

**T.C**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIĞIN BİRLİKTE EĞİTİM**  
**ORTAMINA YERLEŞTİRİLMİŞ YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN**  
**PROBLEM DAVRANIŞLARINI AZALTMADAKİ ETKİLİLİĞİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan**  
**Ersin Ufuk TİMÜÇİN**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK**

**Ankara-2008**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne;

Ersin Ufuk TİMÜÇİN'e ait "Doğrudan Davranışsal Danışmanlığın Birlikte Eğitim Ortamına Yerleştirilmiş Yetersizliği Olan Öğrencilerin Problem Davranışlarını Azaltmadaki Etkililiği" başlıklı tezi 26.12.2008 tarihinde, j¼rimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

¼ye (Tez Danışmanı): .....

.....

¼ye : .....

.....

¼ye : .....

.....

¼ye : .....

.....

¼ye : .....

.....

## TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında eleştiri ve katkıları ile yol gösteren ve düşünce düzeyimi geliştiren danışmanım Prof. Dr. Sayın Mehmet ÖZYÜREK'e teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında eleştiri ve katkıları ile yol gösteren Prof. Dr. Sayın Gönül AKÇAMETE ve Doç. Dr. Sayın Nihal VAROL'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma boyunca üstlerine düşen sorumlulukları tüm gayretleri ile yerine getiren değerli öğretmenlerim Ayşegül Ulualp, Nurcan Arıcan ve Semra Acar'a ve Emniyetçiler İlköğretim Okulu yönetimine sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmada ABC kayıtlarının yapılmasında yardımcı olan özel eğitim öğretmenlerinden Azra Deniz, Duygu Dursun ve Nilüfer Altun'a teşekkür ederim.

Her zaman manevi desteği ve düşünceleri ile yanımda olan ve araştırmanın güvenilirlik çalışmasına katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Sayın Ziya TAVİL'e ve tüm iş arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında yanımda olan ve destekleyen eşim Melike TİMUÇİN'e ve kendileri henüz küçücük ama bana sağladıkları çalışma azmi kocaman olan biricik kızlarım Zeynep Mine ve Leyla Suna TİMUÇİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ersin Ufuk TİMUÇİN

## ÖZET

### DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIĞIN BİRLİKTE EĞİTİM ORTAMINA YERLEŞTİRİLMİŞ YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM DAVRANIŞLARINI AZALTMADAKİ ETKİLİLİĞİ

Timuçin, Ersin Ufuk  
Doktora, Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK  
2008

Bu araştırmanın genel amacı; birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan doğrudan davranışsal danışmanlığın (DDD); öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada ve öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve öğretmenlerin artırılan ödüllendirme davranışları ile öğrencilerin azaltılan davranışlarının sürmesi, genellenmesi ve kullanılışlılığındaki etkililiğini belirlemektir.

Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirebilmek için tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama desenine yer verilmiştir.

Araştırmanın deneklerini Ankara İli'nde ilköğretim okulunda birlikte eğitim ortamında bulunan biri öğrenme güçlüğü, ikisi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış olan iki ilköğretim dördüncü sınıf ve bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi olmak üzere üç öğrenci ve onların sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, öğretmen görüşme formu, pekiştireç belirleme formu, motivasyon ölçümlene formu, sosyal geçerlilik belirleme formu, anekdot kayıt formu, Türkçe dersi kontrol listesi, kısmi aralık kayıt formu geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının artırılması ve öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azaltılması amacıyla, araştırmacı tarafından öğretmen ipucu kâğıdı hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretmen ipucu kâğıtlarının uygulanmasından sonra, araştırmacı tarafından öğretmenlere ipucu kâğıtlarının uygulanmasına yönelik olarak dönüt verilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, grafiksel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir;

- Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD, her üç öğretmenin de betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmalarında etkilidir.

- Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD, öğretmenlerin artan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını, sağıaltımdan 14, 16 ve 18 gün sonra azalarak sürdürmelerinde etkilidir.
- Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için üç sınıf öğretmenine yapılan DDD'ğin, öğretmenlerin Türkçe dersinde artmış olan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının, birinci öğretmenin hem betimlemeden hem de betimleyerek ödüllendirme, ikinci öğretmenin yalnızca betimleyerek ödüllendirme davranışının Matematik dersine genellemesinde etkili olduğu; ancak üçüncü öğretmenin ne betimlemeden ne de betimleyerek ödüllendirme davranışlarının genellenmesinde etkili olmadığı izlenimi edinilmiştir.
- Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD, her üç öğrencinin de ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azalmasında etkilidir.
- Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD, öğrencilerin azalan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını, sağıaltımdan 14, 16 ve 18 gün sonra da sürdürmelerinde etkilidir.
- Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine Türkçe dersinde yapılan DDD'lığının, öğrencilerin azalan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının Matematik dersine genellenmesinde etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, ipucu kâğıdı ve dönüt verilerek yapılan DDD'lığının kullanılışlılığı hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

## ABSTRACT

### THE EFFECTIVENESS OF THE DIRECT BEHAVIORAL CONSULTATION ON THE PROBLEM BEHAVIORS OF THE HANDICAPPED STUDENTS WHO WERE PLACED INTO REGULAR SCHOOL SETTINGS

Timuçin, Ersin Ufuk  
Doctorate, Department of Special Education  
Advisor: Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK  
2008

The main purpose of this research is to determine the effectiveness of the Direct Behavioral Consultation (DBC), provided for the teachers in order to reduce the problem behaviours of handicapped students placed into regular school settings, on the enhancement of the teachers' labelled and unlabelled praising behaviours and on the reduction of the students problem behaviours and on the maintainance, generalization and usefulness of the teachers' increased praising behaviours and the students' reduced problem behaviours.

The design of this study is multiple probe design across subjects, a variation of the multiple baseline design.

The subjects of this study are three mainstreamed elementary school students one whom has learning disability and two of whom have attention deficit hyperactivity disorder and their teachers, in Ankara province.

In order to collect data, throughout this research teacher interview form, reinforcement determination form, motivation evaluation scale, social validity form, anecdote records form, Turkish course checklist and target behavior record form were developed and used. In the research, the teachers were supplied with teacher tip sheets by the researcher/consultant in order to increase teachers' labelled and unlabelled praising behaviours and to reduce students' unattending behaviours. After implementing these teacher tip sheets , the teachers were given feedback on their implementing the teacher tip sheets.

The graphical analysis methods are used to analyse the data obtained through the research.

The findings are as follows.

- The DBC which was provided with the teachers so as to reduce unattending behaviours of the handicapped students placed into a regular school setting is effective in increasing all three teachers' labelled and unlabelled praising behaviours.
- The DBC which was provided with the teachers so as to reduce unattending behaviours of the handicapped students placed into a regular school setting is effective for the maintaining on the teachers' increased labelled and unlabelled praising behaviours in a decreasing trend after 14,16 and 18 days.

- The three class teachers were provided with DBC so as to reduce unattending behaviours of the handicapped students placed into a regular school setting. Teachers labelled and unlabelled praising behaviours improved in Turkish course. The consultation provided had a positive effect on the labelled and unlabelled praising behaviours of the first teacher, while it affected only the labelled praising behaviour of the second teacher visible in the generalisation over Mathematics course. However, it had no effect on the generalisation of the labelled and unlabelled praising behaviour of the third teacher.
- The DBC which was provided with the teachers so as to reduce unattending behaviours of the handicapped students placed into a regular school setting is effective in reducing unattending behaviours of all three students.
- The DBC which was provided with the teachers so as to reduce unattending behaviours of the handicapped students placed into a regular school setting is effective in maintaining the reduced unattending behaviours of the students even after 14,16 and 18 days.
- The class teachers were provided with DBC in the Turkish course so as to reduce unattending behaviours of the handicapped students placed into a regular school setting was observed to be effective in the generalisation of the students decreased unattending behaviours over the Mathematics course.
- All the teachers who participated in the research stated positive comments on the usefulness of the DBC, in which teacher tip sheets and feedback were provided.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
GRAFİKLER LİSTESİ	xi
<b>BÖLÜM</b>	
<b>1. GİRİŞ</b>	
1.1. PROBLEM	1
1.2. AMAÇLAR	6
1.3. ÖNEM	7
1.4. SAYILTILAR	9
1.5. SINIRLILIKLAR	10
1.6. TANIMLAR	10
<b>2. İLGİLİ ALAN YAZIN</b>	
2.1. YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ BİREYLER İÇİN VAR OLAN EĞİTİM ORTAMLARI	14
2.1.1. Ayrı Eğitim Ortamları	15
2.1.2. Birlikte Eğitim Ortamları	18
2.2. KAYNAŞTIRMA	19
2.3. KAYNAŞTIRMA DÜZENLEME TÜRLERİ	20
2.3.1. Genel Eğitim Sınıfına Yarı Zamanlı Katılımlı Özel Eğitim Sınıfı Düzenlemesi	21
2.3.2. Kaynak Oda (Destek Eğitim Odası Düzenlemesi)	21
2.3.3. Gezici Öğretmenlik Düzenlemesi	23
2.3.4. Sınıf İçi Yardım Düzenlemesi	25
2.3.5. Özel Eğitim Danışmanlığı Düzenlemesi	26
2.4. DANIŞMANLIK VE DANIŞMANLIK MODELLERİ	28
2.4.1. Zihinsel Sağlık Danışma Modeli	29
2.4.2. Davranışsal Danışmanlık Modeli	29
2.4.2.1. Geleneksel Davranışsal Danışmanlık Modeli	30
2.4.2.1.1. Problemi Tanımlama	32
2.4.2.1.2. Problem Analizi	33
2.4.2.1.3. Planın Uygulanması	34
2.4.2.1.4. Planın Değerlendirilmesi	35
2.4.2.2. Doğrudan Davranışsal Danışmanlık Modeli	36
2.4.2.2.1. Problemi Tanımlama	38
2.4.2.2.1.1. Problemin Varlığının Belirlenmesi	39



2.4.2.2.1.2. Problem Davranışın Dolaylı Ölçümlenmesi	39
2.4.2.2.1.2.1. Derecelendirme Ölçekleri	40
2.4.2.2.1.2.2. Anketler	41
2.4.2.2.1.2.3. Görüşmeler	41
2.4.2.2.1.3. Problem Davranışın Doğrudan Ölçümlenmesi	41
2.4.2.2.1.3.1. Anekdot Kaydı Analizi	42
2.4.2.2.1.3.2. Hedef Davranış Dağılımı Çizelgesi	42
2.4.2.2.1.3.3. Doğrudan Gözlem	43
2.4.2.2.2. Problem Analizi	43
2.4.2.2.3. Planın Uygulanması	44
2.4.2.2.4. Planın Değerlendirilmesi	44
2.4.3. Öğretmen İpucu Kâğıdı ve Özellikleri	45
2.5. ÖĞRETMENLERİN ÖDÜLLENDİRMELERİNİ ARTIRMADA VE ÖĞRENCİLERİN PROBLEM DAVRANIŞLARININ AZALTILMASINDA DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIK KULLANILARAK YAPILAN ARAŞTIRMALAR	47

### 3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ	58
3.1.1. Çoklu Başlama Düzeyi Desenleri	58
3.1.2. Çoklu Yoklama Deseni	60
3.1.3. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni	60
3.1.3.1. Çoklu Yoklama Deseninde Verilerin Analizi	61
3.1.3.2. Çoklu Yoklama Deseninde Grafiğin Yorumu	62
3.1.4. Araştırmada Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninin Uygulanması	63
3.2. DENEKLER VE DENEKLERİN SEÇİMİ	64
3.2.1. Denekler	64
3.2.2. Deneklerin Seçimi	64
3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	67
3.3.1. Dolaylı Ölçümleme Araçları	67
3.3.1.1. Öğretmen Görüşme Formu'nun Geliştirilmesi ve Ön Uygulanması	67
3.3.1.1.1. Öğretmen Görüşme Formu'nun Uygulanması	68
3.3.1.2. Pekiştireç Belirleme Formu ve Uygulanması	69
3.3.1.3. Motivasyon Ölçümleme Formu ve Uygulanması	70
3.3.1.4. Sosyal Geçerlilik Belirleme Formu	71
3.3.2. Doğrudan Ölçümleme Araçları	72
3.3.2.1. Anekdot Kayıt Formu	72
3.3.2.2. Türkçe Dersi Kontrol Listesi'nin Geliştirilmesi ve Ön uygulaması	74
3.3.2.2.1. Türkçe Dersi Kontrol Listesi'nin Uygulanması	75
3.3.3. Davranışların Ölçülmesi	75

3.3.3.1. Kısmi Aralık Kayıt Formu	76
3.3.3.1.1. Kısmi Aralık Kayıt Formu'nun Kullanılması	77
3.4. GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİĞİ BELİRLEME	78
3.5. DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIK SÜRECİ	80
3.5.1. Sağaltımın Planlanması	80
3.5.1.1. Doğrudan Davranışsal Danışmanlık Süreci Ön Uygulaması	82
3.5.1.2. İpucu Kâğıdı ve Genel Özellikleri	84
3.5.1.3. Dönüt Verme	85
3.6. DENEY SÜRECİ	86
3.6.1. Başlama Düzeyi Verileri Toplama	88
3.6.2. Sağaltımın Uygulanması	89
3.6.2.1. Öğretmen İpucu Kâğıdının Uygulanması	89
3.6.2.2. Dönüt Vermenin Uygulanması	90
3.6.3. Genelleme	92
3.6.4. Süreklilik	92
3.7. VERİLERİN ANALİZİ	93
3.7.1. Eğitim Hesaplaması	94

#### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIĞIN ÖĞRETMENLERİN BETİMLEMEDEN VE BETİMLEYEREK ÖDÜLLENDİRME DAVRANIŞLARINI ARTIRMADAKİ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	96
4.2. ÖĞRETMENLERİN ARTAN BETİMLEMEDEN VE BETİMLEYEREK ÖDÜLLENDİRME DAVRANIŞLARININ SÜREKLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	101
4.3. DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIĞLA ÖĞRETMENLERİN TÜRKÇE DERSİNDE ARTMIŞ OLAN BETİMLEMEDEN VE BETİMLEYEREK ÖDÜLLENDİRME DAVRANIŞLARININ, MATEMATİK DERSİNE GENELLENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	105
4.4. DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIĞIN ÖĞRENCİLERİN DERS DIŞI ETKİNLİKTE BULUNMA DAVRANIŞLARINI AZALTMADAKİ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	108
4.5. AZALAN DERS DIŞI ETKİNLİKTE BULUNMA DAVRANIŞLARININ SÜREKLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	113

4.6. DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIKLA ÖĞRENCİLERİN AZALAN DERS DIŞI ETKİNLİKTE BULUNMA DAVRANIŞLARININ MATEMATİK DERSİNE GENELLENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	117
4.7. ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞMANIN SOSYAL GEÇERLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	120
<b>5. ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER</b>	
5.1. ÖZET	123
5.2. YARGI	126
5.3. ÖNERİLER	131
5.3.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler	131
5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	132
<b>KAYNAKÇA</b>	134
<b>EKLER</b>	142

**TABLolar LİSTESİ**

	<b>Sayfa No</b>
Tablo 1. Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerin Eğitim Ortamları	15
Tablo 2. DDD Modelindeki Aşamalarda Danışmanın Sorumlulukları	37
Tablo 3. Başlama Düzeyi, Yoklama, Genelleme, Sağaltım ve Süreklilik Oturumları Zaman Çizelgesi	87

**GRAFİKLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa No</b>
Grafik 1- Doğrudan Davranışsal Danışmanlığın Öğretmenlerin Ödüllendirme Davranışlarını Artırmadaki Etkililiğine İlişkin Grafik	97
Grafik 2- Doğrudan Davranışsal Danışmanlıkla Öğretmenlerin Artan Ödüllendirme Davranışlarının Sürekliliğine İlişkin Grafik	102
Grafik 3- Doğrudan Davranışsal Danışmanlıkla Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Artan Ödüllendirme Davranışlarının Matematik Dersine Genellenmesine İlişkin Grafik	106
Grafik 4- Doğrudan Davranışsal Danışmanlığın Öğrencilerin Ders Dışı Etkinlikte Bulunma Davranışlarını Azaltmadaki Etkililiğine İlişkin Grafik	109
Grafik 5- Doğrudan Davranışsal Danışmanlıkla Azalan Ders Dışı Etkinlikte Bulunma Davranışlarının Sürekliliğine İlişkin Grafik	114
Grafik 6- Doğrudan Davranışsal Danışmanlıkla Öğrencilerin Türkçe Dersinde Azaltılan Ders Dışı Etkinlikte Bulunma Davranışlarının Matematik Dersine Genellemesine İlişkin Grafik	118

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1. PROBLEM

Kaynaştırma düzenlemeleri danışman destekli genel eğitim sınıfı, yardımcı öğretmen destekli genel eğitim sınıfı, gezici öğretmen destekli genel eğitim sınıfı, kaynak oda destekli genel eğitim sınıfı ve genel eğitim sınıfına yarı zamanlı katılımlı özel eğitim sınıfı düzenlemesi şeklinde sıralanmaktadır (Salend, 2005). Bu düzenlemeler yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi amacıyla gereksinimlerine göre çeşitlilik göstermektedir. Ancak ülkemizde kaynaştırma düzenlemesine yerleştirildiği düşünülen öğrenciler, eğitsel ve davranışsal gereksinimleri belirlenmeden ve planlama yapılmadan özel eğitim desteksiz birlikte eğitim düzenlemesine yerleştirilmektedir.

Kaynaştırma düzenlemelerinden biri olan danışman destekli genel eğitim sınıfı düzenlemesi “özel eğitim danışmanlığı”, genel eğitim sınıfına yerleştirilen yetersizliği olan öğrencinin sınıf öğretmenine, bu öğrencinin öğrenme ve davranış problemlerinin çözümüne ilişkin olarak özel eğitim hizmetlerinin verildiği bir düzenlemedir. Özel eğitim danışmanlığı, yetersizliği olan öğrencinin öğrenme ve davranış problemlerinin çözümünü, sınıf öğretmenin kendisinin gerçekleştirebilmesini sağlar. Böylece sınıf öğretmenin bilgi ve becerisinin gelişmesine yol açtığı gibi, öğretmenin yeni edindiği bu becerilerden diğer bağlamlarda yararlanma olasılığını da artırır (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Freeland, 2002). Özel eğitim danışmanlığında danışman, akademik ve davranışsal problemleri ortadan kaldırabilmek için bu problemlerle olduğu çevre yani sınıf ortamı arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışır. Özel eğitim danışmanlığı, akademik ya da davranışsal problemler sergileyen öğrencinin, bu davranışları

sergilediği sınıf ortamından çıkarılmadan, sınıf öğretmeni tarafından öğrenci davranışlarının kontrol edilebilmesini sağlayan bir düzenlemedir (Watkins-Emonet, 2000; Jefferson, 2001; Freeland, 2002).

Özel eğitim danışmanlığının ne olduğu ve nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili olarak en somut adım ABD’de 1970’li yıllarda atılmıştır. Bergan (1977), özel eğitim hizmetlerinden danışmanlık ile davranışsal psikolojinin ilkelerini birleştirerek dört aşamalı bir problem çözme süreci olan davranışsal danışmanlık modelini tanımlamış ve modellemiştir. Davranışsal danışmanlık modeli; problemi tanımlama, problem analizi, sağaltım uygulaması ve sağaltımın değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Davranışsal danışmanlık, bir öğrencinin davranışını değiştirmek için danışanla “öğretmenle” çalışırken bilginin sözel olarak aktarılmasına odaklı bir hizmet modelidir (Watson ve Robinson, 1996; Gutkin, 1996; Watkins-Emonet, 2000). Davranışsal danışma modeli, ABD’de 1980’li yıllar boyunca ve 1990’lı yılların ilk yarısında, özel eğitimciler ve okul psikologları tarafından normal gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerin akademik ve davranışsal problemlerini ortadan kaldırmak için yaygınca kullanılmıştır (Kratochwill ve Bergan, 1990; Watkins-Emonet, 2000). Watson ve Robinson (1996) da Bergan’ın modeline benzer aşamaları olan ve onu kapsayan doğrudan davranışsal danışmanlık (DDD) modelini ortaya çıkarmışlardır. Davranışsal danışmanlıktaki danışanla “öğretmenle” sadece sözel iletişime dayalı bir sürece girmek yerine, DDD modelinde, doğrudan ölçümler yer aldığı ve kazandırılacak davranışlara model olunan, rehberlik yapılan, düzeltici ve olumlu dönüt uygulamalarını içeren doğrudan öğretim unsurlarına odaklı bir model oluşturulmuştur (Watson ve Robinson, 1996; Watkins-Emonet, 2000).

Birlikte eğitim ortamına yerleştirilen yetersizliği olan öğrencilerden birçoğunun, akranlarından farklı gereksinimlerinin olmasının yanı sıra kontrol edilmesi gereken davranışları da bulunabilmektedir. Aslında bu durum sadece yetersizliği olan öğrenciler için değil, normal gelişim gösteren öğrenciler için de

geçerlidir (Lewis ve Doorlag, 1999; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2001). Birlikte eğitim ya da kaynaştırma düzenlemesine yerleştirilen öğrencilerin akademik ve davranışsal gereksinimlerinin karşılanması ise davranışların yönetilmesini gerektirmektedir. Davranışları yönetme, etkili öğretimin ön koşuludur. Öğrencilerin davranışları yönetilmediğinde, hem öğrenciler hem de öğretmenleri pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Özellikle genel eğitim sınıf öğretmenlerinin, yetersizliği olan öğrencilerin davranışlarını yönetmeyle ilgili konuların hem kendi lisans eğitim programlarında işlevsel şekilde yer almıyor olması, hem de yetersizliği olan öğrenciyi diğer öğrencilerden çok farklı özelliklere sahip görmeleri nedeniyle, onların problemlerini yetersizliğe yormaları olasıdır. Sınıf öğretmenleri, programı ve öğretimi uyarlama ve en yoğun olarak da sınıfta davranış yönetimi ile davranış değiştirme konularında yeterli bilgiye sahip değillerdir (Vuran, 1994; Özyürek, 1996). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, ödülleri kullanmadan sınıfta problem davranışların azaltılmasında ceza işlem süreçlerine yer vermeleri, sınıfta davranış yönetimini güçleştirmektedir (Birkan, 1997; Özyürek, 2001). Yetersizliği olan ve diğer öğrencilerin sınıfta problem davranışlarının sürmesi, öğrencilerin sınıfa uygun davranışlarını ödüllendirmek yerine problem davranışlarıyla ilgilenilmesinden kaynaklanmaktadır (Özyürek, 2005; Erbaş, 2005; Özyürek, 2008). Dahası, öğrenciler sınıfta problem davranışlar sergilediklerinde, öğretmenlerin düzeltici dönütler yerine, uyarı ve eleştirici dönütlere yer vermeleri eleştiri tuzağına düşülmesine ve problem davranışların kalıcı olmasına da neden olmaktadır (Özyürek, 2005).

Ayrı eğitim ortamlarına yerleştirilmiş ve problem davranışlar sergileyen yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin problem davranışlarının, bu davranışların uyuşmayanları olan sınıfa uygun davranışları pekiştirilerek değiştirilebildiği gösterilmiştir (Tavil, 1999; Ar, 2000; Devrim, 2001).

Alan yazında, birlikte eğitim ortamında bulunan yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarının ortadan kaldırılması ve sınıf öğretmenlerine uyuşmayan davranışları ödüllendirmeye ilgili becerilerin kazandırılmasında DDD modeli



kullanılan araştırmalar, öğretmenlerin ödüllendirmelerini artırmada ve problem davranışların azaltılmasında etkili olmuştur (Watkins-Emonet 2000; Noel, Duhon, Gatti, Connell, 2002; Freeland, 2002; Munton 2004). Bu araştırmalardan birinde, Watkins-Emonet (2000), model olma, rehberlik etme, düzeltme ve olumlu dönüt provalarını içeren DDD modelini, iki okul öncesi öğretmenin betimlemeden (unlabelled) ve betimleyerek ödüllendirme (labelled praise) davranışlarını artırma ve genellemede etkili bulmuştur. Bir başka çalışmada Noel, Duhon, Gatti ve Connell (2002), özel eğitim danışmanı tarafından hazırlanılarak genel eğitim öğretmenlerine verilen sağaltım planlarıyla performans geri dönütünü içeren DDD'lığın, sınıfta gezinme, konuşma, nesneyle oynama gibi sınıfa uygun olmayan davranışların azaltılması ile verilen etkinliğin tamamlanması gibi sınıfa uygun olan davranışların artırılmasında etkili olduğunu bulmuşlardır.

Freeland (2002), model olma, rehberli uygulama ve düzeltici geri bildirim uygulamalarını içeren DDD'lığın, okul öncesi eğitimi programında yer alan üç öğretmenin ödüllendirme davranışlarının artırılmasında ve artırılan öğretmen ödüllendirmeleriyle, problem davranışlar sergileyen üç öğrencinin problem davranışlarının azaltılmasında ve öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarını üç farklı ortama genellemelerinde etkili olduğunu bulmuştur.

Munton (2004), ilki öğretmene verilen öğretmen ipucu kâğıdından, ikincisi ipucu kâğıdı ve öğretmenin kendi sağaltım uygulamasını izlediği kontrol listesinden ve üçüncüsü, ipucu kâğıdı ile kontrol listesinin yanı sıra öğretmenin sağaltım uygulamasına ilişkin haftalık dönütlerden oluşan üç farklı DDD'lığın, sınıfta problem davranışlar sergileyen öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca araştırma, ipucu kâğıdı ve kontrol listesinin yanı sıra haftalık verilen dönüt uygulamasını içeren DDD'lığın, problem davranışların azaltılmasında en etkili ve verimli yöntem olduğunu göstermiştir.

Türkiye’de, Kırcaali-İftar ve Uysal (1999), özel eğitim danışmanlığının dört zihinsel engelli öğrencinin akademik becerileri edinmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Şafak (2005), birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere, akademik ve görme yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıkan sınırlılıklarında, yapabildiklerine göre desenlenen özel eğitim hizmetlerinin, söz konusu sınırlılıkların üstesinden gelmelerinde etkili olduğunu bulmuştur.

Türkiye’de, ayrı eğitim ortamındaki ya da özel özel eğitim merkezlerindeki yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını ortadan kaldırmada uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin (UDAP) etkili olduğu bulunmuştur (Tavil, 1999; Ar, 2000; Devrim, 2001). Ancak birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında UDAP’nin etkisine bakılmamıştır. Problem davranışları azaltmak için bu davranışların uyuşmayanlarını pekiştirmek yeğlenen işlem sürecidir. UDAP öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarının artırılmasını da gerektirmektedir. Ülkemizde birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan ve problem davranışlar sergileyen öğrencilerin uyuşmayan davranışlarını öğretmenlerinin ödüllendirmesi için ipucu kâğıdı ve dönüt vererek yapılan DDD’liğin, öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarını artırıp artırmayacağı ve öğrencilerin problem davranışlarını azaltıp azaltmayacağı bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## 1.2. AMAÇLAR

Bu araştırmanın genel amacı; birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD'lığın, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada ve öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve öğretmenlerin artırılan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları ile öğrencilerin azaltılan davranışlarının sürmesi, genellenmesi ve kullanışlılığındaki etkililiğini belirlemektir. Bu amaçtan hareketle, aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan doğrudan davranışsal danışmanlık (DDD);

- 1.2.1. Öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada etkili midir?
- 1.2.2. Öğretmenlerin artan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları, DDD tamamlandıktan 14, 16 ve 18 gün sonra da sürmekte midir?
- 1.2.3. Öğretmenlerin Türkçe dersinde artan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları, matematik dersine genellenmekte midir?

Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan doğrudan davranışsal danışmanlık (DDD);

- 1.2.4. Öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azaltılmasında etkili midir?
- 1.2.5. Öğrencilerin azalan ders dışı etkinlikte bulunma davranışları, DDD tamamlandıktan 14, 16 ve 18 gün sonra da sürmekte midir?
- 1.2.6. Öğrencilerin Türkçe dersinde azalan ders dışı etkinlikte bulunma davranışları, Matematik dersine genellenmekte midir?
- 1.2.7. Genel eğitim sınıf öğretmenlerinin, DDD'liğin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri (sosyal geçerlik bulguları) nelerdir?

### 1.3. ÖNEM

Bu araştırma, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD'liğin, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmak ve öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak ve öğretmenlerin artırılan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları ile öğrencilerin azaltılan davranışlarının sürmesi, genellenmesi ve kullanılabilirliğindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Türkiye'de birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin eğitimine ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar gözden geçirildiğinde, çoğunluğunun sınıf öğretmenlerinin ya da diğer öğrencilerin

kaynaştırmaya yönelik tutumları, görüş ve önerileri ile mevcut kaynaştırma düzenlemelerinin nasıl yapıldığının ortaya çıkarılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Kırcaali-İftar ve Uysal (1999), Batu (2000), Şafak (2005) ve Ünal (2008) yaptıkları araştırmalarda, özel eğitim hizmetlerinin akademik becerilerin kazandırılmasındaki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Ancak, Türkiye’de birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin davranış problemlerinin düzeltilmesine yönelik bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan ve davranış problemi sergileyen öğrencilerin problem davranışlarının sağaltılması için yapılması gerekenlerin ve özel eğitim hizmetinin özel eğitim danışmanlığı yoluyla sunulmasının, ülkemiz koşullarında ne şekilde uygulanabileceğinin açık hale gelmesini sağlaması bakımından önemlidir.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için genel eğitim öğretmenlerine DDD yapılarak, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları artırılmaya, yetersizliği olan öğrencilerin ise ders dışı etkinlikte bulunma davranışları azaltılmaya çalışılmaktadır. Genel eğitim öğretmeniyle DDD süreci içinde yapılan çalışmalar, gezici öğretmen olarak görev yapacak öğretmenlerin yeterliliklerinin neler olması gerektiğine ve kaynaştırma düzenlemesindeki davranış problemleri öğrencilerin sağaltımına yol göstermesi bakımından önemlidir.

Türkiye’de, 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile kaynaştırma düzenlemesinin, özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte her türlü okul kademesinde ve yaygın eğitim kurumlarında eğitimlerini sürdürmelerine dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulaması olduğu hükme bağlanmıştır. Ancak özel eğitim ve destek hizmetlerinin ne şekilde yürütüleceği açık değildir. Geliştirilen DDD süreci, ülkemizdeki birlikte eğitim düzenlemelerinin kaynaştırma düzenlemesine dönüştürülebilmesi için özel eğitim hizmetlerinden özel eğitim danışmanlığının nasıl olması gerektiğine açıklık getirmesi ve yol göstermesi bakımından önemlidir.

Türkiye’de, yetersizliği olan bireyler eğitim ortamlarına davranışsal özellikleri göz önünde bulundurulmaksızın, akademik yetersizlikleri odakta tutularak yerleştirilmektedir. Ancak bu öğrenciler arasında, öncelikle davranışsal özellikleri değerlendirilerek uygun ortamlara yerleştirilmesi gereken öğrenciler bulunmaktadır. Araştırmanın, bu durumdaki öğrencilerin yerleştirileceği en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarının hangisi olacağına daha gerçekçi karar verilebilmesine ipuçları verebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu öğrencilere yönelik hazırlanacak bireyselleştirilmiş eğitim programlarının, problem davranışların ortadan kaldırılmasına yönelik düzenlemeleri de içermesi gerekmektedir. Araştırma, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında öğrencilerin davranışsal sağaltımlarına ilişkin düzenlemelerin nasıl yapılabileceğine yol göstermesi bakımından önemlidir.

Ayrıca araştırmanın, alanda birlikte eğitim ortamlarında yapılacak davranış değiştirme çalışmalarında, özel eğitim danışmanlığının farklı uygulama örneklerinin gerçekleştirilmesine öncülük edebileceği düşünülmektedir.

#### **1.4. SAYILTILAR**

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir:

- Sınıf öğretmenleri, sınıfta problem davranışları azaltmak için bu davranışlarla ilgilenmekte, bu davranışlara dikkat etmekte ve eleştirmektedirler.
- Sınıf öğretmenleri, sınıfa uygun davranışları yeterince ödüllendirmemektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerine verilen ipucu kâğıtlarını uygulayabilecektir.

## 1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- DDD sürecini araştırmacının uygulaması ile,
- Türkçe dersinde öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma ve öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme hedef davranışlarının kayıt süresi, sınıf öğretmenin derse girmesinden dersten çıkmasına kadar olan süreyle,
- Türkçe dersinde yer alan okuma, yazma, dinleme, anlama, soru cevap etkinliklerinde öğrencilerin sergiledikleri olumlu davranışlar sırasında, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışında bulunabildikleri durumlarla sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

**Kaynaştırma Düzenlemesi:** Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az sınırlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Kırcaali-İftar, 1992).

**Birlikte Eğitim Düzenlemesi:** Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitsel performansı, eğitsel gereksinimleri belirlenmeden, hiçbir eğitsel tedbir alınmadan yerleştirildiği ve normal olarak nitelendirilen öğrencilerle birlikte eğitildiği eğitim ortamıdır (Özyürek, 1985; Varol, 1996).

**Özel Eğitim Hizmetleri:** Birlikte eğitim ortamına yerleştirilen yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere, öğretmenlerine ve okul personeline araç-gereç, uzman personel ve danışmanlık hizmetlerinin sağlanmasıdır (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999).

**Betimlemeden Ödüllendirme (Unlabelled Praise):** Sınıf öğretmeninin, kural ve yönergelere uygun hareket eden öğrenciye, **yapmakta olduğu uygun davranışın ne olduğunu söylemeden;** aferin, çok güzel, bravo gibi övgü sözcükleri, sen süper bir öğrencisin, seninle gurur duyuyorum gibi övgü cümleleri söylemesi; başla onaylama, gülümseme, göz kırpma, güzel işareti yapma gibi jest ve mimikleri kullanması; yanında durma, çak yapma, sırtını sıvazlama, tokalaşma gibi bedensel temasta bulunması; sınıf görevi vermesi ve yine öğrencinin hoşuna giden kalem, çıkartma vermesi, ismini tahtaya yazması, öğrencinin tahtada yazılı isminin yanına ya da defterine + işareti, yıldız, gülen adam çizme davranışları sergilemesi olarak tanımlanmıştır.

**Betimleyerek Ödüllendirme (Labelled Praise):** Sınıf öğretmeninin, kural ve yönergelere uygun hareket eden öğrenciye, **yapmakta olduğu uygun davranışın ne olduğunu söyleyerek;** aferin, çok güzel, bravo gibi övgü sözcükleri, sen süper bir öğrencisin, seninle gurur duyuyorum gibi övgü cümleleri söylemesi; başla onaylama, gülümseme, göz kırpma, güzel işareti yapma gibi jest ve mimikleri kullanması; yanında durma, çak yapma, sırtını sıvazlama, tokalaşma gibi bedensel temasta bulunması; sınıf görevi vermesi ve yine öğrencinin hoşuna giden kalem, çıkartma vermesi, ismini tahtaya yazma, öğrencinin tahtada yazılı isminin yanına ya da defterine + işareti, yıldız, gülen adam çizme vb. davranışları sergilemesidir.

**Ders Dışı Etkinlikte Bulunma Davranışı:** Ders dışı etkinlikte bulunma davranışı;

**Ses Çıkarma:** Diğer öğrencilerin kendisine bakmasına neden olacak şekilde kendi kendine gülme, kahkaha atma, küfretme, kendi kendine konuşma, anlamsız sesler çıkarma, şarkı mırıldanma, etkinlikle ilgili olmayan konularda söz hakkı verilmeden öğretmenle konuşma, etkinlikle ilgili olmayan konularda yanındaki, arkasındaki arkadaşlarıyla konuşma,

**Sıraya Yatma:** Masanın üzerine koyduğu bir ya da iki elinin, kolunun, yumruk yaptığı bir elinin üzerine yatma, çenesini, yanağını, alnını, masanın üstüne koyma, 10



sn'den uzun süre masanın altına, yanına eğilerek bekleme, sırasının üstündeki kalemi, silgiyi, defterini, kitabını çenesiyle hareket ettirme,

**Vurma:** Avuç içiyle ya da yumruk yaptığı bir ya da iki elleriyle masaya vurma, kollarını sıranın arkasına atarak elleriyle duvara vurma, yanındaki, arkasındaki arkadaşına kafasını değdirme, 10 sn'den uzun süre kalemi, silgiyi, kalem kutusunu ağzına alma, 10 sn'den uzun süre kalemi, silgiyi, kalem kutusunu alınına yanağına değdirme, elindeki silgiyi, kalemi, kendisinin, yanındaki, arkasındaki arkadaşının kafasına koyma,

**Sallanma:** Sırasında ileri-geri, sağa sola sallanma, sırasını ileri-geri, sağa sola hareket ettirme, masasının üzerindeki defterin, kitabın sayfalarını açma kapama, masanın üzerindeki defterini kitabını sağa sola hareket ettirme, kalemin bir ucunu ağzına alarak kalemi aşağı yukarı doğru hareket ettirme, montunun yaka kısmını kafasına geçirme, elindeki etiketi kendisinin, arkadaşının saçına yapıştırma, çekme,

**Sınıfta Gezinme:** Ayakta bekleme, zıplama, ayakta vücudunu sağa sola, ileri geri hareket ettirme, ayağa kalkarak, öğretmen masasına, arkadaşlarının sırasına, sınıf dolabına doğru yürüme, ayağa kalkarak sınıf kapısına doğru yürüme, sınıf kapısının önünde bekleme, sınıftan dışarı çıkma, bir kereden fazla kalemini açmak için çöp kutusuna gitme,

**Diğer Davranışlar:** *Yazma etkinliği sırasında*, öğretmenin yazdırdığı ya da yazılmasını istedikleri dışında yazı yazma, kitabını ya da defterinde yazılı olanları okuma, defterine, kitabına, bir kâğıt parçasına karalama ya da resim yapma, sırasında önündeki deftere, kitaba, sıraya, sağa sola bakma. *Okuma etkinliği sırasında* defterine, çalışma kitabına, masasının üzerindeki kâğıt parçasına karalamalar yapma, boya kalemleriyle boyama yapma. *Dinleme etkinliği sırasında*, defterine, çalışma kitabına, masasının üzerindeki kâğıt parçasına karalamalar yapma, kitabını ya da defterinde yazılı olanları okuma davranışları olarak tanımlanmıştır.

**Öğretmen İpucu Kâğıdı:** Öğretmen ipucu kâğıdı, öğrencilerin problem davranışlarının sağaltımı için seçilen yönteme ve Türkçe dersindeki öğretimsel uyarlamalara dayalı olarak, öğretmenlerin deney sürecinin gerçekleştirileceği her bir Türkçe dersinde kullanması amacıyla, önceden araştırmacı tarafından bir ders saatinde yer alan etkinlikleri içerecek şekilde hazırlanmıştır. İpucu kâğıdı araştırmada sağaltım yöntemi olarak seçilen UDAP ve dolaylı pekiştirmenin öğeleri olarak; öğrenciye genel kuralı ve ödülü söyleme, öğrenciye kendisinden yapması beklenen etkinliğe ilişkin yönerge verme, öğrenci yönergeyi yerine getirdiğinde ödüllendirme ve öğrenci yönergeye uymadığında, yönergeye uyan başka bir öğrenciyi ödüllendirme ve ders sonunda, öğrenciye olumlu davranışlarını söyleyerek ödül verme öğelerinin yer aldığı yazılı bir dokümandır.

**Dönüt Verme:** Dönüt verme, öğretmene ipucu kâğıdı uygulaması sırasında yapılan kamera kaydını izleterek, öğretmenin doğru şekilde uyguladığı sağaltım öğelerinin neler olduğunun ve neden doğru olduğunun söylenilerek onaylayıcı dönütler verme, eksik ya da yanlış sağaltım öğelerinde ise, yine kendisinin yaptığı doğru sağaltım öğelerinin uygulamalarının örnek gösterilerek düzeltici dönüt verilmesidir.

**Doğrudan Davranışsal Danışmanlık:** Bu araştırmada kullanılan doğrudan davranışsal danışmanlık; araştırmacı tarafından, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerden olası problem davranış sergileyenlerin, sergilenen davranışların gerçekten problem davranışlar olup olmadığının, problem davranışların nedenlerinin, işlevlerinin ve sağaltım yönteminin belirlendiği ve belirlenen sağaltım yöntemine dayalı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen ipucu kâğıdının, sınıf öğretmenleri tarafından on gün boyunca sınıflarında uygulandığı ve her bir günün uygulamasından sonra ve ertesi günün uygulamasından önce, ipucu kâğıdının uygulanmasına ilişkin araştırmacıdan dönüt aldıkları bir süreçtir.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ALAN YAZIN

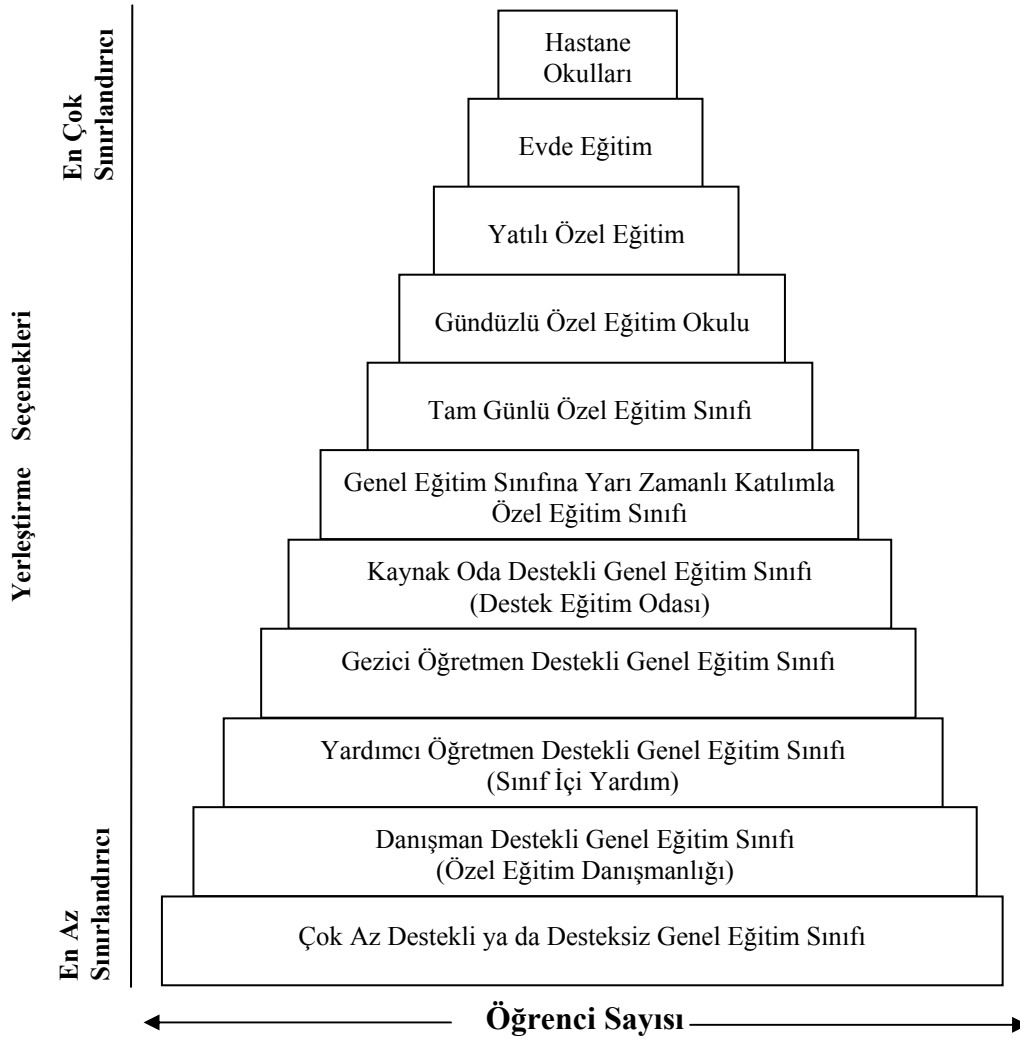
Bu araştırmanın genel amacı; birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD'lığın, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada ve öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve öğretmenlerin artırılan ödüllendirme davranışları ile öğrencilerin azaltılan davranışlarının sürmesi, genellenmesi ve kullanılabilirliğindeki etkililiğini belirlemektir.

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla; yetersizlikten etkilenmiş bireyler için var olan eğitim ortamları, kaynaştırma, kaynaştırma düzenleme türleri, danışmanlık ve danışmanlık modelleri ve öğretmenlerin ödüllendirmelerini artırmada ve öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında DDD kullanılarak yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ BİREYLER İÇİN VAR OLAN EĞİTİM ORTAMLARI

Yetersizliği olan bireyler için var olan eğitim ortamları, yetersizlikten etkilenmemiş normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim aldıkları birlikte eğitim düzenlemeleri ve normal gelişim gösteren akranlarından ayrı eğitim aldıkları ayrı eğitim düzenlemeleri şeklindedir.

Birlikte ve ayrı eğitim düzenlemeleri, birlikte eğitimden ayrı eğitime doğru sıralandığında, bir ucunda özel önlemlerin alınmadığı genel eğitim sınıfı, diğer ucunda ise hastane okulları arasında sıralanmaktadır (Özyürek, 1985; Salend, 2001; Özyürek, 2004b; Şafak, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu eğitim ortamları, kendi aralarında en az sınırlandırıcı olandan az çok sınırlandırıcı olana doğru sıralanmaktadır (Tablo-1).



**Tablo-1:** Salend, J. S. (2005) Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Var Olan Eğitim Ortamları

### 2.1.1. Ayrı Eğitim Ortamları

Yetersizliği olan bireyler için düzenlenen eğitim ortamlarından; hastane okulları, evde öğretim, yatılı özel eğitim okulu, gündüzlü özel eğitim okulu ve tam günlük özel eğitim sınıfı, bu bireylerin yetersizlikten etkilenmemiş akranlarından ayrı olarak eğitim aldıkları ayrı eğitim ortamlarını oluşturmaktadır.

Bu eğitim ortamlarının birincisi olan hastane okulları, uzun süre hastanede kalma durumunda olan yetersizliği olan bireylerin eğitim ve öğretimden geri

kalmaması için yapılan düzenlemedir (Özyürek, 1983; Choate, 2000; Hallahan ve Kauffman, 2003).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, resmî ve özel sağlık kuruluşlarında yatarak tedavi gören ve/veya süreğen hastalığı olan, zorunlu öğrenim çağındaki bireylerin eğitimlerini sürdürmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Sağlık Bakanlığı ve üniversiteler arasında imzalanan protokole göre hastanelerin bünyesinde MEB'na bağlı ilköğretim okulları açılır hükmü yer almaktadır (MEB, 2006). Ülkemizde 2007-2008 öğretim yılında 47 tane hastane okulu bulunmaktadır <[http:// www.orgm.meb.gov.tr](http://www.orgm.meb.gov.tr)> (2008, Ağustos 9).

İkinci ayrı eğitim ortamı evde eğitim düzenlemesidir. Evde eğitim düzenlemesi uzun süre evde kalmak zorunda kalan öğrencilerin, devamsızlık nedeniyle eğitim ve öğretimden geri kalmaması için yapılan eğitim düzenlemesidir (Özyürek, 1983; Salend, 2001; Hallahan ve Kauffman, 2003).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, okul öncesi ve ilköğretim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden eğitim-öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olanlara gezici özel eğitim öğretmenleri tarafından evde eğitim hizmeti verilmesine hükmedilmiştir (MEB, 2006). Ülkemizde 2007-2008 öğretim yılında sayıları yıl içinde değişen 16 öğrenciye evde eğitim yapılmıştır <[http:// www.orgm.meb.gov.tr](http://www.orgm.meb.gov.tr)> (2008, Ağustos 9).

Üçüncü ayrı eğitim ortamı yatılı okul düzenlemesidir. Yatılı okullar, yetersizliği olan bireyler için mimari düzenlemelerin yapıldığı, özel araç gereçlerin ve özel eğitim hizmetlerinin sağlandığı ayrı eğitim düzenlemeleridir. En eski ve en geniş kapsamlı hizmet dağıtım modeli olan yatılı okullarda, ayrıca yetersizlikten etkilenmiş bireylerin bakımları da gerçekleştirilmektedir. Bu yönüyle bu düzenleme, hizmet dağıtımının en pahalı şekilde karşılandığı düzenlemedir (Özyürek, 1983; Salend, 1998; Hallahan ve Kauffman, 2003; Şafak, 2005).

Dördüncü ayrı eğitim ortamı, gündüzlü özel okul düzenlemesidir. Gündüzlü özel okul düzenlemesi, yetersizliği olan bireyler için uzman personel ve özel araç gereçlerin ve program düzenlemelerinin bulunduğu ayrı eğitim ortamıdır. Gündüzlü özel okul düzenlemesinde, yetersizliği olan bireylere yatılı okullardaki yatılı olarak kalabilme hizmeti dışındaki tüm hizmetler sağlanır (Özyürek, 1985; Salend, 1998; Hallahan ve Kauffman, 2003; Şafak, 2005).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, yetersizliği olan bireyler yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki kaynaştırma yoluyla eğitim alabilecekleri gibi, bu bireyler için her tür ve kademedeki resmî ve özel gündüzlü ve/veya yatılı özel eğitim okul ve kurumu açılabilir hükmü yer almaktadır (MEB, 2006).

Türkiye'de 2007-2008 öğretim yılında 69 özel eğitim okulu bünyesinde 101 ana sınıfı, 48 işitme engelliler ilköğretim okulu, 15 işitme engelliler meslek lisesi, 16 görme engelliler ilköğretim okulu, 3 ortopedik engelliler ilköğretim okulu, 2 ortopedik engelliler meslek lisesi, 50 eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okulu, 64 (eğitilebilir zihinsel engelliler) iş okulu, 121 (öğretilen zihinsel engelliler) eğitim uygulama okulu, 124 (öğretilen zihinsel engelliler) iş eğitim merkezi, 23 otistik çocuklar eğitim merkezi, 1 otistik çocuklar iş eğitim merkezi ve 1 görme engelliler basım evi ve akşam sanat okulu bulunmaktadır <<http://www.orgm.meb.gov.tr>> (2008, Ağustos 9).

Beşinci ayrı eğitim ortamı, tam günlük özel sınıf düzenlemesidir. Özel sınıflar, normal okul bünyesinde bulunan, özel araç gereçlerle donatılmış ve bir özel eğitim öğretmeni tarafından eğitim verilen eğitim ortamlarıdır. Bu düzenlemeye yerleştirilen yetersizliği olan öğrenciler tüm eğitimlerini, kendileri için oluşturulmuş bu özel sınıflarda alırlar (Özyürek, 1985; Salend, 2001; Şafak, 2005).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, yetersizliği olan ve ayrı bir sınıfta eğitim almaları uygun bulunan bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile bir arada eğitim görmeleri amacıyla, her tür ve kademedeki resmî ve özel okul ve kurumlarda,

özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi doğrultusunda, millî eğitim müdürlükleri tarafından özel eğitim sınıfları açılabileceğine hükmedilmiştir. Bu okul ve kurumlarda uygulanacak eğitim programı temel alınarak, iki tür özel eğitim sınıfı oluşturulabilir. İlki, bulunduğu okulun veya kurumun eğitim programını uygulayan özel eğitim sınıfları; ikincisi, bulunduğu okulun veya kurumun eğitim programından farklı bir eğitim programı uygulayan özel eğitim sınıflarıdır (MEB, 2006).

Türkiye’de 2007-2008 öğretim yılında 801 normal okul bünyesinde 1076 özel eğitim sınıfı bulunmaktadır <[http:// www.orgm.meb.gov.tr](http://www.orgm.meb.gov.tr)> (2008, Ağustos 9).

### **2.1.2. Birlikte Eğitim Ortamları**

Yetersizliği olan bireyler için düzenlenen birlikte eğitim ortamları ikiye ayrılır. İlki yetersizliği olan bireylerin özel eğitim hizmetleri sağlanmadan normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada buldukları birlikte eğitim düzenlemesidir. İkincisi yetersizliği olan bireylerin özel eğitim hizmetleri sağlanarak normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada buldukları kaynaştırma düzenlemesidir.

Yetersizliği olan bütün bireyler için yerleştirmenin amacı, bireyin davranışsal ve akademik başarısına etki edebilecek tüm problemleri en aza indirmek ve bireyi en az sınırlandırıcı eğitim ortamına yerleştirmek olmalıdır. Yetersizliği olan öğrenciler yetersizlikten etkilenme derecesine göre yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim ortamlarında ya da ayrı eğitim ortamlarında eğitim almaktadır. Yetersizliği olan bireylerin, özel eğitim hizmetleri sağlanarak normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alması, kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır. (Özyürek, 1990; Kırcaali-İftar, 1992; Varol, 1996; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Aşağıda sırasıyla kaynaştırma ve kaynaştırma düzenleme türleri açıklanmaktadır.

## 2.2. KAYNAŞTIRMA

Kaynaştırma, özel yetişmiş personelin özel destekleriyle, yetersizliği olan öğrencinin genel eğitim sınıfında öğrenimini değişik zamanlı olarak sürdürmesidir (Özyürek, 1990; Kırcaali-İftar, 1992; Salend, 1998; Lewis ve Doorlag, 1999; Batu, 2000; Şafak, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde kaynaştırma, “Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006). Yetersizliği olan bir bireyin yerleştirildiği genel eğitim sınıftaki düzenlemenin birlikte eğitim düzenlemesi değil de kaynaştırma düzenlemesi olabilmesi, öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda, özel yetişmiş personel tarafından öğrenciye, aileye, sınıf öğretmenine, sınıftaki diğer öğrencilere ve okul personeline özel eğitim desteğinin verilmesini gerektirir. Öte yandan, kaynaştırılan öğrencinin yetersizliğine dayalı olarak sınıfta ortam düzenlemesinin yapılması, gerekli araç gereç desteğinin sağlanması ve öğretim içeriğinde, yönteminde ve değerlendirmede düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Var olan eğitim ortamları ne kadar çeşitli olursa, öğrenci için en az sınırlandırılmış eğitim ortamını seçmekte o kadar kolay olur. Öte yandan, en az sınırlandırıcı eğitim ortamı, öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine göre bireysellik gösterebilmektedir. Bu nedenlerle kaynaştırma düzenlemeleri de yerleştirilen öğrencilerin farklı gereksinimlerine göre çeşitlilik göstermektedir (Özyürek, 2004b; Şafak, 2005; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 23 b’de “Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır.” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2006).



Yetersizliği olan öğrencinin kaydı genel eğitim sınıfında ve öğrenci eğitimini tüm gün boyunca genel eğitim sınıf öğretmeninden alıyorsa, bu düzenleme, tam zamanlı kaynaştırma düzenlemesi olarak isimlendirilmektedir. Yetersizliği olan öğrencinin kaydının özel eğitim sınıfında ya da okulunda olduğu ve öğrencinin başarılı olabileceği dersleri genel eğitim sınıftan aldığı düzenleme ise yarı zamanlı kaynaştırma düzenlemesi olarak isimlendirilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Ancak yönetmelikte, kaynaştırma düzenlemelerinin tam ve yarı zamanlı kaynaştırma sınıflamaları şeklinde yer alması, bu düzenlemelere yerleştirilen öğrencilerin ne tür bir özel eğitim hizmeti alacağını açık hale getirmemektedir. Halen uygulamada kaynaştırma düzenlemelerinin neler olduğu ve bu düzenlemelerde yer alması gereken özel eğitim hizmetleri ve bunların sunulmasıyla ilgili sorunlar devam etmektedir.

Kaynaştırma düzenlemelerinin başarıya ulaşabilmesi, ancak bu düzenlemelerde yetersizliği olan öğrencilere ve öğretmenlerine sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin niteliğine bağlıdır. Aşağıda kaynaştırma düzenleme türleri ve bu düzenlemelerde sağlanan özel eğitim hizmetlerinin özellikleri açıklanmaktadır.

### **2.3. KAYNAŞTIRMA DÜZENLEME TÜRLERİ**

Kaynaştırma düzenlemeleri, özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine sağlanan özel eğitim hizmetlerine ve bu hizmetlerin nasıl sağlandığına göre çeşitlilik göstermektedir. Kaynaştırma düzenlemelerinin sınıflandırılmasında ele alınan ölçütlere göre sınıflamaların değişebileceği akılda tutulmalıdır. Kaynaştırma düzenlemeleri öğrenciye sağlanan özel eğitim hizmetlerinin sınıf içinde ve sınıf dışında sağlanmasına göre ikiye ayrılabilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bunlardan kaynak oda “destek eğitim odası” düzenlemesi öğrencinin sınıf dışında aldığı, yardımcı öğretmen “sınıf içi yardım” ve özel eğitim danışmanlığı ise öğrencinin sınıf içinde özel eğitim hizmeti aldığı kaynaştırma düzenlemelerini, gezici öğretmenlik düzenlemesi ise özel eğitim hizmetlerinin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında verildiği bir düzenlemedir. Bu düzenlemelerin dışında bir de yetersizliği olan öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu ancak başarılı olabileceği derslerde genel

eğitim sınıfından eğitim aldığı, genel eğitim sınıfına yarı zamanlı katılımlı özel eğitim sınıfı düzenlemesi bulunmaktadır.

### **2.3.1. Genel Eğitim Sınıfına Yarı Zamanlı Katılımlı Özel Eğitim Sınıfı Düzenlemesi**

Genel eğitim sınıfına yarı zamanlı katılımlı özel eğitim sınıfı düzenlemesinde özel sınıfa kayıtlı yetersizliği olan öğrenci, bazı dersleri özel sınıfta alırken bazı dersler için genel eğitim sınıfına gitmektedir (Özyürek 1983; Salend 1998; Şafak 2005). Bu kaynaştırma düzenlemesi çok yaygın olarak görülmemekle birlikte, uygulandığında özel gereksinimli öğrenci açısından yararlarının çok olacağı düşünölen bir düzenleme şeklidir. Bu tür bir düzenlemede yetersizliği olan öğrencinin en fazla yararı, sosyal becerilerinin gelişmesi ve yeni sosyal kazanması ile görebileceği düşünölmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2006).

### **2.3.2. Kaynak Oda (Destek Eğitim Odası) Düzenlemesi**

Kaynak oda destekli genel eğitim sınıfı düzenlemesi, yetersizliği olan öğrencinin bir okul gününün en az yüzde 21'ini, en fazla yüzde 60'ını, genel eğitim sınıfı dışında özel eğitim hizmeti almak için geçirdiği yerdir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynak oda destekli genel eğitim sınıfı düzenlemesinde yetersizliği olan öğrenci sınıftan alınarak kaynak odada, özel yetişmiş personel tarafından, özel araç gereçlerle destek hizmet verilmektedir (Salend, 1998; Şafak, 2005; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu düzenlemede yetersizliği olan öğrenciler, eğitim gereksinimlerinin genel eğitim sınıfında karşılanamadığı durumlarda, gereksinim duydukları alanlarda sınıftan çıkartılarak, kaynak odada gereksinimleri doğrultusunda eğitim görmektedirler. Kaynak odada, özel eğitim öğretmeni tarafından yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere, bireysel ya da küçük grup eğitimi şeklinde eğitim verilebilir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Kaynak oda da verilen eğitiminin başarılı olabilmesi, genel eğitim sınıf öğretmeni ile kaynak odada özel eğitim verecek olan özel eğitim öğretmenin işbirliği içinde çalışmasını gerektirir. Yetersizliği olan öğrenci, kaynak odada gereksinimlerine göre ve sınıfta uygulanan programa paralel bir program uygulanarak eğitilmelidir. Kaynak oda öğretmeni, uyguladığı programla ilgili olarak sınıf öğretmenini bilgilendirmelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynak oda düzenlemesi, destek eğitim odası terimiyle ifade edilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2006) destek eğitim odası, "Kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerle üstün yetenekli öğrencilere, ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam" şeklinde açıklanmaktadır. Ayrıca destek eğitim odasında gerçekleştirilecek eğitim ve öğretim hizmetlerinin nasıl yürütüleceğine ilişkin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 28. madde 2. bendinde aşağıdaki hususlar yer almaktadır:

- a) Destek eğitim odaları, özel eğitim hizmetleri kurulunun önerisi doğrultusunda millî eğitim müdürlükleri tarafından açılır.
- b) Destek eğitim alacak öğrenci sayısına göre, okulda veya kurumda birden fazla destek eğitim odası açılabilir.
- c) Destek eğitim odasında yürütülecek eğitim hizmetlerinin planlaması, okul yönetimince yapılır.
- ç) Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler, BEP geliştirme biriminin önerileri doğrultusunda rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonunca belirlenir. Her öğrencinin, ihtiyacı doğrultusunda ve azami ölçüde bu eğitimden yararlanması sağlanır.
- d) Öğrencinin destek eğitim odasında alacağı haftalık ders saati, haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanır.
- e) Destek eğitim odasında, öğrencilerin eğitim performansları dikkate alınarak bire bir eğitim yapılır. Ancak, gerektiğinde eğitim performansı bakımından aynı seviyede olan öğrencilerle grup eğitimi de yapılabilir.
- f) Destek eğitim odasında, öğrencilerin eğitim performansı ve ihtiyaçları, yetersizlik türüne uygun araç-gereç ve eğitim materyalleri bulunur.
- g) Destek eğitim odası açılan okullarda, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına göre görme, işitme, zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri öncelikli olmak üzere, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, sınıf öğretmeni ve alan öğretmenleri görevlendirilir. Destek eğitim odasında öncelikle okulun öğretmenlerinden olmak üzere, RAM'da görevli öğretmenler ya da diğer okul ve kurumlardaki öğretmenler görevlendirilir.
- ğ) Öğrencinin genel başarı değerlendirmesinde, destek eğitim odasında yapılan değerlendirme sonuçları da dikkate alınır.

- h) Destek eğitim odasında verilen destek eğitim hizmetleri, okulun veya kurumun ders saatleri içinde yapılır.
- ı) Destek eğitim odasının okul veya kurum içindeki yeri, öğrencilerin yetersizlik türü dikkate alınarak belirlenir.

Kaynak oda eğitimi, öğretmen tarafından başarısız olan öğrencinin sınıftan çıkarılabildiği, öğrenci açısından da sınıf içi sorumluluklardan kaçış için gidilebilecek bir yer olarak görülmemelidir. Ayrıca kaynak odalar, bulunduğu okuldaki yetersizliği olan öğrencilerin gereksinimlerine göre özel araç gereçlerle donatılmış olmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

### 2.3.3. Gezici Öğretmenlik Düzenlemesi

Gezici öğretmenlik düzenlemesi kaynaştırılmış öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında özel eğitim hizmeti aldığı bir kaynaştırma düzenlemesidir. Bu düzenlemede, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye, gereksinimlerine dayalı olarak gezici öğretmen tarafından günün belli zamanlarında özel eğitim hizmeti verilmektedir (Salend, 1998; Lewis ve Doorlag, 1999; Şafak, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Gezici öğretmenlik düzenlemesinin, kaynak oda düzenlemesinden farklı olan yanı, yetersizliği olan öğrenciyle sadece birebir çalışılmasıdır. Kaynak oda düzenlemesinde, öğrenciyle birebir çalışmasının yanı sıra küçük gruplarla da öğretim yapılmaktadır. Gezici öğretmenlik düzenlemesinde, özel eğitim danışmanlığı düzenlemesinde olduğu gibi, belli bölgelerdeki okullar gezilerek sınıf öğretmeni ve okuldaki diğer personele danışmanlık hizmeti de verilmektedir. Ancak gezici öğretmenlik düzenlemesinin özel eğitim danışmanlığı düzenlemesinden farklı olan yanı, özel eğitim danışmanlığı düzenlemesinde olduğu gibi sadece sınıf öğretmenine değil, yetersizliği olan öğrenciye de hizmet verilmesidir. Bu yönüyle gezici öğretmenlik düzenlemesi, yetersizliği olan öğrenciye hem doğrudan hizmet sunulan ve sınıf öğretmenine danışmanlık yapıldığı için hem de dolaylı olarak hizmet sunulan bir düzenlemedir (Şafak, 2005).

Türkiye’de gezici öğretmenlik düzenlemesi, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde “gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen” olarak isimlendirilmektedir. “Gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için evde, hastanede, okul ve kurumlarda eğitim hizmetlerini yürütmekle görevlendirilen görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenleridir” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2006). Ancak yönetmelikte geçen bu ifade ile gezici öğretmenliğin bir kaynaştırma düzenleme türü olmasından çok, hizmetin kimin tarafından sağlanacağı vurgulanmaktadır. Bu durum gezici öğretmenlik düzenlemesinin bir kaynaştırma düzenlemesi değil, kaynaştırma düzenlemesinde özel eğitim hizmetini sağlayan kişi şeklinde algılanmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla bu durum, yetersizliği olan öğrencilerin gezici öğretmenlik düzenlemesine yerleştirilmelerini de olanaksız hale getirebilmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmenin görevleri şunlardır (MEB, 2006).

- a) Özel eğitim hizmetleri kurulunun planlaması doğrultusunda, kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylere sağlanacak destek eğitim hizmetleri ile evde eğitim alan ve bir sağlık kuruluşunda tedavi gören bireylerin eğitimlerini yürütmek.
- b) BEP ve ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında, BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmak.
- c) Sosyal kabul çalışmaları, eğitim ortamının düzenlenmesi, eğitim materyalleri, araç-gereçler, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda öğretmenlere, okul/kurum yönetimine, bireye ve aileye rehberlik ve danışmanlık yapmak.
- ç) Aile eğitimi çalışmalarını okul yönetimi, öğretmenler ve aileyle iş birliği yaparak planlamak ve yürütmek.
- d) Öğrencilerin eğitim performansları ve yetersizlik türünü dikkate alarak gerekli öğretim materyallerini hazırlamak ve/veya temin etmek.
- e) Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla, rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, izleme ve yöneltme kurulu, BEP geliştirme birimi ve öğretmenlerle iş birliği yapmak.
- f) Öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı kullandığı kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin olarak öğretmenleri bilgilendirmek.

### 2.3.4. Sınıf İçi Yardım Düzenlemesi

Yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içinde eğitim aldığı kaynaştırma düzenlemelerinden ilki, sınıf içi yardım düzenlemesidir. Sınıf içi yardım düzenlemesinde, özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıfa girilerek, genel eğitim sınıf öğretmenine ya da yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye yardım verilmektedir. Bu yardım yetersizliği olan öğrenciye yönelik olduğunda, sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanı ile öğretim yaparken, yardım sağlayan öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle bireysel olarak çalışabilir ya da yardım sağlayan öğretmen sınıfın geri kalanında öğretim yaparken, sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle bireysel olarak çalışabilir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999).

Sınıf içi yardım uygulanırken, özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni, öğretim sorumluluğunu, plan yapma işini, değerlendirme işini ve sınıf yönetimini paylaşırlar. Bu yolla, öğretmenler arasındaki olası iletişim kopukluğunun ve zamanı planlayamamanın önüne geçilebilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Sınıf içi yardımda, öğretmenlerin sınıfa girmeden önce çok iyi plan yapmaları ve sınıfa girdikten sonra plana uygun hareket etmeye çalışmaları gerekmektedir. Ayrıca sınıfta küçük gruplar halinde yapılacak düzenlemeler, öğretmenler arası rol dağılımının daha anlamlı olmasını sağlayabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde sınıf içi yardım düzenlemesiyle ilgili olarak 23. maddenin h fıkrasında, “Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmeti almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi, destek eğitim odalarında da verilebilir” hükmü yer almaktadır (MEB, 2006). Ancak yönetmelikte yer alan bu hüküm, sınıf içi yardım düzenlemesine ne tür gereksinimleri olan öğrencilerin yerleştirileceğini ve bu düzenlemede nasıl bir eğitim öğretim hizmeti alabileceklerini açık hale getirmemektedir. Dolayısıyla uygulamada, kaynaştırma düzenlemesine yerleştirilen öğrenciler, sınıf içi yardım düzenlemesinden yararlanamayabilmektedir.

### 2.3.5. Özel Eğitim Danışmanlığı Düzenlemesi

Yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içinde eğitim aldığı kaynaştırma düzenlemelerinden ikincisi, özel eğitim danışmanlığı düzenlemesidir. Bu düzenlemede, diğer düzenlemelerden farklı olarak danışman, öğrenciyle dolaylı olarak çalışır. Bu düzenlemede, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizlikten etkilenmiş öğrencinin öğretmenine ve okul personeline özel eğitim danışmanı tarafından destek hizmet verilmektedir (Salend, 1998; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Şafak, 2005; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Bu düzenlemede, yetersizliği olan öğrenci, tam zamanlı olarak genel eğitim sınıfına kayıtlıdır (Özyürek, 1983; Salend, 1998; Şafak, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel eğitim danışmanlığı düzenlemesinde, yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye ya da diğer öğrencilere akademik ya da davranış problemleri, öğretimi uyarlama ve yetersizliği olan öğrencinin sosyal kabulünü sağlama konularında danışmanlık hizmeti verilir (Lewis ve Doorlag, 1999; Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Şafak, 2005; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özel eğitim danışmanlığında, yetersizliği olan öğrencinin akademik ya da davranışsal sorunlarının çözümünün sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmesiyle, öğretmenin bilgi ve becerilerinin artmasına ve benzer durumlarda önceden işe yarayan stratejileri kullanarak genelleme yapmasına hizmet edilmektedir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999; Watkins-Emonet, 2000; Jefferson, 2001; Freeland, 2002; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Bu düzenlemede danışman, danışmanlık hizmeti verme ve danışmanlık hizmeti vereceği yetersizliği olan öğrencinin gereksinimleri konusunda bilgi ve beceri sahibi olan bir özel eğitim öğretmeni olmalıdır. Öte yandan danışmanlık hizmeti verilecek danışanın “sınıf öğretmeni”, bu hizmeti almaya gönüllü olması gerekmektedir (Batu, 2000).

Özel eğitim danışmanlığının tercih edilmesine temel olan pek çok varsayım vardır. Bu varsayımların ilki, genel eğitim sınıf öğretmenlerinin kendilerine gereken destek sağlandığında, sınıflarındaki yetersizliği olan öğrencilere etkili bir eğitim

sunabilecekleri; ikincisi, danışmanlık yoluyla daha fazla öğrenciye hizmet ulaştırılabileceği ve üçüncüsü, danışmanlık yoluyla henüz tanı almamış, ancak akademik ya da davranışsal problemleri olan öğrencilerin gereksiz yere psikometrik değerlendirmeden geçirilmesinin engellenebileceği ve etiketlenmenin azaltılacağıdır (Kırcaali-İftar ve Batu, 2006).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitim danışmanlığı, bir düzenleme şeklinde yer almamaktadır. Yönetmeliğin tanımlarla ilgili 4. maddesinin h fıkrasında destek eğitim hizmeti, “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlamayı ifade eder” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Öte yandan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin gezerik özel eğitim görevi yapan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarıyla ilgili 64. maddesinin c fıkrasında, “Sosyal kabul çalışmaları, eğitim ortamının düzenlenmesi, eğitim materyalleri, araç-gereçler, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda öğretmenlere, okul/kurum yönetimine, bireye ve aileye rehberlik ve danışmanlık yapmak” hükmü yer almaktadır. Bu durum, birlikte eğitim ortamına yerleştirilecek yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin, özel eğitim danışmanlığı düzenlemesine yerleştirilememelerine, ancak gezerik özel eğitim görevi yapan öğretmenler tarafından danışmanlık hizmetinin sağlanabilmesine neden olabilmektedir.

Türkiye’de 2007-2008 öğretim yılında, 34214 ilköğretim sınıfında 56716 öğrenci ve 866 orta öğretim sınıfında ise 1788 yetersizlikten etkilenmiş öğrenci birlikte eğitim ortamında bulunmaktadır <<http://www.orgm.meb.gov.tr>> (2008, Ağustos 9). Ancak bu öğrenciler birlikte eğitim ortamlarına yerleştirilirken, hangi kaynaştırma düzenlemesine yerleştirildikleri yani hangi özel eğitim desteğinin kim tarafından ve nasıl verileceği belirtilmemektedir. Yetersizliği olan öğrencilerin özel eğitim değerlendirme raporlarındaki yerleştirme seçeneği kısmında, sadece öğrencinin kaynaştırmaya yerleştirilmesinin uygun olduğu ifadesine yer verilmektedir. Bu durumda, birlikte eğitim ortamlarına yerleştirilen yetersizliği olan öğrencilerin özel eğitim hizmetlerini alamamalarına neden olmaktadır.



Kaynaştırma düzenlemesinde yetersizlikten etkilenmiş ve aynı zamanda problem davranışlara sahip öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından kontrol edilebilmesi, dayanağını uygulamalı davranış analizinden alan danışmanlık hizmetine yer verilmesiyle mümkün olabilmektedir (Maher ve Forman, 1987; Shapiro, 1987; Shapiro ve Kratochwill, 2000). Bu nedenle aşağıda, danışmanlık ve danışmanlık modellerine yer verilmektedir.

#### **2.4. DANIŞMANLIK VE DANIŞMANLIK MODELLERİ**

Danışmanlık için tek bir tanım sunmak neredeyse imkânsızdır. Çünkü danışmanlık terimi, hem kişinin danışmanlık sunduğu modeli hem de etkileşimde yer alan bireylerin algılamalarını ifade etmektedir. En genel ifadeyle danışmanlık, yüz yüze konuşma sırasında, bir kişinin diğerine, belli bir konuda karara varmasını kolaylaştırmak için çözüm seçenekleri sunarak yardımcı olmasıdır. Okul merkezli sorunlarda, öğrencilerin akademik ya da davranışsal problemlere yönelik olarak önerilerde bulunduğu, uygulanan bu sürece danışmanlık denilmektedir (Kratochwill ve Bergan, 1986; Shapiro, 1987).

Danışma, bir öğrencinin okul performans problemini çözmek için bir ekip olarak iki ya da daha fazla sayıda kişinin birlikte çalıştığı bir yöntemdir. Danışman, danışana (çoğunlukla sınıfında yetersizlikten etkilenmiş öğrenci bulunan sınıf öğretmenine) problem çözme desteği sağlayan kişi olarak tanımlanabilir. Öğrenci ya da danışma ilişkisinden yararlanan diğer kişi ise denek olarak tanımlanır (Shapiro, 1987).

Danışmanlık modelleri, amaçlarına, varsayımlarına, çözümlenmeye çalışılan problemlere, müdahale ve değerlendirme yöntemlerine ve sınırlılıklarına göre çeşitlilik göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, en azından on danışmanlık modelinin tanımlandığı görülmektedir. Ancak okul danışma servislerinde en çok kullanılan modeller, psikolojik danışmanlık modeli (zihinsel sağlık modeli) ve davranışsal danışmanlık modelleridir (Maher ve Forman, 1987; Kırcaali-İftar, 1992;

Heron ve Harris, 1993; Zins, Kratochwill ve Elliott 1993). Aşağıda, bu danışmanlık modellerinin genel özelliklerine yer verilmektedir.

#### **2.4.1. Zihinsel Sağlık Danışma Modeli**

Genel anlamda zihinsel sağlık danışma modelinin, psikoterapi çerçevesini temsil ettiği söylenebilir. Bu modelde danışman, probleme sebep olan durumları tanımlama ve bu nedenlerin değerlendirilmesine bağlı olan önerilerde bulunmayı amaçlar. Dolayısıyla bu modelde danışan, probleme katkıda bulunan temel kişi olarak algılanır ve bu yüzden danışman, danışanın altta yatan düşüncelerini, duygularını ve çatışmalarını tartışarak problemi kendi anlayışıyla açıklamasına yardım eder (Shapiro, 1987; Coloney ve Coloney, 1988, Kırcaali-İftar, 1992). Psikolojik danışmanlık modelinde kullanılan stratejiler tam olarak tanımlanmamıştır. Bu modelde değerlendirme yöntemleri de belirtilmez ve sonuç genelde, deneğin daha iyi olduğu izlenimine dayandırılmaktadır (Shapiro, 1987; Maher ve Forman, 1987; Heron ve Harris, 1993).

#### **2.4.2. Davranışsal Danışmanlık Modeli**

Bu modelin temel varsayımı, bütün davranışların öğrenme yoluyla kazanıldığı ve sürdürüldüğüdür. Dolayısıyla sorun, problem davranışlar sergileyen bireyin bulunduğu ortamda görülmektedir (Shapiro, 1987; Bergan ve Kratochwill, 1990; Kırcaali-İftar, 1992; Shapiro ve Kratochwill, 2000). Alan yazında problem çözme danışmanlık modeli olarak da isimlendirilen davranışsal danışmanlık modeli, amaç, problem, kullanılan sağıltım yöntemi, sağıltıma kimlerin katıldığı gibi etkenlere bağlı olarak farklı türlere de ayrılabilir (Feldman ve Kratochwill, 2003). Dolayısıyla alan yazında davranışsal danışmanlık modelinin türleri olan çözüme odaklı danışmanlık, işbirlikçi danışmanlık gibi isimlendirmelerle kullanılan danışmanlık modelleriyle karşılaşmak olasıdır. Temel olarak davranışsal danışmanlık modeli iki türdür. Bunlardan ilki, Bergan'ın (1977) tanımladığı geleneksel davranışsal danışmanlık modeli, diğeri ise geleneksel davranışsal danışmanlık modelinin amacı ve aşamaları temel alınarak Watson ve Robinson (1996) tarafından

tanımlanan ve geleneksel davranışsal danışmanlık modeline benzer aşamaları olan ve onu kapsayan doğrudan davranışsal danışmanlık modelidir. Aşağıda, bu modellerin genel özelliklerine ve aşamalarına yer verilmektedir.

#### **2.4.2.1. Geleneksel Davranışsal Danışmanlık Modeli**

Geleneksel davranışsal danışmanlık (GDD) modelinin amacı, çevresel değişkenlere odaklanarak, danışanın (öğretmenin) öğrenci davranışlarını değiştirmesine yardımcı olmaktır. GDD öğrencinin problemini iyileştirmek ve danışanı “öğretmeni” gelecek durumlarda kullanabileceği becerilerle donatmak için danışman ve danışan “öğretmen” arasında yalnızca sözlü iletişime dayalı beceri edindirmeyi kullanır (Watson ve Robinson, 1996). Bergan (1977), tarafından tanımlandığı gibi GDD modeli, danışmayla, davranışsal psikolojinin ilkelerini işe koşan dört aşamalı bir problem çözme sürecidir. Bergan’ın dört aşamalı GDD modeli; problemi tanımlama, problemin analizi, sağaltım uygulaması ve sağaltım değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır (Shapiro, 1987; Shapiro ve Kratochwill, 2000).

GDD modelindeki problemi tanımlama aşamasında, problem belirleme görüşmesi; problem analizi aşamasında, problem analizi görüşmesi ve planın değerlendirilmesi aşamasında ise sağaltımı değerlendirme görüşmesi yapılmaktadır. GDD modeli, tüm bu görüşmeleri, danışanla danışman arasındaki sözlü iletişim süreci olarak kavramlaştırır. GDD modelinde danışman, gelecekte ortaya çıkabilecek problemleri ve sunulan problemi hemen çözebilecek becerileri öğretme girişiminde bulunurken, danışanla sadece sözlü etkileşimde bulunulur. Aslında bu etkileşim, iki kişinin, konuşmanın hem danışan hem de öğrenci için davranış değişimiyle sonuçlanacak olması beklentisi ile bir problem hakkında konuştukları sözel psiko terapiye benzerdir (Watson ve Robinson, 1996).

GDD’deki sözlü alışverişler, özel, uygulamalı terimlerle tanımlanabilir ve danışma süreci ilerledikçe değişebilir. Danışmanın değişik aşamalarından geçildikçe, görüşmelerde yer alan belli miktarda ve türdeki sözel ifadeler danışmanın,

tanımlanan danışma sürecini gerçekten kullanıp kullanmadığını değerlendirmek için izlenebilir. Danışmanların ve danışanların farklı sözel davranışları incelenerek, danışma sürecinin tam bir resmi ortaya çıkabilir (Shapiro, 1987).

Bu modele göre danışma, görüşmelerden elde edilen sözel veriye dayalı bir karar verme süreci olmalıdır. Bir öğrencinin öğrenme ve davranışsal problemleri davranışsal olarak tanımlanmalıdır. Problemlerle ilgili öğelerin hipotezleri üretilmeli ve test edilmelidir. Davranış öncesi, davranış ve davranış sonrası koşullar tanımlanmalıdır. Sağaltımlar, mevcut davranışın meydana geldiği sıklığı değiştireceği ya da yeni davranışları geliştireceği bir şekilde çevre faktörlerini değiştirmeye odaklanmalıdır. Bergan (1977), GDD’da kodlanıp izlenebilen sözel davranışın belirgin adımlarını geliştirmiştir. Her sözel ifade kaynağı, içeriği, süreci ve kontrolü göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır (Kratowill ve Bergan, 1986; Shapiro, 1987; Wilkinson 2003).

GDD modelinde, genellikle öğretmene danışman tarafından verilen yardımın birbiriyle ilgili aşamalarının açıkça tanımlanması gerekmektedir. Bunlar:

- a- Öğrencinin probleminin analiz edilmesi,
- b- Davranış değiştirme stratejisinin geliştirilmesi,
- c- Öğrenci davranışının başlama düzeyinin belirlenmesi,
- d- Sağaltım planının uygulanması,
- e- Öğrencinin davranışlarındaki değişikliğe bakarak danışmanlık sürecinin ölçülmesi (Dustin ve Ehly, 1992).

Ayrıca alan yazına göre danışmanların;

- a- Danışma modellerinin amaçlarına ve aşamalarına bağlı kalması,
- b- Sonuç ölçümünde çoklu yöntemler kullanması,
- c- Sağaltımın etkilerini ölçümlemek için tek denekli desenleri kullanması,
- d- Sağaltımın kabul edilebilirliğini, bütünlüğünü ve sosyal geçerliğini değerlendirmesi gerekmektedir (Sheridan, Dee, Morgan, McCormick ve Walker, 1996; Wilkinson, 2003).

GDD modelindeki problem çözenin dört temel basamağı olan beceriler dizisi sırasıyla aşağıda betimlenmektedir.

#### **2.4.2.1.1. Problemi Tanımlama**

Problemi tanımlama, GDD modelinin en önemli aşamasıdır. Bu aşamada, danışman öğretmenle bir araya gelerek problemi tanımlama görüşmesi yapar. Bu görüşme sırasında öğretmen danışmana öğrencinin problem davranışını betimler. Danışmanın rolü, öğrenci davranışının tanımlanabilmesi için öğretmene sorular yöneltmektir. Bir hedef davranış belirledikten ve tanımlandıktan sonra, öğretmen problem üzerinde başlama düzeyi verisi toplamaya yönlendirilir. GDD modelinde, danışman hiçbir zaman öğrencinin davranışını doğal ortamda göremeyebilir. Bu modelin varsayımları, öğretmenin öğrencinin davranışının tam bir tarifini vermesi ve öğrencinin davranışını tam olarak değerlendirme, kayıt etme beceri ya da zamanına sahip olmasıdır (Watson ve Robinson, 1996; Feldman ve Kratochwill, 2003).

GDD modelinde problem tanımlama aşaması boyunca, problemin davranışsal tanımı geliştirilmesinin yanı sıra, hipotezler ve değerlendirme soruları üretilir. Hipotezler, problem davranışın ortaya çıkmasındaki olası nedenleri tarif etmelidir. Hipotezler hakkında mevcut ilgili bilgi gözden geçirilmelidir. Değerlendirmeyi onaylayacak ya da reddedecek bilgi mevcut olmadığında, değerlendirme soruları yazılmalıdır. Bu değerlendirme soruları, etkili bir sağaltımı planlamak için gerekli olan anlamlı bilginin toplanmasına izin vermelidir. Bu aşamada danışmanın rolü, problem tanımlamanın bütün yönlerinde danışana yardım etmek olmalıdır. Problem davranış, ölçülebilir ve gözlenebilir terimlerle tanımlanmalıdır. Problem davranışla ilgili danışanın beklentileri açık hale getirilmelidir. Problemin güçlüğü ile ilgili kesin olmayan “deneysel” ifade ve ilgili çevresel olaylar/koşullar belirlenmelidir. Belirgin veri toplama yöntemleri seçilmeli ve veri toplamadan sorumlu takım üyeleri tanımlanmalıdır (Shapiro, 1987; Wilkinson, 2003).

Davranışsal danışmanlık modelinin amaç ve aşamaları açısından, problemi tanımlama aşamasında yapılan problemi tanımlama görüşmesi yoluyla özetle aşağıdakiler gerçekleştirilir.

- a- Danışma sayesinde başarılabilecek amaçlar ortak bir şekilde belirlenir.
- b- Problem gözlenebilir ve ölçülebilir terimlerle tanımlanır.
- c- Davranışın kesin olmayan nedeni belirlenir.
- d- Davranışın olmasına yol açan çevresel koşullar tanımlanır.
- e- Veri toplama ve kayıt etme için yöntem tespit edilir.

#### **2.4.2.1.2. Problem Analizi**

GDD modelinin problem analizi aşaması, iki basamaktan oluşur; bunlar analiz ve plan tasarımı aşamalarıdır. Analiz aşamasında, öğrencinin davranış koşulları ve öğrenme becerileri incelenir. Bu koşullar belirlendikten sonra, müdahale etmek için plan yapılır. Analiz ve plan tasarımı için kullanılan yol, danışmanla öğretmen arasında problem analizi görüşmesi yapılmasıdır (Shapiro, 1987; Wilkinson, 2003).

GDD modelinin bu aşamasında danışman, problem tanımlama aşaması boyunca toplanan verilerin analiz edilmesinde öğretmene yardım sağlamalıdır. Tüm çabalar, sağaltım amaçlarını belirlemeye odaklanmalıdır. Olası problem davranış, bir sağaltımı gerektirecek kadar problem olup olmadığına karar vermek için yeniden analiz edilmelidir. Davranışı çevreleyen çevresel olay ya da koşullar, bu koşullar ve problem davranış arasında işlevsel bir ilişki olup olmadığına karar vermek için incelenmelidir. Bu yolla problem tanımlamanın bir kısmı olarak üretilen hipotezler, onaylanabilir ya da reddedilebilir. Onaylanan hipotezler, olası sağaltımları geliştirmek için kullanılabilir (Watson ve Robinson, 1996; Feldman ve Kratochwill, 2003).

Bu aşamada birçok olası sağaltım geliştirilmeli ve bu sağaltımlardan en çok başarılı olacak gibi görülenler seçilmelidir. Sağaltım planında, özellikle her katılımcının rolü ve sorumlulukları betimlenmelidir. Öğrenci performansında istenen

değişikliği tarif eden bir amaç yazılmalıdır ve uygulama boyunca devam eden izleme süreci için bir plan oluşturulmalıdır. Uzman danışman, sürecin bütün aşamalarına katılmalıdır ve oluşturulan amaçların uygun oldukları ve sağaltım planının yeterli uygulamasını garantileyecek gerekli desteği sağlamaya yardımcı olmalıdır (Shapiro, 1987; Wilkinson, 2003).

Davranışsal danışmanlık modelinin amaç ve aşamaları açısından problem analizi görüşmesiyle, özetle aşağıdakiler elde edilir:

- a- Başlama düzeyi verileri analiz edilir.
- b- Davranışsal değişiklik için amaçlar tartışılır ve uzlaşmaya ulaşılır.
- c- Davranış öncesi, sırası ve sonrası koşullar tanımlanır.
- d- Bir sağaltım planı stratejisi desenlenir.
- e- Sağaltım geçerliliği değerlendirilir.
- f- Veri toplama ve kayıt etme işlemleri onaylanır.

#### **2.4.2.1.3. Planın Uygulanması**

GDD modeli, planın uygulanması için bütün sorumluluğu danışana yüklemektedir. Bu aşama boyunca danışmanın rolü, sağaltımın uygulanmasından doğrudan sorumlu olan danışana destek sağlamakla sınırlıdır (Watson ve Robinson, 1996). Danışman, uygulama süreci boyunca periyodik olarak danışanla toplantılar düzenlemeli ve/veya danışanın izni ile uygulamada sağaltım planını da gözlemelidir. Shapiro (1987), bu aşamada uzman danışmanın ilk dört sorumluluğunun şunlar olması gerektiğini belirtmektedir:

- a- Sağaltım planının desenlendiği gibi uygulandığını garanti etmek,
- b- Eğer uygulama problemleriyle karşılaşırsa, danışana bir kaynak olarak hizmet etmek,
- c- Sağaltımın etkililiğini ölçmeye bir yol olsun diye, veri toplamaya devam edilmesini garanti etmek,
- d- Süreci izleme sırasında elde edilen verinin analizinde danışana yardım etmek.

Süreç izleme verisi, sağaltımın öğrencinin performansını geliştirmede etkili olup olmadığını belirlemek için incelenmelidir. Eğer veri, sağaltımın yeterince etkili olmadığını gösterirse, danışman ve danışan sağaltımın etkilerini arttırmak için asıl planda değişiklik yapmak amacıyla birlikte çalışmalıdırlar.

Plan geliştirildikten sonra, uygulama evresi başlar. Burada danışman, danışanı plan uygulaması için hazırlamak zorundadır. Plan uygulaması sırasında danışma için kullanılan ana yöntem, veri toplayarak plan ilerleyişini izlemektir. Önceki iki aşamanın aksine, danışmayı gerçekleştirmek için belirgin bir görüşme formatı yoktur. Bunun yerine danışmanlar, planın yeniden gözden geçirmeye ihtiyacı olup olmadığını görmek için verileri inceler. Veri toplamaya devam edilir ve danışman işlem bitene kadar planın uygulanmasını izler (Shapiro, 1987; Wilkinson, 2003).

Davranışsal danışmanlık modelinin amaç ve aşamaları açısından planın uygulanması aşamasında, özetle aşağıdakiler gerçekleştirilir:

- a- Sağaltım planı uygulanır.
- b- Veri toplama işlemlerine devam edilir.
- c- Sağaltım bütünlüğü izlenir.

#### **2.4.2.1.4. Planın Değerlendirilmesi**

GDD modelinde planın değerlendirilmesi aşaması plandan önce belirlenen amaçların yerine getirilip getirilmediğini kontrol etmek amacıyla yapılır. Eğer sağaltım süreci sonunda amaca ulaşılamazsa ya da öğrenci amacı karşılayamadıysa, uzman danışman ek problem çözme ve yeni bir planın oluşturulmasında yardım sağlamalıdır. Eğer öğrenci amaçları karşıladıysa, gelişmenin sürdürülmesi ve genellenmesini garantilemek için yeni bir plan tasarlanabilir ya da yeni bir problem davranış tanımlanır ve problem çözme dizisi yeniden ele alınabilir.

Plan incelenirken ve değerlendirilirken, planda, tasarımında olan sorunlara ya da planın etkili olmadığına işaret eden diğer kaynaklara bakılır. Veri incelemesi



yoğun bir şekilde kullanılır ve danışman gelecekte başarısızlığın oluşmasını önleyecek önerilerde bulunmaya çalışır (Shapiro, 1987; Wilkinson, 2003).

Davranışsal danışmanlık modelinin amaç ve aşamaları açısından planın değerlendirilmesi aşamasında, özetle aşağıdakiler gerçekleştirilir:

- a- Sağaltım amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığına karar verilir.
- b- Sağaltım planının etkililiği değerlendirilir.
- c- Danışma etkililiği ve öğretmen doyumu değerlendirilir.
- d- Planın sürekliliği, değişimi ya da sonlandırılması tartışılır.
- e- Sağaltım kazanımlarının sürdürme ve genelleme stratejileri tartışılır.
- f- İlave toplantılar düzenlenir ya da danışma sonlandırılır.

#### **2.4.2.2. Doğrudan Davranışsal Danışmanlık Modeli**

Watson ve Robinson (1996) öncelikli farklılığı danışmanlık sürecini doğrudan ulaştırma olan ve GDD modeliyle aynı aşamalara sahip olan doğrudan davranışsal danışmanlık (DDD) modelini ortaya koymuşlardır. GDD modelindeki öğretmenle sözel iletişime dayalı, yani öğretmene sözel olarak anlatma, tartışma ve sorularını yanıtlama şeklinde yürütülen bir sürecin aksine, DDD modelinde, doğrudan değerlendirme yöntemleri ve model olma, rehberlik ve düzeltici ve olumlu dönüt uygulamalarının biri, birkaçı ya da tümünü içeren doğrudan öğretim öğelerine odaklı bir model oluşturulmuştur. Dolayısıyla DDD modelinin, danışmanlarla çalışırken yararlanılan üç temel öğretim öğesi, doğrudan öğretimin öğeleri olan model olma, rehberlik etme, düzeltme ve olumlu dönüttür (Watson ve Robinson, 1996; Watkins-Emonet, 2000).

DDD modelinin amacı, öğrencide davranış değişikliğini gerçekleştirebilmek için gerekli ve uygun becerileri danışana öğretmektir. Öğretmenlerin becerilerini geliştirmeye odaklı olan DDD modeli, davranış analizi ilkelerini kullanmaktadır. DDD modelinde, Bergan'ın GDD modelinin çerçevesine bağlı kalınmakta, fakat danışana doğrudan rehberlik yapma ve danışma basamakları boyunca öğrenciyle

doğrudan etkileşim yoluyla başarılan beceri eğitimi daha fazla vurgulanmaktadır (Freeland, 2002).

Öğrencisinin problemi için danışmana başvuran bir öğretmenin güçlüğü, genellikle ya bir beceri ya da performans eksikliği olarak tanımlanır. Öğretmen, öğrencinin problem davranışıyla karşılaştığında ne yapacağını bilmez ve/veya nasıl bir değişim tekniği uygulayacağını bilmez ise beceri eksikliği vardır. Eğer öğretmen, öğrencinin problem davranışını değiştirecek gerekli beceriye sahip, fakat uygun zamanda beceriyi gösteremiyorsa performans eksikliği vardır. GDD’da bu durumlarda danışmanın işi, öğretmene bir beceri öğretme ya da repertuarlarında mevcut bir beceriyi kullanmaya sadece sözel ipucu vermektir. DDD da ise GDD’daki öğretmenle bilgi alış verişi ve süreci tarif etmenin yanı sıra, beceriye model olma ve daha sonra danışmandan geri dönüt alırken öğrenciyle pratik yapma fırsatını öğretmene vermektir. DDD süreci, dört aşamalı problem çözme sürecinin kullanılması açısından GDD’dan farklı değildir. Farklılıklar, her aşamada danışmanın rolü etrafında toplanmaktadır (Watson ve Robinson, 1996). DDD’da danışmanın sorumluluklarının neler olduğuna özetle aşağıda yer verilmektedir.

Problemi Tanımlama	Öğretmenle görüşme Öğrenciyi doğrudan gözleme Veri toplamada öğretmene model olma Öğretmenin veri toplamasına rehberlik etme Amaçları oluşturmada öğretmene yardım etme
Problem Analizi	Öğretmene işlevsel analizin mantığını sağlama Öğretmenin işlevsel analiz yapmasına model olma Öğretmenin işlevsel analizi yapmasına rehberlik etme
Plan Uygulanması	İşlevsel analizi sağaltımla ilişkilendirme Sağaltım stratejisini desenleme Sağaltıma model olma Öğretmenin sağaltım uygulamasına rehberlik etme Değerlendirme deseni planlama Öğretmenin veri toplamasını izleme Planı ihtiyaca göre değiştirme

**Tablo - 2** : Watson ve Robinson (1996), DDD Modelindeki Aşamalarda Danışmanın Sorumlulukları

Aşağıda doğrudan değerlendirme ve doğrudan öğretim yöntemi öğelerine dayalı DDD'liğin, GDD'la aynı olan aşamalarda yapılanlara sırasıyla yer verilmektedir.

#### **2.4.2.2.1. Problemi Tanımlama**

Problemin tanımlanması aşamasında ilk önce danışman öğrenciyle ilgili davranışsal ya da akademik konuda, danışanla kısa bir görüşme yapar. Danışman bu görüşmeden, olası problem davranışın uygulamalı bir tanımını elde eder. Daha sonra danışman, öğrenci davranışının öğretmen tarafından tam olarak tanımlanıp tanımlanamadığına karar vermek için doğrudan gözlemlerini yapar. DDD'da danışmanın oynadığı rol, GDD modelinden, danışmanın süreçte aktif olması ve doğrudan gözleme dayalı olarak danışanın davranış tanımını onaylama ya da onaylamaması açısından farklılık göstermektedir. Danışman ve danışan, aralarında sağaltımın olası amaçlarını tartışabilirler. Danışman, davranışın işlevi hakkında öncelikli hipotezi oluşturur ve bunun yanı sıra doğru veri toplama ve problem tanımlama becerilerinde de danışana model olabilir. Bu aşamada, hedef davranışın tanımı, hedef davranışı sürdüren olaylarla ilgili izlenimler edinilerek, gelecekte problemleri doğru olarak tanımlayabilmede kullanabilecek bilgiler ortaya çıkarılmış olur (Watkins-Emonet, 2000; Freeland, 2002).

Problemin tanımlanması aşaması; danışma sayesinde başarılacak amaçların belirlenmesini, problem davranışın gözlenebilir ve ölçülebilir terimlerle ifade edilmesini, tanımlamada kullanılmak üzere davranışın kesin olmayan gücünün (kaynağının) belirlenmesini, davranışı etkileyen önemli çevresel koşullarla ilgili izlenim edilmesini ve veri toplama için uygun bir yöntem tespit edilmesini içerir (Shapiro, 1987; Wilkinson, 2003). Bunların yapılabilmesi ise dolaylı ve doğrudan ölçümleme tekniklerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Öte yandan danışmanlık sürecinin başlatılabilmesi için, öncelikle problemin varlığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle aşağıda, problemin varlığının belirlenmesi, problem davranışların dolaylı ve doğrudan ölçülmesi başlıklarına yer verilmektedir.

#### **2.4.2.2.1.1. Problemin Varlığının Belirlenmesi**

Hakkında danışmanlık yardımı istenilen olası bir problem davranışla ilgili olarak danışmanlık sürecinin yapılması için, öncelikle ele alınan problem davranışın gerçekten bir problem davranış olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Olası problem davranışların analizi, en az dört etmeden dolayı gereklidir. Birincisi, yapılan analiz sonucunda, hiçbir problemin var olmadığı belirlenebilir. Bu durumda sağaltımı planlamak ve uygulamak için zaman ve çaba harcamaya gerek kalmayacaktır. İkincisi, hali hazırda bir problemin olmadığı ancak zamanla ele alınan davranışın problem davranış olma özelliği gösterebileceği belirlenebilir. Bu durumda önleyici tedbirler alınarak, problem davranışın ortaya çıkması engellenir. Üçüncüsü, henüz açıkça belirgin olmayan problemlerin varlığına işaret edilebilir. Bu durumda da olası problem davranışların, bireyin öğrenmesini ciddi şekilde engellememesi için gerekli tedbirler alınır ve problem davranışlar ortaya çıkmadan önlenir. Son olarak dördüncüsü, yapılan analiz ile problemin var olduğu belirlenebilir. Bu durumda, betimsel ölçmeye yer vererek problem davranışlar analiz edilir (Özyürek, 2004a).

Ele alınan problem davranışın gerçekten bir problem davranış olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sırasında, iki temel sorunun cevaplandırılması gerekmektedir. Bunlar; “Problem var mı?” ve varsa “Problem nasıl sınıflandırılabilir?” sorularıdır. Problemin varlığı belirlendikten sonra, problemin üstesinden gelebilmek ve sağaltımla ilgili genel amacı biçimlendirmek için azaltılacak ve artırılacak davranışlar belirlenerek problem davranış sınıflandırılır (Özyürek, 2004a).

#### **2.4.2.2.1.2. Problem Davranışın Dolaylı Ölçülmesi**

Problem davranışın tanımlanabilmesi, öncelikle problem davranışın ne zaman gözlenmesi gerektiğinin belirlenmesi ve problem davranışın olası işlevine ilişkin veri toplanmasını gerektirir. Problem davranış gösteren bireylerin sergiledikleri davranışlar, genellikle bağlamla ilişkili olarak sergilenen davranışlardır. Bu

davranışları ortaya çıkaran ya da sürdüren uyaranları, her durumda doğrudan değerlendirme teknikleriyle belirlemek mümkün olmayabilir. Bununla birlikte bazı davranışlar çok sorunlu olmasına rağmen, sıklığı az olabilir ve sınıf ortamında hiç gözlenemeyebilir. Böyle durumlarda, dolaylı ölçümleme teknikleri kullanılabilir.

Dolaylı ölçümleme tekniklerinin yararlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da vardır. Dolaylı ölçümlemenin en önemli yararı, problem davranışı ortadan kaldırmaya katkıda bulunacak değişkenleri belirlemede oldukça kolay ve hızlı bir yol sağlamasıdır. Ancak, dolaylı ölçümlemeden elde edilen bilgilerin güvenilirliğinin, dolaylı ölçümleme yapılan kişilerin problem davranış sergileyen kişiye ilişkin bilgisiyle sınırlı olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Dolaylı değerlendirme teknikleri, derecelendirme ölçekleri, anketler ve görüşmelerdir (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004).

#### **2.4.2.2.1.2.1. Derecelendirme Ölçekleri**

Problem davranışların işlevlerini belirlemede en çok kullanılan derecelendirme ölçeği, motivasyon ölçümleme skalasıdır. Bu skalada, problem davranışların işlevleri olarak ön görülen ilgi, nesne elde etme, kaçınma ya da duygusal pekiştireç elde etmeye ilişkin dörder soru olmak üzere, toplam on altı soru yer almaktadır. Bu ölçekte yer alan her bir işleve ilişkin sorular yanıtlandıktan sonra, hangi durumdaki puanlar daha fazla ise o durumun problem davranışın işlevi olduğu sonucuna varılmaktadır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004). Öte yandan motivasyon ölçümleme skalası, anekdot kayıtlarından ortaya çıkarılan problem davranışların işlevini kısa yolla test etmek amacıyla da kullanılır. Araştırmada motivasyon ölçümleme skalası, hedef davranış olarak belirlenen ders dışı etkinlikte bulunma davranışının işlevini kısa yolla test etmek amacıyla kullanılmıştır.

#### **2.4.2.2.1.2.2. Anketler**

Anketler, problem davranışlar ile çevresel uyaranlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanan değerlendirme araçlarıdır. Anketlerde genellikle davranışa zemin hazırlayan olayları, öncülleri ve sonuçları belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004).

#### **2.4.2.2.1.2.3. Görüşmeler**

Dolaylı ölçümleme araçlarından biri de, görüşmeler yoluyla veri elde etmektir. Görüşmelerin en genel amacı, çevredeki pek çok olaydan hangisinin bireyin problem davranışı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktır. Olası problem davranışların neler olduğu, problem davranışa zemin hazırlayan ve problem davranışlar öncesinde meydana gelen olayların neler olduğu, problem davranışı sürdüren uyaranların neler olduğu ve problem davranışın olası işlevine ilişkin öğretmen ya da ebeveyn görüşüne dayalı veri toplanabilmesi amacıyla görüşmeler yapılabilir (Özyürek, 2004a; Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004).

Araştırmada, birlikte eğitim ortamındaki öğrencinin problem davranışının tanımlanabilmesi, problem davranışın ne zaman gözlenmesi gerektiğinin belirlenmesi ve problem davranışın işlevine ilişkin öğretmen görüşüne dayalı veri toplanabilmesi amacıyla öğretmen görüşmesi yapılmıştır.

#### **2.4.2.2.1.3. Problem Davranışın Doğrudan Ölçümlenmesi**

Doğrudan veri toplama tekniklerinin iki amacı vardır. Bunlar davranışın nerede ve ne zaman olacağını tahmin etme, davranışın işlevini belirleme ve davranışa özgü örüntüleri belirlemedir (Özyürek, 2004a). Doğrudan ölçümleme teknikleri kullanılarak davranışın sıklığı ve/veya süresi ile problem davranış öncesi ve sonrası uyaranlara ilişkin veriler elde edilmektedir. Doğrudan ölçümleme teknikleri arasında

anekdot kaydı analizi, hedef davranış dağılım çizelgesi, doğrudan gözlem gibi farklı teknikler yer almaktadır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004).

#### **2.4.2.2.1.3.1. Anekdot Kaydı Analizi**

Anekdot kaydı ile gözlemci, belli bir zaman aralığında kişinin davranışlarını ve davranışlarının ortaya çıktığı çevresel koşulları betimleyen yazılı bir metin oluşturur. Daha sonra bu kayıtlardan hedef davranış seçilir. Anekdot kaydı, belli bir davranışın sıklığına ilişkin bilgi sağlamaktan çok, kişinin davranış örüntülerinin nasıl ve hangi ortamlarda oluştuğuna ilişkin bilgi sağlamaktadır. Ayrıca bu kayıtlardan, davranışın oluştuğu ortam ve davranışın hemen öncesinde ve sonrasında oluşan olaylar konusunda nesnel bilgiler sağlanır. Özellikle sağaltım planlaması ve desenlenmesinde, davranış öncesi ve sonrasında oluşan olaylardan yararlanılır (Özyürek, 2004a).

Araştırmada denek belirleme aşamasında, problem davranışa sahip olduğu söylenen öğrencinin, gerçekten problem davranışa sahip olup olmadığına karar vermek ve karar verilen her üç öğrencinin tanımlanan problem davranışın işlevini belirleyebilmek amacıyla anekdot kayıt formu kullanılmıştır.

#### **2.4.2.2.1.3.2. Hedef Davranış Dağılımı Çizelgesi**

Hedef davranış dağılım çizelgesi, hedef davranış örüntüsünü belirlemek amacıyla kullanılan davranış kayıt tekniğidir. Genellikle sıklığı değişkenlik göstermeyen ve oluşup oluşmama süreleri dönüşümlü olan davranışlar kayıt edilirken, hedef davranış dağılım çizelgesi kullanılmaktadır (Erbaş, Kırcaali-İftar, Tekin-İftar, 2004).

### **2.4.2.2.1.3.3. Doğrudan Gözlem**

Problem davranış doğrudan gözlemlenerek, davranışın oluşumuna yol açan çevresel değişkenler ve bu değişkenlerin davranış üzerindeki etkileri belirlenebilir. Doğrudan gözlem, mümkün olan pek çok ortam ve zaman aralığında veri toplamak için kullanılır. Böylece geniş bir veri toplama tabanından yararlanılarak, problem davranışların nerede ve ne zaman oluşup, oluşmadığı belirlenmeye çalışılır (Özyürek, 2004a; Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004). Araştırmada, sınıf ortamına yerleştirilen kamera ile doğrudan gözlem yapılmıştır.

### **2.4.2.2.2. Problem Analizi**

Problem analizi aşamasında danışman, hedef davranışın işlevine karar vermek için işlevsel değerlendirme yapar. İşlevsel davranış değerlendirmesi yapılırken, danışman tarafından danışana model olunmalı ve rehberlik edilmelidir. Ek olarak, bir işlevsel değerlendirme yürütülmesinin ötesinde, işlevsel değerlendirmenin mantığı da danışana sağlanmalıdır. Yasalar (Public Law 107-110) gereği davranışın işlevsel değerlendirmesi, özel eğitimde öğrencinin problem davranışı belirlenirken gereklidir. İşlevsel davranış değerlendirmesinin sonuçları, hedef davranışın işlevine göre hipotez oluşturmaya yol açar. Hipotezler, daha sonra değerlendirme verilerini, davranışın işlevine ve benzer işleve hizmet eden alternatif davranışlar sağlamaya odaklı uygun bir sağaltım ortaya çıkarmak için kullanılır. Yine danışman bu aşamada, işlevsel davranış değerlendirmesini gerçekleştirmede danışana aktif olarak model olduğundan, rehberlik yaptığından ve performans dönütü sağladığından dolayı önemli bir rol oynar (Watkins-Emonet, 2000; Freeland, 2002).

Problem analizi aşamasında, bir önceki aşama olan problemin tanımlanması aşamasında dolaylı ve doğrudan ölçümleme araçları kullanılarak toplanılan verilere dayalı olarak, bireyin azaltılacak ve arttırılacak davranışları kesin olarak tanımlanır. Problem davranışın ortaya çıkmasıyla ilgili durum ve etmenler davranış öncesi, davranış ve davranış sonrası olaylar şeklinde betimlenerek yazılır. Problem



davranışın işlevi belirlenir. Belirlenen işleve göre, sağaltımda kullanılacak işlem sürecine karar verilir (Freeland, 2002; Wilkinson, 2003).

Bu araştırmada problem analizi aşaması, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada problem davranış, ders dışı etkinlikte bulunma davranışı şeklinde sınıflandırılmış ve tanımlanmıştır. Problemin tanımlanması aşamasında kullanılan dolaylı ve daha çok doğrudan ölçümleme araçlarıyla elde edilen verilerden yararlanılarak, problem davranışların olası nedenleri, problem davranışın işlevi ve problem davranışın kontrol edilmesinde kullanılacak sağaltım yöntemi araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

#### **2.4.2.2.3. Planın Uygulanması**

Planın uygulanma aşaması, planın geliştirilmesi ve uygulanmasından oluşur. Planın geliştirilmesinde, danışman ve danışan bir sağaltım desenlemek için işlevsel davranış değerlendirmesinden elde edilen verileri kullanır. Planın geliştirilmesinin ardından, planın uygulanmasına geçilir. Bu aşamada danışman, danışanın planı doğru uygulamasını garanti etmek için doğrudan öğretimin öğelerini kullanmaya başlar. Planda yer alan sağaltım yöntemini öğretmenin nasıl uygulayacağına, sınıf içinde ya da dışında model olur. Öğretmenin rehberli uygulamalar yapmasına fırsat verir ve öğretmenin sergilediği becerilere geri bildirimler sağlar. Daha sonra danışan sağaltımı uygular ve bu sırada hedef davranış üzerinde veri toplar. Ancak danışmanın bu aşamada, danışanın sağaltım planını uygulama yeteneği üzerinde varsayımlarda bulunmama dikkat etmesi gerekir (Watkins-Emonet, 2000; Freeland, 2002).

#### **2.4.2.2.4. Planın Değerlendirilmesi**

Son olarak plan değerlendirmesi aşamasında, sağaltımın doğru ve güvenilir bir şekilde uygulandığına karar vermek için danışman sınıfa girebilir, öğretmeni doğrudan gözleyebilir ya da öğretmenden veri ve/veya kalıcı ürünler toplamasını isteyebilir. Örneğin sınıfta akademik bir sağaltım yapılıyorsa danışman öğrencinin

yaptıklarını (yani kalıcı sonuç/ürün) görmek isteyebilir. Bu sırada danışman, sağaltım planının sonuçlarını gözden geçirebilir ve planda gerekli olabilecek herhangi bir değişikliği yapabilir. Ayrıca bu aşamada danışman, becerilerin genellenmesi için program yapmak isteyebilir. Sonuçta danışman, danışan gerekli becerileri gösterir göstermez, sınıftaki varlığını sonlandırır (Watkins-Emonet, 2000; Freeland, 2002).

Araştırmada planın geliştirilmesi aşamasında, Little, Hudson ve Wilks (2002) kullandıkları ve doğrudan davranışsal danışmanlığa bir alternatif olarak öne sürülen öğretmen ipucu kâğıdı geliştirilmiştir. Bu nedenle aşağıda, öğretmen ipucu kâğıdı ve genel özellikleri ile araştırmada öğretmen ipucu kâğıdının uygulanmasına yer verilmektedir.

### **2.4.3. Öğretmen İpucu Kâğıdı ve Özellikleri**

GDD ve DDD modellerine bir alternatif olarak Little, Hudson ve Wilks (2002), sınıf ortamlarında yaygın olarak görülen problem davranışlar için öğretmenlere ipucu kâğıdı geliştirmişlerdir. Öğretmen ipucu kâğıdı kullanımı ile GDD'liğin ve DDD'liğin problem tanımlama ve problem analizi basamaklarında, sınıf öğretmenine danışmanlık yapmaya gerek duyulmayabilir. Çünkü öğretmen ipucu kâğıdında, sınıf ortamında sergilenen olası problem davranışların kontrol edilebilmesini garantileyebilen sağaltım yöntemleri yer almaktadır. Bu sağaltım yöntemlerinin uygulanmasından sonra planın değerlendirilmesi aşamasında ise ipucu kâğıdının etkili olup olmadığına ya da daha kapsamlı bir danışma sürecine gerek duyulup duyulmayacağına karar verilebilir (Little, Hudson ve Wilks, 2002; Munton, 2004).

Little ve arkadaşlarının (2002) çalışmasında, her öğretmen ipucu kâğıdının birinci paragrafı, sınıf ortamındaki olası problem davranışların neler olduğunu ve problem davranışların, problem davranış sergileyen öğrenci ve diğer öğrenciler üzerindeki etkisini tarif eden bir girişle başlamaktadır. İkinci paragrafta, sınıf ortamındaki bu olası problem davranışların azaltılması için öğretmenlere yapmaları ve yapmamaları gereken davranışlar örneklenmektedir. Öğretmen ipucu kâğıdının

sonunda ise ipucu kâğıdının nasıl uygulanacağına sırasını gösteren basamaklara yer verilmiştir. Bu basamaklar;

- 1- Davranışsal beklentileri öğrenciye söyleme,
- 2- Yapılması istenmeyen davranışlar ortaya çıktığında öğrenciyi görmezden gelirken, öğrenci yapılması beklenen davranışlar sergilediğinde öğrenciyi övme,
- 3- Okul günü boyunca, hedef öğrenciyle birkaç dakikalık görüşmeler yapma,
- 4- Bu görüşmeler sırasında, beklenen davranışları ne kadar iyi sergilediğine bağlı olarak öğrenciye birkaç sembol verme.
- 5- Görüşme sırasında neyi iyi yaptığını ve nasıl daha iyi yapabileceğini öğrenciye açıklama,
- 6- Günün sonunda on sembol kazanması durumunda öğrencinin, küçük bir ödül seçmesine izin verme aşamalarını içermektedir.

Bu araştırmada geliştirilen öğretmen ipucu kâğıdı, ders dışı etkinlikte bulunma davranışının sağaltımı için seçilen uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi (UDAP) ve dolaylı pekiştirme yöntemine ve Türkçe dersindeki öğretimsel uyarlamalara dayalı olarak, öğretmenlerin, deney sürecinin gerçekleştirileceği her bir Türkçe dersinde kullanması amacıyla, önceden araştırmacı tarafından bir ders saatinde yer alan etkinlikleri içerecek şekilde hazırlanan yazılı bir dokümandır. Araştırmada kullanılan öğretmen ipucu kâğıdında, sağaltım yöntemi olarak seçilen UDAP ve dolaylı pekiştirmenin öğeleri olarak; öğrenciye genel kuralı ve ödülü söyleme, öğrenciye kendisinden yapması beklenen etkinliğe ilişkin yönerge verme, öğrenci yönergeyi yerine getirdiğinde pekiştirme ve öğrenci yönergeye uymadığında, yönergeye uyan başka bir öğrenciyi pekiştirme ve ders sonunda, öğrenciye olumlu davranışlarını söyleyerek ödül verme yer almaktadır.

Bu araştırmada, DDD modelinde olduğu gibi, problemin tanımlanması ve analizi ile planın uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarına yer verilmiştir. Araştırmada problemin tanımlanması aşamasında, doğrudan ölçümlemeye yer verilmiş ve problem analizi aşamasında, doğrudan ölçümleme verilerine dayalı

olarak sağaltım yöntemi belirlenmiştir. Planın uygulanması aşamasında ise birlikte eğitim ortamındaki yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını değiştirmek amacıyla, sınıf öğretmenleri tarafından kullanılmak üzere belirlenen sağaltım yöntemine dayalı öğretmen ipucu kâğıdı geliştirilmiş ve öğretmenlerin, ipucu kâğıdında yer alan sağaltım yöntemini uygulamalarına ilişkin olarak dönüt verilmiştir. Araştırmada, DDD modelinde yer alan aşamalar izlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında yürütölen DDD, alan yazında yer alan örneklerinden farklılaşmaktadır. En önemli farklılık, problemin tanımlanması aşamasında yer alan becerilerin “örneğin doğrudan ölçümleme yapma, hedef davranışın kaydedilmesi gibi” tamamen araştırmacı tarafından yapılmasıdır. Öte yandan bu araştırmada, problem analizi aşamasında sağaltımın planlanması, tamamen araştırmacı tarafından desenlenmiştir. Planın uygulanması aşamasında ise, doğrudan öğretim yaklaşımında yer alan model olma ve rehberli uygulama basamaklarına yer verilmeksizin, öğretmenlere ipucu kâğıdı verilmiş ve daha sonra öğretmen ipucu kâğıdını uygulamalarına ilişkin olarak dönüt verilmiştir. Bu farklılıkların en önemli nedeni, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitime yönelik olarak Türkiye’deki öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin, diğer ölkelerdeki öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilerden çok daha sınırlı olmasıyla ilgili olarak görölmüştür. Bu nedenden dolayı, sağaltımın sınıf ortamında uygulanması dışındaki tüm basamaklar, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

## **2.5. ÖĞRETMENLERİN ÖDÜLLENDİRMELERİNİN ARTIRILMASI VE ÖĞRENCİLERİN PROBLEM DAVRANIŞLARININ AZALTILMASINDA DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIK KULLANILARAK YAPILAN ARAŞTIRMALAR**

Alan yazında DDD kullanılarak yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar birbirlerinden, danışan “öğretmen”, öğrenci ve danışman davranışlarının değiştirilmeye çalışılması ve kullanılan yöntemler açısından farklılıklar göstermektedir. Aşağıda, sadece danışan “öğretmen” ve öğrenci davranışlarını

değiştirme amaçlı ve aynı zamanda tek denekli deneysel desenlerin kullanıldığı araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

Sterling-Turner (1999), sözel iletişime dayanan davranışsal danışmanlıkla, model olma, prova yapma, geri bildirim verme gibi öğelere dayanan DDD’lığın, öğretmen tarafından sağaltımın doğru uygulanması, sağaltım sonuçları “problem davranışların azaltılması” ve sağaltımın kabul edilebilirliğindeki etkilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın denekleri, özel eğitim sertifikasına sahip üç sınıf öğretmeni ve bunların en küçüğü 8 en büyüğü 16 yaşında olan ve kendine zarar verme, sınıfta uygun olmayan konuşma ve gezinme gibi problem davranışlar sergileyen üç öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verilerini toplayabilmek amacıyla problem tanımlama görüşme formu, problem analizi görüşme formu, sağaltım planı kontrol listesi ve sağaltımın kabul edilebilirliğini belirlemek içinde Witt ve Elliott’un (1985), geliştirdiği sosyal geçerlilik belirleme formu kullanılmıştır. Araştırma uygulaması üç evreden oluşmaktadır. Birinci evrede iki aşama yer almaktadır. Birinci aşama, Bergan ve Kratochwill (1990) tarafından geliştirilen Problem Tanımlama Görüşmesi’nin (PTG) yapıldığı ve hedef davranışların başlama düzeyinin belirlendiği aşamadır. İkinci aşama yine Bergan ve Kratochwill (1990) tarafından geliştirilen Problem Analizi Görüşmesi’nin (PAG) yapıldığı aşamalardır. Araştırmada ikinci evre sözel öğretime dayalı geleneksel davranışsal danışmanlık ve üçüncü evre doğrudan öğretimin öğelerinden rehberlik ve geri bildirim sağlandığı evredir. Birinci evrenin ilk aşamasında danışman ve öğretmen, PTG yapmıştır. PTG, hedef davranışların topografyasını, hedef davranışların sergilendiği bağlamı, müdahale öncesi girişimleri ve hedef davranışların işlevlerinin hipotez edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. PTG’nin ardından, danışman tarafından sınıf ortamında doğrudan gözlem kullanılarak hedef davranışların, sıklığı süresi ve oranı belirlenmiştir. Doğrudan gözlem sırasında teyp kullanılarak, gözlem oturumları kaydedilmiştir. Birinci evrenin ikinci aşaması olan problem analizinde ise, PAG gerçekleştirilmiştir. PAG’nin ardından sağaltım planı desenlenmiştir. Araştırmada sağaltım planında yer alan öğeler, uygun öğrenci davranışlarını ödüllendirme, problem davranışları görmezden gelme, öğrencilerin problem davranışlarına bağlı

olarak pekiştireçler verme ve ipucu vermeden oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci evresi, öğretmene danışman tarafından desenlenmiş sağaltım planını dikkate alan ve bilginin sözel olarak verildiği geleneksel davranışsal danışmanlıktır. Ayrıca bu aşamada, diğer aşamalarda da olduğu gibi, danışman ile öğrenci arasında hiçbir etkileşim kurulmamıştır. Geleneksel davranışsal danışmanlık aşaması boyunca danışan, öğretmenlere sağaltım planını sözel olarak sunmuştur. Problem davranışların meydana geldiği ortamlarda, sağaltım yöntemlerinin doğrudan gösterimi yapılmamıştır. Bu sözel öğretim sırasında, danışman tarafından önceden geliştirilen ve sağaltım planının her ögesi için eşlik eden bir mantığı içeren sağaltım planı kontrol listesi kullanılmıştır. Bu aşamada bağımsız bir gözlemci, problem analizi görüşmesinde kaydedilen verileri gözden geçirmiş ve sağaltım planının bütün aşamalarının öğretmene sunulduğunu kesinleştirmek için aynı kontrol listesini kullanmıştır. Daha sonra öğretmenden hedef öğrenciyle sağaltım planını kullanması istenmiştir. Sağaltım uygulaması sırasında doğrudan gözlem verisi, danışman ve bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Deney sürecinin son evresi olan rehberlik ve geri bildirim evresinde öğretmenler, sağaltım uygulaması için doğrudan öğretim almışlardır. Ancak bu evreden önce ve geleneksel davranışsal danışma evresinin sonunda, danışman hem başlama düzeyi hem de geleneksel danışma verilerini öğretmenlere sunmuştur. Hedef davranışlardaki değişiklikler öğretmenlerle tartışılmıştır. Danışman, öğretmenlere tam olarak doğru uyguladıkları öğeler için sözel övgüler sağlamıştır. Danışman aynı zamanda her öğretmene, niyet edilmiş olduğu gibi uygulanamayan sağaltım planının bazı yanlarını ve nasıl uygulanabileceğini açıklamıştır. Üçüncü evrede, danışman öğretmenlere her sağaltım ögesini ve onun mantığını sözel olarak sunduktan sonra, öğretmenlerden öğrencinin rolünü oynamasını istemiş ve sağaltım planında yer alan her bir ögenin uygulaması için model olmuştur. Ayrıca her bir öğretmene, öğrenciyle önerilen sağaltımı uygulamada kendi performansını dikkate alan geri bildirim alma ve uygulama yapma fırsatı da verilmiştir. Bu evrede öğretmenlere sağaltımı uygulaması ve bu uygulama boyunca performanslarını dikkate alan işlem sırasında da geri dönüt alabilecekleri söylenmiştir. Öğretmenler doğru uyguladıkları her sağaltım ögesi için olumlu sözel pekiştireçler almışlardır. Örneğin “bu harikaydı, Tülin’in yaptığını fark ettin ve onu sessizce çalışması için övdün.” ya da “iyi, Hatice puzzle parçasını

fırlattı, sen de onu almasına rehberlik ettin işten kaçmasına izin vermedin” gibi. Öğretmenler aynı zamanda yanlış uygulanan her sağaltım ögesi için de dönüt almışlardır. Örneğin, “Hüseyin sadece çığlık attı, kaşığı onun elinden almalıydın ve ona sessiz olduğunda daha fazla yiyebileceğini söylemeliydin.” Araştırmada yapılan bu doğrudan öğretimi takiben, gözlem verisi yine danışman ve bağımsız gözlemci tarafından toplanmıştır. Ek olarak, gözlemciler, öğretmenin uyguladığı sağaltım planında yer alan öğeler için de veri toplamıştır. Araştırmanın deney sürecinin bitmesinin ardından, öğretmenlerden sosyal geçerlilik belirleme anketini doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, sağaltımın doğru uygulanması ve problem davranışların azaltılmasında DDD’liğin, GDD’liğe göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmüş, ancak sağaltımın kabul edilebilirliği açısından ise belirgin bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Watkins-Emonet (2000), öğretmenlerin betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmak amacıyla, model olma, rehberli uygulama ve düzeltme ile olumlu dönüt provalarını içeren DDD modelinin etkisini incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin sabah sınıflarında yapılan DDD süreciyle artırılan betimleyerek ödüllendirme davranışlarını, öğleden sonra sınıflarına genelleyip genellemediklerine de bakılmıştır. Araştırmada, çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini iki okul öncesi öğretmeni ile yaşları ortalama dört olan 5’i kız, 7’si erkek toplam 12 öğrenci oluşturmaktadır. Başlama düzeyinde, her iki öğretmenin betimleyerek ödüllendirme davranışları sabah ve öğleden sonraki derslerinde, sınıf ortamına konulan bir teybe 20 dakika boyunca kaydedilmiştir. Başlama düzeyi verilerinde kararlılığın elde edilmesinin ardından, sağaltıma başlanmıştır. Sağaltım sürecinde model olma basamağında, öğretmenlerin artırılmaları amaçlanan betimleyerek ödüllendirme davranışlarına, araştırmacı tarafından model sunulmuştur. Daha sonra öğretmenlerin betimleyerek ödüllendirme davranışları sergilemeleri istenmiş ve araştırmacı tarafından ödüllendirme davranışlarına ilişkin olarak öğretmenlere geri bildirim sağlanmıştır. Model olma oturumu, yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Sağaltım sürecinin rehberli uygulama basamağının düzenlenmesinin amacı, öğretmenlere sınıfta uygun ödüllendirme davranışları kullanmayı doğrudan öğretmektir. Rehberli uygulama oturumu boyunca,

öğretmenlere araştırmacı tarafından üç temel davranış için dönüt verilmiştir. Birincisi, öğretmen uygun betimleyerek ödüllendirme davranışlarında bulunduğunda araştırmacı, öğretmenin bu davranışını örneğın, “Feryal’e çok sessiz oturduğunu söyleyerek, aferin demeniz çok etkileyici” şeklinde bir ifade ile pekiştirmiştir. İkincisi, araştırmacı öğretmene performansını dikkate alan düzeltici ve olumlu dönütler sağlamıştır. Bu dönütler, “Tülin legoyu size verdiğinde, teşekkür ederim diyerek iyi bir iş yaptınız, ancak ona ne için teşekkür ettiğınızı söylemeniz gerekli” şeklinde verilmiştir. Son olarak, araştırmacı öğretmene ödüllendirme davranışı sonucunda oluşan öğrenci davranışındaki değişikliğe ilişkin durumları göstermiştir. Örneğın “Feryal’e yürüme adımlarını kullanma şeklini beğeniyorum dediğınızde, Feryal hemen oyuncak alanındaki koşusunu durdurdu ve yürümeye başladı” şeklinde öğrenci davranışında oluşan değişiklik betimlenmiştir. Rehberlik oturumları, araştırmacı tarafından her sabah aynı saatte sınıfa girilerek yapılmıştır. Rehberlik oturumu boyunca, öğretmen bir kulaklık ve araştırmacı bir mikrofon kullanmıştır. Araştırmacı, öğretmene rehberlik etmede, dönüt vermede ve ödüllendirme ifadesi söylenmesinin bir sonucu olarak öğrencideki davranış değişikliğini gösterebilmek için VT (voice transfer) mikrofonu kullanmıştır. Rehberlik oturumu, sabah sınıflarında her gün ardışık 20 dakika sürmüş ve birinci öğretmenin sınıfında toplam 11 gün ve 2. öğretmenin sınıfında toplam 12 gün yapılmıştır. Rehberlik oturumları boyunca araştırmacı, çocuktan ve sınıf aktivitelerinden uzakta, öğretmenin 8 adım mesafesinde durmuştur. Araştırmacı, öğrenci davranışını gözlemlemiş ve öğretmenin betimleyerek ödüllendirme davranışını kullanmasını sağlamak için öğretmene ipucu vermiştir. Örneğın, “Eğer araştırmacı, Esin’in oyuncasını sessizce topladığını gözlemlediyse, öğretmenin, Esin oyuncaklarını sessizce toplamanı beğeniyorum demesine ipucu vermiştir.”. Öğretmene, 20 dakikalık zaman aralığı boyunca en az 32 betimleyerek ödüllendirme davranışında bulunması öğretilmiştir. Betimleyerek ödüllendirme davranışları, sınıfta uygun davranışlar sergileyen herhangi bir öğrenciye söylenmiştir. Son olarak, araştırmacı rehberli uygulama oturumlarında sunduğu ipuçlarını aşamalı olarak geri çekmiştir. İpuçlarının geri çekilmesi, her bir öğretmenin rehberlik oturumunda 20 dakika boyunca, bağımsız olarak 32 uygun betimleyerek ödüllendirme davranışını bağımsız kullanabilmesine bağlı olmuştur. Araştırmacı, ipuçlarını geri çekerken, öğretmen performansına ve öğretmenin



betimleyerek ödüllendirme davranışı sonucunda öğrencinin sergilediği davranış değişikliğini göstermeye yönelik olumlu dönüt vermeye devam etmiştir. Öğretmenlerin sabah sınıflarında, ard arda 3 gün aralıksız 20 dakika boyunca kullandıkları betimleyerek ödüllendirme davranışları kararlılık gösterdiğinde ise sağıltıma son verilmiştir. Araştırmada, öğretmenlere sabah sınıflarında model olma ve rehberli uygulama basamakları yapılırken, bu basamaklar boyunca öğleden sonra sınıflarında da genelleme verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, her iki öğretmenin de DDD'tan sonra sabah sınıflarındaki betimleyerek ödüllendirme davranışlarında anlamlı bir artış ortaya çıkmıştır. Öte yandan DDD'la, her iki öğretmenin sabah sınıflarında artırılan betimleyerek ödüllendirme davranışları, öğleden sonraki sınıflara genellenmiştir.

Freeland (2002), betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada ve öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında ve öğretmenlerin, ödüllendirme davranışlarını üç farklı ortama genellemelerinde, model olma, rehberli uygulama ve düzeltici geri bildirim uygulamalarının yer aldığı doğrudan davranışsal danışmanlığın etkisini incelemiştir. Araştırma planlama aşamasında, denekler arası çoklu başlama deseni şeklinde düşünülse de, zaman sıkıntısı ve öğretmen öğrenci devamsızlıkları ve planda yapılmak zorunda kalınan değişiklikler nedeniyle, AB deseni kullanılarak tamamlanmıştır. Araştırmanın deneklerini, okul öncesi programında yer alan üç öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarına kayıtlı problem davranışlar sergileyen üç öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin problem davranışları, elindeki işi gözleriyle takip ederek yapmama, el ve ayaklarını kendisine saklamama ve uygunsuz sesler çıkarma davranışları şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere övgü sözcükleri söylenmesi, betimlemeden ödüllendirme ve öğrencilerin yaptıkları işi öven ifadeler söylemesi ise betimleyerek ödüllendirme şekilde sınıflandırılmıştır. Başlama düzeyinde, hem öğretmenler hem de öğrenciler büyük grup, küçük grup ve temizlik zamanı gibi üç farklı aktivitede gözlenmişlerdir. Başlama düzeyinde öğrenci davranışları, 10 saniyelik aralardan oluşan ve toplam 10 dakikalık kısmi aralık kaydı kullanılarak, öğretmen davranışları ise olay kayıt formu kullanılarak, 10 dakikalık gözlem süresince oluşan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları sayılarak kaydedilmiştir. Araştırmacılar, bu kayıtlar için

sınıfa girmişler ve öğrencilerin dikkatini çekmeyecek bir noktada gözlem yapmışlardır. Ayrıca, davranışlarının izlendiğine ilişkin tepkilerini azaltmak amacıyla, öğretmenlere davranışlarının gözlemlendiği ve kaydedildiği söylenmemiştir. Doğrudan davranışsal danışmanlık aşamasında, öğretmenlere uygun davranışlar için ödüllendirme ve pekiştirme ifadeleri kullanımı öğretilmiştir. Öğretim sürecinde ilk önce, öğretmenlerden öğrenci ya da sınıf tarafından sergilenen uygun davranışa bağlı olarak övgü ifadeleri kullanmaları istenilmiştir. Sonra, uygulamacı tarafından, sınıf ortamında betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarına model olunmuştur. Daha sonra ise, sınıf ortamında bireysel öğrenciler ya da sınıf tarafından sergilenen uygun davranışlar için öğretmenlerin uygulama yapmaları istenmiş ve öğretmenlere övgü vermeleri için ipucu verilmiş, doğru yaptıkları uygulamalar için övgü, yanlış yaptıkları uygulamalar için ise düzeltici geri bildirimler sağlanmıştır. Öğretmenlerden, 10 dakikalık aralar boyunca en az 20 övgü ifadesi kullanmaları istenmiştir. Araştırma sonucu, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının artırılmasında, doğrudan davranışsal danışmanlığın etkili olduğunu ve artan öğretmen ödüllendirme davranışlarıyla öğrencilerin problem davranışlarının azaldığını göstermiştir. Ödüllendirme davranışları ikinci bir ortama genellenmiş olmakla birlikte, üçüncü bir ortama genellenememiştir.

Noel, Duhon, Gatti ve Connell (2002), sınıfta gezinme, konuşma, nesneyle oynama gibi problem davranışların azaltılmasında ve verilen etkinliğin tamamlanması gibi sınıfa uygun olan davranışların artırılmasında, danışman tarafından hazırlanılarak genel eğitim öğretmenlerine verilen sağaltım planlarının doğru olarak uygulanmasında, performans geri dönütünü içeren danışmanlığın etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada, çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Çalışmaya dört ilkokul öğretmeni ve onların sekiz öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin her biri, ders sırasında etkinlik dışı konuşma ve izinsiz yerini terk etme davranışlarından dolayı danışma talep edilen öğrencilerdir. Araştırma verilerinin toplanması için öğretmen görüşme formu, pekiştireç belirleme formu, tüm aralık kayıt formu, kısmi aralık kayıt formu ve davranış izleme formu kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada, ikinci bir danışman, tüm sınıf gözlemlerinin

%19'u için aynı anda ve araştırmacıdan bağımsız bir şekilde gözlemciler arası güvenilirlik için veri toplamıştır. Araştırmada, danışman ve sınıf öğretmeni, sağaltım planını birlikte geliştirmişlerdir. Öğretmenden, öğrencide daha az sıklıkla oluşması istenen bir ya da iki problemlili davranışını ve daha fazla sıklıkla oluşması istenilen bir davranışını belirlemesi istenmiştir. Bu davranışlar, öğrenci davranışlarını izleme amacıyla tanımlanmıştır. Sonra öğrenciler istenilen bir davranış sergilediğinde veya belli bir süre istenmeyen davranışı yapmadıklarında bir yıldızın kaydedileceği, eğer öğrenci istenilen davranışı sergilemezse veya istenmeyen davranışı sergilerse x işaretinin kaydedileceği şekilde davranış izleme formu geliştirilmiştir. Daha sonra öğretmen ve danışman ortak bir şekilde, öğrencinin bir ödülü hangi sıklıkta kazanabileceğine karar vermişlerdir. Sağaltım planında, hedef davranış tanımları, yıldız kazandıracak uygun davranışların betimleri ve ders sonunda belli bir ödüle dönüştürülecek yıldız sayılarıyla ilgili liste bulunmaktadır. Sağaltım öncesinde öğretmene sağaltımda kullanılacak planın bir kopyası, davranış izleme formları, öğrencinin pekiştireç belirleme formundan seçtiği materyalleri içeren bir ödül kutusu verilmiştir. Planın uygulanmasının öncesinde danışman ve öğretmen, planın nasıl uygulanması gerektiği üzerinde de kısa bir toplantı yapmışlardır. Uygulamanın ilk gününde, danışman öğretmenle birlikte, öğretmenin planı uygulamaya gerekli becerilere sahip olup olmadığını kesinleştirmek amacıyla sınıfa girmiştir. Eğer öğretmen öğrenciyi ödüllendirmesi gereken bir durumda ödüllendirme yapmadıysa, danışman hemen öğretmene ödüllendirmeyi hatırlatmış ve öğrenciyeye yıldız verilmesini sağlamıştır. Sağaltımın diğer günlerinde, öğretmenden sağaltımı bağımsız bir şekilde uygulamasını sağlayacak sağaltım planını uygulaması istenmiştir. Danışman bu aşama boyunca, öğretmenle bir ilişkide bulunmamıştır. Ayrıca araştırmada sağaltım, sınırlı bir zaman aralığında değil, tüm okul gününde uygulanmıştır. Araştırma sonucu, öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında ve sınıfa uygun olan davranışların artırılmasında, öğretmene sağaltım planı ve dönüt vermeyle yapılan danışmanlığın etkili olduğu belirlenmiştir.

Munton (2004), doğrudan öğretimin farklı öğelerine yer verilerek oluşturulan üç farklı DDD modelinde, önerilen sağaltım yönteminin ne kadarının doğru

uygulanabildiğini ve bu modellerin problem davranışları azaltmaya olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada, sadece öğretmen ipucu kâğıdının kullanıldığı, ipucu kâğıdının yanı sıra, öğretmenin kendi sağaltım uygulamasını izlediği kontrol listesinin kullanıldığı ve ipucu kâğıdı ve kontrol listesinin yanı sıra öğrencinin ilerlemesi ve sağaltım uygulanması hakkında haftalık toplantıların olduğu performans geri bildirimini içeren üç farklı DDD modelinin farklılaşan etkililiği incelenmiştir. Önerilen sağaltım sürecinin öğretmenler tarafından doğru bir şekilde uygulanması ve problem davranışların azaltılmasında, üç danışma yönteminin etkileri, ayrı ayrı üç tek denekli çoklu başlama düzeyi deseni kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca araştırmada, sağaltım bütünlüğüyle, problem davranış arasındaki ilişki, 9 AB deseninin görsel analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın deneklerini, 12 öğretmen ve bu öğretmenlerin ilköğretim birinci ve beşinci sınıflarındaki sınıfta problem davranışlar sergileyen 4 kız ve 5 erkek öğrenci olmak üzere, toplam 9 öğrenci oluşturmuştur. Başlama düzeyinde öğretmen davranışları, önceden araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılarak gözlenmiştir. Bu gözlem formunda öğretmenlerin sınıf kurallarının olup olmadığı, öğrencilerinin uygun davranışlarını ödüllendirmeleri ve problem davranışlarını görmezden gelmeleri gibi öğeler yer almıştır. Başlama düzeyinde öğrencilerin sergilediği problem davranışlar, haftada iki kez 15'er dakikalık gözlem sürelerinde ölçümlenmiştir. Sağaltım sürecinde öğretmenlere verilmek üzere, Little ve arkadaşlarının (2002) kullandıkları öğretmen ipucu kâğıtlarına benzer ipucu kâğıtları geliştirilmiştir. İpucu kâğıtları problem davranış, bu tür davranışların niçin problem davranış olduğu ve problem davranışlar sergilendiğinde neler yapılabileceğini açıklayan paragraflardan oluşturulmuştur. Problem davranışlar sergilendiğinde yapılması gerekenler başlığı altında, öğrencilere verilmesi gereken kurallar, uygun davranış ödüllendirme ve problem davranış görmezden gelme ve günün sonunda öğrencinin alacağı on sembol karşılığında küçük bir ödülün verilmesinin doğru ve doğru olmayan örneklerine yer verilmiştir.

Sadece öğretmen ipucu kâğıdının kullanıldığı danışmanlıkta, öğretmen ve araştırmacı ipucu kâğıdını birlikte okuduktan sonra, danışman öğretmene hedef davranışla ilgili olarak kullanılması gereken stratejileri örneklemiştir. Daha sonra,

danışman hedef davranışlar sergilemiş ve öğretmenin bu davranışlar karşısında ne tür tepkiler vereceğini göstermesini istemiştir. Öğretmen ipucu kâğıdının nasıl uygulanacağını örnekleme amaçlı bu kısa görüşmeden sonra, öğretmenler sağaltım uygulamışlar ve uygulamanın ilk ve ikinci haftasının sonunda, danışmanla sadece sorularının olup olmadığını içeren bir telefon görüşmesi yapmışlardır.

Öğretmen ipucu kâğıdının ve kontrol listesinin kullanıldığı danışmanlıkta ise, öğretmenlere öğretmen ipucu kâğıdı koşulunda yer alan süreç uygulandıktan sonra kontrol listeleri verilmiştir. Kontrol listelerinde, öğrenciye söylenilecek kural, uygun ödüllendirme, probelem davranışı görmezden gelme, öğrenciyle bire bir görüşme yapma, öğrenciye 1-5 arasında sembol verme, öğrencinin iyi yaptığı şeyleri örnekleme, öğrencinin daha iyi şeyler yapabilmesi için neler yapması gerektiğini örnekleme ve eğer 10 sembol kazandı ise günün sonunda öğrenciye küçük bir ödül verme başlıklarından oluşan ve bu koşulların öğretmen tarafından yerine getirildiğinin, biraz yerine getirildiğinin ve hiç yerine getirilmediğinin işaretleneceği seçenekler yer almıştır. Kontrol listesi uygulanan öğretmenlerden, kontrol listelerini sağaltım sürecinin devam ettiği her okul günü sonunda doldurmaları istenmiş ve soru sormak istediklerinde, danışmanı telefonla arayabilecekleri söylenmiştir.

Öğretmen ipucu kâğıdı, kontrol listesi ve performans geri bildiriminin kullanıldığı danışmanlıkta ise öğretmenlere, öğretmen ipucu kâğıdı ve kontrol listesi uygulandıktan sonra, sağaltımın doğru uygulanması ve öğrencinin problem davranışlarının düzeyiyle ilgili haftada bir takip toplantıları yapılmış ve bu toplantılarda öğretmenlere, iyi uyguluyor oldukları sağaltım öğelerine ilişkin olumlu geri bildirimler verilmiştir.

Danışmanlıkla önerilen sağaltım sürecinin ne kadarının doğru uygulanabildiğini ortaya çıkarabilmek ve problem davranışların azaltılması amacıyla yapılan bu araştırmada, öğretmen ipucu kâğıdı, kontrol listesi ve performans geri bildiriminin birlikte kullanıldığı danışmanlık modelindeki öğretmenlerin, ipucu kâğıdı ve kontrol listesinin birlikte kullanıldığı danışmanlık modelindeki öğretmenlerden daha yüksek seviyede doğru sağaltım uyguladıkları ve ipucu kâğıdı

ve kontrol listesinin birlikte kullanıldığı danışmanlık modelindeki öğretmenlerin ise sadece öğretmen ipucu kâğıdının kullanıldığı danışmanlık modelindeki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde doğru sağaltım uyguladıkları ortaya çıkarılmıştır. Problem davranışların azaltılmasında ise ipucu kâğıdı, kontrol listesi ve performans geri bildiriminin birlikte kullanıldığı danışmanlık modeli ve ipucu kâğıdı ve kontrol listesinin birlikte kullanıldığı danışmanlık modelindeki öğrencilerin problem davranışlarının, hemen hemen aynı düzeyde azaltıldığı ve sadece öğretmen ipucu kâğıdının kullanıldığı danışmanlık modelindeki öğrencilerin problem davranışlarının çok fazla azalmadığı ve öğrenciler arasında problem davranışların azalması açısından tutarsızlıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı; birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD'lığın, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada ve öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve öğretmenlerin artırılan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları ile öğrencilerin azaltılan davranışlarının sürmesi, genellenmesi ve kullanılışlılığındaki etkililiğini belirlemektir.

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla; araştırma deseni, denekler ve seçimi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, gözlemciler arası güvenilirliği belirleme, doğrudan davranışsal danışmanlık süreci, deney süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırmada, tek denekli deneysel desenlerden Çoklu Başlama Düzeyi Deseni'nin bir çeşitlemesi olan "Denekler Arası Çoklu Yoklama Düzeyi Deseni" kullanılmıştır. Aşağıda önce, genel olarak Çoklu Başlama Düzeyi Deseni'nin özelliklerine ve sonra Denekler Arası Çoklu Yoklama Düzeyi Deseni'nin özelliklerine ve araştırmada Denekler Arası Çoklu Yoklama Düzeyi Deseni'nin nasıl uygulandığının betimlenmesine yer verilmektedir.

##### 3.1.1. Çoklu Başlama Düzeyi Desenleri

Çoklu başlama düzeyi desenleri, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumu dikkate alarak değerlendirir. Çoklu başlama düzeyi desenleri, öğretim yöntemi ya da davranış değiştirme programının değişik davranışlarda, ortamlarda ve deneklerde etkili olup olmadığını belirlemek

için kullanılır (Tawney ve Gast, 1984; Alberto ve Troutman, 1990; Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001).

- a. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni: Birden fazla hedef davranış üzerinde, bir yöntem ya da programın etkililiği araştırılmak istendiğinde kullanılır.
- b. Ortamlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni: Birden fazla ortamda, bir yöntem ya da programın etkililiği araştırılmak istendiğinde kullanılır.
- c. Denekler Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni: Birden fazla denekte, bir yöntem ya da programın etkililiği araştırmak istendiğinde kullanılır.

Çoklu başlama düzeyi deseni uygulanırken, üç durumdan birine (davranış, ortam ya da denek) yönelik başlama düzeyi verileri eş zamanlı olarak toplanır. Tüm başlama düzeyi verilerinde kararlılık sağlanınca, birinci durumda sağaltım uygulanmaya başlanır. Diğer durumlarda başlama düzeyi ölçümüne devam edilir. Birinci durumdaki sağaltım uygulamasıyla amaçlanan ölçüte ulaşıldığında ya da veriler kararlılık gösterdiğinde, ikinci durumda sağaltım uygulamasına geçilir. Sağaltım uygulamasının yapılmadığı durumlarda, başlama düzeyi ölçümüne devam edilir. Bu süreç, her bir duruma (davranış, ortam ya da denek) sağaltım uygulanana kadar devam eder. Sağaltım uygulandığında tüm durumlarda davranış değişikliği varsa, sağaltım uygulanmadığında da bağımlı değişken sabit kalıyorsa, uygulanan sağaltımın etkili olduğu düşünülür (Horner ve Baer, 1978; Alberto ve Troutman, 1990; Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001).

Çoklu başlama düzeyi deseninde, birden fazla durumda eş zamanlı olarak başlama düzeyi verilerinin toplanması gerekliliği, veri toplama sürecinde zorluklara neden olabilmektedir (Horner ve Baer, 1978; Alberto ve Troutman, 1990; Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001). Bu araştırmanın yapıldığı birlikte eğitim ortamında, eş zamanlı olarak başlama düzeyi verilerinin toplanmasındaki güçlüklerden dolayı, araştırmada çoklu yoklama deseni kullanılmıştır.



### 3.1.2. Çoklu Yoklama Deseni

Çoklu yoklama deseni; çoklu başlama düzeyi deseninin bir çeşitlemesidir. Bu desende de, bir öğretim ya davranış değiştirme programının etkililiği birden fazla durumda (davranış, ortam ve denek) değerlendirilir. Çoklu yoklama deseninde, çoklu başlama düzeyi deseninde olduğu gibi seçilen durumların (davranışlar, denekler ya da ortamların) birbirinden bağımsız olması ve seçilen durumların (davranışlar, denekler ya da ortamların) işlevsel olarak benzer olması ön koşul özelliklerinin karşılanması gerekmektedir. Ancak çoklu yoklama desenini, çoklu başlama düzeyi desenlerinden ayıran en önemli özellik, çoklu yoklama deseninde sürekli başlama düzeyi verisi toplanmamasıdır. Çoklu yoklama deseninde, sağaltım uygulanmamış bağımlı değişkene ilişkin başlama düzeyi verileri aralıklı olarak toplanır ve bu oturumlara yoklama ismi verilir. Yoklama verileri, sağaltım uygulanmadan önce bağımlı değişkende herhangi bir değişikliğin olup olmadığını gösterir (Tawney ve Gast, 1984; Alberto ve Troutman, 1990; Kırcaali İftar ve Tekin, 1997).

Çoklu yoklama desenleri, davranışlar arası, denekler arası ve ortamlar arası çoklu yoklama desenleri olmak üzere üç grupta toplanabilir. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama desenine yer verilmiştir.

### 3.1.3. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni

Denekler arası çoklu yoklama desenine göre, ilk olarak birinci denekte ard arda başlama düzeyi verisi toplanırken, diğer deneklerde sadece bir oturumda yoklama verisi alınır. Birinci denekle başlama düzeyi verilerinde kararlı nokta elde edilince, uygulamaya başlanır. Birinci denekte uygulamaya başlandığında, ikinci ve üçüncü denekte bir kez daha yoklama verisi toplanır. Birinci denekte amaçlanan ölçüte ulaşıldığında ya da verilerin kararlılık göstermesinin ardından, ikinci denekte ard arda başlama düzeyi verisi toplanır ve üçüncü denekte bir kez daha yoklama verisi alınır. İkinci denekte amaçlanan ölçüte ulaşıldığında ya da veriler arası kararlılığın oluşmasından sonra, üçüncü denekle ard arda başlama düzeyi verisi toplanmaya başlanır ve yine başlama düzeyi verilerinin kararlılık göstermesinin ardından, üçüncü

denekle uygulama sürecine yer verilir (Tawney ve Gast, 1984; Cooper, Heron ve Heward, 1987; Alberto ve Troutman, 1990; Kırcaali İftar ve Tekin, 1997).

Denekler arası çoklu yoklama deseninde deneysel kontrol, deneklerle sağaltımın yapıldığı durumda verilerin düzeyinde ya da eğiminde amaçlanan değişikliğin olması; henüz sağaltımın başlatılmadığı durumlarda verilerin düzey ya da eğimlerinde değişiklik olmamasından anlaşılır. Aynı şekilde, diğer deneklerde uygulama gerçekleştirildikçe verilerin eğim ya da düzeyinde amaçlanan değişikliğin ard-zamanlı olarak tüm durumlarda gerçekleşmesi ile deneysel kontrol sağlanır (Tekin ve Kırcaali- İftar, 2001).

### **3.1.3.1. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninde Verilerin Analizi**

Diğer tek denekli desenlerde olduğu gibi, denekler arası çoklu yoklama deseninde de veriler, grafiksel analizle yorumlanır (Tawney ve Gast, 1984; Cooper ve diğerleri, 1987; Kırcaali İftar ve Tekin, 1997; Richards ve diğerleri, 1999).

Grafikte bağımlı değişkene ilişkin veriler, grafiğin “y” dikey ekseninde; bağımsız değişkene ilişkin veriler ise “x” yatay ekseninde gösterilir (Cooper, Heron ve Heward, 1987). Yatay eksen gözlem oturumları, ders saati, gün, hafta gibi değişik zaman birimlerine karşılık gelir. “x” ekseninde yer alan her bir oturuma karşılık gelen davranış oluşum yüzdesinin, “y” eksenini üzerindeki değeri işaretlenerek grafik oluşturulur (Cooper, Heron ve Heward, 1987). Bu araştırmada, öğretmen ödüllendirmeleriyle ilgili grafikte “x” ekseninde, öğretmenlerin ürettikleri betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının sayısı ve “y” ekseninde ise oturumlar gösterilmiştir. Öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarıyla ilgili grafikte “y” ekseninde, öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının düzeyi ve “x” ekseninde ise oturumlar gösterilmiştir.

Grafikte yatay eksene dik çizilen çizgiler, araştırmanın evrelerini (başlama düzeyi, uygulama, izleme gibi) birbirinden ayırmada kullanılır. Her bir evrenin

özelliğini gösteren başlama düzeyi, öğretim sonu, izleme gibi evre kodları bulunur (Tawney ve Gast, 1984; Kırcaali İftar ve Tekin, 1997; Richards ve diğerleri, 1999).

### 3.1.3.2. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninde Grafiğin Yorumu

Denekler arası çoklu yoklama deseninde grafiksel analiz yapabilmek için, çizgi grafiği kullanılır. Grafiğin düşey ekseni bağımlı değişkenin niceliksel değerini, yatay eksen ise, uygulamanın zaman boyutunu gösterir (Tawney ve Gast, 1984; Cooper ve diğ., 1987; Richards ve diğerleri, 1999).

Tüm tek denekli desenlerde olduğu gibi grafiklerden elde edilen verilerin birleştirilmesi ile ortaya çıkan veri yolları, eğim ve düzey olarak yorumlanır (Tawney ve Gast, 1984). Çoklu yoklama deseninde grafikte başlama düzeyi ile sağaltım evresinde oluşan eğriler, yatay eksene uzaklıkları ve eğrilerin yönü ve eğimi bakımından karşılaştırılarak sağaltımın etkililiği belirlenir (Murphy ve Bryan, 1980; Cooper, Heron ve Heward, 1987). Tüm durumlarda hedef davranışta ancak sağaltım uygulandığında ilerleme kaydediliyorsa, sağaltım uygulanmadan önceki başlama düzeyi ve yoklama verileri sabit kalıyorsa, bu durum uygulanan sağaltımın etkili olduğunu gösterir. Grafikte, sağaltım uygulandığında başlama düzeyine göre bir değişiklik olmadan aynı veriler elde ediliyorsa, bu durum uygulanan sağaltımın etkili olmadığını gösterir. Sağaltım uygulandığında davranışta değişme olmakla birlikte, başlama düzeyi ve yoklama ölçümleri sonucunda elde edilen verilerde de değişme gözleniyorsa, deney kontrolünün iyi sağlanmadığını veya başlama düzeyi ölçümlerinin uygulanan sağaltımdan etkilendiğini gösterir (Horner ve Bear, 1978; Murphy ve Brayn, 1980; Tawney ve Gast, 1984).

Bu araştırmada, DDD'lığın öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarının artırılmasına ve öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azaltılmasına yol açıp açmadığını değerlendirmek için başlama düzeyi ve sağaltım uygulaması ile elde edilen veri yollarının hem düzeyindeki ve hem de eğimindeki değişiklikler yorumlanmıştır. Araştırmada sağaltım evresindeki veri noktalarının düzeyi ve yönü başlama düzeyindeki eğriden, yoklama verilerinden ve yatay

eksenden uzaklaşması, bağımsız değişkenin, yani DDD'lüğün, öğretmen ödüllendirme davranışlarının artırılmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada sağaltım evresindeki veri noktalarının düzeyi ve yönünün başlama düzeyindeki eğriden, yoklama verilerinden uzaklaşması ve yatay eksene yaklaşması, bağımsız değişkenin, yani DDD'lüğün, öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Çoklu yoklama desenine göre araştırmada, bir denekle sağaltım yapılırken, diğer deneklerde başlama düzeyi ve yoklama verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi ve yoklama verileri sağaltım yapılmadığında değişmiyor, sadece DDD başladıktan sonra deneklerin hedef davranışlarında azalma kaydediliyorsa, bağımsız değişkenin, yani DDD'lüğün etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

#### **3.1.4. Araştırmada Denekler Arası Çoklu Yoklama Desenin Uygulanması**

Bu araştırmada, denekler arası çoklu yoklama deseni, DDD'lüğün farklı öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının artmasındaki ve farklı öğrencilerin problem davranışlarının azalmasındaki etkililiğini belirlemek için iki kez uygulanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıfa uygun olan davranışlarını betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının düzeyi ve öğrencilerin “ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının” düzeyidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise, ipucu kâğıdı ve dönütle yapılan DDD'tır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan ipucu kâğıdı ve dönütle yapılan DDD'lüğün etkililiğini belirlemek için aynı okulda olan ve ayrı sınıflarda görev yapan, problem davranış sergileyen öğrencileri olan üç farklı öğretmen araştırma sürecine alınmıştır. Böylece, denek öğretmen ve öğrencilerin birbirinden bağımsız olması, yani birbirlerinden etkilenmeleri kontrol edilmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenin dışındaki etmenlerin deney sürecini etkilemesini kontrol için denek öğretmenlerin Türkçe dersindeki ödüllendirmeleri ve problem davranışlarla ilgilenmeleri incelenmiş ve denek öğrencilerin, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliğe sahip öğrenciler arasından, akademik özellikleri ile ders dışı etkinlikte

bulunma olarak belirlenen ortak problem davranışı sergiliyor olmalarıyla, deneklerin işlevsel olarak da benzer olması ön koşul özellikler sağlanmıştır.

Araştırmada deneysel kontrol, birinci öğretmene DDD verildiğinde; öğretmenin ödüllendirme davranışı veri düzey ya da eğitiminde artmaya ve öğrencinin problem davranışının veri düzey ya da eğitiminde azalmaya yol açması; henüz DDD uygulamasının başlatılmadığı ikinci ve üçüncü deneklerin veri düzey ya da eğitimlerinde değişiklik olmaması; aynı şekilde, ikinci ve üçüncü öğretmenlere de DDD uygulaması gerçekleştirildikçe, verilerin eğitim ya da düzeyinde benzer değişikliğin ard-zamanlı olarak tüm deneklerde gerçekleşmesi ile kurulmuştur.

## **3.2. DENEKLER VE DENEKLERİN SEÇİMİ**

### **3.2.1. Denekler**

Araştırmanın deneklerini, 2006-2007 öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulu üçüncü ve dördüncü sınıflarında birlikte eğitim ortamında bulunan öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış beş öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu beş öğrenciden, aynı ilköğretim okulunda bulunan üç öğrenci ile bu öğrencilerin öğretmenleri araştırmanın uygulama aşamasında yer alacak denekler; farklı ilköğretim okullarında bulunan diğer iki öğrenci ise, yedek denek olarak belirlenmiştir.

### **3.2.2. Deneklerin Seçimi**

İlköğretim birinci kademedede birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan ve davranış problemi sergileyen öğrencileri belirleyebilmek için, 2005-2006 öğretim yılı ikinci döneminde, sınıfa uygun olmayan davranış problemleri sergileyen öğrencilerin bulunduğu, rehber öğretmenlerle yapılan telefon görüşmeleriyle belirlenen ve araştırmacının ulaşım kolaylığının olduğu okullara gidilmiştir. Beşikaya, Emniyetçiler, Gazi, Nurçin Sayan, Satuk Buğra ve Sofuoğlu İlköğretim

Okullarına gidilerek, öncelikli olarak okul yönetimi, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleriyle bire bir ön görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda, ilköğretim birinci kademede birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş ve sınıfa uygun olmayan davranışlar sergileyen sekiz öğrenci belirlenmiştir. Bu sekiz öğrenciden, uygulamanın yapılacağı okuldan olmayan hafif derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış ve sınıfta davranış problemi sergileyen bir öğrenci ve bu öğrencinin çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenyle ön uygulama çalışması yapılmıştır.

Kalan yedi öğrencinin öğretmenleriyle öğretmen görüşmesi yapılmış ve sınıfta anekdot kayıtları alınarak, öğrencilerin gerçekten problem davranışlar sergileyip sergilemedikleri belirlenmiştir. Görüşme sonucunda, araştırmaya katılmada gönüllü olan öğretmenler arasından işlevsel bakımdan benzer özellikleri olan ve gerçekten problem davranış gösteren öğrencileri olan ve araştırmanın uygulanabilirliği açısından, aynı ilköğretim okulunda bulunan üç öğretmen ve öğrencileri araştırma denekleri olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğrenciler ve Türkçe dersindeki eğitsel performans düzeyleri şu şekilde özetlenebilir;

Birinci öğrenci; ilköğretim 4. sınıf kademesinde, öğrenme güçlüğü tanısı olan bir erkek öğrencidir. Türkçe dersindeki eğitsel performans düzeyi; “Beş, altı kelimedden oluşan sıralı yönergeleri yerine getirir; üç ve daha fazla kelimedden oluşan cümlelerle konuşur; 4. sınıf düzeyindeki bir metni heceleyerek okur; “p, s, b, d vb.” harflerini birbirinin yerine kullanarak yazar; dinlediği ve okuduğu 4. sınıf düzeyindeki bir metnin başlığını ve metindeki kahramanların isimlerini söyler; izlediği bir etkinliği üç-dört kelimelik devrik cümleler kurarak anlatır” şeklindedir.

İkinci öğrenci; ilköğretim 4. sınıf kademesinde, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı olan bir erkek öğrencidir. Türkçe dersindeki eğitsel performans düzeyi; “Yedi sekiz kelimedden oluşan sıralı yönergeleri yerine getirir; beş ve daha fazla kelimedden oluşan cümlelerle konuşur; 4. sınıf düzeyindeki bir metni heceleyerek okur; kendisine verilen metne bakarak yazar; dinlediği ve okuduğu 4.

sınıf düzeyindeki bir metnin başlığını ve metindeki kahramanların isimlerini söyler; izlediği bir etkinliği, dört-beş kelimelik devrik cümleler kurarak anlatır” şeklindedir.

Üçüncü öğrenci; ilköğretim 3. sınıf kademesinde, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı olan bir kız öğrencidir. Üç no’lu öğrencinin Türkçe dersindeki eğitsel performans düzeyi; “Sekiz, dokuz kelimedden oluşan sıralı yönergeleri yerine getirir; yedi ve daha fazla kelimedden oluşan cümlelerle konuşur; 4. sınıf düzeyindeki bir metni heceleyerek okur; söylenenleri yazar; dinlediği ve okuduğu 3. sınıf düzeyindeki bir metnin başlığını ve metindeki kahramanların isimleri ve metinde geçen olayları söyler; izlediği bir etkinliği, beş-altı kelimelik devrik cümleler kurarak anlatır” şeklindedir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin özellikleri;

Birinci öğretmen; Eğitim Yüksek okulu mezunu, 18 yıllık sınıf öğretmenliği geçmişi olan ve yaklaşık 10 yıldır çalıştığı sınıflarda yetersizliği olan öğrenciler bulunan, davranış kontrolüne yönelik olarak hizmet öncesi ve içi herhangi bir eğitim almamış olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü bayan öğretmendir.

İkinci öğretmen; Eğitim Yüksek okulu mezunu, 18 yıllık sınıf öğretmenliği geçmişi olan ve yaklaşık 5 yıldır çalıştığı sınıflarda yetersizliği olan öğrenciler bulunan, davranış kontrolüne yönelik olarak hizmet öncesi ve içi herhangi bir eğitim almamış olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü bayan öğretmendir.

Üçüncü öğretmen; Sanat tarihi mezunu, 9 yıllık sınıf öğretmenliği geçmişi olan, yaklaşık 4 yıldır çalıştığı sınıflarda yetersizliği olan öğrenciler bulunan, davranış kontrolüne yönelik olarak hizmet öncesi ve içi herhangi bir eğitim almamış olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü bayan öğretmendir.

### **3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

DDD, problem davranışların belirlenmesi, tanımlanması, işlevlerinin belirlenmesi ve belirlenen işlevlere dayalı sağaltımın planlanabilmesi için dolaylı ve doğrudan ölçümleme araçlarının kullanılmasını gerektiren bir süreçtir. Aynı şekilde, araştırmanın bulgularını betimleyebilmek ve grafikleştirilebilmek için de aynı ölçümleme araçlarından yararlanmak gerekmektedir. Bu nedenle, DDD sürecini geliştirmek ve araştırma verilerini toplayabilmek için kullanılan dolaylı ve doğrudan ölçümleme araçları aynıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme ve öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının ölçülmesinde de kısmi aralık kayıt formu kullanılmıştır. Bu nedenle aşağıda, dolaylı ve doğrudan ölçümleme araçları ve davranışların ölçülmesi başlıkları altında sırasıyla bu ölçü araçlarına yer verilmektedir.

#### **3.3.1. Dolaylı Ölçümleme Araçları**

Araştırmada dolaylı ölçümleme araçlarından Öğretmen Görüşme Formu (Ek-1), Pekiştirici Belirleme Formu (Ek-2), Motivasyon Ölçümleme Formu (Ek-3) ve Sosyal Geçerlilik Belirleme Formu (Ek-4) kullanılmıştır. Aşağıda sırasıyla bu ölçü araçları açıklanmaktadır.

##### **3.3.1.1. Öğretmen Görüşme Formu'nun Geliştirilmesi ve Ön Uygulanması (Ek-1)**

Öğretmen görüşme formu, birlikte eğitim ortamındaki öğrencinin problem davranışının tanımlanabilmesi, problem davranışın ne zaman gözlenmesi gerektiğinin belirlenmesi ve problem davranışın işlevine ilişkin öğretmen görüşüne dayalı veri toplanabilmesi amacıyla geliştirilmiştir.



Öğretmen görüşme formu, araştırmalarda yer alan çeşitli görüşme formlarının ve davranış değiştirme ile ilgili alan yazının incelenmesi sonucunda geliştirilmiştir (Jefferson, 2001; Özyürek, 2004; Erbaş, 2004).

Bu form; amaç, kapsam, kimlik bilgileri ve kullanım yönergesi bölümlerinden ve problem davranış ve problem davranışın tanımlanması, problem davranışın ortaya çıkmasına neden olabilecek çevresel olaylar, problem davranışın ortaya çıkmasının tahmin edilmesine hizmet eden olay ve durumlar, problem davranışın işlevinin belirlenmesi, problem davranışın verimliliği, öğrencinin sahip olduğu iletişim becerileri, öğrenci için olası pekiştireçler, öğrencinin problem davranışına alternatif olabilecek uyumsal davranışlar ve öğrencinin problem davranışının düzeltilme özgeçmişine ilişkin sorulardan ve görüşmeden elde edilecek verilerin kaydedileceği boşluklardan oluşmaktadır.

Öğretmen görüşmesi sırasında formda yer alan soruların öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını ve formun kullanım kolaylığını saptamak amacıyla, öğretmen görüşme formunun ön uygulamasına yer verilmiştir. Bu amaçla, Sofuoğlu İ.Ö.O'daki bir sınıf öğretmenine öğretmen görüşme formu uygulanmış ve bu ön uygulama sonucunda, öğretmen görüşme formunda yer alan soruların anlaşılır olduğu ve verilen cevapların rahatlıkla kaydedilebildiği görülmüştür. Ancak, görüşme süreci kameraya kaydedilirse, öğretmenin sorulara verdiği cevapların daha rahat kaydedilebileceği izlenimi edinilmiş ve görüşme sürecinde kamera kaydı yapılmasına karar verilmiştir.

### **3.3.1.1.1. Öğretmen Görüşme Formu'nun Uygulanması**

Öğretmen görüşme formu, Emniyetçiler İlköğretim Okulu'nda görev yapan öğretmenlere birebir olarak, okul yönetimi tarafından araştırma sürecinde kullanılmak üzere ayrılan konuk odasında uygulanmıştır. Öğretmenle görüşme

yapılmadan önce, öğretmenden görüşme yapılmasıyla ilgili randevu alınmıştır. Görüşmeye başlanmadan önce, görüşme sürecini kaydedebilmek için konuk odasına kamera yerleştirilmiş ve yapılacak görüşmenin amacı öğretmene söylenerek görüşme sürecine başlanmıştır. Daha sonra, kullanım yönergesinde yazılan açıklamalar doğrultusunda sorular sırayla sorulmuştur. Görüşme sırasında öğretmenin sorulara verdiği cevaplar, görüşme sonrasında kamera kaydından dinlenilerek, görüşme formunda soruların altında yer alan boşluklara yazılmıştır.

### **3.3.1.2. Pekiştireç Belirleme Formu ve Uygulanması (Ek-2)**

Araştırmada, öğrenciler için etkili olabilecek sosyal, etkinlik ve somut pekiştireçleri belirleyebilmek amacıyla, sınıf öğretmeni tarafından doldurulmak üzere pekiştireç belirleme formu geliştirilmiştir. Pekiştireç belirleme formu geliştirilirken, Tavil (2005) ve Seylan'ın (2006) araştırmalarında yer alan pekiştireç belirleme formlarından yararlanılmıştır.

Pekiştireç belirleme formu, öğrencinin adı soyadı, tarih, formu dolduran öğretmenin adı soyadı, formun hangi amaçla geliştirildiğinin yazılı ifadesi, öğretmenin formda yer alan soruların cevaplarını, soruların altında yer alan boşluklara yazmasını isteyen yazılı ifade ve sorular ve soruların altında öğretmenlerin cevapları yazabilecekleri boşluklardan oluşmaktadır.

Pekiştireç belirleme formu, sağaltım planı oluşturma aşamasında öğretmenlere verilerek, öğretmenler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Öğretmen tarafından doldurulan form daha sonra incelenerek, öğrencilerin her biri için etkili sosyal, etkinlik ve somut pekiştireçler, öğretmen ve araştırmacının görüşmeleri sonucunda belirlenmiştir.

### 3.3.1.3. Motivasyon Ölçümleme Formu ve Uygulanması (Ek-3)

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin anekdot kayıtlarından ortaya çıkarılan problem davranışların işlevini kısa yolla test etmek amacıyla, motivasyon ölçümleme formu kullanılmıştır.

Motivasyon ölçümleme formu, öğrencinin adı soyadı, tarih, formu dolduran öğretmenin adı soyadı, ölçümlenen davranışın betimi, formun hangi amaçla geliştirildiğinin yazılı ifadesi, kullanma yönergesi ve sorulardan oluşmaktadır. Motivasyon ölçümleme formunda, toplam on altı soru bulunmaktadır. Motivasyon ölçümleme formunda yer alan soruların her birinin karşısında sırasıyla; hiçbir zaman, hemen hemen hiçbir zaman, bazen, çoğu zaman, her zaman yanıtları yer almaktadır. Bu seçeneklerin her birinin altında ise, verilecek yanıtın puan değeri bulunmaktadır. Bu puanlar sırasıyla; sıfır, bir, iki, üç ve dördür. Motivasyon ölçümleme formunun sonuncu bölümünü ise puanlama kısmı oluşturmaktadır. Puanlama kısmında, öğrencinin davranışına yönelik birinci, beşinci, dokuzuncu ve on üçüncü sorulara verilen yanıtlardan alınan sonuçların toplanıp dörde bölünmesiyle, davranışın hizmet ettiği olası işlevin duyusal olması boyutu belirlenir. İkinci, altıncı, onuncu ve on dördüncü sorulara verilen yanıtlardan alınan sonuçların toplanıp dörde bölünmesiyle, davranışın hizmet ettiği olası işlevin kaçınma olması boyutu belirlenir. Üçüncü, yedinci, on birinci ve on beşinci sorulara verilen yanıtlardan alınan sonuçların toplanıp dörde bölünmesiyle, davranışın hizmet ettiği olası işlevin dikkat olması boyutu belirlenir. Dördüncü, sekizinci, on ikinci ve on altıncı sorulara verilen yanıtlardan alınan sonuçların toplanıp dörde bölünmesiyle, davranışın hizmet ettiği olası işlevin birincil pekiştireç olması boyutu belirlenir. Son olarak, duyusal, birincil pekiştireç, kaçınma ve dikkat bölümlerinden alınan puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanır. Bu bölümler içerisinde en yüksek puan alan öğrencinin davranışının hizmet ettiği olası işlev olarak kabul edilir (Devrim, 2001; Seylan, 2006).

Bu araştırmada motivasyon ölçümlene formu, sınıf öğretmenleri tarafından yanıtlanarak doldurulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtların puan değerleri yuvarlak içine alınmış ve alınan her bir puan, puanlama kısmındaki ilgili bölüme yazılmıştır. Duyusal, kaçınma, dikkat ve birincil pekiştiren bölümlerindeki puanların her biri toplanmış ve her bir bölümdeki toplam sayı tek tek dörde bölünerek, sonuçta yüksek puan alan bölüm, davranışın işlevini göstermiştir (Devrim, 2001; Seylan, 2006).

#### **3.3.1.4. Sosyal Geçerlilik Belirleme Formu (Ek-4)**

Araştırmada, DDD süreciyle problem davranışların kontrol edilmesinin önemi ve işlevselliğini, problem davranışların kontrol edilmesinde kullanılan ipucu kâğıdının uygunluğunu, işlevselliğini ve elde edilen bulgularla öğretmen görüşlerinin paralel olup olmadığını değerlendirmek amacıyla, sınıf öğretmenine yönelik olarak sosyal geçerlilik belirleme formu geliştirilmiştir.

Form, yirmi iki sorudan oluşmaktadır. Bunların yedi tanesi “çok uygun, uygun, uygun değil, kesinlikle uygun değil”, sekiz tanesi “Kesinlikle düşünüyorum, düşünüyorum, düşünmüyorum, kesinlikle düşünmüyorum”, bir tanesi “Kesinlikle öneririm, öneririm, önermem, kesinlikle önermem” ve biri de “Çok rahatsız eder, rahatsız eder, rahatsız etmez, hiç rahatsız etmez” olmak üzere dört seçenekli ve geri kalan beş soru ise açık uçlu sorudur.

Sosyal geçerlilik belirleme formu geliştirilirken, daha önce yapılan araştırmalarda kullanılan formlar incelenmiştir. Daha sonra, bu araştırmada kullanılan DDD süreci dikkate alınarak, kazandırılmak istenilen davranış kontrolünün önemini ve davranış kontrolünü kazandırmak için kullanılan ipucu kâğıdının işlevsel olup olmadığını ve elde edilen bulguların uygunluğunu ölçmeye hizmet edecek şekilde sorular oluşturulmuştur. Ayrıca, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş öğrencilere sahip öğretmenlerin, öğrencilerinin davranışlarını kontrol

etmeleriyle ilgili yapılacak olası çalışmalara yönelik önerilerini almaya yönelik sorulara da yer verilmiştir.

Sosyal geçerlilik belirleme formu, araştırmanın süreklilik verilerinin toplanmasının ardından uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından, formu dolduranın adı soyadı bölümüne öğretmenlerin isimleri yazılarak öğretmenlere verilmiş ve öğretmenlerden formu doldurmaları istenmiştir.

### **3.3.2. Doğrudan Ölçümleme Araçları**

Araştırmada doğrudan ölçümleme araçlarından Anekdot Kayıt Formu (Ek-5), İlköğretim Türkçe Dersi Kontrol Listesi (EK-6) ve Kısmi Aralık Kayıt Formu (Ek-7) kullanılmıştır. Aşağıda sırasıyla bu ölçü araçları tanıtılmaktadır.

#### **3.3.2.1. Anekdot Kayıt Formu (Ek-5)**

Araştırmada öğretmen görüşmesiyle problem davranışa sahip olduğu belirtilen öğrencinin, gerçekten problem davranışa sahip olup olmadığına karar vermek, öğrencilerin problem davranışlarını tanılamak ve işlevini belirleyebilmek amacıyla anekdot kayıt formu kullanılmıştır.

Anekdot kayıt formu, öğrencinin kimliğini açıklayan ve davranışların kayıt edildiği iki bölümden oluşmaktadır. Öğrencinin kimlik bilgilerinin yer aldığı bölümde; gözlenenin adı-soyadı, gözlemcinin adı-soyadı, gözlem tarihi, gözlem aralığı, gözlem no, sınıf, ders ve derste yapılan etkinlik ve öğrenciyi dikkate alarak çizilen ortamın krokisi bölümleri yer almaktadır. Davranışların kayıt edildiği bölümde ise, davranışların oluştuğu zaman, davranış öncesinde oluşan olaylar, davranış ve davranış sonrasında oluşan olayların kaydedilmesi için bölümler yer almaktadır.

Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin sınıf ortamında yapılan kamera kayıtlarından, problem davranışa sahip olan öğrencilerin belirlenip belirlenemediğini, bu öğrencilerin problem davranışlarının ne olduğunun ve işlevlerinin belirlenebilmesinin olası olup olmadığını ortaya çıkarabilmek amacıyla, anekdot kayıt formu ön uygulamasına yer verilmiştir. Sofuoğlu İlköğretim Okulu'nda birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu iki sınıfta kamera kaydı yapılmıştır. Kayıtlardan, anekdot kayıt formu kullanılarak, bu sınıflarda problem davranışa sahip üç öğrenci belirlenebilmiş ve ön uygulama deneği olarak belirlenen bir öğrencinin de problem davranışının tanımlanması yapılmış ve öğrencinin problem davranışının işlevi belirlenebilmiştir. Ön uygulamada elde edilen bu sonuçla, birlikte eğitim ortamında anekdot kayıt formunun, yukarıdaki amaçlar için kullanılabileceği görülmüştür.

Anekdot kayıt formu, her bir öğrenci için üç gün üst üste, Türkçe derslerinde, bir ders saati boyunca kamerayla yapılan çekimlerin bilgisayar aracılığı ile izlenilerek, anekdot kayıt formlarına işlenmesiyle doldurulmuştur. Öğrencinin kimlik bilgilerinin yer aldığı bölümde, öğrencinin adı-soyadı, gözlemcinin adı-soyadı, gözlemin yapıldığı tarih ve saat sütunları doldurulmuştur. Davranışların kayıt edildiği bölüm ise, davranışın öncesinde olan olaylar, davranış ve davranıştan hemen sonra olan olaylar yazılarak doldurulmuştur.

Kamera kayıtlarının anekdot kayıt formuna dökülmesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihinsel Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfta okuyan ve Ankara Lions Kulübü Otistik Çocuklar okulunda uygulama yaptıkları sınıflardaki öğrencilerin hedef davranışlarını anekdot kayıt formuna dökülmesiyle ilgili eğitim verilen üç öğrenci tarafından yapılmıştır.

### 3.3.2.2. Türkçe Dersi Kontrol Listesi'nin Geliştirilmesi ve Ön uygulaması (Ek-6)

Türkçe dersi kontrol listesi, öğrencilerin Türkçe derslerinde yer alan okuma, yazma, dinleme, anlama ve anlatım etkinliklerindeki performans düzeylerinin belirlenebilmesi ve Türkçe derslerinde sınıftaki diğer öğrencilerle yapılacak etkinliklere, öğrencilerin kendi performansları düzeyinde katılabilmeleri için yapılması gereken öğretimin içerik düzenlemelerinin oluşturulabilmesi amacıyla geliştirilmiştir.

Kontrol listesi geliştirilirken, ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf ders kitapları içeriklerinde yer alan amaçlar, öğretim yöntemleri, etkinlikler ve değerlendirme unsurları açısından analiz edilmiştir. Ayrıca anekdot kayıtları öğretmenlerin Türkçe derslerinde yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sordukları sorular ve öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri cevaplar açısından incelenerek, öğrencilerin performanslarına ilişkin izlenimler edinilmiş ve kontrol listesinin geliştirilmesinde kullanılmıştır.

Kontrol listesi; öğrenci kimlik bilgisi, amaç, bildirimler, bildirimlere göre kullanılacak araçlar, uygulama yönergesi, kayıt ve açıklama sütunlarından oluşmuştur.

Kontrol listesinde; 6 okuma, 2 okuduğunu anlama, 2 anlatım ve 7 yazma etkinlik alanında olmak üzere, toplam 17 bildirim bulunmaktadır. Her alandaki bildirimler, kolaydan zora doğru sıralanmıştır.

Geliştirilen kontrol listesi, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş olan yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin yönergeleri alıp alamadıklarını belirlemek ve öğretim içerik düzenlemesinin yapılabilmesini sağlayıp sağlamadığını ortaya çıkarmak amacıyla, Sofuoğlu İlköğretim Okuluna devam eden iki kaynaştırma

öğrencisine uygulanmıştır. Bu ön uygulama sonucunda, kontrol listesinde yer alan yönergelerin uygun olduğuna ve kontrol listesi aracılığıyla Türkçe dersinde öğrencilere yönelik öğretim içerik düzenlemesinin yapılabildiğine karar verilmiştir.

### **3.3.2.2.1. Türkçe Dersi Kontrol Listesi'nin Uygulanması**

Kontrol listesi, öğrencilere bire bir olarak uygulanmıştır. Kontrol listesi uygulanmadan önce, hangi öğrenci ile hangi gün ve saatte çalışılacağı belirlenmiş ve sınıf öğretmeni ve okul idaresinden, öğrencinin sınıftan çıkarılabilmesi için izin alınmıştır. Çalışmaya başlanılmadan önce araçlar hazırlanmıştır. Kontrol listesi uygulanmadan önce, yapılacak iş öğrenciye kısaca açıklanmıştır. Çalışmanın sonunda, öğrenciye teşekkür edilerek öğrenci sınıfına götürülmüştür.

Kontrol listesinin uygulanmasına, uygulama formunda yazıldığı şekliyle yer verilmiştir. Buna göre çalışmaya, ilk etkinlik alanında yer alan orta güçlükte bir bildirimle başlanmıştır. Eğer öğrenci bu bildirim gerçekleştiriyorsa, bir sonraki bildirimle geçilmiştir; gerçekleştiriyorsa, bir önceki bildirimle geçilmiştir. Kontrol listesinin uygulanmasına her bir etkinlik alanında öğrencilerin performansını ortaya çıkaracak şekilde devam edilmiştir.

### **3.3.3. Davranışların Ölçülmesi**

Araştırmada, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme ve öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının ölçülebilmesi amacıyla kısmi aralık kayıt formu kullanılmıştır.



### 3.3.3.1. Kısmi Aralık Kayıt Formu (Ek-7)

Kısmi aralık kaydı; davranışın belirlenen aralık süresince kaç kez ya da ne kadar süreyle oluştuğu değil, sadece davranışın belirlenen aralık süresince oluşup oluşmamasının önemli olduğu durumlarda kullanılması uygun olan bir kayıt yöntemidir (Özyürek, 1996; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Belirlenmiş zaman aralığı içinde davranışın bir tek örneğinin oluşması, puanlanması için yeterlidir. Gülümseme, yanındakiyle konuşma, bir dizi küfür etme gibi çok sık oluşan davranışların kaydedilmesinde kullanılır (Özyürek, 2001). Kısmi aralık kayıt formunda gözlem süresi, küçük zaman aralıklarına bölünür. Zaman aralıkları 10-15 saniye “en fazla 30 sn.” olmalıdır (Cooper ve diğ., 1987; Alberto ve Troutman, 1990; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bu araştırmada da, ders dışı etkinlikte bulunma davranışı pek çok sayılabilir ve sürekli davranışı içeriyor olması, belirlenmiş zaman aralığı içinde bir tek örneğinin oluşabilmesi ve davranışların sıklıklarının fazla olması nedeniyle kısmi aralık kaydı kullanılmıştır.

Bu form, gözlenenin adı-soyadı, gözlemcinin adı-soyadı, tarih, gözlem saati, hedef davranışın tanımı, kısaltmalar ve hedef davranışın oluşup oluşmadığının işaretleneceği bir dakikanın onar saniyeye bölündüğü kutucukların olduğu bölümlerden oluşmaktadır.

Bu araştırmada kısmi aralık kaydı; öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarının kaydedilmesine hizmet edecek şekilde düzenlenmiştir. 40 dakikalık gözlem aralığı, bu süre içinde gözlenen tüm davranışların kaydedilmesini sağlamak amacıyla, onar saniyelik 240 gözlem aralığına bölünmüştür.

Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin sınıf ortamında yapılan kamera kayıtlarından, öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışının süresinin ve öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının sayısının ölçülüp ölçülemeyeceğini ortaya çıkarabilmek amacıyla,

kısmi aralık kayıt formu ön uygulamasına yer verilmiştir. Sofuoğlu ilköğretim Okulu'ndaki ön uygulama öğrencisinin problem davranışının süresini ve sınıf öğretmeninin ödüllendirme davranışının sayısını belirleyebilmek için kamera kaydı yapılmıştır. Kamera kayıtlarındaki görüntüler izlenilerek, ön uygulama öğrencisinin problem davranışı ve sınıf öğretmeninin ödüllendirme davranışı, kısmi aralık kayıt formuna işaretlenebilmiştir. Ön uygulamada elde edilen bu sonuçla, kısmi aralık kayıt formunun birlikte eğitim ortamında yukarıdaki amaç için kullanılabilceği izlenimi edinilmiştir. Ayrıca kısmi aralık kayıt formu, ön uygulamada edinilen izlenimle, kullanım kolaylığı sağlamak amacıyla yeniden şekillendirilmiştir. Kısmi aralık kayıt formlarında yaygın olarak kullanılan, bir dakikanın onar saniyeye bölüdüğü kutucuklar üzerine 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 sn yazmak yerine, 0-10, 11-20, 21-30, 31-40, 41-50, 51-60 sn yazma ve dakika kısmına da 1'inci dakika yazmak yerine 0-1'inci dakika yazma yoluna gidilmiştir.

### **3.3.3.1.1. Kısmi Aralık Kayıt Formu'nun Kullanılması**

Kısmi aralık kayıt formu, öğrencilerin problem davranışlarının süresinin ve öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının sayısının belirlenebilmesi için başlama düzeyi, yoklama ve genelleme verileri toplanırken, doğrudan davranışsal danışmanlığın yapıldığı sağıaltım aşamasında ve süreklilik verilerinin toplandığı aşamalarda kullanılmıştır.

Kısmi aralık kayıt formunda, gözlenenin adı-soyadı, gözlemcinin adı-soyadı, gözlem tarihi, gözlem süresi bölümleri doldurulmuştur. Daha sonra, kamera aracılığı ile kayıt edilen her bir güne ait görüntüler bilgisayar aracılığı ile izlenirken, deneğin problem davranışı ve öğretmenin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışı oluştuğı anda ekrandaki saate bakılmış ve formda aynı dakikadaki aynı saniye aralığına, öğrenci davranışı için çek atılmış; öğretmenin betimlemeden ödüllendirme davranışı için “O” ve betimleyerek ödüllendirme davranışı için ise “P” yazılarak veriler kaydedilmiştir.

Daha sonra, kısmi aralık kayıt formunda, öğretmenin sınıfa girmesinden dersi bitirmesine kadar olan aralık sayısı sayılarak, toplam aralık sayısı belirlenmiştir. Aynı şekilde, öğrencinin kısmi aralık kayıt formunda çek atılarak işaretlenen problem davranışlar sergilediği aralık sayısı sayılarak, davranışın olduğu aralık sayısı belirlenmiştir.

Öğrencinin hedef davranış oluşum yüzdesi; yaklaşık 40 dakikalık gözlem süresi boyunca oluşan davranışın olduğu aralık sayısının yüzle çarpılarak, toplam aralık sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır.

$$\text{Hedef Davranış Oluşum Yüzdesi} = \frac{\text{Davranışın Oluştığı Aralık Sayısı}}{\text{Toplam Aralık Sayısı}} \times 100$$

Öğretmenin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları sayısı ise, kısmi aralık kayıt formunda, “0” ve “P” yazılarak kaydedilen “0” ve “P” sembollerinin tamamının sayılmasıyla belirlenmiş ve öğretmenin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları sayısı kısmına yazılmıştır.

#### **3.4. GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİĞİ BELİRLEME**

Araştırmada ölçülen davranışlar, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları ile öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarıdır. Bu davranışlar için ayrı ayrı gözlemciler arası güvenilirlik belirlenmiştir.

Araştırmada toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, kayıtlar iki gözlemci tarafından tutulmuştur. Birinci gözlemci, araştırmacının kendisidir ve deney sürecinin her evresinde yer alan öğretmenlerin ödüllendirme ve pekiştirme davranışlarına ve öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin ve ortalama 40 dakika olan kayıtların tamamını, kısmi aralık kayıt formlarına işlemiştir. Daha sonra ikinci gözlemci, her bir öğrenci ve öğretmen için, deney sürecinin her evresinde yer alan ve yansız atamayla belirlenen oturumların %20'sinde kayıt toplamıştır. İkinci gözlemci

Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü'nde doktora derecesine sahip olan bir öğretim üyesidir.

Öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının, gözlemciler arası güvenilirlik katsayılarını hesaplamak için; gözlemcilerin elde ettiği değerlerden küçük sayı, büyük sayıya bölünmüş, yüz ile çarpılmış ve güvenilirlik katsayısı bulunmuştur.

$$\frac{\text{Küçük sayı}}{\text{Büyük Sayı}} \times 100 = \text{Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayısı}$$

Kısmi aralık kayıt formu ile kaydedilen öğrenci problem davranışlarının, gözlemciler arası güvenilirlik katsayılarının hesaplanmasında; görüş birliği, görüş birliği ile görüş ayrılığı sayısının toplamına bölünmüş, yüz ile çarpılmış ve güvenilirlik katsayısı bulunmuştur.

$$\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100 = \text{Gözlemciler Arası Güvenirlik Katsayısı}$$

Araştırmada, birinci öğretmenin betimleyerek ve betimlemeden ödüllendirme davranışının gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı % 97, ikinci öğretmenin betimleyerek ve betimlemeden ödüllendirme davranışının gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı % 94, üçüncü öğretmenin betimleyerek ve betimlemeden ödüllendirme davranışının gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı % 98 dir.

Öğrencilerden birinci öğrencinin problem davranışının gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı % 92, ikinci öğrencinin problem davranışının gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı % 96, üçüncü öğrencinin problem davranışının gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı ise % 90 olarak belirlenmiştir.

### 3.5. DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIK SÜRECİ

DDD süreci; planlama ve uygulama olmak üzere iki temel aşamaya dayanmaktadır. Sağaltım uygulamasına deney sürecinde yer verilecektir. DDD'liğin planlaması aşaması ise sağaltımın planlanması, ipucu kâğıdını hazırlama ve dönüt vermenin planlanmasından oluşmaktadır. Araştırmada ipucu kâğıdını ve dönüt vermeyi planlayabilmek ve uygulayabilmek için ön uygulamaya yer verilmiştir. Bu nedenle aşağıda sağaltımın planlanması, ön uygulama, ipucu kâğıdının geliştirilmesi ve dönüt vermenin planlanması başlıkları altında açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.5.1. Sağaltımın Planlanması (Ek-8)

Sağaltımın planlanabilmesi için öncelikle problemin varlığı belirlenmeli, belirlenen problem davranış tanımlanmalı, davranışın oluşumuna etki eden durum ve etmenler ve işlevleri belirlenmelidir. Problem davranış tanımlandıktan ve işlevi belirlendikten sonra, problem davranışın işlevi dikkate alınarak sağaltım planlanmalıdır (Özyürek, 2004).

Araştırmada, problemin varlığının belirlenebilmesi için “Problem var mı? ve “Problem nasıl sınıflandırılabilir?” sorularına, öğretmenlerle yapılan ön görüşme ve anekdot kayıtlarına dayalı olarak cevap aranmıştır. Öğrencinin öğrenmesini engelleyen bir problemin var olduğu, problem davranışların “davranış fazlalığı” şeklinde sınıflandırılabileceği ve problem davranışların uygun olmayan uyaran kontrolünde olduğu sonucuna varılarak, problem davranışların sağaltılması için araştırma sürecinin uygulanabileceğine karar verilmiştir.

Araştırmada, problem davranışın tanımlanabilmesi, davranışın oluşumuyla ilgili durum ve etmenlerin ve problem davranışların işlevlerinin belirlenebilmesi amacıyla, problem davranışın betimsel ölçümlemesine yer verilmiştir. Betimsel ölçümlemede, dolaylı ölçümleme araçlarından öğretmen görüşmesi ve doğrudan ölçümleme araçlarından anekdot kaydına yer verilmiştir. Betimsel ölçümleme sonuçlarından hareketle, davranışın tanımı yapılmış, davranışın oluşumuyla ilgili durum ve

etmenler ve problem davranışların işlevleri belirlenmiştir (Ek-8). Her üç öğrencinin sergilediği problem davranışların hizmet ettiği olası işlevin, “dikkat” olduğu belirlenmiştir. Anekdot kayıtlarında öğrenciler, sergiledikleri problem davranışlar sonrasında, öğretmenler tarafından azarlanmakta, arkadaşları tarafından kendilerine gülünerek bakılmakta, öğretmenler öğrencilerin yaptıkları davranışlar hakkında konuşmakta, öğrencileri sözle uyarmakta ve bu tür dıştan uyaranlar verme davranışları sergilemektedirler. Araştırmada betimsel ölçme verilerine dayalı olarak, birlikte eğitim ortamına yerleştirilen yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için hazırlanacak ipucu kâğıdının desenlenmesinde, sağaltım yöntemi olarak Uyuşmayan Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi (UDAP) ve dolaylı “vekâleten” pekiştirmenin kullanılmasına karar verilmiştir.

Sağaltımın planlamasına geçilmeden önce, sağaltım için gerekli koşulların “öğretim programı, tahmin edilebilirlik ve pekiştirme” oluşup oluşmadığına bakılması gerektiğinden, öğretimsel düzenlemelerin yapılabilmesi için öğrencilerin araştırmanın yapılacağı Türkçe dersindeki eğitsel performans düzeyleri Türkçe dersi kontrol listesi kullanılarak belirlenmiş ve bu yolla Türkçe dersi öğretim içerik düzenlemeleri desenlenebilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi eğitsel performans düzeyi ve öğretim içerik düzenlemelerine Ek-8’de yer verilmiştir. Ayrıca, tahmin edilebilirliğin belirlenmesi amacıyla, sağaltım öncesinde yapılan anekdot kayıtları izlenilerek, öğrencilerin uygun ve uygun olmayan davranışlarının sonuçlarında kararlılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğrenciler için etkili olabilecek pekiştireçleri belirleyebilmek amacıyla, pekiştireç belirleme formu kullanılmış ve Ek-8’deki olası etkili pekiştireçler belirlenmiştir.

Betimsel ölçme verilerinden hareketle kararlaştırılan UDAP ve dolaylı pekiştirme sağaltım yöntemlerinin, birlikte eğitim ortamında daha az zorlayıcı ve etkili olabileceği, sınıf öğretmenleri tarafından kullanılabilmesi ve sosyal açıdan kabul edilebilir olacağı düşünülmüştür.

Araştırmada ipucu kâğıdının uygulanmasına verilecek dönütle yapılan DDD’ta kullanılmak üzere sağaltım planı ve ipucu kağıdı hazırlama ve uygulanabilmesi için

ön uygulamaya yer verilmiştir. Bu nedenle aşağıda ön uygulama sürecine yer verilmektedir.

### **3.5.1.1. Sağaltım Planı ve İpucu Kâğıdı Hazırlama ve Uygulamasının Ön Uygulaması**

Araştırmanın deney sürecinde, sağaltım aşamasında kullanılacak olan öğretmen ipucu kâğıdının desenlenebilmesi ve dönüt vermenin planlanabilmesi, DDD'lığın ülkemiz şartlarındaki birlikte eğitim ortamlarında genel eğitim sınıf öğretmenlerine uygulanabilirliğinin ve sağaltımın olası süresinin belirlenebilmesi amacıyla, alan yazında yer alan ipucu kâğıtları ve dönüt vermeyle yapılan danışmanlık uygulanmalarından yararlanılarak taslak bir program hazırlanmış ve ön uygulama sürecine yer verilmiştir.

Ön uygulama sürecinde, araştırmanın veri toplama araçlarının da ön uygulamasının yapıldığı Sofuoğlu İlköğretim Okulu'nda aynı sınıfta bulunan, yetersizliği olan ve problem davranışlar sergileyen iki birlikte eğitim öğrencisine ve araştırmanın uygulanmasına gönüllü olan sınıf öğretmenine sağaltım planı ve ipucu kâğıdı hazırlama ve uygulamasının ön uygulama çalışması yapılmıştır.

Yapılan ön uygulamayla, uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi (UDAP) ve dolaylı pekiştirme sağaltım yöntemine dayalı bir öğretmen ipucu kâğıdında; genel kural ve ödülü söyleme, yönerge verme, betimleyerek pekiştirme, görmezden gelme ve yönergeye uyan bir öğrenciyi pekiştirme (dolaylı pekiştirme) ve ders sonunda genel kuralı söyleyerek ödül verme öğelerinin yer alması gerektiği izlenimi edinilmiştir. Ön uygulama çalışmasıyla, öğretmen ipucu kâğıdında yer alacak bu sağaltım öğelerinin öğretmen tarafından uygulanabilir olması için nasıl oluşturulması gerektiğiyle ilgili izlenimler edinilmiş ve öğretmen ipucu kâğıdı bu dönütlerden hareketle şekillendirilmiştir.

Ön uygulama sürecinde, öğretmen ipucu kâğıdında yer alan sağaltım öğelerinin, öğretmen tarafından kullanılma olasılığını arttıracakı düşünülen sağaltım öğeleri

kontrol listesi geliştirilmiş ve uygulaması yapılmıştır. Ancak bu kontrol listesinin, ipucu kâğıdı uygulaması yapılan dersin hemen sonrasında öğretmen tarafından doldurulmasının güç olduğu izlenimi edinildiğinden, araştırma sürecinde kontrol listesinin kullanılmaması kararlaştırılmıştır.

Ön uygulama sürecindeki dönüt verme aşamasında, öğretmene sağaltım öğelerinden hangilerine uygun hareket ettiğini söyleme, sağaltım öğelerinden hangilerine uygun hareket ettiğini izletme ve izletirken açıklamalar yapma, öğretmeni ödüllendirme ve öğrenci problem davranışlarının düzeylerini söyleme, bu düzeylere ilişkin grafikler gösterme gibi değişik dönüt verme şekilleri üzerinde durulmuştur. Araştırmanın uygulanmasında, ön uygulama sürecinde etkili olduğu belirlenen, öğretmene sağaltım öğelerinden hangilerine uygun hareket ettiğini izletme ve izletirken kaydı durdurarak pekiştirme ve düzeltmelerde bulunma şeklinde bir dönüt verme aşaması gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Ayrıca öğretmene, doğru olarak uyguladığı öğeleri izleterek pekiştireç verebilmek ve eksik ya da yanlış uygulanan öğeleri izleterek düzeltmeler yapabilmek için Gecikmiş Pekiştireç ve Dönüt Formu kullanılmıştır geliştirilmiştir. (Ek-9).

Araştırmanın ön uygulama süreci, öğrencilerin devamsızlıkları nedeniyle planlandığı şekilde sistematik yürütülememesine rağmen, öğretmen ödüllendirme davranışlarındaki artış ve öğrencilerin problem davranışlarındaki azalmadan dolayı, DDD'lğin ülkemiz şartlarındaki birlikte eğitim ortamlarında ve genel eğitim sınıf öğretmenlerine uygulanabilirliğiyle ilgili olumlu izlenimler edinilmiştir. Ön uygulama sonucunda, sağaltım süresinin yaklaşık on-on beş günlük bir süre olduğu izlenimi edinilmiştir.

Ayrıca yapılan ön uygulama süreciyle, birlikte eğitim ortamına yerleştirilebilecek kameranın özelliklerine, sayısına, ne şekilde yerleştirilmesi gerektiğine, bilgisayarda bulunması gereken donanım özelliklerine, sistematik veri toplama öncesinde, öğrencilerin ortamdaki kameraya alışmaları için gereken süreye ilişkin izlenimler edinilmiş ve araştırma uygulaması bu izlenimlere dayalı olarak desenlenmeye çalışılmıştır.



Araştırmada, ön uygulama sonrasında genel olarak sağaltım planlaması, ipucu kâğıdı hazırlama ve dönüt vermenin planlanmasına ve uygulanmasına yönelik olarak izlenimler edinilmiştir. Tüm bu izlenimlere dayalı olarak ipucu kâğıdı ve dönüt verme planlanmıştır. Bu nedenle aşağıda ipucu kâğıdı ve genel özellikleriyle, dönüt verme süreci ve uygulamalı tanımlarına yer verilmektedir.

### **3.5.1.2. İpucu Kâğıdı ve Genel Özellikleri (Ek-10)**

Öğretmen ipucu kâğıdı, öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının sağaltımı için seçilen yönteme ve Türkçe dersindeki öğretimsel uyarlamalara dayalı olarak, öğretmenlerin, deney sürecinin gerçekleştirileceği her bir Türkçe dersinde kullanması amacıyla, önceden araştırmacı tarafından bir ders saatinde yer alan okuma, yazma, soru cevap vb. Türkçe dersi etkinliklerini içerecek şekilde hazırlanan yazılı bir dokümandır. Araştırmada kullanılan ipucu kâğıdı örneğine Ek-10'da yer verilmektedir. Öğretmen ipucu kâğıdında, sağaltım yöntemi olarak seçilen UDAP ve dolaylı pekiştirmenin öğeleri olarak; öğrenciye genel kuralı ve ödülü söyleme, öğrenciye kendisinden yapması beklenen etkinliğe ilişkin yönerge verme, öğrenci yönergeyi yerine getirdiğinde pekiştirme ve öğrenci yönergeye uymadığında, yönergeye uyan başka bir öğrenciyi pekiştirme ve ders sonunda, öğrenciye olumlu davranışlarını söyleyerek ödül verme yer almaktadır.

Öğretmen ipucu kâğıdı hazırlanırken, öğrencilerle ilgili olan sağaltım yöntemi ve öğretimsel uyarlamalar dışında, öğretmenlerin ders işleyiş özellikleri, Türkçe ders kitabı, öğrenci etkinlik kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı incelenmiştir. Öğretmen ipucu kâğıdı hazırlanmadan ve sağaltıma başlanmadan önce yapılan anekdot ve başlama düzeyi kayıtlarında, öğretmenlerin ders işleyiş özellikleri olarak; öğretmenin konu anlatımında yeğlediği yöntemler, öğrencilere soru sorma, yönerge verme, kural koyma, öğrencileri pekiştirmek için kullandığı dil gibi özellikler ve öğrenci etkinlik kitabında yer alan etkinlikleri nasıl yaptırdığı dikkate alınmıştır.

Öğretmen ipucu kâğıdı, sağaltım öncesinde araştırmacı tarafından, yukarıdaki öğeleri dikkate alınarak, sağaltımın yapıldığı her bir Türkçe dersinde kullanılacak; genel kural ve ödül, o günkü derste yapılacak etkinliklere yönelik yönergeler, öğrenci etkinliğe uygun davranışlar sergilediğinde, öğrenciye verilecek ödüller ve öğrenci etkinliğe uygun olmayan davranışlar sergilediğinde, etkinliğe uygun davranışlar sergileyen başka bir öğrenciye verilecek ödüller ve ders sonunda, öğrenciye olumlu davranışlarının söylenmesinin ardından verilecek ödül ifadelerini içerecek şekilde yazılı bir doküman haline getirilmiştir.

### **3.5.1.3. Dönüt Verme**

Bu araştırmada dönüt vermenin uygulamalı tanımı, önceden öğretmene verilen öğretmen ipucu kâğıdındaki sağaltım öğelerinin, öğretmen tarafından doğru şekilde uygulanıp uygulanmadığının, kamera kayıtlarından araştırmacı tarafından belirlenerek gecikmiş pekiştirme ve dönüt formuna kaydedilmesi ve kayıtların öğretmene izletilerek, doğru gerçekleştirilen sağaltım öğelerine sözel ödüllendirmelerle onaylayıcı dönütlerde bulunulması, yanlış gerçekleştirilen sağaltım öğeleri için ise öğretmenin doğru gerçekleştirdiği sağaltım öğelerinin örnek gösterilerek düzeltici dönütler verilmesi şeklindedir.

Araştırmada öğretmene dönüt verirken, öğretmen tarafından yapılan sağaltım uygulamasının kaydedilmesine; yapılan kaydın, sağaltımın hemen sonrasında araştırmacı tarafından izlenilerek doğru, eksik ve yanlış sağaltım öğelerinin belirlenmesine; doğru, eksik ve yanlış sağaltım öğelerinin kayıtlardaki zamanının belirlenebilmesi için gecikmiş pekiştirme ve dönüt formu geliştirilerek bu forma kaydedilmesine; dönüt sırasında, öğretmenin sağaltım öğelerine ilişkin yaptıklarının kayıttan öğretmene izletilmesine ve durdurulan kayıttan, araştırmacı tarafından öğretmenin doğru, eksik ve yanlış sağaltım öğeleri uygulamalarına ilişkin dönüt verilmesine karar verilmiştir.

### **3.6. DENEY SÜRECİ**

Denekler arası çoklu yoklama desenine göre desenlenen bu araştırmada, başlama düzeyi ve yoklama oturumları, öğretmen ödüllendirmelerini artırmak ve öğrencilerin ders dışı etkinlikle ilgilenme davranışlarını azaltmak için DDD uygulamasıyla öğretmenlerin ipucu kâğıdını uygulamaları ve ipucu kâğıdı uygulamalarına ilişkin olarak dönüt verilmesiyle yapılan sağaltım uygulaması, süreklilik ve genelleme oturumları deney sürecini oluşturmaktadır.

Araştırmanın deney sürecinde yer alan başlama düzeyi ve yoklama oturumları, sağaltım uygulaması, süreklilik ve genelleme oturumlarının verilerinin toplandığı zaman çizelgesi aşağıda yer almaktadır (Tablo-3).

**Tablo-3: Başlama Düzeyi, Yoklama, Genelleme, Sağaltım ve Süreklilik Oturumları Zaman Çizelgesi**

Denekler	21.11.06	22.11.06	23.11.06	24.11.06	27.11.06	28.11.06	29.11.06	30.11.06	01.12.06	04.12.06	05.12.06	06.12.06	07.12.06	08.12.06	11.12.06	12.12.06	13.12.06	14.12.06	15.12.06	18.12.06	19.12.06	20.12.06	21.12.06	22.12.06	25.12.06	26.12.06	27.12.06	28.12.06	29.12.06	05.01.07	08.01.07	10.01.07	12.01.07		15.01.07	17.01.07	18.01.07			
1.Denek	B-1	B-2	B-3		B-4 G	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S				G					S Ü		S Ü		S Ü												
2.Denek	Y					Y				B-1	B-2	B-3 G	B-4	S	S	S	S	S	S		S	S	S	S			G					S Ü	S Ü	S Ü						
3.Denek	Y					Y				Y				Y			B-1	B-2	B-3 G	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	G							S Ü	S Ü	S Ü	

**B:** Başlama Düzeyi

**Y:** Yoklama

**S:** Sağaltım

**G:**Genelleme

**Sü:**Süreklilik

### 3.6.1. Başlama Düzeyi Verileri Toplama

Araştırmanın başlama düzeyi evresinde, biri öğretmenlerin betimleyerek ve betimlemeden ödüllendirme davranışı ve diğeri öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışları olmak üzere iki başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

Öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının düzeyi, kısmi aralık kayıt formundan yararlanılarak kaydedildikten sonra, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının sayısı, o derste öğretmenin derse başlamasından, dersi sonlandırmasına kadar oluşan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının ayrı ayrı sayılmasıyla hesaplanmıştır.

Öğrencilerin ders dışı etkinlikle ilgilenme davranışlarının düzeyi, kısmi aralık kayıt formuna kaydedildikten sonra, ders dışı etkinlikle ilgilenme davranışlarının olduğu aralık sayısı, o derste öğretmenin sınıfa girmesinden, dersi sonlandırmasına kadarki toplam aralık sayısına bölünüp 100 ile çarpılarak, oluşum yüzdesi hesaplanması yoluyla belirlenmiştir.

Araştırmanın başlama düzeyinde, denekler arası çoklu yoklama düzeyi deseninin gereği olarak, birinci öğretmen ve öğrenciyle başlama düzeyi verileri toplanmaya başlandığında, ikinci ve üçüncü öğretmen ve öğrenciyle yoklama oturumlarında kamera kaydı yapılarak, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları ve öğrencilerin ders dışı etkinlikle ilgilenme davranışlarıyla ilgili ilk verileri toplanmıştır.

Birinci öğrenci ve öğretmende dört gün başlama düzeyi verileri alınmıştır. Başlama düzeyi verilerinin kararlılığına, öğrencinin ders dışı etkinlikle ilgilenme davranışının veri noktalarının eğimine bakılarak karar verilmiştir. Veri noktalarının değişkenliği dikkate alındığında, veri noktalarının en az %80'inin, %15'den fazla ortalamadan uzaklaşmaması, verilerin kararlılığını göstermektedir (Tawney ve Gast; 1984).

### 3.6.2. Sağaltım Uygulaması

Denekler arası çoklu yoklama desenine göre desenlenen bu araştırmada, öğretmen ipucu kâğıdı ve öğretmene dönüt verilmesi sağaltım uygulamasını oluşturmaktadır. Bu nedenle aşağıda, öğretmen ipucu kâğıdı ve dönüt vermenin uygulanmasına yer verilmektedir.

#### 3.6.2.1. Öğretmen İpucu Kâğıdının Uygulanması

Birinci öğrencide başlama düzeyi verilerinde kararlılığın sağlandığı günün ertesi günü, önceden araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ipucu kâğıdı, birinci öğretmene verilmiştir. Öğretmen ipucu kâğıdında, öğretmenin sağaltımın yapıldığı Türkçe derslerinde kullanacağı genel kural ve ödül, o günkü derste yapılacak etkinliklere yönelik yönergeler, öğrenci etkinliğe uygun davranışlar sergilediğinde, öğrenciye verilecek ödüllendirmeler ve öğrenci etkinliğe uygun olmayan davranışlar sergilediğinde, etkinliğe uygun davranışlar sergileyen başka bir öğrenciye verilecek ödüllendirmeler ve ders sonunda, öğrenciye olumlu davranışlarının söylenmesinin ardından verilecek ödül, yazılı olarak yer almaktadır. Ayrıca etkinlik sonunda, öğrenciye verilecek ödül, araştırmacı tarafından öğretmenlere verilmiştir.

Öğretmen ipucu kâğıdının öğretmene verileceği ilk günde, öğretmenle araştırmacı okulun konuk odasında bir araya gelmiştir. Toplantının başında öğretmene, çalışmanın başlangıcından bu güne kadar, öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışının nedenlerinin araştırıldığı ve buna yönelik olarak bir sağaltım planlaması yapıldığı söylenmiştir. Öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışını, kendisine ne yapacağı söylenmediği için yaptığı ve bu tür davranışlar sergilediği zaman, bizim onun olumsuz davranışlarıyla ilgilenmemizden dolayı, bu davranışlarının sürdürüğünün belirlendiği söylenilmiştir. Öğretmene, öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışının ortadan kaldırılabilmesi için yapılması gerekenlerin yazılı hale getirildiği söylenmiştir. Daha sonra, araştırmacı ve öğretmen birlikte, uyuşmayan davranışlar ve bu davranışların ödüllendirilmesi ve uygun olmayan davranışlar ve oluşumunda, uygun davranışlar gösteren öğrencinin

davranışının ödüllendirileceğini betimleyen, ipucu kâğıdını okumuşlardır. Araştırmacı öğretmene, ipucu kâğıdında yer alan; genel kural ve ödül, etkinliğe yönelik yönerge verme, olumlu davranışı ödüllendirme, olumsuz davranış gösterdiğinde, olumlu davranış sergileyen başka bir öğrenciyi ödüllendirme ve ders sonunda öğrencinin olumlu davranışlarının her birini söyleyerek ödül verme öğelerinden oluşan öğretmen ipucu kâğıdını tanıtmıştır. Öğretmen ipucu kâğıdının öğretmene tanıtılması, öğretmen ipucu kâğıdında yer alan her bir öğenin, sınıf ortamında öğretmen tarafından nasıl kullanılacağını araştırmacı tarafından sözlü örnek durumlar verilerek açıklanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen ipucu kâğıdının tanıtılmasının ardından, öğretmene ne yapacağıyla ilgili olarak sorusu olup olmadığı sorulmuştur. Sorusu varsa yanıtlanmıştır. Daha sonra öğretmenden, sağaltımın uygulanacağı 10 gün boyunca, her gün 13:10-13:50 saatleri arasında yer alan 5. ders saatindeki Türkçe dersinde, öğretmen ipucu kâğıdında yer alanları uygulaması istenmiştir. Öğretmenden, ipucu kâğıdını Türkçe dersinde, öğrencinin göremeyeceği, ancak ders sırasında kendisinin görebileceği şekilde öğretmen masasında tutması istenmiştir. Bir sonraki gün 12:10- 13:10 saatleri arasında, bir önceki günün uygulamasına ilişkin dönüt verileceği hatırlatılarak, toplantı sonlandırılmıştır.

Sağaltımın uygulanacağı sonraki her bir günde, Türkçe ders planında yer alan etkinliklere göre önceden düzenlenmiş öğretmen ipucu kâğıdı, sağaltımın uygulandığı Türkçe dersinden bir gün önce öğretmene verilmiştir.

### **3.6.2.2. Dönüt Vermenin Uygulanması**

Öğretmenin, öğretmen ipucu kâğıdında yer alan öğeleri, sağaltımın 10 günlük süresi boyunca Türkçe dersinde uygulaması sırasında, 40 dakikalık ders saati boyunca, önceden araştırmacının sınıf ortamına yerleştirdiği kamera aracılığıyla kayıt yapılmıştır. Her gün Türkçe dersinin tamamlanmasının ardından, sınıf ortamdaki kamera araştırmacı tarafından alınarak, kameranın belleğindeki kayıt bilgisayar ortamına aktarılmış ve öğretmenin betimlemeden ve betimleyerek

ödüllendirme davranışları ile öğrencinin problem davranışı kısmi aralık kayıt formuna işlenmiştir.

Türkçe dersinde, önceden öğretmene verilen öğretmen ipucu kâğıdındaki öğelerin, öğretmen tarafından doğru şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan kayıt, araştırmacı tarafından sağaltım öğeleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Sağaltım öğelerinin analizi; öğretmenin, dersin başında öğrenciye genel kuralı ve ödülü söylemesi; her bir etkinliğe geçişte, öğrenciye kendisinden beklenilenlere ilişkin yönerge vermesi; öğrencinin yönergeleri yerine getirdiği her bir durumda, öğretmenin öğrenciyi betimleyerek pekiştirmesi; öğrencinin yönergeleri yerine getirmediği her bir durumda, yönergeye uyan başka bir öğrenciyi betimleyerek pekiştirmesi ve dersin sonunda, öğrencinin yaptığı olumlu davranışların her birini söyleyerek öğrenciye ödül vermesinin kayıtlardan belirlenmesi anlamına gelmektedir.

Öğretmen ipucu kâğıdı uygulamasının yapıldığı her Türkçe dersi kayıtlarının incelenmesinden sonra, araştırmacı tarafından, kayıta öğretmenin doğru veya eksik ya da yanlış sağaltım öğelerinin her biri, kaydın kaçınıcı dakikasında ve saniyesinde gerçekleştiğini ve hangi sağaltım ögesi olduğunu belirtecek şekilde Gecikmiş Dönüt ve Pekiştireç Formu'na işlenmiştir.

Ertesi gün, ipucu kağıdı uygulamasının öncesinde, 12:10-13:10 saatleri arasındaki öğle tatilinde, araştırmacı ve öğretmen konuk odasında bir araya gelmiş ve öğretmene bir gün önce yapmış olduğu uygulamaya ilişkin dönüt verilmiştir. Dönüt verme, öğretmene kaydı izleterek, doğru şekilde uyguladığı sağaltım öğelerinin neler olduğunun ve neden doğru olduğunun söylenilerek pekiştirilmesi; eksik ya da yanlış uygulanan sağaltım öğelerinde ise olması gerekeni betimleyen ya da kendisinin yaptığı doğru sağaltım ögesi uygulamalarının örnek gösterilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Örneğin:



- Derse, öğrenciye “yerinde arkana yaslı, ellerin dizlerinin ya da masanın üstünde olacak şekilde oturacaksın” şeklindeki genel kuralı söyleyerek başlamanız çok iyi”.
- Ahmet’in sırasında oturarak arkadaşlarını dinleme davranışını hemen fark ediyorsunuz ve “Ahmet, ellerin dizlerinin üzerinde, arkadaşını sessizce dinliyorsun.” diyerek, Ahmet’i ne yaptığını söyleyerek ödüllendiriyorsunuz. Bunu yapabilmemiz, bu işi başarabileceğinizin kesin kanıtı.
- Öğrenci öğretmenin verdiği kurala uygun olarak kolları bağlı sırtı sandalyeye yaslanmış şekilde oturarak dersi dinlemektedir. Öğretmen öğrencinin kurala uyma davranışını pekiştirmiyor ise bu görüntü izletildikten sonra kayıt durdurularak, “Öğretmenim, Damla sizin verdiğiniz kurala uygun olacak şekilde dersi dinliyor, biraz önceki görüntüde kurala uygun olacak şekilde dersi dinliyorken, Damla’ya aferin güzel kızım, kolların bağlı sessizce çok güzel oturuyorsun, demeniz çok iyiydi. Sizden beklentimiz, şimdi de Damla’yı kolların bağlı sessizce çok güzel oturuyorsun şeklinde ödüllendirmenizdir.”

### 3.6.3. Genelleme

Öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarının ve öğrencilerin Türkçe dersinde azaltılan ders dışı etkinlikte bulunma davranışının, farklı derslere genellenme etkisini değerlendirmek için Matematik dersinde genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Birinci öğretmen ve öğrenci için Türkçe dersinde yapılan DDD uygulamasından dört gün sonra, ikinci öğretmen ve öğrenci için beş gün sonra ve üçüncü öğretmen ve öğrenci için ise altı gün sonra Matematik dersinde genelleme verisi toplanmıştır.

### 3.6.4. Süreklilik

Öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarının ve öğrencilerin azaltılan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının sağaltımdan iki hafta sonra sürüp sürmediğini değerlendirmek için her bir deneğin sağaltım uygulamasından 14, 16 ve 18 gün sonra süreklilik verisi toplanmıştır.

### 3.7. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde, istatistiksel olarak anlamlı görülebilen bir sonuç, grafiksel olarak anlamlı görülmeyebilir. Bu nedenle, tek denekli desenler ile yapılan araştırmalarda verilerin analizi, sonuçların grafiksel olarak gösterilip, niteliksel olarak yorumlanması yoluyla yapılır (Tawney ve Gast, 1984 ; Alberto ve Troutman, 1990 ; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Grafiksel analizde, bağımlı değişkene ait veriler dikey eksen üzerinde, bağımsız değişkene ait veriler ise yatay eksen üzerinde gösterilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama deseninin kullanıldığı bu araştırmada, sonuçlar grafiksel olarak gösterilmiş ve değerlendirmeler niteliksel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır.

Araştırma amaçlarında yer alan soruların cevaplanabilmesi için iki ayrı çoklu yoklama deseni grafiği kullanılmıştır. Birinci denekler arası çoklu yoklama grafiğinde, x ekseninde oturumlar, y ekseninde ise öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının oluşum sayısı gösterilmiştir. İkinci denekler arası çoklu yoklama düzeyi grafiğinde, x ekseninde oturumlar, y ekseninde ise öğrencilerin Türkçe dersindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının yüzdeleri gösterilmiştir.

Her iki denekler arası çoklu yoklama grafiğinin yorumlanması, başlama düzeyinde oluşan eğri ve yoklama oturumlarında oluşan veriler (noktalar) ile DDD sürecinde oluşan eğrinin eğimine ve verilerin düzeyine bakılarak yapılmıştır (Tawney ve Gast, 1984; Cooper ve diğerleri, 1987). Uygulanan sağıltımın etkililiği, her deneğin başlama düzeyi ve yoklama ölçümleri sonucunda elde edilen verilerin sağıltım uygulanmadan önce kararlılık göstermesi, ancak sağıltım uygulanmasıyla her deneğin belirlenen ölçüt performansına ulaşması veya elde edilen veri noktalarının başlama düzeyine göre değişim göstererek düzey ve eğim açısından kararlılık göstermesi ile ortaya çıkartılır (Horner ve Bear, 1978; Murphy ve Bryan, 1980; Tawney ve Gast, 1984).

Öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarıyla ilgili denekler arası çoklu yoklama grafiğinde, eğer DDD sürecinde oluşan eğrinin veri yolu ve yönü, başlama düzeyinde oluşan eğri ve yoklama oturumlarında oluşan verilerden (noktalardan) ve yatay (x) ekseninden uzaklaştıysa, DDD'lığın öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının artırılmasında etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.

Öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarıyla ilgili denekler arası çoklu yoklama grafiğinde, eğer DDD sürecinde oluşan eğrinin veri yolu ve yönü, başlama düzeyinde oluşan eğri ve yoklama oturumlarında oluşan verilerden (noktalardan), yatay (x) eksenine daha fazla yakınlaştıysa, DDD'lığın öğrencilerin Türkçe dersindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.

### **3.7.1. Eğim Hesaplaması**

Eğim, verilerde gözlenen sistematik ve kararlı artış ya da azalmaya denilir. Eğim yönü veri yolunun zaman içerisinde sahip olduğu dikliği anlatmaktadır. Bir eğim ya hızlanır, yavaşlar ya da sıfır hıza sahiptir yani yatay eksene paraleldir. Eğim çizgisini ya da diğer adıyla ilerleme çizgisini çizmek için iki yöntem kullanılır bunlardan biri hesaplama “freehand” ve diğeri ortadan bölme “split middle” dir. Hesaplama yöntemi, bir koşulun verilerinin görsel olarak incelenmesini ve veri noktalarını bölen düz bir çizgi çizilmesini gerektirir. Eğimin daha güvenilir bir şekilde hesaplanmasında, White ve Haring (1980) ortadan bölme yöntemini tavsiye etmektedir. Ortadan bölme yöntemi kendi içinde ikiye ayrılır. İlki, orta günlere dayanan ortadan bölme, diğeri ise ortalamaya dayanan ortadan bölmedir. Ortalamaya dayanan ortadan bölme yönteminde, veri noktaları ikiye ayrılır, ikiye ayrılan veriler tekrar ikiye ayrılır ve her iki bölümde yer alan verilerin ortalaması alınır. İlk ortalama elde edilen değerden, son ortalama elde edilen değere kadar bir çizgi çizilerek eğim çizgisi oluşturulur. Eğim çizgisinin yatay eksenden uzaklaşması hedef davranışın artması, yatay eksene yakınlaşması ise hedef davranışın azalması şeklinde yorumlanmaktadır (Tawney ve Gast, 1984).

Araştırmada sağaltım evresinde öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını gösteren eğrinin ve öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını gösteren eğrinin eğim çizgisinin çizilmesinde, ortalamaya dayanan ortadan bölme yöntemi kullanılmıştır.

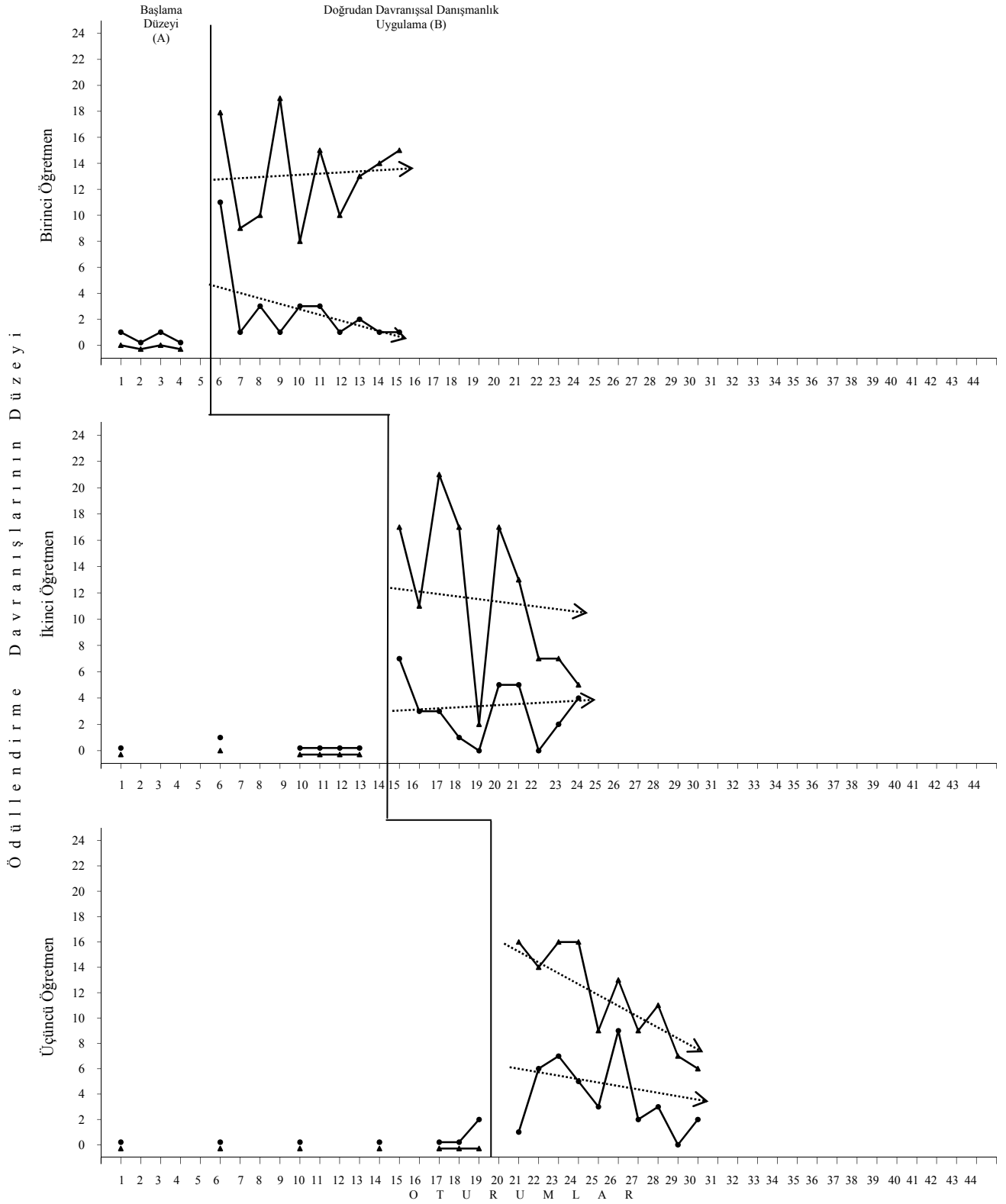
## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan doğrudan davranışsal danışmanlığın (DDD), öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada ve öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiğini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, araştırma amaçlarındaki sıra ile bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

#### **4.1. DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIĞIN ÖĞRETMENLERİN BETİMLEMEDEN VE BETİMLEYEREK ÖDÜLLENDİRME DAVRANIŞLARINI ARTIRMADAKİ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın ilk alt amacında, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için genel eğitim sınıf öğretmenlerine yapılan DDD'lığın, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada etkili olup olmadığı incelenmiştir. Üç öğretmenin başlama düzeyi ve uygulanan DDD süreci sonunda betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının düzeyine ilişkin bulgular Grafik 1'de gösterilmiştir.



**Grafik-1:** Doğrudan Davranışsal Danışmanlığın Öğretmenlerin Ödüllendirme Davranışlarını Artırmadaki Etkililiğine İlişkin Grafik.

(●: Betimlemeyerek Ödüllendirme Davranışı, ▲: Betimleyerek Ödüllendirme Davranışı).

Grafik 1’de görüldüğü gibi birinci öğretmen başlama düzeyinin (A) dört oturumunda en az 0, en fazla 1, ortalama 0,5 betimlemeden ödüllendirme davranışı ve en az 0, en fazla 0, ortalama 0 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir.

Birinci öğretmen, iki haftalık DDD uygulanması (B) sırasında ise en az 1, en fazla 11, ortalama 3 betimlemeden ödüllendirme davranışı ve en az 8, en fazla 19, ortalama 13 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. Birinci öğretmenle, DDD uygulamasına (B) yer verilirken, ikinci ve üçüncü öğretmenlerle yapılan yoklama oturumlarında öğretmenlerin, yaklaşık 0 düzeyinde betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışı sergiledikleri ve sürdürdükleri görülmektedir.

Birinci öğretmenin başlama düzeyi (A) evresinde betimlemeden ödüllendirme davranışını gösteren veriler 0 ile 1 arasında değişen bir seyir izleyerek, yatay eksene aynı uzaklıkta kalmıştır. DDD uygulama (B) evresinde ise veriler, 1 ile 11 arasında değişen bir seyir izlemiştir. DDD süreci uygulanmaya başladıktan sonra ilk oturumda 11 kez gerçekleşen betimlemeden ödüllendirme davranışı, başlama düzeyinde elde edilen verilerin düzeyine göre yatay eksenden oldukça yukarıda olmakla birlikte, sonraki oturumlarda bu düzey farkı 1’e kadar azalmış, ancak başlama düzeyine göre yatay eksenden uzaklaşmış bir seyirde sürmüştür. Ayrıca DDD’liğin uygulanma sürecinde, birinci öğretmenin betimlemeden ödüllendirme davranışına ilişkin verilerde azalan bir eğim gözlenmiştir.

Birinci öğretmenin başlama düzeyi (A) evresinde betimleyerek ödüllendirme davranışını gösteren veriler, 0 düzeyinde bir seyir izleyerek yatay eksene aynı uzaklıkta kalmıştır. DDD uygulama (B) evresinde ise veriler 8 ile 19 arasında değişen bir seyir izlemiştir. DDD süreci uygulanmaya başladıktan sonra, ilk oturumda betimleyerek ödüllendirme davranışları başlangıçta belirgin olarak artmıştır. Ancak uygulama (B) evresi boyunca oldukça dalgalı bir seyir izlemiştir. Son üç oturumdaki veriler ise kararlı seyir izlemiştir. Uygulama (B) evresi boyunca elde edilen eğri başlama düzeyi verileriyle karşılaştırıldığında, yatay eksenden oldukça yukarıda gerçekleşmiştir. Ayrıca verilerin eğimi yatay eksene paraleldir.

İkinci öğretmen başlama düzeyi (A) evresindeki dört oturumda, en az ve en fazla 0 olmak üzere, ortalama 0 betimlemeden ödüllendirme davranışı ve en az ve en fazla 0 olmak üzere, ortalama 0 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir.

İkinci öğretmen, iki haftalık DDD uygulanması (B) sırasında ise en az 0, en fazla 7 olmak üzere, ortalama 3 betimlemeden ödüllendirme davranışı ve en az 2 en fazla 21 olmak üzere, ortalama 12 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. İkinci öğretmenle, DDD uygulama (B) evresine yer verilirken, üçüncü öğretmenle yapılan yoklama oturumlarında, üçüncü öğretmenin 0 düzeyinde betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilediği ve sürdürdüğü görülmüştür.

İkinci öğretmenin başlama düzeyi (A) evresinde betimlemeden ödüllendirme davranışını gösteren veriler, 0 düzeyinde bir seyir izleyerek yatay eksene aynı uzaklıkta kalmıştır. DDD uygulama (B) evresinde ise veriler 0 ile 7 arasında değişen bir seyir izlemiştir. DDD süreci uygulanmaya başladıktan sonra ilk oturumda 7 kez gerçekleşen betimlemeden ödüllendirme davranışı, başlama düzeyinde elde edilen verilerin düzeyine göre yatay eksenden daha yukarıda olmakla birlikte, sonraki oturumlarda bu düzey farkı 0'a kadar azalmış, ancak başlama düzeyine göre yatay eksenden uzaklaşmış bir seyirde sürmüştür. Ayrıca DDD'liğin uygulanma sürecinde, ikinci öğretmenin betimlemeden ödüllendirme davranışında artan bir eğim gözlenmiştir.

İkinci öğretmenin başlama düzeyi (A) evresinde betimleyerek ödüllendirme davranışını gösteren veriler, 0 düzeyinde bir seyir izleyerek yatay eksene aynı uzaklıkta kalmıştır. DDD uygulama (B) evresinde ise veriler 2 ile 21 arasında değişen bir seyir izlemiştir. DDD süreci uygulanmaya başladıktan sonra ilk oturumda, betimleyerek ödüllendirme davranışları başlangıçta belirgin olarak artmıştır. Ancak uygulama (B) evresi boyunca oldukça dalgalı bir seyir izlemiştir. Uygulama (B) evresi boyunca elde edilen eğri, başlama düzeyiyle karşılaştırıldığında, yatay eksenden yukarıda gerçekleşmiştir. Ayrıca DDD'nin uygulanma sürecinde, ikinci öğretmenin betimleyerek ödüllendirme davranışında azalan bir eğim gözlenmiştir.



Üçüncü öğretmen başlama düzeyi (A) evresindeki üç oturumda, en az 0, en fazla 2 olmak üzere, ortalama 0.6 betimlemeden ödüllendirme davranışı ve en az ve en fazla 0 olmak üzere, ortalama 0 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir.

Üçüncü öğretmen, iki haftalık DDD uygulanması (B) sırasında ise en az 0, en fazla 9 olmak üzere, ortalama 4 betimlemeden ödüllendirme davranışı ve en az 6, en fazla 16 olmak üzere, ortalama 12 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir.

Üçüncü öğretmenin başlama düzeyi (A) evresinde betimlemeden ödüllendirme davranışını gösteren veriler, 0 ile 2 arasında bir seyir izleyerek yatay eksene aynı uzaklıkta kalmıştır. DDD uygulama (B) evresinde ise veriler 0 ile 9 arasında değişen bir seyir izlemiştir. DDD uygulama sürecinde elde edilen veriler, başlama düzeyinde elde edilen verilere göre yatay eksenden daha yukarıda, ancak dalgalı bir seyirde sürmüştür. Ayrıca DDD'lığın uygulanma sürecinde, üçüncü öğretmenin betimlemeden ödüllendirme davranışında azalan bir eğim gözlenmiştir.

Üçüncü öğretmenin başlama düzeyi (A) evresinde betimleyerek ödüllendirme davranışını gösteren veriler, 0 düzeyinde bir seyir izleyerek yatay eksene aynı uzaklıkta kalmıştır. DDD uygulama (B) evresinde ise veriler 6 ile 16 arasında değişen bir seyir izlemiştir. DDD süreci uygulanmaya başladıktan sonra, ilk oturumda betimleyerek ödüllendirme davranışları başlangıçta belirgin olarak artmıştır. Ancak uygulama (B) evresi boyunca oldukça dalgalı ve azalan bir seyir izlemiştir. Uygulama (B) evresi boyunca elde edilen eğri, başlama düzeyiyle karşılaştırıldığında, yatay eksenden yukarıda gerçekleşmiştir. Ayrıca DDD'nin uygulanma sürecinde, ikinci öğretmenin betimleyerek ödüllendirme davranışında azalan bir eğim gözlenmiştir.

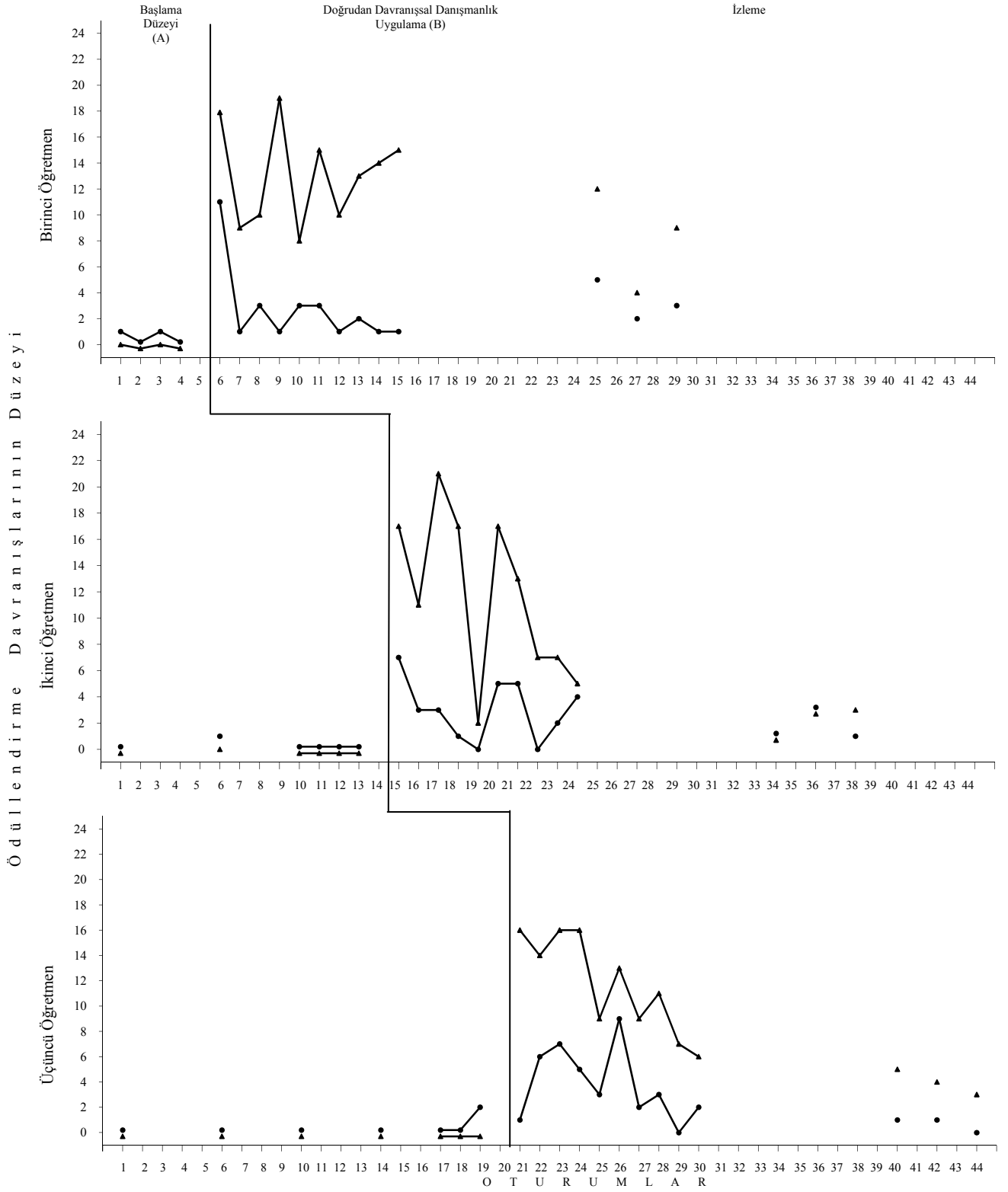
Her üç öğretmende DDD süreci uygulanmaya başladığında betimlemeden ödüllendirme davranışlarında artma görülmüş ve veriler dalgalı bir seyir izleyerek ikinci öğretmende artma, birinci ve üçüncü öğretmende azalma eğilimine girmiştir. Ancak bu azalma, başlama düzeyi eğrisine göre daha yukarıda gerçekleşmiştir.

Her üç öğretmende DDD süreci uygulanmaya başladığında betimleyerek ödüllendirme davranışlarında artma görölmüş, üç öğretmende de veriler dalgalı bir seyir izlemiştir. Birinci öğretmenin betimleyerek ödüllendirme davranışı, yatay eksene paralel ve başlama düzeyi eğrisine göre daha yukarıda; ikinci ve üçüncü öğretmenlerin ise betimleyerek ödüllendirme davranışları azalma eğiliminde olmakla birlikte, başlama düzeyi eğrisine göre oldukça yukarıda gerçekleşmiştir.

DDD, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada etkilidir. Ayrıca DDD, betimleyerek ödüllendirme davranışlarında daha fazla artışa yol açtığı izlenimini vermektedir.

#### **4.2. ÖĞRETMENLERİN ARTAN BETİMLEMEDEN VE BETİMLEYEREK ÖDÜLLENDİRME DAVRANIŞLARININ SÜREKLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın ikinci alt amacında, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için genel eğitim sınıf öğretmenlerine yapılan DDD ile öğretmenlerin artan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının, DDD uygulamasından 14, 16 ve 18 gün sonra sürmekte olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, DDD süreci sonunda; üç öğretmenin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının sürekliliğine ilişkin bulgular Grafik 2’de gösterilmiştir.



**Grafik-2:** Doğrudan Davranışsal Danışmanlıkla Öğretmenlerin Artan Ödüllendirme Davranışlarının Sürekliliğine İlişkin Grafik.

(●: Betimlemeyerek Ödüllendirme Davranışı, ▲: Betimleyerek Ödüllendirme Davranışı).

Grafik 2’de görüldüğü gibi, birinci öğretmen, başlama düzeyi (A) evresindeki dört oturumda, ortalama 0,5 betimlemeden ve ortalama 0 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. DDD uygulama (B) evresindeki iki haftalık sürede, birinci öğretmen, ortalama 3 betimlemeden ve ortalama 13 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. DDD uygulamasına son verildikten 14, 16 ve 18 gün sonra yapılan izleme oturumlarında, birinci öğretmen bir ders saati süresince en az 2 en fazla 5 olmak üzere ortalama 3 betimlemeden ve en az 4, en fazla 12 olmak üzere ortalama 8 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir.

Birinci öğretmenin DDD uygulamasına yer verilmeyen izleme evresindeki betimlemeden ödüllendirme davranışını gösteren eğri, başlama düzeyindeki betimlemeden ödüllendirme davranışını gösteren eğriden daha yüksek düzeyde ve uygulama evresindeki eğriyle yatay eksene aynı uzaklıktadır. DDD’la kazandırılan betimlemeden ödüllendirme davranışının devam ettiği görülmektedir.

Birinci öğretmenin izleme evresindeki betimleyerek ödüllendirme davranışını gösteren eğri, başlama düzeyindeki betimleyerek ödüllendirme davranışını gösteren eğriden daha yüksek düzeyde ve uygulama evresindeki betimleyerek ödüllendirme davranışını gösteren eğriden daha düşük düzeyde olmasına rağmen, birinci öğretmenin betimleyerek ödüllendirme davranışının azalarak sürdüğü görülmektedir.

Grafik 2’de görüldüğü gibi, ikinci öğretmen başlama düzeyi (A) evresindeki dört oturumda, bir ders saati süresince ortalama 0 betimlemeden ve ortalama 0 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. DDD sürecine yer verilen uygulama (B) evresindeki iki haftalık sürede, ikinci öğretmen ortalama 3 betimlemeden ve ortalama 12 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. DDD uygulamasında son verildikten 14, 16 ve 18 gün sonra yapılan izleme oturumlarında, ikinci öğretmen, bir ders saati süresince en az 1 en fazla 3 olmak üzere ortalama 2 betimlemeden ve en az 1 en fazla 3 olmak üzere ortalama 2 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir.

İkinci öğretmenin DDD uygulamasına yer verilmeyen izleme evresindeki betimlemeden ödüllendirme davranışını gösteren eğri, başlama düzeyindeki betimlemeden ödüllendirme davranışını gösteren eğriden daha yüksek düzeyde ve uygulama evresindeki eğrinin düzeyinin yaklaşık üçte ikisi kadar bir düzeyde olmasına rağmen, ikinci öğretmenin betimlemeden ödüllendirme davranışının azalarak sürdüğü görülmektedir.

İkinci öğretmenin DDD uygulamasına yer verilmeyen izleme evresindeki betimleyerek ödüllendirme davranışını gösteren eğri, başlama düzeyindeki betimleyerek ödüllendirme davranışını gösteren eğriden daha yüksek düzeydedir. İkinci öğretmenin betimleyerek ödüllendirme davranışını gösteren izleme evresindeki eğri, uygulama evresindeki eğriye göre oldukça düşük düzeydedir. Ancak başlama düzeyindeki eğriye göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. İkinci öğretmenin betimleyerek ödüllendirme davranışı azalarak sürmektedir.

Grafik 2’de görüldüğü gibi, üçüncü öğretmen başlama düzeyi (A) evresindeki üç oturumda, bir ders saati süresince ortalama 0,5 betimlemeden ve ortalama 0 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. DDD sürecine yer verilen uygulama (B) evresindeki iki haftalık sürede üçüncü öğretmen, ortalama 4 betimlemeden ve ortalama 12 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. DDD uygulamasına son verildikten 14, 16 ve 18 gün sonra yapılan izleme evresinde, üçüncü öğretmen bir ders saati süresince, en az 0 en fazla 1 olmak üzere ortalama 0,6 betimlemeden ve en az 3 en fazla 5 olmak üzere ortalama 4 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir.

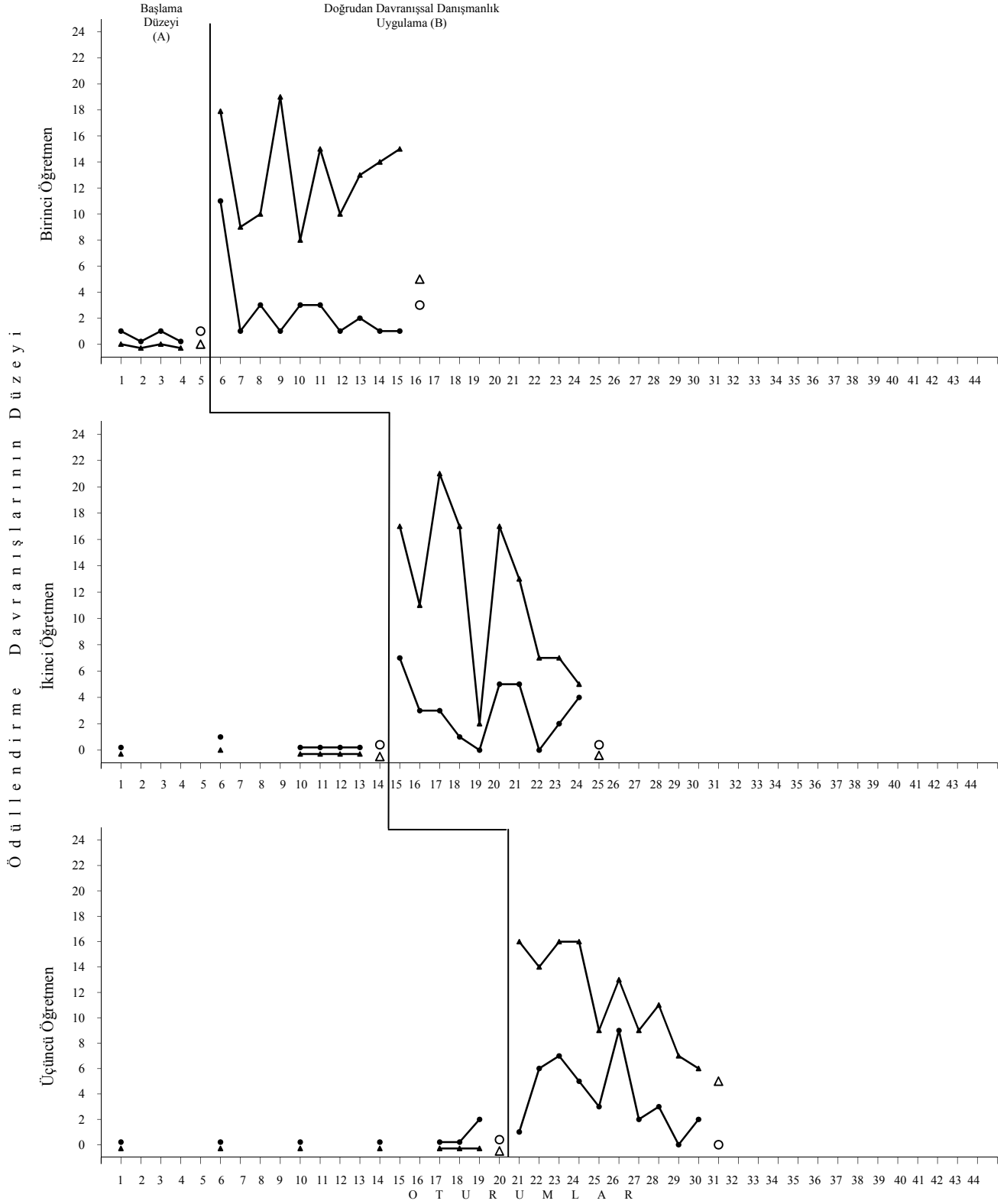
Üçüncü öğretmenin DDD uygulamasına yer verilmeyen izleme evresindeki betimlemeden ödüllendirme davranışını gösteren eğri, başlama düzeyindeki betimlemeden ödüllendirme davranışını gösteren eğriden çok az daha yüksek düzeydedir. Üçüncü öğretmenin betimlemeden ödüllendirme davranışının düzeyi başlama düzeyindeki gibidir.

Üçüncü öğretmenin DDD uygulamasına yer verilmeyen izleme evresindeki betimleyerek ödüllendirme davranışını gösteren eğri, başlama düzeyindeki betimleyerek ödüllendirme davranışını gösteren eğriden daha yüksek düzeydedir. Üçüncü öğretmenin betimleyerek ödüllendirme davranışını gösteren izleme evresindeki eğri, uygulama evresindeki eğriye göre daha düşük düzeyde olmasına rağmen, üçüncü öğretmenin betimleyerek ödüllendirme davranışının azalarak sürdüğü görülmektedir.

Sonuçta DDD uygulamasından önce betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirmelere nadiren yer veren öğretmenler, DDD ile betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirmeyi kullanmaya başlamışlardır. Ancak DDD süreci bittikten 14, 16 ve 18 gün sonrasında betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını azalarak sürdürmeye devam etmişlerdir. DDD, üçüncü öğretmenin betimlemeden ödüllendirme davranışı dışında, birinci ve ikinci öğretmenlerin betimlemeden ve her üç öğretmenin ise betimleyerek ödüllendirme davranışlarını azalarak sürdürmelerinde etkilidir.

#### **4.3. DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIKLA ÖĞRETMENLERİN TÜRKÇE DERSİNDE ARTAN BETİMLEMEDEN VE BETİMLEYEREK ÖDÜLLENDİRME DAVRANIŞLARININ, MATEMATİK DERSİNE GENELLENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın üçüncü alt amacında, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için genel eğitim sınıf öğretmenlerine yapılan DDD ile Türkçe derslerinde öğretmenlerin artan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının, Matematik dersine genellenip genellenmediği araştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, Türkçe dersindeki DDD süreci sonunda; üç öğretmenin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının Matematik dersine genellenmesine ilişkin bulgular Grafik 3’de gösterilmiştir.



**Grafik-3:** Doğrudan Davranışsal Danışmanlıkla Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Artan Ödüllendirme Davranışlarının Matematik Dersine Genellenmesine İlişkin Grafik.

(●: Betimlemeyen Ödüllendirme Davranışı, ▲: Betimleyerek Ödüllendirme Davranışı ○: Betimlemeyen Ödüllendirme Davranışı Genelleme Düzeyi △: Betimleyerek Ödüllendirme Davranışı Genelleme Düzeyi).

Grafik 3’de görüldüğü gibi, birinci öğretmen başlama düzeyi (A) evresindeki genelleme başlama düzeyinde, matematik dersindeki bir ders saati süresince, 1 betimlemeden ve 0 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. Birinci öğretmen, Türkçe dersinde DDD sürecine yer verilen uygulama (B) evresindeki iki haftalık süre sonrasındaki Matematik dersindeki genelleme oturumunda, 3 betimlemeden ve 5 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. Birinci öğretmenin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını gösteren verilerin, başlama düzeyindeki verilere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

Grafik 3’de görüldüğü gibi, ikinci öğretmen başlama düzeyi (A) evresindeki genelleme başlama düzeyinde, matematik dersindeki bir ders saati süresince, 0 betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. İkinci öğretmen, Türkçe dersinde DDD sürecine yer verilen uygulama (B) evresindeki iki haftalık süre sonrasındaki Matematik dersindeki genelleme oturumunda, yine 0 betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. İkinci öğretmenin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını gösteren verilerin, başlama düzeyindeki verilerle aynı düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

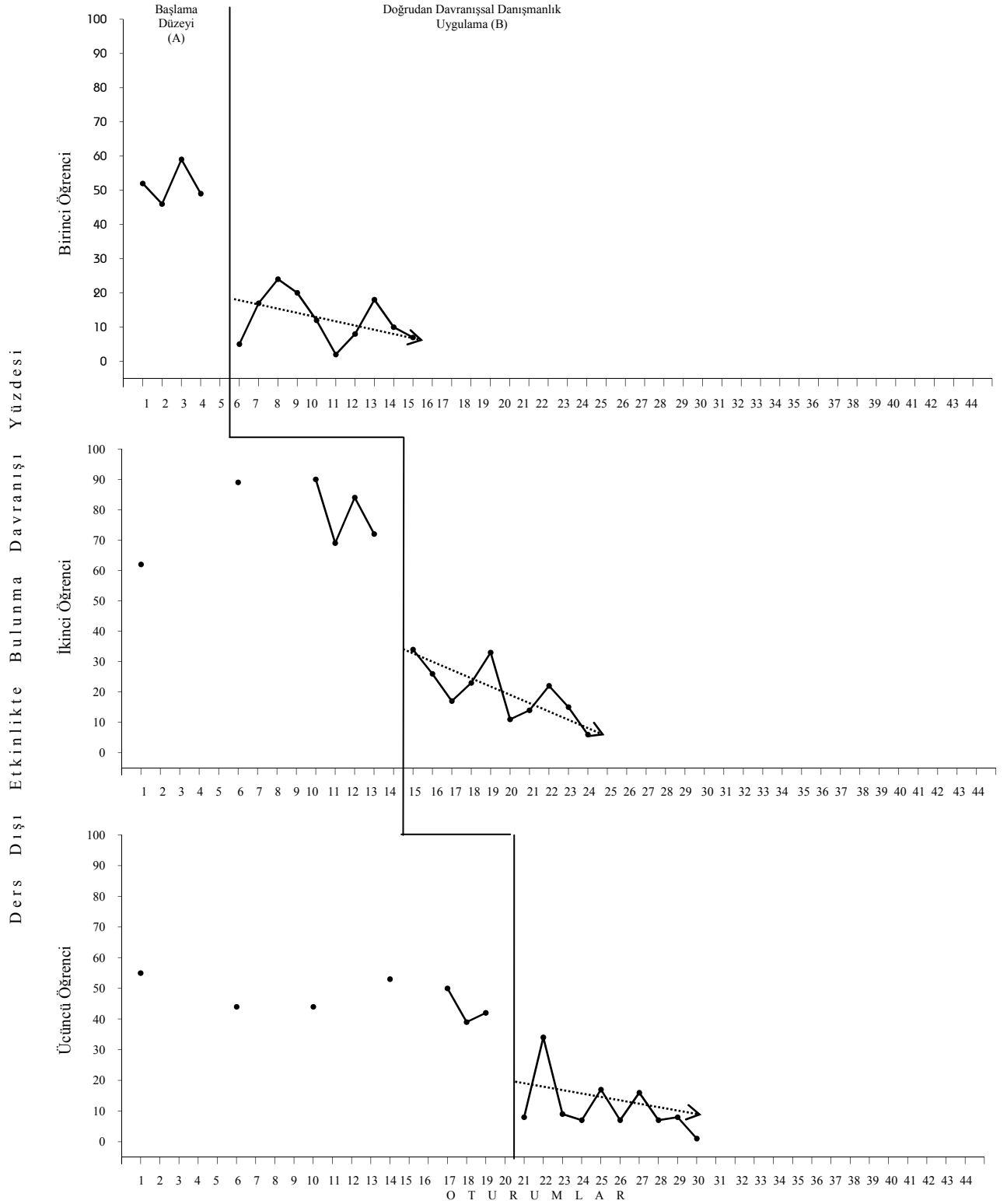
Grafik 3’de görüldüğü gibi, üçüncü öğretmen başlama düzeyi (A) evresindeki genelleme başlama düzeyinde, matematik dersindeki bir ders saati süresince, 0 betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. Üçüncü öğretmen, Türkçe dersinde DDD sürecine yer verilen uygulama (B) evresindeki iki haftalık süre sonrasındaki Matematik dersindeki genelleme oturumunda, 0 betimlemeden ödüllendirme davranışı ve 5 betimleyerek ödüllendirme davranışı sergilemiştir. Üçüncü öğretmenin betimlemeden ödüllendirme davranışlarını gösteren verilerin, başlama düzeyindeki verilerle aynı düzeyde gerçekleştiği ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını gösteren verilerin, başlama düzeyindeki verilere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.



Sonuç olarak DDD ile öğretmenlerin Türkçe dersinde artmış olan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının, birinci öğretmenin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını, üçüncü öğretmenin yalnızca betimleyerek ödüllendirme davranışının Matematik dersine genelledebilmelerinde etkili olduğu, ancak ikinci öğretmenin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını genellemesinde etkili olmadığı izlenimi edinilmiştir.

#### **4.4. DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIĞIN ÖĞRENCİLERİN DERS DIŞI ETKİNLİKTE BULUNMA DAVRANIŞLARINI AZALTMADAKİ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın dördüncü alt amacında, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için genel eğitim sınıf öğretmenlerine yapılan DDD'lığın, öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmada etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Üç öğretmene uygulanan DDD süreci sonunda; üç öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının düzeyine ilişkin bulgular Grafik 4'de gösterilmiştir.



**Grafik-4:** Doğrudan Davranışsal Danışmanlığın Öğrencilerin Ders Dışı Etkinlikte Bulunma Davranışlarını Azaltmadaki Etkililiğine İlişkin Grafik.  
(●: Türkçe dersi ders dışı etkinlikte bulunma davranışı).

Grafik 4’de görüldüğü gibi, birinci öğrencinin, başlama düzeyi (A) evresinde, 40 dakikalık bir ders saati süresince, ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sırasıyla, birinci oturumda %52, ikinci oturumda %46, üçüncü oturumda %59, dördüncü oturumda %49 düzeyindedir. Birinci öğrencinin başlama düzeyinde ders dışı etkinlikte bulunma davranışının ortalaması %52’dir. %50 düzeyinde olan eğri yatay eksene paralel yöndedir.

DDD sürecine yer verilen uygulama (B) evresindeki iki haftalık sürede ise birinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sırasıyla; birinci oturumda %5, ikinci oturumda %17, üçüncü oturumda %24, dördüncü oturumda %20, beşinci oturumda %12, altıncı oturumda %2, yedinci oturumda %8, sekizinci oturumda %18, dokuzuncu oturumda %10 ve onuncu oturumda %7 düzeyindedir. DDD uygulama (B) evresinde, birinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı ortalama %12 düzeyinde gerçekleşmiştir. Birinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, ortalama %50’den %12’ye inmiştir. Ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, DDD’lığın uygulandığı sıralarda dalgalı bir seyir izlemekle birlikte azalma eğilimine girmiştir. Buna karşılık DDD almayan öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrencilerden ikinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışları, birinci yoklama oturumunda %62, ikinci yoklama oturumunda %78 ve üçüncü öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışları birinci yoklama oturumunda %55, ikinci yoklama oturumunda %44’dür.

Birinci öğrencinin başlama düzeyi (A) evresindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışı kararlı ve yatay eksenden yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. DDD uygulama (B) evresinde ise ders dışı etkinlikte bulunma davranışını gösteren veriler dalgalı bir seyirde olmakla birlikte, başlama düzeyindeki verilere göre belirgin olarak düşük düzeydedir. Ayrıca uygulama evresindeki eğim, azalma eğilimindedir. DDD, birinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azaltılmasında etkilidir.

Grafik 4’de görüldüğü gibi ikinci öğrencinin başlama düzeyi (A) evresinde 40 dakikalık bir ders saati süresince ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sırasıyla,

birinci oturumda %90, ikinci oturumda %69, üçüncü oturumda %84, dördüncü oturumda %72 düzeyindedir. İkinci öğrencinin başlama düzeyinde ders dışı etkinlikte bulunma davranışının ortalaması %79'dur.

DDD sürecine yer verilen iki haftalık uygulama (B) evresinde ise ikinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sırasıyla birinci oturumda %34, ikinci oturumda %26, üçüncü oturumda %17, dördüncü oturumda %23 beşinci oturumda %33, altıncı oturumda %11, yedinci oturumda %14, sekizinci oturumda %22, dokuzuncu oturumda %15, onuncu oturumda %6 düzeyindedir. DDD'lığın verildiği iki haftalık uygulama evresinde ikinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı ortalama %20 düzeyinde gerçekleşmiştir. İkinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, ortalama %79'dan %20'ye inmiştir. Ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, DDD'lığın uygulandığı sıralarda dalgalı bir seyir izlemekle birlikte azalma eğilimine girmiştir. Buna karşılık, DDD almayan öğretmenin sınıfında bulunan üçüncü öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışları, dördüncü yoklama oturumunda %44, beşinci yoklama oturumunda %53'dür.

İkinci öğrencinin başlama düzeyi (A) evresindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, kararlı ve yatay eksenden yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. DDD uygulama (B) evresinde ise ders dışı etkinlikte bulunma davranışını gösteren veriler dalgalı bir seyirde olmakla birlikte, başlama düzeyindeki verilere göre belirgin olarak düşük düzeydedir. Ayrıca uygulama evresindeki eğim, azalma eğilimindedir. DDD, ikinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azaltılmasında etkilidir.

Grafik 4'de görüldüğü gibi üçüncü öğrencinin başlama düzeyi (A) evresinde 40 dakikalık bir ders saati süresince ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sırasıyla, birinci oturumda %50, ikinci oturumda %39 ve üçüncü oturumda %42 düzeyindedir. Üçüncü öğrencinin başlama düzeyinde ders dışı etkinlikte bulunma davranışının ortalaması %44'dür.

DDD sürecine yer verilen iki haftalık uygulama (B) evresinde ise üçüncü öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, sırasıyla birinci oturumda %8, ikinci oturumda %34, üçüncü oturumda %9, dördüncü oturumda %7 beşinci oturumda %17, altıncı oturumda %7, yedinci oturumda %16, sekizinci oturumda %7, dokuzuncu oturumda %8 ve onuncu oturumda %1 düzeyindedir. DDD'lığın verildiği iki haftalık uygulama evresinde, üçüncü öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, ortalama %11 düzeyinde gerçekleşmiştir. Üçüncü öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, ortalama %44'den %11'e inmiştir. Ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, DDD'lığın uygulandığı sıralarda dalgalı bir seyir izlemekle birlikte azalma eğilimine girmiştir.

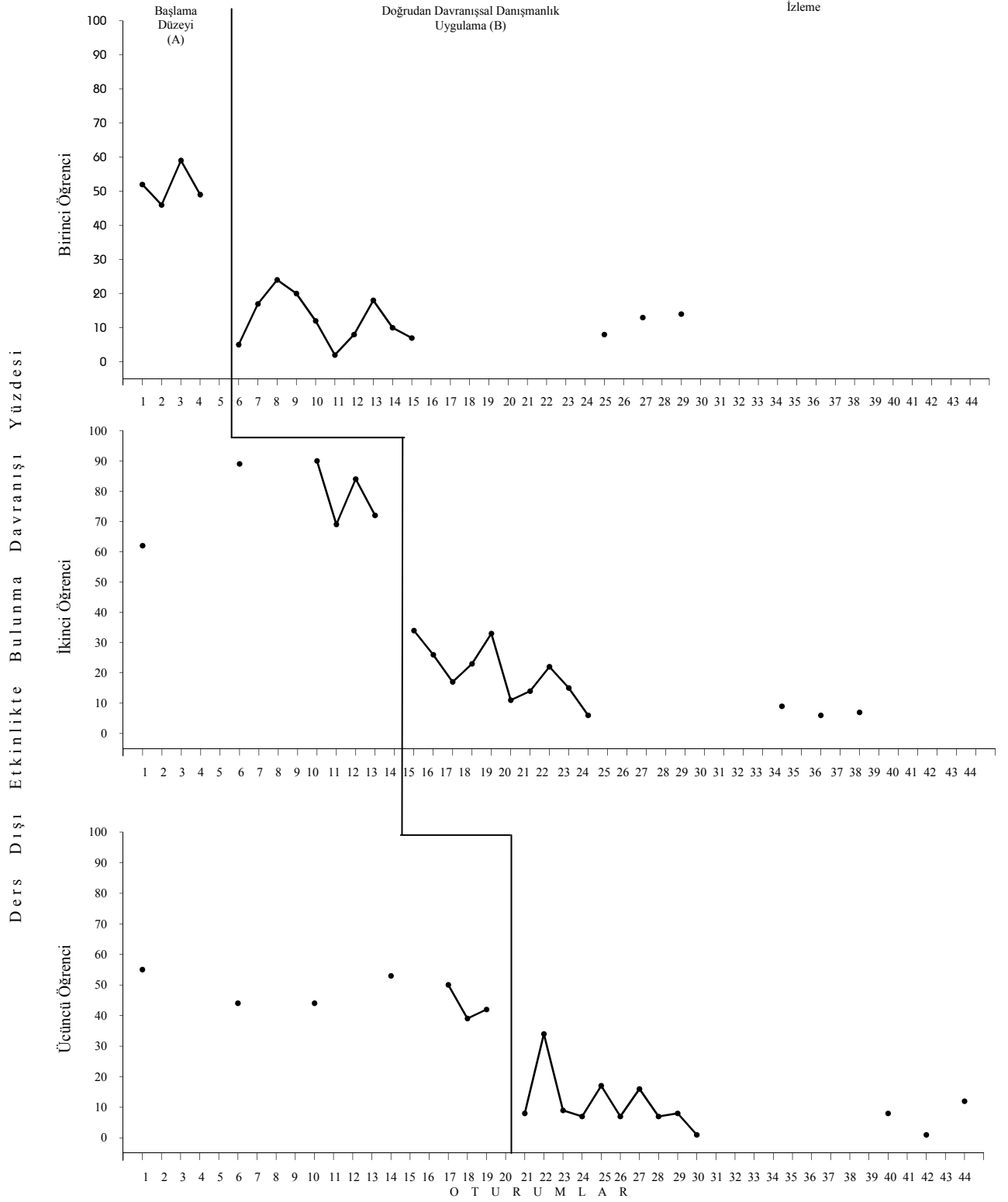
Üçüncü öğrencinin başlama düzeyi (A) evresindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, kararlı ve yatay eksenden yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. DDD uygulama (B) evresinde ise ders dışı etkinlikte bulunma davranışını gösteren veriler dalgalı bir seyirde olmakla birlikte, başlama düzeyindeki verilere göre belirgin olarak düşük düzeydedir. Ayrıca uygulama evresindeki eğim, azalma eğilimindedir. DDD, üçüncü öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azaltılmasında etkilidir.

DDD yapılan uygulama (B) evresinde tüm öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarıyla ilgili veriler, başlama düzeyindeki (A) verilere göre yatay eksene yakınlaşmış ve veriler azalan bir eğim göstermektedir. Birinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, öğretmenine yapılan DDD sırasında azalırken, ikinci ve üçüncü öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışları yoklama evrelerinde başlama düzeyindeki seviyesinde seyretmiştir. İkinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, öğretmenine yapılan DDD sırasında azalırken, üçüncü öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, yoklama evrelerinde başlama düzeyi seviyesinde seyretmiştir. Üçüncü öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı, DDD'lığın yapılmadığı üç haftalık süre içinde başlama düzeyi seviyesinde seyrederken, öğretmenine yapılan DDD sırasında azalmıştır. Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerine sağlanan DDD sırasında ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azalması, yapılmadığı zamanlarda ise

başlama düzeyindeki seviyesinde sürmesi nedeniyle, öğretmen ipucu kâğıdı ve dönüt vermeyi içeren DDD, her üç öğrencinin de ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azaltılmasında etkilidir.

#### **4.5. AZALAN DERS DIŞI ETKİNLİKTE BULUNMA DAVRANIŞLARININ SÜREKLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın beşinci alt amacında, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için genel eğitim sınıf öğretmenlerine yapılan DDD'la azalan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının, DDD'lğin tamamlanmasından 14, 16 ve 18 gün sonra sürmekte olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, DDD süreci sonunda üç öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının sürekliliğine ilişkin bulgular Grafik 5'de gösterilmiştir.



**Grafik-5:** Doğrudan Davranışsal Danışmanlıkla Azalan Ders Dışı Etkinlikte Bulunma Davranışlarının Sürekliliğine İlişkin Grafik.  
(●: Türkçe dersi ders dışı etkinlikte bulunma davranışı).

Grafik 5’de görüldüğü gibi, başlama düzeyi (A) evresinde, 40 dakikalık bir ders saati süresince, birinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışının dört günlük başlama düzeyi ölçümleri ortalama %52 düzeyinde gerçekleşmiştir. DDD sürecine yer verilen iki haftalık uygulama (B) evresinde ise, birinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı dalgalı seyir izlerken azalma eğilimine girmiş ve ortalama %12 düzeyine düşmüştür. DDD uygulamasından 14,16 ve 18 gün sonra yapılan üç izleme oturumunda birinci öğrenci, bir ders saati süresince en az %8, en fazla %14 ders dışı etkinlikte bulunma davranışı olmak üzere, ortalama % 12 düzeyinde ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sergilemeye devam etmiştir.

Birinci öğrencinin DDD uygulamasına yer verilmeyen izleme evresindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışını gösteren eğrinin düzeyi, başlama düzeyindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışını gösteren eğrinin düzeyine göre daha düşük ve uygulama evresindeki eğriyle aynı düzeydedir. Bu durum, birinci öğrencinin öğretmene verilen DDD’la azalan ders dışı etkinlikte bulunma davranışının, izleme evresinde aynı düzeyde sürdüğünü göstermektedir.

Grafik 5’de görüldüğü gibi, başlama düzeyi (A) evresinde, 40 dakikalık bir ders saati süresince, ikinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışının dört günlük başlama düzeyi ölçümleri, ortalama %79 düzeyinde gerçekleşmiştir. DDD sürecine yer verilen iki haftalık uygulama (B) evresinde ise, ikinci öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı dalgalı seyir izlerken azalma eğilimine girmiş ve ortalama %20 düzeyine düşmüştür. DDD uygulamasından 14, 16 ve 18 gün sonra yapılan üç izleme oturumunda, ikinci öğrenci bir ders saati süresince en az %6, en fazla %9 ders dışı etkinlikte bulunma davranışı olmak üzere, ortalama % 7 ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sergilemiştir.

İkinci öğrencinin DDD uygulamasına yer verilmeyen izleme evresindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışını gösteren eğrinin düzeyi, başlama düzeyindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışını gösteren eğrinin ve uygulama evresindeki eğrinin düzeyine göre daha düşüktür. Bu durum, ikinci öğrencinin azaltılan ders dışı



etkinlikte bulunma davranışının, izleme evresinde azalmaya devam ettiğini göstermektedir.

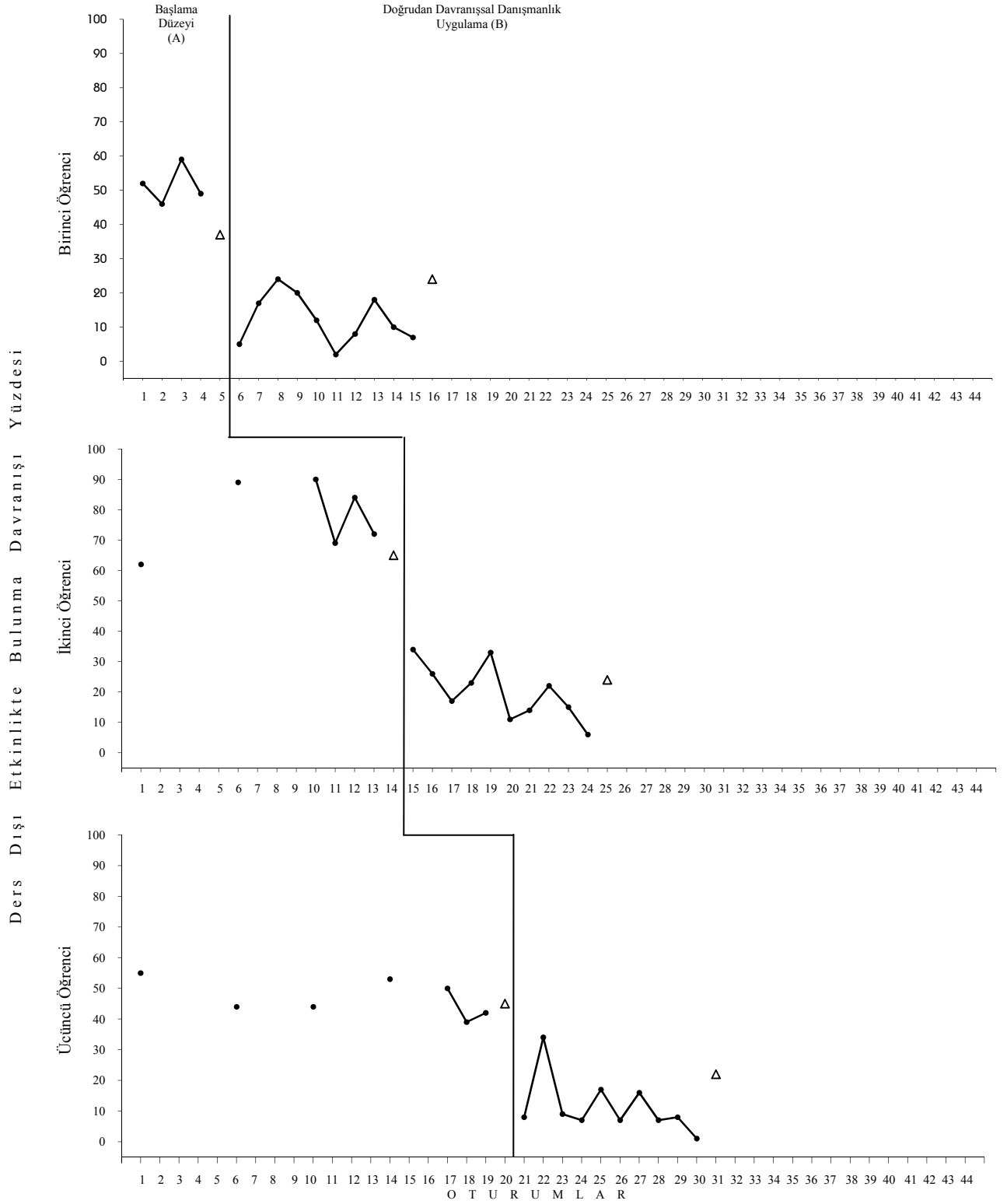
Grafik 5’de görüldüğü gibi, başlama düzeyi (A) evresinde, 40 dakikalık bir ders saati süresince, üçüncü öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışının dört günlük başlama düzeyi, ortalama %45 düzeyinde gerçekleşmiştir. DDD sürecine yer verilen iki haftalık uygulama (B) evresinde ise, üçüncü öğrencinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışı dalgalı seyir izlerken azalma eğilimine girmiş ve ortalama %11 düzeyine düşmüştür. DDD uygulamasından 14,16 ve 18 gün sonra yapılan izleme oturumlarında, üçüncü öğrenci bir ders saati süresince en az %,1 en fazla %12 ders dışı etkinlikte bulunma davranışı olmak üzere, ortalama % 7 ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sergilemiştir.

Üçüncü öğrencinin DDD uygulamasına yer verilmeyen izleme evresindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışını gösteren eğrinin düzeyi, başlama düzeyindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışını gösteren eğrinin ve uygulama evresindeki eğrinin düzeyine göre daha düşüktür. Bu durum, üçüncü öğrencinin azaltılan ders dışı etkinlikte bulunma davranışının, izleme evresinde azalmaya devam ettiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, birinci öğrencinin DDD sürecine yer verilmeyen izleme evresindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışının düzeyini gösteren eğri, başlama düzeyindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışını gösteren eğriden daha düşük ve uygulama evresini gösteren eğriyle aynı düzeydedir. İkinci ve üçüncü öğrencilerin ise DDD sürecine yer verilmeyen izleme evresindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını gösteren eğrilerin düzeyi, hem başlama düzeyindeki hem de uygulama evresindeki eğrilerin düzeyinden daha düşüktür. Bu durumda, birinci öğrencide azaltılan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının sürdüğü, ikinci ve üçüncü öğrencilerde ise azaltılan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azalmaya devam ettiği görülmektedir. DDD, azaltılan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının sürdürülmesinde etkilidir.

#### **4.6. DOĞRUDAN DAVRANIŞSAL DANIŞMANLIKLA ÖĞRENCİLERİN AZALAN DERS DIŞI ETKİNLİKTE BULUNMA DAVRANIŞLARININ MATEMATİK DERSİNE GENELLENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın altıncı alt amacında birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için genel eğitim sınıf öğretmenlerine yapılan DDD'la Türkçe derslerinde azalan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının, Matematik dersine genellenip genellenmediği araştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak, Türkçe dersindeki DDD süreci sonunda üç öğrencinin azalan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının Matematik dersine, genellenmesine ilişkin bulgular Grafik 6'da gösterilmiştir.



**Grafik-6:** Doğrudan Davranışsal Danışmanlıkla Öğrencilerin Türkçe Dersinde Azaltılan Ders Dışı Etkinlikte Bulunma Davranışlarının Matematik Dersine Genellemesine İlişkin Grafik.

(●: Türkçe dersi ders dışı etkinlikte bulunma davranışı Δ: Matematik dersi ders dışı etkinlikte bulunma davranışı).

Grafik 6’da görüldüğü gibi, başlama düzeyi (A) evresindeki genelleme başlama düzeyinde, birinci öğrenci matematik dersindeki bir ders saati süresince, % 37 ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sergilemektedir. Birinci öğrenci DDD sürecine yer verilen Türkçe dersindeki iki haftalık uygulama (B) evresinde, ortalama %12 düzeyinde ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sergilemiştir. Birinci öğrenci Türkçe dersindeki iki haftalık uygulama (B) evresinden sonra yapılan Matematik dersindeki genelleme oturumunda ise %24 düzeyinde ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sergilemiştir. Birinci öğrencinin Matematik dersindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışını gösteren verinin, başlama düzeyindeki veriye göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Grafik 6’da görüldüğü gibi, başlama düzeyi (A) evresindeki genelleme başlama düzeyinde, ikinci öğrenci matematik dersindeki bir ders saati süresince % 65 ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sergilemektedir. İkinci öğrenci DDD sürecine yer verilen Türkçe dersindeki iki haftalık uygulama (B) evresinde, ortalama %20 düzeyinde ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sergilemiştir. İkinci öğrenci, Türkçe dersindeki iki haftalık uygulama (B) evresinden sonra alınan Matematik dersindeki genelleme oturumunda, %24 ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sergilemiştir. İkinci öğrencinin Matematik dersindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışını gösteren verinin, başlama düzeyindeki veriye göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Grafik 6’da görüldüğü gibi, başlama düzeyi (A) evresindeki genelleme başlama düzeyinde, üçüncü öğrenci matematik dersindeki bir ders saati süresince % 45 ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sergilemektedir. Üçüncü öğrenci doğrudan davranışsal danışmanlık sürecine yer verilen uygulama (B) evresindeki iki haftalık süre sonrasındaki genelleme oturumunda, %22 ders dışı etkinlikte bulunma davranışı sergilemiştir. Üçüncü öğrencinin Matematik dersindeki ders dışı etkinlikte bulunma davranışını gösteren verinin, başlama düzeyindeki veriye göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, her üç öğretmene Türkçe dersinde DDD yapılmasının, Matematik dersinde de öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmada etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.

#### **4.7. ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMANIN SOSYAL GEÇERLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Araştırmada, ödüllendirmeye ilişkin ipucu ve dönüt vermeyi içeren doğrudan davranışsal danışmanlık süreciyle problem davranışların kontrol edilmesinin önemi ve işlevselliğini, problem davranışların kontrol edilmesinde kullanılan ipucu kâğıdının uygunluğunu ve işlevselliğini ve elde edilen bulgularla öğretmen görüşlerinin paralel olup olmadığını değerlendirmek amacıyla, sınıf öğretmenine yönelik olarak “sosyal geçerlilik belirleme formu” kullanılmıştır (Ek-4). Sosyal geçerlilik formu, araştırmanın tamamlanmasından sonra, sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Birinci öğretmen uygun ya da uygun olmadığını belirtmesini gerektiren yedi sorunun beşine “çok uygun, ikisine “uygun”, düşündüğünü ya da düşünmediğini belirtmesini gerektiren sekiz sorunun yedisine “kesinlikle düşünüyorum”, birine “düşünüyorum”, önerdiğini ya da önermediğini belirtmesini gerektiren bir soruya “kesinlikle öneririm”, rahatsız ettiğini ya da etmediğini belirtmesini gerektiren bir soruya ise “hiç rahatsız etmez” cevabını vererek olumlu görüş sunmuştur.

Birinci öğretmen, çalışmanın en beğendiği yönünü açıklamasıyla ilgili soruyu, sınıfa kamera yerleştirilerek problem davranışları doğrudan görmek, danışmandan dönüt almak ve bu yolla problem davranışları ortadan kaldırabilmek ve problem davranışlar ortadan kaldırıldıkça, öğretme sürecinin zevkini yaşamak şeklinde ifade etmiştir. Çalışmanın en beğenilmeyen yönüyle ilgili soruyu, merakla sonucu beklemek şeklinde ifade etmiştir. Çalışma sonucunda kendisinde gördüğü değişikliklere ilişkin soruyu, çalışmayla problem davranışları görmezden gelebilen, güler yüzlü bir öğretmen olduğu ve sınıfın kendisinin istediklerini daha iyi anladığını

ve başarısının arttığını ifade etmiştir. Çalışma sonunda öğrencide görülen değişikliklere ilişkin soruya, sadece denek öğrencide değil, tüm öğrencilerin davranışlarında olumlu değişiklikler olduğu ve öğrencinin sadece sınıftaki değil evdeki davranışlarının da değiştiği, ödev yapan bir öğrenci haline geldiği şeklinde cevaplamıştır. Sınıf öğretmenine son olarak çalışmayla ilgili başka eklemek istediği düşünceleri olup olmadığı sorulduğunda ise, birinci öğretmen, sorunlara olumlu bir pencereden bakmayı öğrendiğini ifade etmiştir.

İkinci öğretmen uygun ya da uygun olmadığını belirtmesini gerektiren yedi sorunun altısına “çok uygun”, birine “uygun”, düşündüğünü ya da düşünmediğini belirtmesini gerektiren sekiz sorunun dördüne “kesinlikle düşünüyorum”, ikisine “düşünüyorum”, birine “düşünmüyorum”, önerdiğini ya da önermediğini belirtmesini gerektiren bir soruya “kesinlikle öneririm”, rahatsız ettiğini ya da etmediğini belirtmesini gerektiren bir soruya ise “hiç rahatsız etmez” cevabını vererek olumlu görüş sunmuştur.

İkinci öğretmen, çalışmanın en beğendiği yönünü açıklamasıyla ilgili soruda, daha az yorulduğunu ve daha güzel çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Çalışmanın en beğenilmeyen yönüyle ilgili soruyu, denek öğrenciye fazla pekiştirilmediği zamanlarda, diğer öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı şeklinde cevaplandırmıştır. Çalışma sonucunda kendisinde gördüğü değişikliklere ilişkin soruda, sınıf hâkimiyetinin arttığını ve daha az yorulduğunu ifade etmiştir. Çalışma sonunda öğrencide görülen değişikliklere ilişkin soruya ise, öğrencilerin dersi daha dikkatli dinlediklerini, kurallara uymaya özen gösterdiklerini ve kurallara uymak için yarıştıklarını düşünüyorum şeklinde yanıt vermiştir.

Üçüncü öğretmen, uygun ya da uygun olmadığını belirtmesini gerektiren yedi sorunun üçüne “çok uygun”, dördüne “uygun”, düşündüğünü ya da düşünmediğini belirtmesini gerektiren sekiz sorunun birine “kesinlikle düşünüyorum” yedisine “düşünüyorum”, önerdiğini ya da önermediğini belirtmesini gerektiren bir soruya

“kesinlikle öneririm”, rahatsız ettiğini ya da etmediğini belirtmesini gerektiren bir soruya ise “rahatsız etmez” cevabını vererek olumlu görüş sunmuştur.

Üçüncü öğretmen, çalışmanın en beğendiği yönünü açıklamasıyla ilgili soruyu, öğretmenin bağırmadan ders işleyebilmesi ve sınıfta sessiz bir ortam olması şeklinde yanıtlamıştır. Çalışmanın en beğenilmeyen yönüyle ilgili soruyu, çok pekiştireç verilmesi şeklinde cevaplandırmıştır. Çalışma sonucunda kendisinde gördüğü değişikliklere ilişkin soruya yanıtını, sınıfa daha çok hâkim olmak ve kendime bu konuda güvenmek şeklinde ifade etmiştir. Çalışma sonunda öğrencide görülen değişikliklere ilişkin soruya yanıtında, öğrencilerin kurallara uyduğunu, öğrencilerin kurallara uymayanları uyarmaya başladığını ve dersi daha çabuk anlamaya başladıklarını belirtmiştir.

## BÖLÜM V

### ÖZET YARGI VE ÖNERİLER

#### 5.1. ÖZET

Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan ve sınıfta problem davranış sergileyen öğrenciler, bu davranışları nedeniyle eğitim ve öğretim olanaklarından yeterince yararlanamadıkları için okulda başarısız olma riski altındadırlar (Chandler ve Dahlquist 2002; Erbaş 2005). Bu durum, öğrencilerin akademik öğrenmelerini aksatmakta ve bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, akademik alanlarda sınıftaki arkadaşlarından geride kalabilmekte ve bu fark zamanla giderek artma özelliği gösterebilmektedir (Simith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2001; Pisciotta 2001; Kaner 2003; Hallahan Kauffman 2003; Simith ve Robinson 2006; Sucuoğlu ve Kargın 2006).

Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş ve problem davranışlar sergileyen öğrencilerin bu davranışları, özel eğitim danışmanlık hizmeti sunulurken kullanılan doğrudan davranışsal danışmanlık (DDD) modeli ile değiştirilebilir. Danışman tarafından problem davranışın nedenleri, işlevi ve sağaltım yöntemi, doğrudan ölçümlene yöntemleri ile belirlenebilir; öğretmene doğrudan öğretim yöntemi ile problem davranışın uyuşmayanlarının ödüllendirilmesiyle ilgili beceriler kazandırılabilir. Ayrıca öğretmenlere sınıfa uygun davranışları ödüllendirmelerine ilişkin dönüt verilerek sınıfı kontrol etmelerindeki etkililikleri artırılabilir (Watkins-Emonet 2000; Freeland 2002; Noel ve ark. 2002; Munton, 2004).



Bu araştırmanın genel amacı; birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan doğrudan davranışsal danışmanlığın (DDD), öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada ve öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve öğretmenlerin artan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları ile öğrencilerin azalan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının sürmesi, genellenmesi ve kullanılabilirliğindeki etkililiğini belirlemektir.

Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirebilmek için tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama desenine yer verilmiştir.

Araştırmanın deneklerini Ankara İli'nde genel ilköğretim okuluna giden ve biri öğrenme güçlüğü ikisi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış olan iki ilköğretim dördüncü sınıf ve bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi ve onların sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için kısmi aralık formu ve sosyal geçerlik formu kullanılmıştır. Öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının nedenlerini ve DDD'da uygulanacak işlem süreçlerini belirlemek için de öğretmen görüşme formu, anekdot kayıt formu, motivasyon ölçüleme formu, pekiştireç belirleme formu, Türkçe dersi kontrol listesi geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Araştırmada ipucu kâğıdı ve dönütle yapılan DDD'lığın ipuçlarının ve dönütlerinin verilebilmesi için araştırmacı tarafından öğretmen ipucu kâğıdı hazırlanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde grafiksel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir;

- Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD, her üç öğretmenin de betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmalarında etkilidir.
- Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD, öğretmenlerin artan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını 14, 16 ve 18 gün sonra azalarak sürdürmelerinde etkilidir.
- Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için üç sınıf öğretmenine yapılan DDD'la, öğretmenlerin Türkçe dersinde artmış olan betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarının, birinci öğretmenin hem betimlemeden hem de betimleyerek ödüllendirme, ikinci öğretmenin yalnızca betimleyerek ödüllendirme davranışının Matematik dersine genellemesinde etkili olduğu ancak üçüncü öğretmenin ne betimlemeden ne de betimleyerek ödüllendirme davranışlarının genellenmesinde etkili olmadığı izlenimi edinilmiştir.
- Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD, her üç öğrencinin de ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azalmasında etkilidir.
- Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD, öğrencilerin azalan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını 14, 16 ve 18 gün sonra da sürdürmelerinde etkilidir.

- Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine Türkçe dersinde yapılan DDD'lığın, öğrencilerin azalan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının Matematik dersine genellenmesinde etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı ipucu kâğıdı ve dönüt verilerek yapılan DDD'lığın kullanılışlılığı hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

## 5.2. YARGI

Araştırmanın öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirmelerinin artırılması, sürdürülmesi ve genellenmesi amaçlarıyla ilgili bulgulara göre, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD, her üç öğretmenin de betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmalarına ve sürdürmelerine, birinci öğretmenin hem betimlemeden hem de betimleyerek ödüllendirme davranışını, üçüncü öğretmenin ise sadece betimleyerek ödüllendirme davranışını Matematik dersine genellemesinde etkilidir.

Araştırmanın öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azaltılması, sürdürülmesi ve genellenmesi amaçlarıyla ilgili bulgulara göre, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD, her üç öğrencinin de ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının azaltılmasına ve sürdürmelerine, her üç öğrencinin de azaltılan ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarının Matematik dersine genellemesinde etkilidir.

İlgili kaynaklar incelendiğinde, doğrudan öğretimin farklı öğelerine yer verilen DDD'lığın, öğretmenlere sınıf yönetimiyle ilgili beceriler edindirmede, bu becerilerin sürekliliğinin ve genellemesinin sağlanmasında kullanıldığı ve etkili olduğu görülmektedir.

Freeland (2002), öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada, model olma rehberli uygulama ve dönütlere yer verilen DDD'lığın etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma, öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarını üç farklı ortama genellemelerinde de model olma, rehberli uygulama ve dönüt vermeden oluşan DDD'lığın etkili olduğunu göstermektedir. Watkins-Emonet (2000), betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada, model olma, rehberli uygulama ve dönüt vermeyi içeren DDD danışmanlık modelinin etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca bu araştırma, öğretmenlerin DDD'la sabah sınıflarında artırılan betimleyerek ödüllendirme davranışlarını, öğleden sonraki sınıflara genelleyebildiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmaların öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarıyla ilgili sonuçları, DDD'lığın öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirmelerini artırmada ve artan ödüllendirme davranışlarının sürdürülmesini ve genellenmesini amaçlayan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

İlgili kaynaklar, öğrencilerin sınıftaki problem davranışlarını azaltmak, azalan bu davranışların sürekliliğini ve genellemesini sağlamak açısından incelendiğinde ise yine doğrudan öğretim yönteminin farklı öğelerine yer verilen DDD'lığın kullanıldığı ve etkili olduğu görülmektedir.

Noel ve ark. (2002), sınıfta gezinme, konuşma, nesneyle oynama gibi sınıfa uygun olmayan davranışların azaltılmasında ve sınıfa uygun olan davranışların artırılmasında, danışman tarafından hazırlanılarak genel eğitim sınıf öğretmenlerine verilen sağaltım planlarının doğru olarak uygulanmasında, performans geri dönütünü

içeren DDD’lığın etkili olduğunu bulmuştur. Freeland (2002), öğrencilerin sınıfa uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında model olma, rehberli uygulama ve dönüt vermenin yer aldığı DDD’lığın, öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu bulmuştur.

Sterling-Turner (1999), sadece sözel iletişime dayanan davranışsal danışmanlıkla, model olma, rehberli uygulama ve dönüt vermeyi içeren DDD’lığın, sağaltımın doğru uygulanması ve sağaltım sonuçları “problem davranışların azaltılması” açısından anlamlı derecede farklılık gösterdiğini, ancak sağaltımın kabul edilebilirliği açısından belirgin bir farklılık ortaya çıkmadığını bulmuştur.

Munton (2004), problem davranışların azaltılmasında, ilki öğretmen ipucu kâğıdı, ikincisi ipucu kâğıdı ve kontrol listesi, üçüncüsü ise ipucu kâğıdı, kontrol listesi ve haftalık dönütlerden oluşan üç farklı doğrudan davranışsal danışmanlığın farklılaşan etkililiğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, ipucu kâğıdı, kontrol listesi ve performans dönütünü içeren DDD’lığın problem davranışların azaltılmasında en etkili yöntem olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları, dönütü içeren DDD’lığın sağaltımın doğru uygulanması, davranış değişikliği ve sağaltımın kabul edilebilirliğinde, diğerlerinden daha verimli olduğunu göstermiştir. Diğer ülkelerde yapılan araştırma sonuçlarıyla, bu araştırmanın öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarıyla ilgili sonuçları paralellik göstermektedir.

Bu araştırma, Munton (2004)’un yaptığı çalışmada ileri araştırmalara yönelik gerekliliği vurgulanan DDD’lığın planlanmasından dolayı ortaya çıkmıştır. Munton araştırmasında, öğretmen ipucu kâğıdının diğer DDD uygulamaları kadar olmasa da öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasındaki etkisini ortaya çıkarmakta ve öğretmen ipucu kâğıdıyla birlikte performans geri dönütünün birlikte kullanılmasının araştırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Araştırmada etkisi belirlenmesi amaçlanan DDD süreci, öğretmenlerin öğrencilerinin sınıfa uygun davranışlarına ödül vermelerini ipucu kâğıdıyla sağlama ve ödül vermelerini

ödüllendirerek dönüt vermeye dayalı bir süreçtir. Öte yandan araştırmada, yine Munton'un yaptığı çalışmada değinilen, öğretmenlerin kendi sağaltım bütünlüklerini izlemelerinin etkisinin incelenmesine yönelik önerinin de, araştırmanın dönüt verme aşamasında öğretmenlere kendi yaptıkları öğretmen ipucu kâğıdı uygulamalarının izletilerek dönüt verilmesiyle karşılandığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada kullanılan DDD sürecinin problemi tanımlama ve problem analizi aşamaları, alan yazında yer alan örneklerden farklı olarak tamamen araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Alan yazındaki örneklerde bu aşamaların, danışman ve öğretmen işbirliğiyle ya da sadece öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Dahası, alan yazında DDD sürecinde yer alan problemin tanımlanması, problem analizi, planın uygulanması ve sağaltımın değerlendirilmesi aşamaları, sınıf öğretmenin gerçekleştireceği bir bütün olarak görülmekte ve danışman, öğretmenin tüm bu aşamaları gerçekleştirmesine danışmanlık yapmaktadır. Bu çalışmada DDD sürecinin yurt dışında yapılan araştırmalardan farklı şekilde desenlenmesinin nedeni, yurt dışındaki sınıf öğretmenleriyle ülkemizdeki sınıf öğretmenlerinin, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitimi ve sınıf kontrolü becerileriyle ilgili olarak aldıkları eğitimin niteliksel farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Diğer bir neden ise yukarıda değinildiği gibi DDD sürecinde öğretmen ipucu kâğıdı uygulamasına yönelik verilen dönütün etkisinin araştırılmasının gerekliliğindedir.

Araştırmada sağaltım aşamasında, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları, başlama düzeyine ve yoklama oturumlarına göre başlangıçta yatay eksenden uzaklaşmış, sağaltım evresi boyunca ise oldukça dalgalı bir seyir izleyerek yatay eksene doğru azalan bir eğim göstermiştir. Ancak verilerin düzey farkı, başlama düzeyindeki seviyesine ulaşmamıştır. Öğretmen ödüllendirmelerindeki düzey farkının giderek azalması ve azalan bir eğimin ortaya çıkmasının nedeninin, öğretmenlerin uygulama süreci içerisinde öğrencilerinin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarında azalma meydana gelmesi sonucunda, daha

uzun süreli sınıfa uygun davranışlar sergilemelerinden dolayı, öğrencilerine verdikleri ödüllendirme davranışlarını azaltarak sürdürmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada yine sağaltım aşaması boyunca, öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranış sayıları açısından kararlılık sağlanamamakta ve grafikte yatay eksene doğru ani iniş çıkışlar, dalgalanmalar ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeninin, DDD sürecinin yapıldığı Türkçe dersinde yer alan farklı tür etkinliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin sesli, sessiz okuma, sözlü anlatım, soru cevap, yazılı anlatım gibi etkinliklerin sadece birinin ya da bir kaçının yer aldığı bir ders saati süresince, öğretmenleri tarafından aynı sayıda ödüllendirilmeleri mümkün olmayabilmektedir. Türkçe dersindeki soru cevap, sesli okuma ve sözlü anlatım gibi etkinliklerde öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışları artmaktadır. Öte yandan bu durum, araştırmanın sınırlılığıdır.

Bu araştırma ile birlikte eğitim ortamında yetersizliği olan öğrencilere sahip öğretmenlerin, bu öğrencilerin sınıfa uygun davranışlarını ödüllendirmelerini ipucu kâğıdıyla sağlama ve öğretmenlerin ödüllendirme davranışlarını ödüllendirerek dönüt vermeye dayalı bir DDD süreci kullanılmıştır. DDD'la öğretmenlerin ödüllendirmeleri artırılmış, öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışları ise azaltılmıştır. Bu yolla etkili öğretimin ön koşulu olan sınıf kontrolü sağlanmaya çalışılmış ve birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan ve problem davranışlar sergileyen öğrencilerin eğitim ortamlarının, kaynaştırma düzenlemesine dönüştürülmesi için özel eğitim hizmetinin nasıl sağlanabileceği örneklenmeye çalışılmıştır.

### 5.3. ÖNERİLER

Bu bölümde, eğitime, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmektedir.

#### 5.3.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmada etkili olduğu gösterilen ipucu kâğıdı ve dönüt verilerek yapılan DDD, sürecinde izlenen basamaklar, kaynaştırma ya da birlikte eğitim düzenlemesine yerleştirilmiş yetersizlikten etkilenmiş ve davranış problemleri sergileyen öğrencilerin problem davranışlarının ortadan kaldırılmasında kullanılabilir.
- Bu araştırmada ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmada etkili olduğu gösterilen ipucu kâğıdı ve dönüt verilerek yapılan DDD kaynaştırma düzenlemesine yerleştirilmiş öğrenciler ve onların öğretmenleriyle çalışacak özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kullanılabilir.
- Hâlihazırda bu öğrenciler ve öğretmenleriyle çalışan özel eğitim öğretmenlerine DDD’la ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.
- Bu araştırmada etkisi gösterilen DDD sürecinde kullanılan veri toplama araçları ve öğretmen ve öğrenci davranışlarının kalıcı ürünlerinin elde edilmesinin sağlandığı kamera çekimleri, kaynaştırma uygulamasındaki öğretmenlere özel eğitim danışmanlığı yapacak gezici özel eğitim öğretmenleri tarafından kullanılabilir.
- Kaynaştırma ortamına yerleştirilecek yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerden problem davranışlar sergileyenler için Rehberlik Araştırma Merkezi’nde çalışan özel eğitim öğretmenlerinden, bu araştırmada olduğu gibi problem



davranışın tepkilerini, nedenlerini ve işlevini belirleme süreçlerini izlemeleri istenebilir.

- Sınıflarında problem davranışlar sergileyen kaynaştırılmış öğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerine, gezici özel eğitim öğretmeni tarafından özel eğitim hizmeti sağlanamadığı durumlarda, hizmet içi eğitimle öğretmen ipucu kâğıdı ve uygulanması öğretilerek, problem davranışları azaltma yoluna gidilebilir.

### 5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Birlikte eğitim ortamına yerleştirmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada, doğrudan öğretim yönteminin tüm öğelerini içeren DDD'lığın etkililiğine bakılabilir.
- Birlikte eğitim ortamına yerleştirmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada, doğrudan öğretimin tüm unsurlarını içeren ve öğretmen ipucu kâğıdı ile dönüt kullanılan iki farklı DDD'lığın farklılaşan etkililiğine ve verimliliğine bakılabilir.
- Ayrı eğitim ortamına yerleştirmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada, DDD'lığın etkililiğine bakılabilir.
- Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ve öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrenciler dışındaki yetersizlik alanlarında tanılanmış ya da henüz tanı konulmamış riskli öğrencilerden problem davranışlar sergileyen öğrencilerin problem davranışlarının ortadan kaldırılmasında DDD'lığın etkililiğine bakılabilir.
- Türkçe dersi dışındaki bir derste ya da birden fazla derste DDD'lığın etkililiğine bakılabilir.

- Birlikte eğitim ortamına yerleştirmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada, öğretmen ipucu kâğıdı ve telsiz sistemler kullanılarak anında dönüt vermeyi içeren DDD'lığın etkililiğine bakılabilir.
- Birlikte eğitim ortamına yerleştirmiş yetersizliği olan öğrencilerin akademik problemlerini ortadan kaldırmada DDD'lığın etkililiğine bakılabilir.
- Bu araştırmada yapıldığı gibi, birlikte eğitim ortamındaki genel eğitim sınıf öğretmenlerine verilen ipucu kâğıdında yer alan unsurlardan biri olan ödüllendirme davranışlarının yanı sıra, ipucu kâğıdında yer alan diğer; (görmezden gelme, dolaylı pekiştirme gibi) tüm sağaltım unsurlarının uygulanması ölçümlenerek, öğretmenlerin önerilen sağaltımı bütün olarak uygulamasında DDD'lığın etkisine bakılabilir.

## KAYNAKÇA

ALBERTO, P.A. and TROUTMAN, A.C. (1990). **Applied Behavior Analysis for Teachers**. Üçüncü Basım. NV: McMilian Publishing Company.

AR, Y. (2000). **Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Ortamına Uygun Olmayan Davranışlarının Uyuşmayan Davranışlarının Ayrımlı Pekiştirilmesiyle Azaltılması**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BATU, S. (2000). Kaynaştırma Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. **Özel Eğitim Dergisi**, 2. (4) 35-45

BATU, S. ve KIRCAALİ- İFTAR, G. (2006). **Kaynaştırma**. (Birinci Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

BERGAN, J.R. (1977) **Behavioral Consultation**. Columbus, OH: Charles E. Merrill

BİRKAN, B. (1997). **Sınıf Ortamına Uygun Olmayan Davranışların Uyuşmayan Davranışlarını Ayrımlı Pekiştirerek Sınıf Ortamına Uygun Olmayan Davranışları Azaltma**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BULLOCK, L. M. (1991). **Exceptionalities in Children and Youth**. University of Texas, USA.

BURNS, E. (2001). **Developing and Emplementing IDEA-IEPs**. Charles C. Thomas Pub.

CHOATE, J.S. (2000). **Successful Inclusive Teaching**. "Proven Ways to Detect and Correct special Needs." (Dördüncü Baskı).Boston. Allyn and Bacon.

COLONEY, J.J. ve COLONEY, C.W. (1988). Useful theories in School-based Consultation. **Remedial and Special Education**. 9, 14-20.

COOPER, J.O., HERON, T.E. and HEWARD W.L. (1987). **Applied Behavior Analysis**. Columbus: Merrill Publishing Company.

DEVİRİM, E. (2001). **Zihinsel Engelli Çocukların Zarar Verme Davranışlarının Azaltılmasında Diğer ve Uyuşmayan Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesinin Etkililiği**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DUSTIN, D. ve EHLIY, S. (1992). School Consultation in the 1990s. **Elementary School Guidance & Counseling**. 26, 165-175

ERBAŞ, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar E. (2004). **İşlevsel Değerlendirme: Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma ve Uygun Davranışlar Kazandırma Süreci**. (Birinci Baskı). Ankara. Kök Yayıncılık.

ERBAŞ, D. (2005). **Olumlu Davranışsal Destek**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 6 (1) 1-18.

FELDMAN, E.S. ve KRATOCHWILL, T.R. (2003). Problem Solving Consultation in Schools: Past, Present and Future Directions. **The Behavior Analyst Today**. Volume 4, No.3

FREELAND, J. T. (2002). **Analizing the Effects Direct Behavioral Consultation on Teachers: Generalization of Skills Across Settings**. Ph. D. Thesis. Mississippi State University.

GUTKIN, T. B. (1996) Core Elements of Consultation Service Delivery for Special Service Personnel: Rationale, Practice and Some Directions for the Future. **Remedial and Special Education**, 17, 333-340.

HALLAHAN D.P. and KAUFFMAN J.M.(2003) **Exceptional Learners.** Introduction to Special Education. (Dokuzuncu Basım). Boston. Allyn and Bacon.

HERON, T.E. ve HARRİS, K.C. (1993). **The Educational Consultant. Helping professionals, Parents and Mainstreamed Students.** (Dördüncü Basım). Texas. Pro.ed.

HORNER, R.D. ve BAER, D.M. (1978). Multiple-Probe Technique:A Variation of the Multiple Baseline. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 11,1: 189-196.

JEFFERSON, G.L. (2001). **An Evaluation of the Generalized Effects of Training Teachers of Young Children to Use Functional assessment in Combination with Behavioral Consultation to Remediate Problematic Classroom Behaviors.** Ph. D. Thesis. University of Oregon.

KANER, S. (2003). Duygusal ve Davranışsal Bozuklukları Olan Çocuklar. (Ed: A. Ataman) **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş.** Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

KIRCAALİ İFTAR, G. (1992). **Teacher and Student Characteristics which Influence Teacher Preferences for Resource and Consultation Approaches.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

KIRCAALİ İFTAR, G. ve TEKİN E. (1997). **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

KIRCAALİ-İFTAR, G. ve UYSAL, A. (1999). Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma-Yazma Öğretiminin Etkililiği. **Özel Eğitim Dergisi.** Cilt 2 (3) 3-13.

KRATOCHWILL, T.R. ve BERGAN J.R. (1986) **Behavioral Consultation in Applied Settings, An Individual Guide.** New York Plenum.

KRATOCHWILL, T.R. ve BERGAN, J.R. (1990). **Behavioral Consultation in Applied Settings**. Springer.

LEWIS, R.B. ve DOORLAG, D.H. (1999). **Teaching Special Students in General Education Classrooms**. New Jersey: Prentice Hall Inc.

LITTLE, E. HUDSON, A. ve WILKS R. (2002). The Efficacy of Written Teacher Advice (Tip Sheets) for Managing Classroom Behaviour Problems. **Educational Psychology**, Vol. 22, No. 3

MAHER, C.A. and FORMAN, S.G. (1987). **A Behavioral Approach To Education Of Children And Youth**. New Jersey. Lawrance Erlbaum Associates Inc.

MEB, (2006). Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.

MEB, 2008-2009 Öğretim Yılı Özel Eğitim Okul ve Kurumları Sayısal Genel Sonuç Tablosu. [http:// www.orgm.meb.gov.tr](http://www.orgm.meb.gov.tr) (2008, Ağustos 9).

MUNTON, S.Y. (2004). **Uncovering the Most Effective and Cost Beneficial Methods of Consultation in Terms of Disruptive Behavior, Treatment Integrity and Social Validity**. Ph. D. Thesis. University of California.

MURPHY, R.J. ve BRAYN, A.J. (1980). Multiple-Baseline and Multiple-Probe Designs: Practical Alternatives for Special Education Assessment and Evaluation. **The Journal of Special Education**, 14, 3: 325-335.

NOEL G.H., DUHON G.J., GATTI S.L., CONNELL J.E., (2002) Consultation, Follow Up, and Implement of Behavior Management Interventions in General Education, **School Psychology Review**, 2002 Vol.31, Issue 2

ÖZYÜREK, M. (1983). **Birlikte ve Ayrı Eğitimin Etkililiği**. Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

..... (1985). Ortopedik Arızalıların Eğitim Ortamlarına Yerleştirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 16. (1-2), 347-366

..... (1990). Özel Eğitimde Normalleştirmenin Doğurguları. **Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi**. Bildiriler IV. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

..... (1996). **Sınıfta Davranış Yönetimi: Uygulamalı Davranış Analizi-1**. Ankara: Karatepe Yayınları.

..... (2001). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Karatepe Yayınları

..... (2004a). **Sınıfta Davranış Değişirme: Uygulamalı Davranış Analizi**. Ankara: Karatepe Yayınları.

..... (2004b). **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Temelleri ve Geliştirilmesi**. Ankara: Kök Yayıncılık.

..... (2005). **Olumlu Sınıf Yönetimi**. (Birinci Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

..... (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Ankara. Bahar 2008, 6(2), 189-226.

PISCIOTTA, BS (2001) **Using Functional Assessments and Treatments Based on Direct Observations of Students Identified with Emotional and Behavioral Problems**, Master's of Arts in School Psychology. Stephen F. Austin State Universtiy.

PUBLIC LAW (2001). The **No Child Left Behind Act**.

RICHARDS, S.B. ve diğeri, (1999). **Single Subject Research**. San-Diego  
London: Singilar Publishing Group, Inc.

SALEND, J.S. (1998). **Effective Mainstreaming**. New Jersey. Prentice Hall Inc.

SALEND, J.S. (2001). **Creating Inclusive Classrooms. Effective and Leflective Practices**. (Dördüncü Basım). New Jersey, Prentice Hall.

SEYLAN, G. (2006). **İşlevsel Sözel İletişim Becerisi Kazandırmanın Zarar Verme Davranışlarını azaltmaya Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

SHAPIRO E.S. (1987). **Behavioral Assessment in School Psychology**. London.  
Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

SHAPIRO, E.S. ve KRATOCHWILL T.R. (2000). **Behavioral Assessment in Schools: Theory, Research and Clinical Foundation**. (2. Baskı). New York.  
Guilford Publication Inc.

SHERIDAN, S M., DEE, C. C., MORGAN, J. C., MCCORMICK, M. E.,  
WALKER, D. (1996) A Multimethod İntervention for Social Skills in Children with  
ADHD and their Parents. **School Psychology Review**, 25, 57-76.

SIMITH, S.W., ve ROBINSON, T.R. (2006). Emotional/Behavior Disorders (Ed:  
Meyen, E.L. ve Bui, Y.N.) **Exceptional Children**. In Today's Schools. What  
Teachers Need to Know. (Beşinci Baskı). Love Publishing Company.

SMITH, T.E.C., POLLOWAY, E.A., PATTON, J.R., ve DOWDY, C.A. (2001).  
(Dördüncü Baskı). **Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings**.  
Ally and Bacon.



STERLING-TURNER, H.E. (1999). **The Effects of Direct Training, Treatment Acceptability and Treatment Integrity on Treatment Outcomes in School Consultation.** Ph. D. Thesis. Mississippi State University.

SUCUOĞLU, B. VE KARGIN, T. (2006). **İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yönetmeler, Teknikler.** Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

ŞAFAK, P. (2005). **Birlikte Eğitim Ortamındaki Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilere Gezici Öğretmenlik Düzenlemesine Göre Verilen Destek Hizmetin Etkililiği.** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

TAVİL, Y.Z. (1999). **Sınıf Ortamına Uygun Olmayan Davranışların Azaltılmasında Uyuşmayan Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesinin Etkisi.** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

TAVİL, Y.Z. (2005). **Davranış Denetimi Aile Eğitim Programının Annelerin Davranışsal İşlem Süreçlerini Kazanmalarına Etkisi: Doğrudan Öğretim Yaklaşımı İle Sunulan.** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

TAWNEY, J.W. ve GAST, L.D. (1984). **Single Subject Research in Special Education.** Columbus: Merrill Publishing Com.

TEKİN, E. ve KIRCAALİ- İFTAR, G. (2001). **Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÜNAL, H. (2008). **Birlikte Eğitim Ortamındaki Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Verilen Destek Eğitimin Etkililiği**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Varol, N. (1996). Özel Eğitimde Kaynaştırma Nasıl Olmalıdır?, **Down Sendromuna Genel Bakış; Nedenler, Tedavi, Plastik Cerrahi Yaklaşımlar, Özel Eğitimde Kaynaştırma ve Psikolojik Danışmanlık paneli**, Ankara, 1996.

VURAN, S. (1994). Alt Özel sınıfta Ödül Kullanımının Sınıf Kontrolüne Etkisi. **Beşinci Özel Eğitim Günleri**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

ZINS, J. E., Kratochwill, T. R., ve Elliott, S. N. (1993) Current Status of the Field. In J. E Zins, T. R. Kratochwill & Elliott (Eds.), **Handbook of Consultation Services for Children** (pp.1-12), San Francisco; Jossey-Bass.

WATKINS-EMONET, C.E. (2000). **Evaluating the Teaching Components of Direct Behavior Consultation on Skill Acquisition and Generalization in Head Start Classrooms**. Ph. D. Thesis. Mississippi State University.

WATSON, T.S. ve ROBINSON, S.L. (1996). Direct Behavioral Consultation: An Alternative to Traditional Behavioral Consultation. **School Psychology Quarterly**. Vol. 11, No.3, 267-278

WILKINSON L. A. (2003). Using Behavioral Consultatin to Reduce Challenging Behavior in the Classroom. **Preventing School Failure**, 1045988X, Spring 2003, Vol. 47, Issue 3.

**EKLER**

	<b>Sayfa</b>
<b>EK 1 ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU</b>	143
<b>EK 2 PEKİŞTİREÇ BELİRLEME FORMU</b>	150
<b>EK 3 MOTİVASYON ÖLÇÜMLEME FORMU</b>	152
<b>EK 4 SOSYAL GEÇERLİLİK BELİRLEME FORMU</b>	155
<b>EK 5 ANEKDOT KAYIT FORMU</b>	159
<b>EK 6 TÜRKÇE DERSİ KONTROL LİSTESİ</b>	161
<b>EK 7 KISMİ ARALIK KAYIT FORMU</b>	173
<b>EK 8 SAĞALTIM PLANI</b>	175
<b>EK 9 ÖĞRETMEN İPUCU KÂĞIDI</b>	182
<b>EK 10 GECİKMİŞ PEKİŞTİREÇ VE DÖNÜT FORMU</b>	196
<b>EK 11 ANEKDOT KAYDI ÖRNEĞİ</b>	198

**EK-1**

**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

## ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

**Amaç:** Bu görüşme formu;

- Birlikte eğitim ortamındaki öğrencinin problem davranışının tanımlanabilmesi,
- Bu davranışların nerede ve ne zaman gözlenmesi gerektiğinin belirlenmesi ve
- Belirlenen problem davranışın işlevine ilişkin öğretmen görüşüne dayalı olarak veri toplanması amacıyla desenlenmiştir.

### **Görüşme Formunun Uygulanacağı Öğretmen Grubu:**

Bu form, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olarak desenlenmiştir.

### **Kullanım Yönergesi:**

- Görüşmeye gitmeden önce görüşme formunu gözden geçiriniz.
- Öğretmenle görüşme yapmak için uygun olduğu saati önceden kendisine sorarak belirleyiniz.
- Görüşme sırasında öğretmenle karşılıklı oturunuz.
- Görüşmeye başlamadan önce görüşmenin amacını öğretmene söyleyiniz.
- Görüşmede izleyen açık uçlu soruları sorunuz. (Soracağınız soruları, bakmadan sormaya çalışınız.)
- Öğretmenin sorulara verdiği cevapları soruların altında yer alan boşluklara yazarak kaydediniz.
- Görüşme sonunda öğretmene teşekkür ediniz.

### **Kapsam:**

Bu formda, sırasıyla:

- Kimlik Bilgileri,
- Problem Davranış ve Problem Davranışın Tanımlanmasına İlişkin Sorular,
- Problem Davranışın Ortaya Çıkmasına Neden Olabilecek Çevresel Olaylara İlişkin Sorular,
- Problem Davranışın Ortaya Çıkmasının Tahmin Edilmesine Hizmet Eden Olay ve Durumları Belirlemeye Yönelik Sorular,
- Problem Davranışın İşlevinin Belirlenmesine Yönelik Sorular,
- Problem Davranışın Verimliliğine İlişkin Sorular,
- Öğrencinin Sahip Olduğu İletişim Becerilerine İlişkin Sorular,
- Öğrenci için Olası Pekiştireçlere İlişkin Sorular
- Öğrencinin Problem Davranışına Alternatif Olabilecek Uyumsal Davranışları Belirleme Amaçlı Sorular,
- Öğrencinin Problem Davranışının Düzeltilme Özgeçmişine İlişkin Sorular bulunmaktadır.

**Görüşme Tarihi / Saati:** \_\_ - \_\_ - 200\_\_ / (\_\_ : \_\_)

**Kimlik Bilgileri:**

**Öğrencinin;**

**Adı, Soyadı:**

**Okulu:**

**Sınıfı:**

**Numarası:**

**Görüşülen Kişi:**

**Görüşen:**

**Problem Davranış ve Problem Davranışın Tanımlanmasına İlişkin Sorular:**

1- Öğrencinizin (*Öğrencinin ismi, örneğin: Feray'ın*) sınıfta yaptığı problem davranışları anlatır mısınız?

2- Bu problem davranışların nasıl olduğunu, öğrencinin (.....'ın) neler yaptığını bir örnek vererek anlatır mısınız?

3- Öğrenciniz (.....) bu davranışları bir ders saati boyunca ne kadar sıklıkla ya da süreyle yapmaktadır? (*Öğretmene, öğrencinin sayılabilir davranışının bir ders saatinde kaç kez ortaya çıktığını ya da sürekli davranışının bir ders saati boyunca ne kadar sürdüğünü betimlettiriniz*).

4- Öğrenciniz (.....) bu davranışları sergilerken ne kadar güç harcamaktadır?

5- Öğrencinizin (.....) problem davranışının başlayacağını gösteren işaretler var mı?

6- Öğrenciniz (.....) bu davranışları bir arada mı yoksa sırayla mı sergilemektedir?

7- Öğrencinizin (.....'ın) bu davranışlarından öncelikli olarak düzeltilmesini istediğiniz davranışları var mı? Varsa neler?

**Problem Davranışın Ortaya Çıkmasına Neden Olabilecek Çevresel Olaylara İlişkin Sorular:**

**Öğrencinin Genel Sağlık Durumu:**

- 1- Öğrencinizin ( .....’ın) kullandığı ilaçlar var mı? Varsa bu ilaçların herhangi bir etkisini gözlemlediniz mi?
- 2- Öğrencinizin nöbet, alerji gibi rahatsızlıkları var mı? Varsa nelerdir?

**Öğrencinin Bulunduğu Sınıfın Özellikleri:**

- 1- Öğrenciniz (.....) sınıfta nerede oturuyor?
- 2- Sınıfınızda toplam kaç öğrenci var?
- 3- Sınıfınızın gürültü, ısı ve ışık açısından öğretime uygunluğu hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- 4- Sınıfınızda (.....’dan) başka problem davranışlar sergileyen öğrencileriniz var mı? Varsa kimler ve kısaca problem davranışlarından bahsedebilir misiniz?
- 5- Öğrencinizin (.....’ın) problem davranışlarının sınıfta bulunan diğer öğrencilerden nasıl etkilendiğinden bahsedebilir misiniz?
- 6- Öğrencinizin (.....’ın) problem davranışı sergilemesinde sınıf rutinlerindeki değişikliğin etkisi var mı? Varsa neler?

**Öğretmen Özellikleri:**

- 1- Öğretmenlik formasyonunuz nedir?
- 2- Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
- 3- Kaynaştırılmış öğrencilerle ne kadar süredir çalışıyorsunuz?
- 4- Davranış kontrolüne yönelik olarak hizmet öncesi, sırası ya da sonrası herhangi bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız, bahsedebilir misiniz?

**Öğretim Programı ve Etkinlikler:**

- 1- Öğrenciniz (.....) ders programında yer alan hangi derslerde daha çok hangi derslerde daha az problem davranış sergilemektedir?

- 2- Öğrenciniz (.....)'la sizin dışınızda çalışan başka öğretmenler var mı?Varsa bu öğretmenlerin problem davranışa ilişkin neler bildirdiklerini paylaşabilir misiniz?
- 3- Öğrencinizin (.....) farklı derslerde yer alan etkinlikler ve dersler içerisindeki etkileşimlere uygun şekilde hareket etmesine yönelik olarak neler söyleyebilirsiniz?
- 4- Sınıfta öğrencilerinizin uymasını istediğiniz kurallarınız var mı? Varsa bu kurallara uymayı sağlamak için neler yapıyorsunuz?
- 5- Öğrenciniz (.....) sınıf kurallarına uyduğunda ve uymadığında neler yapıyorsunuz?
- 6- Öğretimleri daha çok küçük gruplara ya da bütün sınıfa yönelik olarak mı yapıyorsunuz?
- 7- Öğrencinizden (.....)'dan bir ders saati içerisinde kaç tane etkinlik yapmasını istiyorsunuz?
- 8- Öğrenciniz (.....) yönergelerinizi, ipucu ya da başka bir yönerge vermeksizin yerine getiriyor mu?

**Problem Davranışın Ortaya Çıkmasının Tahmin Edilmesine Hizmet Eden Olay ve Durumları Belirlemeye Yönelik Sorular:**

- 1- Problem davranış en çok hangi derste ve ne zaman ortaya çıkmaktadır?
- 2- Problem davranış en az hangi derste ve ne zaman ortaya çıkmaktadır?
- 3- Problem davranış en fazla hangi tür etkinlikler yapılıyorken ortaya çıkmaktadır?
- 4- Problem davranış en az hangi tür etkinlikler yapılıyorken ortaya çıkmaktadır?
- 5- Problem davranış öğretim gününün hangi diliminde daha çok ve daha az ortaya çıkmaktadır?
- 6- Sorduğum sorular dışında problem davranışın ortaya çıkmasını etkilediğini düşündüğünüz özel durumlar ya da olaylar var mı? Varsa bu durumları anlatır mısınız?

**Problem Davranışın İşlevinin Belirlenmesine Yönelik Sorular:**

- 1- Öğrenciniz (.....) problem davranış sergiledikten sonra siz neler yapıyorsunuz?
- 2- Öğrenciniz (.....) problem davranışı sonrasında ne elde ediyor? (*Örneğin: sevdiği bir nesne ya da etkinlik elde etme, sizin yardımınızı elde etme gibi*)



3- Öğrencinizin (.....) problem davranışı nedeniyle, yapması gereken işten ya da bitirmesi gereken etkinlikten kurtulması gibi bir durum ortaya çıkıyor mu? (Örneğin: sevmediği bir nesne ya da etkinlikten kurtulma, kendisine uyarı sözcükleri söylenmesi gibi)

4- Sizce öğrenciniz (.....) problem davranışları yaparken, duygusal açıdan hoşnutsuzluk hissediyor mu?

5- Öğrencinizden zor bir görevi yerine getirmesini istediğinizde bu durum problem davranışın ortaya çıkmasını nasıl etkilemektedir?

6- Öğrencinizin (.....'ın) bulunduğu ortamda kimsenin olmaması problem davranışını nasıl etkilemektedir?

#### **Problem Davranışın Verimliliğine İlişkin Sorular:**

1- Öğrencinizin (.....) sorun davranış sergileyerek ulaşmak istediği sonuca ulaşmadaki kararlılığı hangi düzeydedir?

#### **Öğrencinin Sahip Olduğu İletişim Becerilerine İlişkin Sorular:**

1- Öğrencinizin (.....) söylenenleri anlamasıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz?

2- Öğrencinizin (.....) konuşmasıyla ilgili olarak neler söyleyebilirsiniz?

#### **Öğrenci için Olası Pekiştiricilere İlişkin Sorular:**

1- Öğrencinizin en çok tercih ettiği ortam, kişi, nesne, yiyecek ve etkinliklerin neler olduğunu söyler misiniz?

	<b>Tercih Ettikleri</b>
Ortamlar	
Kişiler	
Nesneler	
Yiyecek-İçecek	
Etkinlikler	

**Öğrencinin Problem Davranışına Alternatif Olabilecek Uyumsal Davranışları Belirleme Amaçlı****Sorular:**

1- Öğrencinizin problem davranışı sergileyerek elde ettiklerinin yerine geçebileceğini düşündüğünüz olumlu davranışlar nelerdir?

2- Sizce öğrenciniz nasıl bir öğretim sürecinde yer alırsa problem davranışlarının sergilenme olasılığı düşer?

**Öğrencinin Problem Davranışının Düzeltilme Özgeçmişine İlişkin Sorular:**

1- Öğrencinizin problem davranışı ilk defa ne zaman başladı?

2- Öğrencinizin problem davranışının son birkaç gün/hafta/ay/yıldaki seyrini tanımlar mısınız?

3- Öğrencinizin problem davranışı için uygulanan davranış değiştirme programı var mı?

4- Uygulanan davranış değiştirme programının etkilerini açıklar mısınız?

**Görüşmeyi Sonlandırma:**

Görüşme sonrasında öğretmenden haftalık ders programını isteyerek ve öğretmene verdiği bilgiler için teşekkür ederek görüşmeyi sonlandırınız.

**EK-2**

**PEKİŞTİREÇ BELİRLEME FORMU**

## PEKİŞTİREÇ BELİRLEME FORMU

**Öğrencinin Adı, Soyadı:**

**Tarih:**

**Formu Dolduran Öğretmenin Adı, Soyadı:**

**Bu form;** sınıf öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğrencinin pekiştirilmesi için etkili olabilecek muhtemel ödülleri (pekiştireçleri) bulabilmek için geliştirilmiştir. Bu nedenle aşağıda açıklamalara yer verilmiştir.

**Sayın Öğretmenim, lütfen öğrencinizle ilgili olarak aşağıdaki soruların cevaplarını boşluklara yazınız.**

- Kullanmaktan hoşlandığı belirli araç gereçler var mı?
- En çok neleri yapmaktan hoşlanır?
- En çok hangi arkadaşlarıyla bir arada olmaktan hoşlanır?
- Okul içinde kendi kendine yaptığı işler nelerdir?
- Onu sevindirdiğini gözlediğiniz şeyler nelerdir?
- Sizden neler yapmanızı ister?
- En çok sevdiği yiyecek ve içecekler?
- En çok ne hakkında konuşmak ister?
- Kendi, kendine ya da yakın çevresindekilerle oynadığı veya oynamak istediği oyunlar nelerdir?
- Neler olduğunda kendisini mutlu hisseder?
- Öğrencinizle ilgili sizin eklemek istediğiniz etkili ödüller (pekiştireçler) varsa lütfen aşağıya yazınız:

**Formu Doldurduğunuz için Teşekkür Ederim.**

**EK-3**

**MOTİVASYON ÖLÇÜMLEME FORMU**

### MOTİVASYON ÖLÇÜMLEME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı :  
 Ölçümleme Yapan Öğretmen :  
 Ölçümlenen Davranışın Betimi :  
 Ortamın Betimi :

Tarih:

**Formun Amacı:** Bu form, sorun davranışa sahip olma olasılığı olan öğrencinizin davranışıyla ilgili özellikleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

**Kullanım Yönergesi:** Yukarıda davranışı betimlenen öğrencinin bu davranışıyla ilgili aşağıdaki soruları dikkatli bir şekilde okuyunuz. Betimlemesi yapılan davranışı en iyi şekilde betimleyen sayıyı daire içine alınız.

SORULAR	YANITLAR				
	Hiçbir Zaman	Hemen Hemen Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Öğrenci kendi başına uzun süre bırakıldığında davranış da uzun bir süre sürmekte midir?	0	1	2	3	4
2. Güç bir iş yapması istendikten sonra davranış olmakta mıdır?	0	1	2	3	4
3. Davranış sınıfta sizin başka öğrencilerle konuşmanıza tepki olarak mı oluşur?	0	1	2	3	4
4. Davranış öğrenciye alamayacağı söylenmiş olan etkinlik yiyecek ya da oyuncacı almak için mi oluşur?	0	1	2	3	4
5. Etrafında kimse yokken, davranış tekrarlanarak uzun süre olmakta mıdır?	0	1	2	3	4
6. Bu öğrenciden bir şey istendiğinde bu davranış olmakta mıdır?	0	1	2	3	4
7. Davranış bu öğrenciye dikkat etmeye son verildiğinde olmakta mıdır?	0	1	2	3	4
8. Davranış sevdiği oyuncacı, yiyeceği ya da etkinliği alınca mı olmaktadır?	0	1	2	3	4
9. Öğrencinizin bu davranışı yapmaktan zevk aldığını düşünüyor musunuz?	0	1	2	3	4
10. Öğrencinizden bir istekte bulunduğunuzda, sizi üzme ya da kızdırmak için bu davranışı yaptığı izlenimi vermekte midir?	0	1	2	3	4
11. Öğrencinize dikkat etmediğinizde sizi üzme ya da kızdırmak için mi bu davranışta bulunduğu izlenim mi vermektedir? (başka bir öğrenciyle etkileşimde bulunduğunuzda)	0	1	2	3	4
12. İsteddiği etkinliği, oyuncacı ya da yiyeceği verdikten kısa bir süre sonra davranışın oluşumu durmakta mıdır?	0	1	2	3	4
13. Davranış oluşurken çevresinde oluşanların farkında olmadığını	0	1	2	3	4

düşüneceğiniz şekilde sakın görünmekte midir?					
<b>14.</b> Bu öğrenciden çalışmasına ya da isteklerde bulunmaya son verdikten kısa bir süre sonra, davranışın oluşumu durmakta mıdır?	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>15.</b> Davranışı kendisiyle bir süre birlikte olunmasını sağlamak için olduğu izlenimi veriyor mu?	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>16.</b> Yapmayı istediği bir şeyi yapamayacağı söylendiği için mi bu davranış oluşmaktadır?	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

### PUANLAMA

<u>Duyumsal</u>	<u>Kaçınma</u>	<u>Dikkat</u>	<u>Birincil Pekistireç</u>
1 =	2 =	3 =	4 =
5 =	6 =	7 =	8 =
9 =	10 =	11 =	12 =
13 =	14 =	15 =	16 =

Toplam Puan:

Ortalama Puan:

Göreceli Sıra:

**EK-4**

**SOSYAL GEÇERLİLİK BELİRLEME FORMU**



### SOSYAL GEÇERLİK BELİRLEME FORMU

**Formu Dolduranın Adı, Soyadı:**

**Tarih:**

**Amaç:** Bu formun amacı, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine yapılan danışmanlık sürecine ilişkin görüşlerini almaktır.

**Sayın öğretmenim lütfen aşağıda yer alan soruların cevaplarını uygun seçeneğe (X) işareti koyarak işaretleyiniz.**

- 1- Öğrencinizin sınıfa uygun olmayan davranışını değiştirebilmeniz için size yazılı bir ipucu kağıdı vermek uygun mu?
- Çok Uygun ( )                      Uygun ( )                      Uygun Değil ( )                      Kesinlikle Uygun Değil ( )
- 2- İpucu kağıdında yer alan, “Defterini çıkart, önündekileri defterine yaz. vb” gibi yönergeler uygun mu?
- Çok Uygun ( )                      Uygun ( )                      Uygun Değil ( )                      Kesinlikle Uygun Değil ( )
- 3- İpucu kağıdında yer alan, “Dersi yerinde oturarak sessizce dinleyeceksin vb” gibi kurallar uygun mu?
- Çok Uygun ( )                      Uygun ( )                      Uygun Değil ( )                      Kesinlikle Uygun Değil ( )
- 4- İpucu kağıdında yer alan, “Aferin sen yerinde oturarak dersi dinliyorsun. vb” gibi pekiştirme ifadeleri uygun mu?
- Çok Uygun ( )                      Uygun ( )                      Uygun Değil ( )                      Kesinlikle Uygun Değil ( )
- 5- İpucu kağıdında yer alan, öğrenciniz sorun davranış sergilediğinde başka bir öğrenciye “Sen çok çalışkan bir öğrencisin vb.” gibi söyleyerek görmezden gelme ve pekiştirme uygun mu?
- Çok Uygun ( )                      Uygun ( )                      Uygun Değil ( )                      Kesinlikle Uygun Değil ( )
- 6- Öğrencinizin sınıfa uygun olmayan davranışını değiştirebilmeniz için ipucu kağıdı uygulamasından sonra dönüt verilmesi uygun mu?
- Çok Uygun ( )                      Uygun ( )                      Uygun Değil ( )                      Kesinlikle Uygun Değil ( )
- 7- Öğrencinizin sınıfa uygun olmayan davranışını değiştirebilmeniz için ipucu kağıdında yer alanları “kural, yönerge, pekiştirme ve görmezden gelmeyi” uygulamanıza ilişkin dönüt vermek uygun mu?
- Çok Uygun ( )                      Uygun ( )                      Uygun Değil ( )                      Kesinlikle Uygun Değil ( )
- 8- Danışmanlık çalışmasının, “İpucu kağıdı ve dönüt vermenin” ödüllendirme davranışlarınızı arttırdığını düşünüyor musunuz?
- Kesinlikle düşünüyorum ( )                      Düşünüyorum ( )
- Düşünmüyorum ( )                      Kesinlikle Düşünmüyorum ( )



- 18- Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü birkaç cümle ile açıkla mısınız?
- 19- Çalışmanın en beğenmediğiniz yönünü birkaç cümle ile açıkla mısınız?
- 20- Çalışma sonunda kendinizde gördüğünüz değişiklikler nelerdir birkaç cümle ile açıkla mısınız?
- 21- Çalışma sonunda öğrencinizde gördüğünüz değişiklikler nelerdir birkaç cümle ile açıkla mısınız?
- 22- Çalışmayla ilgili yukarıda sorulanlar dışında düşünceleriniz varsa lütfen aşağıya yazınız?

**Formu Doldurduğunuz için TEŞERKÜR EDERİM.**

**EK-5**

**ANEKDOT KAYIT FORMU**



**EK-6**

**TÜRKÇE DERSİ KONTROL LİSTESİ**

## TÜRKÇE DERSİ KONTROL LİSTESİ:

**Öğrencinin Adı, Soyadı:**

**Sınıfı:**

**Değerlendiren:**

**Tarih:**

**Saat:**

**Türkçe Dersi Kontrol Listesinin Amacı:** Bu formun birincil amacı, denek öğrencilerin Türkçe derslerinde yer alan okuma, yazma, dinleme, anlama ve anlatım etkinliklerindeki performans düzeylerinin belirlenmesidir. İkincil amacı ise, Türkçe derslerinde sınıftaki diğer öğrencilerle yapılacak etkinliklere, denek öğrencilerin kendi performansları düzeyinde katılabilmeleri için yapılması gereken öğretimin içerik düzenlemelerinin belirlenmesidir.

### **Kontrol Listesinde Kullanılacak Araçlar:**

- Mızıkçı öyküsünün ariel bold yazı tipinde 14 punto büyüklüğünde yazılı metni,
- Futbolcu fil öyküsünün ariel bold yazı tipinde 14 punto büyüklüğünde yazılı metni,
- Aslan ile Fare öyküsünün ariel bold yazı tipinde 14 punto büyüklüğünde yazılı metni,
- Alfabe de yer alan yirmi dört harfin ariel bold yazı tipinde 14 punto büyüklüğünde yazılı metni,
- “ba, da, de, at, eş, bay, kel, tak” hecelerinin ariel bold yazı tipinde 16 punto büyüklüğünde yazılı metni
- “Atatürk, Anne, Araba, Koltuk, Pencere, Ekmek, Bayrak, Sınıf, Ayşe, Cumhuriyet, Yılmaz” kelimelerinin ariel bold yazı tipinde 16 punto büyüklüğünde yazılı metni
- “Ali koş.- Oya okula gel.- Bugün bayram. - Çocuklar futbol oynuyor. - Annemi çok severim.” kelimelerinin ariel bold yazı tipinde 14 punto büyüklüğünde yazılı metni
- Öğrencinin Türkçe ders defteri.
- Kurşunkalem, silgi ve çizgili dosya kağıdı

### **Kontrol Listesi Uygulama Yönergesi:**

- Masada öğrenci ile karşılıklı oturunuz.
- Değerlendirme ortamında başka bir kişi ve öğrencinin dikkatini çekecek başka bir nesne bulunmamasına dikkat ediniz.
- Değerlendirmede kullanacağınız araçlarınızı, önceden öğrencinin dikkatini çekmeyecek şekilde, uygulama sırasında ulaşabileceğiniz bir yere koyunuz.
- Kontrol Listesini uygulamaya başlamadan önce, öğrenciye kendisiyle birlikte bir çalışma yapacağınızı ve bu çalışma sırasında uyması gereken kurallar olduğunu söyleyiniz. “Şimdi seninle bir çalışma yapacağız. Bu çalışma sırasında sorduğum sorulara cevap vereceksin, okumanı istediklerimi okuyacak ve yazmanı istediklerimi yazacaksın. Bütün bu istediklerimi yaparsan öğretmenine senin ne kadar çalışkan bir öğrenci olduğunu söyleyeceğim.” denilir.
- Kontrol listesi, okuma, anlama, yazma ve anlatım bölümlerinden oluşmaktadır. Her bir etkinlik alanıyla ilgili basitten zora doğru sıralanmıştır. Kontrol listesinin uygulanmasına orta güçlükte yer alan bildirimle başlayınız. Öğrenci bu bildirim gerçekleştirildiğinde bir sonraki bildirimle geçiniz, eğer öğrenci bu bildirim gerçekleştirmediyse bir önceki bildirimle geçerek değerlendirme yapınız. Ayrıca her bir bölümle ilgili değerlendirme yaparken bölümlerde yer alan yönergelere uygun olarak hareket ediniz.
- Çalışma sırasında öğrencinin vermiş olduğu doğru ya da yanlış cevaplara tepkisiz kalınız ve formun kayıt kısmına bildirim gerçekleştirildiğinde “+” gerçekleştirilemediğinde “-” işaretleyiniz. Bildirimlerin gerçekleştirilmesiyle yazmak istediklerinizi açıklama kısmına yazınız.
- Çalışma bittiğinde, öğrencinin yaptığı olumlu davranışlar sıralanarak öğrenci sınıfına götürülür ve öğretmenine çok çalışkan bir öğrenci olduğu, çalışma sırasında kendisinden yapılması istenilen her şeyi yaptığı söylenilir.

## Okuma

Harf okuma :  
Hece okuma :  
Kelime okuma :  
Fiş okuma :  
Metin okuma :

### A. Okuma becerileri

Bildirim	Yönerge	Kayıt	Açıklama
1- Harf okur.	Önündeki kağıda bak ve gösterdiğim harfi oku A D H E M S Ü		
2- Hece okur.	Önündeki kağıda bak ve gösterdiğim heceyi oku ba de at eş kel tak		
3- Kelime okur.	Önündeki kağıda bak ve gösterdiğim kelimeyi oku Araba Koltuk Pencere Ekmek		Heceleyerek: Hecelemeden:
4- Fiş okur.	Önündeki kağıda bak ve gösterdiğim fişi oku Ali koş. Oya okula gel. Bugün her yerde bayram var.		
5- Metni akıcı okur.	Önündeki metni oku. (Mızıkçı)		Okuduğu metnin kelime sayısı: Öğrencinin okuma süresi: Öğrencinin okuma hızı:
6- Kendi yazdıklarını okur.	Defterinden bir sayfa açtım, şimdi bu sayfayı oku.		



## Anlama

### Dinlediğini Anlama: (Futbolcu Fil)

- Dinlediği metnin başlığını söyleme :  
Dinlediği metindeki kahramanlarının isimlerini söyleme :  
Dinlediği metindeki olaylarla ilgili sorulara cevap verme :  
Dinlediği metindeki olayların sırasını anlatma :  
Dinlediği metindeki tahmin etme sorularına cevap verme :  
Dinlediği metindeki mantık yürütme sorularına cevap verme :

### Dinlediğini Anlama

Bildirim	Yönerge	Kayıt	Açıklama
7- Öyküyü iki kez okuyucudan dinledikten sonra sorulan soruları cevaplar.	<p>Öykü: Futbolcu Fil</p> <p>Yönerge;</p> <p>Şimdi sana “Futbolcu Fil” isimli öyküyü okuyacağım ve daha sonra bu öyküyle ilgili sorular soracağım. Bu sorulara öyküye uygun olarak cevap vermeni istiyorum. Beni dikkatle dinle. Şimdi beni dinliyorsan okumaya başlıyorum.” <i>(parça iki kez okunduktan sonra aşağıdaki soruları sorun).</i></p> <p>Şimdi sorularımı soruyorum. Dikkatle dinle.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Bu öykünün adı ne, söyle?</li><li>2. Öyküde hangi takımlar maç yapacaklarmış?</li><li>3. Tavşanspor kaç kişiydi?</li><li>4. Tilkispor kaç kişiydi?</li><li>5. Her iki takım sahaya çıktıktan sonra ne oldu?</li><li>6. Kaptan tavşan küçük filin yanına niçin gitti?</li><li>7. Sence maç başladıktan sonra neler olacak?</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1.</li><li>2.</li><li>3.</li><li>4.</li><li>5.</li><li>6.</li><li>7.</li></ol>	

### Okuduğunu Anlama:

- Okuduğu metnin başlığını söyleme :  
Okuduğu metindeki kahramanlarının isimlerini söyleme :  
Okuduğu metindeki olaylarla ilgili sorulara cevap verme :  
Okuduğu metindeki olayların sırasını anlatma :  
Okuduğu metindeki tahmin etme sorularına cevap verme :  
Okuduğu metindeki mantık yürütme sorularına cevap verme :

### Okuduğunu Anlama

Bildirim	Yönerge	Kayıt	Açıklama
8- Kendisine verilen öyküyü iki kez okuduktan sonra sorulan soruları cevaplar.	<p>Seçilen öykü;Aslan ile Fare</p> <p>Yönerge;</p> <p>Şimdi bu öyküyü oku. Bu öyküyü okuduktan sonra sana bu öyküyle ilgili sorular soracağım. (1 kez okuduktan sonra). Şimdi öyküyü bir kez daha oku. (öyküyü iki kez okuttuktan sonra aşağıdaki soruları sorun).</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Okuduğun öykünün adı ne söyle?</li><li>2. Öyküdeki hayvanların ismini söyle?</li><li>3. Fare aslanın uyuduğunu görünce ne yapmış?/ Aslan uyanınca ne yapmış?</li><li>4. Fare aslanın bağlı olduğunu görünce ne yapmış?</li><li>5. Fare kendisini kurtardıktan sonra aslan neler düşünmüş?</li><li>6. Fare aslana niçin iyilik yapmış?</li><li>7. Sence fare ile aslan dost olduktan sonra neler yapacaklar?</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1.</li><li>2.</li><li>3.</li><li>4.</li><li>5.</li><li>6.</li><li>7.</li></ol>	

## Yazma

Bildirim	Yönerge	Kayıt	Açıklama
9- Gösterilen kelimeleri bakarak yazar.	Buradaki kelimelere bak ve aynısını yaz. Masa Sandalye Öğretmen Kitaplık		
10- Gösterilen fişleri bakarak yazar.	Buradaki fişlere bak ve aynısını önündeki kağıda yaz. (aşağıdaki fişleri siz yazdıktan sonra öğrencinin yazmasını isteyiniz.) Işık ılık süt iç. Uyan Ufuk Uyan. Çocuklar futbol oynuyor.		
11- Söylenilen harfi yazar.	Sana söylediğim harfi yaz. S K V Ö O T		
12- Söylenilen heceyi yazar.	Sana söylediğim heceyi yaz. te as ku lir dal el kuş		
13- Söylenilen fiş cümlelerini yazar.	Sana söylediğim fişleri yaz. Ali gel. Oya okula koş. Emel eve gel. Baba bana bal al.		
14- Söylenilen cümleleri yazar.	Şimdi sana söyleyeceklerimi önündeki kağıda yaz. Ben çok çalışkanım. Benim adım Ferdi Okulda tatbikat yapıldı. Arkadaşlarımı çok seviyorum.		
15- Söylenilen metni yazar.	Sana söylediklerimi yaz. Yenilirse kavga çıkarır, oyunu bozardım. Futbol oynarken, penaltı kazanmak için kendimi yere atardım. Nedendir bilmem.		

## Anlatım

### 1. Sözlü Anlatım

Bildirim	Yönerge	Kayıt
16- Kendisine söylenen konu hakkında konuşur.	23 Nisan töreninde okulda neler yapıldı anlat. a. Düzgün cümle kurma (özne-tümleç-yüklem) b. Kullandığı kelimeleri yerinde doğru kullanma. c. Konuyla ilgili olarak konuşma.	a. b. c.

### 2. Yazılı Anlatım

Bildirim	Yönerge	Kayıt
17- Kendisine söylenen konu hakkında yazı yazar.	Bu hafta sonu neler yaptın yaz. a. Paragrafları var. b. Kullandığı kelimeler doğru yerinde kullandı. c. Konuyla ilgili yazdı. d. Heceleri doğru böldü. e. Büyük harfleri yerinde kullandı. f. Doğru yerde noktalama işaretlerini kullandı.	a. b. c. d. e. f.

## **MIZIKÇI**

**Mızıkçı... Bu benim adım... Arkadaşlarım beni “mızıkçı” diye çağırırlardı. Buna öyle alışmışım ki hiç yadırgamazdım.**

**Mızıkçılık, yenilgiyi kabul etmemek, oyunbozanlıktı. Benim içinde bulunduğum oyun yarım kalırdı. Yenilirsem kavga çıkarır, oyunu bozardım. Futbol oynarken, penaltı kazanmak için kendimi yere atardım. Nedendir bilmem.**

Önündeki kâğıda bak ve gösterdiğim harfi oku.

**A B C Ç D E F G Ğ H I İ J**  
**K L M N O Ö P R S Ş T U Ü**  
**V Y Z**

Önündeki kâğıda bak ve gösterdiğim heceyi oku.

**ba da de at eş bay kel tak**

Önündeki kâğıda bak ve gösterdiğim kelimeyi oku.

**Atatürk Anne Araba Koltuk Pencere Ekmek**  
**Bayrak Sınıf Ayşe Cumhuriyet Yılmaz**

Önündeki kâğıda bak ve gösterdiğim fişi oku.

**Ali koş.**

**Oya okula gel.**

**Bugün bayram.**

**Çocuklar futbol oynuyor.**

**Annemi çok severim.**

## FUTBOLCU FİL

Tavşan spor ile Tilki spor ma yapacaklardı. Tilki sporlu futbolcular sahaya ıktılar. Tam beş kişiydiler. Tavşan sporlu futbolcular da sahaya ıktılar. Ama onlar dört kişiydiler. Kalecileri eksikti. Olamaz.

Kaptan tavşan, kenarda oturan küçük file gitti. “Bizim kalecimiz olur musun?” dedi. Küçük fil çok sevindi. Hemen kaleye geçti. Hakem karganın düdüğü yoktu. O da “Gak” dedi. Tilki sporluların vuruşuyla ma başladı.

## ASLAN İLE FARE

Ormanlar kralı aslanın uykusu gelmiş. Yatmış uyumuş. Kokusuz bir fare de bu fırsattan yararlanmış. Ona yaklaşmış. Fare, rahat duramamış. Orasına burasına merakla bakarken aslanı uyandırmış. Öfkelenen koca hayvan pençesini uzatmış. Fareye kükremiş.

**Küçük Fare:**

“Aziz kralımız”, demiş. “Bu seferlik bağışlayın. Yaptığınız iyiliği unutmam. Benim de günün birinde size bir iyiliğim dokunabilir.”

Bu sözler aslanın tuhafına gitmiş. Küçük Fare’ye bakıp düşünmüş:

“Şu fare bana ne iyilik yapabilir?”

Ancak yine de fareyi bırakmış.

Aradan zaman geçmiş. Aslan, bir gün ormanda geziye çıkmış. Gezerken tuzağa düşmüş. Avcılar, onu bir ağaca bağlayıp kafes aramaya gitmişler. Bu sırada oradan Küçük Fare geçiyormuş. Tuzağa düşmüş aslanı görüp tanımış. Hemen yanına gitmiş. Tuzağın iplerini kemirmiş. Böylece, avcılar gelmeden, aslan tuzaktan kurtulmuş.



**Küçük Fare'nin yaptıklarını görünce, aslanın düşünceleri değişmiş. O günden sonra kimseyi küçümsememiş. Aslan ile Küçük Fare dost olmuşlar.**

**EK-7**

**KISMİ ARALIK KAYIT FORMU**

## KISMİ ARALIK KAYIT FORMU

Gözlenenin Adı, Soyadı:

Tarih:

Gözlemci Adı, Soyadı:

Gözlem Saati:

Hedef Davranış Tanımı:

Kısaltmalar: +: Öğrenci hedef davranışı O: Öğretmen betimlemeden ödüllendirme davranışı

P: Öğretmen betimleyerek ödüllendirme davranışı.

	0-10 sn.	11-20 sn.	21-30 sn.	31-40 sn.	41-50 sn	51-60 sn
0-1. dk.						
1-2. dk.						
2-3. dk.						
3-4. dk.						
4-5. dk.						
5-6. dk.						
6-7. dk.						
7-8. dk.						
8-9. dk.						
9-10. dk.						
10-11. dk.						
11-12. dk.						
12-13. dk.						
13-14. dk.						
14-15. dk.						
15-16. dk.						
16-17. dk.						
17-18. dk.						
18-19. dk.						
19-20. dk.						
20-21. dk.						
21-22. dk.						
22-23. dk.						
23-24. dk.						
24-25. dk.						
25-26. dk.						
26-27. dk.						
27-28. dk.						
28-29. dk.						
29-30. dk.						
30-31. dk.						
31-32. dk.						
32-33. dk.						
33-34. dk.						
34-35. dk.						
35-36. dk.						
36-37. dk.						
37-38. dk.						
38-39. dk.						
39-40. dk.						

Öğrencinin Hedef Davranışının Oluşum Yüzdesi :  $\frac{\text{Davranışın Oluştığı Aralık Sayısı}}{\text{Toplam Aralık Sayısı}} \times 100$

Öğretmenin Betimlemeden Ödüllendirme Davranışı Sayısı: .....

Öğretmenin Betimleyerek Ödüllendirme Davranışı Sayısı : .....

**EK-8**

**SAĞALTIM PLANI**

## SAĞALTIM PLANLAMASI

### HEDEF DAVRANIŞ TANIMI

#### Ders Dışı Etkinlikte Bulunma Davranışı;

Türkçe dersinde:

- Ses Çıkarma;** - Diğer öğrencilerin kendisine bakmasına neden olacak şekilde; kendi kendine gülme, kahkaha atma, küfretme, kendi kendine konuşma, anlamsız sesler çıkarma, şarkı mırıldanma,
- etkinlikle ilgili olmayan konularda söz hakkı verilmeden öğretmenle konuşma,
- etkinlikle ilgili olmayan konularda yanındaki, arkasındaki arkadaşlarıyla konuşma,
- Sıraya Yatma;** - Masanın üzerine koyduğu bir ya da iki elinin, kolunun, yumruk yaptığı bir elinin üzerine yatma,
- çenesini, yanağını, alnını, masanın üstüne koyma,
- masanın altına, yanına eğilerek bekleme,
- sırasının üstündeki kalem, silgiyi, defterini, kitabını çenesiyle hareket ettirme,
- Vurma;** - Avuç içiyle ya da yumruk yaptığı bir ya da iki eliyle masaya vurma,
- kollarını sıranın arkasına atarak; elleriyle duvara vurma,
- yanındaki, arkasındaki arkadaşına kafasını değdirme,
- kalem, silgiyi, kalem kutusunu ağzına alma,
- elindeki silgiyle, kalemle, kendisine, arkadaşına vurma,
- Sallanma;** - Sırasında ileri-geri, sağa sola sallanma,
- sırasını ileri-geri, sağa sola hareket ettirme,
- masasının üzerindeki defterin, kitabın sayfalarını açma kapama,
- masanın üzerindeki defterini kitabını sağa sola hareket ettirme,
- kalemin bir ucunu ağzına alarak, kalem aşağı yukarı doğru hareket ettirme,
- montunun yaka kısmını kafasına geçirme,
- elindeki etiketi kendisinin, arkadaşının saçına yapıştırma, çekme,
- sınıfta gezinme;** - ayakta bekleme,
- ayakta zıplama,
- ayakta vücudunu sağa sola, ileri geri hareket etme,

- ayağa kalkarak, öğretmen masasına, arkadaşlarının sırasına, sınıf dolabına doğru yürüme,
- ayağa kalkarak sınıf kapısına doğru yürüme, sınıf kapısının önünde bekleme, sınıftan dışarı çıkma,
- kalemini açmak için çöp kutusuna gitme, (1 kereden fazla ise)

### **Yazma etkinliği**

- sırasında;**
- öğretmenin yazdırdığı ya da yazılmasını istedikleri dışında yazı yazma,
  - kitabını ya da defterinde yazılı olanları okuma,
  - defterine, kitabına, bir kâğıt parçasına karalama ya da resim yapma,
  - sırasında, önündeki deftere, kitaba, sıraya, sağa sola bakma.

### **Okuma etkinliği**

- sırasında;**
- defterine, çalışma kitabına, masasının üzerindeki kâğıt parçasına karalamalar yapma,
  - boya kalemleriyle boyama yapma,

### **Dinleme etkinliği**

- sırasında;**
- defterine, çalışma kitabına, masasının üzerindeki kâğıt parçasına karalamalar yapma,
  - kitabını ya da defterinde yazılı olanları okuma,

### **Öğretmenin Betimlemeden Ödüllendirme Davranışı Tanımı:**

Betimlemeden ödüllendirme davranışı, öğretmenin kural ve yönergelere uygun hareket ettiğinde öğrenciye;

- “Aferin, çok güzel, bravo, süpersin, helal sana” vb. ödüllendirici sözcükler söylemesi.
- “Bunu beğendim, Sınıf Yılmaz’ı görüyor musunuz, Damla sen örnek vermeyi hak ediyorsun” vb. ödüllendirici cümleler söylemesi.
- “Başla onaylama, gülümseme, göz kırpma, güzel işareti yapma vb. jest ve mimikleri kullanması.
- “Öğrencinin yanında durma, çak yapma, sırtını sıvazlama, tokalaşma” gibi bedensel temasta bulunması,
- “Öğrencinin ismini tahtaya yazma, öğrencinin tahtada yazılı isminin yanına ya da defterine + işareti, yıldız, gülen adam çizmesi vb. davranışları sergilemesidir.

### **Öğretmenin Betimleyerek Ödüllendirme Davranışı Tanımı:**

Pekiştirme davranışı, öğretmenin kural ve yönergelere uygun hareket ettiğinde öğrenciye, yaptığı davranışı söyleyerek ya da işaret ederek;

- “Aferin, kolların bağlı oturuyorsun, bana bakarak dersi çok güzel dinliyorsun, parmak kaldırarak söz hakkı istiyorsun süpersin” vb. öğrencinin yaptığı olumlu davranışı söyleyerek ya da işaret ederek ödüllendirici sözcükler söylemesi.
- “Sınıf Yılmaz’ı görüyor musunuz ders hakkında konuşan arkadaşlarına bakarak nasılda ders dinliyor, Damla sessizce yerinde parmak kaldırdığın için sen örnek vermeyi hak ediyorsun” vb. öğrencinin yaptığı olumlu davranışı da söyleyerek ya da işaret ederek ödüllendirici cümleler söylemesi.
- “Öğretmen öğrencinin oturmasını işaret ederek, işte böyle Yılmaz bu şekilde ders dinlenir derken başla onaylama yapması, gülümsemesi, göz kırpması, güzel işareti yapması vb. öğrencinin yaptığı olumlu davranışı söyleyerek ya da işaret ederek jest ve mimikleri kullanması.
- “Söylediklerimin hepsini yaptın diyerek çak yapma, sırtını sıvazlama, tokalaşma” öğrencinin yaptığı olumlu davranışını söyleyerek ya da işaret ederek, bedensel temasta bulunması,
- “Şu ana kadar söz almak için parmak kaldırdın bana ve konuşan arkadaşlarına bakarak ders dinledin diyerek öğrenciye + işareti, yıldız, gülen adam vb. işaretleri, öğrencinin yaptığı olumlu davranışını söyleyerek ya da işaret ederek yapma davranışları sergilemesidir.

### **DENEKLERİN EĞİTSEL PERFORMANS DÜZEYİ**

Bir nolu denek öğrenci; ilköğretim 4. sınıf kademesinde, öğrenme güçlüğü etiketi olan bir erkek öğrencidir. Bir nolu denek öğrencinin Türkçe dersi eğitsel performans düzeyi; beş, altı kelimedenden oluşan sıralı yönergeleri yerine getirir, üç ve daha fazla kelimedenden oluşan cümlelerle konuşur. Türkçe 4. sınıf düzeyindeki bir metni, heceleyerek okur. Söylenilenleri “p, s, b, d vb.” harfleri birbirinin yerine kullanarak yazar. Dinlediği ve okuduğu 4. sınıf düzeyindeki bir metnin başlığını ve metindeki kahramanların isimlerini söyler. İzlediği bir etkinliği “yangın tatbikatı gibi” anlatması istendiğinde, üç-dört kelimele devrik cümleler kurarak anlatır.

İki nolu denek öğrenci; ilköğretim 4. sınıf kademesinde, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu etiketi olan bir erkek öğrencidir. İki nolu denek öğrencinin Türkçe dersi eğitsel performans düzeyi; yedi, sekiz kelimedenden oluşan sıralı yönergeleri yerine getirir, beş ve daha fazla kelimedenden oluşan cümlelerle konuşur. Türkçe 4. sınıf düzeyindeki bir metni, heceleyerek okur. Kendisine verilen

metine bakarak yazar. Dinlediği ve okuduğu 4. sınıf düzeyindeki bir metnin başlığını ve metindeki kahramanların isimlerini söyler. İzlediği bir etkinliği “yangın tatbikatı gibi” anlatması istendiğinde, dört-beş kelimelik devrik cümleler kurarak anlatır.

Üç nolu denek öğrenci; ilköğretim 3. sınıf kademesinde, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu etiketi olan bir kız öğrencidir. Üç nolu denek öğrencinin Türkçe dersi eğitsel performans düzeyi; sekiz, dokuz kelimededen oluşan sıralı yönergeleri yerine getirir, yedi ve daha fazla kelimededen oluşan cümlelerle konuşur. Türkçe 3. sınıf düzeyindeki bir metni, heceleyerek okur. Söylenilenleri yazar. Dinlediği ve okuduğu 3. sınıf düzeyindeki bir metnin başlığını ve metindeki kahramanların isimleri ve metinde geçen olayları söyler. İzlediği bir etkinliği “yangın tatbikatı gibi” anlatması istendiğinde, beş-altı kelimelik devrik cümleler kurarak anlatır.

## **DENEKLERİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM İÇERİK DÜZENLEMELERİ**

### 1. Öğrencinin Türkçe dersi öğretim içerik düzenlemeleri:

#### **Okuma:**

##### **Sessiz Okuma:**

- Öğretmen diğer öğrencilerden olduğu gibi, Yılmaz’dan da Türkçe 4. sınıf bir metni sessiz okumasını ister.

##### **Sesli Okuma:**

- Öğretmen diğer öğrencilerden olduğu gibi, Yılmaz’dan da Türkçe 4. sınıf bir metni heceleyecekte olsa okumasını ister.

(Öğretmen sesli okuma çalışması sırasında, heceleri, kelimeleri atlamasını, yanlış ve yavaş okumasını görmezden gelir).

#### **Yazma:**

- Öğretmen diğer öğrencilerden olduğu gibi Yılmaz’dan da dikte çalışması yapmasını ister.
- Öğretmen diğer öğrencilerden olduğu gibi Yılmaz’dan da tahtaya yazdıklarını defterine yazmasını ister.
- Öğretmen diğer öğrencilerden olduğu gibi Yılmaz’dan da ders kitabındaki etkinlikleri yapmasını ister.

(Öğretmen yazı çalışması sırasında, Yılmaz’ın cümleye büyük harfle başlamaması, “p, s, b, d vb.” harflerini yanlış yazması, bazı kelimelerdeki harf eksikliklerini ve yavaş yazmasını görmezden gelir).

#### **Dinleme:**

- Öğretmen diğer öğrencilerden olduğu gibi Yılmaz’dan da, kendisi ya da arkadaşlarından birisi konuşuyorken ya da okuma yapıyorken sessizce kendisini ya da arkadaşını dinlemesini ister.



**Anlama:**

- Öğretmen dinlediğini ve okuduğunu anlama etkinliği sırasında Yılmaz'dan metnin başlığını ve metindeki kahramanların isimlerini söylemesini ister ya da doğru cevap veren bir öğrenciden sonra Yılmaz'ın cevaplama ister.

**Anlatım:**

- Öğretmen diğer öğrencilerden olduğu gibi, Yılmaz'dan da izlediği bir etkinliği anlatmasını ister.

**DAVRANIŞIN OLUŞUMUYLA İLGİLİ DURUM VE ETMENLER****Davranış öncesi olaylar**

Anekdot kayıtları incelendiğinde;

- Öğretmenlerin dersi sınıftaki diğer öğrencilere anlatıyor olması,
- Öğretmenlerin öğrencilere dersle ilgili yönergeler verirken, denek öğrencilere yapılan etkinliklerle ilgili yönergeler vermemesi,
- Öğretmenlerin, derste yapılan etkinlikler dışında denek öğrencilerin resim, bakarak yazma çalışmaları yapmalarını istenmesi,
- Öğretmenlerin, uyulmasını istedikleri sınıf kurallarının bulunmaması,
- Öğrencilerin, tamamladıkları etkinlikten sonra hangi etkinliği yapacaklarını tahmin edememeleri gibi durumların, problem davranışların ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir.

**Davranış Sonrası Olaylar:**

Anekdot kayıtları incelendiğinde;

- Denek öğrenciler problem davranışlar sergilediğinde, öğretmenlerin “Örneğin: Yılmaz dur, otur yerine demesi, eliyle yerini işaret etmesi, bıktım artık sürekli hareket halindesin diyerek problem davranışların olumlu pekiştirilmesi,
- Denek öğrenciler problem davranışlar sergilediğinde öğretmenlerin denek öğrencilere doğru yaklaşması, öğretmenlerin ya da diğer öğrencilerin denek öğrencilere bakması,
- Denek öğrenciler sınıfta yapılan etkinliklerle ilgilenme davranışları sergilediğinde öğretmenlerin bu davranışları pekiştirmemesinin, problem davranışların sürmesine neden olduğu düşünülmektedir.

### **DENEKLER İÇİN ETKİLİ PEKİŞTİREÇLER:**

Pekiştireç belirleme formu sonucunda, öğrencilerin her biri için etkili olan pekiştireçler aşağıda yer almaktadır.

- “Aferin, çok güzel, bravo, süpersin, helal sana” vb. ödüllendirici sözcükler söyleme.
- “Dersi bana bakarak çok güzel dinliyorsun, Aferin, hemen verdiğim yazı çalışmasını yapmaya başladın, Bunu beğendim, Sınıf Yılmaz’ı görüyor musunuz, Ferdi örnek öğrenci oldun, yerinde ne güzel çalışıyorsun” vb. ödüllendirici cümleler söyleme.
- “Başla onaylama, gülümseme, göz kırpma, güzel işareti yapma vb. jest ve mimikleri kullanma.
- “Öğrencinin yanında durma, çak yapma, sırtını sıvazlama, tokalaşma” vb. bedensel temasta bulunma.
- Dersin sonunda; tahtayı silmeye hak kazanma, sonraki derste öğretmen yardımcısı olma, teneffüste sınıfın pencerelerini açarak sınıfı havalandırma, çıkartma kazanma, kırtasiye malzemesi kazanma, yıldız öğrenci olduğu söylenilerek tahtaya isminin yazılması vb. sosyal, etkinlik ve somut pekiştireçlerdir.

**EK-9**

**ÖĞRETMEN İPUCU KÂĞIDI**

Ders işleyişinizi dikkate alarak Yılmaz'ın yerinde uygun oturması ve derste yapılan etkinlikle ilgilenmesini arttırmak için öğretim sürecinize aşağıdakileri eklemeniz beklenmektedir.

**TEŞEKKÜR EDERİM.**

**Uygulama Zamanı:** .....

**Ders'e Giriş:**

Yılmaz'a:

**“Yerinde arkana yaslı, ellerin dizlerinin ya da masanın üstünde olacak şekilde dersi dinleyeceksin. Yerinde bu şekilde oturarak dersi dinlersen, ders sonunda sen de bu çıkartmalardan kazanabilirsin.”**

1-2 dk. sonra yerinde söylenildiği gibi oturuyorsa:

**“Aferin yerinde sırtın arkana yaslı, ellerin dizlerinin/masanın üzerinde oturuyorsun. Derste işte böyle olunur.”**

1-2 dk. sonra yerinde söylenildiği gibi oturmuyorsa

**“Yerinde oturan bir öğrenciye (Cansu/ Ali Mert/ Enes ya da Onur'a) Aferin ..... yerinde arkana yaslı ellerin dizlerinin/masanın üzerinde oturarak dersi dinliyorsun.”**

**Dinleme / Konuşma Çalışmasının Başında:**

Yılmaz'a

**“Yılmaz, dersi sessizce bana ya da ders hakkında konuşan arkadaşına bakarak dinle.”**

**Dinleme / Konuşma Çalışması Sırasında:**

Yerinde kurala uygun olacak

şekilde oturarak dersi dinliyorsa:

**“Bravo Yılmaz, bana ve ders hakkında konuşan arkadaşlarına bakarak ders dinliyorsun, aferin.”**

İstenilen şekilde dersi

dinlemiyorsa: (O an dersi kuraldaki gibi dinleyen bir öğrenciye)

**“..... sen dikkatli bir şekilde bana ve söz alan arkadaşlarına bakarak dersi çok güzel dinliyorsun. Galiba ders sonunda çıkartma kazanabileceksin.”**

**Soru – Cevap Bölümünde:**

Yılmaz’a soru sormadan önce

**“Ben soru sorduktan sonra cevap vermek için parmağını kaldır.”**

Yerinde parmak kaldırıyor

Soruya doğru cevap verirse:

**“Parmak kaldırdığın için soruya cevap verebilirsin. (Cevap verebileceği düzeyde, öykünün adı / olayın kahramanlarını söyleme düzeyinde soru sorarak) Aslan Yılmaz, bak dersi dinledin ve soruma doğru cevap verdin.”**

Yerinde kıpırdanıyorsa:

**“..... sen yerinde oturarak parmak kaldırıyorsun sen cevap verebilirsin.”**  
(..... doğru cevap verdiğinde) **“..... dersi dinlediği için cevap verebiliyor, bravo.”**

**Sesli / Sessiz Okuma Çalışmasının Başında:**

Yılmaz'a

**“Yılmaz metni sesli / sessiz bir şekilde oku.”****Sesli / Sessiz Okuma Çalışması Sırasında:**

Yerinde oturarak sessiz

okuma yapıyorsa:

**“Aferin, ne kadar güzel okuma yapıyorsun”**

/ Sesli okuma yapıyorsa:

**“Yılmaz okumanı çok geliştirdin. Devam et, iyi gidiyorsun.”**

Yerinde kıpırdaniyorsa (O an derste

kuraldaki gibi okuma yapan

bir öğrenciye):

**Sessiz Okuma: “..... yerinde oturarak harika bir şekilde okuma çalışması yapıyorsun”****Sesli Okuma: “....., aferin çok güzel okudun.”****Ders Sonunda:**

Yılmaz'a

**“Aferin Yılmaz, yerinde sırtın sırana yaslı, ellerin dizlerinin üstünde olacak şekilde oturdun, bana ve konuşan arkadaşlarına bakarak sessizce dersi dinledin, sesli / sessiz çok güzel okuma çalışması yaptın ve sorduğum sorulara parmak kaldırarak doğru cevaplar verdin. Bu nedenle bu çıkartmayı kazandın.**

Ders işleyişinizi dikkate alarak Damla'nın derste yapılan etkinliklerle ilgilenmesini arttırmak için öğretim sürecinize aşağıdakileri eklemeniz beklenmektedir.

### TEŞEKKÜR EDERİM.

Uygulama Zamanı: .....

#### Derse Giriş:

Damla'ya

**“Yerinde arkana yaslı, ellerin dizlerinin ya da masanın üstünde olacak şekilde dersti dinleyeceksin. Yerinde bu şekilde oturarak dersti dinlersen, ders sonunda sen de bu çıkartmalardan kazanabilirsin.”**

3-4 dk. sonra yerinde söylenildiği gibi oturuyorsa:

**“Aferin yerinde sırtın arkana yaslı, ellerin dizlerinin/masanın üzerinde oturuyorsun. Derste işte böyle olunur.”**

3-4 dk. sonra yerinde söylenildiği gibi oturmuyorsa

**“Yerinde oturan bir öğrenciye (..... / ...../.....ya da ..... 'ya) Aferin ..... yerinde arkana yaslı ellerin dizlerinin/masanın üzerinde oturarak dersti dinliyorsun.”**

#### Dinleme / Konuşma Çalışmasının Başında:

Damla'ya

**“Damla, dersti sessizce bana ya da ders hakkında konuşan arkadaşına bakarak dinle.”**

**Dinleme / Konuşma Çalışması Sırasında:**

Yerinde yönergeye uygun olacak şekilde oturarak dersi dinliyorsa:

**“Bravo Damla, bana ve ders hakkında konuşan arkadaşlarına bakarak ders dinliyorsun, aferin.”**

İstenilen şekilde dersi dinlemiyorsa: (O an dersi yönergedeki gibi dinleyen bir öğrenciye)

**“..... sen dikkatli bir şekilde bana ve söz alan arkadaşlarına bakarak dersi çok güzel dinliyorsun. Galiba ders sonunda çıkartma kazanabileceksin.”**

**Soru – Cevap Bölümünde:**

Damla'ya soru sormadan önce

**“Ben soru sorduktan sonra cevap vermek için parmağını kaldır.”**

Yerinde parmak kaldırıyororsa:

*(Damla'dan önce parmak kaldıran ve doğru cevap vereceği tahmin edilen bir öğrenciye soruyu cevaplatıldıktan sonra Damla'ya*  
**“Parmak kaldırdığın için soruya cevap verebilirsin.**

Soruya doğru cevap verirse:

**Güzel Damla, bak dersi dinledin ve soruma doğru cevap verdin.”**

Yerinde kıpırdanıyorsa:

**“..... sen yerinde oturarak parmak kaldırıyorsun sen cevap verebilirsin.”***(..... doğru cevap verdiğinde)*



“....., dersi dinlediği için cevap verebiliyor,  
bravo.”

**Sesli / Sessiz Okuma Çalışmasının Başında:**

Damla'ya

“Damla metni sesli / sessiz bir şekilde oku.”

**Sesli / Sessiz Okuma Çalışması Sırasında:**

Yerinde oturarak sessiz

okuma yapıyorsa:

“Aferin, ne kadar güzel sessiz okuma yapıyorsun.”

/ Sesli okuma yapıyorsa:

“Damla, okumanı çok geliştirdin. Devam et, iyi gidiyorsun.”

Yerinde kıpırdanıyorsa (O an derste yönergedeki gibi okuma yapan bir öğrenciye):

Sessiz Okuma: “..... yerinde oturarak harika bir şekilde sessizce okumayı sürdürüyorsun.”

Sesli Okuma: “....., aferin çok güzel okudun.”

**Dikte Çalışmasının Başında:**

Damla'ya

“Türkçe defterini çıkart.”

Defterini çıkarttıktan sonra:

“Defterini çıkartmışsın çok güzel, yerinde bekle şimdi yazacaklarını söyleyeceğim”

1 dk. sonra:

“Harikasın çok güzel yerinde oturarak bekliyorsun”

**Dikte Çalışması Sırasında:**

Damla'ya

“Sende arkadaşların gibi söylediklerimi defterine yaz.”

Yerinde yazı yazıyorken:

“Aferin Damla, yerinde yazı çalışması yapıyorsun.”

Yazı yazmıyorsa:

“..... sen yerinde oturarak çok güzel yazı yapıyorsun.”

**Yazı Çalışması Başında:**

Damla'ya

“Türkçe kitabındaki ..... numaralı etkinliği aç.”

Etkinliği açtıktan sonra:

“Etkinliğin olduğu sayfayı açmışsın çok güzel”

**Yazı Çalışması Sırasında:**

Damla'ya

“..... Numaralı etkinliği yap. Bitirdiğinde parmağını kaldır ve gelmemi bekle.”

Yerinde yazı yazıyorken:

“Aferin, yerinde yazı çalışması yapıyorsun.”

Sınıfta geziniyorken:

“..... sen yerinde oturarak çok güzel yazı yapıyorsun.”

**Yazı Çalışması Sonunda:**

Etkinliği bitirip parmak

kaldırdığında:

“Çalışman bittiğinde parmak kaldırıyorsun aferin”

*(yazdıklarına baktıktan sonra)* **“Aferin  
verdiğim metni çok güzel yazmışsın.”**

Etkinliği bitirmiş geziniyorsa:

**“Yerine oturup parmak kaldırırsan yanına  
geleceğim.”**

**Ders Sonunda:**

Damla'ya

**“Aferin Damla, yerinde sırtın sırana yaslı,  
ellerin dizlerinin üstünde olacak şekilde  
oturdun, bana ve konuşan arkadaşlarına  
bakarak sessizce dersi dinledin, sesli / sessiz  
çok güzel okuma çalışması yaptın ve  
sorduğum sorulara parmak kaldırarak  
doğru cevaplar verdin. Yazmanı istediklerimi  
çok güzel yazdın. Bu nedenle bu çıkartmayı  
kazandın. Benim güzel kızıma aferin.”**

Ders işleyişinizi dikkate alarak Ferdi'nin yerinde uygun oturması ve derste yapılan etkinlikle ilgilenmesini arttırmak için öğretim sürecinize aşağıdakileri eklemeniz beklenmektedir.

### **TEŞEKKÜR EDERİM.**

**Uygulama Zamanı:** .....

#### **Derse Giriş:**

Ferdi'ye

**“Yerinde arkana yaslı, ellerin dizlerinin ya da masanın üstünde olacak şekilde dersi dinleyeceksin. Yerinde bu şekilde oturarak dersi dinlersen, ders sonunda sen de bu çıkartmalardan kazanabilirsin.”**

30 sn sonra yerinde söylenildiği gibi oturuyorsa:

**“Aferin yerinde sırtın arkana yaslı, ellerin dizlerinin/masanın üzerinde oturuyorsun. Derste işte böyle olunur.”**

30 sn. sonra yerinde söylenildiği gibi oturmuyorsa

**“Yerinde oturan bir öğrenciye (Sevim / Mehmet/ Mert ya da Sefa'ya) Aferin ..... yerinde arkana yaslı ellerin dizlerinin/masanın üzerinde oturarak dersi dinliyorsun.”**

#### **Dinleme / Konuşma Çalışmasının Başında:**

Ferdi'ye

**“Ferdi, dersi sessizce bana ya da ders hakkında konuşan arkadaşına bakarak dinle.”**

#### **Dinleme / Konuşma Çalışması Sırasında:**

Yerinde yönergeye uygun olacak şekilde oturarak dersi dinliyorsun:

**“Bravo Ferdi, bana ve ders hakkında konuşan arkadaşlarına bakarak dersi dinliyorsun, aferin.”**

İstenilen şekilde dersi

dinlemiyorsa: (O an dersi yönergedeki

gibi dinleyen bir öğrenciye)

**“..... sen dikkatli bir şekilde bana ve söz alan arkadaşlarına bakarak dersi çok güzel dinliyorsun. Galiba ders sonunda çıkartma kazanabileceksin.”**

**Soru – Cevap Bölümünde:**

Ferdi’ye soru sormadan önce

**“Ben soru sorduktan sonra cevap vermek için parmağını kaldır.”**

Yerinde parmak kaldırıyor:

*(Ferdi’den önce parmak kaldıran ve doğru cevap vereceği tahmin edilen bir öğrenciye soruyu cevaplatıldıktan sonra Ferdi’ye*  
**“Parmak kaldırdığın için soruya cevap verebilirsin.**

Soruya doğru cevap verirse:

**Aslan Ferdi, bak dersi dinledin ve soruma doğru cevap verdin.”**

Yerinde kıpırdanıyor:

**“..... sen yerinde oturarak parmak kaldırılıyorsun sen cevap verebilirsin.”** (..... doğru cevap verdiğinde)  
**“....., dersi dinlediği için cevap verebiliyor, bravo.”**

**Sesli / Sessiz Okuma Çalışmasının**

**Başında:**

Ferdi’ye

**“Ferdi metni sesli / sessiz bir şekilde oku.”**

**Sesli / Sessiz Okuma Çalışması Sırasında:**

Yerinde oturarak sessiz

okuma yapıyorsa:

**“Aferin, ne kadar güzel sessiz okuma yapıyorsun.”**

/ Sesli okuma yapıyorsa:

**“Ferdî, okumamı çok geliştirdin. Devam et, iyi gidiyorsun.”**

Yerinde kıpırdanıyorsa (O an derste yönergedeki gibi okuma yapan bir öğrenciyeye):

Sessiz Okuma: **“..... yerinde oturarak harika bir şekilde sessizce okumayı sürdürüyorsun.”**

Sesli Okuma: **“....., aferin çok güzel okudun.”**

**Dikte Çalışmasının Başında:**

Ferdî'ye

**“Türkçe defterini çıkart.”**

Defterini çıkarttıktan sonra:

**“Defterini çıkartmışsın çok güzel, yerinde bekle şimdi yazacaklarını söyleyeceğim”**

1 dk. sonra:

**“Harikasın çok güzel yerinde oturarak bekliyorsun”**

**Dikte Çalışması Sırasında:**

Ferdî'ye

**“Önüdekilere bak. Bunları defterine yaz. Bitirdiğinde parmağını kaldır ve bekle”**

Yerinde yazı yazıyorken:

**“Aferin Ferdî, yerinde yazı çalışması yapıyorsun.”**

Yazı yazmıyorsa:

“..... sen yerinde oturarak çok güzel yazı yazıyorsun.”

**Dikte Çalışması Sonunda:**

Etkinliği bitirip parmak

kaldırdığında:

“Çalışman bittiğinde parmak kaldırıyorsun **aferin**”

(yazdıklarına baktıktan sonra) “**Aferin verdiğim metni çok güzel yazmışsın.**”

Etkinliği bitirmiş sağa sola dönüyorsa:

“Çalışmasını bitirenler yerlerinde oturarak parmak kaldırdıklarında yanlarına geleceğim.”

**Yazı Çalışması Başında:**

Ferdi’ye

“Türkçe kitabındaki ..... numaralı etkinliği aç.”

Etkinliği açtıktan sonra:

“Etkinliğin olduğu sayfayı açmışsın çok güzel, yerinde bekle şimdi yazacaklarımı vereceğim”

Yazacağı metni vereceğiniz sırada:

“Harikasın çok güzel yerinde oturarak beni bekliyorsun”

**Yazı Çalışması Sırasında:**

Ferdi’ye

“Önündekilere bak. Bunları etkinlikteki boşluklara yaz. Bitirdiğinde parmağını kaldır ve gelmemi bekle.”

Yerinde yazı yazıyorken: **“Aferin, yerinde yazı çalışması yapıyorsun.”**

Sınıfta geziniyorken: **“..... sen yerinde oturarak çok güzel yazı yazıyorsun.”**

**Yazı Çalışması Sonunda:**

Etkinliği bitirip parmak kaldırdığında:

**“Çalışman bittiğinde parmak kaldırıyorsun aferin”**

*(yazdıklarına baktıktan sonra)* **“Aferin verdiğim metni çok güzel yazmışsın.”**

Etkinliği bitirmiş geziniyorsa:

**“Yerine oturup parmak kaldırırsan yanına geleceğim.”**

**Ders Sonunda:**

Ferdi’ye

**“Aferin Ferdi, yerinde sırtın sırana yaslı, ellerin dizlerinin üstünde olacak şekilde oturdun, bana ve konuşan arkadaşlarına bakarak sessizce dersi dinledin, sesli / sessiz çok güzel okuma çalışması yaptın ve sorduğum sorulara parmak kaldırarak doğru cevaplar verdin. Yazmanı istediklerimi çok güzel yazdın. Bu nedenle bu çıkartmayı kazandın. Aferin çıkartmanı al bakalım.”**



**EK-10**

**GECİKMİŞ PEKİŞTİREÇ VE DÖNÜT FORMU**

**GEÇİKMİŞ PEKİŞTİREÇ VE DÖNÜT FORMU**

**Sınıf :**  
**Öğrenci :**

**Gözlem Tarihi:**  
**Gözlem Saati :**

<b>Dk.</b>	<b>Sn.</b>	
0-1. dk.		
1-2. dk.		
2-3. dk.		
3-4. dk.		
4-5. dk.		
5-6. dk.		
6-7. dk.		
7-8. dk.		
8-9. dk.		
9-10. dk.		
10-11. dk.		
11-12. dk.		
12-13. dk.		
13-14. dk.		
14-15. dk.		
15-16. dk.		
16-17. dk.		
17-18. dk.		
18-19. dk.		
19-20. dk.		
20-21. dk.		
21-22. dk.		
22-23. dk.		
23-24. dk.		
24-25. dk.		
25-26. dk.		
26-27. dk.		
27-28. dk.		
28-29. dk.		
29-30. dk.		
30-31. dk.		
31-32. dk.		
32-33. dk.		
33-34. dk.		
34-35. dk.		
35-36. dk.		
36-37. dk.		
37-38. dk.		
38-39. dk.		
39-40. dk.		

**EK-11**

**ANEKDOT KAYDI ÖRNEĞİ**

## ANEKDOT KAYDI ÖRNEĞİ

Gözlenenin Adı Soyadı  
Gözlemcinin Adı Soyadı  
Kısaltmalar:  
Sınıf:

Gözlem Tarihi:  
Gözlem Aralığı:  
Gözlem No:

Ders / Etkinlik:

Gözlemin Hemen Öncesindeki Ortam:

Kısaltmalar: N: Nurcan Öğretmen Y: Yılmaz X: Yılmaz dışındaki diğer öğrenciler

## 1.GÜN 1. OTURUM

SÜRE	DAVRANIŞ ÖNCESİ	DAVRANIŞ	DAVRANIŞ SONRASI
1.dk.	N. 'Atatürk'ün yurt gezisiyle ilgili resimler ....' diyerek panoya doğru ilerler.	Y.sirasında elleri masanın üstünde ileri-geri sallanır.	N.konuşarak panodaki resmi gösterir.
1.dk.	N.konuşarak panodaki resmi gösterir.	Y.arkasına yaslanarak N.ye bakar.	N. 'şuraya bakalım Atatürk resmine' der ve sınıfın diğer tarafına ilerler.
2.dk.	N. 'şuraya bakalım Atatürk resmine' der ve sınıfın diğer tarafına ilerler.	Y. sırasında ileri geri sallanır.	N. 'Atatürk çocukları çok severdi 'der ve panodaki fotoğraflarla ilgili konuşur.
2.dk.	N. 'Atatürk çocukları çok severdi 'der ve panodaki fotoğraflarla ilgili konuşur.	Y. sırasında ileri geri sallanır.	X.öğrencisi parmak kaldırır.
2.dk.	N. X öğrencisine söz hakkı verir.	Y. alnını masasına koyarak sağa sola hareket ettirir.	X.öğrencisi Atatürk'ün çocukları niye sevdiği ile ilgili konuşur.
3.dk.	Y.nin yanındaki X öğrencisi Y' ye döner ve bir şeyler söyler.	Y. başı masaya dayalı şekilde yanındaki X öğrencisine döner ve bir şeyler konuşur.	N. Atatürk'ün çocuk sevgisiyle ilgili konuşmaya devam eder.
3.dk.	Y. nin yanındaki X öğrencisi , arkasına yaslanıp N.'ye döner.	Y. sıranın yanındaki çantasına eğilir. (15 sn boyunca)	N. konuşmaya devam eder.
3.dk.	N. konuşmaya devam eder.	Y. sıranın yanına eğilir-doğrulur.	N. konuşmaya devam eder.
3.dk.	N. ' yaşadığımız yerde Atatürk le ilgili neler var acaba' der.	N. soruyu sorarken Y sıranın yanına eğilir ve bir defter çıkarır.	N.konuşmaya devam eder.
3.dk.	N. ve diğer öğrenciler konuşmaya devam eder.	Y. sıranın yanındaki çantasına eğilir, bir şeylerle uğraşır.	N. Y. ye doğru yürür.
3.dk.	N. Y. ye doğru yürürken 'Yılmaz bırakıyor musun onu' der.	Y. N ye bakar.	N. Y. ye ' bırakıyorsun artık onları' der.
3.dk.	N. Y. ye 'bırakıyorsun artık onları' der.	Y.ellerini çantadan çeker ve sırasına yaslanır.	N. X öğrencisine söz hakkı verir.
3.dk.	X. öğrencisi konuşur.	Y. X öğrencisine bakar.	N.konuşmaya başlar.
3.dk.	N. arkasını dönerek yürür ve konuşmaya devam eder.	Y. N. ye bakarken sırasının yanına eğilir.	N. Atatürk le ilgili konuşurken yüzünü

			sınıfa döner.
4. dk.	N.Atatürk le ilgili konuşurken yüzünü sınıfa döner.	Y. eğildiği yerden hemen N.ye bakarak doğrulur.	N. ‘ Atatürk ün isimlerinin başka nerelerde olduğunu sorar.
4.dk.	Diğer öğrenciler parmak kaldırır, konuşur.	Y. sırasında ileri geri sallanır.	N. diğer öğrencilerle konuşur.(Atatürk çocuk yuvası mı) der.
4.dk.	N. diğer öğrencilerle konuşur.(Atatürk çocuk yuvası mı) der.	Y. sırasında ileri geri sallanır.	N. diğer öğrencilerle konuşmaya devam eder.
4.dk.	N. ‘Atatürk çocuk yuvası var, başka’ der.	Y. N. ye bakarak elini başına götürür.	N. Atatürk Bulvarı var ,der.
4.dk.	X. öğrencisi parmak kaldırarak ‘ Atatürk H ava Limanı var.’ der.	Y. döner ve konuşan X.öğrencisine bakar.	Başka X. Öğrencisi Atatürk Üniversitesi var.’ Der.
4.dk.	N. ‘ ne güzel şeyler çıktı’ der.	Y. yerinde, elleri dizlerinin üstünde konuşan X öğrencisi ve N yi başıyla sessizce takip eder.(20 sn. boyunca)	N. ‘Atatürk ün adı neden bu yerlere verilmiştir acaba’ der.
5.dk.	Birkaç öğrenci parmak kaldırır.	Y. yerinde, sırtı sandalyesine yaslı parmak kaldıran öğrencilere bakar.	N. X öğrencisine söz hakkı verir.
5.dk.	X. öğrencisi ‘çünkü Atatürk yurdumuzu ....’konuşur.	Y. konuşan X öğrencisine bakar.	N. ‘bu yerlere neden Atatürk ün adı verilmiştir, Ceren çok güzel açıkladı’ der.
5.dk.	N. kolları bağlı konuşarak sınıfın ortasına doğru yürür.	Y. sıranın üstüne koyduğu kolunun üstüne yatar.	X öğrencisi parmak kaldırır.
6.dk.	N. X. öğrencisine söz hakkı verir.	Y. başını sıranın üstüne koyduğu ellerinin üzerinde hareket ettirir.	N. Atatürk’e saygı duyulduğu için ‘ diyerek x öğrencisini söylediğini tekrar eder.
6.dk.	N, Y’ye dönerek Yılmaz söylesin birde’ der.	Y. başını sıranın üstüne koyduğu ellerinin üzerinde hareket ettirir.	N.konuşmaya devam eder. ‘Bu yerlere mesela Atatürk havalimanı.....’der.
6.dk.	N.konuşmaya devam eder. ‘Bu yerlere mesela Atatürk havalimanı.....’der.	Y.ayağa kalkar ‘çünkü Atatürk..’der öne doğru ,eğilir doğrulur.	N.Y’nin karşısında Y’yi dinlemeye devam eder, birkaç öğrenci parmak kaldırır.
7.dk.	N.Y’nin karşısında Y’yi dinlemeye devam eder, birkaç öğrenci parmak kaldırır.	Y.sessizce başını kaşıyarak N.ye bakar.	N.Y’ye ‘peki o zaman sana başka soru sorayım der.
7.dk.	N. Y’ye ‘sen Atatürk’ü seviyor musun?der.	N.başını sallayarak ‘evet’ der.	N.’seviyorsun neden Atatürk’ü seviyorsun?der.
7.d.k.	N ‘seviyorsun,Neden Atatürk’ü seviyorsun?der	Y. ‘çünkü bizi düşmanlardan kurtardı der.	N. başını sallayarak ‘kurtardı’ der.
7.dk.	N. başını sallayarak ‘kurtardı’ der.	N.önündeki defteri oynayarak ‘düşmanlardan .. dışarı attı der sağ elini sallar.	N. ‘Tamam düşmanlardan kurtardı,’diyerek konuşmaya başlar.
7.dk.	N. ‘Tamam düşmanlardan kurtardı,’diyerek konuşmaya	Y.yerine oturur ve konuşan N’ye bakar.	N.konuşmaya devam eder. Öğrencilere başka

	başlar.		der.
7.dk.	X.öğrencisi konuşur.	Y, sırasındaki kitabı sağa sola hareket ettirir.	N.konuşan X. öğrencisinin söylediklerini tekrarlar.
7.dk.	N.konuşmaya devam eder.	Y. elleri kitaplarında konuşan N.ye bakmaya devam eder.	N.konuşmaya devam eder.
8.dk.	N.konuşmaya devam eder.	Y.sırasında ileri-geri sallanarak karşısına ve önüne bakar.	N.ve diğer öğrenciler konuşmaya devam eder.
8.dk.	N.laiklik geldi de. Y ‘nin önündeki X öğrencisini parmak kaldırır.	Y.parmak kaldıran X öğrencisine bakar ve yerinde doğrulur.	N. X.öğrencisine söz hakkı verir.
8.dk.	N. X.öğrencisine söz hakkı verir.	Y. N ye dönüp bakar.	N konuşmaya devam eder.
8.d.k.	N konuşmaya devam eder.	Y.önündeki defteri açar-kapatır.	X.öğrencisi ve N konuşmaya devam eder.
8.dk.	N.öğrencilere ‘yurdun nerelerine gittiklerini’ sorar.	Y.önündeki kitap ve defterlerin yerlerini değiştirerek konuşan X öğrencisine bakar.	Diğer öğrenciler parmak kaldırır.
8.dk.	Diğer öğrenciler parmak kaldırır.	Y.Önündeki kitaplarla oynamaya devam eder.	N. X.öğrencisine nerelere gittiğini sorar.
8.d.k.	N. X.öğrencisine nerelere gittiğini sorar.	Y. kitapları bırakıp elini yüzüne götürüp konuşan N’ye bakar.	N.başka taraftaki bir X öğrencisine verir ve o tarafa yürür.
8.dk.	N.başka taraftaki bir X öğrencisine verir ve o tarafa yürür	Y. önündeki kitabın sayfalarını açar.	X.öğrencisi konuşmaya devam eder.
9.dk.	Başka bir X öğrencisi konuşur.	Y.konuşan X öğrencisine bakar.	N.konuşmaya devam eder birkaç öğrenci parmak kaldırır.
9.dk.	N. X öğrencisiyle konuşmaya devam eder.	Y.sırasının üstündeki defteri açar, kitabının altına koyar.	N.ve X öğrencisi konuşmaya devam eder.
9.dk.	N.yüzünü, sınıfa dönerek konuşmaya devam eder.	Y.kolları defterinde, öne doğru eğilerek konuşan N.ye bakar.	N.soru sorar ve parmak kaldıran X öğrencisine söz hakkı verir.
9.dk.	N.soru sorar ve parmak kaldıran X öğrencisine söz hakkı verir.	Y.sırasından doğrularak yan tarafına ve elini uzatır,çeker.	N.konuşmaya devam eder.X.öğrencisi parmak kaldırır.
9.dk.	N.öğrencilerle konuşmaya devam eder.	Y.sırasının yan tarafına eğilir.	N.sınıfın ortasına yürüyerek konuşmaya devam eder.
9.dk.	N.ve öğrenciler konuşmaya devam eder.	N.yaklaşan N’ye bakıp eğildiği yerden bir şey alıp ağzına götürür.	N.diğer öğrencilerle konuşmaya devam eder.
9.dk.	N.yüzü Y’ye dönük öğrencilerle konuşmaya devam eder.	N.sol eli ağzında bekler.	N.ve diğer öğrenciler konuşmaya devam eder.
10.dk.	N ve X öğrencisi konuşmaya devam eder.	Y önce sağ elini sonra sol elini ağzına götürerek etrafına bakar.	X.öğrencisi konuşmaya devam eder.
10.dk.	X öğrencisi konuşmaya devam eder.	Y elini ağzından çekip eline bakar.	X.öğrencisi konuşmaya devam eder.
10.dk.	X.öğrencisi konuşmaya devam eder.	Y.elini önüne çekip sol yanındaki öğrenciye bakar.	N.konuşmaya devam eder.
10.dk.	N. X öğrencisine söz hakkı verir.	Y.N ye ve sol tarafındaki	N.konuşmaya başlar.

	X öğrencisi konuşmaya başlar.	öğrenciye bakmaya devam eder.	
10.d.k.	N.konuşmaya devam eder.	Y.yan sıradaki X öğrencisini sırasına elini uzatır.	X.öğrencisi Ynin uzandığı şeye uzanır.
10.dk.	N.konuşmaya devam eder.	Y.ve X öğrencisi elleriyle bir şeyler çekiştirir.	N, Y'ye ve X öğrencisine bakar.
10.dk.	N, Y'ye ve X öğrencisine bakar.	Y eli X öğrencisinin sırasında N' ye bakar.	N.bırakıyorsun der.
10.dk.	N.bırakıyorsun der	Y.elini X öğrencisini sırasında çekip, sırasına yaslanarak X öğrencisine bakar.	N.konuşmaya devam eder.
10.dk.	N. Y'nin önündeki X öğrencisine soru sorar.	Y. sırasında ileri geri sallanır.	X.öğrencisi Atatürk'ün ölümüyle ilgili konuşmaya başlar.
10.dk.	X öğrencisi konuşmaya devam eder.	Y.parmak kaldırır.	X.öğrencisi konuşmaya devam eder.
10.dk.	X.öğrencisi konuşmaya devam eder.	Y.parmağını indirip, konuşan X öğrencisine bakar.	X.öğrencisi konuşmaya devam eder.N konuşan X öğrencisine doğru yürür.
11.dk.	X.öğrencisi konuşmaya devam eder.	Y sırasında yaslanarak konuşan X öğrencisi ve N' ye bakar.	N. Y' ye yaklaşarak 'evet ne diyorsun' der.
11.dk.	N. Y' ye yaklaşarak 'evet ne diyorsun' der	Y. ayağa kalkar ve ' biz Atatürk'ün evine gittik' der.	N. ' O nerde' der.
11.dk.	N. ' O nerde' der.	Y.sağ eliyle işaret ederek 'şurası var ya öğretmenim' der.	X öğrencisi ayağa kalkarak parmak kaldırır.
11.dk.	N ayağa kalkan X öğrencisini oturtur.	Y kolunu indirip ' Atatürk orman çiftliği var ya..'der.	N. arkasında konuşan öğrencilere döner.
11.dk.	N tekrar yönünü Y' ye çevirir.	Y konuşmaya devam eder.	N. evet çok güzel diyerek sınıfa soru sorar.
11.dk.	N. evet çok güzel diyerek sınıfa soru sorar.	Y yerine oturur.	N. konuşmaya,soru sormaya devam eder.
11.dk.	N soruyu sorup arkasını dönerek sınıfın diğer tarafına yürür.	Y sırasını 2 eliyle geriye doğru oynatır.	N sınıfın diğer tarafında ' şuraya benziyor değil mi' der.
11.dk.	N. konuşur.	Y elleri sıranın üstünde sıraya eğilerek N' bakar.	N. 'şuradaki evi anlatıyor Yılmaz değil mi?' der.
11.dk.	N. 'şuradaki evi anlatıyor Yılmaz değil mi?' der.	Y 'evet' der.	N. Y' ye ' bu ev aslında Selanik'te burada nasıl olmuş Yılmaz' der.
12.dk.	N. Y' ye ' bu ev aslında Selanik'te burada nasıl olmuş Yılmaz' der.	Y.sessizce bekler ve geri yaslanır.	X öğrencisi parmak kaldırır.
12.dk.	N. Y'ye Atatürk'ün nerede doğduğunu sorar.	Y. yerinde oturarak ' Atatürk Selanik'te doğdu' der.	Birkaç öğrenci Y 'ye bakarak güler.
12.dk.	Birkaç öğrenci Y 'ye bakarak güler.	Y de iki elini başına götürerek güler.	N. 'peki Selanik hangi ülkede' der.
12.dk.	N. soruyu tekrar ederek Y' ye doğru yaklaşır.	Y elini başından çeker ve sırasında ileri geri sallanır.	Diğer öğrenciler öğretmenim diyerek parmak kaldırırlar.
12.dk.	N.'ben Yılmaz'la konuşacağım der ve soruyu tekrar sorar.	Y 'Türkiye'de der.	N..... Y'ye bir şeyler söyler.
12.dk.	Birkaç öğrenci ayağa kalıp	Y, N'ye bakarak elini	N diğer öğrencileri

	öğretmenim diyerek parmak kaldırır.	defterinde gezindirir.	uyarır.
12.dk.	N ' kim söylesin Yılmaz sana bu sorunun cevabını' der.	Y sol tarafında ki X öğrencisini parmağıyla işaret eder.	N. X öğrencisine söz hakkı verir.
12.dk.	N, Y' dönerek ' evet sen ne sormuştun Furkan'a 'der.	Y bir şey söylemeden bekler.	N ' onu da bilmiyorsun'der.
12.dk.	Birkaç öğrenci güler.	Y, N'ye bakar.	N 'Selanik nerede'der.
12.dk.	N 'Selanik nerede' der.	Y 'nerede' diyerek X öğrencisine sorar.	X.öğrencisi 'Yunanistan'da' der.
13.dk.	N, Y' ye şimdi öğrendin mi? Yılmaz neredeymiş? der.	Y, N'ye bakarak 'Yunanistan' der.	N '....sınırları içimde tamam.'der.
13.dk.	N öğrencilere 'birkaçınızı daha konuşturacağım' der. Öğrenciler parmak kaldırır.	Y elleri başında N ye bakar.	N, X öğrencisine söz hakkı verir.
13.dk.	X öğrencisi konuşur .	Y konuşan X öğrencisine bakar.	N diğer öğrencilere gürültü yapmamalarını söyler.
13.dk.	N diğer öğrencilere gürültü yapmamalarını söyler.	Y ,N'ye bakar.	X öğrencisi konuşur.
13.dk.	Öğrenciler parmak kaldırır.	Y parmak kaldıran öğrencilere bakar.	N öğrencilere soru sorar.
13.dk.	N öğrencilere soru sorar	Y ellerini ağızına götürerek etrafa bakar.	N konuşur.
14.dk.	N. konuşur.	Y elleri başında başını öne eğer, başını sıranın üzerinde ileri geri hareket ettirir.	N soru sorar.
14.dk.	X öğrencisi öğretmenim diyerek ayağa kalkar.	Y. başını kaldırıp X öğrencisine bakar.	N X öğrencisine yerine otur der.
14.dk.	X öğrencisi konuşur.	Y başını önüne eğer ,sonra N'ye bakar.	N konuşur.
14.dk.	N konuşur.	Y elleri yüzünde sol tarafındaki X öğrencisine bakar.	N konuşur.
14.dk.	X öğrencisi söz alır.	Y elleri yüzünde konuşan X öğrencisi ve N 'ye bakmaya devam eder.	N 'başka 'der
14.dk.	Başka bir X öğrencisi söz alır.	Y ellerini sıradan çekip, önündeki defterleri açıp-kapatır.	N 'başka olamaz mı' der,soru sorar.
15.dk.	Y'nin önündeki X öğrencisi konuşur.	Y defterlerini toplayıp sıranın altına koyar.	N başka bir öğrenciye söz hakkı verir.
15.dk.	X öğrencisi konuşur.	Y kalemligini alıp sıranın altına koyar.	N ve X öğrencisi konuşmaya devam eder.
15.dk.	N ve X öğrencisi konuşmaya devam eder.	Y eğilip yerden bir şey alarak sırasının altına koyar.	N, Y' ye dönük konuşmaya devam eder.
15.dk.	N, Y' ye dönük konuşmaya devam eder.	Y ellerini sıranın altından çeker ve N'ye bakarak sıranın üstüne koyar.	N, Y'nin yanındaki X öğrencisine soru sorar.
15.dk.	N, Y'nin yanındaki X öğrencisine soru sorar.X öğrencisi ayağa kalkar.	Y bir eli yanağında X öğrencisi ve N 'ye bakar.	N konuşmaya devam eder.
16.dk.	X öğrencisi yerine oturur.	Y bir eli ağızında, diğer eli sıranın üstünde X öğrencisi ve N'ye bakar.	N konuşmaya devam eder.
16.dk.	X öğrencisi devam ederken	Y ellerini sıradan çekip	N konuşmaya devam



	birkaç öğrenci parmak kaldırır.	arkasına yaslanarak konuşan N' ye bakar.	eder.
16.dk.	N konuşmaya devam eder.	Y sıranın altına eğilerek defterini sıranın üstüne çıkarır.	N başka bir öğrenciye yaklaşır.
16.dk.	N, X öğrencisine defterlerinin neden hepsinin sıranın üstünde olduğunu sorar.	Y defterleriyle oynayarak X öğrencisine bakar.	N başka bir öğrenciye söz hakkı verir.
16.dk.	X öğrencisi konuşur.	Y önündeki kitabının ve defterinin sayfalarını açar.	N konuşmaya devam eder.
17.dk.	N konuşmaya devam eder.	Y kitabını defterinin üstüne koyar.	N konuşmaya devam eder.
17.dk.	N konuşmaya devam eder.	Y eğilerek sıranın altından kalemini çıkarıp, sıranın üstüne koyar.	N konuşmaya devam eder.
17.dk.	N 'gezmek ve emek kelimeleri anahtar kelime' diyerek konuşmaya devam eder.	Y sırasının üstündeki defterlerini ve kalemlerini düzeltir ve sırasına yaslanarak önüne bakar.	N konuşmaya devam eder.
17.dk.	N yurt ne anlama geliyor acaba diyerek sınıfın içinde yürür.	Y elini sıranın üstünden çeker ve öne arkaya sallanarak ,önündeki kitaba bakar.	N, Y'ye yaklaşır.
17.dk.	N, Y'ye 'yurt ne anlama geliyor' diye sorar.	Y sırasına yaslanarak karşıya bakar.	N 'Atatürk'e bakıyoruz evet, yurt ne anlama geliyor' der.
17.dk.	N parmak kaldıran X öğrencisine söz hakkı verir. X öğrencisi konuşur.	Y sırasına yaslı bir şekilde karşısına bakmaya devam eder.	N, Y'ye 'dinliyorsun Yılmaz' der ve ayağa kalkmasını ister..
18.dk.	N, Y'ye 'dinliyorsun Yılmaz' der ve ayağa kalkmasını ister..	Y ayağa kalkar ve ileri-geri hareket ederek, karşıya bakmaya devam eder.	X öğrencisi ve N konuşmaya devam eder.
18.dk.	X öğrencisi ve N konuşmaya devam eder.	Y konuşan N'ye bakar.	N 'doğru mu sence Yılmaz' der.Y'ye sorar.
18.dk.	N 'doğru mu sence Yılmaz' der.Y'ye sorar.Yurt yaşadığımız yer mi,der.	Y başını sallar ve yerine oturur.	N başka bir öğrenciye söz hakkı verir.
18.dk.	X öğrencisi sözlükten okumaya başlar.	Y sırtı sandalyesinde iki eliyle sırayı tutarak, sol tarafındaki öğrenciye bakar.	N, X öğrencisine çalışma kitabını açmasını söyler.
18.dk.	Y nin yanındaki öğrenci ve diğer öğrenciler kitaplarını açar.	Y yanındaki arkadaşına bakar ve kitap ve defterinin yerini değiştirir.	N öğrencilere 'çabuk açın ama' der ve saymaya başlar.
19.dk.	Birkaç öğrenci açtıklarını söyler.	N konuşan öğrencilere ve N' ye bakar ve defterinin sayfalarını çevirir.	N '....arkadaşınız okuyor ve hepiniz yazıyorsunuz' der.
19.dk.	Y'nin yanındaki X öğrencisi diğer öğrencilerle birlikte yazmaya başlar.	Y yanındaki X öğrencisine bakar ve yazmaya başlar.	N tanımı ..... tekrarlar.
19.dk.	N tanımı ..... tekrarlar.	Y, N'ye bakar ve tekrar yazmaya devam eder.	X öğrencisi tekrar okumak ister.
19.dk.	N 'oku' der.	Y, X öğrencisine bakar kalemi kafasına vurur.	X öğrencisi okur.
20.dk.	N konuşur.	Y elleri defterinin üstünde defteri sağa sola hareket ettirir..	N konuşmaya devam eder.

20.dk.	N ve diğer öğrenciler konuşmaya devam eder.	Y sağ yanındaki öğrenciye bakar.	N öğrencilere 'gezmek, hadi bakalım' der.
20.dk.	Bir öğrenci parmak kaldırır.	Y defterine eğilir ve defterini karalar.	N 'gezmek' der.
20.dk.	N gezmek der ve birkaç öğrenci parmak kaldırır.	Y defterinden elini çeker ve sıranın yanına eğilerek bir şey alır.	N, Y'nin yanındaki X öğrencisine sorar.
20.dk.	N, X öğrencisine soruyu tekrarlar, X öğrencisi ayağa kalkar.	Y elindeki kalemi açarken, sırasına yaslı X öğrenci ve N'ye bakar.	N konuşur.
20.dk.	N sınıfa bir şeyler söyler.	N elinde kalem, N'ye bakar ve defterine eğilir.	N başka X öğrencisine söz hakkı verir.
20.dk.	X öğrencisi konuşmaya başlar.	Y, X öğrencisine bakar, elini başına götürür.	X öğrencisi konuşmaya devam eder.
21.dk.	X öğrencisi konuşmaya devam eder..	Y defterine bir şeyler yazmaya başlar..	N konuşmaya başlar.
21.dk.	Y 'nin önündeki X öğrencisi ayağa kalkar ve konuşmaya başlar.	Y doğrulur ve konuşan X öğrencisine bakar.	N X öğrencisiyle konuşmaya devam eder.
21.dk.	N konuşmaya devam eder.	Y sırasının yanından açacak alır ve kalemini açmaya başlar.	X öğrencisi ayağa kalkar.
21.dk.	Y'nin yanındaki X öğrencisi ayağa kalkar, konuşur.	Y kalemini açarken konuşan X öğrencisi ve N'ye bakar.	N konuşmaya devam eder.
22.dk.	N 'Fatih sen söyle' der ve başka bir öğrenciye söz hakkı verir.	Y elindeki kalemi açarken aralıklarla N'ye bakmaya devam eder.	N konuşmaya devam eder.
22.dk.	N 'yazmaya başlayın hadi bakalım' der.	Y yanındaki X öğrencisine bakıp, defterine eğilir.	N 'yazıyor muyuz' der.
22.dk.	N bir öğrencinin defterine eğilir ve bakar.	Y başını kaldırıp N'ye bakar.	N 'yurtta' der.
22.dk.	N 'yurtta' der	Y tekrar defterine eğilir ve yazmaya başlar.	N X öğrencisinin yazdığını okur.
23.dk.	N 'hadi bakalım' der ve birkaç öğrenci parmak kaldırır.	Y yanındaki X öğrencisinin defterine bakar.	Y'nin yanındaki X öğrencisi parmak kaldırır.
23.dk.	N, Y'nin yanındaki X öğrencisine söz hakkı verir. Öğrenci ayağa kalkar.	Y defterine döner, silgisini alır ve yazdıklarını siler.	X öğrencisi konuşmaya devam eder.
23.dk.	N konuşur ve X öğrencisi konuşmasını bitirip yerine oturur.	Y tekrar yanındaki X öğrencisinin defterine bakar.	Başka bir öğrenci söz alır, konuşur.
23.dk.	N ve diğer öğrenciler konuşmaya devam eder.	Y yanındaki X öğrencisine bakıp, yazdıklarını tekrar siler ve yazar.	Başka bir X öğrencisi konuşmaya başlar.
24.dk.	N 'peki yazın öyleyse der ve öğrenciler N'nin söylediklerini yazmaya başlar.	Y yanındaki X öğrencisinin defterine bakıp, defterine yazmaya devam eder.	N, Y'nin yanındaki X öğrencisine yaklaşır ve ne yazdığını sorar.
24.dk.	N 'sen ne yazdın Yılmaz' der ve Y'nin defterine bakar.	Y, yerinde ileri-geri sallanarak N'ye bakar.	N 'bir işin yapılmasında'...der.
24.dk.	N 'bir işin yapılmasında'...der Y'ye söyler..	Y, N'nin söylediklerini yazar.	N aferin der.
24.dk.	N 'çaba göstermek' der.	Y N'nin söylediklerini yazmaya devam eder.	N, Y'nin başından konuşarak ayrılır.
24.dk.	N konuşmaya devam eder.	Y sırasından doğrulur ve ellerini sırasının üstüne koyar.	N, Y'nin önündeki öğrencilerin sırasını 'güneş mi geliyor'

			diyerek çeker.
25.dk.	Y'nin yanındaki X öğrencisi elini yüzüne sallayarak arkasına dönüp perdeye uzanır. Y'ye kapat der.	Y perdeyi çeker ve yanındaki öğrenciye bakar.	N 'evet perdeyi öyle çekelim' der.
25.dk.	N perdeye doğru yürür.	Y yaklaşan N'ye bakar.	N perdeye bakar.
25.dk.	Pencerenin önündeki öğrenciler yerlerinde hareket eder.	Y elini havaya kaldırır, bir şeyler söyleyip indirir.	N Y nin önündeki diğer öğrencilerle ilgilenir.
25.dk.	Y'nin yanındaki X öğrencisi elini yüzüne sallar.	Y yanındaki X öğrencisine bakar.	N konuşmaya devam eder.
25.dk.	N konuşmaya devam eder.	Y iki eli sıranın üstünde bir elini sıraya sürterek konuşan N'ye bakar.	N bir öğrenciye söz hakkı verir.
25.dk.	N, Y'ye döner ve 'gezmeği okur musun Yılmaz' der.	Y defterine eğilir, parmağıyla takip ederek yazıyı okur ve doğrulup N'ye bakar.	N, Y'nin okuduğunu tekrar ederek onaylar.
26.dk.	N, Y'ye 'parmağımızla takip etmiyoruz, nasıl okuyoruz bir göster' diyerek Y'ye yaklaşır.	Y kollarını bağlar, arkasına yaslanarak 'böyle' der.	N, Y'nin defterini düzeltip 'öyle değildi nasıl okuyorduk' der.
26.dk.	N, Y'nin defterini düzeltip 'öyle değildi nasıl okuyorduk' der.	Y kollarını sıraya bağlı şekilde yaslar ve defterine bakar.	N 'hıh çok güzel' der.
26.dk.	N 'hıh çok güzel' der	Y gözleriyle takip ederek yazıyı okur.	N başka bir öğrenciye döner ve emek kelimesini sorar.
26.dk.	N başka bir öğrenciye döner ve emek kelimesini sorar.	Y parmak kaldırır.	N Y'ye 'emeği mi söyleyeceksin' der.
26.dk.	N, Y'ye 'emeği mi söyleyeceksin' der.	Y parmağını indirip 'hı hı' der.	N 'haydi oku bakalım dinleyelim' der.
26.dk.	N 'haydi oku bakalım dinleyelim' der.	Y kolları bağlı sırasına yaslanarak yazıyı okur, arkasına yaslanıp yanındaki X öğrencisine bakar.	N, Y'nin okuduğunu tekrar ederek onaylar.
26.dk.	N 'hadi bakalım 2.etkinlik' der.	Y defterine eğilir, önce yanındaki arkadaşına sonra konuşan N'ye bakar.	N konuşarak sınıfta yürür.
26.dk.	Y'nin sol tarafındaki birkaç öğrenci konuşur.	Y konuşan öğrencilere bakar.	Y'nin yanındaki X öğrencisi defterine eğilir.
27.dk.	Y'nin yanındaki X öğrencisi defterine eğilir.	Y yanındaki X öğrencisinin defterine bakar.	N diğer öğrencilerle ilgilenmeye devam eder.
27.dk.	N diğer öğrencilerle ilgilenmeye devam eder.	Y bir elinde kalem diğer elindeki silgiyle oynar.	N X öğrencisiyle ilgilenmeye devam eder.
27.dk.	N X öğrencisiyle ilgilenmeye devam eder	Y eğilerek X öğrencisine bakar.	N ilgilendiği öğrencinin yanından ayrılır.
27.dk.	N ilgilendiği öğrencinin yanından ayrılır.	Y sırasında doğrulur, sağ tarafa başını eğer kaldırır.	N sınıfta gezinir.
27.dk.	Y'nin yanındaki sıradaki öğrenciler bir şeylerle uğraşır.	Y bir elinde kalem, diğer elini yüzüne dayamış, sol tarafındaki öğrencilere bakar.	N. konuşmaya devam eder.
27.dk.	N, Y'nin olduğu tarafa dönerek konuşmaya devam eder.	Y konuşan N'ye bakar.	Bir öğrenci N'nin yanına gelir.
28.dk.	X öğrencisi N 'ye bir şeyler gösterir N öğrencilerin bir 4'lük yazmalarını söyler.	Y elindeki kalemi defterine götürür.	N konuşmaya devam eder.

28.dk.	N konuşmaya devam eder.	Y önce N'ye ve yanındaki arkadaşına sonrada defterine bakar.	N konuşmaya devam eder.
28.dk.	N konuşarak tahtaya bir şeyler yazar.	Y, N'ye bakar ve defterinden bir şeyler siler.	N konuşmaya devam eder.
28.dk.	N konuşmaya devam eder.	Y elini ağzına götürüp sırasına yaslanır.	N konuşmaya devam eder.
28.dk.	N konuşmaya devam eder.	Y, N'ye bakarak sırasında ileri-geri hareket eder.	N konuşmaya devam eder.
29.dk.	N konuşmaya devam eder.	Y sırasında ileri-geri hareket eder.	N bir öğrenciye söz hakkı verir.
29.dk.	X öğrencisi konuşmaya başlar.	Y. ellerini sırasının arkasında birbirine vurur.	X öğrencisi konuşmaya devam eder.
29.dk.	X öğrencisi konuşmaya devam eder.	Y defterine eğilip defterinden bir şeyler siler.	X öğrencisi konuşmaya devam eder.
29.dk.	X öğrencisi konuşmaya devam eder.	Y silmeyi bırakıp X öğrencisine bakar.	Y' nin sol tarafından bir alkış sesi gelir.
29.dk.	Y' nin sol tarafından bir alkış sesi gelir.	Y sesin geldiği tarafa bakıp elini sırtına götürür.	N konuşmaya devam eder.
29.dk.	N konuşmaya devam eder.	Y sırasına bakar.	N konuşmaya devam eder.
29.dk.	N konuşmaya devam eder.	Y sol tarafına eğilip bir şeyler alır.	N bir öğrenciye söz hakkı verir.
29.dk.	X konuşmaya başlar.	Y elinde bir nesne, konuşan X öğrencisine bakar.	X öğrencisi konuşmaya devam eder.
30.dk.	X öğrencisi konuşmaya devam eder.	Y elindeki nesneyi sağ tarafına koyar.	N öğrenciler ve N konuşmaya devam eder.
30.dk.	N öğrenciler ve N konuşmaya devam eder	Y elini cebine götürür.	N öğrenciler ve N konuşmaya devam eder.
30.dk.	N öğrencilere 'hadi bakalım' der.	Y kalemını alır ve defterinde ileri geri hareket ettirir.	N ve öğrenciler konuşmaya devam eder.
30.dk.	N ve öğrenciler konuşmaya devam eder.	Y defterine bir şeyler yazmaya devam eder..	Zil çalar.
30dk.	Zil çalar ve öğrenciler hareket etmeye başlar.	Y kalemlerini sıranın altına götürür.	N 'çocuklar kapatıyoruz, çıkabilirsiniz' der.
30.dk.	Birkaç öğrenci ayağa kalkar.	Y kalemını ve silgisini defterinin arasına koyup, yerinden kalkar.	-