



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı

**POZİTİF DAVRANIŞ DESTEĞİ PROGRAMININ LİSE  
ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDET DAVRANIŞINA ETKİSİ**

Özlem ÇEVİK

Doktora Tezi

Van, 2017

POZİTİF DAVRANIŞ DESTEĞİ PROGRAMININ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN  
ŞİDDET DAVRANIŞINA ETKİSİ

Özlem ÇEVİK

Danışman

Fuat TANHAN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

Van, 2017

## KABUL VE ONAY

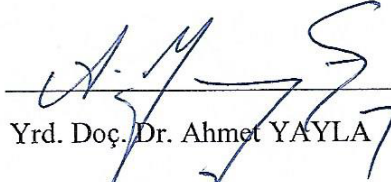
Özlem ÇEVİK tarafından hazırlanan “Pozitif Davranış Desteği Programının Lise Öğrencilerinin Şiddet Davranışına Etkisi” başlıklı bu çalışma, 05.09.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Murat KAYRI (Başkan)



Doç. Dr. Fuat TANHAN (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA



Yrd. Doç. Dr. Zöhre KAYA



Yrd. Doç. Dr. Gaye Zeynep ÇENESİZ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ..... Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

05.09.2017



Özlem ÇEVİK

## TEŞEKKÜR

Doktora sürecim boyunca her konuda desteğini hissettiğim, kişisel gelişimime ve eğitim hayatıma sayısız katkı sağlayan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Fuat Tanhan, bu çalışmanın baş mimarıdır. Bana sabrı öğreten, zorlandığım konularda beni içtenlikle dinleyip cesaretlendiren kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Fuat Tahnan'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Kendisine sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Tez çalışmam boyunca sadece bilgi ve deneyimleriyle değil içten ve nezaketli tavırlarıyla bana destek olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yayla'ya en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Hayatımın her alanında bana destek olan, bilgi ve deneyimleriyle bana katkı sağlayan kıymetli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Aydın Görmez'e ve Öğr. Gör. M. Şirin Demir'e gönülden teşekkür ederim.

Tezimin uygulama aşamasında her türlü kolaylığı sağlayan, güler yüzünü ve yardımlarını eksik etmeyen Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin saygıdeğer müdürü Fadıl Karaman'a ve okul müdür yardımcılara teşekkürlerimi sunuyorum.

Bana her konuda güvenen, karşılık beklemeden içten bir şekilde beni destekleyen ve bu çalışmada maddi ve manevi büyük destek sağlayan babam Kemal Alav'a sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Sabırla ve içtenlikle yanımda olan her zaman en iyi ve en sıcak çalışma ortamımı hazırlamaya çalışan annem Perihan Alav'a kucak dolusu sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İlgisi ve anlayışıyla yanımda olan, hayatımı kolaylaştırmaya çalışan ve ne zaman ihtiyaç hissetsem yanımda gördüğüm sevgili eşim Levent Çevik'e gönülden sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca çalışmamı hazırlarken en büyük motive kaynaklarımdan biri olan ve aramıza katılmasını sabırsızlıkla beklediğimiz bebeğimiz sevgili Muhammed Arif'e kucak dolusu sevgilerimi sunuyorum.

Özlem ÇEVİK

Temmuz 2017

## ÖZET

ÇEVİK, Özlem. *Pozitif Davranış Desteği Programının Lise Öğrencilerinin Şiddet Davranışına Etkisi*, Doktora Tezi, Van, 2017.

Okullarda var olan şiddet ve farklı türden disiplin sorunları, eğitim ve öğretim çalışmalarını çoğu zaman sekteye uğratmaktadır. Okulların bu sorunlarla baş etmek için arttırdığı ceza yöntemleri ise şiddeti de içine alan disiplin sorunlarını çözememektedir. Bu sorunlara çözüm olarak Amerika ve Avrupa’da okul genelinde Pozitif Davranış Desteği yaygın bir şekilde kullanılmakta ve çalışmalar bu sistemin başarıyı yakaladığını göstermektedir. Yapılan bu çalışmanın temel gerekçesi okullardaki şiddet sorununa Pozitif Davranış Desteği Programı’yla çözüm aramasıdır.

Bu araştırma geliştirilen Pozitif Davranış Desteği Programı’nın öğrencilerin şiddet eğilimi düzeylerine etkisinin incelendiği deneysel bir çalışmadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 2x3’lük split-plot (karışık) desenden birinci faktör işlem gruplarını (bir deney ve bir kontrol); ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri (öntest, sontest, izleme) göstermektedir. Araştırma modelinde iki bağımlı ve bir bağımsız değişken vardır. Araştırmanın bağımsız değişkeni PDD Programı, bağımlı değişkenler ise öğrencilerin şiddet eğilimi düzeyleri ve zaman faktörüdür.

Araştırmanın deneysel bir çalışma olmasınedeniyle bir evren ve örnekleme çalışması yoluna gidilmemiştir. Araştırmada “araştırma grubu” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan denekler, Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’ne 2016-2017 eğitim-öğretim yılında devam eden 9. ve 10. sınıf öğrencileridir. Araştırma için kullanılan Şiddet Eğilim Ölçeği, Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’ne devam eden 221 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin değerlendirme sonucunda şiddet eğilimi yüksek 24 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerseçkisiz olarak 12 kişi deney, 12 kişi isekontrol gruplarına atanmıştır.

Pozitif Davranış Desteği Programının uygulandığı deney grubunda umut, duygu farkındalığı, bilişsel çarpıtmaların farkına varma ve öfkeyle ilgili kitap ve çeşitli metinlerin okunması, ev ödevi, ödül, pekiştireç, geribildirim gibi teknikler 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Oturumlar haftada bir gün 45dk+45dk şeklinde uygulanmıştır.

Kontrol grubunda ise, öğle yemeği etkinliği yapılmış. Araştırmacı ve öğrenciler, öğrencilerin ders dışında yapmaktan zevk aldıkları etkinliklerle ilgili sohbet etmiştir.

“Pozitif Davranış Desteği Programı”na katılan deneklerin şiddet eğilimi puan düzeylerinde deney öncesinden sonrasına göre anlamlı bir fark görülmüştür. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre deney grubunun son test ortalaması ( $\bar{x}=33,5833$ ) ön test ortalamasından ( $\bar{x}=42,5833$ ) daha düşüktür. Ayrıca son testten iki ay sonra uygulanan izleme testi ortalaması ( $\bar{x}=38,3833$ ), ön test ortalamasından daha düşüktür. Fakat yapılan analizler sonucunda deney grubunun ön testi ve son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasına rağmen son testi ve izleme testi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre, deneysel işleme tabi tutulan deneklerin şiddet eğilim düzeyleri düşmüştür; fakat bu değişim kalıcı etki gösterememiştir. Bunun yanı sıra, kontrol grubunun ön testi ( $\bar{x}=41,9167$ ), son testi ( $\bar{x}=38,2500$ ) ve izleme testi ( $\bar{x}=38,0833$ ) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### **Anahtar Sözcükler**

Pozitif davranış, pozitif davranış desteği, şiddet eğilimi, saldırganlık.

## ABSTRACT

ÇEVİK, Özlem. *The Effect of Positive Behavior Support Program on Violent Behavior of High School Students*, Doctoral Thesis, Van, 2017.

Violence and various discipline problems often harm academia, and punishment methods increased by the school cannot solve discipline problems including violence. As a solution to these problems, positive behavioral support is widely used throughout schools in America and Europe, and studies show that this system has achieved success. The main reason for this study is to seek solutions to the problem of violence in schools by using Positive Behavior Support Program.

This research is an empirical study that examines the effect of the developed positive behavior support program on students' levels of violence tendency. In this research, pre-test –post-test control group design is used. First factor from 2 x 3 split-plot design used in the research indicates process groups (an experiment, a control) whereas second factor indicates measures (pretest, post-test, follow-up) related to dependant variable. In the research model there are one independent and twodependant variables. While the independent variable of this research is Positive Behavioral Support Programme, the dependant variables are violence tendency of students and time factor.

Due to the fact that the research is an experimental study, a universe and sampling studies have not been conducted. 'Research group' is used for this research. Subjects participating in the research are Orhan Okay Vocational and Technical Anatolian High School students who are in the 9th and 10th grade in the 2016-2017 academic year. The Violence Tendency Scale used for this research is applied to 221 students who are attending to Okay Vocational and Technical Anatolian High School. According to the results of the scale, 24 students whose violence tendency is higher are selected. 12 students among these students were randomly assigned to the experiment group; and the others were randomly assigned to the control group.

Techniques such as reading books and various texts about hope, increasing awareness for feelings, cognitive distortions and anger; and, homework, awards, reinforcements, feedbacks were used in the experiment group in which the Positive



Behavior Support Program was implemented. In the control group, they had a lunch, and the researcher and students were chatting about students' activities after classes.

Violence tendency score levels of the subjects taking part in "Positive Behavioral Support Programme" showed a significant difference before and after the experimental. According to the results of multiple comparison tests, the post test mean of experimental group ( $\bar{x}=33,5833$ ) is significantly lower than the pretest average of experimental group ( $\bar{x}=42,5833$ ). Besides, the average of follow-up test carried out after two months ( $\bar{x}=38,3833$ ) is smaller than the pretest average. But although according to the results of the analysis, there is a significant difference between the pre-test and the post test, there is not a significant difference between the post test and the follow-up test. Thus, it can be said that violence tendency levels of the subjects taking part in the experimental decrease; yet this change is not permanent. In addition, there was no a significant difference among the pre-test ( $\bar{x}=41.9167$ ), post test ( $\bar{x}=38.2500$ ) and follow-up test ( $\bar{x}=38.0833$ ) of the control group.

**Keywords**

Positive behavior, positive behavior support, violence tendency, aggression.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	i
TEZ BİLDİRİMİ .....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ .....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xiii
EKLER DİZİNİ .....	xiv
SUNUŞ.....	xv
<b>1.BÖLÜM: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Pozitif Davranış.....	3
1.2. Pozitif Davranış Desteği ve Önemi .....	5
1.3. Pozitif Davranış Desteği ve Şiddet.....	8
1.4. Pozitif Davranış Desteği ve İletişim.....	12
1.5. Pozitif Davranış Desteği ve Sosyallik .....	15
1.6. Pozitif Davranış Desteği ve Duygu Farkındalığı.....	16
1.7. Pozitif Davranış Desteği ve Okul.....	17
1.8. Problem .....	20
1.9. Amaç.....	20
1.10.Hipotez .....	21
1.10.Araştırmanın Önemi.....	21
1.11. Sınırlılıklar .....	26
<b>2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>27</b>
2.1. Şiddet.....	27
2.2. Şiddet Türleri.....	33
2.2.1. Fiziksel Şiddet.....	33
2.2.2. Psikolojik (Duygusal) Şiddet .....	33

2.2.3. Cinsel Şiddet .....	34
2.2.4. Ekonomik Şiddet .....	34
<b>2.3. Şiddetin Kaynağı.....</b>	<b>34</b>
2.3.1. Biyolojik Nedenler .....	34
2.3.2. Psikolojik ve Sosyal Nedenler .....	34
2.3.3. Ekonomik Nedenler .....	35
<b>2.4. Şiddeti Açıklamaya Dönük Kuramlar .....</b>	<b>35</b>
2.4.1. Psikanalitik Kuram .....	35
2.4.2. Davranışçı Kuram.....	36
2.4.3. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	37
2.4.4. Biyolojik Kuram.....	39
<b>2.5. Okul Genelinde Şiddet.....</b>	<b>39</b>
<b>2.6. Pozitif Davranış Desteği.....</b>	<b>41</b>
<b>2.7. Pozitif Davranış Desteğinin Dayandığı Kuramlar .....</b>	<b>47</b>
2.7.1. Davranışçı Kuram.....	48
2.7.2. Gerçeklik Kuramı ve Seçim Teorisi .....	50
2.7.3. Bilişsel Davranışçı Kuram .....	52
<b>2.8. Pozitif Davranış Desteğiyle İlgili Yapılan Çalışmalar .....</b>	<b>53</b>
2.8.1.Pozitif Davranış Desteğiyle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar .....	53
2.8.2.Pozitif Danışma Desteğiyle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	54
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1. Araştırmanın Modeli .....</b>	<b>58</b>
<b>3.2. Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3. Araştırmanın Bağımsız Değişkeni .....</b>	<b>59</b>
<b>3.4. Araştırma Gruplarının Oluşturulması .....</b>	<b>59</b>
<b>3.5. Verilerin Toplanması.....</b>	<b>61</b>
3.5.1. Şiddet Eğilim Ölçeği .....	61
<b>3.6. Deney Grubuna Verilen Eğitim.....</b>	<b>62</b>
3.6.1. Pozitif Davranış Desteği Programının Geliştirilmesi .....	63
<b>3.7. Verilerin Analizi.....</b>	<b>65</b>

<b>4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>66</b>
<b>4.1. Şiddet Eğilimine İlişkin Bulgular .....</b>	<b>66</b>
<b>5. BÖLÜM: TARTIŞMA.....</b>	<b>72</b>
<b>5.1. Sonuç ve Tartışma .....</b>	<b>72</b>
<b>5.2. Öneriler .....</b>	<b>78</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>80</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>93</b>



## KISALTMALAR DİZİNİ

<b>PDD</b>	: Pozitif Davranış Desteği
<b>PDMD</b>	: Pozitif Davranış Müdahale ve Destek
<b>vb.</b>	: ve benzeri
<b>ark.</b>	Arkadaşları
<b>vs.</b>	:ve saire
<b>SPSS</b>	:Statistical Package for Social Sciences



## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1:</b> Geleneksel Davranış Yönetiminin ve PDD Yönetiminin Karşılaştırılması ....	9
<b>Tablo 2:</b> Araştırma Deseni .....	59
<b>Tablo 3:</b> Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi Şiddet Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının karşılaştırılması için t-testi tablosu .....	72
<b>Tablo 4:</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Şiddet Eğilim Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	72
<b>Tablo 5:</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Şiddet Eğilimi Öntest-Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	73
<b>Tablo 6:</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest ve İzleme Testlerine Göre Şiddet Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin post-hoc tablosu .....	74

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 1:</b> PDDnin Okul Genelindeki Çalışma Sistemi.....	46
<b>Şekil 2:</b> PDD Programı Deney ve Kontrol Grubu Önstest-Sontest ve İzleme Ölçümleri Ortalamaları Grafiği.....	74



## EKLER DİZİNİ

<b>EK 1:</b> Pozitif Davranış Desteği Programı .....	93
<b>EK 2:</b> Şiddet Eğilim Ölçeği .....	114
<b>EK 3:</b> Kişisel Bilgi Formu .....	115
<b>EK 4:</b> Van/Edremit Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. ve 10. Sınıfa devam eden 221 öğrencinin Şiddet Eğilimi Ölçeği'nden aldığı puanlar ve sınıfları.....	116
<b>EK 5:</b> Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde Tez Çalışmasını Uygulama İzni.....	118





## SUNUŞ

Okullarda yaşanan Şiddet vb. disiplin sorunları, okul iklimini bozmaktadır. Bu sebeple öğrenciler, öğretmenler ve kurumlar bu durumdan olumsuz olarak etkilenmektedir. Öğretmenler, tükenmişlik, iş doyumunun düŐmesi gibi olumsuz durumlar yaŐarlar ve eğitim öğretime harcamak istedikleri enerjiyi kaybedebilirler. Öğrenciler ise akademik ve duygusal dŐŐler yaŐabilirler. Çoğu zaman olumsuz okul ortamı, öğrencinin okulu terk etmesiyle sonuçlanabilir. ğrencide akademik ve sosyal baŐarısızlıklar görülebilir. Okulda yaşanan Şiddet ve disiplin sorunları kurumsal olarak da kendini örgüt depresyonu ile gösterebilmektedir. Bu yaşanan olumsuzluklar, eğitim programlarının eğitim durumları ögesinden kaynaklı aksaklıklar olarak kabul edilebilir. PDD (PDD), okul genelinde yaşanan disiplin sorunlarını zmek ve önlemek için uygulanan bir sistem ve programdır. Bu alıŐma, okulda yaşanan ve bir disiplin sorunu olarak kendini gösteren Şiddet/saldırđanlık davranışları gösteren ğrencilere PDD programını uygulayarak PDD programının etkililiğini test etmek amacıyla hazırlanmıştır.

PDD programının lise ğrencilerinin Şiddet düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışma, altı bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın amacına, önemine ve sınırlılıklarına değinilmiştir. İkinci bölümünde, araştırmanın kuramsal çerçevesine; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine; dördüncü bölümünde, araştırmada elde edilen bulgulara; beŐinci bölümünde tartışma ve son bölümünde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Kişinin davranış kazanımında çevrenin rolü oldukça büyüktür. Çevre, bireye olumlu davranış kazandırdığı gibi olumsuz davranış da kazandırabilir. Erken yaşlarda çocuğun davranış kazanımında aile önemliken (Dishion vd.2008) sonraki yıllarda okul ve akran grubu da bireyin olumlu ya da olumsuz davranış kazanımında rol oynar. Bireyin davranış kazanımında birey faktörü olduğu gibi kurum ve kurumsal faktörler de mevcuttur. Çünkü kurumlar, insan birlikteliklerini farklı şekilde düzenler ve onları hayatın merkezine çeker. Örneğin, bir okul tek başınabınadan, araç gereçlerden ya da sınıflardan oluşmaz. İnsanlar arasında var olan manevi ve zihinsel şekilde ifade edilen ilişki ve idealler sisteminden demeydana gelir. Bu sosyal yapıya, onu oluşturan bireylerden ayrı bir zihinsel varoluş atfedilir (Allport, 2003, s. 19-20). Bu nedenle, kişi bulunduğu çevreden etkilenir ve bulunduğu ortama benzer tepkiler ve davranışlar geliştirir. Örneğin, şiddet davranışlarının yoğun olduğu bir ailede yetişen ya da şiddet davranışlarının sık yaşandığı bir okul çevresinde bulunan bireyin, şiddet davranışı göstermesi muhtemeldir. Okuldaki şiddette; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumların birleşini olan okul iklimi (Kızmaz, 2006), öğrencileri şiddete yönelten etkenler arasında görülmektedir (Gürsoy, 2008). Yani şiddet, çevresel unsurlarla öğrenilen bir olgudur (Yayla, 2013) ve bu nedenle şiddeti biyolojik olarak temellendirmek yetersiz olacaktır (Çiçek, 2009, s.114).Geleneksel disiplin uygulamalarının alternatifi olan (Safran ve Oswald, 2003) ve 25 yıldan fazladır etkili bir şekilde uygulanan Pozitif Davranış Desteği (Kincaid vd. 2016), bireye olumlu davranış kazandırırken okul iklimini önemser ve okulun olabildiğince şiddet gibi olumsuz etmenlerden arındırmaya çalışır.

Trend'e (2008) göre, insanı şiddete yönelten pek çok unsur vardır: Beyin kimyası, yetiştirilme tarzı, çevre, kültür ve kişinin çevresinde bulunan şartlar. Benzer şekilde Koç'a (2011) göre, şiddet davranışında çok sayıda etkenin etkileşim süreci söz konusudur. Şiddet gösteren bireyler; yaşadıkları çevre, sosyalleştikleri kurumlar ve içinde buldukları sosyo-kültürel ve ekonomik durumlar içerisinde ele alınmalıdır.

Ülkemizde, son yıllarda okullarda şiddetin arttığına dair ifadeler bulunmaktadır; fakat okullarda gerçekten bir artışın var olup olmadığını ortaya koyacak bir rakam ya da oran mevcut değildir. Buna rağmen okullarda şiddetin varlığı da ortada olan bir gerçektir (Kızmaz, 2006) ve son zamanlarda öğrenciler, şiddeti sorun çözme yolu olarak seçme yönünde bir eğilim göstermektedirler (Gürsoy, 2009). Bu yüzden okullarda şiddetin önlenmesi ve güvenli okul kavramları son zamanlarda hem dünyada hem de ülkemizde önemli bir konu haline gelmiştir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011); çünkü toplumların geleceğini belirleyen en önemli etkenlerden biri eğitimidir ve eğitim sistemi toplumun gereksinimleri doğrultusunda gelecek kuşakları yetiştirirken bu çevrenin olumsuz birtakım durumlardan arınması önemlidir (Gürsoy, 2009). Bu konularda yapılan birçok araştırma ve projede sorunun ortaya konması ve çözümlenmesine yönelik önemli bir çabanın olduğunu göstermektedir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011).

Çevresinde, insanların, sorunlarını şiddetle çözebildiğini öğrenen biri, bu istenmeyen davranışın yerine yeni bir davranış kazanmalıdır. Allport, Sosyal Psikoloji 1 kitabında bu konuya değinir ve bu durumu “önceden reddetme” diye adlandırır. Kişinin kazandığı deneyim ona şunu öğretir: Başkasının onda neden olacağı acıyı uzaklaştırmanın en iyi yolu, ondan önce davranarak, ona saldırıp onu sakatlamaktır. Bu problemleri davranış, uygarlık için bir tehdit olmaktadır (Allport, 2003, s. 79). Bunun için uzmanlar bir takım yöntemler düşünmüş ve uygulamıştır. Bunlardan biri de son zamanlarda, okullardaki saldırgan davranışların yönetiminde, etkili bir yöntem olan PDD’dir (Positive Behavior Support).

Sosyal bir yapıya sahip olan okulun, bireye bilimsel bilgi kazandırmanın yanı sıra pozitif davranış kazandırma gibi bir misyonu ve sorumluluğu vardır. Olumlu bir okul ortamı, öğrencilerin daha az davranışsal ve duygusal sorunlar yaşamalarını sağlar. Aynı zamanda güvenli bir okul ortamı, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Bu yüzden şiddet gibi unsurlardan arındırılmış güvenli bir okul ortamı son derece önemlidir. Bunun yanı sıra gelecek beklentisine sahip olan bireylerin, şiddet veya bazı antisosyal davranışları sergilemedikleri düşünülmektedir (Kızmaz, 2006). Bundan dolayı bu konuda, araştırmaların yapılması ve araştırmadan elde edilen bulguların eğitimin paydaşlarıyla paylaşılarak hem şiddetin önlenmesi hem de güvenli ve şiddetsiz bir okul ortamının oluşturulabilmesinde önemlidir (Koç, 2011).

Okullarda var olan saldırgan davranışlar, birçok uzmanın dikkatini bu konu üzerine yoğunlaştırmıştır. Yöneticiler ve okulun diğer paydaşları genellikle, okuldaki şiddetten yakınır ve bunu, okulun disiplin sorunu olarak değerlendirirler. Bunun içinde olabildiğince katı disiplin kuralları koyarlar; ama sonuç istenildiği gibi olmaz. Kurallara uymayan kişiler halen varlığını sürdürür. Bu durum, aslında disiplin sorunundan çok daha başka bir şeye işaret eder (Simonsen, Sugai ve Negron, 2008). PDD'ye göre okullarda yaşanan şiddet ve benzeri disiplin sorunları, öğrencilerin çoğu zaman okul kurallarından ve beklentilerinden habersiz olmalarından kaynaklanır. Ayrıca, öğrencinin ders dışı davranış kazanımında okulun planlı ve programlı davranış kazandırma etkinliğinin olmamasına bağlıdır. Oysa öğrenci matematik, bilgisayar vb. dersler için nasıl bir programa tabi tutuluyorsa davranış kazanımında da aynı şekilde programlı bir eğitime ihtiyaç duymaktadır. PDD'ye göre okuldaki şiddet ve diğer disiplin sorunları ancak bu şekilde ortadan kalkabilir. Ayrıca Pozitif Davranış Müdahale ve Destek (PDMD) programları öğretmenlerin öğrenci başarısını en üst seviyeye çıkarmak için sınıf yönetimini ve okul disiplinini korumanın önemini fark etmelerine yardımcı olur. Pozitif Davranış Müdahale ve Destek (PDMD) stratejileri, bütün genç insanlara en iyi öğrenme ortamını sağlamada oldukça önemlidir (Garcia, 2014).

Okuldaki şiddet, eğitim programlarının eğitim durumları ögesinde bir aksaklık olarak kabul edilirse okuldaki şiddette çözüm yolları ararken eğitim durumlarının eksiklikleri tanımlanmalıdır. Bilindiği üzere program kavramı; hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmeden oluşur. Aynı zamanda, program söz konusu öğelere sorulan sorular dikkate alınarak oluşturulur ve hedef, niçin?; içerik, ne?; değerlendirme, ne kadar? sorularına cevap ararken eğitim durumları, nasıl? nerede? ne zaman? ve kim? sorularına yanıt aramaktadır (Uşun, 2012, s. 2). PDD, okulda pozitif davranışı nasıl kazandıracağını, çalışmaların okulun neresinde yapılacağını ve bu çalışmalarını ne zaman ve kimin yapacağını belli bir düzen ve program dâhilinde yapar. Böylelikle, şiddet gibi okulda istenmeyen davranışları önler. Buradan hareketle PDD sistemi ve programları, eğitim programlarının eğitim durumları ögesine hizmet ettiği söylenebilir.

### **1.1. Pozitif Davranış**

Davranış, organizmanın her türlü etkinliğine verilen addır. Davranış, organizmanın gözlemlenen veya gözlemlenemeyen konuşma, yazma, düşünme, kalbin

çalışması gibi açık veya örtük etkinliklerin tümünden oluşur (Senemoğlu, 2010, s.91). Pozitif davranış kavramı ise, Pozitif Davranış Desteği'nde en çok kullanılan temel kavramdır ve genel anlamda, okulun öğrenciden göstermesini beklediği olumlu davranışlardır. Pozitif davranış kavramı çoğu zaman problemlili davranışların karşıtı olan davranışlar olarak görülür ve pozitif davranış kavramıyla temelde davranış değişikliği kast edilmektedir (Mcintosh, vd., 2013; Knoff, 2000; Waller, vd., 2015; Gottfredson, Gottfredson ve Hybl, 1993; "Positive Behavioral Supports Overview"; Kit, 2009; Sugai ve Horner, 2002; Garcia, 2014). Pozitif davranışı, PDD'ye göre tanımlamaya çalıştığımızda karşımıza şu unsurlar çıkmaktadır:

1. Pozitif davranış soyut bir kavramdır, bu nedenle hangi davranışların pozitif olduğu tanımlanmalıdır.
2. Pozitif davranış, okulun beklentilerine ve okul iklimine göre şekil alır.
3. Pozitif davranış, okulda istenmeyen davranışların olumlu karşılığı olarak kabul edilir.
4. Bireyde, okulun ve toplumun beklentisi yönünde pozitif davranış değişikliğinin olması gerekir ("Positive Behavioral Supports Overview"; Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011; Şahin ve Kesici, 2009; Feuerborn, Tyre ve King, 2015; Ruef, Higgins, Glaeser ve Patnode, 1998; Garcia, 2014).

Yukarıda belirtilen unsurlar doğrultusunda pozitif davranış, okulun öğrenciden sınıfta, kantinde, koridorda, okul servisinde, bunlar dışında okulun geri kalan yerlerinde ve evinde göstermesini beklediği bütün davranışların somut bir şekilde ifade edilmesidir. Bu yüzden, PDD, öncelikle pozitif davranışın tanımlanması gerektiğini belirtir. Pozitif davranışın örneklendirilmesi ve öğrenciye anlatılması gerekir. Örneğin, pozitif bir davranış olan sorumluluk sahibi olma davranışı örneklerle açıklanmalıdır. İlkokul 4. sınıf öğrencisine sorumluluk sahibi olma davranışı kazandırılmak isteniyorsa; "ödev yapma, dersi dinleme, vs." şeklinde sorumluluk sahibi olma davranışı örneklendirilerek somutlaştırılmalıdır. Fakat PDD uygulaması için, öncelikli olarak okulda ve sınıfta akademik başarıyı ve sosyal öğrenmeyi engelleyen saç çekme, sataşma, diğer çocuklara vurma, ısırma, oyuncak ve materyallere zarar verme, bağırma (Kit, 2009), ödev yapmama şeklinde problemlili davranışları tanımlamak gerekir.

Pozitif davranışlar, genel olarak her okulda ortak olabildiği gibi okuldan okula ve okul öncesi, ilkokul vs. gibi okul seviyesine göre değişiklik gösterebilir. Örneğin, ilkokul ya da ortaokulda ödev yapma, derse zamanında gelme gibi davranışlar pozitif davranış olarak kabul edilirken lise seviyesinde öğrencinin iletişim becerisini etkili bir şekilde kullanması, pozitif davranış olarak kabul edilmektedir.

## 1.2. Pozitif Davranış Desteği ve Önemi

Saldırganlık, biyolojik olarak insan genlerinde vardır ve insan türünün, varlığını sürdürmek için kullandığı bir savunmadır (Fromm, 2016). Bir içgüdü olan saldırganlığın, dışa karşı bir eyleme dönüşmesi şiddettir ve birey, şiddeti yaşadığı çevreden öğrenir. Özellikle birey, yıkıcı bir çocukluk geçirmişse ve kötü hayat şartlarıyla erken karşılaşmışsa zarar vermek amacıyla şiddet içeren dış dünyaya karşı, tepki olarak saldırganca davranışlar geliştirebilir (Köklü, 2006). Saldırganlık içgüdüsüne sahip insan, potansiyel olarak iyiliğe de yatkındır. Kant'a göre, insanda iyilik, potansiyel olarak vardır ve bu potansiyel eğitim yoluyla giderek geliştirilmelidir. İnsan doğası iyiliğe ve iyilik yapmaya yatkındır; ama bu potansiyel kişiye doğuştan verilmez. Bu imkân, geliştirilmesi gereken bir kaynaktır. İnsan doğasında var olan bu potansiyel kurallarla desteklenmelidir. Bu potansiyel başıboş bırakıldığında kişi kötülük yapmaya meyilli hale gelir (Yayla, 2005). Kant'ın da belirttiği gibi insan potansiyeli başıboş bırakılması olumsuz davranış gösterme olasılığını arttıracaktır. Bu olumsuz davranışlardan biri olan şiddet, eğitim yoluyla engellenmelidir. Şiddette alternatif bir çözüm olarak karşımıza çıkan eğitim, öğrencinin özellikle okul öncesinde ve ilkokulda olabildiğince sağlıklı bir okul ortamından geçmesiyle sağlanabilir. Çünkü okulun, öğrenci için güvenli bir çevre olması en az aile ortamı kadar önemlidir. Öğrencilerin zihinsel ve ruhsal sağlığının korunması için okulun örgütsel stratejilerinin olması gerekir. Bu nedenle öğrencilerin, okuldaki şiddet gibi onların zihin ve ruh sağlığını bozacak ortamlar yerine güvenli bir okul ortamına ihtiyaçları vardır. Bunun sağlanması önce sınıfta daha sonra da okul genelinde olur. Burada önemli nokta ise davranış yönetimi ve güvenli okul ortamıdır (Knoff, 2000). Okullarda güvenli bir iklim oluşturan ve davranış yönetimini kapsayan PDD, öğrencinin şiddet davranışları yerine etkili iletişim yollarının kazandığı bir çevre oluşturur.

PDD, okullarda öğrenciler için güvenli bir okul ortamı oluşturarak okuldaki şiddetin önüne geçmektedir. Genellikle, şiddetin fiziksel zararları üzerinde durulmasına rağmen şiddet öğrenciyi hem fiziksel, hem psikolojik hem de gelişimsel olarak olumsuz etkilemektedir. Şiddette maruz kalan öğrenciler stres, kaygı gibi psikolojik belirtiler göstermektedir. Ayrıca şiddet ortamının varlığı, öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarını olumsuz etkileyerek kapasitelerini maksimum düzeyde ortaya koymalarını engellemektedir. Şiddete maruz kalan öğrencilerin okul sevgisi azalmakta ve bu öğrenciler okula gitmekten korkmaktadırlar. Oysa okulun, öğrencileri psikolojik, fiziksel ve gelişimsel olarak her türlü tehlikeden korunması beklenmektedir (Pişkin, 2011, s. 1). Bu nedenle okuldaki şiddet, akran zorbalığı gibi nedenlerden dolayı, güvenli okul ortamı oluşturulmasına yönelik talepler gittikçe artmaktadır. Ancak güvenli okul ortamını oluşturmak istenmeyen davranışları önlemek için tek başına yeterli gelmemektedir. Ceza yönteminin aksine güvenliği sağlamada yanlış bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Pozitif Davranış Desteği, bu problemler için çözüm olan bir sistemdir (Sugai ve Horner, 2002). PDD, okul genelinde sadece güvenli bir okul ortamı oluşturmakla kalmaz aynı zamanda öğrencide kalıcı pozitif davranış gelişimini destekler. Bu nedenle PDD uygulamalarının okullarda yaygın ve sistematik olarak hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır (Garcia, 2014).

PDD, sistematik olarak okulu incelemektedir (Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011, s.2) ve öğrencileri, öğretmenleri ve okulun diğer çalışanlarını işe katarak düzenli değerlendirmeler yapmaktadır. Değerlendirmeler, anket, görüşme gibi ölçme araçlarıyla yapılmaktadır. Değerlendirmeler genel olarak üç ayda bir tekrarlanmaktadır. Böylelikle okuldaki uygulamaların etkiliği ölçülmekte var olan herhangi bir aksaklık kolay ve hızlı bir şekilde çözülebilmektedir. Okul genelinde pozitif davranışı kazandırmayı amaçlayan PDD bütün öğrencilerle ilgilendiği gibi birebir sorun yaşayan öğrencilerle de ilgilenmektedir. Gerek grup çalışmalarıyla gerekse bireysel çalışmalarla öğrenciye öğrencinin ihtiyacı olan beceriyi kazandırmaya çalışmaktadır. PDD, okuldaki problemlerle davranışları azaltarak eğitim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırır ve disiplin sorunlarına ve sınıf yönetimine harcanacak zamandan tasarruf sağlayarak eğitim programlarının işlevselliğini artırır. Bu yönüyle PDD uygulamalarının, önemli bir avantajı da ekonomik olmasıdır (Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011, s. 2; Şahin ve Kesici, 2009; Garcia, 2014).

PDD programları, Amerika’da ve Avrupa ülkelerinde genelinde uygulanan programlar olmasına rağmen, her eyaletin, her okulun kendine özgüPDD programı olabilmektedir; çünkü PDD programı, okulun, bölgenin ihtiyaç ve beklentilerine göre hazırlanır ve sürekli olarak değerlendirilip revize edilir (Mcintosh, vd., 2013; Garcia, 2014). PDD, üç ana tema üzerine kuruludur: önleme, çok yönlü destek ve veriye dayalı karar verme. PDD’nin temelini oluşturan bu üç tema, okuldaki genel sistemin bel kemiğini oluşturur ve PDD’ye dayalı hazırlanan programlar, bu üç temaya göre şekillenir (Sprague ve Horner, 2007). Bu programlar, bireye özgü hazırlanabilir; ama bu programların asıl işleyişi okul genelini temel alır ve bu programlar, PDD ilkelerini temel aldığı gibi grupla psikolojik danışma programlarıyla ortak özelliklere sahiptir.

PDD uygulamaları hem sınıf ortamında hem de okulun genelinde uygulanabilmektedir (Feuerborn, Tyre ve King, 2015). Özellikle ilkokul ve ortaokuldaki mevcut sorunların çözülmesi, okul genelinde önleyici bir yaklaşımı gerektirmektedir. PDD, okullardaki mevcut sorunlarıçözümünde, önleyici bir takım uygulamaların gerekliliği üzerinde durur (Sugai ve Horner, 2008). Aynı zamanda PDD, öğretmenlerin gelişimi açısından önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerde karşılaştıkları davranış bozukluklarına karşı profesyonel yardım alırlar ve davranış bozukluğuna ayıracakları zamanı eğitim öğretim faaliyetlerine ayırırlar (Şahin ve Kesici, 2009).

Öğrencilerin sosyal-duygusal durumları ve akademik öğrenmeleri arasında sıkı bir ilişki vardır. Sosyal-duygusal açıdan etkilenen öğrencinin akademik başarısında da düşümlere rastlamak mümkündür; çünkü sosyal-duygusal durumla akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Daunic vd., 2013). PDD uygulamaları, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmektedir. PDD, çocuğa yönelik olup aynı zamanda bireysel temellidir. PDD uygulamalarının, başarılı olmasında danışman ve ailenin işbirliği önemlidir (Waller, vd., 2015). Böylelikle aile hem çocuğundan haberdar olur hem de çocuğuyla ilgili sorunlarda uzman desteğini alır. Okul açısından bakıldığında, okul öğrenciyle ilgili problemlere aileyi dâhil ederek görev paylaşmış olur ve aileyi bilgilendirerek hem davranış değişikliğinde kolaylıksağlar hem de sorumluluk paylaşarak çocuğun üzerindeki yükü azaltır(Gottfredson, Gottfredson ve Hybl, 1993).

PDD, son yıllarda örgütlerde önem kazanan pozitif örgütsel yaklaşım akımına da katkı sağlamaktadır. Pozitif psikolojiden hareketle, son yıllarda örgütlerde olumsuz davranış yerine pozitif davranışlara yönelim sağlamıştır. Bu yaklaşımla bireyin öz-



yeterliliği, umut, iyimserlik ve dayanıklılık gibi psikolojik kapasitesi gelişmektedir (Özen Kutanis ve Oruç, 2014). Bu açıdan PDD, okullarda uygulanan geleneksel davranış yönetiminden ayrılmaktadır. Genel olarak PDD ve geleneksel davranış yönetimi pozitif davranış yönetimine ilişkin farklılıklara Tablo 1’de yer verilmiştir (Ruef, Higgins, Glaeser ve Patnode, 1998).

**Tablo 1.** Geleneksel davranış yönetimi ve PDD yönetiminin karşılaştırılması

Geleneksel Davranış Yönetimi	PDD
Bireyleri, “problem” olarak görür.	Sistemi, çevreyi ve beceri eksikliklerini “problem” olarak görür.
Bireyi “düzeltmeye” çalışır.	Sistemi, çevreyi ve becerileri “düzeltmeye” çalışır.
Davranışları söndürür.	Yeni iletişimler, deneyimler, ilişkiler ve beceriler oluşturur.
Yaptırımlar caydırıcıdır.	Yaptırımlar pozitif yaklaşımıdır.
Tek bir davranışın “düzeltmesi” günler, haftalar alır.	Duyarlı sistemler, kişisel ayarlar ve uygun/güçlendirici beceriler oluşturmak yıllar alır.
Davranış uzmanı tarafından genellikle atipik ortamlarda uygulanmaktadır	Tipik ayarda kişi odaklı planlama yöntemini kullanarak dinamik ve işbirliğine dayalı bir ekip tarafından gerçekleştirilir
Genellikle sistemler esnek olmadığında başvurulur.	Sistemler esnek olduğunda canlanır.

### 1.3. Pozitif Davranış Desteği ve Şiddet

“İnsan, irade gücüyle, bilgiyi elde etme ve ahlaki davranışlar sergileme yönünden diğer canlılardan ayrılır. Bu ayırım, türün bireyleri arasında bireyi diğer bireyden ayıran ilenksel ayırım değildir. İnsanı diğer canlılardan ayıran hususiyetler (ayrımalar) aynı zamanda onu diğer canlılardan üstün kılan yöne işaret eder. Çünkü o, bu özellikleri sayesinde, kendini geliştirme,

kişiliğini yetkinleştirme, çevreyi tanıma ve yönetme, inşa etme, teknoloji üretme gücü gibi birçok önemli özelliklere sahip bir varlıktır.” (Erdem, 2010, s.179). Bu yüzden insan, planlı programlı bir eğitime tabi tutulmalıdır. Birey kendinde var olan potansiyeli iyiye ve doğruya kullanmak için gerekli olan davranışları belli bir plan doğrultusunda öğrenmelidir. Çünkü insan, diğer canlılar gibi kendisi için gerekli olanların önceden programlanmasıyla dünyaya gelmez. İhtiyacı olan şeyleri, yaşayarak öğrenir; fakat bu öğrenme her zaman doğru şekilde olmaz. İhtiyacı olan şeyleri bir eğitim doğrultusunda öğrenmezse çoğu zaman kendisinde var olan iyi duyguları yanlış yönlerde kullanabilir. Şiddet davranışları da buna örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişi, ihtiyacı olan şeyleri, şiddet yoluyla elde etmeyi bir davranış şekli olarak kazanabilir. Şiddet türü yıkıcı davranışların önüne geçmek için bireyin etkili/diğer insanlara zarar vermeyen davranışları edinmesi gerekir bunun için de vazgeçilmez yol eğitimidir (Erdem, 2010; Yayla, 2013).

Gençliği bir enerji, güç, çeviklik, heyecan ve potansiyel olarak tanımlayan Taşdelen (2006), gençlik dönemini yaşam gücünün yükseldiği ve arttığı bir dönem olarak ifade eder. Ayrıca bu gücün, olumlu açıdan ve olumlu duygularla geliştirilmesine fırsat tanınmasını önerir. Çünkü bireyde, öfke duygusu artıça saldırganlığın görülme sıklığı ve şiddet davranışları da artar (Köklü, 2006). Pozitif Davranış Desteği programları da bireylerin var olan potansiyellerini ve enerjilerini olumlu davranışlara kanalize etmeyi amaçlar ve bu amaç doğrultusunda okul genelinde öğrenciye pozitif davranış kazandırarak ergende var olan güce olanak sağlamaya çalışır. Çünkü birey, sahip olduğu potansiyeli doğru yerde kullanmadığındadaha doğrusu bireye sahip olduğu potansiyeli nerde ve nasıl kullanması gerektiği öğretilmediğinde birey, büyük bir olasılıkla kendi potansiyelini doğru yere aktaramayacaktır. Şiddet davranışları da bireyin potansiyelini doğru kullanmaması sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Freud’un da belirttiği gibi, bireylersaldırğanlık içgüdüleriyle doğarlar ve öncelikle desporla ilgilenen bireylerin bu içgüdüyle doğru yere aktardığını savunur (Burger, 2006, s. 82-83). Saldırğanlık veya şiddet üzerine yapılan çalışmalar, sporla ilgilenen bireylerin sporla ilgilenmeyen bireylere göre daha az şiddet davranışı sergilediğini gösterir. Fakat şiddet ve şiddet davranışını, sadece bir içgüdüsel durum olarak açıklamak yetersiz olacaktır. Çalışmalar, anne babaların erken yaşlarda, pozitif davranışı desteklemeleriyle, çocuklarının ileriki yaşlarda hem akademik olarak hem sosyal açıdan daha başarılı

olduklarını göstermiştir. Anne babanın erken yaşlarda çocuğa PDD sağlamaları, bireyin sonraki yaşam değişikliği ve okul başarısıyla ilişkilidir (Waller vd., 2015). Yani anne ve baba, çocuğunu okula başlamadan pozitif davranışlar konusunda yetiştirirse, çocuk ileriki yaşantısında, okul hayatında hem akademik hem de sosyal beceri yönünden başarılı olur.

Modern toplumda birey ya saldırgan ya da mağdur olarak saldırganlık ve öfkeyle ilişki içindedir. Saldırgan ya da mağdur olmayan kişi bile bu durumdan uzak duramamakta pek çok durumda şiddete dolaylı olarak ya dadoğrudan tanık olabilmektedir. Bireyler, çevrelerindeki insanların şiddet içerikli tartışmalarına, kitlesel şiddet olaylarına, şiddet içerikli duvar yazılarına, vandalizime, gazete, dergi ve televizyon haberlerinde şiddet ve saldırganlığa tanık olmakta ve böylelikle şiddet ve saldırganlıktan uzak bir yaşam sürmeleri pek mümkün olamamaktadır (Gültekin, 2008, s. 1). Bu nedenle okullara büyük bir görev düşmektedir. Öncelikli olarak şiddetin olmadığı güvenli okulların olması gerekir; çünkü şiddet yalnızca şiddet uygulayan ya da şiddete maruz kalan kişiye zarar vermez. Şiddete tanık olan bireyler de durumdan etkilenir. Şiddet sadece bireye fiziksel zarar vermez aynı zamanda duygusal durumuna da olumsuz etkiler. Fakat ülkemizde şiddet olayları okullarda giderek artmaktadır ve alınan tek önlem disiplin kuralları olmaktadır. Geçmişten bu yana ilköğretim ve lise dönemlerinde çoğu zaman kavga eden ve okul eşyalarına zarar veren öğrencilere rastlanmıştır. Özellikle okullarda var olan şiddet, öğrencilerin zihin ve ruh sağlığını bozmaktadır. Ancak son zamanlarda, farklı düzeylerde ve türdeki şiddet, anne babalar ve eğitimcilerin yanı sıra genel olarak toplumu da kaygılandırarak boyuta ulaşmıştır (Özgür, Yörükoğlu ve Baysan Arabacı, 2011).

Antisosyal davranışları, pozitif davranışlara dönüştürebilmemiz gerekmektedir; çünkü birey, antisosyal davranışlar kapsamına giren saldırganca davranışlarını doğru şekilde ifade etme yolu bulduğunda sonradan saldırganca davranış gösterme olasılığı düşer (Gültekin, 2008, s. 3). Bunun için de önce antisosyal davranışların bağlı olduğu değişkenleri doğru bir şekilde tanımlamaya ihtiyaç vardır (Biglan, 1995) ve antisosyal davranışların doğru şekilde ifade edileme yollarının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle okullarda kriz odaklı davranış yönetimini öğreten programların geliştirilmesi önem arz etmektedir (Knoff, 2000).

PDD, bireye bir takım pozitif davranışları öğreterek şiddet davranışı, ders çalışmama, okul kurallarına uymama, saygılı olmama, sorumluluk davranışı göstermeme, anti sosyal davranışlar gibi davranışları önlemeyi veya azaltmayı hedefler. Çalışmalar, PDD'nin kullanıldığı okullarda, alkol ve uyuşturucu kullanımı, okulu bırakma ve ayrılma gibi diğer davranış sorunlarının azaldığını göstermektedir (Wilson, Gottfredson ve Najaka, 2001).

PDD, sürekli olarak problemlili davranış sergileyen ve genel olarak yönergelere cevap vermeyen öğrenciler içindir. PDD, şiddet davranışı olan çocuklar için etkili ve bireysel müdahale programları geliştiren bir yaklaşımdır. PDD'yle öğrencilere öfke kontrolü, iletişim becerileri gibi pozitif davranışlar öğretilir. Çünkü öfke de mutluluk, sevinç, üzüntü gibi bir duygudur ve duygular iyi ya da kötü diye kategorize edilemezler. Ancak duygular sonucu ortaya çıkan davranışlar için uygun davranış ya da uygun olmayan davranış şeklinde bir sınıflama yapmak yerinde olur. İnsani bir duygu olan öfke, bireyin engellendiği ya da kendini tehdit altında hissettiği durumlarda kişinin kendini korumaya ya da isteklerini yerine getirmeye yönelik ortaya koyduğu bir tepkidir. Bu nedenle öfke için olumsuz ya da kötü bir duygu demek doğru olmayacaktır. Öfkeye bağlı olarak sergilenen saldırgan davranışlar uygun olmayan davranış şeklinde yorumlanabilir; çünkü öfke, doğru şekilde kullanıldığında koruyucu bir özellik gösterebilir. Yaşam deneyimi sınırlı olan lise öğrencilerine bu yönden destek verilmesi oldukça önemlidir (Gültekin, 2008, s. 3-8; Smead Morganett, 2005, s. 194-195). Şiddet, öfke ve saldırgan davranışlar ülkemiz için önemli toplumsal bir problemdir. Bu sorunun erken ve etkili bir şekilde çözülmesi için müdahale programlarına ihtiyaç vardır. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin başarılı ve sağlıklı bir kişilik oluşturması için gereklidir (Gültekin, 2008, s. 5). PDD programları öfke kontrolü olmayan, saldırganca ya da şiddet eğilimli davranışları olan ergenlere, uygun davranışları öğreten davranış eğitim programlarıdır.

PDD, uygulamalı davranış bilimi ve çocuk merkezli yaklaşımların değerlerinden geliştirilmiştir ve PDD, ilk zamanlar duygusal ve davranışsal engeli olan öğrencilere yönelikken şuan okuldaki bütün öğrencileri desteklemeye yönelik bir sistemdir. PDD programı, problemlili davranışın amacını anlamaya dayalıdır. Davranış değişikliği için kullanılan pozitif stratejileri; yeni beceriler öğrenmeyi, problemlili davranışın oluşumunu

önlemeyi ve anlamlı, uzun vadeli sonuçlara ulaşmada çocuğu desteklemeyi içerir. PDD, davranışının nedenini, davranıştan daha fazla önemser. Bunun için aile ve öğretmen çocuğun sürekli olarak sergilediği problemlili davranışı tam ve doğru bir şekilde anlamalıdır (Kit, 2009; PBIS).

Öğretmenlerin, öğrencinin olumlu davranış geliştirmesinde büyük bir etkileri vardır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki önemlidir. Öğretmen ve öğrenci arasında olumlu bir ilişki geliştğinde öğrencinin başarılı olması ve olumlu davranışlar göstermesi beklenir. Öğrenci öğretmeniyle olumlu bir ilişki geliştirdiğinde akademik ve davranışsal olarak daha iyiye gitmek ister. Öğretmen, öğrencinin olumsuz davranışını pozitif davranışa dönüştürmesi için öğrenciye seçenek sunmalıdır. Böylelikle sınıf içinde yaşanabilecek psikolojik şiddetin de önüne geçebilir. Örneğin, okul öncesindeki bir öğrenci arkadaşlarıyla oynamak istediğinde ve arkadaşları onunla oynamak istemediğini belirttiğinde kendisiyle oyun oynanmayan öğrenci, reddedilmiş, sinirli ve yalnız hisseder. Psikolojik şiddet, olumsuz sınıf ortamı oluşturarak öğrenmeyi engeller (Lacina ve Stetson, 2013). Sınıf ortamında görülen olumsuz davranışlar, öğrencinin öğrenimine ve sınıf kültürüne olumsuz bir etkisi vardır. Bir sınıf ortamı ılımlı, cesaret verici ve onaylayıcı olduğu zaman öğrenci duygusal, sosyal ve davranışsal olarak kendi geliştirmede daha fazla risk alır (Lacina ve Stetson, 2013). Bu noktada sınıf yönetimi, sınıftaki ilişkilerin yönetilmesi, amaçlar doğrultusunda yeni iletişim biçimlerinin oluşturulması boyutunda önemlidir (Tanhan ve Şentürk, 2011). Bunun için de öğretmen, öğrencilerde oluşmasını istediği davranışları kendisi göstermelidir; başka bir deyişle öğretmen öğrencilere model olarak öğrencilerde geliştirmek istediği davranışları, öğrenciye kazandırabilir. Bunun yanı sıra öğretmen, öğrenciyi sürekli motive etmelidir (Bayrakçı, 2007).

#### **1.4. Pozitif Davranış Desteği ve İletişim**

İletişim, bir bilginin bir kişi ya da gruptan bir kişiye ya da gruba aktarılmasına denir (Riggio, 2014, s. 280). Fakat aktarılmak istenen bilgi, her zaman doğru ve tam olarak karşı tarafa aktarılamayabilir. Böyle bir durumda iletişim gerçekleşmemiş olur. Oysaki sağlıklı bireylerin yetişmesi iletişimin sağlanabildiği ortamlara bağlıdır. Şiddetsiz bir iletişim ortamı güvenli bir eğitim ortamı için vazgeçilmez temel şartlardan biridir (Balcıoğlu ve Kılıç, 2008).

İletişim becerilerinin doğru kullanılması kendi içerisinde pozitif davranış olarak kabul edilebilir. Pozitif Davranış Desteği okullarda önemli bir sorun olan şiddet ve disiplin sorunlarını (Knoff, 2000) önlemek için bireye doğru davranışları öğretmek, okuldaki disiplin sorunlarının ve şiddet problemlerinin çözülmesine katkı sağlar. Problemleri azaltıp sosyal davranışları geliştirmek için uygulanan PDD'nin devlet okullarında disiplin sorunlarını azalttığı görülmüştür (Bohanon ve Wu, 2014; Horner, Sugai ve Anderson, 2010).

Öğretmenler, problemleri olan öğrenciler için oldukça çaba sarf ederler. Fakat çok az öğrenci öğretmenlerin çabasına karşılık verir (Kit, 2009). Yaklaşık 20 yıldır uygulanan (Dunlap vd., 2014) PDD, öğrencilere duygularının ve ihtiyaçlarının farkına varmalarına yardımcı olur. Böylece öğrenci davranışıyla ilgili sorumluluğunu alır. Öğrenciler, neyi ne zaman yapacaklarını bildiklerinde ve hangi davranışlarının uygun davranış hangilerinin uygun olmadığını öğrendiklerinde problemleri azalma görülür (Ruef, Higgins, Glaeser ve Patnode, 1998; PBIS). Bunun için öğretmen ve öğrenci arasında açık ve anlaşılır bir iletişim olmalıdır. Çünkü aslında iletişimsizlik de bir şiddet türüdür (Taşdelen, 2009). Bu sebeple, öğretmen ve öğrenci arasında gerekli olan iletişim ayrıca diğer alanlarda da gereklidir. Öğrencinin iletişim becerilerinin geliştirilmesi problemleri azaltmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İnsanlık tarihine bakıldığında arada uzun zaman geçmesine rağmen dünyada sözün yerini şiddetin aldığı söylenebilir (Çiçek, 2009, s.16). Şiddet, iletişimsizliğin sonucu olarak kişi için bir iletişim şekli alabilmektedir. Şiddeti, sosyal çevrede bir iletişim biçimi olarak öğrenen birey, büyük bir olasılıkla bunu deneme-yanılma yoluyla öğrenmiştir. Bir bebek, acıktığında açlık tepkisini dili henüz bilmediği için ağlayarak gösterir; bebek dili kullanmaya başlayınca ağlayarak açlığını anlatmak yerine sözcükleri kullanarak acıktığını anlatır. Allport'a göre, insan, deneme-yanılma yoluyla sosyal öğretime tepkide bulunur ve böylelikle birçok hataya hükmeder (Allport, 2003, s.86-87) ya da kişi deneme-yanılma yoluyla şiddet odaklı davranışlar edinebilir. Deneme-yanılma yoluyla şiddeti kendisi için bir iletişim şekli olarak seçebilir. Şiddeti ya da saldırgan davranışları, istek ve ihtiyaçlarını anlatmakta bir yol olarak kullanan kişi, bu davranışlar yerine iletişim becerilerinin sunduğu pozitif davranışları da koyabilir. Şiddeti bir iletişim şekli olarak öğrenen kişi, eğer iletişim becerilerini edinir ve edindiği

bu iletişim becerilerinin, işine daha çok yaradığını görürse şiddet davranışlarından vazgeçecektir. Dil bilmeyen bir bebeğin ağlayarak isteklerini ifade etmesi gibi iletişim becerilerini edinmeyen birey de şiddeti istek ve ihtiyaçlarını karşılamada bir yol olarak görecektir. Belki de şiddeti tek yol bilecek ve başka yol aramaya gerek duymayacaktır. Bu noktada öğrencilere, problemlili davranış gösterebilir ya da göstermesin, pozitif davranışlar kapsamında yer alan iletişim becerileri kazandırılmalıdır.

Öğrencilere, pozitif davranış kazandırmanın bir yolu da beyin fırtınası yöntemidir. Öğrenciye, bir örnek olay verilerek düşünmesi istenilebilir (Lacina ve Stetson, 2013). Örneğin, öğrencilerden düşük not aldıkları bir sınavla ilgili hissettikleri duygu ve düşüncelerini öğretmene nasıl ifade edeceklerine dair düşünceleri istenilebilir. Buradan hareketle, önce bireyin iletişim şekli anlaşılır. Hatalı iletişim yolları, pozitif davranış seçenekleri sunulur ve değiştirilebilir. Bu yolla öğrenciye, hatalı olan davranışın neden yanlış olduğu, doğru olan davranışın da neden doğru olduğu yönünde farkındalık oluşturulur. Öğretmen isterse, öğrenciye davranışı direkt öğretebilir ya da sokratik yani soru sorma yöntemiyle öğrencinin bulmasını sağlayabilir. PDD pozitif davranış kazandırmada her iki yöntemi de kullanmaktadır. Bu yöntemler sadece iletişim becerisi kazandırma da değil okulun ve öğretmenin öğrenciden beklediği diğer bütün pozitif davranışların kazandırılmasında kullanılabilir.

PDD'nin kullanıldığı okullarda, uygun davranışların arttığı, uygun olmayan davranışların azaldığı, davranış desteğine cevap veren öğrencilerin oranında artış olduğu, bireysel eğitim hedeflerinin karşılandığı görülmektedir (Simonsen, Jeffrey-Pearsall, Sugai ve McCurdy, 2011). Fakat PDD kapsamında gerek şiddet davranışlarını önlemek için yapılanlar gerekse etkili iletişimi sağlamak için yapılanlar gerekse de okulun diğer beklentilerini karşılamak için yapılan etkinliklerin başarısı ve etkililiği hem uygulamaların kendisine hem de uygulayıcıların yeterliliğine bağlıdır. Özellikle de davranış değişikliğinin olabilmesi uygulayıcının beceri ve bilgisine son derece bağlıdır (Mcintosh vd., 2013). Bu nedenle okuldaki çalışanların özellikle yönetici ve öğretmenlerin davranışlarıyla model olması gerekir. Öğrenciden beklenen davranışı önce öğretmenin ve okuldaki diğer çalışanların göstermesi önemlidir. Örneğin zaman zaman şiddete başvuran, gücünü ve otoritesini kötü kullanan bir öğretmen davranışıyla şiddetin kabul edilebilir bir olgu olduğuna dair mesaj verir (Pişkin, Öğülmüş ve Boysan,

2011, s. 38). Bu nedenle öğretmenlerin, davranışlarıyla öğrencilere kazandırmak istedikleri davranışlar konusunda model olmaları gerekir.

### **1.5. Pozitif Davranış Desteği ve Sosyallik**

Bebeklik çağından itibaren insanlar saldırganlık içgüdüleriyle toplum içinde var olur (Köklü, 2006, s.94). Üstünlük, gelişme, dürtü, telafi ve diğer özellikler, bireyi ve kişiliği oluşturan sosyal yaşamla yakın ilişki içerisinde. Bunun yanı sıra, birey uygar topluma uyum sağlayabilmek için hem kendine hem de kendi dışındaki nesnelere karşı duyarlı olmalıdır ve grup yaşantılarının gereklerine göre sürekli bir tepki de geliştirmelidir. Bu tür bir gelişmeyi bireyin sosyalleşmesi diye adlandırabiliriz (Allport, 2003, s.154-155). Bireyin, kişiliğini oluşturduğu ve sosyal yaşamla iç içe olduğu ergenlik döneminde sosyalleşme önceki gelişim dönemlerine göre daha fazla önem kazanır. Pozitif Davranış Desteği, kişinin yaşam stilini ve çevresindeki öğretmen, anne baba ve arkadaşlar gibi kişilerle ilişkilerini değiştirmesine/ilişkilerinin iyiye gitmesine yardım eder (Carr, vd., 2002).

PDD'de, öğrencilerin sosyalleşmesi PDD'nin ana amaçlarından. Özellikle lisede uygulanan PDD programları, ergenlerin sosyalleşmesini, ilkökul ve ortaokul programlarına göre daha fazla önemser ve sosyalleşme lisede PDD programlarının hem amacı hem de etkinliği olarak kendini gösterir. Okuldaki disiplin ve şiddet problemlerinin çözümünde, insanlarası ilişkiden bir diğer deyişle sosyallikten destek alınır. Okul çalışanları, veliler, öğrenciler ve diğer gönüllüler bir araya gelerek okulun düzenlediği programlar çerçevesinde verilen eğitimler ve görev paylaşımlarıyla disiplin sorunlarını çözüme kavuştururlar. Öğrencinin sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve davranış yönetiminin bu şekilde sağlanması pozitif okul ikliminin oluşmasında önemlidir (Knoff, 2000). Bundan da anlaşılacağı üzere PDD, sosyalleşmeyi sorun çözmede kilit bir rol olarak kullanır ve kişinin sosyalleşmesini önemser.

Öğrencinin pozitif davranış kazanması ve böylelikle doğru sosyalleşmesi toplum için önemlidir. Çünkü madde kullanımı ve benzeri suçlar, hırsızlık, ciddi şiddet suçları, okuldaki ya da işteki ciddi kavgalar, birini kötü bir şekilde yaralama, okulda silah, bıçak ve benzeri yaralayıcı aletleri taşımak toplum için zararlı ve maliyetli problemleridir (Wilson, Gottfredson ve Najaka, 2001).



### 1.6. Pozitif Davranış Desteği ve Duygu Farkındalığı

İyilik hali, biliş, duygu ve davranışlar, insanın psikolojik işlevselliği için önemlidir ve her bir öge, psikolojik işlevsellikte bir bütün halindedir (Vatan, 2016). Bu öğelerden birinde yaşanan olumsuzluk diğer öğeleri de etkiler ve kişinin psikolojik işlevselliğine zarar verir. Benzer şekilde bu öğelerden birinde kazanılan farkındalık da diğer öğeleri de olumlu etkiler. İyilik hali, duygu ve davranış arasından duyguyu ele aldığımızda duygu için şunları söylemek mümkündür. Öfke, nefret, kaygı, korku, sevgi, tiksinti, mutluluk gibi duygular bütün insanlarda ortaktır. Fakat insanda hoş duygulardan ziyade kötü duygular daha fazladır. Bu nedenle, duygularla ilgili sorun yaşama ihtimali de daha yüksektir. Bireyler, duygu farkındalığı kazanarak ya da duygularını anlayarak durumları daha kolay kontrol edebilirler. Oysa insanlar çoğu zaman duygulardan kaçarlar; çünkü duyguların acı verici olduğunu düşünürler ve bazen duygularını başka duygularla örterler. Örneğin, üzgün biri, üzüntüsünü öfke ya da kızgınlıkla örtebilir (Vassbo Hagen). Böyle biri, bunu bir iletişim yolu olarak öğrenmiş de olabilir. Bazen kişi, gerçek duygusunu yansıtmak yerine sahte duyguyu yansıtabilir (Vassbo Hagen). Çünkü ya böylesi bir davranış ona kolay gelir ya da böyle bir davranış alışkanlık haline gelerek bir iletişim şeklini alır.

Bazen de kişiler, duygularını ifade etmek yerine susarlar. Bu ve benzeri durumlar şiddete ya da saldırganlığa neden olmaktadır. Bu durumun iletişim sorunu yaşayanların, bir iletişim biçimi olduğunu belirten Taşdelen (2009) suskuyu şöyle açıklar:

(...) Susku, insanlar arasındaki iletişimi kuramadığı zaman, çözümsüzlük, gerilim ve öfke üretir. Onda kendi halini anlatmak ve başkalarının haline kulak vermek söz konusu değildir. Susku bir iletişimsizlik biçimine, bir tür ötekini yok saymaya dönüştü mü, yıkıcı, kaba ve vahşi bir tutum haline gelir. Bu, şiddettir: evdeki, okuldaki, sokaktaki, işyerindeki, stadyumdaki şiddet. Ve şiddet ileri düzeyde iletişim sorunu yaşayanların iletişim biçimidir (s.189).

Kişinin suskuyu ya da şiddeti bir iletişim şekli olarak benimsememesi için Pozitif Davranış Desteği, bireyin sosyal becerilerini geliştirmeye ve uygun davranış ve sosyal tercihler yapan öğrencilere pozitif geribildirim arttırarak onlardaki pozitif davranışı kalıcı hale getirmeye çalışır (Knoff, 2000).

Lise öğrencilerine yönelik hazırlanan Pozitif Davranış Desteği programlarında duygu farkındalığına yönelik etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır. Farkındalık temelli hazırlanan programlar, genelde standarize edilmiş grup beceri programlarıdır (Vatan, 2016).

### **1.7.Pozitif Davranış Desteği ve Okul**

Eğitim, iki önemli süreci içerir. Birincisi öğrencinin davranışlarının yönlendirilmesidir. Burda öğrencinin olumlu ve doğru davranışa yönlendirilmesi vardır. İkincisi ise, kişinin kendi varlık bilincine varmasını hedefleyen süreçtir. Bunda da kişinin kendi varoluşu çevresindekilerin varoluşuna dair bir bilgisinin olması beklenir (Yayla, 2005). Ancak çoğu zaman okullarda yaşanan şiddet gibi disiplin sorunları eğitimin bu iki süreci sağlıklı olarak yerine getirmesini engellemektedir. Hayatın neredeyse her alanında görülen şiddet, toplumun bir parçası olan okullarda da görülmektedir. Okul bağlamındaki şiddet, öğrenci ile öğrenci, öğrenci ile öğretmen ya da okul yöneticileri, personeli arasında yaşanan tehdit ve fiziksel saldırıdır (Kızmaz, 2006). Okuldaki şiddet, okul dışındaki diğer alanlardan bağımsız değil dünyadaki ve toplumdaki şiddetin bir uzantısı veya yansımasıdır. Şiddet, olumsuz sosyal, ekonomik ve kültürel şartlar içerisinde öğrenilen bir olgudur ve şiddet öğrenilen bir olguya eğitimle önlenmesi mümkündür (Yayla, 2013). Pozitif Davranış Desteği, okuldaki şiddeti önlemede önemli bir yoldur. PDD, okul genelinde olumlu bir okul iklimi oluşturarak öğrencilere, şiddet yerine pozitif davranışları öğretmektedir (Sugai ve Flannery, 2005). PDD, sadece ilk ve ortaokulda değil aynı zamanda okul öncesi ve lisede de kullanılmaktadır (Stormont, Lewis ve Beckner, 2005; Sugai ve Flannery, 2005; Flannery ve Bohanon-Edmonson, 2005). Böylelikle, öğrencideki olumlu davranış kazanımında süreklilik sağlanmaktadır.

Okulda PDD, bu güne kadar yalnızca sık veya yoğun bir şekilde problemleri davranış gösteren çocuklara yönelik olmuştur. Bilindiği üzere, araştırmalar da bu çocukları tanımlamayı, mevcut sorunların tanımlanmasını ve değerlendirilmesini sağlamayı, bireysel davranış desteği çabalarını geliştirmeyi belirlemeye yönelik olmuştur. Geçtiğimiz 15 yıl içerisinde meydana gelen önemli değişiklikler arasındaprolemleri davranışlara çare olmanın yanı sıra problemleri davranışını önleme ve bireysel müdahalelerin yanı sıra okul genelindeki uygulamalarda da değişiklik yapmaya

bir yönelim var (Horner vd., 2004; Simonsen, Sugai ve Negrón, 2008). Okul genelinde PDD sistemiyle oluşturulacak şiddetten arındırılmış okul iklimi, öğrencilerin şiddet davranışları yerine sosyal becerilerini geliştirici davranışlar öğrenmesine katkı sağlayacaktır. PDD'ye göre olumsuz davranışların azaltılması ya da tamamen ortadan kalkması eğitimdeki sürekliliğe bağlıdır. Bu nedenle, okulda PDD, kapsamını genişletmiştir. Okulda uygulanan PDD ilk ve ortaokul düzeyine yoğunlaşmasına rağmen çalışmalar PDD'nin okul öncesinden itibaren sağlanmasını ve lisede de PDD'nin yaygınlaştırılması gerektiğini göstermektedir. Nitekim Arslan'ın (2015), Batman'daki 210 ortaokul ve 220 lisede şiddet olaylarının dinamikliklerini anlamak, hangi zaman diliminde, hangi ortamlarda, hangi neden ve koşullarda ortaya çıktığını tespit etmek için yaptığı çalışmada, öğrenciler arasında sözel, fiziksel, duygusal şiddet türlerinde artışın olduğunu ve hırsızlık, okul eşyasına zarar verme, sigara içme, uyuşturucu kullanma, kesici aletlerle kavga etme şeklindeki davranışların da giderek yaygınlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma sonucuna göre, PDD uygulamalarının lisede de ortaokul kadar önemli olduğu söylenebilir.

Okulda bireye pozitif davranış kazandırmak daha kolaydır. Okulda oluşturulacak takımlarla okul personeline ve öğrenciye pozitif davranış kazandırılabilir (Bohanon ve Wu, 2014). PDD, olumsuz davranışı önlemek için okuldaki bütün öğrencileri kapsar. Okuldaki bütün öğrenciler, olumlu davranışlar için pekiştirici alırlar, böylelikle olumsuz davranış edinme durumları engellenmiş olur (Horner, Sugai ve Anderson, 2010). PDD'nin birincil amacı kişinin yaşam stilini değiştirmesine yardım etmek; ikincil amacı ise problemlili davranışların ortaya çıkmasını engellemektir (Carr, vd., 2002). Bu açıdan PDD, saldırgan öğrencileri ya da olumsuz başka davranış gösteren öğrencileri, olumlu davranışlara kanalize ettiği gibi çocukların okulda birbirlerinden olumsuz davranışları öğrenmesine engel olur.

PDD'yle ilgili bir sistem ya da program oluşturmadan önce öncelikli olarak okul genelindeki problemlili davranışa yönelik verilerin toplanması gerekir. Veriler toplandıktan sonra veriler özetlenip PDD sağlayacak takım/takımlar tarafından karar vermede kullanılır (Horner, Sugai ve Anderson, 2010). PDD'nin uygulandığı okullarda, olumsuz davranışta azalma görülmüştür (Simonsen, Britton ve Young, 2010). PDD yalnızca sağlıklı bireylere verilmemektedir; PDD, sağlık problemi olan bireylere de

destek vererek, buldukları ortama uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Johnston, vd., 2006).

Okullarda, uygulanan eğitim programlarının eğitim durumları boyutunda bazı eksiklikler mevcuttur. Bu eksikliklerden biri de öğretmenlerin, derse geçmede ya da ders sürecinde, ders için gerekli olan sağlıklı sınıf ortamını sağlamak için öğrencilerle zaman kaybetmeleridir. Bunun yanı sıra okullarda var olan şiddet, öğrencilerin derslerine konsantre olmalarına engel olmaktadır; çünkü okuldaki şiddet ve disiplin problemleri öğrencilerin ruh ve zihin sağlığına kötü etkisi olabilmektedir (Knoff, 2000). Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarında düşüş gözlenmekte ya da öğrenci başarısı, öğrencinin potansiyelinin altında kalmaktadır. Sataşma, zorbalık ve alay etme okullarda var olan olumsuz davranışlardır. Bu olumsuz davranışlar, öğrenmeyi ve sınıf kültürünü olumsuz etkilemektedir (Lacina ve Stetson, 2013). Bu nedenle eğitim programlarının bu açılardan tamamlanması/desteklenmesi gerekmektedir. PDD programları, öğrencilerin akademik başarısını yükseltmeyi amaçları arasına dâhil eder (Horner, Sugai ve Anderson, 2010). Dolayısıyla PDD programları, eğitim programlarına bu boyutta hizmet sağlayacaktır. PDD son 30 yıldır dünya yazınında tartışılan bir konu olmuştur (Ziomek-Daigle ve Cavin, 2015). Fakat Türkiye'de bu konu üzerine yapılan çalışma yok denecek kadar azdır. Bu nedenle bu çalışma, bu yönüyle de bilime hizmet etmeyi amaçlamaktadır.

Okullarda var olan şiddet davranışları ve iletişim sorunları gibi pozitif olmayan davranışlar eğitiminin programlarının eğitim durumları boyutunu ve bireyin akademik ve sosyal becerilerini olumsuz olarak etkilemektedir. Okuldaki şiddet vb. disiplin sorunlarının neden olduğu olumsuzluklar kısaca şöyle özetlenebilir;

- Okullarda var olan şiddet problemi disiplin cezalarıyla ortadan kalkmamaktadır.
- Okullardaki şiddet davranışı, eğitim programlarının süreç boyutunun sağlıklı işlenmesini aksatmaktadır.
- Okullarda şiddet gibi olumsuz iletişim kanalları seçilmektedir.
- Okuldaki şiddet ve disiplin sorunları öğrencilerin ruh ve zihin sağlığını bozmaktadır.
- Şiddet davranışları, bireyin akademik başarısını düşürmektedir.

- Şiddet davranışı ve iletişim problemleri, bireyin sosyal becerilerine ket vurmaktadır.
- Okuldaki şiddet davranışları, öğretmenlerin işlerinden doyum almalarına engel olmaktadır.
- Birey, şiddet gibi olumsuz davranışlar yerine pozitif davranışları çoğu zaman öğrenememektedir.
- Öğrenciler, pozitif davranışların somut karşılığını kimi durumlarda bilmemektedir.
- Okuldaki şiddet ve disiplin sorunları okul iklimini ve davranış yönetimini olumsuz olarak etkilemektedir.
- Öğrenciler, hangi davranışların pozitif; hangi davranışların olumsuz olduğunu bilmemektedir.
- Öğrenciler, çoğu zaman olumsuz davranışlara karşı, pozitif davranış üretememektedir.
- Öğretmenlerin, sınıftaki ve okuldaki disiplin ve şiddet sorunlarına ayırdıkları zaman ve enerji, eğitim ve öğretime harcamaları beklenen enerjiyi, zamanı azaltmaktadır.

### **1.8. Problem**

Araştırmanın problemi kısaca şöyle ifade edilebilir:

- Okullarda yaşanan şiddet ve benzeri disiplin sorunları disiplin cezalarıyla çözülememektedir.
- Okullarda var olan şiddet davranışları ve iletişim sorunları gibi pozitif olmayan davranışlar eğitiminin programlarının eğitim durumları boyutunu ve bireyin akademik ve sosyal becerilerini olumsuz olarak etkilemektedir.

### **1.9. Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı, Pozitif Davranış Desteği Programı'nın şiddet davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Başka bir deyişle araştırmanın genel amacı şu şekilde ifade edilebilir: PDD programının şiddet davranışlarının düzeyi üzerinde etkili olup olmadığını araştırmaktır.

### 1.10. Hipotez

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotez test edilecektir:

H1: Pozitif Davranış Desteği Programı'na katılan denekler bu programa katılmayan deneklere oranla daha düşük düzeyde şiddet içerikli davranış gösterirler.

### 1. 10.Araştırmanın Önemi

Okulda ve sınıfta var olan şiddet, zamanın akademiden alınıp bu yönde harcanmasına neden olur. Çoğu zaman öğretmenler, sınıfta sakin bir ortam oluşturamadığı için derse kolaylıkla geçemez ya da ders boyunca akademiye uygun ortam oluşturulamaz. Bazen de enerjisinin çoğunu sınıf düzenine harcayan öğretmen, kendini istediği düzeyde derse veremez. Öğrenme ortamının erozyonuna (öğrenme süresinde azalma, öğretmen ve öğrencilerin sıkıntı çekmesi) eşlik eden öğretmenin geri çekilmesi, katılım sağlamaması, yabancılaşma, yüksek devir hızının sonuçları problemlili öğrenci davranışlarının bedelleri arasındadır (Gottfredson, Gottfredson ve Hybl, 1993). En yaygın problemlili öğrenci davranışları arasında olan okuldaki şiddette, eğitim vazgeçilmez bir çözümdür (Yayla, 2013). Okullarda öğrencilere davranış eğitimi vermek üzerine kurulan olan Pozitif Davranış Desteği, okuldaki şiddetin önüne geçmede eğitimin çözüm yollarından biri olarak görülmektedir. Okullarda kurulacak olan PDD sistemi bu ve benzer sorunlara çare olacaktır. Bu sistem öğretmenlere, öğrencilerde karşılaştıkları problemlili davranışlar konusunda profesyonel bir destek sağlar.

Profesyonel bir gelişim, sınıf yönetiminin sağlanmasıyla olur (Carney, 2005, s.69) ve öğrenci davranışı için sürekli ve formal olarak kullanılan pekiştireçler, pozitif, sevgi dolu, güvenli ve istenilen diğer beklentilerin olduğu ortamların gelişmesine katkı sağlamaktadır (Carney, 2005, s. 63). Fakat ne yazık ki çoğu zaman etkili bir sınıf yönetimi sağlamak mümkün olamayabilir. Etkili bir sınıf yönetiminin olmaması, eğitim programlarının eğitim durumları boyutunda var olan bir eksikliğin sonucudur ve okul genelinde PDD, okullarda daha etkili öğrenme ortamları oluşturmaya yardımcı olmaya çalışan bir yaklaşım olarak kabul edilip uygulanır (Horner, vd., 2009). Ayrıca lisede PDD, öğrencilerin sosyal gelişimlerini diğer okul seviyelerine göre çok daha fazla önemser. PDD, şiddetin olmadığı, şiddet davranışlarının giderek azaldığı sınıf ve okul

ortamları oluşturmak için çalışır ve PDD'ye göre hazırlanan programların uygulanmasıyla disipline gönderme durumunda ciddi bir düşüş meydana gelir (Carney, 2005, s. 65).

Madde kullanımı ve benzeri suçlar, hırsızlık, ciddi şiddet suçları, okuldaki ya da işteki ciddi kavgalar, birini kötü bir şekilde yaralama, okulda silah, bıçak ve benzeri yaralayıcı aletleri taşımak toplum için zararlı, maliyetli ve problemlidir. Okulda görülen bu problemlidir, okul personeli, PDD'yi kullanarak önleyebilir (Wilson, Gottfredson ve Najaka, 2001).

PDD uygulamaları, daha çok ilk ve ortaokul seviyesinde uygulanmaktadır. Lise düzeyinde, yeterli uygulamalar ise mevcut değildir ve ergenlerde problemlidir davranışların ve sorumluluk sahibi olma davranışlarının nasıl tanımlanıp ele alınacağını ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Sugai ve Flannery, 2005, s.3; Flannery ve Bohanon-Edmonson, 2005, s. 117). Özellikle lise öğrencileri ergenlik dönemi nedeniyle şiddet eğilimi yüksek olan en önemli risk grubudur (Uluçay, 2012, s.5). Sadece bu açıdan bile liselerin PDD'ye ihtiyacı vardır.

Lise öğrencilerinin, okulda ve hayatlarında değişiklik yapmaları için onları motive edici yollar bulunmalıdır (Flannery ve Bohanon-Edmonson, 2005, s.118). Çünkü bilindiği üzere, lise bireyin kimlik ve kişilik kazanma evresidir ve bu evrenin sağlıklı bir şekilde geçirilmesi, bireyin kişilik gelişimini destekleyecektir. Bu nedenle lise öğrencilerine yönelik hazırlanacak PDD programının iletişim, duygu farkındalığı, öfke kontrolü gibi sosyal becerileri geliştirici unsurlara dayanması önemlidir.

Lise döneminde, ergenlerin sosyal ve gelişimsel yönlerinin üzerinde durulmaktadır. Bu dönemde öğrencinin, kendi ilgilerini, güçlü yanlarını, hayallerini/hedeflerini nasıl tanımladığı önemlidir (Scott ve Eber, 2005, s.89); çünkü lise dönemi, bireyin kimlik/kişilik kazandığı dönemdir ve bu dönemin sağlıklı geçirilmesi bireyin ileriki yaşantısında kimlik karmaşası yaşamaması için önem arz eder (Burger, 2006; Senemoğlu, 2010; Erden ve Akman, 2012). Bundan dolayı, bu dönemde öğretmenin yönlendirmesi değil; bireyin öz yönetimi ön plandadır (Sugai ve Flannery, 2004, s.3, s.5). Fakat öğretmenler, öğrencilere sosyal becerilerin geliştirilmesi yönünde destek sağlayarak (Knoff, 2000) okuldaki şiddet olaylarına engel olabilir.

Lise dönemi öğrencileri için disiplin açısından bakıldığında, öğrencinin kendi davranışlarından sorumlu olduğu düşünülür ve öğrencinin, kendi davranışlarını değiştirip değiştirmeyeceği yine kendi sorumluluğunda olduğu kabul edilir. Kendi davranışlarını değiştirmek istemeyen öğrencinin, kendisi için okul dışında alternatif programlar düşünmesi tavsiye edilir (Sugai ve Flannery, 2004, s.7).

Liselerde PDD'yle ilgili herhangi bir uygulamanın başlatılmasından önce lisede çalışan personellerin, sosyal becerileri ve okulun iklimini anlamaları gerekir. Okul çalışanları ve öğrenci karar almaya, gelişime ve aktivitelerin değerlendirilmesine dâhil edilmeli ve okul çalışanları ve öğrenciler süreç ve kendileriyle ilgili olabildiğince geri bildirim alabilmelidir (Sugai ve Flannery, 2005, s.10, s.12; Putnam ve Hehl, 2005, s. 21); örneğin başarılı olan öğrencilerin, başarısını takdir eden afişlerin koridorlara ve sınıfa asılması öğrencinin kendisiyle ilgili geribildirim alması olarak kabul edilebilir. Bu ve benzeri durumlar öğrenci için hem geribildirim hem ödül hem de pekiştirme görevini gördüğü için öğrencideki başarı duygusu artacaktır. Bunun yanı sıra, beklenen davranışların da sınıfa ve koridorlara asılması gerekir (Kasper, 2005, s. 34). Öğrenciden beklenen davranışların sınıfa, koridora ve okulun benzeri yerlerine asılması öğrencinin kendisinden beklenen davranışları bilmesine ve hatırlamasını sağlar. Afişin yanı sıra, video ve öğrenci görüşmeleriyle de okul genelinde öğrencilerden beklenen davranışlar, öğrenciye öğretilir (Carney, 2005, s. 37). Kendinden hangi davranışların beklendiğini bilen öğrencinin, şiddet davranışlarının okul içinde olumsuz davranışlar olarak kabul edildiğini bilir ve şiddete meyil eden öğrenci sayısında düşüş meydana gelir. Ancak mevcut okullara bakılınca programların eğitim ortamlarına bu katkıları yeteri düzeyde sağlayamadıkları görülmektedir; çünkü öğrencilere yönelik böyle bir sistem ülkemizde okul genelinde aktif olarak uygulanmamaktadır. Genel olarak liseye giden öğrencilerden, kendi davranışlarına yönelik bir sorumluluk beklenmektedir; fakat bu beklenti çoğu zaman öğrenciye hangi doğrultuda olduğu öğretilmemektedir. Liseye giden her öğrenci kendi başarısının ya da başarısızlığının sorumluluğunu alabilecek kapasitede değildir ve her öğrenci daima akademik başarı ya da sosyal başarıyla motive olmayabilir. Bu sorunlar, her okul seviyesinde olmasına rağmen sosyal davranışların önemli olduğu liselerde yaygındır. Tepkisel disiplinle, kural ihlalleri engelleneceği varsayılır; fakat sonuçlara bakıldığında geleneksel davranış yönetimi tekniklerinin aşırı kullanıldığı ve sosyal becerilerin gelişmediği görülür (Sugai ve



Flannery, 2005, s.10). Bir başka deyişle, okullarda özellikle de liselerde disiplinle, problemleri davranışların azalacağı ve sosyal becerilerin gelişeceği düşünülür ve disiplini sağlamak için cezalandırma yöntemi gibi yöntemler kullanılır ve bu yolun, etkili bir yol olduğu kabul edilir (Glover, 2005, s. 60). Oysaki katı disiplin kuralları ve okullarda kullanılan benzeri uygulamalar sorunları çözmekten çok genellikle sorunların artmasına neden olmaktadır ve bu durum uygulamanın yanlışlığını göstermektedir.

Okulların mevcut sorunlarını çözebilmeleri için okulun kendine üç kurumsal hedef belirlemesi gerekir: (a) ortak bir vizyon (yani amaç, hedef), (b) ortak bir dil (örneğin; iletişim, terminoloji, bilgi) ve (c) ortak deneyim (örneğin; programlar, eylemler, etkinlikler, uygulayıcı ekip) (Sugai ve Flannery, 2004, s.12). Rogers (1994), “eğitim çalışmalarının en üst düzeyde etkili olabilmesi için kesintisiz ve devamlı oturumlarda yoğunlaşılmalıdır” der ve Rogers eğitim kurumlarında grup oturumlarının etkililiğini savunur (Rogers, 1994, s.151). Yani, okulda uygulanan PDD programının bir kere uygulanıp bırakılması davranış değişikliğini sekteye uğratar. Okulda, uygulanacak herhangi bir programın etkililiği, programın sürekliliğine bağlıdır. Ayrıca başarılı bir pozitif davranış müdahale ve destek programı bütün okul toplumuna bağlıdır (Garcia, 2014). Yani okuldaki şiddet davranışlarının ortadan kalkması ya da azaltılması, belirli bir plana ve sürekliliğe bağlıdır.

Eğitim kurumlarında grup çalışmaları, öz-sorumluluk, öz-disiplin, öğretmen öğrenci arasında daha derin iş birliği ve öğretmen öğrenci arasında daha etkili bir iletişime katkı sağlamaktadır (Rogers, 1994, s.151-153). Okullarda, oluşturulacak gruplar, eğitim programlarına ve öğrencinin kişisel gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır. Okul genelinde PDD uygulamalarında, grup çalışmaları için oturumlardan oluşan psiko-eğitim programları oluşturulabilir. Fakat oluşturulacak bu programların okulun öğrenme ihtiyacına göre olması gerekir; çünkü her okulun iklimi, kendine özgüdür (Garcia, 2014; Kasper, 2004, s.33). Bir başka deyişle, her okulun ihtiyacı ve beklentisi farklıdır. Bu nedenle PDD uygulamalarının okula özel olması gerekir. Okula uygun, programın yapılabilmesi için okulun beklenti ve ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekir. Bunun için hem öğrencilere hem de okul çalışanlarına açık uçlu soruları içeren bir ölçme aracı kullanılabilir. Veri toplama aracına okuldaki takımlar karar verebilir. Örneğin Bad Axe Lisesi açık uçlu soruların yer aldığı bir anket

kullanarak okulun beklentilerini belirlemiştir. Aynı okul, çoktan seçmeli soruların yer aldığı kendilerinin geliştirdiği bir ölçme aracıyla beklentileri çok daha kolay bir şekilde kategorilere ayırdığını belirtmiştir (Moroz, 2005, s.47). Ayrıca başarılı bir eğitim programı için şu model de kullanılabilir:

1. Eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi,
2. Eğitim amaçlarının belirlenmesi,
3. Eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve test edilmesi,
4. Eğitim programının uygulanması,
5. Eğitim programının değerlendirilmesi (Riggio, 2014, s.167).

Okulda PDD'yi uygulamak bazen okul çalışanlarının gösterdiği olumsuz tepki yüzünden sekteye uğrayabilmektedir (Moroz, 2005, s.49). Bu durumda, yönetimin desteği en önemli faktördür (Rogers, 1994, s.152); çünkü kurumun başarısı, çalışanların başarısına bağlıdır (Riggio, 2014, s.130). Bu nedenle okul yöneticilerinin, PDD'nin gerekliliğine ve önemine inanmaları ve PDD uygulamalarında aktif rol oynamaları okuldaki diğer çalışanları özellikle öğretmenleri, motive etmede önemli bir rol oynayacaktır.

PDD, lise öğrencilerinin hem akademik başarısını artırmakta hem de sosyal becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle hem davranışsal hem de akademik verilere yoğunlaşılması önemlidir (Moroz, 2005, s. 52, s.54). Bunun yanı sıra, okul yöneticileri, disiplin suçları ve benzer verileri sisteme kolay ve güvenli bir şekilde kayıt edebilir. Böylelikle de okul yöneticileri disiplin suçlarını daha kapsamlı bir şekilde görüp bu suçlara çözüm üretebilecektir (Şahin ve Kesici, 2009).

Öğrenciler, genelde uygun olmayan davranış modellerini görürler ve bazı ebeveynler yanlış/olumsuz davranışı destekler. Bu nedenle öğretmenlerin rol model olarak hareket etmesi gerekir ve beklenen davranışlar afiş olarak okulda asılmalıdır (Glover, 2005, s.59, s.61).

Görevler zor olduğunda bizler onu nasıl başaracağımıza dair daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarız. Lise öğrencileri de bizden farklı değildir (Carney, 2005, s. 63). Onlar da kendilerinden beklenenleri yapabilmek için daha fazla bilgiye sahip olmak isteyebilir. PDD, öğrencilere bu konuda yardım etmektedir. Onlara, okulun ve öğretmenlerin beklentilerinin neler olduğu konusunda yardımcı olmaktadır. Bu sayede okullarda ve

derslerde, eğitim programları eğitim durumları unsuruna hizmet etmekte ve öğretmenlerin, ders esnasındaki işlerini kolaylaştırmaktadır.

### **1.11. Sınırlılıklar**

Araştırma, Van Edremit Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 2016-2017 eğitim öğretim döneminde 221 9. ve 10. sınıftan öğrencisi ile sınırlıdır. Ayrıca bu öğrencilerin şiddet eğilim düzeyleri, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Şiddet Eğilim Ölçeğinin (Haskan ve Yıldırım, 2012) ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

PDD, öncelikli olarak okul genelinde önleyici olmayı içerir. Bu nedenle PDD sadece öğrencilere yönelik değildir; öğretmenleri, okuldaki diğer çalışanları ve aileyi de kapsar (Horner, Sugai ve Anderson, 2010). Fakat bu çalışma, sadece öğrencileri kapsamıştır. Bu nedenle, diğer paydaşlar çalışmaya olumlu yönde etki ediyor olarak varsayılmıştır.

## 2. BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALIŞTIRMALAR

Bu bölümde, önce çalışmanın bağımlı değişkeni olan şiddet kavramı ve şiddeti açıklamaya dönük kurumlara daha sonra da araştırmanın bağımsız değişkeni olan Pozitif Davranış Desteği, PDD'nin dayandığı kuramlara ve PDD'yle ilgili yapılan çalışmalara değinilecektir.

#### 2.1. Şiddet

Şiddet olgusu, bugün en çok ilgi gören konulardan biridir ve şiddet, insanın doğduğu andan itibaren hayatında bulunduğu bir kavramdır (Kocacık, 2001; Uluçay, 2015, s.10). Uzun yıllardan beri şiddetin sadece genetik determinizm ile açıklanamayacağı bilinmekte ve bu nedenle şiddetin nedenleri için çevre daha fazla sorgulanmaya başlanılmıştır (Güleç, Topaloğlu, Ünsal ve Altınbaş, 2012). Ayrıca şiddetin farklı sınıflandırılmaları mevcuttur ve şiddet, zamana ve toplumdan topluma değişen bir kavramdır. Fransızca'da şiddet (violence), bir kişiye güç uygulayarak ya da baskı yaparak istediği şeyi yaptırmak olarak tanımlanmaktadır. Şiddet eskiden beri istenmeyen ve negatif algılanan bir olgu olmasına rağmen şiddetle ilgili herkesin kabul edebileceği kesin bir tanım yapmak da zordur (Çiçek, 2009, s.61). Ancak şiddetin temelinde saldırganlığın olduğu ve bireyin bunu toplumsallaşma sürecinde öğrendiği bilinen bir durumdur (Kocacık, 2001; Uluçay, 2015, s.10).

Genellikle öfke duygusunun etkisiyle ortaya çıkan olumsuz davranışlar, saldırganlık diye tanımlanabilir. Saldırganlığa, sebep olan öfke duygusu biyolojik ya da duygusal bir durumun sonucu olabilmektedir. Bedensel acı veya keder, somatik tepkilerdeki bir değişiklikte çabucak öfkeye dönüşebilir (Allport, 2003, s.120). Saldırganlıkla ilişkili bir diğer duygu kızgınlıktır. Gücenme, vicdan azabı, kıskançlık, iğrenme, azar, küçümseme ve nefret duyguları kızgınlığa sebebiyet verir (Allport, 2003, s. 123).

Şiddet, bireyin toplumsallaşma sürecinde öğrendiği bir olgudur ve şiddet eğilimi, insanın doğmasıyla birlikte var olmuş, tarih boyunca devam etmiş ve gelecekte de var olacaktır (Uluçay, 2012). Bugün günlük hayatın, okulun, sokağın, trafiğin ve evin yanı

sıra gazete, televizyon gibi kitle iletişim araçlarında şiddet ve saldırganlık olaylarını sıkça görmek mümkündür (Gökççek, 2015). Özellikle günümüzde, bireyin karşılaştığı zorlu yaşam koşulları onu memnuniyetsizliğe sürüklemekte, kişiler arası ilişkilerinde şiddete daha eğilimli davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Gültekin, 2008).

Türkiye’de okul genelinde yaşanan şiddet olaylarını kapsamlı bir şekilde sunan istatistiksel veriler olmamasına rağmen araştırmacıların yapmış olduğu çalışma sonuçları değerlendirildiğinde ülkemizde şiddetin arttığı tespit edilebilmektedir (Sağkal, 2011). Gazete ve televizyonlar da okullarda şiddetin arttığını söylüyor (Taşdelen, 2006). Bu nedenlerden dolayı, araştırmalar, şiddetin nedenleri ve şiddet sorununa çözüm olabilecek yollar üzerine yoğunlaşmıştır.

Okul genelinde şiddete bakıldığında ise, şiddet gören öğrenci, aynı zamanda şiddet uygulayan kişidir. Şiddet uygulayan öğrenci, ya ailesi ya öğretmeni ya da arkadaşı tarafından şiddet görmüştür. Öğrencinin seyrettiği şiddet içerikli diziler, filmler ve oyunlardan dolayı şiddet eğilimi de artmaktadır (Taşdelen, 2006).

Çağımızda iletişim teknolojileri hızla gelişip yaygınlaşmaktadır ve bu insanlara bir takım olanaklar sağlarken bazı sorunlara da sebebiyet verebilmektedir. Bunlar arasında okullarda gençler arasında yaşanan şiddette, gençlerin seyrettikleri şiddet içerikli bazı programların etki ettiği düşünülmektedir (Gürsoy, 2009). Çünkü şiddet davranışının ortaya çıkmasında önde gelen bir etken olarak gösterilen kitle iletişim araçları, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de okullardaki şiddetin artışında etkili olan unsurlardan biridir. Fakat medya ile şiddet arasındaki ilişki günümüzde de tartışılmaktadır. Medyanın bireyin şiddet davranışı sergilemesindeki etki düzeyi konusunda halen bir fikir birliği de bulunmamaktadır (Kızmaz, 2006). Okullardaki şiddete etki ettiği düşünülen medyanın olumsuz yönlerini ele alan çalışmalar (Gürsoy, 2009) olduğu kadar okullardaki şiddette medyanın etkisinin abartıldığını ve şiddette tüm suçun sanki medyada olduğunu savunan düşünceleri eleştiren çalışmalar (Trend, 2007) da mevcuttur. Bunun yanı sıra şiddetin, bireysel ve toplumsal yaşamın içinde mevcut olmasından dolayı televizyonlarda şiddet işlenmektedir ve "haber değeri, ifade özgürlüğü ve anlatım için zorunlu unsur" olarak kabul edilen haberlerde şiddet temasının tamamen kaldırılması mümkün değildir (İşiker, 2011). Fakat bazı şiddet olaylarında medyadaki şiddet görüntülerinden kaynaklandığı da bilinen bir gerçektir (Kızmaz, 2006).

Ülkemizde şiddet davranışında bulunan bazı çocuklar gözüaltına alındıkları zaman ilk ifadelerinde televizyonda yayınlanan "Kurtlar Vadisi" dizisinden etkilendiklerini belirttiklerine dair bilgi medyada yer almıştı (Kızmaz, 2006). Televizyondaki şiddetin etkileri üzerine bir araştırma yapan Taylan (2011) da 'Televizyonla Yetişmek' adlı kitabında televizyonu ortalamadan çok fazla seyreden bir gencin, yetişkin oluncaya kadar televizyonda çok fazla şiddet sahnesine maruz kalacağından dünyanın güvenilmez bir yer olduğuna dair bir algı geliştireceğini ve bu güvensiz ortamlarda da adaletin resmi kurumlarca değil de şiddetle çözüleceğine dair fikre sahip olmasının kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Taylan'a (2011) göre, televizyon günümüzdeki en yaygın ve en etkili kitle iletişim aracıdır ve ona göre, televizyon, aile ve okul gibi kurumların yanında en önemli toplumsallaştırma aracı olmuş durumdadır. Bu yüzden de televizyonun olduğu bir ailede dünyaya gözlerini açan çocuklarında televizyonda sunulan tüketim, cinsellik ve şiddet gibi iletilerden etkilenmemesi kaçınılmaz bir gerçektir.

Kitle iletişim araçlarında yer alan şiddete yönelik yayınlar öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Bilhassa da medyanın kendisine hedef kitle olarak gençleri seçmesi ve onlara yönelik yayınların ilgi çekici ve etkileyici olması (Gürsoy, 2009) medyadaki şiddet faktörünü belirginleştirmektedir. Ayrıca, "Bu durum medyada bilgi, eğitim, kültür aktarma yerine aksiyon ağırlıklı, şiddet içerikli bir yapılanma göstermektedir. Bu konuda medya organlarının birbiri ile rekabeti sonucu, şiddet içerikli yayınların düzeyi gittikçe artmaktadır" (Gürsoy, 2009). Fakat öğrencileri şiddete yönelten tek etmen olarak medyayı, bir diğer ifadeyle kitle iletişim araçlarını görmek doğru bir yaklaşım olmamaktadır (Trend, 2007); çünkü kitle iletişim araçları öğrencileri şiddete yönelten etmenlerden yalnızca biridir. Bunun yanı sıra okul çevresi, aile ve akranlar da okuldaki şiddete sebebiyet veren nedenler arasında bulunmaktadır.

Gürsoy'un 2008'de Kıbrıs'ta bulunan öğretmenlerle yaptığı çalışmanın sonucunda, öğretmenler, öğrencileri şiddete yönelten etmenleri dört boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar aileler, okul yönetimleri, MEB-devlet ve çevre olarak belirtmişlerdir. Çalışmada öğretmenler, şiddete etkisi olduğunu düşündükleri çevre, özellikle de okul çevresinin öğrenciler için yeterince güvenli olmadığını ve devletin de olumsuzlukları engellemediğini ve yeterince denetlemediğini belirtmişlerdir.

Şiddet olgusu, tekil veya homojen bir yapıda olmasının yanı sıra çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Kızmaz, 2006). Bu boyutlar arasında akran çok önemli bir yere sahiptir, özelliklede orta öğretim dönemine denk gelen ergenlik çağında bu çok daha fazla göz önündedir. Koç'un 2011'de Erzurum ilinde bulunan merkez orta öğretim okullarında öğrencilerle yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin %95.5'i "Kötü arkadaş ve çevrenin olumsuz etkileri"nden dolayı okuldaki şiddete karıştığı bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucundan da anlaşılacağı gibi akran bilhassa da kötü arkadaş grubu öğrencilerin şiddete karışmasında büyük etkiye sahiptir. Okuldaki şiddete akran etkisi orta öğretimde büyük etkiye sahiptir.

Okulda, öğrencilerin şiddet eğiliminin anlaşılmasında bakılması gereken önemli faktörlerden biri de ailedir. Okullarda öğrencilerin şiddet göstermesinin kökeni, ergenlerin çocukluk dönemlerinde aile içerisindeki sosyalleşme şekline kadar gidebilmektedir; çünkü kişilik oluşumu, ilk çocukluk dönemindeki sosyalleşme ile alakalıdır. Çocuğun okul öncesi dönemde, ailesindeki sosyalleşme biçiminin yetersiz veya yanlış olması, çocuğun şiddet göstermesinde ya da suç işlemede büyük bir risk oluşturmaktadır. Çocuğun aile içi sosyalleşme sürecinde etkili olan sorunların önemli bir oranı; ailenin yoksul olması, eğitim düzeyinin düşük olması, çocukla ilgilenme düzeyinin düşük olması, ailenin kendi aralarında yaşadıkları bazı sorunlar, aile içi şiddet, boşanma gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Benzer şekilde çocukluk döneminde fiziksel şiddete maruz kalanların, şiddet davranışı göstermeye daha fazla eğilimli oldukları ve sonraki dönemlerde şiddet davranışı göstermektedirler. Ayrıca, antisosyal, suç işlemiş veya uyuşturucu madde kullanan ebeveynlerin olduğu bir aile ortamında büyüyen çocukların şiddet eğilimli olma ihtimali yüksektir (Kızmaz, 2006).

Ülkemizde öne çıkan asıl ailesel risk faktörleri ise; ebeveyn denetiminin ve disiplinin yetersizliği, ebeveyn arasındaki şiddet, dışlama, dövme, korkutma, baskılama gibi çocuğa yönelik olumsuz muamele, ebeveynlerin çocuğa yeterli zamanı ayırmaması ve onu ihmal etmesi gibi etkenler sayılabilir (Kızmaz, 2006). Bu duruma bilişsel anlamda bakıldığında, insanlar, diğer insanların şiddet yoluyla tepki verdiğini gördüğünde saldırgan bir şekilde hareket etmeyi öğrenir. Anne veya baba tarafında dövülen veyahut başkalarının kavga ettiğini gören bir çocuk bunu normal bir davranış olarak kabul eder. Çocuklar (ve yetişkinler) şiddeti, model aldıkları kişiden de öğrenirler (Trend, 2008).

Gürsoy'un 2008'de Kıbrıs'ta bulunan öğretmenlerle yaptığı çalışmanın sonucunda ise, öğretmenler, öğrencileri şiddete yönelten etmenleri dört boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar aileler, okul yönetimleri, MEB-devlet ve çevre olarak belirtmişlerdir. Çalışmada öğretmenler, şiddete etkisi olduğunu düşündükleri aile ile ilgili durumları şöyle sıralamışlardır; anne ve babanın tartışmaları, hatta fiziki şiddet uygulamaları, çocuğa yönelik fiziki şiddet uygulamaları. Öğretmenler bütün bu nedenleri çocuğun okulda şiddete karışmasında etkili olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlere göre aileler televizyon programlarındaki şiddet içerikli programları çocukların seyretmemesi yönünde yeterli duyarlılığa sahip değillerdir ve okul ile bu konuda işbirliği yapmamaktadırlar. Bunun yanı sıra araştırmaya katılmış öğretmenlere göre aileler, çocuklarının arkadaşlık ilişkileri, okul dışında gittikleri yerlerle ilgili de yeterince duyarlı değiller ve şiddetin sorunları çözme aracı olamayacağı konusunda çocuklarını eğitmemişlerdir. Benzer şekilde Koç'un (2011) Erzurum merkez okullardaki orta öğretim düzeyinde bulunan öğrencilerle yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin şiddet davranışı sergilemelerindeki etmenler arasında "Ailede şiddete şahit olma" %82.9 düzeyinde bulunmuştur.

Bireyin şiddet davranışı sergilemesinde tek bir etkeni neden olarak göstermek yetersizdir. Şiddet davranışında kültürel, sosyal, psikolojik birçok etken söz konusudur (Koç, 2011). Benzer şekilde son yıllarda öğrenciler arasında da sorunların çözme yolu olarak şiddeti seçme eğilimi de artmaktadır (Gürsoy, 2009). Bu yüzden de bu çalışmada okullardaki şiddet, şiddetin medya, okul ortamı, akran ve aile boyutu olmak üzere dört başlık altında incelendi. Okulda meydana gelen şiddet türündeki olayların nedeni ve sonuçlarını kapsamlı ve derin bir şekilde bulmak birçok açıdan fayda sağlayacaktır. "Zira, okullarda meydana gelen şiddet olayları sadece okulla sınırlandırılmayacak kadar çok boyutlu bir problemdir" (Koç, 2011). Çünkü, "Eğer öğrenciler güvenlikleri konusunda kaygılıysalar dersler üzerine yoğunlaşmaları çok zordur. Bu yüzden şiddet, öğrenme ortamını olumsuz etkilemektedir. Bu anlamda, güvenli bir okul ortamının öğrencilerin öğrenmesinin önemli bir önkoşulu olduğu söylenebilir" (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011).

İnsanlar öfkelenmeden de saldırganca davranabilir ya da şiddete başvurabilir. Bireylerden beklenen hiçbir şekilde öfkelenmemeleri değildir. Bireyden beklenen öfkelerini saldırganca davranışlara dönüştürmeden uygun şekilde ifade etmeleridir (Gültekin, 2008) ve iletişim eğitimi de şiddeti önlemede etkili bir yoldur (Taşkın, 2006).



Okul dönemi bireyin çocukluk ve gençlik döneminin büyük bir kısmını kapsamaktadır. Bu nedenle okullara büyük sorumluluklar düşmektedir. Gençliği kapsayan lise dönemi de okul dönemi içerisinde ayrı bir önem teşkil etmektedir; çünkü;

(...)gençlik bir enerjidir, güçtür, çeviklik, heyecandır, potansiyeldir. Yaşam gücünün çağladığı ve çoğaldığı bir dönemdir. Öncelikle bu gücün olumlu yönde, olumlu duygular içinde gelişmesine fırsat tanınmalıdır. Bu husus, yalnız eğitimcileri değil, toplumun tümünü ilgilendiren bir sorundur. Çözümü de ancak toplumun etki edici güçlerinin bilinçli hamleleri ve destek programları ile mümkün olabilir. .... Şiddetin önlenmesi, özellikle öğrenciyi kuşatan bu çevrelerin şiddetten arındırılması ile gerçekleştirilebilir (Taşdelen, 2006, s.18).

Bu nedenle olacak ki çalışmalar, öğrencilerin şiddet eğilimleri üzerine yoğunlaşmış ve sonuçlar doğrultusunda öneri ve çözüm geliştirmişlerdir. Bazı çalışmalar, öğrencilerin ders dışı katıldıkları sporsal aktivitelerin psikolojik rahatlama ve saldırganlık üzerine olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir (Uluşık, 2015). Başka bir çalışmada, akran eğitiminin saldırganlığı azalttığı tespit edilmiştir (Yelpaze, 2012). Ayrıca yapılan çalışmalar, saldırganlık ile empati arasında negatif ilişki olduğunu göstermektedir ve empati eğitimi alan bireylerin, şiddet eğilimi azalmaktadır (Çankaya, 2014).

Saldırganlık veya şiddet davranışları edebiyata da konu olmuştur. Köklü (2006), yüksek lisans tezinde Saki'nin kısa öykülerine konu olan çocuk ve genç kişiler yoluyla saldırganlığın doğasını nasıl betimlediğine değinmiştir. Saki'nin öykülerinde, kız kahramanlar sözlü saldırganlığı kullanırken, erkekler fiziksel saldırganlığı kullanmaktadır.

Ulusal literatürde, şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi davranışların ilkökul ve ortaokulun dışında lisede de yaygın olduğu belirtilmektedir (Sağkal, 2015). Gökçiçek (2015) Samsun'da ortaokul öğrencileriyle ilgili yaptığı çalışmada, spor yapan ve yapmayan öğrencilerin yaş, cinsiyet ve spor yapma türüne göre saldırganlık tutumlarını incelemiştir. Çalışmada 28 okul ve 1868 öğrenci yer almıştır. Çalışma sonucuna göre, spor yapanlar yapmayanlardan daha saldırgan ve atılgan oldukları, erkeklerin kızlardan daha saldırgan oldukları, kızların ise erkeklerden daha atılgan olduğu, spor yapma durumu ve yaşa göre, spor yapma durumu ve cinsiyete göre, spor yapma türüne göre saldırganlık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uluşık (2015), Burdur il merkezinde 365 ortaöğretim öğrencisiyle çalışmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin stres ve

saldırganlık düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, spora katılım biçimi, ilgilendikleri spor türü, öğrenim gördükleri okul türü, anne ve babanın eğitim durumlarıyla ailenin ekonomik gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin spora katılımı ve bazı demografik özelliklerin stres ve saldırganlık üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Gültekin (2008) ilköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. sınıf) öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeylerini azaltmak için Saldırganlık ve Öfke Azaltma Programının etkililiğini belirtmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda programa katılan deney grubu öğrencilerinin saldırganlık ve sürekli öfke düzeylerinde düşüş anlamlı olmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin öfke kontrolü puanları program sonunda anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının son test-izleme testleri puan farkları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma bulguları, konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırma bulguları ile birlikte tartışılıp yorumlanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda saldırganlık ve öfkeyi azaltmaya yönelik yapılacak çalışmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Görüldüğü üzere, şiddet üzerine yazılan pek çok yayın ve çalışma vardır. Yukarıda bu çalışmalardan birkaçına değinilmiştir. Şiddetle ilgili olarak konuşmak mümkündür; fakat şiddetin kendi içerisinde farklı türleri ve kişiye verdiği zarar olarak farklı boyutları vardır.

## **2.2. Şiddet Türleri**

Şiddet denilince akla ilk olarak fiziksel şiddet gelmektedir (Yavuz, 2014). Oysa fiziksel şiddetin yanı sıra başka şiddet türleri vardır. Aşağıda şiddet 4 başlık altında kısaca anlatılmıştır.

2.2.1. Fiziksel Şiddet: Kişinin, başka biri tarafından vurma, yaralama, tekmeleme, saç çekme, tokat atma ve benzeri şekilde fiziksel şiddete maruz kalmasıdır (Özbey, 2012). Fiziksel şiddetin temelinde karşı tarafa bilinçli bir şekilde fiziksel olarak zarar verme amacı vardır (Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011, s. 6). Okuldaki fiziksel şiddeti ise koridorda kavga etme şeklinde görmek mümkündür (Simonsen, Sugai ve Negron, 2008).

2.2.2. Psikolojik (Duygusal) Şiddet: Kişiyi üzen, sıkıntıya sokan, kişinin baskı altında hissetmesine neden olan ve kişinin psikolojik olarak çöküntüye uğramasına

neden olan bütün davranışlar psikolojik (duygusal) şiddet içerisinde yer alır. Kişiyi bağırarak, sözünü kesmek, lakap takmak, gururunu incitecek sözlü davranışlarda bulunmak, korkutmak, küfür etmek, tehdit etmek, aşağılamak, hakaret etmek, ailesiyle, akrabalarıyla, komşularıyla, arkadaşlarıyla veya diğer insanlarla görüşmesini engellemek, kıskanmak bahanesiyle sürekli olarak kişiyi baskı altında tutmak, kadını çocuklarından uzaklaştırmak, nereden nasıl giyeceğine karışmak, alay etmek, azarlamak gibi her şey psikolojik (duygusal) şiddettir (Yavuz, 2014; Özbey, 2012; Genç, 2016). Fakat duygusal şiddetin tespit ve ispat edilmesi oldukça zordur ve bireyde oluşturduğu travmayı tespit etmek oldukça güçtür (Genç, 2016).

2.2.3. Cinsel Şiddet: Cinsel şiddet, kişinin cinsel nesne olarak kullanılmasını ve kendi izni olmadan cinsel saldırıya maruz kalmasıdır (Yavuz, 2014; Özbey, 2012). Cinsel şiddet de tıpkı duygusal şiddet gibi tespit ve ispat edilmesi zor olan bir şiddet türüdür ve kişideki bıraktığı travmayı da tespit etmek çok zordur (Genç, 2016).

2.2.4. Ekonomik Şiddet: Kişinin barınma, beslenme ve çalışma özgürlüğü gibi konularda zor durumda bırakılmasıdır. Ekonomik şiddet, kişiye para vermemek, kısıtlı para vermek, parasını ya da malını elinden almak, çalışmasına engel olmak, istemediği işe zorlamak, çalışmaya zorlamak, mal alıp satımına engel olmak ve aile ile ilgili ekonomik kararlara kişiyi dâhil etmemeyi kapsar (Yavuz, 2014; Özbey 2012). Ekonomik şiddet, kendini okul ortamında çete faaliyetlerinde gösterir. Okullardaki ekonomik şiddete, yaşça büyük öğrencilerin, kendilerinden küçük öğrencilerden haraç alması örnek olarak verilebilir.

### **2.3. Şiddetin Kaynağı**

2.3.1. Biyolojik Nedenler: Erkeklik hormonlarının etkisi, şizofreni, paranoid (başkalarına karşı duyulan güvensizlik ve aşırı kuşkuculuk) gibi bazı akıl hastalıkları ve anti sosyal kişilik bozukluğu gibi ruhsal bozukluklar biyolojik nedenler arasında sayılabilir (Özbey, 2012). Bu türden rahatsızlığı olan bireylere, çevrelerine saldırganca davranışlar sergileyebilir ve biyolojik durumların etkisiyle daha kolay şiddette meyil edebilir.

2.3.2. Psikolojik ve Sosyal Nedenler: Şiddet uygulamanın en önemli kaynağı şiddet uygulayan kişinin ailesidir. Çocukluk ve gençlik döneminde şiddetin olduğu bir ailede büyüyen birinin şiddet eğilimi yüksektir. Yanlış namus anlayışı, toplumdaki yetersiz iletişim becerileri, duygu ve düşüncelerin tahrik edici bir şekilde ifade edilmesi,

hayatta yeteri kadar şansı olmadığını düşünmek ya da şansız olduğunu düşünmek, alkol ve uyuşturucu madde bağımlılığı, ataerkil aile yapısı şiddetin psikolojik ve sosyal nedenleri arasındadır (Özbey, 2012).

2.3.3. Ekonomik Nedenler: Kişinin ekonomik olarak zorda olması, yoksulluktan dolayı sorun yaşaması ve bundan dolayı şiddete eğilmesi ekonomik nedenler arasındadır (Özbey, 2012). Genelde eğitimini desteklemeyen sosyo-ekonomik olarak alt ailelerden gelen öğrenciler çetelere karışmaktadırlar (Omay, 2008).

#### **2.4. Şiddeti Açıklamaya Dönük Kuramlar**

Şiddeti açıklamaya dönük ve şiddet davranışlarıyla ilgili çalışmalarda farklı kuramlar ortaya konmuştur. Bu kuramlar aşağıda özetlenmiştir.

##### **2.4.1. Psikanalitik Kuram**

Psikanalitik Kuramın kurucusu olan Sigmund Freud, 1856 yılında Viyana, Avusturya'da dünyaya gelmiştir ve 1939 yılında Londra'da ölmüştür. İnsan doğasına temelde deterministik bir bakış açısına sahip olan Freud'a göre kişiliği, özellikle yaşamın ilk altı yılında belirlendiğini ve kişilik üzerinde ilk altı yılda geçirilen psiko-seksüel aşamalarda mantık dışı güçler, bilinç dışı motivasyonlar, biyolojik ve içgüdüsel dürtüler etkilidir. İlk zamanlar psikoseksüel gelişim süreçlerine ağırlık veren Freud, saldırganlığı, psikoseksüel dönemlerde ortaya çıkan libidinal enerji olarak değerlendirmiştir.

Freud'a göre, yaşam ve yaşamla ilgili tüm zevkleri içeren libido ve kişiyi saldırganlığa iten ölüm içgüdüleri insan yaşamındaki iki temel içgüdüdür. Freud'a göre, kişiler, davranışlarıyla bazen bilinçaltlarındaki ölüm isteğini, kendilerini ve başkalarını incitme isteklerini gösterirler. İnsanın başlıca uğraşı, bu saldırgan dürtülerle başa çıkmaktır. Freud'a göre, insan davranışlarının nedeninin en güçlü belirleyicisi cinsellik ve saldırganlık dürtüleridir.

Freud'a göre, kişinin davranışlarını bilinçten ziyade bilinçaltı yönetir. Bilinçaltı kendi kimi zaman savunma mekanizmalarıyla dışarıya vurur. Saldırganlık içgüdüleri de kendini Yansıtma ve Yüceltme savunma mekanizmalarıyla dışarıya vurur.

Yansıtma, kendini aldatma şeklinde kabul edilir. Kişi kendine ait kabul edilmez istek ve tepkilerini başka birinde görme eğilimindedir. Şehvet arzuları, saldırganlık ve bunlara benzer tepkiler, karşıdaki bireyde varmış şeklindeki düşüncelerdir. Kişi böylelikle başkalarını olayların asıl sorumlusu olarak görür.

Yüceltme ise, cinsel ya da saldırgan enerjinin genelde sosyal yönden kabul edilebilir veya da hayranlık duyulan bir etkinliğe kanalize edilmesidir. Örneğin, saldırgan tepkilerini sportif faaliyetlere kanalize eden biri, hem saldırgan duygularını ifade edecek bir yol bulur hem de bunun sonucunda ödüllendirilebilir (Corey, 2008, s. 67-72; Sharf, 2014, s. 27-34).

#### 2.4.2. Davranışçı Kuram

Birinci Dünya Savaşı zamanında kurulan davranışçılık, yapısalcı ve işlevselci akımlarının içgözlem tekniğini benimsemelerini eleştirmiştir. Davranışçılığa göre, psikolojinin bir bilim haline gelmesi için ölçülebilir olmalı ve fenomenlerini doğa bilimlerinde kullanılan objektif ve bilimsel yöntemler olmalıdır (Sayar ve Dinç, 2014, s.13).

Davranışçı yaklaşımın babası olarak görülme ve bilimsel olarak davranış psikolojisine önemli katkıları sağlayan Skinner, gözlemlenebilir ve nesnel olan çevre ve davranış arasındaki neden-sonuç ilişkisi üzerinde önemle durmuştur (Corey, 2008, s. 249; Coşkun, 2004). Ayrıca davranışçılar, organizmanın gözlemlenebilir davranışlarını önemserken zihin ve hisler gibi durumları göz ardı ederler. Bu nedenle davranışçı kuram, insan davranışını anlamak ve tanımlamak için gözlem ve gözlenebilirliği temel kriter olarak görür ve davranışçı organizma ve çevrenin ortak etkileşimi olarak tanımlar (Erdem, 2010). Bu sebeplerden dolayı Deneysel Psikolojinin ilk olarak hakim olduğu alan da Davranışçılıktır (Arkonaç, 2012, s.18). Yani, insanların ilk olarak nasıl davrandığını deneysel bir şekilde inceleyen Davranışçılardır. Geleneksel davranışçılar, Aristo'nun, Descartes'in, Lock'un ve Rousseau'nun öğrenmenin doğasıyla ilgili felsefi düşüncelerini temel almaktadırlar ve şartlanma davranışı ve istenilen tepkiyi oluşturmak için çevrenin değiştirilmesini savunurlar (Demirel, 2014, s.25). Davranışçı kuram, organizmanın, fiziki koşullara ve çevreye uyumunu dikkate alır. Örneğin, davranışçı kurama göre, insan bünyesindeki içgüdülerin ihtiyacı, itki, arzu, istek vb. gibi hususlarla bünyenin tepkisi, güdülenmesi ve doyurulması fiziki dünyayla irtibat kurması organizma için sınırdır (Erdem, 2010).

Klasik davranışçılık, saldırganlığı öğrenilen bir davranış olduğunu söyler. Psikanalizin tersine, davranışçılığa göre insan dünyaya boş bir levha olarak gelir ve diğer her şeyi öğrendiği gibi saldırganlığı da doğrudan koşullanmayla çevreden öğrenir (Türkçapar, 2002).

Davranışçı Kuramın içinde yer alan Engelleme Kuramı ve İpucu Kuramı, saldırganlığı açıklamaya çalışan kuramlardır (Yelpaze, 2012, s. 11). Engelleme Kuramının, iki sayılısı vardır. Bunlardan birincisi, tüm engellemeler saldırganlığı doğurur; diğeri ise eğer ortada bir saldırganlık varsa o saldırganlık engellemeden kaynaklanmıştır. Bu kuramla ilgili araştırmalar yapan Freedman, yaptığı bir araştırmada, iki grup çocukla araştırma yapmıştır. Birinci gruptaki, çocukları, oyuncak dolu bir odaya koymuştur; ama bir süre çocukların, oyuncaklarla oynanmasına izin vermemiş daha sonra izin vermiştir. İkinci gruptaki çocuklar da oyuncak dolu odaya almıştır ve bu çocuklara herhangi bir engelleme yapmadan oyuncaklarla oynamasına izin vermiştir. Araştırma sonucunda her iki grubu kıyaslamıştır ve engellenen çocukların şiddetleri engellenmeyen çocuklara göre daha yüksek olarak görölmüştür (Yelpaze, 2012, s. 11).

Saldırganlığı açıklayan bir diğer kuram ise İpucu Kuramıdır. Bu kuram, öfke üzerinde diğer kuramlara göre daha fazla durmuştur. Bu kurama göre, engelleme sadece saldırganlık için bir ön hazırlıktır ve saldırganlığın ortaya çıkması için uygun ortamın olması gerekmektedir. Örneğin, futbol maçıında önceden faula uğrayan birinin, daha sonra hakemin görmeyeceği bir yerde kendisine faul yapan kişiye faul yapması (Yelpaze, 2012, s. 11-12).

#### 2.4.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışçı Kuramın insan öğrenmesine yönelik görüşlerini eleştiren ve bu kuramın insan davranışlarını açıklamada yetersiz kaldığından hareketle gelişen “Sosyal Öğrenme Kuramı” bazen “Sosyal Bilişsel Kuram” olarak da adlandırılmaktadır. Bu kurama göre, insan öğrenmesinde bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşimi vardır. İnsan sosyal bir varlık olduğu için, diğer insanları model olarak ve gözlemleyerek öğrenir (Bayrakçı, 2007; Senemoğlu, 2010, s.217). şiddetin olduğu bir ortamda büyüyen kişi, çevresinde gördüğu şiddet uygulayan sosyal modellerden dolayı, şiddeti sosyal olarak öğrenir ve uygular.

Sosyal Öğrenme Kuramının kurucusu olan Bandura’ya (Senemoğlu, 2010, s. 216) göre, kişilerin sergilediği birçok davranış, başkalarının davranışlarını gözleme ve model alma yoluyla kazanılır. Bireyin davranışı, çevresinin farklı boyutlarını etkiler ve benzer şekilde kendi davranışı, içinde bulunduğu çevre tarafından da şekillenir. Kişi

davranışı, onun çevresini de etkiler. Örneğin, saldırgan birinin düşmanca bir çevre oluşturması (Bayrakçı, 2007).

Albert Bandura, saldırganlığın insan yapısından kaynaklanmadığını söyler ve Bandura'ya göre saldırganlık çevre ve öğrenmeyle model alma yoluyla gerçekleşir. Saldırganlık da diğer davranışlar gibi sonradan kazanılan bir özelliktir (Türkçapar, 2002).

Miller ve Dollard'a göre kişi, gözlemleyerek ve pekiştirerek taklit yoluyla öğrenir; fakat eğer taklit edilen davranış gösterilmez ise pekiştirme de yapılmaz ve böylelikle öğrenme de olmaz. Fakat Bandura'ya göre, öğrenme sadece gözleyerek olmaz. Öğrenme için bilişsel bir sürece ihtiyaç vardır. Bandura'ya göre, gözlemleyerek öğrenme ve taklit ederek öğrenme birbirinin yerine kullanılacak kavramlar değildir; çünkü gözlem yoluyla öğrenme taklidi içerebilir de içermeyebilir de (Senemoğlu, 2010, s. 217-218).

Bandura, 1965'te yaptığı bir deneyde, öğrenme ve performans ayrımını açıklamaya çalışmıştır. Bandura, yaptığı deneyde, çocukları üç gruba ayırmıştır. Bu gruptan birine, büyük oyuncak bir bebeğe vuran, döven bir yetişkin modelinin pekiştirildiği bir film seyrettirilmiştir; ikinci gruba saldırganlığın cezalandırıldığı bir film seyrettirilmiştir. Üçüncü gruba ise, saldırganlığa nötr muamele edilen yani ne pekiştirilen ne de cezalandırılan bir film seyrettirilmiştir. Sonra her üç gruptaki çocuğa, seyrettikleri filmdekine benzer bir bebek verilmiştir ve çocukların bebeğe karşı saldırganlık durumları ölçülmüştür. Bulgulara göre, saldırganlık davranışlarının pekiştirildiği filmi seyreden çocukların saldırganlık davranışları diğer gruptaki çocuklara göre en yüksek çıkmıştır; saldırganlık davranışlarının cezalandırıldığı filmi seyreden çocukların saldırganlık puanları ise en düşük çıkmıştır. Saldırganlığın ne pekiştirildiği ne de cezalandırıldığı filmi izleyen çocukların saldırganlık davranışları her iki grup arasında yer almıştır. Bu deneyden iki önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi, bu sonuçlara göre öğrenme ve performans arasında ayırım vardır. Saldırganlık davranışının cezalandırıldığı filmi seyreden çocuklar, saldırganlığı öğrenmişlerdir; ama bu davranışı gözlemlenebilir bir davranışa yani performansa dönüştürmemişlerdir. İkincisi ise, kişinin davranışı, bir başkasının geçirdiği yaşantıdan etkilenir. Birinci gruptaki çocukların saldırgan davranışın pekiştirildiğini görmeleri, çocukların saldırgan davranış kazanmasına neden olmuştur. İkinci gruptaki çocukların, saldırgan davranışın

cezalandığını görmeleri onların saldırgan davranış göstermelerini engellemiştir. Sonuç olarak, kişinin davranış kazanmasında, başkalarının geçirdiği yaşantılardan etkilendiği söylenebilir (Senemoğlu, 2010, s. 217-220).

#### 2.4.4. Biyolojik Kuram

Biyolojik Kuram, insanoğlunun tüm davranışlarının kökenini beyine ve buna bağlı olarak merkezi sinir sistemine bağlar. Bu kurama göre, saldırganlığının kaynağı beyindeki bazı yapılar ya da maddelerdir (Omay, 2008, s.34).Dugdale, 1700'lü yıllarda, Jukes ailesinin 709 üyesini inceleyerek soyaçekimi ile saldırgan davranışlar, şiddet eylemleri ve suç arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. İncelenen 709 kişiden, 280'ni dilenci, 140'nın saldırgan davranışı olan ve şiddet eylemlerine katılan suçlu, 50'sinin sokak kadını, 440'ında cinsel hastalık olduğu ortaya çıkmıştır. Istabrook, aynı aileyi 1915 yılında incelemiş ve benzer sonucu bulmuştur (Taşkesen, 2011).Ayrıca öğrenme güçlüğü gibi engeli olan bireyler, diğer bireylere göre daha çabuk öfkelenebilirler ve eğer bu konuda kendilerine yardım edilmezse problemleri davranışlar sergileyebilirler (Ruef, Higgins, Glaeser ve Patnode,1998). Bu örnekler, saldırganlığın biyolojik temelli yönü açıklamaktadır.

Biyolojik kuram, somut ve nesnel verileri içerdiği için önemlidir; fakat saldırganlıkta insanın zihinsel, sosyal ve duygusal süreçlerini ihmal ettiği için yetersizdir (Arıcak, 1995). Ayrıca Arendt'in belirttiği gibi eğer şiddet biyolojik açıdan tartışılırsa, şiddet olağanlaşır ve insanın aklıyla kurduğu uygarlık yok olur (Çiçek, 2009, s.115). Buna göre, şiddetin biyolojik temellerinin olduğunu söylemek mümkündür; fakat şiddeti yalnızca biyolojik temellerle açıklamak yetersiz ve tehlikelidir.

### 2.5. Okul Genelinde Şiddet

Kalabalık bir yerde şiddet davranışı bireysel sorumluluğun kalkmasıyla beraber sosyal kolaylık yoluyla kısmen açıklanabilir (Allport, 2006, s. 123). Kişinin bulunduğu çevre şiddet davranışına eğilimliyse, birey grup aidiyetinin verdiği güvenle daha kolay şiddet davranışı gösterebilir. Çünkü kalabalıkla ya da grupla yaptığı davranış yanlış dahi olsa kişi bireysel sorumluluğun kalktığını düşünür ve kişi psikolojik olarak daha kolay hareket eder. Çünkü yaptığı davranış yanlış da olsa kendisi yapmamıştır, grup yapmıştır. Örneğin, öğrencinin arkadaş grubu, şiddet davranışını bir iletişim ve çözüm yolu olarak kullanıyorsa öğrenci de grubunun verdiği güçle şiddete daha kolay bir şekilde meyil edebilir. Bu nedenle, okul genelinde şiddette çok fazla meyil varsa okulda



şiddet davranışında görülen artışta fazla olacaktır. Bu sebeple son otuz yıldır yabancı literatürde tartışılan PDD (Ziomek-Daigle ve Cavin, 2015) gibi sistemler okul genelini, hedef popülasyon olarak seçmektedir. Çünkü okul, öğrencilerin birbirlerinden olumlu ya da olumsuz davranışları öğrendikleri sosyal bir alandır. Öğrenci, bu sosyal alanda hangi davranışının toplumda kabul gördüğünü ya da işine yaradığını görürse o davranışı benimser ve sıklıkla sergiler. Örneğin, okulda öğretmenin ya da arkadaşının sorun çözmede otoriteyi ya da şiddet içerikli bir davranışı kullandığını gören öğrenci, kendisi de sorun çözmede buna benzer yolları seçer. Benzer şekilde, okulda ya da sınıfta şiddet yerine daha uygun iletişim becerilerinin seçildiğini ve sorunların bunlarla çözüldüğünü gören öğrenci kendisi de bu yolları dolaylı yollara tercih eder.

Okul, bireye sosyalleşmek için çok değerli fırsatlar verir (Allport, 2006, s. 231). Okul bireyi sosyalleştirirken ayrıca okulun öğrenciye olumlu sosyal davranışları etkili bir şekilde sunması beklenir. Şiddet davranışları gibi olumsuz davranışları ortadan kaldıran davranış seçenekleri ve çevre sunmalıdır. PDD de okuldaki olumsuz davranışları engellemeye odaklanır (Ziomek-Daigle ve Cavin, 2015) , şiddet ve okul kurallarına aykırı davranışları başka bir deyişle disiplin problemleri diye adlandırılan sorunları ortadan kaldırır; yani PDD, öğrencinin doğru şekilde sosyalleşmesi için okul ortamında ona çeşitli fırsatlar sunar. Okul, rastgele davranışların öğrenildiği bir yer olmamalı ve akademinin planlanıp programlandığı gibi okul sisteminin de planlanıp programlanması gerekmektedir. Buradan hareketle PDD, okulun sınıf, kantin, koridor, okul servisi gibi bütün parçalarıyla ilgilenir ve her yerde öğrencinin davranışıyla birebir ilgilenir. Öğrenciye, her alanda pozitif davranışı kazandırmaya çalışır. Çünkü şansa ya da kendi haline bırakılan öğrencinin, pozitif davranışı kazanma olasılığı oldukça düşüktür. PDD okul genelinde kurduğu sistemle bütün öğrencilerle ilgilenir ve riskli davranış gösterme eğilimi olan ya da ciddi sorunsal davranışları olan öğrencilere de ayrıca programlar hazırlayarak öğrencilerin birbirinden olumsuz etkilenmelerini önlemeye ve öğrencilerin sosyal ve akademik başarıları için olumlu, güvenli okul iklimi oluşturmaya çalışır. Bu şekilde okuldaki şiddet ve saldırganlık davranışları gibi okul prosödürüne uymayan okul disiplinine aykırı durumları önlemeye çalışır. Bu sebeple okullardaki şiddet davranışlarının önlenmesinde ve ortadan kaldırılmasından PDD'nin önemli bir sistem olduğu söylenebilir (Garcia, 2014).

Okulda yalan söyleyen ve kopya çeken bir öğrenci, evde ve toplumda da yalan söyler ve kopya çeker. Okulda hırsızlık yapan ve kavga eden öğrenciler, genelde polisin müdahil olduğu suç ilerine karışmaktadırlar. Aynı öğrenciler sıklıkla ilaç kullanımına da dâhil olmaktadır. Okuldaki problemleri davranışları, üç grupta sınıflamak mümkündür; (1) Bazı bireyler diğerlerine göre daha fazla problemleri davranış gösterir, (2) Bazı öğretmenler, sınıfta daha fazla yanlış yönlendirme eğilimindedir ve (3) Bazı okullar, öğrencilerin davranışlarını kontrol etmede başarısızdır (Gottfredson, Gottfredson ve Hybl, 1993). Buradan anlaşıldığı üzere, okulda problemleri davranışları sergileyen öğrencilerin okul dışındaki hayatlarında da benzer davranışları sergileyeceği düşünülür. Bu nedenle okulun toplumu düzenlemek için de kendi yapısı içerisinde başta şiddet olmak üzere var olan sorunları bir sistem içerisinde çözmesi gerekir.

Okul psikolojik danışmanları, gençlere gelişim ve değişim için fırsat sunma, yaşamlarıyla baş edebilmede onlara yol gösterme ve model olmada önemli bir konumdadır. Fakat gençler genelde ciddi bir sorun yaşamadıkça rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinden yararlanmazlar ve yardım talep etmezler (Tanhan, 2007). Bu durum şiddet gibi bazı problemleri davranışların önlenmesinde bir engel olarak kabul edilebilir. Bu nedendir ki PDD, okul psikolojik danışmanlarını, aktif olarak okul sistemine çekmeyi amaçlar. Henüz sorun çıkmadan, olumsuz davranışlara karşı önleyici olma rolünü üstlenir ve öğrenciyle okul genelinde oluşturulan PDD'yle ilgilenir.

## **2.6. Pozitif Davranış Desteği**

Pozitif Davranış Desteği, uygulamalı bir bilim olarak Avrupa ve Amerika'daki okullarda yaygın olarak kullanılan bir sistem ve programdır (Sugai ve Flannery, 2005, s.3; Johnston, vd., 2006; Carr, vd., 2002). Okul genelinde uygulanan PDD uygulamalarının geçmişi, 1995-1996'ya kadar dayansa da (Bohanon ve Wu, 2015; Flannery ve Sugai, 2005, 95; Biglan, 1995); daha öncedenbu yönde fikirler ve uygulamalar olduğu üzerine durulmaktadır (Colvin, Kame'enui ve Sugai, 1993; Mayer ve Butterworth, 1979). Pozitif Davranış Desteği, 1997'de duygusal ve davranışsal engeli olan öğrenciler için uygulanırken daha sonra bütün öğrencileri desteklemek için geliştirilmiştir; 2004 yılından itibaren okuldaki bütün öğrenciler için uygulanmaya başlanmıştır. (Horner, vd., 2004; Positive Behavioral Supports Overview; Garcia, 2014).

Rogers, kitabında PDD'den isim olarak bahsetmese de ana uygulamaları, felsefesi, uygulama şekli ve ilkeleriyle okul genelinde uygulanması gereken bir sistem olarak PDD'den bahseder. Bu fikrin, ilk ortaya atıldığı dönemlerde, bazı insanlar tarafından bu uygulamanın mümkün olmayacağına dair eleştirilerin olduğunu ve zamanla bu uygulamanın başarılı olmasıyla ön yargıların kırılmaya başladığını anlatır (Rogers, 2003, s.151-158).

“Pozitif Davranış Desteği” terimi, 1980'lerin ortalarında ortaya çıkmıştır. O dönemlerde, davranış yönetiminin uygulamalarını ifade etmek için kullanılmıştır. PDD'nin ilk uygulamaları, “caydırıcı olmama” ile etiketlenilmişti ve birçok yazar, genel davranış yönetimi stratejilerindeki sınırlılıkları tanımlamaya ve alternatifleri belirlemeye başladılar (Dunlap, vd., 2014). Başka bir deyişle, PDD'nin ilk uygulamaları başarıyı yakalayamamıştı ve araştırmacılar, bu başarısızlıkların nedenlerini belirleyip alternatifleri tanımlamaya başladıktan sonra PDD bugünkü başarısını yakalamıştır. PDD uygulamalarının, başarıya ulaşması için de zaten ihtiyaçların sürekli olarak değerlendirilmesi, çalışanlara ve öğrencilere profesyonel destek sağlanması gerekir (Bohanon ve Wu, 2014; Simonsen, Sugai ve Negron, 2008).

20 yılın üzerinde bir geçmişe sahip PDD'yle ilgili çeşitli terimler kullanılmıştır; “pozitif davranış desteği”, “pozitif davranışsal destek”, pozitif davranışsal destekler”. Farklı terimlerin kullanılması kafa karışıklığına neden olmaktadır (Dunlap, vd., 2014). Fakat hepsi, aynı amaç için kullanılmaktadır ve hepsi öğrencide pozitif davranışı geliştirmeye çalışır. Terim olarak “Pozitif Davranış Desteği” iki açıdan incelenebilir. Birincisi, pozitif davranışı, desteklemektir. Burada, istenilen, uyarlanır olumlu sosyal davranışları içeren pozitif davranışları desteklemeye vurgu vardır. Bu yüzden PDD, pozitif davranışlara cesaretlendirmeye, onları arttırmaya ve güçlendirmeye çabalama anlamına gelir; başka bir deyişle pozitif davranışı desteklemeye yönelmektir. İkincisi ise, yani davranış desteği, problemlili davranışı pozitif olarak değiştirme anlamına gelir (Dunlap, vd., 2014)

PDD, öğrenciyi gösterdiği uygun davranış için tebrik eder ve öğrenciyeye beklenen/tanımlanan pozitif davranışı öğretir ve bu davranışlar model olarak öğrenciyeye kavratılır. PDD, davranış eğitimi programıdır ve öğrencileri gruplar halinde eğitime

dâhil ederek onlardan beklenen davranışları sergilemeleri için gerekli strateji ve araçları kullanır (Positive Behavioral Supports Overview; Garcia, 2014).

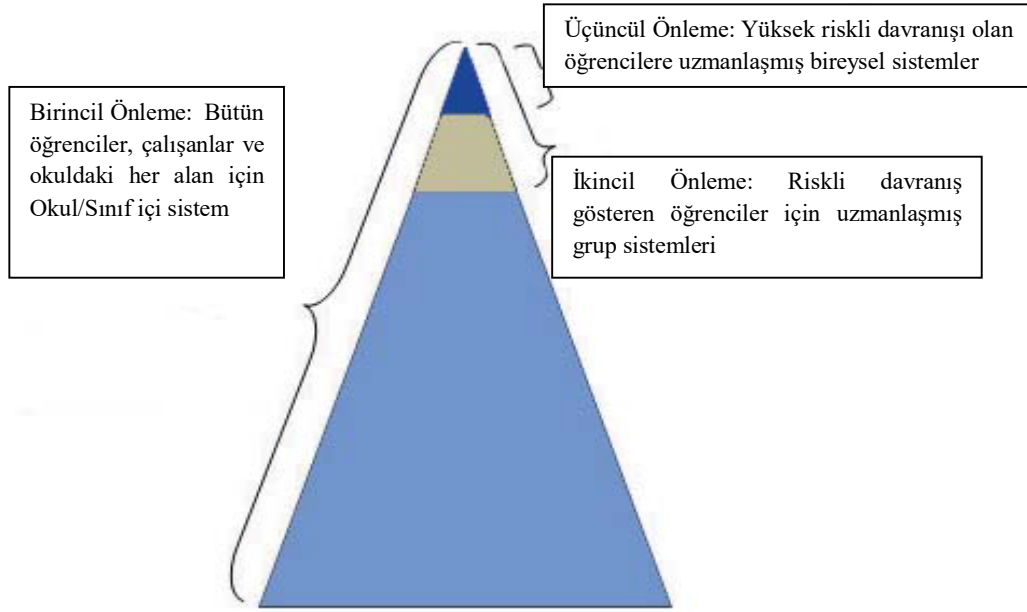
PDD geniş bir yelpazeye sahiptir. PDD anne baba, öğretmen, arkadaş gibi unsurları göz önüne aldığı gibi bireyin eğitim gördüğü okuldaki bütün çalışanları da bireye pozitif davranış kazandırmaya dâhil eder. Okuldaki disiplin sorunun çözülmesi için okul genelindeki ve sınıftaki kuralların açık ve net bir şekilde belirtilmesi gerektiğini ve cezanın yanı sıra istenilen öğrenci davranışlarının ödüllendirilmesi gerektiğini savunan PDD, okulda öğrencilerin davranışsal problemlerini ve öğrenci baş kaldırışını önlemek için uygun olan davranışı ödüllendirir (Gottfredson, Gottfredson ve Hybl, 1993).

PDD, kişinin yaşam kalitesini, kişiye olumlu deneyimler edindirerek geliştirmeye odaklanan bir yaklaşımdır. PDD, olumlu sosyal davranışların gelişiminin ve hayat kalitesinin önündeki engeller olarak kabul edilen olumsuz davranışları azaltarak bireyin olumlu deneyimler edinmesini sağlar. Bunu yaparken aileden, organize topluluklardan ve bireyin kendisinden destek alır (Dunlap, vd., 2014). PDD hem okulda hem de evde bireyin olumlu davranış kazanması için çaba harcar, önerilerde bulunur. Örneğin, çocuğuna ödev yaptırmada sorun yaşayan ebeveyne, aşağıdaki örneğe benzer önerilerde bulunur ve bu örneğe benzer stratejileri sınıfta ve okulun diğer bölümlerinde de uygular. Ödev Örneği; çocuğuna ödev yaptırmakta sorun yaşayan anne babalar, ödevi küçük görevlere ayırmalı ve her bir ödev için kısa aralar vermelidir. Böylelikle çocuk bir kerede bütün ödevi yapmaya çalışırken tükenmişlik yaşamaz ve ödevi de yarım bırakmadan tamamlamış olur. Temizlik ya da düzen örneği; öğrenci sınıfı ya da odasını dağıtıyorsa veya çöpleri ortalığa atıyorsa sınıfa ya da odaya öğrencinin sorumluluğunu hatırlatıcı görsel yazı ya da afişler ya da resimler asılabilir (Gottfredson, Gottfredson ve Hybl, 1993; Ziomek-Daigle ve Cavin, 2015). Öğrenciyi okulda ve evde yönlendirme üzerinde durur (Gottfredson, Gottfredson ve Hybl, 1993). Yönlendirmeden kasıt olumlu davranışı övmekten ziyade olumlu davranışa bireyi cesaretlendirmektir. Bireyi cesaretlendirmenin bir yolu işi kolaylaştırmak, parçalara bölmektir. Ayrıca hedefler olabildiğince spesifik olmalı ve hedeflere ulaşmak öğrenci için teşvik edici olmalıdır. Bu yönüyle, PDD öğrenciyi başarabileceğini fark ettirerek, öğrenciyeye başarı duygusunu tattırarak ona yaşam sevinci kazandırabilmekte ve

öğrencinin alması gereken bilgileri öğrenciye uygun olacak şekilde kazandırabilmektedir. Böylelikle PDD, ders kaynaklı şiddetin önüne geçebilmektedir. Çünkü ders kaynaklı şiddet, öğretmen ya da ders kitabıyla öğrenciye telkin edilen ideolojiler ya da öğrencinin yaşama sevincini elinden alacak durumlardır. Ayrıca öğretmeyen öğretmen ve ders de ders kaynaklı şiddetin bir parçasıdır (Taşdelen, 2006). PDD, öğrenciyi yönlendirerek ders kaynaklı şiddeti engelleyebilmektedir.

PDD uygulamaları, okul öncesinde de kullanılmaktadır. Okul öncesinde, PDD, problemlili davranışı önlemek ve var olan problemlili davranışı minimize etmek için kullanılır. Okul öncesinde PDD, ilk ve ortaokul seviyesine göre farklılık gösterir. İlkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde PDD okul geneline yönelikken okul öncesi dönemde, sınıf bazlı uygulamalar yapılır ve okul geneli yerine program geneli kavramı kullanılır (Stormont, Lewis ve Beckner, 2005).

PDD, okuldaki bütün öğrencileri desteklemektedir (Simonsen vd., 2011). Çünkü problemlili öğrenci davranışları, okul topluluğu için de olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. (Gottfredson, Gottfredson ve Hybl, 1993). Fakat PDD, okuldaki öğrencileri üç kategoride inceler. Bunlardan birincisi okulda problemlili davranış göstermeyen genel olarak okul kurallarına uyan ve kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getiren öğrencilerdir ve bu öğrenciler, okulun yaklaşık olarak %80'nini oluşturur. İkincisi, okulda problemlili davranış gösterme riski taşıyan öğrencilerdir ve bu öğrenciler okulun yaklaşık olarak %15'ini oluşturur. Bu grupta yer alan öğrenciler, okulda davranış problemlili gösterme riski olan öğrencilerdir. İlk gruptaki öğrencilerle bu gruptaki öğrenciler kıyaslandığında ilk gruptaki öğrenciler için gerekli önlemler alınmazsa bu gruba girecek ilk grup öğrencileri olabilir. Ayrıca ikinci grupta yer alan öğrenciler için gerekli önlemler alınmalıdır. Buradaki ana hedef, onları tanımaya çalışmak ve onlara gereken desteği vermektir. Üçüncü grupta ise kronik olarak problemlili davranış sergileyen öğrenciler vardır. Bu öğrencilere genelde bireysel müdahale ve takip gerekir (Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011, s. 13-14). Bu çalışma ise, ikinci grup öğrencileriyle yürütülmüştür. İkinci grupta yer alan öğrencilere, grupla müdahale programları uygulanmaktadır. Bu çalışmada, grupla yapılan deneysel bir çalışmadır.



**Şekil 1.** PDD'nin Okul Genelindeki Çalışma Sistemi (Simonsen, Sugai ve Negro, 2008)

Şekil 1'den anlaşılacağı üzere, PDD'nin okul genelinde çalışma sistemi üç şekilde olmaktadır. Birincil önleme olarak PDD, okuldaki bütün öğrencilere yöneliktir. Birincil önlemede yer alan çalışmalar, okulun kantin, koridor, sınıf vb. bütün alanlarında öğretmen, kantinci, temizlik personeli gibi okuldaki tüm çalışanları işe dâhil ederek bütün öğrencilere yönelik genel pozitif davranışları kazandırmaya çalışır. İkincil önleme olarak, PDD okulda saldırganlık davranışları gibi belli davranış problemleri gösteren öğrencileri kategorilere ayırır ve bu öğrencilere yönelik uzman kişi eşliğinde özelleştirilmiş ya da uzmanlaştırılmış müdahale programları uygulanır. Üçüncül önlemede, yüksek riskli davranış sergileyen öğrenciye uzman kişi, bireysel müdahalede bulunur (Simonsen, Sugai ve Negro, 2008).

Genel olarak PDD aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır; fakat gerekli görüldüğünde aşağıdaki aşamalarla ilgili değişiklikler yapılabilir. PDD'nin aşamaları şu şekilde sıralanabilir;

Hedefleri Oluşturma; yeni bir davranış öğrenme ya da problemlili davranışı azaltma hedef olarak seçilir. Her bir davranış önce tanımlanmalıdır ve davranışlar hem gözlenebilmeli hem de ölçülebilmelidir.

Bilgi Toplama; problemlı davranışlar tanımlandıktan sonra retmen ya da danışman davranışla ilgili spesifik ve detaylı bilgiler toplamalıdır. Örneğin, davranış meydana geldiğinde davranışa kimler dâhil oldu; davranış nerede meydana geldi; davranış ne zaman meydana geldi; davranışa nasıl bir tepki verildi, şeklindeki sorular cevaplanmalıdır.

Modelleri özleme; yeterli bilgiler toplandıktan sonra danışman ve ebeveynler verileri birlikte incelemelidir.

Plan Geliştirme; problemlı davranışlar tanımlandıktan sonra PDD programı oluşturulmalıdır.

Sonuçları İzleme (Waller, vd., 2015).

Pozitif davranış müdahale ve destek sistemi, tüm ortamları kapsayacak ve araştırmaya dayalı onaylanmış uygulamaları birleştirmek için tasarlanmış çok katmanlı bir sistemdir. Dikkat, arzulanın davranışların sonuçlarını iyileştirmek için birincil (okul çapında), ikincil (sınıf) ve üçüncül (bireysel) destek sistemlerini yaratma ve sürdürmeye odaklanmaktadır (Garcia, 2014). PDD uygulanırken aşağıda kısaca açıklanan PDD prensipleri gs önüne alınır.

PDD'nin prensipleri ise şunlardır:

- Herkes toplumun bir parçasıdır,
- Herkesin benzer ihtiyaçları vardır,
- Herkes, ihtiyaçlarını karşılamada destek ve yardıma ihtiyaç duyar,
- Destek, sadece problemlı davranışa yoğunlaşmaktan çok daha fazlasını kapsar,
- Daha geniş yaşam tarzı sorunlarına hitap etmek, kararlı bir ekip yaklaşımını gerektirir,
- Etiket, teşhis veya durum olmaktan ziyade birey olarak insanlarla ilişki kurma,
- Gerçekten çalışmakta olan ve sürekli güncellenen / gözden geçirilen planlar gerektirir,

- Planın ilerlemesini ve müdahale uygulamasını izler. Soruyu şöyle yanıtlıyor: "Yapacağımızı söylediğimizi yapıyor muyuz?" (Oregon Technical Assistance Corporation, 2009).

PDD, programları ihtiyaca göre şekil alır ve ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitlendirilebilir. PDD'nin etkili bir şekilde işleyebilmesi okul paydaşlarının sağlıklı işbirliğine bağlıdır ve PDD bir görev paylaşımıdır. Bu nedenle, konuyla ilgili yeterli bilgi ve deneyimi olmayan kişiler eğitime tabi tutulabilir. Öğretmene veya veliye yönelik eğitimler hazırlanabilir. PDD öğrenciye olumlu davranışlar kazandırarak onları sosyal becerilerini geliştirir ve akademik başarıyı artırmayı amaçlar; fakat yapılan bir çalışma, summative testlere göre PDD'nin tek başına okulun başarı seviyeni artırmaya etki etmediği sonucuna ulaşmıştır (Gage vd., 2015). PDD'nin etkililiği, hem uygulamaya hem de uygulayıcıya bağlıdır. Uygulayıcının bilgi ve becerisi, PDD'nin etkili olup olmamasında kilit rol oynar (Mcintosh, 2013). Bu nedenle PDD çoğu zaman aktif rolleri olan öğretmenlerin konuyla ilgili eğitilmesi oldukça önemlidir. Aşağıda öğretmenlere yönelik PDD stratejileri kısaca açıklanmıştır. Bu stratejiler, öğretmene yönelik PDD eğitimi olarak kabul edilebilir.

Öğretmene yönelik PDD stratejileri:

- Sınıfın öğrenciye göre düzenlenmesi,
- Öğrencilere, uygun davranışları gösterebilmesi için daha fazla zaman verilmesi ve davranışlarına yönelik ipucu verilmesi,
- Öğrencilere, birden fazla pozitif davranış seçeneği sunulması,
- Öğrencinin, müfredata uyumunu sağlamak için aktivitelerin artırılması,
- Pozitif davranışların takdir edilmesi,
- Öğrencilere, uygun davranışı nasıl sergileyebileceklerinin öğretilmesi ve öğrencilerin becerilerini arttırmaya yönelik aktivitelerin yapılması (Ruef, Higgins, Glaeser ve Patnode, 1998).

## **2.7.Pozitif Davranış Desteğinin Dayandığı Kuramlar**

Pozitif Davranış Desteği, kendine özgü bir sistem ve felsefeye sahiptir. Fakat PDD uygulamaları incelendiğinde eklektik bir yapı gösterse de belli başlı kuramlarla



yakından ilişkili olduğu ve uygulamalarını daha çok aşağıdaki kuramlar üzerinden yürüttüğü anlaşılmaktadır.

### 2.7.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramın kurucusu olarak tanınan Skinner, organizmada gözlemlenebilen davranışları önemsemıştır. Skinner ve arkadaşları içsel süreçlerle uğraşmak yerine fiziksel uyaranlara karşı verilen gözlemlenebilir davranışlar üzerine yoğunlaşmışlardır (Coşkun, 2004) ve davranışçılar içgözlem tekniğini eleştirmişlerdir (Sayar ve Dinçer, 2014, s.13). Davranışçı kurama göre birey çevresiyle etkileşime girerek davranış edinir (Erdem, 2010).

Pozitif Davranış Desteğiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Davranışçı Kuramın kurucusu olan B. F. Skinner'in verdiği bilgi ve öneriler, pekiştirme davranış yönetiminde daha etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Kristinhricko, 2006); çünkü Skinner, ödül pekiştirmenin cezadan daha etkili olduğuna inanır (Fromm, 2016, s.64-65). PDD, davranışçı kurama dayanmaktadır. Davranışçı kuramın benimsediği ve uyguladığı pek çok şey kullanılmaktadır ve problemleri davranışlar için davranışçı teknikleri kullanır. Ödül, pekiştirme, sosyal pekiştirme, geribildirim, (Gottfredson, Gottfredson ve Hybl, 1993; Nelson, 1996; PBIS), gruba ya da bireyle sözleşme yapma bunlar arasındadır. Davranışçı terapide, grup üyelerine ya da danışanlara uymaları için maddelerden oluşan sözleşme yapılır (VOLTAN ACAR, 2014, s.35) ve PDD sisteminde de öğrenciyle sözleşme yapma, davranış değişikliği için önemlidir.

Davranışçı Kurama göre, pozitif davranış ödüllendirilerek pekiştirilir ve böylelikle istenmeyen ve problemleri davranış önlenmiş olur. Benzer şekilde PDD, problemleri davranış ve baş kaldırışları önlemek için istenilen davranışın ödüllendirilmesi gerektiğini savunur (Gottfredson, Gottfredson ve Hybl, 1993; Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011).

Davranışçı Kuram içerisinde yer alan ve Pavlov tarafından geliştirilen Klasik Koşullanma, davranışın koşullanma yoluyla ortaya çıktığını belirtir. Koşullanmanın olması ya da önlenmesi için birtakım ilkeler vardır; bitişiklik, bilgilendiricilik, pekiştirme, sönme, genelleme ve ayırt etme (Senemoğlu, 2010, s. 96-97).

Bitişiklik; koşullanmanın yani davranışın oluşması için koşullu ve koşulsuz uyarıcının verilme zamanının yakın olması önemlidir. Koşullu ve koşulsuz uyarıcının art arda verilmesi bitişikliklidir (Senemoğlu, 2010, s. 97-98).

Habercilik; klasik koşullanmanın olabilmesi için koşullu uyarıcının kendisinden sonra koşulsuz uyarıcının geleceğini bildirmesidir (Senemoğlu, 2010, s. 98).

Pekiştirme, koşullanmanın bir başka ilkesidir. Klasik koşullanmada koşulsuz uyarıcının meydana getirdiği etkidir. Pekiştireç, tepkiye bağlı olarak verilmez; pekiştireç tepkiden önce verilir ve tepkinin doğmasına neden olur (Senemoğlu, 2010, s. 100-101). PDD, pozitif davranışın meydana gelmesi için, öğrencilere dondurma kartı, kahvaltı kuponu gibi pekiştireçler verilir (Flannery, Sugai ve Anderson, 2009; Gottfredson, Gottfredson ve Hybl, 1993). Bu pekiştireçler, öğrenciden beklenen davranışları, öğrenciye öğretmek ve beklenen davranışları karşılamak içindir. Öğrenciye davranışlar düzenli bir şekilde pozitif pekiştireç yoluyla öğretilir (Sugai ve Horner, 2002).

Sönme, koşullu uyarıcı, koşulsuz uyarıcının oluşmasını sağladıktan sonra ortadan kaldırılır. Koşullu uyarıcı olmadan bir süre kendi başına devam eden koşulsuz uyarıcının etkisi ya azalır ya da ortadan tamamen kalkar (Senemoğlu, 2010, s. 101).

Genelleme, organizmaya verilen uyarıcının önceki koşullu uyarıcıya benzemesinden dolayı bir duruma gösterilen tepkinin önceki benzer duruma gösterilen tepkiyle aynı olmasıdır (Senemoğlu, 2010, s. 101-102).

Ayırt etme, genellemenin tersidir. Organizmanın, koşulu uyarıcıyı, diğer uyarıcılardan ayırt ederek tepki vermesidir (Senemoğlu, 2010, s. 102). Tüm bunlar, PDD uygulamalarında referans kabul edilen kavramlardır. PDD uygulamaları bu kavramları referans alarak ya da kullanarak problemli davranışı önlemeyi ya da ortadan kaldırmayı ve pozitif davranışın kazanılmasını sağlamayı amaçlar.

Davranışçı kuramda kullanılan geribildirim PDD'de önemli bir yere sahiptir. PDD, yapıcı geribildirim vermeyi önemser. Ayrıca sık geribildirim uygulamanın başarı mekanizması olarak kullanır (Gottfredson, Gottfredson ve Hybl, 1993). PDD'ye göre, öğrencinin sergilediği davranışın kendisinden beklenen davranış olduğunu anlaması için doğru geribildirim yapılması önemlidir; fakat PDD okul personeline de geribildirim verilmesi gerektiğini belirtir (Sugai ve Horner, 2002).

Davranışçı Kuramda önemli bir yere sahip olan ödül kavramı, PDD’de, öğrencinin davranışlarına karşılık olarak öğrenciye verilir (Sugai ve Horner, 2002) ve ödül, uygun olan davranış için verilir. PDD, cezadan ziyade ödül kavramı ön plana çıkar; fakat Davranışçı Kuramda yer alan ceza kavramı, PDD’de tamamen devre dışı bırakılmaz; bunun yerine öğrenciye, kendisinden beklenen davranışlar doğrudan öğretilir ve okul kuralları da böylelikle öğrenciye öğretilir. Öğrenci, uygun davranışına ödül aldığı gibi problemlili davranış sergilediğinde davranışının karşılığı olarak okulun nasıl bir yaptırım uygulayacağını bilir (Sugai ve Horner, 2002; Horner, Sugai ve Anderson, 2010; Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011).

### 2.7.2. Gerçeklik Kuramı ve Seçim Teorisi

1925 doğumlu William Glasser, 1960 yılında gerçeklik terapisini, bilişsel ve davranışçı müdahalelere dayandırarak geliştirmiştir. Gerçeklik Kuramı, sonuçlardan çok sorumluluğa ve sürece vurgu yapar ve bireyin her zaman yaptıklarının sorumluluğunu alması gerektiğini ve kişinin kendi yaşamını kontrol edebileceği görüşünü savunur (Corey, 2008, s. 345; Gür, 2011; Akpınar ve Öz, 2013; Korkmaz, 2012). Gerçeklik kuramı, uygulayıcının bir model olarak kişilere, davranışlarının diğer insanlara zarar vermeden kendi temel ihtiyaçlarını gidermelerine destek olur ve kişiye nasıl daha iyi ve etkili seçimler yaparak yaşamda kontrol sahibi olabileceğini öğretir (Uluhan). Benzer şekilde, PDD bütün bireylerin, kendi kişisel hedef ve isteklerine motive olma hakkına sahip olduğunu kabul eder. Bazen, zihinsel sağlık ve saldırganlık veya yıkıcı tabiat gibi problemlili davranışlar kişinin bu hedeflere ulaşmasında bir engel olabilir. PDD, problemlili davranış sergileyen bireylere, davranışlarından öncesi ve sonrası neler olabileceğini açıklayarak uygun davranış seçmelerini sağlar (Van Wynsberghe, 2012).

Gerçeklik Kuramı, (a) kimlik kazanmaya çalışan insanlar; (b) duygusal sorunları olan insanlar ve (c) davranış problemlili olan insanlarla ilgilenir (Gür, 2011). Bu nedenle PDD uygulamaları özellikle lise dönemindeki PDD uygulamaları Gerçeklik Kuramına dayanır.

Gerçeklik Kuramını uygulayan danışman, kişiyi hayatında anlamlı bir ilişki içerisine yönlendirir ve ona, o andaki davranışından daha etkili bir davranış öğretir. Bu kurama göre, kişi kendi problemlilerinin kendi davranışlarından kaynaklandığını fark

edememektedir. Davranış problemi gösteren kişinin bildiği tek şey, danışmaya bir hâkim, okul müdürü, eş, anne, baba gibi otoriteyi temsil eden bir güç tarafından gönderildikleri bu nedenle de büyük acı çektikleri veya mutsuz olduklarıdır. Bu kurama göre kişiler, doyurucu ilişki kuramadıkları kişilerden dolayı yaşadıkları gerilimi davranışlarına yansıtırlar. Bu kuram temel olarak, kişilere etkileşime geçtikleri insanlarla güçlü ilişkiler kurmaları için daha etkili davranışlar seçmeyi öğretmeye dayanır. Gerçeklik kuramı seçim kuramına dayanır (Corey, 2008, s.346; Ünüvar, 2012, s.11; Korkmaz, 2012) ve seçim kuramına göre de kişinin ilişkilerini geliştirmek için nasıl bir davranış biçimini seçmesi gerektiğini anlatır ve Gerçeklik kuramı, kişiye seçim kuramını öğretir (Corey, 2008, s. 346

Seçim kuramına göre, kişi davranışlarını doğrudan tatmin edemez. Kişi doğumundan hemen sonra ona, kendini iyi hissettiren şeylerin izini sürer ve beynine kaydeder. Böylelikle kendisi için kalite dünyası diye adlandırılan fotoğraf albümünü oluşturur. Kişi eğer bu fotoğraf albümüne sağlıklı ya da doyumlu ilişkiler kurduğu kişileri ve olayları kayıt edemezse sorunlu davranışlar sergiler. Bu nedenle bu kuramı uygulayacak danışanın kişinin fotoğraf albümünde yer alan kişi ve davranış örüntülerini bularak, kişiye yeniden doğru davranışı öğretmesi gerekir ve bunu yaparken de kendi davranışlarıyla kişiye örnek olması ve onun kalite dünyasında yani fotoğraf albümünde yer almaya çalışması gerekir (Corey, 2008, s. 347-348; Korkmaz, 2012).

Glasser'e göre, depresyonda olmak, başı ağrımak, öfkeli olmak veya endişeli olmak türünden konuşmalar, konuşmanın pasifliğini ve kişisel sorumluluk eksikliğinin olduğuna işaret etmektedir. Glasser'e göre depresyonda olan ya da öfkeli insanlardan çok, kendini depresyona sokan ya da kendini kızdıran insanlardan bahsetmek daha doğru ve uygun olur (Corey, 2008, s. 348). Başka bir deyişle insanlar, kendileri öfkeli olmayı seçer; kimse bir başkasını öfkeliendirecek güçte değildir. Kişi o an öfkeli ya da saldırgan davranışları da yine kendisi seçer. Öfkeli, şiddet eğilimli davranış göstermek yerine daha farklı, daha uygun bir davranış da seçebilir. Bu nedenle Gerçeklik Kuramı kişiye uygun seçimler yapmayı öğretmek gerektiğini savunur. Gerçeklik Kuramına göre insanlar, kendilerine acı veren birtakım sıkıntılı davranışları seçiyorlarsa bu

davranışlar o an, onlara en iyi gelen davranış olup, onları isteklerine ulaştırdığı içindir (Corey, 2008, s. 348).

### 2.7.3. Bilişsel-Davranışçı Kuram

Birçok “bilişsel” veya “bilişsel davranışçı” kuram uygulamalarının var olmasıyla beraber 1913 Pittsburg doğumlu Albert Ellis ve 1921 ABD doğumlu Aaron T. Beck bu kuramın öncüleri olarak kabul edilmektedirler. Bilişsel davranışçı yaklaşımların hepsi psikoeğitimsel bir modele dayanır. Bu modellerin hepsi danışana verilen ödevlerin önemine vurgu yapar ve değişimin olabilmesi için danışan etkin bir sorumluluk yüklenme stratejilerinden yararlanır (Corey, 2008, s. 295-297). Bilişsel davranışçı terapiler, kısa süreli ve amaç yönelimlidir (Vatan, 2016).

Bilişsel Davranışçı kuram, kişinin düşünme tarzının çevresine ve olaylara nasıl tepki verdiğini vurgular ve kişiye teropötik ilişki içinde bilişsel ve davranışçı tekniklerle yardımcı olmaya çalışır (Karataş ve Gökçakan, 2009).

Bilişsel Kurama göre, insanların inanç sistemi ve düşünme biçimleri, insanın davranış ve duygularını önemli bir şekilde etkiler (Sharf, 2014, s. 8). İnsanlar mantıklı ve mantık dışı görüşleri benimseme potansiyelleriyle dünyaya gelirler. Mantık dışı inançları, kişi çocukluğunda kendisi için önemli olan insanlardan öğrenir (Corey, 2008, s. 299).

Bilişsel Davranışçı yaklaşımlar içerisinde yer alan ve Albert Ellis’in kurucusu olduğu Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi saldırganlık davranışı gösteren bireylerle sıklıkla kullanılmaktadır (Corey, 2008, s. 310). Bazı bilişsel terapiyi kullanan uzmanlar, grupla çalışır ve çalışmalarını ayakta yürütürler. Enerji kaybı, iştah kaybı, ilişki gibi kayıplar, öfke ya da çabuk sinirlenme ve sorumluluklarını yerine getirmemeye alakalı suçluluğun, ortaya çıkması ve danışan ve danışman arasında ele alınan konulardır (Sharf, 2014, s. 367). Bilişsel davranışçı kurama göre hazırlanan, öfkeyi azaltma programlarında başarı elde edilmiştir. Öfkeyi azaltma için kullanılan pek çok çalışma, Bilişsel Davranışçı Kurama göre hazırlanmıştır ve başarılı olmuştur (Kelleci, vd., 2014).

Aaron Beck, duygu ve davranışların belirlenmesiyle inanç ve düşünce sisteminin önemini vurgulamıştır (Sharf, 2014, s. 329). Donald Meichenbaum'un bilişsel davranış değişim terapisinde, kişilere kendilik ifadelerini bulmayı ve kendilerini değiştirmede kendi kendilerini eğiterek karşılaştıkları problemlerle daha etkili başa çıkmalarını öğretir. Danışman, danışanla günlük hayatta yaşadığı sorunları yansıtan rolleri almasını sağlar. Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerine önem verilir (Corey, 2008, s.321). Ergenlerin saldırganlık düzeyini azaltmak için Bilişsel Davranışçı Kurama göre hazırlanan programla öğrencilerde saldırganlık düzeyi azalmıştır (Karataş ve Gökçakan, 2009). Benzer şekilde problemleri davranışlara yönelik hazırlanan PDD programları, çoğunlukla bilişsel davranışçı metotlar kullanmışlardır (Wilson, Gottfredson ve Najaka, 2001).

## **2.8. Pozitif Davranış Desteğiyle İlgili Yapılan Çalışmalar**

### **2.8.1. Pozitif Davranış Desteğiyle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar**

Pozitif Davranış Desteğiyle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar, ulaşılabilen kronolojik sıralama dâhilinde aşağıda özetlenmiştir:

Erbaş (2005), “Baş Makale: Olumlu Davranışsal Destek” adlı çalışmasında gelişim geriliği olanlar için olumlu davranışsal desteğin kullanılabileceğini açıklamış ve olumlu davranışsal destek tanımına, olumlu davranışsal desteğin kuramsal dayanaklarına, olumlu davranışsal desteğin özelliklerine ilişkin bilgi vermiştir. Ayrıca, bu makalede olumlu davranışsal destek programlarını hazırlamak ve uygulamak için izlenecek altı basamak açıklanmıştır.

Şahin ve Kesici (2009), “Web-yardımlı Pozitif Davranış Desteği” başlıklı PDD sistemini tanıtan bir literatür taramasını Türkçe olarak yayınlamışlardır. Yapılan çalışmada, Amerika ve bazı batı ülkelerindeki web-yardımlı pozitif davranış geliştirme çalışmalarının başarılarına değinilmiş ve PDD uygulamaları genel yapı itibariyle açıklanmıştır.

Pişkin, Öğülmüş ve Boysan (2011) tarafından “Güvenli Okul Ortamı Oluşturma Öğretmen ve Yönetici Kitabı” adlı bir proje geliştirilmiştir. Kitapçık TÜBİTAK’ın desteklediği 180K305 nolu “Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti

Önleme Programının Geliştirilmesi” projesi kapsamında oluşturulmuştur. Bu proje kapsamında öğretmenlere eğitim verilmiştir. Projede PDD genel hatlarıyla açıklanarak okulda öğrencilerin şiddet davranışlarının önlenmesi amaçlanmıştır.

### 2.8.2. Pozitif Davranış Desteğiyle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Pozitif Davranış Desteği ile ilgili yapılan çalışmalar kronolojik olarak aşağıda özetlenmiştir:

Gottfredson, Gottfredson ve Hybl (1993), sekiz ortaokulda 3 yıl süren bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma, ergenlerin davranışlarını geliştirmeye yönelik yapılan pozitif davranış programını test etmiştir. Program, okul kurallarını belirginleştirmeyi, kuralların uygulamadaki sürekliliğini, sınıf organizasyonu ve yönetimini arttırmayı, öğrenci davranışıyla ilgili evle iletişimi arttırmayı ve uygun davranışı pekiştirmeyi araştırmıştır. Bir yönetimsel gelişim yaklaşımı, okul seviyesinde iletişimi, işbirliğini ve planlamayı artırarak güçlü bir uygulamayı arttıran bir yapı sağlamıştır. Uygulamanın güçlü oluşu ve verimliliği okuldan okula farklılık göstermiştir. Programın iyi uygulandığı okullarda, ergenlerin davranışlarında önemli bir gelişim sağlanmıştır.

Nelson (1996), eğitim öğretim kapasitesini artırmak için ilkokul sorunlu ve aşırı davranışlar sergileyen öğrencilere göre hazırlanmış okul genelinde PDD programını değerlendirmiştir. 2 ilkokuldaki öğrenciler 2 yıldan fazla süreyle incelenmiştir ve bu öğrencilerin davranışlarını pozitif olarak değiştirmek için program uygulanmıştır. Çalışma sonunda problemleri davranış sergileyen öğrencilerin davranışları olumlu olarak değişmiştir.

Ruef, Higgins, Glaeser ve Patnode (1998), öğretmenler için PDD'nin stratejilerini belirlemişlerdir. Çalışmalarında, öğretmenlerin sınıflarında problemleri davranış gösteren öğrenciler için neler yapabileceklerine yönelik öğretmenlere bir eğitim programına benzer stratejileri maddeler halinde sunmuşlardır. Ruef ve arkadaşları, bu çalışmayla öğretmenlere yönelik bir PDD programı oluşturmuşlardır.

Wilson, Gottfredson ve Najaka (2001), PDD programlarının, problemleri davranışlara etkililiğini incelemek için bu programlarla ilgili çalışmalarını inceleyen bir

meta-analiz araştırması yapmışlardır. Bu çalışma kapsamında 165 okulun problemlı davranışlara yönelik PDD programlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucuna göre, PDD programları, problemlı davranışları azaltmakta etkilidir.

Horner ve arkadaşları (2004), okul çapında PDD'yi değerlendirmek amacıyla geliştirilen Okul Çapında Değerlendirme Aracını (SET: The School-Wide Evaluation Tool) tanımlayıp psikometrik özelliklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre, Okul Çapında Değerlendirme Aracını (SET: The School-Wide Evaluation Tool), okul çapında PDD çalışmalarını ve desteklerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araçtır. Ayrıca bu veri toplama aracı, PDD ve sosyal gelişim ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemede yararlı bulunmuştur.

Stormont, Lewis ve Beckner (2005) çalışmalarında, okul öncesinde PDD sistemini “sorumluluk sahibi olma”, “güvenli olma” ve “kibar olma” özellikleri çerçevesinde anlatmıştır. Çalışmada her bir özellik için örnek uygulamalar detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

Sugai ve Horner (2006), “A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support” adlı makalelerinde PDD'nin etkililiğine ve daha fazla yaygınlaştırılması gerektiğine dair bilgileri açıklamışlardır.

Elder ve Peed (2007) göre, okul çapında bir öğrenci davranış geliştirme modeli olan PDD'nin öğrenci davranışını geliştirdiği ve böylece öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirdiği, öğretmenin tükenmişliğini azaltabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle Elder ve Peed (2007), 2005-2006 eğitim öğretim yılında Kuzey Carolina devlet okullarında PDD uygulamasının bu iddiaları doğrulamak için çalışma yaptılar. PDD'nin özellikle Mcintoshel liselerde kısa vadeli erteleme oranlarını azalttığını kanıtladılar. Çalışma verilerine göre, PDD'nin uygulanması öğretmenlerin okulda kalma, özellikle de kırsal olmayan, Mcintosh dışı okullarda olumlu etkisi olabilir, ancak bu etkiyi doğrulamak ve sebebini bulmak için daha fazla çalışma ve daha fazla veriye ihtiyaç vardır.

Dishion ve arkadaşları (2008) Amerika'da erken çocukluk döneminde problemlı davranışları azaltmak için bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya Amerika'nın 3 bölgesi



dâhil edilmiştir. Ulusal bir gıda destek programına kayıtlı üç coğrafi bölgedeki 731 uygun gelirli aile rastgele yöntemle çalışmaya alınmıştır. Çalışmadaki ailelerin 2, 3 veya 4 herhangi bir yaşta çocuğunun olması dikkate alınmıştır. Çalışma sonucuna göre, erken çocukluk döneminde uygulanan PDD, problemleri davranışları azaltmıştır.

Horner ve arkadaşları (2009), “A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools” adlı makalelerinde okul genelinde PDD’nin etkilerini belirlemek için bir kontrol listesi kullanmışlardır. Çalışma Hawaii ve Illinois’daki ilkokullarda yapılmıştır. Veri toplama aracını düzenli olarak 3 yıldan fazla süreyle söz konusu okullardaki çalışanlar doldurmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim ve teknik yardım, işlevsel olarak, evrensel düzeydeki PDD’nin uygulamalarının geliştirilmiş uygulamasıyla ilişkilidir. PDD'nin geliştirilmiş kullanımı, işlevsel olarak, okul ortamının algılanan güvenliğindeki gelişmelere ve üçüncü sınıf öğrencilerinin, eyalet okuma değerlendirme standartlarını karşılayan veya aşan oranlarla ilişkilidir. Sonuçlar aynı zamanda ofis disiplin sevk düzeylerinin nispeten düşük olduğunu belgelemekle birlikte, bu değişken için deneysel kontrol bulunmaması PDD'nin etkisi ile ilgili çıkarımları yapmayı engellemektedir.

Horner, Sugai ve Anderson (2010), çalışmalarında PDD için altı kriter belirlemişlerdir. Bu kriterler, PDD’yi değerlendirmek için uygulanmıştır. Bu çalışmanın amacı ise PDD’yi değerlendirmek için çalışma yazarları tarafından belirlenen kriterleri genişletmek, PDD’yi kurmak ve uygulamak için çekirdek öneriler oluşturmaktır. Çalışmada yazarlar, ana kriterleri açıklayarak önerilerde bulunmuşlardır.

Simonsen, Jeffrey-Pearsal ve Sugai (2011), okul çapında PDD’nin eğitim kurumlarındaki uygulama ve kanıtlarından yola çıkarak herhangi bir engeli olan çocuklar için alternatif eğitim merkezleri diye tanımladıkları alternatif, konut veya hastane okulu; Psikiyatri hastaneleri gibi yerlere uyarlamasını bu çalışmada ele almışlardır. Bu çalışmalarında, alternatif eğitim merkezleri diye tanımladıkları bu yerlerin uygulama ve süreçleri anlatılmıştır.

Mcintosh ve arkadaşları (2013), Okul çapında PDD’nin uygulamalarına katkı sağlayan faktörleri belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Amerika Birleşik

Devletlerinin 14 eyaletinden 217 okuldan katılımcılar çalışmaya alınmıştır. Çalışmada, PDD'nin sürdürülebilirlik faktörlerini güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılan “The School-wide Universal Behavior Support Sustainability Index: School Teams” ölçme aracıyla değerlendirilmiştir ve PDD'nin uygulanabilirliği de aynı ölçekle değerlendirilmiştir. Faktör analizi, 2 okul düzeyinde faktör, Okul Önceliği ve Ekip Veri Kullanımı ve 2 ilçe düzeyinde faktör, Bölge Önceliği ve Kapasite Geliştirebilirledi. Bütün faktörler, uygulamayla anlamlı bir şekilde ilişkiliydi fakat Ekip Kullanımı Veri ve Kapasite Geliştirme önemli bağımsız öngörücülerdir.

Bohanon ve Wu (2014), liselerde okul genelinde PDD ilgili bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada okul geneli PDD uygulamaları esnasında lise personellerinin ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve lise personellerinin profesyonel gelişimi üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışma 2 okulun uygulamasını kıyaslamıştır. Çalışmaya göre, okul geneli PDD ne kadar iyi uygulanırsa okul uygulamaları o kadar iyi olur ve öğrenci disiplin sorunlarında azalma olur.

Dunlap ve arkadaşları (2014), “A Comment on the Term ‘Positive Behavior Support’” çalışmalarında “Pozitif Davranış Desteği” teriminin neden olduğu bazı karışıklıkları açıklamışlardır ve çalışmaların PDD yaklaşımıyla ilgili farklı terimleri tartışmışlardır.

Bal, (2015), 1975'ten 2011'e kadar PDD'yle ilgili yapılan çalışmaları incelemiştir ve PDD'nin kültürel uyarlamasının nasıl olabileceğini incelediği çalışmalardan yola çıkarak tartışmıştır.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın desenine, araştırma gruplarının oluşturulmasına, bağımlı ve bağımsız değişkenlere, deneklerin seçilme sürecine, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına, veri analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere, hazırlanan psiko-eğitim programının amacına ve içeriğine dair bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Pozitif Davranış Desteği programının öğrencilerin şiddet eğilimine etkisinin incelendiği deneysel bir araştırmadır. Araştırmada, deneysel çalışmalar için öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 2’de gösterilmiştir. Çalışmada kullanılan 2x3’lük split-plot (karışık) desenden birinci faktör işlem gruplarını (bir deney, bir kontrol); ikinci faktör bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri (öntest, sontest ve izleme) göstermektedir.

**Tablo 2.** Araştırma Deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme
<b>Deney</b>	<b>Ö1</b>	<b>PDDP</b>	<b>Ö2</b>	<b>Ö3</b>
<b>Kontrol</b>	<b>Ö1</b>	<b>P</b>	<b>Ö2</b>	<b>Ö3</b>

Tablo 2’de gösterilen PDDP, Pozitif Davranış Desteği Programı’nı, P kontrol grubuna uygulanan işlemi göstermektedir. Ö1, Ö2 ve Ö3 sırasıyla öntest, sontest ve izleme ölçümlerini göstermektedir.

Modelde bir bağımsız ve iki bağımlı değişken bulunmaktadır. Çalışmanın bağımsız değişkeni Pozitif Davranış Desteği Programı; bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin şiddete eğilim düzeyleri ve zaman faktörüdür.

Çalışmaya katılan öğrencilerin, araştırmacının ilgisinden ya da katılımcıların çalışmaya ilişkin beklentilerinin çalışmaya etkilerini engellemek için deney ve kontrol diye iki ayrı grup oluşturulmuştur. Araştırmacının ilgisinin çalışmaya etki edip etmediğini belirlemek için araştırmacı kontrol grubuna “Pozitif Davranış Desteği

Programını” uygulamamıştır; fakat kontrol grubuyla 3 oturumluk görüşme düzenlemiştir. Deney grubuna Pozitif Davranış Desteği Programı uygulanırken kontrol grubuna da “serbest etkinlikler” programı uygulanmıştır. Bu amaçla, önce öğrencilerle hobileri ve ders aktiviteleri üzerine sohbet edilmiştir; ikinci kez ise öğrencilerle öğle yemeği yenilmiştir; üçüncü de ise öğrencilerin okuldaki ve çevrelerindeki kişilerle olan ilişkileriyle ilgili sohbet edilmiştir. Uygulama sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin şiddet eğilim puanlarında bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

### **3.2. Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri**

Öğrencilerin Şiddet Eğilim Ölçeğinden aldıkları şiddet eğilim puanları ve zamanfaktörü araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

### **3.3. Araştırmanın Bağımsız Değişkeni**

Deney grubuna uygulanacak olan Pozitif Davranış Desteği Programı bu araştırmanın bağımsız değişkenidir.

### **3.4. Araştırma Gruplarının Oluşturulması**

Bu araştırma deneysel bir çalışmadır; bu yüzden bir evren ve örnekleme çalışması yapılmamıştır. Çalışmada, “araştırma grubu” kullanılmıştır. Araştırma grubu, Van/Edremit Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencileridir.

Çalışma, bir kontrol ve bir deney grubu ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan denekler, Van/Edremit Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 2016-2017 eğitim öğretim yılında 9. ve 10. sınıfa devam eden öğrencilerdir.

Araştırmaya Van/Edremit Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. ve 10. sınıfa devam eden 221 öğrenciye kişisel bilgi formu, Şiddet Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Şiddet Eğilim Ölçeğinden puanı en yüksek 24 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet ve sınıfa göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlere ve sınıflara göre sayısal dağılımları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
9. Sınıf		4	1	3	8
10. Sınıf	1	7		8	16
Toplam	1	11	1	11	24

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin toplam sayısı 24’tür. Her iki grupta da 9. sınıftan 4; 10. sınıftan 8 öğrenci vardır. Ayrıca her iki grupta da 1 kız, 11 erkek mevcuttur. Fakat deney grubunda yer alan kız öğrenci 10. sınıftan kontrol grubunda yer alan kız öğrenci 9. sınıftandır.

Çalışmada yer alan 24 öğrencinin Şiddet Eğilimi Ölçeği’ne göre öntestte aldıkları şiddet eğilim puanları ve sınıflara göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Çalışmada yer alan öğrencilerin ön test şiddet eğilim puanlarının sınıflara göre dağılımı

	Ön Şiddet								Toplam
	40	41	42	44	45	47	48	50	
9. Sınıf	4	1	2	0	0	1	0	0	8
10. Sınıf	4	3	4	2	1	0	1	1	16
Toplam	8	4	6	2	1	1	1	1	24

Tablo 2’de görüldüğü gibi Şiddet Eğilim Ölçeği’nden en yüksek puanı alan 24 öğrenciden 16’sı 10. sınıf, 8’i ise 9. sınıftandır. Şiddet Eğilim Ölçeği’nden 40 puan alan 8 öğrenciden 4’ü 9. sınıf, 4’ü 10. sınıftır; 41 puan alan 4 öğrenciden 1’i 9. sınıf, 3’ü 10. sınıftır; 42 puan alan 6 öğrenciden 2’si 9. sınıf, 4’ü 10. sınıftır; 44 puan alan 2 öğrenci 10. sınıftır; 45 puan alan 1 öğrenci 10. sınıftır; 47 puan alan 1 öğrenci 10. sınıftır; 48 puan alan 1 öğrenci 10. sınıftır; 50 puan alan 1 öğrenci 10. sınıftır.

Van/Edremit Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. ve 10. sınıfa devam eden 221 öğrencinin Şiddet Eğilim Ölçeği'nden aldığı puanlar ve sınıflar Ek 4'te gösterilmiştir.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şiddet Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, deneysel işlemde bir ay önce, işlem bitiminde ve işlem bitiminden iki ay sonra uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçeğin isminden etkilenecek yanlı cevap vermemeleri için ölçeğin isimi ölçeğin üzerine yazılmadan veriler toplanmıştır.

#### 3.5.1. Şiddet Eğilim Ölçeği

Literatür incelendiğinde şiddeti ölçmek için pek çok ölçeğin geliştirildiği görülmektedir. Bu ölçekler kimi zaman şiddet kimi zaman saldırganlık kimi zamanda öfke kelimesi kullanılarak geliştirilmiştir. Bu ölçekler yaş grubuna göre de düzenlenmiştir. Bazıları çocuklar bazıları yetişkinler ve bazıları ergenler için kullanılmaktadır.

Araştırma grubu için uygun ölçeğin seçilmesi amacıyla YÖK ulusal tezveri tabanındaki konuyla ilgili tezler ve tezlerde kullanılan ölçekler incelenmiştir ve uzman görüşü de alınarak çalışma için Şiddet Eğilim Ölçeğinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Şiddet Eğilim Ölçeği, Haskan ve Yıldırım (2012) tarafından geliştirilmiştir. Haskan ve Yıldırım (2012) literatürden yararlanarak 44 maddelik madde havuzu oluşturulduktan sonra bu 44 maddelik ölçek önce Adana İli'ne bağlı bir ortaokulda 120 öğrenciye uygulanmış ve ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ölçülmüştür. Deneme formu üzerinde yapılan değişikliklerden sonra ölçek başka bir okulda tekrar 218 lise öğrencisine uygulanmıştır daha sonra ölçek uygulama formuna son şekli verilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını incelemek için açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve faktör analizi sonucunda elde edilen 20 maddelik ölçek, test-tekrar test güvenilirliği için başka bir ortaokula ölçek uygulanmıştır ve ölçek son şeklini almıştır.

Şiddet Eğilim Ölçeği, “Şiddet Duygusu”, “Bilişim Teknolojileri Aracılığıyla Şiddet”, “Başkalarına Zarar Verme Düşüncesi” ve “Başkalarına Şiddet Uygulama” olmak üzere dört alt ölçek ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bir tane ters madde bulunmaktadır. Ölçek üçlü derecelendirme (1=Hiçbir zaman, 2=Bazen, 3=Her zaman) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar 20 ila 60 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe bireyin şiddet eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbacha alfa katsayısı .87; test tekrar test güvenirliği ise .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik ile ilgili yapılan çalışmalar, ölçeğin lise öğrencilerinin şiddet eğilimini ölçmek için kullanılabileceğini göstermiştir.

### **3.6. Deney Grubuna Verilen Eğitim**

Pozitif Davranış Desteği Programı’nda grup süreci farkındalığın kazanılması için doğru ve sağlıklı işlenmelidir. Grup liderinin sürece dikkat etmesi ve doğru işlemesi gerekir. Bunun için de grup lideri bağlama becerisini kullanabilir. Bağlama becerisinin kullanıldığı grup sürecinde, grup katılımcılarının kendilerine ve sürece ilişkin farkındalığı artar. Bağlama becerisini süreçte kullanan bir grup lideri, grupta yer alan her bir katılımcıya geri bildirim, uygulama esnasında verebilir (Voltan Acar, 2014, s. 31).PDD programlarında geribildirim vermek oldukça önemlidir ve bu programlarda geribildirim, kullanılan teknikler arasındadır (Wilson, Gottfredson ve Najaka, 2001).

Araştırmada kullanılan “Pozitif Davranış Desteği Programı”na dayalı deneysel işlem, Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nin kütüphanesinde uygulanmıştır. Program, deney grubuyla 8 hafta ara vermeden uygulanmıştır. Oturumlar 45dk+45dk şeklinde uygulanmıştır. Oturumlar haftada bir kere farklı günlerde uygulandı. Farklı günlerde uygulanmasının nedeni öğrencilerin hep aynıderslerden geri kalmasını önlemektir.

Programa başlamadan önce, kontrol ve deney grubu olarak belirlenen öğrencilerle ayrı ayrı görüşülmüştür. Programa katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur ve katılmak isteyen öğrencilere, velisinin programa katılmasına izin

verdiğine dair imzalı “Veli İzin Formu”nu velileri tarafından doldurulup araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir ve kendilerine programın, “Sosyal Becerileri Geliştirici Bir Eğitim” olduğu söylenmiştir. Program, klinik tanı almamış normal öğrencilere yönelik hazırlanmıştır.

Kontrol grubuyla aralıklı olarak 3 kere görüşülmüştür. Kontrol grubuna, program uygulanmamıştır. Görüşmelerde ilkin derslerle ilgili öğrencilerle sohbet edilmiştir. İkincisinde öğle yemeği yenilmiştir. Üçüncüde ise öğrencilerin ders notları ve sevdikleri aktivitelerle ilgili konuşulmuş ve sınıfta öğrencilere uygulanmıştır.

Deney grubuyla 8 haftalık oturum uygulamaları bittikten sonra 2 aylık ara verilmiştir daha sonra her iki gruba da izleme testleri uygulanmıştır ve toplanan tüm veriler SPSS 10 paket programına analiz yapılmak üzere geçirilmiştir.

### 3.6.1. Pozitif Davranış Desteği Programının Geliştirilmesi

Bu çalışma için hazırlanan, “Pozitif Davranış Desteği Programı” öğrencilerin şiddet eğilimi düzeylerini düşürmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu grup programı, PDD kapsamında kişinin şiddet davranışını başlatan ve sürdüren faktörlerle ilgili öğrencileri bilgilendirme, onların şiddet davranışını azaltmaya yardım edecek farkındalık ve beceri kazandırmaya yönelik olarak yapılandırılmış, grupla uygulanan bir paket program niteliğindedir.

Program hazırlanırken PDD’yle ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Öncelikli olarak PDD’nin genel mantığı ve ilkeleri gözden geçirilmiştir. Daha sonra PDD’nin lise seviyesiyle ilgili çalışmalar incelenerek lisede uygulanan PDD’nin ilke, amaç, teknik, metot ve özellikleri incelenmiştir.

PDD’nin uygulamasında kullanılan teknik ve metotlar genel olarak Davranışçı, Bilişsel-Davranışçı ve Gerçeklik Kuramı ve Seçim Teorisine dayanmaktadır. Bu nedenle “Pozitif Davranış Desteği Programı” oluşturulmadan önce konularla ilgili araştırma yapılmış ve programda yer alması gereken teknik ve metotlar belirlenmiştir.

PDD programları okullarda yaşanan sorunlara göre hazırlanmaktadır. Fakat PDD’nin lise seviyesinde duygu farkındalığı, iletişim becerileri ve öfke kontrolünü



önemsemektedir. Bu nedenle bu çalışma için hazırlanan “Pozitif Davranış Desteği Programı”nda duygu farkındalığı ve öfke kontrolüeklektik bir şekilde olmuştur.

“Pozitif Davranış Desteği Programı” için adı geçen kaynaklardan teknik ve metotlar kullanılmıştır: Yaşar Kuzucu’nun (2007) “Duyguları Fark Etme ve İfade Etme Psiko-Eğitim Programı”, Aynur Eren Gümüş’ün (2006) “Sosyal Kaygı ile Başa Çıkma”, Rosemarie Smead Morganett’in (2005) “Yaşam Becerileri Ergenler İçin Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları”, Deniz Altınay’ın (2015) “Psikodrama 400 Isınma Oyunu ve Yardımcı Teknikler”.

Grubu, belli bir amaç için bir araya gelen birden fazla kişi topluluğu olarak tanımlayan Voltan Acar (2014, s.3), grupla psikolojik danışmayı tanımlamak için bazı kavramlardan söz etmeyi gerekli görür. Bu kavramlar;

1. Gruptaki kişilerin birbiriyle olan ilişkilerinin geliştirilmesi,
2. Grup üyelerinin duygu değer ve tutumları,
3. Gruptaki her üyenin davranışsal amaçları,
4. Psikolojik danışman,
5. Profesyonel ve terapötik,
6. Yardım alma ve yardım verme.

Yukarıdaki kavramlar doğrultusunda grupla psikolojik danışma yapılmaktadır. Bu kavramlar, psiko-eğitim programı hazırlamada önemli görüldüğü için çalışmanın programı hazırlanırken söz konusu kavramlar göz önünde bulundurulmuştur.

PDD programları çoğu zaman psiko-eğitim gruplarıyla benzerlik gösterir. Psiko-eğitim gruplarına yönelik hazırlanan programlar, davranış değişikliğine dayanır ve bu gruplarda daha çok bilişsel yaklaşım yönelimleri vardır. Öfke denetim grupları, güvenlik eğitim grupları ve zaman yönetimi grupları bu gruba girer (Voltan Acar, 2014, s. 3). Bu çalışma için hazırlanan PDD temelli bu program da psiko-eğitim programıdır. Bunun yanı sıra bilişsel yaklaşımlar programın hazırlanmasında göz önüne alınmıştır.

PDD programları, bilişsel davranışçı, davranışçı model ve/veya yeni model davranış yöntemlerinin kullanıldığı programlardır. Modelleme, prova, performansla

ilgili geribildirim ve pekiştireç gibi teknikler bu programlarda kullanılmaktadır (Wilson, Gottfredson ve Najaka, 2001). Bu çalışma için hazırlanan PDD programı için bu teknik ve metotları kullanılmıştır. Son olarak da hazırlanan program uzman görüşü alındıktan sonra uygulanmıştır. Pozitif Davranış Desteği Programı Ek 1’de verilmiştir.

### **3.7. Verilerin Analizi**

Araştırmada Şiddet Eğilim Ölçeği uygulanarak toplanan veriler, çalışma modeli doğrultusunda analize tabi tutulmuştur. Araştırmada “Pozitif Davranış Desteği Programı” uygulanan ve uygulanmayan grupların “Şiddet Eğilim Ölçeği” öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığı iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının şiddet eğilimi öntest, sontest ve izleme puanlarının ortalamalarının karşılaştırılması için Post-hoc testlerinden “Bonferonni” testi yapılmıştır. Yapılan bu istatistiksel işlemler için hata payı .05 kabul edilmiştir.

## 4.BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma hipotezini test etmek için yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmadaki deney ve kontrol gruplarının “Şiddet Eğilim Ölçeği” öntest ve sontest puanlarındaki farka iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının şiddet eğilimi öntest, sontest ve izleme testi puanlarının ortalamalarını karşılaştırmak için Post-hoc testlerinden “Bonferonni” testi kullanılmıştır. Bu istatistikler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

#### 4.1. Şiddet Eğilimine İlişkin Bulgular

Araştırma grupları seçkisiz yöntemle belirlenmiştir ve gruplar arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi Şiddet Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının karşılaştırılması için t-testi tablosu

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
<b>Kontrol</b>	12	41,91	2,74	,581	21,954	,567
<b>Deney</b>	12	42,58	2,87			

Deneysel işlemden önce deney ve kontrol gruplarının şiddet eğilim puanları ortalamalarının birbirine denk olup olmadığını test etmek için t-testi yapılmıştır. t- testi sonucuna göre deney grubunun işlem öncesi şiddet eğilim puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=42,5833$ ) ile kontrol grubunun işlem öncesi şiddet eğilim puanları ortalaması ( $\bar{x}=41,9167$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre ( $t(21,954)=.581$ ;  $p>.05$ ) deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının şiddet eğilim puanları ortalamaları birbirinden farklılaşmamaktadır.

**Hipotez (h1):** Pozitif Davranış Desteği Programı'nın uygulandığı deneklerin şiddet eğilimi düzeylerinde, bu programın uygulanmadığı deneklerin şiddet eğilimi düzeylerine oranla bir azalma olur.

Araştırmanın bu denencesini test etmek için deney ve kontrol gruplarındaki deneklere öntest-sontest ve izleme testi olarak Şiddet Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ve izleme puanlarının ortalamaları, standart sapma değerleri ve denek sayıları Tablo 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Gruplarının Şiddet Eğilim Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm Grup	Ön Test Puanları			Son Test Puanları			İzleme Testi Puanları		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
<b>Kontrol</b>	12	41,91	2,87	12	38,25	5,154	12	38,08	8,18
<b>Deney</b>	12	42,58	2,74	12	33,58	4,62	12	38,83	5,21
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>42,25</b>	<b>2,77</b>	<b>24</b>	<b>35,91</b>	<b>5,34</b>	<b>24</b>	<b>38,45</b>	<b>6,72</b>

Tablo 6'da anlaşıldığı üzere, deney grubuna katılan deneklerin, “Pozitif Davranış Desteği Programı” öncesi “Şiddet Eğilim Ölçeği” ortalama puanı  $\bar{x}=42,5833$  iken, bu değer “Pozitif Davranış Desteği Programı” sonrasında  $\bar{x}=33,5833$  olmuştur. Kontrol grubuna katılan deneklerin “Pozitif Davranış Desteği Programı” öncesi “Şiddet Eğilim Ölçeği” ortalama puanı  $\bar{x}=41,9167$  iken, bu değer “Pozitif Davranış Desteği Programı”  $\bar{x}=38,2500$  olarak tespit edilmiştir. Buna göre ortalama puanlara bakıldığında kontrol grubuna göre “Pozitif Davranış Desteği Programı” alan deneklerin şiddet eğilimi düzeylerinde bir değişim olmuştur.

İki ayrı deneysel işlem alan deney ve kontrol grubunun deneklerinin şiddet eğilimi düzeylerinde, “Pozitif Davranış Desteği Programı”nın öncesine göre program sonrasındaki değişimlerin anlamlı bir fark gösterip göstermediğiyle ilgili Split-plot ANOVA sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Deney ve Kontrol Gruplarının Şiddet Eğilimi Öntest-Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Denekler arası	1047,87	23			
Grup (Deney/Kontrol)	21,12	1	21,12	,453	,508
Hata	1026,75	22	46,67		
Denekler içi	1313.99	48			
Ölçüm (Öntest/Sontest/İzleme)	487,58	2	243,79	15,09	,000
<b>Grup*Ölçüm</b>	<b>115,58</b>	<b>2</b>	<b>57,79</b>	<b>3,57</b>	<b>,036</b>
Hata	710,83	44	16,15		
<b>Toplam</b>	<b>2361.87</b>	<b>71</b>			

Grup ve ölçüm temel etki testlerinin sonuçlarına bakıldığında, “Pozitif Davranış Desteği Programı”na katılan deneklerin şiddet eğilimi puan düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçüm faktörlerinin, deneklerin şiddet eğilimi düzeyleri üzerindeki ortak etkisi anlamlı olmuştur [ $F(2,44) = 3,577, p < .05$ ]. Grupların ortalamalarındaki değişime bakıldığında deney grubundaki değişim kontrol grubundaki değişimden daha fazladır. Bu değişimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Bonferonni testiyle incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analize göre deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasına rağmen deney ve kontrol gruplarının izleme testleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır

Pozitif Davranış Desteği Programı eğitimi almak veya almamak şiddet eğiliminin zamanla azalmasına etki etmektedir. Bu değişimin hangi gruplar arasında

olduğunu tespit etmek için Bonferroni post-hoc (çoklu karşılaştırma) testi ve elde edilen sonuçlar aşağıdadır.

**Tablo 8.** Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest ve İzleme Testlerine Göre Şiddet Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin post-hoc tablosu

		Deney			Kontrol		
		Öntest	Sontest	İzleme	Öntest	Sontest	İzleme
<b>Deney</b>	<b>Öntest</b>		6,333*	3,792*	,667		
	<b>Sontest</b>			2,542		-4,667*	
	<b>İzleme</b>						,750
<b>Kontrol</b>	<b>Öntest</b>					3,667*	3,833
	<b>Sontest</b>						,167
	<b>İzleme</b>						

\*p<.05

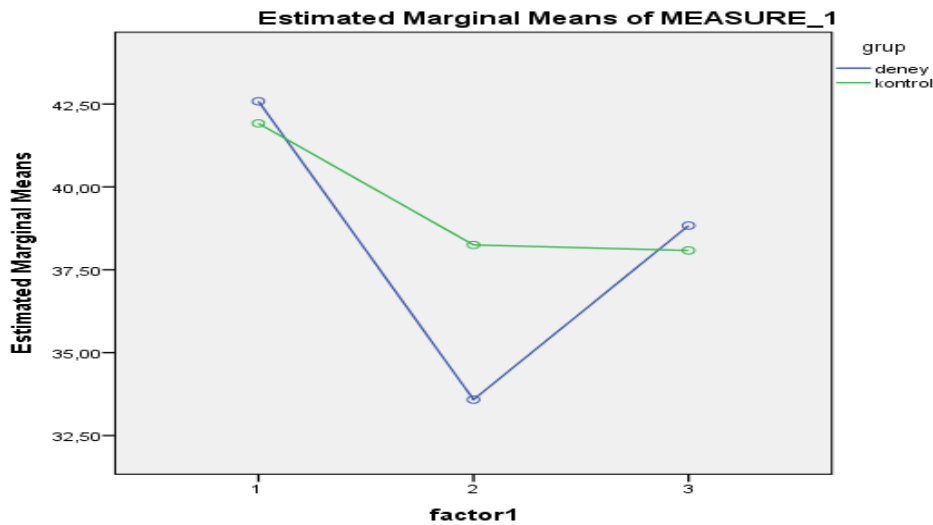
Deneyel işlemin etkili olduğunu göstermesi bakımından deney grubu ile kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi puanları Bonferroni testiyle karşılaştırılmıştır. Bu durumda, deney grubu ile kontrol grubu arasında ön test ortalamaları bakımından bir farklılık bulunmazken son test puanları bakımından deney grubu ile kontrol grubunun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre deney grubunun şiddet eğilimi son test puanlarının ortalaması kontrol grubunun şiddet eğilimi son test puanlarının ortalamasından daha küçüktür. Buna göre, sontest ölçümlerinde deney grubunun kontrol grubuna oranla daha avantajlı bir durumda olduğu söylenebilir.

Pozitif Davranış Desteği Programı'nın şiddet eğilimi puanlarına kalıcı etkisi olup olmadığını görmek için yapılan post-hoc testine göre deney grubunun şiddet eğilimi sontest ( $\bar{x} = 33,683$ ) ve izleme ( $\bar{x} = 38,833$ ) ölçümleri ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, deney grubuna uygulanan Pozitif Davranış Desteği Programı sonucunda elde edilen değişim şiddet eğilimi üzerinde kalıcı bir etkiye sahip değildir.

Kontrol grubunun son test ortalaması ( $\bar{x} = 38,250$ ) ön test ortalamasından ( $\bar{x}=41,917$ ) daha düşüktür. İzleme testi ortalaması da ( $\bar{x}=38,083$ ) ön test ortalamasından daha düşüktür. Kontrol grubunun son test ve izleme testi ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Buna göre, kontrol grubunun şiddet eğilimi puanları zaman içerisinde ön testten son teste düşüş göstermiştir. Fakat deney grubunun ön test ve son test ortalamalarının farkı 6,333 iken kontrol grubunun ön test ve son test ortalamalarının farkı 3,667 olmuştur.

Yukarıdaki bulguya göre, deney grubuna uygulanan Pozitif Davranış Desteği Programı sonucunda elde edilen değişimin şiddet eğilimi puanları üzerinde kalıcı olmadığı görülmüştür. Deney grubunun son test ve izleme ortalamaları farkı 2,542 iken, kontrol grubunun son test ve izleme ortalamaları farkı, 167'dir.

Aşağıda grupların ve ölçümlerin şiddet eğilimi puan ortalamalarının grafikleri verilmiştir.



**Şekil 2.** Pozitif Davranış Desteği Programı Deney ve Kontrol Grubu Öntest-Sontest ve İzleme Ölçümleri Ortalamaları Grafiği

Şekil 2'deki grafiğe bakıldığında Pozitif Davranış Desteği alan öğrencilerin, PDD almayan öğrencilere oranla şiddet eğilim düzeylerinde anlamlı bir düşmenin olduğu görülmektedir; fakat bu değişimin uzun süreli olmadığı gözlenmektedir.

Yukarıdaki bulgulara göre, kontrol grubu ve deney grubu zamanla şiddet eğilimi yönünden düşme gösterirken deney grubunda bu düşme kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı derecede daha büyüktür. Bu duruma göre deneysel işlemin etkili olduğu söylenebilir.





## 5.BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın sonucuna yer verilmiştir, çalışmanın sonuçları literatürdeki çalışma sonuçlarına göre tartışılmıştır ve çalışma bulguları kapsamında öneriler geliştirilmiştir.

#### 5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, pozitif davranış desteği programının lise öğrencilerinin şiddet eğilim düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada bir deney ve bir kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubuna uygulanan Pozitif Davranış Desteği Programı'nın etkililiği, deney grubunun ve kontrol grubununun Şiddet Eğilim Ölçeği'nden ön test, son test ve izleme testi puanlarına göre istatistiksel olarak kıyaslanmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubunun son test şiddet eğilim puanları ile kontrol grubunun son test şiddet eğilim puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, Pozitif Davranış Desteği Programı, lise öğrencilerinin şiddet eğilimini düşürmede etkilidir.

Bu araştırmanın sonucuna göre Pozitif Davranış Desteğinin şiddet eğilimini düşürmede etkili olduğu söylenebilir. Simonsen, Sugai ve Negron (2008), okullarda yaşanan disiplin sorunları ve öğrenciler arasında görülen saldırganca davranışların PDD sistemi içerisinde çözüme ulaştığını çalışmalarında belirtmektedirler ve PDD'nin nasıl etkili olabileceğini çalışmalarında tartışmışlardır. Ayrıca, Sugai ve Horner (2006), çalışmalarında PDD'nin etkililiğine ve daha fazla yaygınlaştırılması gerektiğine dair bilgileri açıklamışlardır. Benzer şekilde, Wilson, Gottfredson ve Najaka (2001), PDD programlarının, problemlili davranışlara etkililiğini incelemek için bu programlarla ilgili çalışmaları inceleyen bir meta-analiz araştırması yapmışlardır. Bu çalışma kapsamında 165 okulun problemlili davranışlara yönelik PDD programlarını incelemişlerdir ve yapılan bu meta-analiz sonucuna göre PDD, okullardaki problemlili davranışları azaltmada etkilidir. Barbanente (2009), 2007'den beri PDD'yi uygulayan Addison Trail High School'un PDD'yi uygulamadan önce öğrenci davranışından dolayı okulda çalışanlar arasında negatif bir iklimin olduğunu, disiplin/güvenlikle ilgili endişelerin olduğunu ve disiplin sorunlarının arttığını fakat PDD'nin uygulamasından sonra bu sorunların ortadan kalktığını belirtmiştir. Çalışma sonucuna göre, PDD programları, problemlili davranışları azaltmakta etkilidir. Kansas Üniversitesi Kansas Pozitif Davranış Destekleme Enstitüsü Bülteni (2009), ABD'nin 37 eyaletinde 7000'den fazla okulda

uygulanan PDD uygulamalarıyla ilgili çalışmalara yer vermiştir. Bültende, PDD'nin işleyişi ve uygulanan okullardaki etkililiği, okullardaki çalışmalar ve son zamanlarda PDD'yi uygulamaya başlayan okullara grafiklerle açıklanmıştır. Bohanon ve Wu (2014), liselerde okul genelinde PDD ilgili bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada okul geneli PDD uygulamaları esnasında lise personellerinin ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve lise personellerin profesyonel gelişimi üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışma 2 okulun uygulamasını kıyaslamıştır. Çalışmaya göre, okul geneli PDD ne kadar iyi uygulanırsa okul uygulamaları o kadar iyi olur ve öğrenci disiplin sorunlarında azalma olur.

Putnam ve Hehl (2005), okuldaki disiplin sorunlarıyla ilgili veri toplayacak ve bu veriler doğrultusunda etkili bir şekilde, problemlili davranış sergileyen öğrencilere gerekli eğitimi ve desteği sağlayacak bir PDD takımının kurulmasını çalışmalarında ele almışlardır. Kurulacak olan bu takım öğrencilere PDD sağlayarak problemlili davranışın ortadan kaldırılmasını sağlayacağı ve okulun disiplinine katkı olacağı önemle vurgulanmıştır. Okuldaki disiplin sorunlarından biri olan şiddete yönelik yapılan bu araştırma PDD'nin problemlili davranışlardan biri olan şiddet davranışını azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Dishion ve arkadaşları (2008) Amerika'da erken çocukluk döneminde problemlili davranışları azaltmak için bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya Amerika'nın 3 bölgesi dâhil edilmiştir. Ulusal bir gıda destek programına kayıtlı üç coğrafi bölgedeki 731 uygun gelirli aile rastgele yöntemle çalışmaya alınmıştır. Çalışmadaki ailelerin 2, 3 veya 4 herhangi bir yaşta çocuğunun olması dikkate alınmıştır. Çalışma sonucunda, erken çocukluk döneminde uygulanan PDD'nin çocuklarda problemlili davranışları azalttığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Sugai, Flannery ve Bohanon-Edmonson (2005), ilkokul ve ortaokulda uygulanan PDD sisteminin okuldaki istenmeyen davranışları ve disiplin suçlarını azalttığını ortaya koyan çalışma bulgularından yola çıkarak lisede seviyesinde de PDD'ye ihtiyaç duyulduğunu ve bu yöndeki eksiklikleri belirleyerek tavsiyeler geliştirmişlerdir. Kennedy ve arkadaşları (2009), ilkokul ve ortaokulda uygulanan PDD'yle öğrencilerin davranış problemlilerinin azaldığını, okul çalışanlarının okul ikliminden memnun olduklarını ve böylelikle pozitif bir okul iklimi sağlanarak hem akademik hem sosyal başarıların arttığını belirtmişlerdir. Bu nedenle liselerde uygulanacak PDD'nin benzer sonuç vereceğini açıklamışlardır. Lewis (2009), lisede PDD'nin sağlanmasıyla şiddet, sözel tehdit, zorbalık gibi kronik davranışsal bozukluk

sergileyen öğrenciler ve diğer disiplin problemleri gösteren öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları öğrenerek bu sorunların çözülebileceğini belirtmiştir. Flannery ve Sugai (2009), liselerde PDD'nin uygulamalarına yönelik yaptıkları çalışmada, her okulun disiplin sorunları ve ihtiyaçlarının farklı olduğunu okula ve okuldaki sorunlu davranışlara yönelik yapılacak izlemelere göre PDD programının verilmesi problemleri davranışları azalttığını ya da çözdüğünü vurgulamaktadırlar. Yerel, anlamlı ve duruma yönelik akademik ve davranışsal verilerin düzenli ve sık bir şekilde toplanması okuldaki problemleri davranışları önleyici ya da çözücü PDD programının geliştirilip uygulanmasında gereklidir. PDD için toplanacak verilerin tek bir alanla ya da belli bir konuyla sınırlamak doğru olmayacaktır. Pozitif Davranış Desteği Programı'nın lise öğrencilerinin şiddet eğilimini düşürmede etkili olan bu çalışma, PDD'nin lise seviyesinde de etkili olduğunu göstermiştir.

Stormont, Lewis ve Beckner (2005) çalışmalarında, okul öncesinde PDD sistemini "sorumluluk sahibi olma", "güvenli olma" ve "kibar olma" özellikleri çerçevesinde anlatılmıştır. Swain-Bradway ve Malloy (2009), öğrenci başarısını sağlamak için okulun, riskli ve yüksek riskli davranış problemleri sergileme grubunda yer alan öğrencilere uygun okul davranışlarını öğretmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun içinde problemleri davranışların kategori haline getirilmesi ve bu kategorilerde yer alan öğrencilere yönelik destek programlarının yapılması gerekmektedir. Örneğin matematik dersinden başarısız olan öğrencilerin tespit edilmesi ve bu öğrencilere yönelik destek programının hazırlanması. Hangi öğrenciye hangi geribildirim verileceği ve hangi pozitif pekiştiricilerin verileceği, öğrencinin uygun davranış geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır. Sorunlu öğrenci davranışına göre küçük gruplar oluşturup buna göre pozitif destek programı sağlayan liselerin klasik uygulamaya devam eden liselere göre daha başarılı olduğu kabul edilmiştir. Bu çalışmada her bir özellik için örnek uygulamalar detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Lise öğrencilerine yönelik hazırlanan bu araştırmanın Pozitif Davranış Desteği programında da öğrencilere pozitif davranışlar somut bir şekilde öğretilmeye çalışılmıştır ve bu yolla öğrencilerin pozitif davranış kazanarak şiddet davranışlarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle bu araştırma literatürdeki araştırmalarla aynı doğrultudadır.

PDD, okuldaki problemleri davranış alanına göre oluşturulmaktadır ve bu sorunlu alanlar okuldan okula değişebilmektedir. Okuldaki sorunlu davranış alanları

kategorilere ayrılarak her bir kategoriye uygun eğitimler verildiğinde verilen eğitimlerin başarıya ulaştığı görülmüştür (Garcia, 2014). Bu araştırma da Orhan Okay Anadolu ve Teknik Lisesi'ndeki şiddet davranışı sergileyen bir grup öğrenciye verilmiştir. Şiddet eğilimine yönelik verilen Pozitif Davranış Desteği eğitimi, sorun alanına hizmet ederek öğrencilerin şiddet eğilimlerini düşürmede başarılı olmuştur.

Pozitif Davranış Desteği Programı'nın lise öğrencilerinin şiddet davranışlarına etkisinin incelendiği bu çalışmada, PDD programının şiddet eğilimini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır; fakat deney grubunun son test şiddet eğilim puanları ile izleme testi şiddet eğilim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, Pozitif Davranış Desteği Programı, öğrencilerin iyi hallerini uzun süre korumada etkili olmamıştır. PDD'yle ilgili literatüre bakıldığında, genel olarak PDD'nin, okul genelinde uygulandığı ve müdahale programları, okuldaki öğrencilere göre üç grupta incelenmektedir. Bu programların, etkili ve başarılı olması, programların sürekliliğine bağlıdır. PDD programları, süreklilik gösterir ve program uygulanırken sadece davranış değişikliği değil aynı zamanda okulun ikliminin de iyiye gitmesi sağlanır (Knoff, 2000). Çünkü PDD'ye göre, okul iklimi düzeltilmediğinde öğrenci davranışlarının pozitif yönde değiştirilmesi zordur ve kalıcı etki sağlamak mümkün değildir. Okul iklimi, öğrencileri şiddete yönelten etkenler arasında görülmektedir (Gürsoy, 2008).

Gottfredson, Gottfredson ve Hybl (1993), sekiz ortaokulda 3 yıl süren bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma, ergenlerin davranışlarını geliştirmeye yönelik yapılan pozitif davranış programını test etmiştir. Program, okul kurallarını belirginleştirmeyi, kuralların uygulamadaki sürekliliğini, sınıf organizasyonu ve yönetimini arttırmayı, öğrenci davranışıyla ilgili evle iletişimi arttırmayı ve uygun davranışı pekiştirmeyi araştırmıştır. Bu yönetsel gelişim yaklaşımı, okul seviyesinde iletişimi, işbirliğini ve planlamayı arttırarak güçlü bir uygulamayı arttıran bir yapı sağlamıştır. Uygulamanın güçlü oluşu ve verimliliği okuldan okula farklılık göstermiştir. Programın iyi uygulandığı okullarda, ergenlerin davranışlarında önemli bir gelişim göstermiştir. Nelson (1996), eğitim öğretim kapasitesini artırmak için ilkokulda sorunlu ve aşırı davranışlar sergileyen öğrencilere göre hazırlanmış okul genelinde PDD programını değerlendirmiştir. 2 ilkokuldaki öğrenciler 2 yıldan fazla süreyle incelenmiştir ve bu öğrencilerin davranışlarını pozitif olarak değiştirmek için program uygulanmıştır.

Çalışma sonunda problemleri davranış sergileyen öğrencilerin davranışları olumlu olarak değişmiştir. Buna göre, PDD programının etkinliğinin uzun süreli olmasının, PDD ile ilgili yapılacak herhangi bir çalışmanın uzun süreli olması gerektiği söylenebilir. Pozitif Davranış Desteği Programının uygulandığı bu çalışmada PDD, sadece 8 hafta uygulanıp bırakılmıştır; bu nedenle öğrencilerdeki şiddet eğilim düzeyleri zamanla yükselme göstermiştir.

PDD uygulamalarının etkinliği ve başarısı okulda çalışan öğretmenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Bu nedenle PDD sadece öğrencilere eğitim vermez aynı zamanda öğretmenlere de eğitim ve destek verir. Buradaki amaç, öğrencide davranış değişikliğini sağlamak ve değişen davranışın kalıcılığını sürdürmektir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik çalışma yapan araştırmacılar da vardır. Ruef ve arkadaşları (1998), öğretmenlerin, sınıflarında problemleri davranış gösteren öğrencilerini tanımaları, anlamaları ve onlara pozitif davranış kazandırabilmeleri için öğretmenlere yönelik bir PDD programı hazırlamışlardır. Ross ve Horner (2007), binden fazla okulda uygulanan PDD'nin öğretmen stresi ve öğretmenin etkinliğine olan etkisini inceleyen bir pilot çalışma yapmışlardır. Çalışmaya, PDD'nin uygulandığı farklı seviyedeki okullardan 20 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin doldurduğu öz-raporlar bu değişkenlere göre incelenmiştir. Sonuçlar, PDD uygulaması ile öğretmenlerin eğitsel etkinliği öğretmen algılaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu gösterdi. Putnam ve arkadaşları (2009), lise öğretmenlerinin, okuldaki disiplin sorunlarının kendi sorumluluklarında olmadığını bununun ilköğretim öğretmenlerinin yapması gereken bir görev olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca lisede çalışan öğretmenlerin, sosyal becerileri geliştirmenin de lise öğrencisinin sorumluluğunda olduğunu düşündükleri bu yüzden de okuldaki problemleri davranışlar için öğretmenlerin aktif bir rol oynamadığını belirtmişlerdir. Bu sorunun çözülebilmesi ve PDD uygulamalarının lise döneminde de ilköğretim ve ortaokulda uygulanan PDD gibi başarılı olması için bir lider doğrultusunda bunu uygulayacak bir ekibe ihtiyaç olduğunu ve eğer bu sağlanırsa PDD'yle okuldaki disiplin sorunlarının çözüleceği, etkili öğrenme ortamlarının sağlanacağı, problemleri davranışların ortadan kalkacağını kabul etmektedirler. Newcomer ve Barrett (2009), PDD'nin etkili ve başarılı sonuç vermesi için okul yöneticilerinin desteğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. İletişim, veri toplama ve etkili bir şekilde çalışarak okuldaki sorunların ve yapılması istenilen değişimlerin sağlanabileceğinin altını çizerek, Avrupa

ve Amerika’da uygulana PDD bir sistem halini almıştır. Bu nedenle bir kere uygulanıp daha sonra eski haline bırakılan bir sistem değildir. PDD, öğrencinin okul hayatı boyunca içinde yer aldığı bir sistemdir. Bu sistem okul genelinde problemlili davranışlara karşı önleyici bir rol aldığı gibi kronik olarak problemlili davranış gösteren öğrencilere de ya grupla ya da bireysel müdahalelerde bulunmaktadır. Grupla ya da bireysel bir müdahaleye tabi tutulan öğrenci pozitif davranış değişikliğini edindikten sonra hem kendisine yönelik izlemelerin yapılmasıyla hem de zaten okulda var olan önleyici pozitif davranış aktiviteleriyle yeniden problemlili davranış gösterme olasılığı engellenmektedir. Bilindiği üzere davranış değişikliğinin devamlı olması için çevresel faktörlerin de iyileştirilmesi gerekecektir. Çevresel faktörlerin iyileştirilmediği bir ortama dönen kişinin iyi halini koruması bir hayli zor olur. Örneğin alkol tedavisi alıp iyi olarak hastaneden ayrılan bir bireyin bu iyi halini koruyabilmesi için alkolü ortamlardan ve alkol kullanan çevrelerden uzak durması gerekir. Benzer şekilde problemlili davranışına yönelik eğitime tabi tutulan öğrencinin eğer güvenli olmayan bir okul ortamı varsa kişinin çoğu zaman okulunu değiştirmesi de zor olacağından tekrar sorunlu davranışlarının az da olsa ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Bu nedenle PDD okul genelinde çalışmalarını bir sistem halinde yürütür. Bu araştırma PDD ilke ve mantığına göre hazırlanmış ve çalışma grubu olarak problemlili davranış (şiddet davranışları) sergileyen bir grup öğrenciyi seçmiştir. PDD alan öğrenciler, PDD almayan öğrencilere oranla şiddet eğilim düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş göstermiştir. Fakat öğrencilerdeki bu düzelme uzun süreli olmamıştır. Çünkü okul çevreleri, onların bu iyi halini sürdürecektir pozitif fırsatlar sunmamıştır. PDD başarılı ve etkili olmak için aileleri de öğrencinin davranış değişikliği ve sosyal becerisinin gelişimine dâhil eder. PDD’yle işbirliği içinde olan ailelerin çocukları akademik ve sosyal beceriler açısından daha başarılı olur. Çünkü okulda öğrendiği davranış, aile ortamında pekiştirme fırsatı bulan öğrencinin davranış değişikliği kalıcı olur (A Family Guide to Schoolwide Positive Behavior Supports).

Sugai ve Horner (2002), disiplin sisteminin amaçlarının ve yapısının geliştirmesine yönelik taleplerin artması okul genelinde PDD’nin yaygınlaştırılmasını gerektiğini açıklamışlardır. Çalışmalarında, ilkokul ve ortaokuldaki problemlili davranışlar için koruyucu ve okul genelini kapsayan PDD’nin gerekliliğini açıklamışlardır ve bu doğrultuda PDD’nin yapısını ve uygulamalarına dair bilgi

vermişlerdir. Ayrıca 500'den daha fazla okulda uygulanan pozitif davranış desteğinin adımlarını açıklamışlardır. PDD ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında sonuç olarak PDD'nin etkili olduğunu ve PDD'nin etkililiğini sürdürebilmesi için okul genelinde bir sistem haline alması gerektiğini söylemek mümkündür.

## 5.2. Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Lise öğrencilerinin şiddet eğilimini azaltmak için geliştirilen PDD, farklı kademelerde PDD programı geliştirmeye kaynaklık edebilir.
- Okullarda görülen disiplin davranışları için bu çalışmada kullanılan PDD mantığından yola çıkarak farklı sorunlara yönelik PDD programları hazırlanabilir.
- Grup üyelerinin genelde, okulda ya da okul dışında şiddeti yoğun olarak kullanan ve çoğu zaman şiddeti bir iletişim şekline çeviren çevreleri vardır. Bu durum öğrencinin programdan edindiği becerileri içselleştirmesinde geciktirici bir faktör olabilmektedir. Bu nedenle program uygulanmadan önce ya da programın uygulamasının başlangıcında öğretmenlere PDD programıyla ilgili verilecek bir ya da iki oturumluk bilgilendirici seminer, programın uygulamasında ortaya çıkabilecek öğretmen direncinde kolaylaştırıcı bir rol oynayabilir.
- Araştırmada uygulanan PDD programı, öğrencilerin hedef belirleme ve kendini tanıma özellikleriyle ilgili etkinliklere bir oturum ayrılmıştır. Bununla ilgili bir oturumun daha artırılması ve diğer oturumların özet uygulamaları esnasında hedef belirlemeye ve kişisel özelliklere tekrar tekrar değinilmesi programın etkililiğini artırıcı rol oynayabilir.
- Araştırmada PDD bir grup çalışması olarak yürütülmüştür. Bu çalışma grupla yürütülen deneysel bir çalışmadır. Bu çalışma tek denekli yürütülecek PDD programlarına kaynaklık edebilir.
- Araştırmada uygulanan program öfke kontrolü ve duygu farkındalığı ağırlıklı bir programdır, konuyla ilgili yapılacak yeni programlarda iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlıklı olarak yer verilmesi öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye de fayda sağlayabilir.

- Türkiye’de PDD uygulamalarına yönelik deneysel bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle yapılan bu çalışma PDD çalışmalarına bir kaynak ve önyak olabilir.
- Araştırmada, problemlı davranış sergileyen bir grup öğrencıye yönelik bir PDD programı geliştirilmiştir. Bireysel müdahale ya da okul geneline uygulanacak PDD programları da geliştirilebilir.
- Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Birden fazla araştırmacının yer alacağı çalışmalarda gözlem ve görüşme yöntemlerinin kullanılması verileri çeşitlemede ve daha etkili ve kalıcı sonuçlar elde etmede kaynaklık edebilir.





## KAYNAKÇA

- Akpınar, O. ve Öz, F. S. (2013). Gerçeklik terapisi: Özellikler, temel kavramlar, tedavi, uygulama ve değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 43, 1-22
- Allport, F. H. (2003). *Sosyal psikoloji 1*. (çev. B. Yalçın).Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Allport, F. H. (2006). *Sosyal psikoloji 2*. (çev. B. Yalçın) .Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Altınay, D. (2015). *Psikodrama 400 ısınma oyunu ve yardımcı teknikler*. İstanbul: Epsilon Yayınları
- Arıcak, O. T. (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi*. Marmara Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Arkonaç, S. A. (2012). *Sosyal psikolojide insanları anlamak deneysel ve eleştirel yaklaşımlar*.(2. Basım).Ankara: Nobel Yayınları.
- Arslan, Y. (2015). Okullarda yaşanan şiddet olaylarının düzey ve dinamiklerini anlamak: Batman merkez örneği/Türkiye. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4, 5, 1-17.
- Bal, A. (2015). Culturally responsive positive behavioral interventions and supports. *WCER Working Paper*, 2015-9, 1-34.
- Balcıoğlu, İ. ve Kılıç, Ö. (2008). Şiddet bir iletişim biçimi midir?.*Dirim Tıp Gazetesi*, 83, 93-97.
- Barbanente, J. (2009). School: Addison Trail High School. K. B. Flannery and G. Sugai (Eds.). *Center on positive behavioral interventions and supports monograph on SWBPS implementation in high schools: Current practice and future directions*,147-148.Oregon: University of Oregon.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Biglan, A. (1995). Translating what we know about the context of anti-social behavior into a lower prevalence of such behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 479-492.
- Bohanon, H. & Wu, M. J. (2014). Developing buy-in for positive behavior support in secondary settings. *Preventing School Failure*, 58, 4,223-229.

- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (1. Basım). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Carney, K. (2005). Positive Behavior Support in High Schools: Monograph from the 2004 Illinois High School forum of positive behavioral interventions and supports. Hank Bohanon-Edmonsoni K. Brigid Flannery, Lucille Eber and George Sugai (Eds.). *School-wide reinforcement systems in high schools* (s.62-72). Naperville, Illinois.
- Carr, E.G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Anderson, J. L., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K. & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 1, 4-20.
- Child Care Bureau (?). Positive behavior support: An individualized approach for addressing challenging behavior. *Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning*.
- Colvin, G., Kame'enui, E. J. & Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children*, 16(4), 361-381.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Coşkun, A. (2004). Skinner ile Tolman kuramlarının karşılaştırılması ve bu kuramlar doğrultusunda kurulan bir okul. *Behaviorism* 30.3, 15-19.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1,4, 73-84.
- Çankaya, G. (2014). *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. İstanbul Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çiçek, H. (2009). *Hannah Arendt şiddet karşıtı söylem*. Van: Bilge Adamlar
- Daunic, A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant, P., Pitts, D. & Gleaton, J. (2013). Brief report: Integrating social-emotional learning with literacy instruction: An intervention for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 39, 1, 43-51.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Dishion, T. J., Connell, A., Weaver, C., Shaw, D., Gardner, F. & Wilson, M. (2008). The family check-up with high-risk indigent families: Preventing problem behavior by increasing parents's positive behavior support in early childhood. *Child Development*, 79, 5, 1395-1414.
- Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R. H., Knoster, T. & Bradshaw, C. P. (2014). A comment on the term "positive behavior support" *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 3, 133-136.
- Elder, S. R. & Peed, J. (2007). North Carolina Lea case study positive behavior support. *Financial and Business Services Intership Program*, 1.5, 1-8.
- Erbaş, D. (2005). Baş makale: Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 6, 1, 1-18.
- Erdem, H. S. (2010). İnsan şahsiyetinin gelişimine holistik bakış: Felsefi perspektiften davranışçı ve bilişselci ekolün eleştirisi. *İ. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 179-194.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2012). *Eğitim psikolojisi gelişim – öğrenme – öğretme*. (20.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Fenning, P. (2005). Positive Behavior Support in High Schools: Monograph from the 2004 Illinois High School forum of positive behavioral interventions and supports. Hank Bohanon-Edmonsoni K. Brigid Flannery, Lucille Eber and George Sugai (Eds.). *Engaging staff and students to implement positive behavior support in their high school*, 35-44. Naperville, Illinois.
- Feuerborn, L. L., Tyre, A. D. & King, J. P. (2015). The staff perceptions of behavior and discipline survey: A tool to help achieve systemic change through schoolwide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 17, 2, 116-126.
- Flannery, K. B. & Sugai, G. (2005). Positive Behavior Support in High Schools: Monograph from the 2004 Illinois High School Forum of Positive Behavioral Interventions and Supports. Hank Bohanon-Edmonsoni K. Brigid Flannery, Lucille Eber and George Sugai (Eds.). *High school positive behavior support survey: What the high schools doin*, 95-111. Naperville, Illinois.
- Flannery, K. B. & Sugai, G. (2009). Introduction to the monograph on high school SWBPS implementation. K. B. Flannery and G. Sugai (Eds.). *Center on positive*

*behavioral interventions and supports monograph on SWBPS implementation in high schools: Current practice and future directions, 7-22.* Oregon: University of Oregon.

- Flannery K. B. & Bohanon-Edmonson, H. (2005). Positive Behavior Support in High Schools: Monograph from the 2004 Illinois High School Forum of Positive Behavioral Interventions and Supports. Hank Bohanon-Edmonsoni K. Brigid Flannery, Lucille Eber and George Sugai (Eds.). *Summary of the high school PBSforum 2004, 112-118.* Naperville, Illinois.
- Flannery, K. B., Sugai, G. & Anderson, C. M. (2009). School-wide positive behavior support in high school early lessons learned. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11, 3, 177-185.*
- Fromm, E. (2016). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri: Şiddet ve saldırganlık üzerine bir inceleme.* Ankara: Say Yayınları.
- Gage, N. A., Sugai, G., Lewis, T. J. & Brzozowy, S. (2015). Academic achievement and school-wide positive behavior supports. *Journal of Disability Policy Studies, 25 (4), 199-209.*
- Garcia, L. E. (2014). Positive behavioral interventions and supports: A multi-tiered framework that works for every student. *An Nea Policy Brief, National Education Association, 1-6.*
- Genç, Y. (2016). Gençleri fiziksel şiddete iten sebepler, öğrenme yolları ve şiddet eğilimleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 44, 51-62.*
- Glover, D. M. (2005). Positive Behavior Support in High Schools: Monograph from the 2004 Illinois High School forum of positive behavioral interventions and supports. Hank Bohanon-Edmonsoni K. Brigid Flannery, Lucille Eber and George Sugai (Eds.). *Instruction of behavior in high schools implementing positive behavior support, 55-61.* Naperville, Illinois.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. & Hybl, L. G. (1993). Managing adolescent behavior a multiyear, multischool study. *American Educational ResearchJournal, 30, 179-215.*
- Gökçeçek, S. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında spor yapan ve yapmayan öğrencilerin saldırganlık tutumlarının araştırılması (Samsun İli Örneği).* Dumlupınar Üniversitesi:Yayımlanmamış yüksek lisans tezi

- Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D. ve Altıntaş, M. (2012). Bir kısır döngü olarak şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 112-137.
- Gültekin, F. (2008). *Saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi*. Hacettepe Üniversitesi:Yayımlanmamış doktora tezi
- Gümüş, A. E. (2006). *Sosyal kaygı ile başa çıkma*. U. Öner (Ed.). Nobel Yayınları: Ankara.
- Gür, S. (2011). *William Glasser ve Gerçeklik Terapisi*,[Çevrim-içi: <http://www.turkpsdr.com/makale/psikoloji-ve-psikolojik-danismanlikkuramlari/william-glasser-ve-gerceklik-terapisi-499.htm>], Erişim tarihi: 1 Temmuz 2017.
- Gürsoy, M. (2009). Öğrencilerde şiddet eğilimi ve şiddete yönelik öğretmen algıları. *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, 3,13-30.
- Haskan ve Yıldırım (2012). Şiddet Eğilimi Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37, 163, 165-177.
- Hefferon, K. & Boniwell, I.,(2014).*Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar*. T. Doğan (Çev. Ed.) Ankara: Nobel AkademikYayıncılık.
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42, 8,1-14.
- Horner, R. H., Sugai, G., ad.all. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11, 3,133-144.
- Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., vd. (2004). The school-wide evaluation tool (SET) a research instrument for assessing schoolwidepositive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 1,3-12.
- Johnston, J. M., Foxx, R. M., Jacobson, J. W., Green, G. & Mulick, J. A. (2006). Positive behavior support and applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 29, 1,51-74.
- Işiker, F. (2011). *Televizyon yayınlarında şiddet*.(Uzmanlık Tezi).T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.

- Kansas Institute for Positive Behavior Support at the University of Kansas (2009). School-wide positive behavior support (SWPBS). [Çevrim-içi: [http://www.swpbs.org/schoolwide/Training/files/Kansas\\_School\\_Wide\\_Positive\\_Behavior\\_Support\\_Newsletter.pdf](http://www.swpbs.org/schoolwide/Training/files/Kansas_School_Wide_Positive_Behavior_Support_Newsletter.pdf)], Erişim tarihi: 19 Temmuz 2017.
- Karataş, Z. ve Gökçakan, Z. (2009). Bilişsel davranışçı teknikler ve psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamalarının ergenlerin saldırganlığını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 3, 1407-1452.
- Kasper, B. (2005). Administrative support and roles for implementation of positive behavior support in high schools. Hank Bohanon-Edmonsoni K. Brigid Flannery, Lucille Eber & George Sugai (Eds.). *Positive behavior support in high schools: Monograph from the 2004 Illinois High School Forum of positive behavioral interventions and supports*, 25-34. Naperville, Illinois.
- Kelleci, M., Avcı, D., Erşan, E. E. ve Doğan, S. (2014). Bilişsel davranışçı tekniklere dayalı öfke yöntemi programının lise öğrencilerinin öfke ve atılganlık düzeylerine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15, 296-303.
- Kennedy, M. J., Horner, R. H., McNelly, D., Mimmack, J., Sobel, D., Tillman, D. R., (2009). Data-based decision making in high schools: Informed implementation of school-wide positive behavior support. In B. Flannery & G. Sugai (Eds.), *SWPBS implementation in high schools: Current practice and future directions*, 81-114. University of Oregon.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 1, 47-70.
- Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K. L., Bambara, L. M., Brown, F., Fox, L. & Knoster, T. P. (2016). Positive behavior support a proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 2, 69-73.
- Kit, W. W. B. T. (2009). Positive behavior support: An individualized approach for addressing challenging behavior.
- Knoff, H. M. (2000). Organizational development and strategic planning for the millennium; a blueprint toward effective school discipline, safety, and crisis prevention. *Psychology in the Schools*, 31, 1, 17-32.
- Kocacık, F. (2001). Şiddet olgusu üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi*,

*İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2, 1.

Koç, B. (2011). *Okullarda şiddet*. (2. Baskı).Ankara: Yazı Yayınevi.

Korkmaz, F. (2012). *Gerçeklik terapisi*,[Çevrim-içi:

[http://www.tavsiyeeiyorom.com/makale\\_8662.htm](http://www.tavsiyeeiyorom.com/makale_8662.htm)], Erişim tarihi: 18 Eylül 2017.

Köklü, E. (2006). *Representation of aggression in child and adolescent protagonists in the short stories of Saki (Hector Hugh Munro)*.Hacettepe Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Kristinhricko (2006). Skinner's theory of operant conditioning as seen through positive behavior support, [Çevrim-içi:

<http://kristinhricko.weebly.com/positive-behavior-support.html>], Erişim tarihi: 19 Temmuz 2017.

Kuzucu, Y. (2007). *Duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı*. B.

Yeşilyaprak (Ed.).Ankara:Nobel Yayınları.

Lacina, J. & Stetson, R. (2013). Using children's literature to support positive behavior. *Young Children*, 34-41.

Lewis, T.J., (2009). Connecting school-wide positive behavior supports to the academic curriculum in PBIS high schools. In B. Flannery & G. Sugai (Eds.), *SWPBS implementation in high schools: Current practice and future directions*, 57-80. University of Oregon.

Mayer, G. R. & Butterworth, T. (1979). A preventive approach to school violence and vandalism: An experimental study. *Personnel and Guidance Journal*, 57, 436-499.

Mcintosh, K., Mercer, S. H., Hume, A. E., Frank, J. L., Turri, M. G. and Mathews, S. (2013). Factors related to sustained implementation of schoolwide positive behavior support. *Exceptional Children*, 79, 3, 293-311.

McKevitt, B. C. & Braaksma, A. D. (?). Best practices in developing a positive behavior support system at the school level. *Best Practices in School Psychology V*, 735-748.

Moroz, K. (2005). Data-based decision making for high schools implementing positive behavior support. Hank Bohanon-Edmonsoni K. Brigid Flannery, Lucille Eber &George Sugai (Eds.). *Positive behavior support in high schools:*

*monograph from the 2004 Illinois High School Forum of positive behavioral interventions and supports, 45-61. Naperville, Illinois.*

- Negron, B., Sugai, G. ve Negron, M. (2008). Schoolwide positive behavior supports primary systems and practices. *TEACHING Exceptional Children*, 40, 6, 32-40.
- Nelson, J. R. (1996). Designing schools to meet the needs of students who exhibit disruptive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 3, 147-161.
- Newcomer, L. & Barrett, S., (2009).SWPBS implementation in highschoools: Current practice and future directions. In B. Flannery & G. Sugai (Eds.). *Administration roles and functions in PBIS highschoools*, 23-42. University of Oregon.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi alguları ile saldırganlık Ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Oregon Technical Assistance Corporation/Growing Resources in Oregon 3 DHS – Seniors and People with Disabilities (2009). Positive behavior support an overview, [Çevrim-içi:<https://www.otac.org/wpcontent/uploads/2012/04/Positive-Behavior-Support-An-Overview.pdf>], Erişim tarihi: 19 Temmuz 2017.
- Özbey, O. (2012). Kadına yönelik şiddet – şiddetin temelleri. *Hukuk Gündemi*, 1, 37-39.
- Özen Kutanis, R. ve Oruç, E. (2014). Pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye üzerine kavramsal bir inceleme. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2, 2, 145-159.
- Özgür, G., Yörüklüoğlu, G. ve Baysan Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet alguları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.
- PBIS. (?). Positive behavioral supports overview, [Çevrim-içi: [https://www.aasa.org/uploadedFiles/Childrens\\_Programs/PBIS%20factsheet.pdf](https://www.aasa.org/uploadedFiles/Childrens_Programs/PBIS%20factsheet.pdf) ],Erişim tarihi: 13 Temmuz 2017.
- Pişkin, M., Öğülmüş, S. ve Boysan, M. (2011). *Güvenli ortamı oluşturma öğretmen ve yönetici kitabı*. TÜBİTAK.



- Putnam, R. F. ve Hehl, D. H. (2005). Development and enhancement of schoolwide high school teams. Hank Bohanon-Edmonsoni K. Brigid Flannery, Lucille Eber & George Sugai (Eds.). *Positive behavior support in high schools: Monograph from the 2004 Illinois High School Forum of positive behavioral interventions and supports, 16-24*. Naperville, Illinois.
- Putnam, R., Romano, S., Agorastou, M., Baker, E., Irvin, L., O'Connell, D., Screiner, S., Stone, L., (2009). Establishing and maintaining staff participation in PBIS high schools. In B. Flannery & G. Sugai (Eds.), *SWPBS implementation in high schools: Current practice and future directions, 43-56*. University of Oregon.
- Riggio, R. E. (2014). *Endüstri ve örgüt psikolojisine giriş*. (6. Basım) (Çev. Ed. Belkıs Özkara). Nobel Yayınları: Ankara.
- Rogers, C. R. (1994). *Etkileşim Grupları* (Çev. Hamdullah Erbil). Ekin Yayınları: Ankara.
- Ross, S. W. & Horner, R. H. (2007). Teacher outcomes of school-wide positive behavior support. *Teaching Exceptional Children Plus, 3, 6*.
- Ruef, M. B., Higgins, C., Glaeser, B. J. C. ve Patnode, M. (1998). Positive behavioral support: Strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic, 34, 1*.
- Safran, S. P. & Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices. *Exceptional Children, 69, 3, 361-373*.
- Sağkal, A. S. (2011). *Bariş Eğitimi Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Eğilimleri, Empati Düzeyleri ve Barişe İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sayar, K. ve Dinçer, M. (2014). *Psikolojiye giriş*. (5. Basım). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Scott, N., Eber, L., Malloy, J. ve Cormier, G. (2005). Positive Behavior Support in High Schools: Monograph from the 2004 Illinois High School Forum of Positive Behavioral Interventions and Supports. Hank Bohanon-Edmonsoni K. Brigid Flannery, Lucille Eber ve George Sugai (Eds.). *Intensive comprehensive level of support for high school students, 83-94*. Naperville, Illinois.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*

- (16. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve Psikolojik Danışma Kuramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Simonsen, B., Sugai, G. ve Negron, M. (2008). Schoolwide positive behavior supports primary systems and practices. *Positive Behavior Interventions and Supports*, 40, 6, 32-40.
- Simonsen, B., Britton, L. ve Young, D. (2010). School-wide positive behavior support in an alternative school setting. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 3, 180-191.
- Simonsen, B., Jeffrey-Pearsall, J., Sugai, G. ve McCurdy, B. (2011). Alternative setting-wide positive behavior support. *Behavioral Disorders*, 36, 4, 213-224.
- Smead Morganett, R. (2005). *Yaşam becerileri ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları*.(Çev. Sonay Güçray, Alim Kaya ve Mesut Saçkes). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sprague, J. & Horner, R. (2007). Handbook of school violence and school safety: From research to practice. Shane R. Jimerson and Michael J. Furlong (Eds.). *School wide positive behavioral support*. Erlbaum Associates, Inc.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, J. T., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, R. H., Wickham, D., Wilcox, B. ve Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 3, 131-143.
- Sugai, G. ve Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24: 1, 2, 23-50.
- Sugai, G., Flannery, K. B. & Bohanon-Edmonson, H. (2005). School-wide positive behavior support in high schools: What will it take?. H. Bohanon-Edmonson, K. B. Flannery, L. Eber and G. Sugai (Eds.). *Positive behavior support in high schools: Monograph from the 2004 Illinois high school forum of positive behavioral interventions and supports, 1-15*. The Illinois High School Forum of Positive Behavioral Interventions and Supports: Naperville, Illinois
- Sugai, G. & Flannery, K. B. (2005). Positive Behavior Support in High Schools: Monograph from the 2004 Illinois High School Forum of Positive Behavioral

- Interventions and Supports. Hank Bohanon-Edmonsoni K. Brigid Flannery, Lucille Eber ve George Sugai (Eds.). *School-wide positive behavior support in high schools: What will it take?, 1-15*. Naperville, Illinois.
- Sugai, G. & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35, 2, 245-259.
- Stormont, M., Lewis, T. J. ve Beckner, R. (2005). Positive behavior support systems: Applying key features in preschool settings. *Teaching Exceptional Children*, 37, 6, 42-49.
- Swain-Bradway, J., & Malloy, J., (2009). Secondary and tertiary tier supports in PBIS, high schools. In B. Flannery & G. Sugai (Eds.), *SWPBS implementation in high schools: Current practice and future directions*, 115-144. University of Oregon.
- SWPBS. A family guide to schoolwide positive behavior supports (SWPBS). [Çevrim-içi: <http://familiestogetherinc.org/wp-content/uploads/2011/08/PBS1.pdf>], Erişim tarihi: 20 Temmuz 2017.
- Şahin, İ. ve Kesici, Ş. (2009). Web-assisted positive behavior support. *İlköğretim Online*, 8, 1, 224-230.
- Tanhan, F. (2007). *Ölüm kaygısıyla baş etme eğitiminin ölüm kaygısı ve psikolojik iyi olma düzeyine etkisi*. Ankara Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Tanhan, F. ve Şentürk, E. (2011). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 35, 44-53.
- Taşdelen, V. (2009). Bir iletişimsizlik biçimi olarak şiddet. *Başka Psikiyatri ve Düşünce Dergisi*(3), 189-2001.
- Taşdelen, V. (2006). Şiddet kültürü ve eğitim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim* (76), 12-21.
- Taşkesen, O. (2011). *Güzel sanatlar ve spor liselerinin resim bölümleri ile genel liselerde verilen görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin şiddete yönelik davranışlarına etkileri üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Taylan, H.H. (2011). *Televizyonla yetişmek, televizyon şiddetinin etkileri*

- üzerine bir araştırma. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Trend, D. (2008). *Medyada şiddet efsanesi*. (Çev. G. Bostancı). İstanbul: YKY.
- Türkçapar, H. (2002). *Şiddet ve düşünce*, [Çevrim-içi:  
[https://www.kriminoloji.com/Siddet\\_ve\\_Dusunce-Hakan\\_Turkcapar.htm](https://www.kriminoloji.com/Siddet_ve_Dusunce-Hakan_Turkcapar.htm)],  
 Erişim tarihi: 18 Temmuz 2017.
- Uluçay, T. (2012). *Müzik eğitiminin ortaöğretim öğrencilerinin şiddet eğilimlerine etkisi*. İnönü Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Uluışık, V. (2015). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin stres ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (Burdur İli Örneği)*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Uluhan, E. F. (?). *Gerçeklik terapisi*, [Çevrim-içi:  
[http://www.terapi-terapist.com/index.php?goto=hizmet\\_altbaslik&idx=6](http://www.terapi-terapist.com/index.php?goto=hizmet_altbaslik&idx=6)],  
 Erişim tarihi: 5 Temmuz 2017.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Vassbo Hagen, A. H. (?). Alfred and shadow a short story about emotions,  
 [Çevrimiçi:<https://www.youtube.com/watch?v=AUv7XZtBW64>], Erişim tarihi:  
 28 Kasım 2016
- Van Wynsberghe, A. (2012). The benefits of positive behavior support, [Çevrimiçi:  
<https://psychcentral.com/blog/archives/2012/08/09/the-benefits-of-positive-behavior-support/>], Erişim tarihi: 5 Temmuz 2017.
- Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 190-203.
- Waller, R., Gardner, F., Dishion, T., Sitnick, S. L., Shaw, D. S., Winter, C. E. ve Wilson, M. (2015). Early parental positive behavior support and childhood adjustment: Addressing enduring questions with new methods. *Social Development*, 24, 2, 304-322.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 3,

247-272.

- Yavuz, S. (2014). *Şiddetin sosyo-kültürel kaynakları ve medya metinleri aracılığıyla sunumu, "Güneşi Beklerken" dizi filmdeki şiddet olgusunun içerik analizi yöntemi ile belirlenmesi*. İstanbul Arel Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yayla, A. (2005). Kant'ın ahlak eğitimi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38, 1, 73-86.
- Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1.
- Yayla, A. (2013). Öğrenilen bir kültür olarak şiddet sorunsalı. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Eğitim Felsefesi Özel Sayı-1*, 150-159.
- Yelpaze, İ. (2012). *Akran Aracılığıyla Anlatılan Sosyal Beceri Eğitimi Programının İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerine Etkisi*. Gaziantep Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ziomek-Daigle, J. ve Cavin, J. (2015). Shaping youth and families through positive behavior support: A call for counselors. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 23 (4), 368-373.

## EKLER

### EK 1: Pozitif Davranış Desteği Programı

#### POZİTİF DAVRANIŞ DESTEĞİ PROGRAMI

##### 1.OTURUM

**Hedef:** Grubu oluşturma.

**Hedef Davranışlar:**

**Üyeler;**

1. Grup lideri ve birbirleriyle tanışırlar.
2. Çalışmanın amacı ve süreç hakkında bilgi sahibi olurlar.
3. Bireysel amaç belirlerler.
4. Grup kurallarını kararlaştırırlar.
5. Çalışmaya katılanları tanırlar.

**Süre:**55 dakika

**Araç-gereç:** Bir adet küçük plastik top, kapaklı dosya, grup kuralları formu, hedef belirleme formu,

**Etkinlik:** Tanışma Etkinliği

**Uygulama:**Grup lideri aşağıdaki yönergeleri vererek tanışma etkinliğini başlatır;

“8 hafta boyunca sizinle yapacağımız görüşmeler bir buçuk saat sürecektir. Bunun için de önce birbirimizi tanımamız gerekmektedir. Tanışma etkinliğimiz iki şekilde olacaktır. İlk ben size adımı soyadımı söyleyeceğim, adımın bana verilmiş öyküsünü size anlattıktan sonra ismimi sevip sevmediğimi sizlerle paylaşacağım. Sol tarafımda bulunan arkadaşım da önce benim adımı söyleyecek sonra da kendi adını soyadını, kendisine verilen bu ismin verilmiş öyküsünü anlatacak ve adını sevip sevmediğini söyleyecek. Bu, gruptaki herkese söz hakkı düşünceye kadar devam edecek. Evet şimdi örnek olması için ilk önce ben başlıyorum....”

Etkinlik tüm grup üyelerinin katılımına dek sürer. Bu uygulamadan sonra, grup lideri herkesin ayağa kalkmasını ister ve şu yönergeyi verir:

“Elimdeki topu kime atarsam o, kendini gruba tanıtacaktır ve daha sonra grupta tanımak istediği kişiye topu atacaktır. Kendini tanıtan kişi nereli olduğunu, kaç kardeşe sahip olduğunu, neleri sevip neleri sevmediğini bizlerle paylaşacaktır.”

Bu etkinlikten sonra grup lideri, oturumlar boyunca üyelere vereceği formları grup üyelerinin saklamaları için onlara rengini kendilerinin seçeceği kapaklı renkli dosyalar verir ve üyelere aşağıdaki yönergeyi verir:

“Programımız boyunca sizlere bazı formlar dağıtacağım, bu formları elinizde bulunan dosyalarda muhafaza ediniz ve son oturumda bu dosyayı ve içindeki formları kendinizle getiriniz. Program sonunda dosyayı ve formu kendisiyle getiren kişi program için başarılı bir görevi yerine getirmiş kabul edilecektir. Bugünden başlamak üzere size dağıtacağım formları bu dosyada saklayın ve program bitinceye kadar bu dosyayı sadece bu iş için kullanın. Programdan sonra dosyalar sizde kalacaktır ve o zaman bu dosyayı istediğiniz amaç için kullanabilirsiniz.”

Daha sonra grupla beraber grup kurallarını belirleme aşamasına geçilir.

“Bizler bir rastlantı sonucu bir araya gelmiş insanlar değiliz. Yani bizler bir markette ya da sinemada bir araya gelmedik. Biz bir amaç için buraya geldik. Grubumuzun genel amaçları olduğu gibi sizlerin kendi özel amaçlarınız da vardır. Bu amaçlara ulaşabilmemiz için grubun bir takım kuralları olmalı. Ben bazı kuralları yazdım. Şimdi sizlerle grup kuralları üzerine konuşalım.”

Grup kurallarıyla ilgili her bireyin fikri alınır ve bireylere değiştirilmesini istedikleri kuralın olup olmadığı sorulur. Eklenmesini istedikleri kurallar varsa listeye eklenir. Grupla beraber, her bir kuralın gerekliliği ve mantığı üzerine tartışılır. Daha sonra her üye sözlü olarak grup kurallarına uyacağına dair söz verir ve böylelikle grup kurallarına ilişkin sözleşme yapılmış olur. Grup kuralları aşağıdaki gibidir:

### **GRUP KURALLARI**

Programın başarılı olabilmesi için uyulması gereken kurallar aşağıda ele alınmıştır:

1. Her oturuma zamanında katılmaya özen göstermek.
2. Zorunlu haller dışında oturumların hepsine katılmak
3. Üyeler başkalarının hakkında değil, kendileriyle ilgili konuşmaya özen gösterecek.
4. Paylaşımlar sırasında, konuşan üye sözünü bitirene kadar dinlemek.

5. Oturumlarda konuşulan ve yapılan her şeyler özel olduğu içingrupta kalmasına dikkat etmek.
6. Grupta kavga ve tartışma olmaz.
7. Her birey konuşma hakkına sahiptir.
8. Herkes konuşmak için söz istemelidir.

Grup kuralları form olarak üyelere dağıtılır ve her üye, formu kendisine ait dosyada saklı tutar. Daha sonra programın içeriği ve amacıyla ilgili öğrencilere bilgi verilir. Bilgilendirmenin ardından, öğrencilerden programa yönelik kişisel amaçlarının neler olduğu sorulur. Öğrencilerin kişisel amaçlarını yazılı olarak görmeleri ve kendilerine daha kolay amaç belirleyebilmeleri için kendilerine “Hedef Belirleme Formu” dağıtılır ve bir sonraki oturuma kadar hedeflerini belirleyerek bu forma yazmaları istenir. Bu form da diğer formlar gibi kendi kişisel dosyalarında saklanacaktır.

**Hedef:**

1. PDD Psiko-eğitim Programı için ödülleri belirleme.
2. Grup üyeleri programın temel kavramları hakkında bilgi sahibi olması.

**Hedef Davranışlar:**

**Üyeler;**

1. Kendileri için çalışmada kullanılacak ödülleri belirler,
2. Sorumluluk sahibi olma davranışını örneklerle açıklarlar,
3. Saygılı olma davranışını örneklerle açıklarlar,
4. Hazır olma davranışını örneklerle açıklarlar,
5. Güvenli olma davranışını örneklerle açıklarlar.

**Araç-gereç:** Bilgisayar, projektör.

**Süre:** 35 dakika

**Etkinlik:** Ödül belirleme ve programın temel kavramlarını tanıma

**Uygulama:** Grup kuralları hatırlatılarak, bu kurallara uymamanın ne gibi sonuçlar doğuracağı gruba sorulur. Örneğin, “bir başkası konuşurken onun sözünü kesmek, nasıl bir davranıştır?” diye gruba sorulur ve başka hangi davranışların bu gruba girdiği sorulur. Daha sonra gruba “okuldaki hangi davranışınız saygılı olma davranışına örnek olabilir?” diye sorulur. Sorular genişletilerek sınıfta, evde, hocanızla, arkadaşınızla kelimeleri kullanılarak yukarıdakine benzer sorular türetilir ve son olarak da okulun,



öğretmenin arkadaşın kişiden hangi davranışları beklediğine dair üyelerin düşünceleri alınır. Daha sonra programın ödülleri gruptaki her bir üyeye söz hakkı vererek belirlenir ve oturum sonlandırılır.

**Ödev:** “Hedef Belirleme Formu” doldurulacak.

## 2. OTURUM

### Hedef:

1. Kendi zekâ ve becerilerine yönelik farkındalık geliştirme
2. Hedeflerine ulaşmada özel yetenek ve zekâsını kullanmasını fark etme.

### Hedef Davranışlar:

#### Üyeler;

1. Hatırlayabilme ve akılda tutabilme yeteneğinin farkında olur,
2. Güçlü bir zekâyâ sahip olduğunun farkında olur,
3. Hedeflerine ulaşmada zekâ ve yeteneğini kullanması gerektiğini fark eder.

**Araç-gereç:** “Sadako ile Kağıttan Bin Turna Kuşu” adlı kitap.

**Süre:** 45 Dakika

**Etkinlik:** “Hatırlıyorum”

### Uygulama:

Grup üyeleri çember şekilde oturur. Geçen haftadan bu yana nasıl oldukları, neler hissettikleri sorulur ve grup üyelerinden paylaşmak istediği bir şeyin olup olmadığı sorulur. Paylaşım yapmak isteyen üye ya da üyelerle konuşulduktan sonra günün etkinliği başlar. Grup lideri aşağıdaki oyunu gruba tanıtır:

“Bugün sizlerle, birbirimizi daha iyi tanımak için bir oyun oynayacağız. Herkes kendi ismiyle başlayan ve kendilerini tanımladığına inandığı bir sıfatla ismini söyleyecek. Örneğin; benim adım Fuat, benim kendimi tanıtırken Fedakâr Fuat diyeceğim. Benden sonraki arkadaşım da önce benim sıfatımı ve adımı söyleyecek daha sonra kendi sıfatı ve adını söyleyecek. Gruptaki her üye birbirini dikkatle dinlemelidir. Çünkü kendisine sıra gelen kişi, kendinden önce sıfatını ve ismini söylemiş her üyenin sıfatını ve ismini söyledikten sonra kendi sıfatını ve ismini söyleyecektir.” Etkinlik söylenen şekilde

başlar. Arkadaşının adını ya da sıfatını hatırlamakta güçlük çeken üyeye, kişi kendi sıfatını ve adını söyleyerek yardımcı olacaktır. Etkinlik tamamlandıktan sonra, grup lideri aşağıdaki şekilde etkinliği sürdürür:

“Her üye sıfatını ve adını söyledi. Aranızda bütün üyeleri sıfatı ve adıyla birlikte söyleyebilecek var mı?” diye sorar. Etkinliğe katılan üye, herkesin adını söyleyemese de bu işe cesaret gösterdiği için grup tarafından alkışlanır. Daha sonra grup lideri, etkinliğe yönelik gruba geri bildirimde bulunur ve şöyle der:

“Bu gruptaki her üyeyi tebrik ediyorum. Hem kendine uygun sıfatı buldu hem de arkadaşlarının hepsinin adını sıfatıyla birlikte hatırladı. Bu durum sizin hatırlama kabiliyetinizin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu etkinliği deneyen pek çok grup sizin kadar başarılı olamamıştır. Sizler son derece zeki ve yetenekli bireysiniz. Bu yeteneklerinizin farkında olup onları geliştirebilirsiniz.”

Bu etkinlikten sonra grup üyelerinin program boyunca okuyacakları kitap kendilerine tanıtılır.

### **Hedef:**

1. Kendi pozitif özelliklerine yönelik farkındalık oluşturma.
2. Geleceğe yönelik pozitif hedef belirleme.
3. Duygular hakkında bilgi sahibi olma.

### **Hedef Davranışlar:**

#### **Üyeler;**

1. Sahip olduğu pozitif özellikleri fark eder,
2. Gelecekte sahip olmak istediği pozitif özellik belirler,
3. Geleceğe yönelik pozitif hedefler belirler,
4. Duygularla ilgili bilgi sahibi olur.

**Araç-gereç:** Bir beyaz kâğıt ve kalem, Duygu Bilgi Formu

**Süre:** 45 dakika

**Etkinlik:** Hedeflerim ve Duygular

**Uygulama:** Grup lideri etkinliğe başlamadan önce geçen oturum kendilerine dağıtılan “Hedef Belirleme Formu”nu doldurup doldurmadığını sorar. Formu dolduran öğrenciler, hedeflerini gruba okur. Formu doldurmayan öğrencilerin hedef

belirlemelerine yardımcı olmak amacıyla hedef belirlemenin önemi grupça tartışılır. Hedef belirleyen öğrencilerin davranışlarının pekişmesi için hedef belirleyemeyen öğrencilerin ise hedef belirleyebilmeleri için günün etkinliğine geçilir. Öğrencilere, ikiye katlanmış beyaz bir kâğıt ve birer tükenmez kalem verilir. Grup lideri, üyelere kâğıdın bir tarafına sahip oldukları 3 pozitif özelliği yazmalarını kâğıdın diğer tarafına ise gelecekte sahip olmak istedikleri 3 pozitif hedef yazmalarını ister. Uygulamaya başlamadan önce grup lideri aşağıdaki örnekleri gruba sunar:

Kendime yönelik 3 pozitif özelliğim;

- Güzel gözlere sahibim.
- Derse vaktinde gelirim.
- İyi dostlarım var.

Geleceğe yönelik 3 pozitif hedefim;

- Sınıfımı başarıyla geçmek istiyorum.
- Öğretmen olmak istiyorum.
- İnsanlarla doğru iletişim kurmak istiyorum.

Grup lideri yukarıdaki örnekleri verdikten sonra etkinlik başlar. Her üye, yazdıklarını gruba paylaşır. Etkinlik grup liderinin şu açıklamasıyla devam eder:

“Hedeflerimize ulaşmada kendimizi ve duygularımızı tanımanız oldukça önemlidir. Örneğin, daha önce hiç gitmediğiniz bir şehirde olduğunuzu farz edin. Eğer elinizde bir adres varsa gitmek istediğiniz yere kolayca gidirsiniz. Kendinizi tanımanız elinizde yazılı olan adres, gitmek istediğiniz yer ise hedeflerinizdir. Bu yüzden hayat şehirde keyifle dolaşmanız için bir hedefe ve hedefe ulaşmak içinde sahip olduğunuz özellikleri bilmeniz gerekir. Duygular da kendinizi tanıma da önemli bir unsurdur. Çünkü bütün insanlar hatta hayvanlar duygulara sahiptir. Bu nedenle duyguları yakından tanımanız için sizlere Duygu Bilgi Formu vereceğim. Lütfen şimdi ve hafta boyunca formda yazılı olanları dikkatle ve düşünerek okuyun. Haftaya sizlerle duygular üzerine konuşacağız.

**Ödev:** “Sadako ile Bin Turna Kuşu” adlı kitabın ilk bölümü okunacaktır.

### 3.OTURUM

#### Hedef:

1. Duygular hakkında bilgi sahibi olmak,
2. Duygunun ifade şekillerini bilmek.

#### Hedef Davranışlar:

##### Üyeler;

- 1) Duyguları tanımlar,
- 2) Duygu türlerini bilir,
- 3) Duyguların işlevini ve önemini bilir,
- 4) Duygunun nasıl ifade edildiğini bilir,
- 5) Duyguların bedensel ve durumsal tepkilerini bilir.

**Araç-gereç:** Beyaz kağıt, kalem

**Süre:** 45 dakika

**Etkinlik:** Duygular ve Ben

**Uygulama:** Grup üyeleri yavaş yavaş salona gelirken grup lideri üyelere çikolata ikram eder ve diğer üyeler gelene kadar üyelerin mevcut durumu üzerine konuşulur. Grup üyeleri gelip oturum başladığında grup lideri, grubun kaynaşması için grup üyeleriyle “Tanımadığım Kişiyle Beş Dakika Konuşma” oyunu oynanır. Grup lideri, üyelerin birkaç dakika salonda sessizce ve yavaşça dolaşmalarını ister. Daha sonra her bir üye grupta en az tanıdığı biriyle sohbet ederek onu tanımaya çalışır. Üyelerden biri istemediği soruyu cevaplamak zorunda değildir. Sohbet tamamlandıktan sonra her üye gruba tanımaya çalıştığı arkadaşını hatırlayabildiği kadarıyla tanıtır. Her üye birini tanıttikten sonra grup üyelerine aşağıdaki soru sorulur:

“... arkadaşım seni bizlere tanıttığında neler hissettin?” Kendini başkasının ağzında dinleme fırsatı bulan birey, durumla ilgili duygularını da paylaşmış olur.

Bu etkinlikten sonra, geçen haftadan verilen okuma ödevi üzerine konuşulur. Her üye kitapta okuduğu yere kadar olan kısımda dikkatini ya da ilgisini çeken şeyi gruba paylaşır. Daha sonra grup lideri üyeler beyaz kâğıt ve tükenmez kalem dağıtır ve üyelerin aşağıdaki soruları cevaplamasını ister:

- Duyguyu nasıl tanımlarsınız?
- Duyguların yaşam için önemi ve işlevi nedir?
- Duygular nasıl ifade edilir?

Grup üyeleri cevaplarını kâğıda yazdıktan sonra grup lideri önce birinci soru için bütün üyelerin cevabını alır. Her üye birinci soruyu cevapladıktan sonra grupla beraber ortak bir duygu tanımını yapılıır. Daha sonra ikinci soru için her üyenin fikri alındıktan sonra duyguların yaşam, insan ilişkileri ve hedeflerle olan ilişkilerine yönelik grup lideri açıklama yapar. Sonra üçüncü soruyla ilgili üyelerin sırasıyla düşünceleri alınır. Grup lideri, söz hakkı alan kişinin söylediklerine duygularla ilgili bedensel ve davranışsal örnekler verir.

Örneğin;

- Öfkelendiğimizde yüzümüz kızarır,
- Sinirli birinin kapıyı çarpar (Bu davranışının uygun olmadığı ve bazen öfkelenen birinin bu şekilde uygun olmayan davranışlarıyla duygusunu anlattığı grupla tartışılır.)
- Öfkelendiğimizde nefes alıp verişlerimiz artar, vs.

**Hedef:**

- Bir duygu olarak öfkeyi tanıma.

**Hedef Davranışlar:**

**Üyeler;**

- 1) Duyguların ne iyi ne de kötü olmadığını bilir.
- 2) Öfke duygusunun iyi ya da kötü bir duygu olmadığını bilir.
- 3) Duyguların davranışlara etki ettiğini bilir.
- 4) Duyguların değil davranışın uygun ya da uygun olmayan olarak değerlendirileceğini bilir.

**Araç-gereç:** Duygu Bilgi Formu

**Süre:** 45 dakika

**Etkinlik:** Duygular İyi ya da Kötü Değildir...

**Uygulama:** Grup üyeleri yuvarlak şekilde oturur. Grup lideri, üyelere aşağıdaki soruları sorarak etkinliği başlatır;

“Sizce duygular iyi ya da kötü olabilir mi?” bu soru çerçevesinde grubun fikirleri alınır. Daha sonra grup lideri aşağıdaki iki örneği verir ve bu örneklerden yolla çıkarak üyelerin duygunun iyi mi kötü mü yoksa nötr mü olduğunu açıklamalarını ister.

Örnek 1. Arkadaşınızla yolun karşı tarafına geçerken aniden bir araba hızla size doğru geliyor. O sıra büyük bir korku yaşayıp arabanın önünden çekiliyorsunuz.

Örnek 2. Çok çalıştığımız bir sınavdan düşük not alıyorsunuz. Üzüntü ve hayal kırıklığı yaşıyorsunuz ve bundan sonraki sınavlara da çalışmayıp onlardan da benzer sonucu alıyorsunuz.

Bu iki örnek doğrultusunda grup etkinliği sürdürülür ve gruba aşağıdaki sorular paylaşımlar esnasında sorulur.

- “Eğer duygular iyiyse neden ikinci örnek istenmeyen bir durum yani başarısızlık ortaya çıktı?”
- “Eğer duygular kötüyse ilk örnekte olduğu gibi neden kazadan kurtuldunuz?”
- “Sizce duyguların iyi ya da kötü olduğunu söylemek mümkün müdür?”
- “İkinci örnekte kişi üzüntü ve hayal kırıklığını fırsata çevirebilir miydi? Nasıl?”

Bu sorularla grubun düşünme sürecini yönlendiren grup lideri daha sonra gruba şu açıklamaları yapar:

“Duygular iyi ya da kötü değildir. Öfke, mutluluk, hüznün, pişmanlık gibi duyguların hepsi ne iyidir ne de kötü. Duygularımız sonucu davranışlarımızla yaptığımız eylemler uygun ya da uygun olmayan şekilde değerlendirilebilir. Örneğin çok çalışmasına rağmen sınavdan istediği sonucu almayan biri, nelere eksik çalıştığını düşünüp bunları telafi yoluna giderek bir sonraki sınavlarda notu yükseltebilirdi. Ya da üzüntüsünü kendi becerilerine yöneltmek yanlış inanışlar geliştirebilirdi. Örneğin ben zaten beceriksizim kafam bir şey almıyor vb. şekilde yaptığı değerlendirmeler yanlış inanışlardır. Bu yanlış inanışın bir sonucu olarak kişi çalışmayı bırakırsa sonraki sonuçlar da onun için üzülmeye sebebi olacaktır. Gördüğümüz gibi duygular iyi ya da kötü değildir. Onlarla ilgili geliştirdiğimiz düşüncenin sebep olduğu davranışlar olumlu ya da olumsuzdur. Daha sonra oturumun özeti yapılarak etkinlik sona erdirilir.

### Ödev:

- Duygu Bilgi Formu tekrardan okunacak.
- Sadako ile Kağıttan Bin Turna Kuşu okunulacak.

## 4. OTURUM

### Hedef:

- 1) Düşüncelerini açıklama.
- 2) Duygularını ifade etme.

### Hedef Davranışlar:

#### Üyeler;

- 1) Okuduğu kitaptan ilgisini çeken şeyleri ifade eder.
- 2) Duygularını ifade eder.

**Araç-gereç:** “Sadoka ile Kağıttan Bin Turna Kuşu” adlı kitap

**Süre:** 45 dakika

**Etkinlik:** Duygu

**Uygulama:** Grup halka şeklinde oturur. Geçen oturum özetlenir ve günün etkinliğine geçilir. Üyeler geçen haftadan bu yana okudukları “Sadako ile Kâğıttan Bin Turna Kuşu” adlı kitabı grupta paylaşırlar. Gruptaki her üye sırasıyla kitapta okuduğu yere kadar dikkatini en çok çeken şeyi grupta paylaşır. Kişi kendisinden öncekinin dikkatini çeken şeyi nedeniyle söyler ve kendinden sonrakine kitaptaki ayrıntının neden dikkatini çektiğini sorar. Daha sonra grup lideri aşağıdaki sorularla etkinliği devam ettirir.

“Sizce Sadako nasıl bir kişilik?”

“Sadako’nun en belirgin özelliği nedir?”

Bu etkinlikten sonra duyguların ifade edilmesine sıra gelir. Grup lideri, “Sadako’dan sonra şimdi de biraz birbirimizi tanıyalım. Size soracağım sorulara ben diliyle cevap verin. Örneğin; ben derslerimde iyi not aldığımda sevinirim.” Bu bilgilendirmeden sonra grup lideri aşağıdaki sorularla etkinliği başlatır.

- Nelere sevinirsin?
- Nelere üzülürsün?
- Nelere öfkelenirsin?

- Nelere hayranlık duyarsın?
- Nelerden utanırsın?
- Neleri kıskanırsın?
- Nelere kaygılanırsın?
- Nelerden gurur duyarsın?

**Hedef:**

- Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi kurma.

**Hedef Davranışlar:**

**Üyeler;**

- 1) Duygu, düşünce ve davranış arasındaki ilişkiyi kurar.
- 2) Düşüncelerin, duygulara etki ettiğini bilir.
- 3) Yaşanılan durumların ve başka kimselerin duygulara etki etmediğini bilir.

**Araç-gereç:** Beyaz tahta ve tahta kalemi

**Süre:** 45 dakika

**Etkinlik:** Duygu, Düşünce ve Durum İlişkisi

**Uygulama:** Beyaz tahta üzerinde kişilere Bilişsel Davranışçı Terapinin ABC kuramı anlatılır. Olayların, duygu ve düşünceye etki edip etmediği tartışılır ve iki farklı kişinin aynı olayı yaşamalarına rağmen olaya neden benzer tepkiler vermedikleri üzerinde konuşulur. Daha sonra grup lideri aşağıdaki örneği vererek grubun düşünmesini ister:

“İngilizce sınavından iki arkadaş 90 alır. Bunlardan biri aldığı nota çok sevinir diğeri ise çok üzülür hatta ağlar.” Muhtemelen buna benzer örneklere şahit olmuşsunuzdur. İkisi de aynı notu almış. Durum ikisi için de aynı gibi görünüyor. O zaman neden ikisinin olaya verdiği tepki farklı? Sizce bu iki kişiyi birbirinden ayıran ne? Grubun cevapları alındıktan sonra grup lideri aşağıdaki açıklamayı gruba yapar.

“Olaylar ya da insanlar, bizleri öfkelendiremez, üzemez ya da sevindiremez. Olaylara ya da insanlara yüklediğimiz anlamlar ya da düşünceler duygularımıza



etki eder. Düşünce şeklimiz çoğu zaman çevremiz ve geçmiş deneyimlerimizle şekillenir.”

Yapılan açıklamalardan sonra grubun soru ve düşünceleri alınır ve ardından oturumun özeti yapılarak etkinlikler sonlandırılır.

**Ödev:** Duygu, Düşünce ve Davranış İlişki Formu incelenecek, Duygu Düşünce İlişki Çalışma Formu ve Duygu Davranış İlişki Çalışma Formu bireysel olarak her bir üye tarafından bir sonraki oturuma kadar doldurulacaktır.

## 5. OTURUM

### Hedef:

- 1) Hayata umutla bakmanın önemini bilme.
- 2) Duygu ve düşünceyi birbirinden ayırt etme.

### Hedef Davranışlar:

#### Üyeler;

- 1) Hayata umutla bakmanın önemini bilir.
- 2) Duygu ve düşünceyi birbirinden ayırt eder.

**Araç-gereç:** “Sadako ile Kağıttan Bin Turna Kuşu” adlı kitap.

**Süre:** 45 dakika

**Etkinlik:** Duygu Düşünce Köprüsü

**Uygulama:** Üyelerle etkinliğe geçilmeden önce grupta ısınma oyunu oynanır. Daire şeklinde oturan grubun arka tarafında lider gezinir. Hangi üyenin arkasında durursa gruptaki herkes o üye ile ilgili bütün sıfatları sayar. Isınma oyunundan sonra grup lideri, Sadako ile Kağıttan Bin Turna Kuşu adlı kitapla ilgili konuşurlar. Asıl tema Sadako'nun kanser hastalığına rağmen yaşamdan hiç vazgeçmemesi ve hayata umutla bakması olacaktır. Bu tema üzerinden gruptaki üyeler 10 dakikalık bir konuşma yaparlar. Daha sonra geçen haftadan verilen ödevle ilgili alıştırmalara başlanır. Grubun ortasına iki

sandalye bırakılır. Bir sandalye duygu sandalyesi bir sandalye düşünce sandalyesidir. Her üye öfkeli olduğu bir anıyı önce düşünce sandalyesine oturarak, olayla ilgili düşüncelerini anlatır daha sonra duygu sandalyesine oturur ve olayla ilgili duygularını anlatır. Daha sonra grup lideri gruba şu soruyu sorar?

- Öfkeli olduğunuzda ne gibi şeyler yaparsınız?

Daha sonra grup lideri öfkeli birinin fiziksel, duygusal ve davranışsal durumlarıyla ilgili grupla konuşur.

### **Hedef:**

- 1) Düşüncenin davranışa olan yansımasını bilme.
- 2) Duygunun davranışa olan etkisini bilme.
- 3) Kendi davranışlarını seçebilme ve kendi davranışlarından sorumlu olduğunu bilme.

### **Hedef Davranışlar:**

#### **Üyeler;**

- 1) Düşüncenin davranışı etkilediğini bilir.
- 2) Duygunun düşünce ve davranışı etkileyebileceğini bilir.
- 3) Olumsuz düşünceye rağmen olumlu davranışı seçebileceğini bilir.
- 4) Nahoş duygulara rağmen olumlu davranışı seçebileceğini bilir.
- 5) Olumsuz davranışın neden olabileceği sonuçları bilir.

**Araç-gereç:** Duygu, Düşünce ve Davranış Bilgi Formu

**Süre:** 45 dakika

**Etkinlik:** Davranış Seçme

**Uygulama:** Grup lideri, üyelere Duygu, Düşünce ve Davranış Bilgi Formunu dağıtır ve üyelerin bu formu dikkatlice okumalarını ister. Daha sonra üyeler, formdan öğrendiklerini grupla paylaşır. Grup lideri aşağıdaki anıyı anlatır:

“Ahmet liseye giden, dersleri orta derecede olan bir öğrencidir. Ahmet liseyi bitirdikten sonra üniversite okuyup beden eğitimi öğretmeni olmayı istemektedir. Fakat Ahmet’in sınıfında çevresindeki insanları rahatsız eden bir öğrenci vardır. Bir ara bu öğrenci sürekli Ahmet’i de rahatsız etmeye başlar. Ahmet ne zaman ders kalksa ona olumsuz şeyler söyle, konuşmasını engeller. Ahmet ilk zamanlarda arkadaşını kırkmamak için onunla sözlü ya da fiziksel hiçbir tartışma ve kavgaya girmez. Ama sorun çıkaran öğrenci Ahmet’e sıkıntı oluşturmaya devam eder. Bir gün bu öğrenci Ahmet’i büyük bir kavgaya sürüklemek ister. Bir gün Ahmet’i okul çıkışında rahatsız etmeye başlar. Ahmet’e hakaret eder onu kızdırmaya çalışır. Ahmet bu sözleri hak etmediğini düşünür fakat Ahmet bir yandan da kavgaya olayına karışıp okul hayatında onu sıkıntıya sokacak bir şey yapmak istemez.

Siz Ahmet’in yerinde olsaydınız o an ve sonrası için neler yapardınız?”

Üyelerin söyledikleri tartışılır ve grup üyeleriyle değerlendirilir. Sonra oturum özetlenir ve gelecek oturumda neler yapılacağı kısaca anlatıldıktan sonra oturum sonlandırılır.

**Ödev:** Üyelerden gelecek oturuma kadar uygun olan ve uygun olmayan öfke tepkilerini yazmaları istenir.

## 6.OTURUM

**Hedef:** Uygun olan ve uygun olmayan öfke tepkilerini ayırt etme.

**Hedef Davranışlar;**

**Üyeler;**

1. Uygun olan ve uygun olmayan öfke tepkilerini ayırt eder.
2. Öfkeyi ifade etmenin uygun yollarını bilir.
3. Uygun olmayan öfke tepkilerinin sorunları çözemediğini bilir.

**Araç-gereç:**

**Süre:** 45 dakika

### **Etkinlik:** Öfke Tepkileri

**Uygulama:** Grupla geçen oturum üzerine konuşulur. Önceki oturumdan bu oturuma kadar belirgin bir duygularının olup olmadığı sorulur. Ayrıca üyelerin grupla paylaşmak istediği herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulur ve paylaşım yapmak isteyen üye olursa paylaşım yapılmasına izin verilir. Daha sonra grup lideri öfkenin tıpkı diğer duygular gibi iyi ya da kötü bir duygu olmadığını, nötr olduğunu yineler. Buna rağmen öfkelendiğimizde davranışlarımız uygun ya da uygun olmayabileceği söylenir. Grup üyeleriyle geçen oturumdan verilen uygun olan ve uygun olmayan öfke tepkilerinin neler olduğu sorulur. Öğrencilere yardımcı olmak için grup lideri uygun olan ve olmayan öfke tepkilerine örnek verir. Örneğin birine küfür etmek uygun olmayan öfke tepkisidir.

Daha sonra uygun olan ve olmayan öfke tepkilerinin sonuçlarının neler olabileceği örnekler verilerek grupla tartışılır. Uygun olan ve olmayan öfke tepkilerini seçme özgürlüğünün bize bağlı olduğu ve verdiğimiz tepkinin sonucunu da aslında kendi seçimimize bağlı olduğu grupla konuşulur.

### **Hedef:**

- Duyguları ben diliyle ifade etme becerisi geliştirme.

### **Hedef Davranışlar:**

#### **Üyeler;**

3. Ben dili ve sen dili arasındaki farkı görür.
4. Duyguları ben diliyle ifade etmenin önemini bilir.
5. Ben dilini kullanarak duygularını ifade eder.
6. Ben dilinin uygun olan öfke tepkisi olduğunu bilir.

**Araç-gereç:** Ben Dili Bilgi Formu

**Süre:**45 dakika

**Etkinlik:** Ben Dili

**Uygulama:** Grup üyeleriyle uygun olmayan öfke tepkileri yerine verebileceğimiz uygun öfke tepkileri üzerine söylenenler özetlenir. Uygun tepki vermenin kolay ve etkili yollarından birinin ben dili olduğu söylenir. Sonra gruba Ben Dili Bilgi Formu dağıtılır. Sırayla her üye Ben Dili Bilgi Formundan bir kısmı okur ve okuduğu kısmı gruba paylaşır. Grup lideri de Ben Dili Formundan ben diliyle ilgili açıklamalar yapar ve ben dilinin önemini örnekler vererek anlatır. Örneğin;

- “Yalan söylüyorsun, arayacağını söylediğinde asla aramıyorsun.” Yerine “Belli bir saate arayacağını söyleyip aramadığında sinirleniyorum.”
- “Öğretmenler hepsi adaletsizdir ve siz de en kötü öğretmensiniz” yerine “Ödevime kötü not vermenize öfkelenim. Daha iyisi olması için ne yapmam gerekiyordu?”

Ben dilini kullanırlarsa nasıl bir sonuçla karşılaşacaklarını kullanmazlarsa nasıl bir sonuçla karşılaşacaklarını düşünmelerini ister. Daha sonra grup lideri, “eğer kötü bir not aldığımızda ‘Öğretmenler hepsi adaletsizdir ve siz de en kötü öğretmensiniz!’ dersiniz, muhtemelen öğretmeniniz daha az bir ihtimalle notunuzu değiştirir. Başka bir deyişle ben dili öfkeyi ifade etmenin uygun dilidir.

Daha sonra üyelerin ben dili ve sen dili arasındaki farkı daha iyi anlayabilmeleri için üyelere Ben Dili Çalışma Formu dağıtılır. Üyeler formu doldurduktan sonra yazdıklarını gruba paylaşır. Ben dili ifadesini doğru kullanmayan üyeye, önce grup arkadaşları sonra grup lideri yardımcı olur. Oturumun özeti yapılır ve gelecek oturumdan bahsedilerek etkinlik sonlandırılır.

**Ödev:** Öfke Kayıt Formunu doldurmak.

## 7. OTURUM

### Hedef:

- Öfke kontrolüne yardımcı olan başa çıkma ifadelerini uygulama.

## Hedef Davranışlar:

### Üyeler;

1. Öfke kontrolünü sağlamada başa çıkma ifadelerini bilir.
2. Öfke kontrolünü sağlamada başa çıkma ifadelerini kullanır.

### Araç-gereç: Başa Çıkma İfadeleri Formu

**Süre:** 45 dakika

### Etkinlik: Öfke Kontrolünde Başa Çıkma İfadeleri

**Uygulama:** Bir önceki oturum özetlenir. Üyelere, paylaşmak istedikleri bir şeyin olup olmadığı sorulur; paylaşım yapmak isteyen üye paylaşımını yapar. Üyelere, geçen oturumdan bu yana öfke kayıt formu tutarken neler öğrendiklerini fark ettirmek için aşağıdaki sorular sorulur:

- Hangi durumlarda kendinizi kızgın buldunuz?
- Bu durumlara ne kadar sinirlendiniz? Biraz? Çok?
- Kızgın olduğunuzda ben dilini kullanarak uygun davrandınız mı? Kullanmadıysanız ve uygun davranış vermediyseniz, buna engel olan neydi?
- Kızdığınız zaman tepkilerin sonucunu düşündünüz mü?
- Davranışın sonucunu düşünmek sonunda yapmayı seçtiğiniz şeyi etkiledi mi?
- Yapmayı düşündüğünüz uygun olan ya da uygun olmayan davranış ile istediğiniz şeyi elde etme arasında bir ilişki buldunuz mu?

Bu sorulardan sonra uygun davranışı sergilemede ve ben dilini daha etkili kullanmada etkili olan bir yolun başa çıkma ifadelerini kullanmak olduğu belirtilir. Sonra üyelere öfkelerini kontrol etmede ne tür başa çıkma ifadelerini kullanabileceklerini sorun ve soruyu cevaplamadan önce grup üyelerinin 5 dakika düşünmeleri istenir. Daha sonra grup üyelerinin fikri alınır ve üyelerin önerileri üzerinde grupça tartışıldıktan sonra Başa Çıkma İfadeleri Formu üyelere dağıtılır. Üyelerden verdikleri cevapla formdaki bilgiler arasında benzerlik olup olmadığını düşünmeleri istenir. Üyelerden, bu ifadeleri kendi hayatlarındaki durumlara örnek vererek kullanmalarını istenir ve örnekler grupça tartışılır.

**Hedef:**

- Herkesin kendi duygu, düşünce ve davranışındaki sorumlu olduğunu bilme.

**Hedef Davranışlar:****Üyeler;**

1. Herkesin kendi duygu, düşünce ve davranışlarından sorumlu olduğunu bilir.
2. Öfkesinden kaynaklananların sorumluluğunun kendisine ait olduğunu bilir.

**Araç-gereç:**

**Süre:** 45 dakika

**Etkinlik:** Herken Kendinden Sorumlu

**Uygulama:** Oturumun amaçları kısaca açıklanır. Grup lideri aşağıdaki yönergeyi verir:

“Grup başladığında olayların ve insanların bizi kızdırdığına inanırdık; fakat şuan biliyoruz ki, olaylar ya da kişiler bizi öfkelendiremez. Hepimiz kendi duygu, düşünce ve davranışlarımızdan sorumluyuz. Biri bize bağırdığında, ona bağırarak ya da ses tonumuzu uygun bir şekilde ayarlamak bizim seçimimizdir ve yaptıklarımızın sorumluluğu bizlere aittir.”

Daha sonra kişinin kendi davranış sorumluluğunu aldığını ifade eden cümleler üyelerden istenir; fakat önce grup üyeyi birkaç örnek vererek gruba model olur:

- Düşünmeden konuştuğum için söylediğim kaba sözden ben sorumluyum.
- Derslerime yeteri kadar çalışmayıp kötü not almamda ben sorumluyum.
- Arkadaşımı dinlemeden ona kızdığım için ben sorumluyum.

Sonra gönüllü üyelerden başlamak üzere her üye sorumluluk cümlesi kurar. Her üye, sorumlulukla ilgili cümle kurduktan sonra grup lideri aşağıdaki soruları sorar:

- Kişisel sorumluluk cümleleri kurmak sizin için nasıl bir şeydi?

- Sizce insanlar neden kendi düşünce, duygu ve davranışlarının sorumluluğunu almak istemiyorlar?

Daha oturumun özeti yapılır ve gelecek oturumla ilgili bilgiler verildikten sonra oturum sonlandırılır.

**Ödev:** Gelecek oturuma şüana kadar verilen formların kişisel dosyada getirilmesi.

## 8. OTURUM

### Hedef:

- Kendini tanıtmak.
- Kendiyle ilgili olumlu şeyler söyleme.
- Ne istediğini bilme.

### Hedef Davranışlar:

#### Üyeler;

1. Kendini tanıtır.
2. Kendisiyle ilgili olumlu cümleler kurar.
3. Ne istediğini bilir ve söyler.

### Araç-gereç:

**Süre:** 45 dakika

**Etkinlik:** Kendimi Tanıyorum.

**Uygulama:** Bir önceki oturumda yapılanlar özetlenir. Paylaşım yapmak isteyen üye varsa, paylaşımı dinlenir. Sonra grup lideri kendilerini tanıtmak için bir oyun oynayacaklarını söyler. Daire şeklinde oturan grubun ortasına 2 sandalye konulur. Oyunun anlaşılabilmesi için önce grup lideri, gönüllü üyeye oyunu oynar ve gruptaki diğer üyeler de sırasıyla oyunu oynar. Oyun Örneği:

A: Kimsin?



B: Ahmet'im

A: Kimsin?

B: Vanlıyım....

A kişisi Soru 5 kez tekrarlayarak devam eder. Diğer üye her seferinde başka cevap verir. Daha sonra B kişisi, A'ya 5 kez "Kimsin?" sorusunu sorar ve A her seferinde farklı cevap vererek kendini tanıtır.

Bu oyundan sonra başka bir oyuna geçilir. Daire şeklinde oturan grubun ortasına 2 sandalye konulur. Oyunun anlaşılabilmesi için önce grup lideri, gönüllü üyeyle oyunu oynar ve gruptaki diğer üyeler de sırasıyla oyunu oynar. Oyun Örneği:

A: Ne istiyorsun?

B: Beden Eğitimi Öğretmeni olmak istiyorum...

A kişisi Soru 5 kez tekrarlayarak devam eder. Diğer üye her seferinde başka cevap verir. Daha sonra B kişisi, A'ya 5 kez "Ne istiyorsun?" sorusunu sorar ve A her seferinde farklı cevap verir. Soruya verilen cevap gerçekleştirilebilecek bir istek olmalıdır. Örneğin; "kral olmak istiyorum." Kral olma isteği gerçekleşemeyecek bir istek olduğu için kişinin gerçekleştirebileceği bir isteği söylemesi istenir.

**Hedef:** Grup uygulamalarını sonlandırma

**Hedef Davranışlar:**

**Üyeler;**

1. Grup programının genel değerlendirmesini yapar.
2. Son test ölçümü yapılır ve grup sonlandırılır.

**Araç-gereç:** Şiddet Eğilim Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Kırtasiye malzemeleri.

**Süre:** 45 dakika

**Etkinlik:** Değerlendirme

**Uygulama:** Grup lideri, her haftanın sırasıyla özetini yapar. Daha sonra grup lideri gruba şu yönergeyi verir:

“ Bu salonun ortasında hayali bir çizgi olduğunu farz edelim. Çizginin bir ucu 0 puan; diğer ucu ise 10 puandır. 0 ve 10 puan arasında 1,2,3,4,5,6,7,8,9 vardır. 8 hafta boyunca oturumlara katıldınız. Bu programın sizi geliştirme düzeyine bir puan verin ve bu çizgi üzerinde bulunan puanın üzerinde durun.”

Öğrenciler verdikleri puanlara göre hayali çizginin üzerinde durur. Daha sonra grup lideri üyelerin daire şeklinde oturmalarını ister. Grup lideri, üyelere verdikleri puanı niçin verdiklerini ve kendilerinde gelişen ve gelişmeyen yönleri söylemelerini ister. Bu etkinlikten daha sonra grup lideri kendi düşüncelerini de grupla paylaşır ve grup oturumuna üyelerin katılımlarından dolayı memnuniyet duyduğunu ve teşekkür ettiğini ifade eder. Grup üyelerine programın sonuna kadar devam ettikleri için ödüllendirir ve katılımcılar oturumlar süresince yaptıkları ödevlerin karşılığında bir kez daha istedikleri kırtasiye malzemesini alırlar ve ölçekler doldurulduktan sonra oturum sonlandırılır.

**EK 2: Şiddet Eğilim Ölçeği**

MADDELER	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
Aşağıdaki hiçbir soruyu boş bırakmayın ve size uyan maddenin altına (X) işareti koyunuz.			
1) Birine çok öfkeli olduğimde onun canını acıtmak isterim.			
2) Konuşarak çözilemeyen sorunlar için şiddete başvurulabilir.			
3) Şiddet içeren filmler izlemekten hoşlanırım.			
4) Biriyle tartışırken içimden onu yumruklamak gelir.			
5) Bana vurulduğunda gücüm yeterse karşılık vermek isterim.			
6) Öfkeli olduğimde çevremdeki herkesi cezalandırmak isterim.			
7) Bilgisayarda savaş oyunları oynamaktan hoşlanırım.			
8) Bana vuranlardan öç almak isterim.			
9) Boks maçlarını izlemekten hoşlanırım.			
10) Şiddet içeren filmlerin yasaklanması gerektiğini düşünürüm.			
11) Bugüne kadar birçok hayvana zarar verdiğim olmuştur.			
12) Birinin diğerini dövmesini izlemekten zevk alırım.			
13) Rakip olduğum kişileri kaba kuvvetle alt etmek isterim.			
14) Birine fikrimi kabul ettiremezsem üstüne yürürüm.			
15) Öğretmenlerim genellikle öfkeli davranışlarımdan şikâyetçidir.			
16) Öfkeli olduğimde karşımdakine zarar verdiğim olur.			
17) Bazı insanlara karşı fiziksel güç kullanmak gereklidir.			
18) Benden küçüklerin canını acıttığım olur.			
19) Benimle alay edenlerin canını acıtmak isterim.			
20) Bazen o kadar öfkelenirim ki, birilerine zarar vermeden sakinleşmem.			

**EK 3: Kişisel Bilgi Formu****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

Bilimsel bir çalışma için sizlere aşağıdaki sorular yöneltmiştir. Sorunların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Bu yüzden lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayın ve her maddeyi dikkatli okuyup size uyan cevabı (X) işareti ile işaretleyiniz. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Fuat Tahnan

Bütünleşik Doktora Öğrencisi Özlem Çevik

**1)Sınıfınız:2)Okul Numaranız:3)Cinsiyetiniz: ( )Kız ( )Erkek**

**4)Kardeş Sayınız:.....(Belirtiniz)**

**5)Ailenizin aylık geliri nedir?.....**

**6)Size göre ailenizin ekonomik durumu nasıl?**

( )Çok kötü ( )Kötü ( )Orta ( )İyi ( )Çok iyi

**7)Aşağıdaki seçeneklerden hangisi size göre okulun sizden en fazla beklediğidir?**

( )Okul kıyafetlerini giymem ( )Okul araç gereçlerini korumam

( )Kavga etmemem ( )Derslere zamanında gelmem ( )Ders çalışmam( )Bilmiyorum

**8)Aşağıdaki seçeneklerden hangisi size göre öğretmenlerinizin sizden en fazla beklediğidir?**

( )Dersi dinlemem ( )Ödevleri yapmam ( )Derse zamanında gelmem

( )Sınıf dışında öğretmenimi gördüğümde ona selam vermem

( )Arkadaşlarımla el şakası yapmamam ( )Bilmiyorum

**9) Okul, sizden beklediği davranışları size öğretmek için aşağıdakilerden hangisini yapıyor?**

( )Konferans düzenliyor ( )Film izletiyor ( )Afişler asıyor ( )Konuşmalar yapıyor ( )Gezi düzenliyor ( )Hiçbir şey yapmıyor

**EK 4:** Van/Edremit Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. ve 10. sınıfa devam eden 221 öğrencinin Şiddet Eğilim Ölçeği'nden aldığı puanlar ve sınıflar

**Siddet \* Sınıf Crosstabulation**

Count		Sınıf		Total
		9,00	10,00	
Siddet	17,00	1	0	1
	21,00	0	2	2
	22,00	2	4	6
	23,00	7	1	8
	24,00	4	5	9
	25,00	1	4	5
	26,00	4	3	7
	27,00	10	3	13
	28,00	11	6	17
	29,00	3	8	11
	30,00	4	3	7
	31,00	7	6	13
	32,00	5	8	13
	33,00	7	9	16
	34,00	7	4	11
	35,00	7	7	14
	36,00	4	8	12
	37,00	5	1	6
	38,00	5	6	11
	39,00	6	2	8
	40,00	5	4	9
	41,00	3	3	6
	42,00	2	4	6
	43,00	0	1	1

44,00	0	2	2
45,00	0	2	2
47,00	1	1	2
48,00	0	1	1
50,00	0	1	1
53,00	1	0	1
Total	112	109	221



## EK 5: Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde Tez Çalışmasını Uygulama İzni



T.C.  
EDREMIT KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21876081-30.03- 6205  
Konu : Özlem ALAV

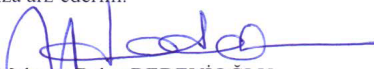
10.11.2016

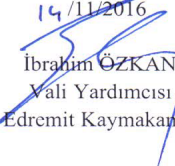
KAYMAKAMLIK MAKAMINA  
EDREMIT

İlgi: İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 07.11.2016 tarih ve 12519788 sayılı yazısı.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Özlem ALAV'ın Doktora tez çalışmasını, İlçemize bağlı Orhan Okay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde uygulayabilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Mehmet Bakır BEDEVİOĞLU  
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

OLUR  
14/11/2016  
  
İbrahim ÖZKAN  
Vali Yardımcısı  
Edremit Kaymakam V.

EK: İlgi Yazı 2 Adet