ERKEN ÇOCUKLUKTA
OKUL ÇAPLI OLUMLU DAVRANIŞ DESTEĞİ
MODELİNİN ETKİLİLİĞİ

Doktora Tezi

Meral MELEKOĞLU

Eskişehir 2017

ERKEN ÇOCUKLUKTA OKUL ÇAPLI OLUMLU DAVRANIŞ DESTEĞİ MODELİNİN ETKİLİLİĞİ

Meral MELEKOĞLU

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı

Danışman: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2017

Bu Tez Çalışması Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 2214-A Programı ve Anadolu Üniversitesi BAP komisyonunca kabul edilen 1409E382 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Meral MELEKOĞLU'nun "Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Destek Modelinin Etkililiği"başlıklı tezi 22.05.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. İbrahim H. DİKEN	.....
Üye	: Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL	.....
Üye	: Yard.Doç.Dr. Aysun ÇOLAK	.....
Üye	: Yard.Doç.Dr. Emre ÜNLÜ	.....
Üye	: Yard.Doç.Dr. Avşar ARDIÇ	.....

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

ERKEN ÇOCUKLUKTA OKUL ÇAPLI OLUMLU DAVRANIŞ DESTEĞİ MODELİNİN ETKİLİLİĞİ

Meral MELEKOĞLU
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2017
Danışman: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

Bireyin çocukluk yıllarındaki davranışları ilerleyen yıllardaki davranışlarının ve sosyal gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, çocuklara uygun davranışların kazandırılması, sosyal becerilerinin desteklenmesi ve problem davranışlarının erkenden azaltılması son derece önemlidir. Bu nedenle araştırmacılar, çocukların problem davranışlarına etkili çözümler getirecek kanıt temelli müdahale arayışları içerisindedir. Alanyazında, erken çocuklukta özel eğitime yönelik birçok program bulmaktadır ancak "Olumlu Davranış Desteği (ODD)" yaklaşımının 2000'li yılardan itibaren yaygın olarak uygulanan bir müdahale programı olduğu görülmektedir. ODD, çocuğun bulunduğu çevrede, eğitim sisteminde, eğitimcilerin yaklaşımlarında olumlu yönde değişiklikler yaparak çocuğun yaşam kalitesini yükseltmeyi, çocuğun olumlu davranışlarının ödüllendirilmesi gibi uygulamalar yaparak çocuğun problem davranışlarını azaltmayı ve uygun davranışlarını artırmayı hedeflemektedir. ODD kapsamında yer alan bu uygulamaların bir okulun tamamını kapsayacak şekilde planlanıp uygulanmasına "Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği" uygulamaları denilmektedir.

Bu araştırmada, "Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği (EÇODEM)" müdahalesinin çocukların problem davranışlarını azaltma ve önleme ile uygun davranışlarını ve sosyal beceri düzeylerini artırmaya yönelik etkililiği değerlendirilmiştir. EÇODEM dört ana aşamada ve 14 adımda gerçekleştirilmiştir. Araştırma Eskişehir'de

bulunan bir bağımsız anaokulunun yöneticileri, öğretmenleri, yardımcı personelleri, tanılı ve tanısız tüm çocukları ve birincil bakıcıları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplandığı için karma yöntem araştırma modeli çeşitlerinden "yakınsayan paralel karma yöntem" deseni benimsenmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel bulgularına göre, EÇODEM uygulamaları ile tanılı ve tanısız çocukların problem davranışlarında anlamlı düzeyde azalma ve sosyal beceri düzeyinde ise artma tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Davranış problemi, Duygu ve davranış bozukluğu, Olumlu davranış desteği, Okul çaplı olumlu davranış desteği, Erken çocukluk

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF SCHOOL-WIDE POSITIVE BEHAVIOR SUPPORT MODEL IN EARLY CHILDHOOD

Meral MELEKOĞLU

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2017

Advisor: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

The behaviors of a child in his childhood are the basis of his behavior and social development of the later years. For this reason, it is extremely important to support children's appropriate behaviors and social skills and to extinguish problem behaviors at early stage as possible as. Therefore, researchers are in search of effective evidence-based interventions to deal with problem behaviors of children. There have been many early childhood special education programs on problem behaviors and social skills, but among these programs the "Positive Behavior Support (PBS)" approach seems to be the most widespread intervention program since 2000s. PBS aims to increase the quality of life of the child by making positive changes in the environment of the child, the education system, and the educators' attitudes and to encourage the child to behave positively and reward the positive behaviors of the child. On the other hand, "School-Wide Positive Behavior Support" is the planning and implementing of these applications within the scope of PBS in a whole school environment.

The purpose of this study, exploring the effectiveness of school-wide positive behavior support model on problem behaviors and social skills in early childhood. The intervention was carried out in four main stages and 14 steps. The study was conducted with the school managers, teachers, staff, primary caregivers and all children with and without disabilities in an independent preschool/kindergarten in Eskisehir. The research is a mixed method research, designed as a single group pretest and posttest experimental research model. Since quantitative and qualitative data were collected at the same time in the research process, the "parallel convergent research" models of mixed method

research has been adopted. The quantitative and qualitative findings of the study shows that significant decreases in the problem behaviors of children with and without disabilities and increases in the social skills level.

Keyword: Behavioral problem, Emotional and behavioral disorder, Positive behavioral support, School wide positive behavioral support, School wide positive behavioral support in early childhood.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisansımı bitirip doktora çalışmalarıma başladığımda, mutlaka bu hoca ile çalışmam gerekiyor dediğim, aşırı yoğun olmasına rağmen gerek ders dönemimde gerekse tez sürecinde bana danışmanlık yapan, Türkiye'de erken çocuklukta özel eğitim denildiğinde akla ilk gelen, tez sürecinde gece, gündüz, tatil, hastalık, toplantı, ev hayatı demeden tüm sorularıma anında cevap veren, bu süreçte karşılaştığım problemlerime hızlı bir şekilde çözüm bulan, düzenli, planlı, titiz çalışma alışkanlıklarımı pekiştiren ve tez sürecinde hiçbir desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecinde üç yıl boyunca kıymetli vakitlerini ayırıp, tezimi detaylı bir şekilde inceleyip bana dönütler veren, mesleki gelişimime katkı sağlayan ve tezimin Tez İzleme Kurulunda (TİK) yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL ve Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'a sonsuz teşekkürler.

Tezimin gönüllü ikinci danışmanlığını yapan, özellikle "Olumlu Davranış Desteği" müdahalesi ve tezimin kuramsal yaklaşımı konusunda beni destekleyen, tez sürecinde geliştirilen EÇODEM'e yönelik görüşlerini bildiren ve tez sürecinde yurt dışında yaptığım çalışmalarda bana vakit ayırıp, danışmanlık eden University of Wisconsin-Madison, Özel Eğitim Bölümü öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Aydın BAL hocama çok teşekkür ediyorum.

Tez savunma kurulunda yer almayı kabul edip, tezime değerli dönütleri ile katkı sağlayan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Emre ÜNLÜ ve Yrd. Doç. Dr. Avşar ARDIÇ'a çok teşekkür ediyorum.

Gerek doktora çalışmalarımı, gerekse çalıştığım üniversitede derslerimi "Üç çocukla nasıl yürütüyorsun?" sorusunun tek cevabı olan, çok kıymetli ANNEME sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bu tez, O olmasaydı, olmazdı. Bu tezi değerli annem ve onun gibi çeşitli nedenlerle okula gidememiş tüm kadınlara atfediyorum.

Yine bu tezin yazılmasında en büyük destekçim, özellikle ev işlerinde kendi işlerine ek olarak, bu süreçte benim işlerimi de üstelenen, sıkıştığım ilk anda kapısını çaldığım, 17 yıllık can dostum, hayat arkadaşım eşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecinde nicel verilerin istatistik programına girilmesinde gönüllü olarak yardımcı olan hem Bilgisayar Öğretmenliği hem de Özel Eğitim Öğretmenliği diplomasına sahip ve yüksek lisans çalışmaları yapan eski öğrencim, öğretmen Mehmet Hamdi EKİZ'e ve nitel verilerin transkript dökümlerini gönüllü olarak yapan, tez ile ilgili çalışmalarda gerektiğinde benden desteğini esirgemeyen, hem Fen Bilgisi Öğretmenliği hem de Özel Eğitim Öğretmenliği diplomasına sahip ve özel eğitim alanında yüksek lisans yapan eski öğrencim, öğretmen Samed YENİOĞLU'na çok teşekkür ediyorum.

Tez uygulama sürecinde kendilerinden istediğim işleri ve çalışmaları bir yıl boyunca büyük bir istekle yapan, tez uygulamalarını gönülden içselleştirip çalışmaları aksatmadan yürüten tez uygulama anaokulu öğretmen arkadaşlarıma, tezin yönetimsel boyutu ile ilgili tüm işleri yapan, bana anaokulunun kapısını sonuna kadar açan uygulama anaokulu müdür ve müdür yardımcısına ve tez çalışmalarına aktif katılım sağlayan okulun yardımcı personellerine en büyük teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecinde uzman görüşü gereken çalışmalarda vakit ayırıp, hızlı bir şekilde uzman görüşü bildirerek teze katkı sağlayan tüm hocalarıma, nitel verilerin güvenirlik çalışmalarına katılan değerli arkadaşlarım ve hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mine SÖNMEZ KARTAL'a, Öğr. Gör. Didem GÜVEN'e, Arş. Gör. Ayşe TUNÇ PAFTALI'ya ve Arş. Gör. Özge Sultan BALIKÇI'ya ve tezin tüm aşamalarında küçük büyük her türlü katkısı olan herkese çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, doktora eğitim sürecimde zaman zaman değerli vakitlerini çaldığım ve tezin sabırla bitmesini bekleyen canlarım, oğlum Zahid Ali'ye, kızlarım Ahsen Zeynep'e ve Betül Merve'ye kalbimin ta derinliklerinden sevgimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Meral MELEKOĞLU

Eskişehir 2017

21/06/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLU BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, uygulama, verileri analiz etme ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında kendi bulgularım dışında kullandığım tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, sayfalarını doğru olarak belirtiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durum saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Meral MELEKOĞLU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI ..... **i**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... **ii**

ÖZET……. ..... **iii**

ABSTRACT ..... **v**

TEŞEKKÜR. ..... **vii**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ ..... **ix**

İÇİNDEKİLER. ..... **x**

TABLOLAR DİZİNİ ..... **xiv**

ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xvi**

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ ..... **xvii**

1. GİRİŞ... ..... **1**

1.1. Problem Durum **1**

1.2. Erken Çocuklukta Problem Davranışlar **6**

1.2.1. Problem davranış ve problem davranışın çocuğun yaşantısına yansıması **8**

1.2.2. Çocuğun davranışlarını etkileyen etmenler **11**

1.2.2.1. Aile ortamının çocuğun uygun davranış geliştirmesine etkisi **12**

1.2.2.2. Okul ortamının çocuğun uygun davranış geliştirmesine etkisi **13**

1.2.3. Çocuğun problem davranışlarının işlevleri **14**

1.2.4. Çocuklara uygun davranış kazandırma ve problem davranışları önlemeye yönelik etkili yöntemler ve bu yöntemlerin özellikleri **16**

1.2.5. Olumlu Davranış Desteği yaklaşımı **20**

1.2.5.1. Olumlu Davranış Desteği yaklaşımının kuramsal temelleri ve tarihsel süreç **20**

1.2.5.2. Olumlu Davranış Desteği yaklaşımının tanımı **23**

1.2.5.3. Olumlu Davranış Desteği yaklaşımının özellikleri **26**

1.2.5.4. Olumlu Davranış Desteği yaklaşımı uygulamaları **30**

1.2.5.5. Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği (OÇODD) **31**

1.2.5.5.1. Erken Çocukluk Döneminde Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği (EÇOÇODD)……..……..…34

Sayfa

1.2.5.5.2. OÇODD ve EÇOÇODD ile ilgili araştırmalar 39

1.3. Araştırmanın Amacı 45

1.4. Araştırmanın Önemi 45

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 48

1.6. Tanımlar 48

2. YÖNTEM 50

2.1. Araştırma Modeli 50

2.1.1 Bağımsız değişken 52

2.2. Nicel ve Nitel Araştırma Süreci 56

2.2.1. Nicel araştırma süreci 57

2.2.1.1. Nicel araştırma boyutuna dahil edilen katılımcılar 57

2.2.1.1.1. Öğrenciler 57

2.2.1.1.2. Araştırmacı 61

2.2.1.2. Nicel veri toplama araçları 62

2.2.1.3. Nicel veri toplama süreci 65

2.2.1.4. Nicel verilerin düzenlenmesi ve analiz süreci 68

2.2.2. Nitel araştırma süreci 68

2.2.2.1. Nitel araştırma boyutuna dahil edilen katılımcılar 69

2.2.2.1.1. Öğretmenler ve yöneticiler 68

2.2.2.1.2. Birincil bakıcılar 71

2.2.2.1.3. Yardımcı personeller 73

2.2.2.2. Nitel veri toplama tekniği 74

2.2.2.3. Nitel veri toplama aracının geliştirilmesi 75

2.2.2.4. Nitel araştırma boyutunun veri toplama süreci 76

2.2.2.4.1. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri 77

2.2.2.4.2.Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler 79

2.2.2.5. Nitel verilerin analizi ve geçerlik-güvenirliğin sağlanması 83

2.3. Ortam 87

2.4. Araştırma Uygulama Süreci 88

2.4.1. EÇODEM pilot uygulama süreci 88

Sayfa

2.4.2. EÇODEM ana uygulama süreci....89
2.5. Araştırmacı Uygulama ve EÇODEM Uygulama Güvenirlik Süreci 101
2.5.1. EÇODEM araştırma uygulama güvenirliği verileri 101
2.5.2. EÇODEM öğretmen uygulama güvenirliği verileri.... 101
2.6. EÇODEM Uygulamalarına Dahil Olan Öğretmen, Yönetici ve Birincil Bakıcılara Göre EÇODEM'in Sosyal Geçerliği 103
2.6.1. Öğretmenlere göre sosyal geçerliği 103
2.6.2. Birincil bakıcılara göre sosyal geçerlik 104
2.7. Araştırma İzleme.... 104
3. BULGULAR.... 106
3.1. Nicel Bulgular.... 106
3.1.1. EÇODEM'in öğrencilerin problem davranış ve sosyal beceri puanları üzerindeki etkisi.... 106
3.1.1.1.EÇODEM'in öğrencilerin problem davranış puanları üzerindeki etkisi…… 106
3.1.1.2. EÇODEM'in öğrencilerin sosyal beceri puanları üzerindeki etkisi 109
3.2. Nitel Bulgular 111
3.2.1. EÇODEM uygulamasından önce yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular.... 111
3.2.1.1. EÇODEM öncesi öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilerin okuldaki davranışları ile ilgili görüşleri.... 112
3.2.1.2. EÇODEM öncesi öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri hakkında görüşleri.... 128
3.2.1.3. EÇODEM öncesi yardımcı personellerin çocukların okuldaki davranışları ve sosyal beceri düzeyleri ile ilgili görüşleri 137
3.2.1.4. EÇODEM öncesi birincil bakıcıların, çocuklarının evdeki davranışları ile ilgili görüşleri 139
3.2.1.5. EÇODEM öncesi birincil bakıcıların, çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile ilgili görüşleri.... 151

Sayfa

3.2.2. EÇODEM uygulama sürecinde (ara test) yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular 154
3.2.3. EÇODEM uygulama sonrası öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular 165
3.2.3.1. EÇODEM sonrası öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğrencilerin problem davranışları ve sosyal beceri düzeyleri ile ilgili görüşleri 165
3.2.3.2. EÇODEM sonrası yardımcı personellerin çocukların davranışları, sosyal becerileri ve EÇODEM ile ilgili görüşleri 182
3.2.3.3. EÇODEM sonrası birincil bakıcıların çocukların davranışları, sosyal becerileri ve EÇODEM ile ilgili görüşleri 188
3.2.4. Öğretmen ve yöneticilere göre EÇODEM'in sosyal geçerlik bulguları 201
3.2.5. Birincil bakıcılara göre EÇODEM'in sosyal geçerlik bulguları 203
3.2.6. EÇODEM'in uygulama sonrası Sevgi Anaokulu'unda uygulanma durumuna ilişkin izleme bulguları 205
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 207
4.1. Tartışma 207
4.2. Sonuç 226
4.3. Öneriler 227
KAYNAKÇA 234
EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Erken çocukluk döneminde okul çaplı olumlu davranış desteği ile ilgili araştırmaların alanyazın taraması 41
Tablo 2. Araştırmaya katılan çocukların sınıf şubelerine göre dağılımları 58
Tablo 3. Araştırmaya katılması için izin verilen çocuklara ait demografik bilgiler 59
Tablo 4. Araştırma sorularına yönelik toplanan nicel verilere ilişkin bilgiler 62
Tablo 5. Yönetici demografik bilgi özellikleri 69
Tablo 6. Öğretmen demografik bilgi özellikleri 70
Tablo 7. Anne demografik bilgi özellikleri 71
Tablo 8. Baba demografik bilgi özellikleri 72
Tablo 9. Yardımcı personel demografik bilgi formu 73
Tablo 10. Araştırma sorularına yönelik toplanan nitel verilere ilişkin bilgiler 75
Tablo 11. Yardımcı personellerle yapılan odak grup görüşmeleri 78
Tablo 12. Ön test sürecinde birincil bakıcılar ile yapılan görüşmeler 80
Tablo 13. Son test sürecinde birincil bakıcılar ile yapılan görüşmeler……..... 81
Tablo 14. Öğretmenler ve yöneticilerle ön test- son test sürecinde yapılan görüşmeler 82
Tablo 15. EÇODEM uygulama öncesi öğretmen görüşme kodlama anahtarın yer alan soruların güvenirlik yüzesi 86
Tablo 16. EÇODEM geliştirme ve uygulama süreci 90
Tablo 17. Öğrencilerin problem davranış düzeylerine ilişkin ön test, ara test ve son test Friedman analiz sonuçları 107
Tablo 18. Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ilişkin ön test, ara test ve son test Friedman analiz sonuçları 109
Tablo 19. Yöneticiler ve öğretmenler açısından öğrencilerin davranış tanımları 112
Tablo 20. Öğretmen ve yöneticilere göre öğrencilerin davranış örüntüleri 119
Tablo 21. Öğretmenlerin ve yöneticilerin EÇODEM uygulama öncesi problem davranışlarla baş etmede kullandıkları müdahaleler 122
Tablo 22. Öğretmenler ve yöneticilere göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri 128
Tablo 23. EÇODEM öncesi öğretmen ve yöneticilere göre kaynaştırma uygulamalarının genel durumu 130

Sayfa

Tablo 24. EÇODEM öncesi okul geneli ve sınıflarda davranışsal beklentilerin genel durumu 132
Tablo 25. Birincil bakıcılar açısından çocukların davranış tanımları 139
Tablo 26. Birincil bakıcıların problem davranışlara yönelik uyguladıkları müdahaleler 146
Tablo 27. Birincil bakıcılara göre çocukların sosyal beceri düzeyleri 151
Tablo 28. Birincil bakıcıların özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili görüşleri 152
Tablo 29. EÇODEM'in öğretmen ve yöneticilere göre öğrencilerin problem davranışlarına ve sosyal beceri düzeylerine etkisi 154
Tablo 30. EÇODEM'in genel olarak öğretmenlere ve okula katkısı 159
Tablo 31. EÇODEM'in öğretmenler ve yöneticilere göre öğrencilerin problem davranışlarına ve sosyal beceri düzeylerine etkisi 165
Tablo 32. EÇODEM'in öğretmen ve yöneticilere göre okula katkısı 168
Tablo 33. Öğretmen ve yöneticilerin EÇODEM'e ilişkin görüşleri 173
Tablo 34. Yardımcı personellere göre çocukların problem davranış ve sosyal becerileri düzeyleri 183
Tablo 35. EÇODEM'in yardımcı personellere göre okula katkısı 184
Tablo 36. Yardımcı personelin EÇODEM'e ilişkin görüşleri 187
Tablo 37. EÇODEM'in birincil bakıcılara göre çocukların problem davranışlarına ve sosyal beceri düzeylerine etkisi 188
Tablo 38. EÇODEM'in birincil bakıcılara göre okula ve birincil bakıcılara katkısı 192
Tablo 39. Birincil bakıcıların EÇODEM'e ilişkin görüşleri 199
Tablo 40. Öğretmen ve yöneticilere göre EÇODEM'in sosyal geçerlik puanları 202
Tablo 41. Birincil bakıcılardan elde edilen EÇODEM'in sosyal geçerlik puanları 204
Tablo 42. EÇODEM uygulamaları ile değerler eğitimi arasındaki fark 220

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. Problem davranışların gelişim dönemlerine görülme durumu, yoğunluğu ve sıklığı 11
Şekil 2. Erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği müdahalesi temel bileşenleri..... 37
Şekil 3. Yakınsayan paralel karma yöntem desenin araştırma süreci diyagramı 51
Şekil 4. EÇODEM'in temel bileşenleri 54
Şekil 5. EÇODEM uygulama stratejileri destek düzeyleri 56
Şekil 6. EÇODEM öğretmen uygulama güvenirlik toplam ortalama yüzdesi..... 102
Şekil 7. EÇODEM uygulama stratejilerinin öğretmenler tarafından araştırma sonrası uygulanma durumu 205

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABAI : Uluslararası Davranış Analistleri Birliği (Association for Behavior Analysis International)

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

APBS : Olumlu Davranış Desteği Birliği (Association for Positive Behavior Support)

AÇEV : Anne Çocuk Eğitim

ADP : Anne Destek Programı

APA :Amerikan Psikiyatri Birliği (The American Psychological Association)

DSM-5 : Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı 5. baskı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition)

BADEP : Baba Destek Eğitim

BİA : Başarıya İlk Adım

Bkz : Bakınız

DDB : Duygu Davranış Bozukluğu

DEHB : Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu

EÇODEM : Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli

EÇOÇODD : Erken Çocukluk Döneminde Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği

IDEA :Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (The Individuals with Disabilities Education Act)

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ODD : Olumlu Davranış Desteği

OÇODD : Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

Ör : Örnek

PKBS-2 : Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behavior Scales)

RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi

S : Sayfa

SPSS : Sosyal Bilimlerde İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

Str **:** Satır

UNESCO **:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNICEF **:** Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (The United Nations Children's Fund is a United Nations)

UDA **:** Uygulamalı Davranış Analizi

vb. **:** Ve benzeri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, kuramsal çerçevesi, amacı, önemi ve sınırlıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durum

Cem altı yaşında bir erkek çocuktur. Cem normalde ilkokul birinci sınıf yaşındadır ancak Cem'in iletişim ve konuşma becerilerinde yaşına göre gecikme olduğu için ailesi onu bir yıl daha anasınıfına gönderme kararı almıştır.

Cem, Sevgi Anaokulu'na, okul açıldıktan iki ay sonra başlamıştır. Cem akranlarına göre farklı gelişimsel özellikler gösteren bir çocuktur. Ailesi onu, çok farklı uzmanlara (psikiyatrist, özel eğitim uzmanı vb.) götürmüş ve çocuklarındaki farklılığı değerlendirmelerini istemişlerdir. Uzun ve ayrıntılı incelemeler sonunda Cem'in gelişimsel olarak farklı geliştiği kanısına varılmıştır. Cem, zihinsel olarak akranlarından ileride ancak sosyal iletişim ve konuşma becerileri konusunda desteğe ihtiyacı vardır. Ailenin bahsettiğine göre gittiği uzmanlar Cem'in bir tanı almadan da okul sisteminde olabileceğini söylemiştir. Ancak aile de biliyordu ki, Cem otizmi olan bir çocuktu. Aile, uzmanların verdiği bu dönütlere dayanarak çocuklarına resmi olarak bir tanı koydurmamıştır. Cem araştırma sürecinde yarım gün bir üniversitenin gelişimsel destek biriminde eğitim almakta, kalan yarım günde ise Sevgi Anaokulu'na gelmektedir. Bu anaokulunda ona ailesinin temin ettiği bir yardımcı öğretmen eşliğinde eğitim almaktadır.

Aile, Cem'i Sevgi Anaokulu'na getirdiğinde, ilk önce onun yaşına, zihinsel ve sosyal gelişimine uygun bir yaş grubu bulmakta zorluklar yaşamıştır. İki farklı yaş grubu denedikten sonra Cem beş yaş gruplarından birinde eğitimine devam etmiştir. Cem yeni sınıfında eğitim-öğretime başladıktan kısa bir süre sonra sınıfında problem davranışlar göstermeye başlamıştır. Öğretmenine vurmakta, arkadaşlarıyla iletişime geçmemekte ve sınıf etkinliklerine katılmamaktaydı. Öğretmeni, Cem'in zihinsel olarak yapamayacağını düşündüğü için sınıfta uygulanan elektroy test uygulamasından da onu muaf tutmuştu. Elektroy testi, okuma yazmaya hazırlık etkinliği kapsamında akademik becerilerle ilgili beş yaş grubunda kayıtlı olan çocukların haftalık olarak elektronik ortamda katıldıkları bir

değerlendirme sistemidir. Cem, yeni sınıfına başladıktan kısa bir süre sonra yardımcı öğretmeni onu bırakmıştır.

Araştırma kapsamında ön test verilerini toplama sürecinde Cem'in öğretmeni sınıfında çok gürültü olmasından, öğrencilerinin çok dağınık olmasından şikâyet etmiştir ve onların problem davranışlarını kontrol etmekte zorlandığından bahsetmiştir. Bu durumu Cem'in ailesi de veli görüşmelerinde dile getirmiştir. Bakalım bu araştırma ile Cem'in hikâyesi nasıl sona erecek?

Cem ve Cem'in öğretmeni Sevgi Anaokulu'nda, Türkiye'de hatta dünyadaki bir çok okullarda bulunan sınıflarda bu bahsedilen problem davranışları ya da başka problem davranışları yaşayan öğretmen ve öğrencilerden sadece birer örneği temsil etmektedir. Türkiye'de ve diğer ülkelerde birçok öğretmen sınıflarında çocukların birçok problem davranışlarıyla baş etmeye çalışmaktadır. Araştırmacıların özellikle 1990'lı yıllardan itibaren okullarda yaşanan problem davranışlara dikkat çekmeye çalıştıkları ve problem davranışlarla ilgili araştırmalara yoğunlaştıkları görülmektedir (Alisinanoğlu, Özbey ve Kesicioğlu, 2012, s. 321; Sugai & Horner, 1999, s. 10-11). Çünkü, 1990'lı yıllardan itibaren okullarda problem davranışların görülme oranlarının hızla artmaktadır (Golly, Bruce ve Walker, 1998, s. 243). Özellikle 2000 (Blackbourn, Patton, & Trainor, 2004, s. 30; Diken ve Rutherford, 2005, s. 445; Fox, Dunlap ve Powell, 2002, s. 208; Walker vd., 2009, s. 198), 2010 (Faul, Stepensky ve Simonsen, 2012, s. 47 ve 52, Ünlü vd., 2013, s. 919) ve 2016 (Johnson ve Monn, 2015, s. 19-20) yılları arasında yapılan çalışmalar halen okullarda birçok problem davranışın sergilendiğini, problem davranışları önleme ve azaltmaya yönelik müdahalelere olan ihtiyacın giderek arttığını ifade etmektedir. Gür vd., (2015, s. 18-20) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranış sorunlarının olduğunu belirtmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ulusal verilerine göre 2005 yılında okul öncesi eğitiminde yer alan çocukların ilk ve ortaöğretim öğrencilerine göre üç kat daha fazla okuldan uzaklaştırma aldıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak araştırmacılar, erken çocukluk yıllarında sergilenen problem davranışların ileriki yıllarda oluşabilecek duygu davranış bozukluklarının (DDB) habercisi olabileceğini ve bazı DDB olan ergen çocukların, erken çocukluk yıllarında problem davranışlar gösterdiklerini belirtmişlerdir (Fox, Jack ve Broyles, 2005, s. 3). ABD İnsan Kaynakları ve Sağlık Bakanlığı (2001'den aktaran Fox, Dunlap ve Powell, 2002, s. 208) verilerine göre birçok çocuğun okul öncesi dönemden ilkokul dönemine

birçok problem davranışla giriş yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum, 2-5 yaş arasındaki çocukların problem davranışlarını önleme, uygun davranışlarını ve sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik uygun erken müdahale tekniklerinin uygulanmasını zorunlu kılmıştır. Yapılan araştırmalar, problem davranışlara yönelik uygulanan müdahalelerin etkililiğinde müdahalenin başlangıcı ile çocuğun yaşı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu çocuklarda mümkün olduğunca erken yaşta önlemeye yönelik erken müdahalelerin başlatılması hayati öneme sahiptir (Forness vd., 2012, s. 4-5). Araştırmalar problem davranış sergileyen ve sosyal becerilerde yetersizlik gösteren çocuklar ile en geç ilkokul üçüncü sınıfın sonuna kadar mutlaka kanıt temelli uygun bir erken müdahale yönteminin uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır (Walker, Colvin ve Ramsey, 1995, s. 5'den aktaran Stormont vd., 2008, s. 1). Küçük yaşlarda istenmedik davranışlar sergileyen, toplumsal uyum sorunu yaşayan bu çocuklara uygun müdahale yöntemleri uygulanmadığı durumlarda çocuklardaki bu davranış sorunlarının zamanla ilerleyerek müdahale sürecinin daha uzun zaman alacağı ve daha zor olacağı vurgulanmaktadır (Forness vd., 2012, s. 4-5).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Birleşmiş Milletler Çocuk Örgütü (United Nations Children's Fund [UNICEF]) (2013, s. 15-35), Ankara Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi işbirliği ile yürütülen "Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı ve Okul Terklerinin Nedenleri' ve 'Örgün Eğitim Dışında Kalan 14-18 Yaş Grubundan Çocukların Özelliklerinin, Eğitim ve İstihdam Durumlarının ve İhtiyaçlarının Belirlenmesi' adlı araştırmanın sonuç raporuna göre:

a) 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında ortaöğretimde sınıf tekrarı yapan çocukların yaşları ortalaması 16,3'tür (s. 16).
b) Çoğunlukla erkek çocukları sınıf tekrarı yapmaktadır (s. 16).
c) 2010-2011 eğitim ve öğretim yılı istatistik raporlarına göre ortaöğretimde sınıf tekrarı en çok dokuzuncu sınıfta (%14,1) yapılmıştır (s. 28).
d) Sınıf tekrarı yapan çocukların %11'i sigara, alkol ve benzeri maddeleri kullandığını belirtmiştir (s. 30).
e) Sınıf tekrarı yapan çocukların ailelerinin büyük bir çoğunluğu düşük sosyo ekonomik gelir düzeyine sahiptir (s. 15-29).

f) Sınıf tekrarının nedenleri okula bağlı nedenler, aileye bağlı nedenler, kişisel nedenler, çocuğun önceki eğitim yaşantısı, çocuğun ortaöğretime hazırlık seviyesi gibi nedenler olarak belirlenmiştir (s. 34-35).

g) Çocuklar, okulu bırakmalarının en önemli nedenlerinin okulu sevmeme, derslerde başarısız olma, düzenli ders çalışma alışkanlıklarının olmaması, arkadaş edinememe ve yeni ortama uyum sağlayamama olarak bertilmişlerdir (s. 34).

h) Okulu terk eden çocuklar okulu bırakma nedenleri olarak ayrıca, derslerin boş geçmesi, okul kuralların adaletsiz olması ve öğretmen öğrenci ilişkilerinin sorunlu olmasını ifade etmişlerdir (s. 17).

i) PISA (2009' dan aktaran MEB, 2014, s. 27) raporuna göre sınıf tekrarı Slovenya, İngiltere, İzlanda ve Finlandiya gibi ülkelerde çok düşük (%3), Belçika, İspanya, Fransa, Lüksemburg ve Portekiz gibi ülkelerde çok yüksek (%30 ve üzeri), Türkiye'de ise %10,5'tir.

MEB, yukarıda belirtilen rapor sonucuna göre, özellikle ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerini kapsayan bir uyum programı geliştirmiş ve bu programı 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında uygulamıştır. MEB (2014) "Ortaöğretime Uyum Programı Pilot Uygulama ve Değerlendirme Raporu" sonuçları da MEB ve UNICEF (2013) raporu sonuçlarını doğrulamaktadır. MEB (2014, s. 9-11) raporuna göre, ortaöğretimde okulu en çok terk eden ve okulda başarısızlık yaşayan öğrenciler dokuzuncu sınıf öğrencileridir. Bu rapora göre, bu problemin bir çok nedeni bulunmaktadır ve nedenlerinden bazıları öğrencilerin ilköğretimden hazırlıksız gelmeleri, bir takım sosyal, davranışsal ve psikolojik sorunları ile ortaöğretim hayatına başlamaları ve özellikle ortaöğretim sürecine uyum sağlayamamalarıdır.

MEB ve UNICEF (2013) ve MEB (2014) raporlarında, ortaöğretimde uyum sorunu yaşayan bu çocukları, okul hayatına tekrar kazandırmak ve bu yaşadıkları sorunların daha da ilerlemesini önlemek için müdahale programları ve uygun politikalar geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, 2-18 yaş arasındaki bireylerin sergilemiş oldukları problem davranışlar eğitim sisteminin en önemli konularından birisidir. Bu nedenle, bilim insanları okullarda gözlemlenen problem davranışlara çözüm önerileri geliştirmek ve olumlu bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturmak için etkili, güvenilir ve kanıt temelli uygulamalar arayışı içerisindedir (MEB 2014, s. 9-11; Stormant vd. 2008, s. 3-4).

Türkiye'de uygulanan erken çocuklukta müdahale programlarına bakıldığında, özellikle problem davranışları önlemeye ve uygun davranış kazandırmaya yönelik uygulanmış olan tek kanıt temelli program, Başarıya İlk Adım (BİA) (First Step to Success [FSS])'dır (Diken vd., 2010). BİA okul öncesi yaş grubu çocuklarında gözlemlenen antisosyal davranışların azaltılmasına yönelik uygulanan sınıf çaplı bir ikincil önleme programıdır (Diken vd., 2010). Diğer uygulanan programlar ise Anne Çocuk Eğitim (AÇEV) Vakfı'nın uygulamış olduğu Anne Destek Programı (ADP) ve Baba Destek Eğitim Programı (BADEP)'dır (http://www.acev.org). ADP ve BADEP'in amacı, 3-11 yaş çocuklarının annelerine ve babalarına eğitim sağlamaktır. Bu programlar kapsamında, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve halk eğitim merkezleri müdürlükleri işbirliği ile ailelere 10-14 hafta eğitim verilmektedir. Programlar dâhilinde verilen eğitimin içeriği incelendiğinde, içeriğin anne-babaların çocuklarına karşı tutumları, anne-baba ve çocuk ilişkisi, aile içi iletişim, çocuğun davranışlarını yönetme stratejileri, etkili anne-babalık, olumlu davranışları destekleme ve olumsuz davranışları azaltma gibi konuları kapsadığı görülmektedir.

Son olarak, MEB resmi internet sitesinde (www.meb.gov.tr) yer alan Temel Eğitim Genel Müdürlüğü sayfasındaki Okul Öncesi Eğitim Bölümü linki incelendiğinde, müdürlüğün 0-3 yaş grubu ve 0-6 yaş çocuklarının ailelerine eğitim vermek için hazırladığı farklı konularda seminer sunuları yer almaktadır. Bu sunulardan birisinin konusu "olumlu disiplindir". Bu sununun amacı, aileleri çocukların problem davranışları ile başetme konusunda bilinçlendirmektir.

Problem davranışlarla başetme ve problem davranışlara müdahale konusunda erken müdahale programlarının geliştirilmesine ek olarak, bu konuda güncel istatistiksel bilgilerin oluşturulması da son derece önemlidir. MEB 2016-2017 istatistik verilerine göre özel eğitim okulu bünyesindeki anasınıflarında eğitim alan öğrenc sayısı 1028 (664 erkek ve 364 kız) ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan öğrenci sayısı 1708 (1133 erkek ve 575 kız)'dir (MEB, 2017, s. 34). Bu raporda gerek okul öncesi yaş düzeyinde, gerekse diğer yaş grupları içerisinde uyum güçlüğü yaşayan çocuklarla ilgili herhangi bir veriye rastlanmamıştır.

Sonuç olarak, uluslararası alanyazında ya da diğer ülkelerin ulusal istatistik verilerinde davranış problemlerini önlemeye yönelik birçok çalışma, bu çalışmalarla ilgili istatistiksel bilgiler ve problem davranış gösteren çocuklarla ilgili istatistik bilgileri yer alırken, Türkiye'de bu konulardaki çalışmalar sınırlıdır. Türkiye'de erken çocuklukta

özellikle yetersizlik durumundan etkilenmiş ve etkilenme riski altında olan çocukların resmi olarak istatistik verilerinin oluşturulması ve bu çocukların davranış, sosyal beceri ve diğer tüm gelişimlerini desteklemeye yönelik kanıt temelli erken çocukluk müdahale programlarının geliştirilmesine büyük bir gereksinim vardır. Bu gereksinimler temelinde bu çalışmada Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Modeli (EÇODEM) geliştirilmiş ve EÇODEM'in çocukların problem davranışlarını azaltma ve önleme ile uygun davranışlarını ve sosyal beceri düzeylerini artırmaya yönelik etkililiği değerlendirilmiştir.

İlerleyen bölümlerde çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan bilgilere yer verilmiştir.

1.2. Erken Çocuklukta Problem Davranışlar

Araştırmanın problem durum bölümünde de ifade edildiği gibi, küçük yaşlarda gözlemlenen problem davranışlar erken yaşlarda müdahale edilmemesi durumunda, yaş ilerledikçe anti sosyal kişilik bozukluğunun ya da DDB'nin oluşmasını tetikleyebilmektedir. MEB (2012, s. 2) DDB olan bireyi "yaşına uygun olmayan, sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlamaktadır. Bu bireyler bulundukları sosyal çevreye uyum sağlamada zorluklar yaşamaktadırlar. Ulusal istatistik verilerine göre, 2004-2005 yıllarında ilköğretim kaynaştırma sınıflarında 40.050 özel eğitim gereksinimi olan öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 4103'ü (2645 erkek ve 1458 kız) DDB olan ilköğretim öğrencisidir (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014, s. 802-803). MEB'in 2010-2011 öğretim yılına ait istatistik verileri incelendiğinde, ilköğretim ve ortaöğretimde toplam 92.355 özel gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırma sınıflarında eğitim aldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin 20.740'ını (6529 erkek ve 14.211 kız) ilköğretimde bulunan DDB olan öğrenciler ve 5007'sini (3119 erkek ve 1888 kız) ortaöğretimde bulunan DDB olan öğrenciler oluşturmaktadır (MEB, 2011).

MEB istatistik verileri incelendiğinde, DDB olan çocukların tam olarak ne kadar olduğu, bu çocukların yaş aralıklarının ne olduğu, kaçının okula devam ettiği, kaçının okulu bıraktığı ve kaçının tanı aldığına dair net ve güvenilir veriler ortaya çıkmamaktadır. Örneğin, okul öncesi eğitime kaynaştırma uygulamaları kapsamında devam eden özel gereksinimi olan öğrencilerin özel eğitim yetersizlik türlerine göre

dağılımını gösteren bir veriye rastlanmamıştır (MEB, 2005; 2011). Forness, Freeman, Paparella, Kauffman, Walker (2012, s. 4-5) özellikle DDB'nin ilk evrelerinde yer alan problem davranış gösteren çocukların okul yaşında olanlarının sayısının ve bu çocukların kaçının özel eğitim hizmetlerinden yararlandıklarının tespitinin önemini vurgulamaktadır. Araştırmacılar, ABD'de DDB olan çocukların sayısının, okul çağında olan çocukların % 6 ile % 10 arasında olduğunu belirtmekle birlikte, bu çocukların ancak % 1'inin özel eğitim hizmetlerinden yararlandığını belirtmektedir (Forness vd. 2012, s. 4-5). Türkiye'de ise bu çocuklarla ilgili özel eğitim alanında yer alan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Çünkü DDB olan çocuklar, Türkiye'de daha çok psikoloji ve psikiyatri gibi alanlar içerisinde incelenmektedir. Bu bilim dallarında genellikle problem davranışların daha ilerlemiş olan vakaları (depresyon, madde kullanımı, psikoloji travmalar, ruhsal hastalıklar vb.) ele alınmaktadır (Sakallı Gümüş, 2013, s. 52).

DDB olan çocuklarla ilgili bilimsel çalışmalar yoğunlukla tıp alanında yapılsa da bu çocuklar eğitim bilimlerinin inceleme alanları içerisinde de yer almaktadır. DDB olan çocuklarla ilgili bilimsel çalışmalar eğitimde öncelikle psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile okul öncesi eğitim anabilim dallarında yer almaktadır. Ancak son zamanlarda özel eğitim alanının Türkiye'de hızla gelişmesine bağlı olarak bu çocuklarla ilgili bilimsel çalışmalar alanda yer almaya başlamıştır (Özdemir, 2005, s. 189). Türkiye'de olduğu gibi dünyanın birçok ülkesinde özel eğitim uzmanları bu çocuklardaki istenmedik davranışları önlemek ve azaltmak için etkili ve güvenilir bilimsel dayanıklı müdahalelerin neler olduğu konusunda yoğun araştırmalar yapmaktadır (Blackbourn, Patton, & Trainor, 2004, s. 30**;** Diken ve Rutherford, 2005, s. 445; Faul, Stepensky ve Simonsen, 2012, s. 47 ve 52; Fox, Dunlap ve Powell, 2002, s. 208; Golly, Bruce ve Walker, 1998, s. 243; Johnson ve Monn, 2015, s. 19-20).

Alanyazın incelendiğinde, özel eğitim alanın DDB ve problem davranışlara müdahale ile ilgili özellikle bireyin temel eğitim (okul öncesi ve ilkokul) yıllarını ve diğer gelişim dönemlerini dikkate alarak bireyde oluşmaya başlamış ya da problem davranış gösterme riski altında olan çocuklar için problem davranışları önleme, azaltma ve uygun davranış kazandırmaya yönelik kanıt temelli müdahalelere öncelik verdiği görülmektedir (Fox, Dunlap ve Powell, 2002, s. 208; Golly, Bruce ve Walker, 1998, s. 243). Özel eğitim alanında uygulanan müdahalelerinin çoğunun davranışçı yaklaşımı temel alan Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) stratejilerine ve ilişki temelli yaklaşımlara dayandığı görülmektedir

(Diken ve Rutherford, 2005, s. 445; Golly, Bruce ve Walker, 1998, s. 243; Johnson ve Monn, 2015, s. 19-20).

1.2.1. Problem davranış ve problem davranışın çocuğun yaşantısına yansıması

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (American Psychiatric Association) 2013 yılında yayınladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı 5. baskısına (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition [DSM-5]) göre davranış sorunu olan çocuklar tek bir isimle tanımlanmamaktadır. DSM-5 (2013, s. 91, 113, 171, 185, 223, 327) problem davranışları olan çocukları tanımlamak için "depresyon bozuklukları, kaygı (anksiyete) bozukluğu, beslenme ve yeme bozukluğu, uyku-uyanıklık bozukluğu, yıkıcı, dürtü denetim ve davranım bozuklukları ve kişilik bozuklukları kavramlarını kullanmaktadır. Bu çocukların değerlendirilme ve tanılama süreci öncelikle tıbbı tanı düzeyinde olmaktadır. Çocuklar 18 yaşından önce duygu ve durumuna bağlı olarak depresif, kaygılı, uyku sorunu gibi bazı durumların tanısını alabilirken, kişilik bozukluğu kavramı altında yer alan alt davranışsal sorunlardan biri olan antisosyal (toplumdışı) kişilik bozuklukluğu tanısını 18 yaşından önce alamamaktadır. Sprague ve Perkins (2009, s. 208), Sumi vd. (2012, s. 2) ve Walker vd. (2009, s. 198) antisosyal davranış gösteren ya da gösterme riski olan çocukların özelliklerini, aile ve sosyal çevrelerinde onlardan beklenen işbirliğinde bulunma, paylaşma, akran ve yetişkin yönergelerini takip etme, uygun iletişim ve etkileşimde bulunma, kendini yönetme ve güdüleme, dikkatini verme, akademik çalışmalara yoğunlaşma gibi davranışları göstermede büyük güçlükler yaşayabilme olarak sıralamaktadırlar. Bir çocuğa bu bozukluğun tanısının verilebilmesi için çocukta 15 yaşından önce bazı davranış belirtilerinin görülmesi gerekmektedir (DSM-5, s. 331).

Çocuklar yukarıda belirtilen problem davranışları sergilediğinde bulunduğu çevre ile uyum sorunu yaşamaktadır. Çevrenin bireyden beklentisi, bulunduğu çevrenin normlarına uyum sağlaması ve uygun davranışlar sergilemesidir. Bir birey yaşantısının büyük çoğunluğunu aile, okul ve iş ortamından oluşan sosyal çevrelerde geçirmektedir. Birey bulunduğu çevrenin sosyal normlarına aykırı davrandığında, bireyin davranışları o çevre için anormal, problem ya da tehlikeli davranışlar olarak görülebilmektedir (Özyürek, 2013, s. 13). Ancak bir davranışın problem davranış olarak görülmesi, toplumsal çevreye (sosyo-kültürel etmenlere bağlı olarak), kişiye, davranışın

gerçekleştiği duruma, problem davranış sergileyen kişinin yaşına göre değişebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, araştırmacıların problem davranışın ne olup olmadığına açıklık getirmek için bir davranışın problem davranış olarak kabul edilmesinde bazı ölçütleri dikkate aldıkları görülmektedir. Bu ölçütler: Bir davranış,

a) Okul ortamında odak öğrencinin ya da diğer öğrencilerin öğrenmesini engelliyorsa,
b) Bireyin bulunduğu çevrede olumlu sosyal etkileşimi ya da iletişimi engelliyorsa,
c) Odak öğrenciye ve/veya çevresinde bulunan diğer kişilere (arkadaşları, aile bireyleri, öğretmenleri vb.) zarar veriyorsa problem davranış olarak kabul edilebilir (Vuran, 2015, s. 261).

Erbaş (2002, s. 42) problem davranışı, sınıf içerisinde öğretmenin yönergelerini takip etmede zorlanma, arkadaşları, öğretmenleri ve ailesi ile olumlu etkileşimde ve iletişimde bulunmakta güçlük yaşama, arkadaşlarına ya da kendisine zarar verme, sınıfta ya da bulunduğu sosyal ortamda mutsuz, sinirli ve saldırgan olma gibi toplum tarafından onaylanmayan davranışlar olarak tanımlamıştır. Vuran (2015, s. 261) ise problem davranışları hafif dereceden ileri dereceye doğru sıralamıştır. Buna göre, çevresine ve çevresinde bulunan nesne ve kişilere zarar verme (öfke nöbetleri geçirme, ısırma, vurma, nesneleri fırlatma vb.) davranışlarını ileri derece problem davranışlar olarak tanımlamaktadır. Ancak bu davranışların problem davranış olarak kabul edilebilmesi için gözlemlenen davranışın sıklık ve yoğunluğuna bakılması gerektiğini vurgulamaktadır. Sınıfta gezinme, etkinliklerle ilgilenmeme, reddetme, uyuklama, ödevlerini yapmama ve yanındaki kişilerle konuşma davranışlarının ise hafif derecede problem davranışlar olduğunu belirtmektedir.

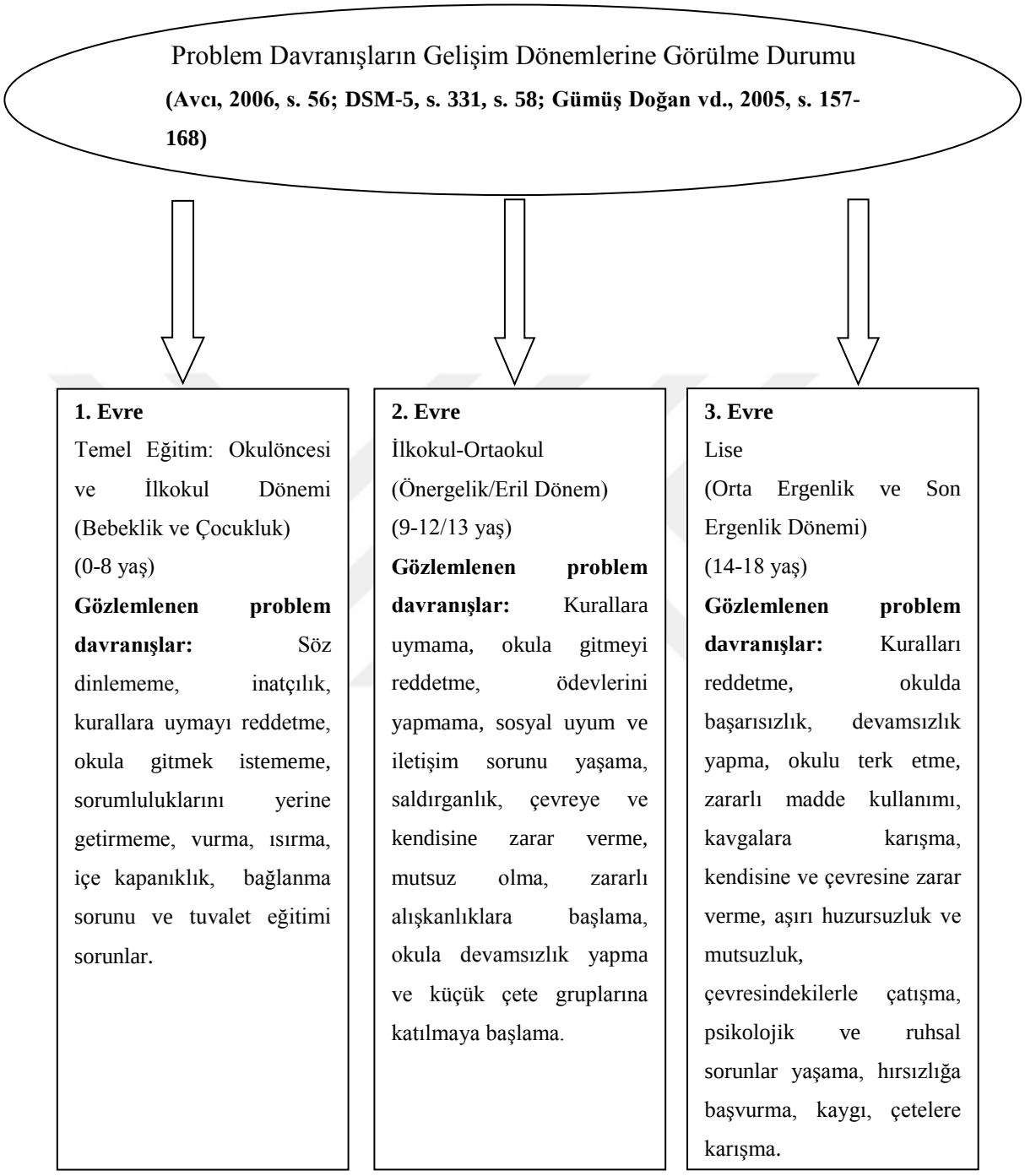
Sonuç olarak problem davranış tanımları incelendiğinde, genel vurgunun bireyin sosyal çevreye uyum sağlama, kendisine zarar verme ve iletişim becerilerine ilişkin olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bireyde gözlemlenen bu problem davranışların tespit edildiği andan itibaren bireyin problem davranışını azaltmaya ve uygun davranış kazandırmaya dönük uygun bir müdahale programının uygulanması gerekmektedir. Çünkü bu davranışlar daha çok antisosyal davranış bozukluğunun ilk evrelerinde gözlemlenen davranışlardır. Bir problem davranış, erken çocukluk döneminde oluşmakta ve uygun müdahale ve yönlendirmelerin yapılmadığı durumlarda, okuldan kaçma, ödevlerini yapmama, kavgalara karışma ve çete gruplarına katılma gibi

davranışlara dönüşebilmektedir (Alkahtani, 2013, s. 47). Başlangıçta, bireyin içerisinde bulunduğu çevreye uyum sağlamada zorlanma ya da kendsine zarar verme gibi yaşadığı birtakım problem davranışları zamanla okulu terk etme, şiddete yönelme, hırsızlık, uyuşturucu ve ilaç kullanıma gibi müdahale edilmesi zor olan ve müdahale süreci uzun zaman alan problem davranışlara dönüşebilmektedir (Beard ve Sugai, 2004, s. 396; Diken vd. 2010, s. 209; Overton, McKenzie, King ve Osbourne, 2002, s. 40; Sprague ve Perkins, 2009, s. 208). Bu konuda bilimsel çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar problem davranış sergileyen çocukların erken yaşta uygun eğitim almadıkları ve/veya müdahaleye maruz kalmadıkları durumlarda bu çocukların problemlerinin ergenlik yıllarına, hatta bireyin yetişkinlik yıllarına da yansıyacağını ve toplumda istenmeyen bireyler olabileceklerini vurgulamaktadır (Walker, Kavanagh vd. 1998, s. 2; Walker vd. 2009, s. 198). Alanyazın, problem davranış sergileyen bireylere en geç 10 yaşına kadar bir erken müdahale programının uygulanması ve bireye uygun davranışların kazandırılması gerektiğini vurgulanmaktadır (Fox ve Littele, 2001, s. 253; Stormont, Lewis ve Beckner, 2005, s. 43; Walker, Colvin ve Ramsey, 1995, s. 5'den aktaran Stormont vd. 2008, s. 1).

Alanyazında bahsedilen bu problem davranışların çocuğun farklı gelişim dönemlerinde farklı biçimde sergilendiği gözlenmektedir. Çocuk her dönemde farklı bir davranış sergilememekte, küçük yaş dönemlerinde göstermiş olduğu problem davranış ya da davranışlar, ortadan kaldırmak için uygun ve erken bir müdahaleyle karşılaşmadığında, bu problem davranışlar bulunduğu çevreye, çevresindeki bireylerin tutum ve davranışlarına bağlı olarak boyut değiştirerek devam etmektedir (Cole ve Morgan, 2001, s. 380-395; Stormant vd. 2008, s. 3-4). Bu problem davranışların gelişim dönemlerine görülme durumu, yoğunluğu ve sıklığı şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1'de görüldüğü gibi bir çocuğun yaşamın ilk yıllarında sergilediği problem davranışlar ile ergenlikte sergilediği problem davranışlar benzerlik göstermektedir. Ancak yaş ilerledikçe benzer problem davranışların boyutu, görülme sıklığı ve yoğunluğu değişmektedir. Örneğin, okul öncesi ya da ilkokul döneminde okula gitmemek için sorun çıkaran bir çocuk, ortaokulda devamsızlık yapmaya başlamakta, lise de ise çocuğun okula gelmeme durumu artmakta hatta birçoğu okulu terk etmektedir. Dünyada ve Türkiye'de okulu terk etme davranışı en çok 9. sınıfta gözlenmektedir (MEB ve UNICEF, 2013, s. 15-35).

Şekil 1. *Problem Davranışların Gelişim Dönemlerine Görülme Durumu, Yoğunluğu ve Sıklığı*



1.2.2. Çocuğun davranışlarını etkileyen etmenler

Bir birey, döllenme gerçekleştiği andan itibaren yaşamının sonuna kadar sürekli bir gelişim içerisindedir. Bireyin gelişim sürecinde en önemli yıllar hamilelik süreci ve

çocukluk yıllarıdır (Senemoğlu, 2005). Bazı çocuklar yaşına uygun olarak gelişimlerini sürdürürken, bazılarında ise gelişim geriliği gözlemlenebilmektedir. Özdemir (2005, s. 187) göre, ülkemizde çocukluk çağında %10 ile %30 arasında gelişim sorunu yaşayan çocuk vardır.

Bireyin gelişimi kalıtım ve çevreden etkilenmektedir. Alanyazına göre bireyin gelişimi daha çok çevresel etmenlerden etkilenmektedir (Aydın, 2014, s. 3-15; Senemoğlu, 2005). Bu anlamda bir çocuğun etkilendiği çevre yakından uzağa doğru sıralandığında ailesi, yaşadığı ortam, okul ortamı, yaşadığı bölge, ülke ve dünya olarak sıralanabilir. Bu çevrelerden aile ve okul ortamı çocuğun öğrenme ve gelişmesinde en etkili güce sahiptir. Bir çocuğun tüm gelişim alanında olduğu gibi olumlu davranış ve sosyal beceriler geliştirmesinde de bu iki ortamın etkisi büyüktür (Aydın, 2014, s. 12-15; Duckworth vd. 2001, s. 55). Bireyin gelişim özellikleri incelendiğinde, yaşamın ilk yıllarında (okul öncesi dönem) ailesinden, çocukluk yıllarında (ilkokul ve ön ergenlik) okul otoritesinden ve lise (orta ve son ergenlik) yıllarında ise arkadaşlarından daha çok etkilendiği görülmektedir (Avcı, 2006, s. 56).

1.2.2.1. *Aile ortamının çocuğun uygun davranış geliştirmesine etkisi*

Çocuklar Cüceloğlu (1992, s. 361-363) ve Özdemir (2005, s. 189)'e göre, aile içerisinde yeterli uyarana maruz bırakılmadığında ve çocuklara yeterli beslenme sağlanmadığında çocukların gelişim alanlarında gelişim geriliğinin yaşamaktadır. Bu uyaran eksikliği teriminin "sevgi yoksunluğu, ailenin eğitimsizliği, uyaran yoksunluğu" gibi terimleri kapsadığı belirtilmiştir (Cüceloğlu 1992, s. 361-363; Özdemir 2005, s. 189). Bu anlamda, birincil bakıcıların eğitim düzeyi, aile yapısı, yoksulluk, ailedeki çocuk sayısı, gıda yetersizliği, işsizlik, düşük sosyo ekonomik durum, birincil bakıcıların ebeveynlik tutumları, aile içi iletişim gibi aileye bağlı etmenler çocuğun sağlıklı bir gelişim oluşturmasını doğrudan etkilemektedir (Aydın, 2014, s. 14-15). Bu etmenler içerisinden özellikle "aile içi iletişim, birincil bakıcıların eğitim düzeyi, birincil bakıcıların ebeveynlik tutumları, ayrılık ve aile türü" çocuğun davranışlarını ve sosyal gelişimini doğrudan etkileyen etmenlerdir. Örneğin, otoriter tutumun hakim olduğu çevrede yetişen bir çocuk kendini ifade etmede sorun yaşayabilmekte, olumlu benlik kavramı geliştirmede yetersizlik yaşayabilmekte ve kendini değersiz hissedebilmektedir. İlgisiz ya da gevşek tutum sergileyen anne-babaların çocukları ise

davranışlarını kontrol etmede zorluk yaşamakta, doğru ve yanlışı anlamada sorunlar yaşamakta ve sorumluluk bilinci eksik olmaktadır. Diğer bir tutum ise tutarız tutumdur. Tutarsız bir aile ortamında yetişen çocuk, kendi gerçekleştirmekten ziyade, başkaları için yaşamakta, başkalarının isteklerine göre yaşamını şekillendirebilmektedir. Bu ortamlarda da çocuklar olumlu benlik geliştiremezken birincil bakıcının o anki durumuna göre davranışlar geliştirme eğilimi göstermektedir. Buna ek olarak bu çocuklar, diğer insanlara güven duymayan, kararsız, tutarsız ve dengesiz bir kişilik geliştirebilmektedirler. Çocuklar ancak demokratik, tutarlı ve kararlı tutumun olduğu bir çevrede olumlu benlik geliştirdikleri gibi kendilerine güven duyan, mutlu bireyler olmaktadır (Avcı, 2006, s. 50; Aydın, 2014, s. 14-15; Cüceloğlu, 1992, s. 360).

1.2.2.2. *Okul ortamının çocuğun uygun davranış geliştirmesine etkisi*

Çocuğun davranış ve sosyal beceri gelişimini etkileyen diğer bir etmen ise okuldur. Okul çocuğun aile ortamından sonra en uzun zaman geçirdiği yerdir. Bu nedenle, çocuğun kişilik, sosyal, davranış gelişimi gibi birçok gelişimini doğrudan etkileyebilmektedir (Özdemir, 2015, s. 378-379). Çocuğun davranışlarına ve sosyal gelişimine okulun etkisi iki boyutta incelenmektedir. Birinci boyut, okulun genel özelliklerini kapsamaktadır. Bu özellikler, okulun fiziki özellikleri, okulun sosyo-ekonomik durumu, okulun bulunduğu soyal çevre, okulda çalışan yardımcı personel ve eğitimcilerin öğrenci sayısına oranı, okulun genel disiplin anlayışı, okul kuralları, okul yönetimi gibi bir okulda verilmekte olan eğitim-öğretimin kalitesini etkileyen etmenlerdir. İkinci boyut ise öğretmenlerdir (Evertson ve Emmer, 2009, s. 20-21; Özdemir, 2015, s. 378-379). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, çocukların davranışlarını ve sosyal gelişimlerini doğrudan etkilemektedir. Sınıf yönetimi kavramı; a) etkili öğretim planlanma ve uygulama (etkili planlama yapma, etkili zaman yönetimi, yeterli materyal sağlama ve materyalleri uygun kullanma, etkili öğretim sunma), b) eğitim-öğretim ortamını düzenleme (okul ve sınıflarda olumlu fiziksel sınıf ortamı oluşturma), c) etkili iletişim kurma (olumlu ifadeleri içeren iletişim şekli), d) davranışsal beklentiler ve kurallar oluşturma, e) etkili davranış yönetimi ve f) etkili kaynaştırma uygulamalarını içermektedir (Aydın, 2015, s. 30; Başar, 2005, s. 6-7; Özdemir, 2015, s. 378-379; Sadık, 2008, s. 34-35; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2013, s. 193-194).

Alanyazın, özellikle etkili bir sınıf yönetiminin çocukların olumlu davranış geliştirmeleri ve sosyal becerilerini artırmaları konusunda oldukça etkili olduğunu vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi düşünüldüğünde, sınıflarda en fazla 25 öğrenci ve bir öğretmen bulunmaktadır (MEB, 2012). Birçok sınıfta özel gereksinimi olan tanılı ya da tanısız çocuklar da bulunmaktadır. Dolayısıyla, günümüzde okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminde kaynaştırma uygulamaları da oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim öğretmenin, etkinliklerini planlama ve uygulama sürecinde farklı gelişim gösteren çocukları da dikkate alarak uyarlamalar yapması gerekmektedir.

1.2.3. Çocuğun problem davranışlarının işlevleri

Alanyazın çocukların farklı nedenlere bağlı olarak problem davranış sergilediğini vurgulamaktadır. Diğer bir değişle, bir çocuk problem davranış sergileyerek bir amaca ulaşmayı hedeflemektedir (Crone ve Horner, 2003, s. 29-35). Çocukların niçin problem davranış sergilediğine, diğer bir deyişle, çocukların problem davranışlarının işlevlerine yönelik farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlardan bazıları şunlardır:

a) Problem davranışı çocuğun doğasına/karakterine bağlama: Bu yaklaşım, problem davranışın kaynağı olarak çocuğun kendisini görmektedir. Dolayısıyla, çocuğun sergilediği problem davranışlar onun kişiliğinin bir parçası olarak görülür ve değiştirilmesinin neredeyse imkânsız olduğuna inanılmaktadır. Hatta çocuklarda gözlemlenen problem davranışları söndürmek için ağır ceza teknikleri kullanılması gerektiği savunulmaktadır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2010, s. 10-12).
b) Olumsuz koşullardan oluşan aile yaşantısı: Bu yaklaşım, problem davranış gösteren çocukların genelde parçalanmış aile, sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri düşük olan ailelerden gelen çocuklar olduklarını varsaymaktadır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2010, s. 10-12).
c) Geçmiş olumsuz yaşantılar: Bu yaklaşım ise çocuğun yaşadığı cinsel, fiziksel, duygusal istismarlara bağlı olarak problem davranış gösterdiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla, geçmişte yaşanan olumsuz yaşantılar değiştirilemeyeceğinden, problem davranışların da değiştirilmesinin mümkün olmayacağı düşünülmektedir (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2010, s. 10-12).

Alanyazında yer alan diğer kaynaklara göre problem davranışların işlevleri,

a) Bir nesne ya da ilgi elde etme: Birçok çocuk ya da öğrenci olumlu davranış sergilediğinde başkalarından ilgi görmektedir. Fakat bazı öğrenciler problem davranış sergilediğinde diğerleri tarafından fark edildiğini keşfetmektedir. Bu durum ise çocuğu problem davranış sergileyeme itmektedir. Şöyle ki; çocuk her defasında söz hakkı almadan konuştuğunda öğretmeni tarafından "önce parmak kaldırması gerektiği ile ilgili" uyarılıyorsa, çocuk söz hakkı almadan konuşmayı sürdürecektir. Çünkü çocuk; öğretmenin, göstermiş olduğu davranışla ilgilendiğini keşfetmiştir. Böylece, pekiştirme eksikliği ya da öğretmenin uygun davranışlardan çok, uygun olmayan davranışlarla ilgilenmesi öğrencilerin bu türden davranışları göstermesine neden olmaktadır. Çocuklar benzer tutumları ev ortamlarında da sergilemektedirler. Örneğin; evde yetişkinlerden birisi (anne ya da baba) kendi işiyle (yemek yapma, gazete okuma, TV izleme, bilgisayarda çalışma vb.) meşgul olurken; çocuk koltukların üzerinde zıplamaya çalışabilir. Bu durumda yetişkin, çocuğu sürekli "koltuklarda zıplamaması" gerektiği konusunda uyarıyorsa, çocuk bu davranışı sergilemeye devam edecektir (Vuran, 2015, s. 262),
b) Zor bir iş ya da görevden kaçma: Bu durum genelde, yetişkinin (öğretmenin ya da velinin) çocuk için hazırladığı etkinliğin ya da ona verdiği işin çocuğun kapasitesine uygun olmadığında görülmektedir. Örneklemek gerekirse, herhangi bir yemek öğününde çocuğa yiyebileceğinden fazla miktarda yemek verilmesi ve çocuktan tabağında olan yemeği bitirmesinin istenmesi, çocuğun problem davranış göstermesine neden olabilmektedir. Çocuk bu durumda; yemeğini hiç yemeyebilir, tabağından bir miktar yiyeceği gizlice masaya dökebilir ya da yetişkini kızdırmak için başka bir problem davranış sergileyerek, yemek tabağının tamamen önünden almasına zemin hazırlayabilir (Erbaş, 2002, s. 42; 2005, s. 6).
c) Duyusal uyarım elde etme: Çocuğun ya da bireyin problem davranış gösterme ve bu davranışı sürdürme nedenlerinden bir de, problem davranış sonucu görme, işitme ya da dokunma şeklinde duyusal geri bildirim elde etmeleridir (Erbaş, 2002, s. 42; 2005, s. 6). Çocuklar artan ya da azalan duyusal uyarım elde etmek için bazı davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu davranışlar diğerlerine ya da bireyin kendisine zarar veriyorsa ve süreklilik arz ediyorsa, problem davranış olarak adlandırılmaktadır. Örneğin: öğrenci dokunsal uyarım elde etmek için başkalarına uygun olmayan biçimde dokunabilir, tekme atabilir (Crone ve Horner, 2003, s. 29-35; Erbaş, 2005, s. 5; Vuran, 2015, s. 262).

Sonuç olarak, yetişkinlerin problem davranışa verdikleri geri bildirimler, çocukların problem davranış sergilemesinde ya da problem davranışı göstermeye devam etmesinde büyük bir etkiye sahiptir.

1.2.4. Çocuklara uygun davranış kazandırma ve problem davranışları önlemeye yönelik etkili müdahaleler ve bu müdahalelerin özellikleri

Öğretmenler, aileler ve araştırmacılar çocuklarda görülen problem davranışları azaltmak ya da problem davranışların görülmesini önlemek için etkili ve kanıt temelli müdahale yöntemleri arayışı içindedirler. Ancak problem davranışların çocuklarda yerleşmesi belirli bir süre içerisinde olmaktadır. Çocukların problem davranış oluşturma süresi çocukların gelişim özelliklerine, sosyal gelişim düzeylerine, davranışın türüne ve yetişkinin çocuk problem davranış sergilediğide verdiği tepkiye göre değişmektedir. Bu nedenle, problem davranışın ortadan kaldırılması ve yerine uygun davranışın kazandırılması uzun zaman almaktadır. Problem davranışlarla başetme sürecinde geleneksel, geçici ve kısa süreli uygulamaların yerine kanıt temelli davranış değiştirme yöntem ve tekniklerinin uygulanması daha kalıcı ve etkili çözümler elde edilmesini sağlamaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 69-73).

ABD Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Bölümü (U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs) (2010, s. 12) raporuna göre, problem davranışları önleme ve ortadan kaldırmaya yönelik uygulanan müdahalelerin önleyici ve olumlu yönde olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu müdahalelerin, tüm çocukları kapsayıcı, kanıt temelli, bilimsel veri toplama araçlarına dayalı, sistem temelli olması, uygulamalarında bilimsel olarak takip sisteminin olması, olumlu ve planlı ödüllendirmeler içermesi, tüm çocuklar için akademik ve davranışsal kazanımlar içermesi, teknolojik desteğin olması, uygulamaların bütün ortamları kapsaması (okul, bölge, il merkezli gibi), uygulama ortamlarının kültürel özelliklerini yansıtması ve uzmanlar arasında işbirliğinin olması özelliklerini taşıması gerektiği vurgulanmaktadır.

Walker vd. (1998, s. 10-22) problem davranışlarla başetme sürecinde kullanılan etkili müdahalelerin çevresel faktörleri, okul-aile işbirliği, ekonomiklik, etkililik, bilimsellik, önleme temelli olma, tüm çocukları kapsama, çocuklara akademik, sosyal ve davranışsal beceriler kazandırma, kalıcı kazanımlar sağlama ve tekrarlanabilirlik özelliklerini taşıması gerektiğini belirtmiştir. Fox, Dunlap ve Lisa (2002, s. 2) ise etkili

erken müdahale yöntemlerinde aile katılımının önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bu yöntemlerin planlama ve uygulama sürecinde, ailelerin değerlerinin dikkate alınması, aileler ve uzmanlar arası işbirliğinin kurulması, bilimsel değerlendirmeler yapılması ve kaynaştırma uygulamalarına yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, çocuklarda görülen problem davranışlarla başetmeye yönelik birçok müdahale programlarının uygulandığı görülmektedir (Walker vd. 1998, s.10-22; Webster-Strattonve Reid, 2004, s. 111). Bu müdahale programlarının en belirgin özellikleri, ilkokul, ortaokul ve özellikle erken çocukluk döneminde olan çocuklara uygulanmasıdır. Bu durum bize, problem davranışların önlenmesinde erken müdahalenin önemli olduğunu göstermektedir.

Erken müdahalenin önemi Türkiye ve dünya alanyazınında sürekli vurgulanmaktadır. Bu konuya Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) (2005) raporunda da vurgu yapılmıştır. İşitme, görme, dil, zihin ya da herhangi bir yetersizlik türünden etkilenmiş çocukların eğitimine mümkün olduğu kadar erken yaşta başlamak, bu çocukların zihin, dil, psiko-motor gibi gelişim alanlarında gerilik yaşamamaları açısından önemlidir. Özellikle erken yaşta problem davranış gösterme riski olan çocukların, bu davranışlarının kontrol edilmesi ve kalıcı davranış bozukluğunun önlenmesi için bu çocuklara uygun erken müdahale programlarının uygulanmasının hayati öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Anderson, 2007, s. 30; Bullis, Walker ve Sprague, 2001, s. 67-69). Benzer şekilde Webster-Strattonve Reid (2004, s. 111), İnanılmaz Yıllar Sosyal Beceri ve Problem Çözme Programı (Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum) sınıf çaplı uygulanmış ve programa öğretmenler, çocuklar ve aileleri dâhil edilmiştir. Program çocukların, sosyal beceri öğrenmeleri ve uygun davranışlar sergilemeleri konusunda etkili olmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların sosyal etkileşim, öz-kontrol (self-control), öz-düzenleme (self-regulation; Tomris, 2012, s. 45-46) ve prososyal becerilerini geliştirmek için uygun fırsatlar sunmaları gerektiğinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Dereli-İman, 2013, s. 489-490).

Kauffman (1999, s. 450) erken müdahale programlarının özelliklerine vurgu yapmak için erken müdahale uygulamalarının başarıya ulaşmasında, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin özelliklerini dikkate almanın, çocukla doğrudan ya da dolaylı etkileşimde bulunan okulu, okul personelini, aileyi ve öğretmenleri uygulamalara

katmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, okul-aile ve aile-öğretmen arasında işbirliği sağlamak hayati öneme sahiptir (Fox, Dunlap ve Cushing, 2002, s. 149-151). Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde görülen problem davranışları önleme ve azaltmada özellikle okul öncesi eğitim öğretmenlerinin etkin rol alması gerekmektedir.

Ramey ve Ramey (1998, s. 110), erken müdahale uygulamalarının başarılı olmasının üç temel bileşene bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Birincisi; aile katılımı, ikincisi; kapsamlılık ve üçüncüsü ise; programın yapısıdır. Walker (1998, s. 18-19) ise problem davranışların önlenmesine yönelik geliştirilecek erken müdahale uygulamalarının üç temel ortamı ve bu ortamlarla ilişkisi olan sosyal ve kültürel etmenleri içermesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu üç temel ortam ve etmenlerden birincisi; ev ortamı ve birincil bakıcılar, ikincisi; sınıf ortamı ve öğretmenler ve üçüncüsü ise; oyun alanı ve akranlardır.

Erken çocukluk dönemindeki çocukların problem davranışlarını önlemeye ve uygun sosyal beceri kazandırmaya yönelik çeşitli programların geliştirildiği, uygulandığı ve etkililiklerinin tartışıldığı görülmektedir (Lewis ve Sugai, 1999, s. 2-3; Walker, Kavanagh vd. 1998, s. 2).

Erken çocukluk döneminde problem davranışlara müdahale ve uygun sosyal beceri kazandırmaya yönelik yaygın olarak uygulanan program ve tekniklerin bazıları şunlardır:

a) Head Start Erken Çocukluk Aile Destek Programı (Head Start's Early Family Support Programları): ABD'de 1965 yılından beri uygulanmakta olan Head Start Erken Çocukluk Aile Destek Programının amacı (http://www.acf.hhs.gov/ohs), düşük sosyo-ekonomik koşullardan gelen sekiz yaşından küçük çocuklara sağlık, psikolojik destek, eğitim, danışmanlık ve gıda yardımı sağlayarak sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve kötü sağlık koşullarından kaynaklanabilecek problem davranışların çocuklarda oluşmasını önlemek ya da bu etmenlere bağlı olarak problem davranış gösterme riski altında olan çocukların problem davranışlarını söndürmektir (Bulotsky- Shearer vd., 2010, s. 196; ABD Sağlık ve İnsan Hizmetleri Bakanlığı [U.S. Department of Health and Human Services], 2001'den aktaran Smith, Lewis ve Stormont, 2011, s. 134).
b) Şikago Çocuk-Aile Merkezi Programı (The Chicago Child-Parent Center Program): Bu program uzun süreli bir program olup, düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitim

hizmetlerini incelemektedir. Aynı zamanda program ailelere rehberlik hizmeti ve çocuklara yarım ya da tam günlük bakım hizmeti sunmaktadır (Reynolds, Temple ve Ou, 2003, s. 640).

c) Problem davranışları önleme, uygun davranış ve sosyal beceri kazandırmada etkili olan bir başka erken eğitim programı ise BİA'dır. BİA, Walker vd. (1997), tarafından ilk olarak anasınıfı, ilkokul birinci ve ikinci sınıfta bulunan, antisosyal davranışlar gösterme riski olan çocuklar için geliştirilmiştir. Ancak daha sonra anaokulu öğrencilerine göre uyarlanmıştır (Walker, 1998, s. 19). Bu programın amacı, antisosyal davranışlar gösterme riski olan çocuğa, çevresindekilerle olumlu ve uyumlu ilişkilerde bulunmayı öğretmektir. Program, çocuğun ev ve okul ortamını kapsamakta olup, program süresince anne-baba, öğretmen ve programı uygulayan uzman ya da uzmanlar işbirliği içinde bulunmaktadırlar. BİA'nın farklı kültür ve toplumlarda etkililiğine yönelik uygulamalar alanyazında mevcuttur (Çelik vd. 2016; Diken vd. 2010; Diken ve Rutherford, 2005). BİA Erken Eğitim Programının temel yaklaşımları problem davranışları önlemeye ve söndürmeye yönelik uzun süredir etkin bir biçimde kullanılmakta olan Olumlu Davranış Desteği (ODD) (Positive Behavior Support [PBS]) uygulamalarına dayanmaktadır.

d) Alanyazınına bakıldığında, Problem davranışları önlemeye, uygun davranış ve sosyal beceri kazandırmaya yönelik, dünyada ve özellikle ABD'de problem davranış gösteren çocuklara ODD uygulamaya doğru bir eğilim gözlenmektedir. ODD, UDA ilkelerini benimseyen, çocuğun uygun olmayan davranışlarını azaltmayı ve uygun olan davranışlarını ise artırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Erbaş, 2005). ODD sınıf çaplı, okul çaplı ve son zamanlarda ise eyalet çaplı ODD olarak uygulanmaktadır (Sugai ve Horner, 2002; 2006).

e) Davranış problemlerini önlemede kullanılan diğer yöntem ve teknikler ise aile eğitimi, akademik becerilerde iyileştirme yapma, davranış programları oluşturma ve zihinsel davranış müdahaleleri uygulama, bireye etkili davranış yönetim teknikleri öğretme, sosyal beceri kazandırma ve bireysel davranışsal müdahaleler olarak sayılabilmektedir (Blackbourn vd. 2004, s. 32; Lewis ve Sugai, 1999, s. 3).

1.2.5. Olumlu Davranış Desteği yaklaşımı

ODD, problem davranışlara müdahale sürecinde yarım asırdır uygulanan kanıt temelli bir yaklaşımdır.

1.2.5.1. *Olumlu Davranış Desteği yaklaşımının kuramsal temelleri ve tarihsel süreç*

Alanyazına göre ODD'nin temeli davranışçı yaklaşımın prensiplerini benimsemiş olan UDA'ya dayanmaktadır (Sugai ve Horner, 2002b, s. 131). İlk davranış bilimciler Rus fizyolog İvan Petroviç Pavlov (1849-1936), Amerikalı John Broadus Watson (1878-1958) ve Burrhus Frederic Skinner'dir (1904-1990). Bu bilim insanları, ilk çalışmalarında hayvan davranışlarını inceleme üzerine yoğunlaşmış daha sonra ise davranışçı yaklaşım stratejilerini psikoterapi alanında kullanmaya başlamıştır (Türkçapar ve Sargın, 2012, s. 7-8). Özellikle Watson (1920'den aktaran Türkçapar ve Sargın, 2012, s. 7-8) yaptığı çalışmalarla davranışçı yaklaşımın insanın davranış öğrenmesinde de etkili olduğunu göstermiştir.

Uygulamalı Davranış Analizi Dergisi (Journal of Applied Behavior Analysis [JABA]) 1968'de yayına başlamış ve ilk cilt ve sayısında davranışçı yaklaşımın prensiplerinin kullanılarak insan davranışlarının incelenebileceği vurgulanmıştır (Sugai ve Horner, 2002, s. 24). Bu derginin ilk sayısında yer alan Baer, Wolf ve Risley'in (1968, s. 91) çalışmasında insan davranışlarını geliştirmek için UDA stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Alanyazında görülen bu gelişmelerden sonra ODD ile ilgili en büyük gelişme Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA])' dır (1997'den aktaran Sugai ve Horner 2002a, s. 24). Bu yasa, ABD'de bulunan her okulun disiplin yönetmeliğinin ve davranış yönetim programının "olumlu davranışsal müdahaleleri ve destekleri" stratejilerini içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yasa ile "işlevsel değerlendirme" ve "olumlu davranış desteği" kavramları eğitim ve öğretimde ön plana çıkmaya başlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde ODD'nin kökeninin ne olduğu ve felsefesi üzerine araştırmacılar arasında farklı görüşler olduğu görülmektedir. Özellikle 2000'li yıllarda ODD ile ilgili çalışmalar yürüten araştırmacıların bazıları ODD'nin UDA'nın prensiplerini benimsediğini ve onun bir devamı olduğunu savunurken, bazıları ise ODD'nin başka bir bilimden doğmadığını kendine özgü bir bilim dalı olduğunu savunmaktadır (Tincani, 2007, s. 492). Koegel, Koegel ve Dunlap (1996'dan aktaran

Carr, 1997, s. 208) UDA'yı iki alana ayırmıştır. İlk alanın geleneksel süreçleri içerdiğini ve iç geçerliliğe, deneysel denetim gibi kavramlara yoğunlaştığını, ikinci alanın ise yeni bir alan olduğunu dış geçerliliği, ekolojik yaklaşımı, yaşam şeklindeki değişiklerin olumlu kazanımlarını ve sistemin mikro düzeyde analiz edilmesi üzerine yoğunlaştığını belirtmiştir. Bu anlamda ilk alanın UDA'nın bir devamı olduğunu ancak ikinci alanın yeni bir alan olarak ODD'yi oluşturduğunu belirtmiştir. Carr (1997, s. 208-209) ODD'nin, UDA ile ilgili 30 yıllık yapılan çalışmaların sonucunda kendine özgü bir alan olarak ortaya çıktığını vurgulamıştır. Carr'in (1997, s. 208-209) bu çalışmasında ODD'yi UDA'dan ayrı bir yaklaşım olarak görmesinin en büyük nedeni UDA'nın daha çok kliniksel çalışmalara ağırlık verdiğini düşünmesidir.

Sugai vd. (2000, s. 133-134) ODD'nin "yeni bir müdahale tekniği ya da yeni bir teori olmadığını ve ODD'nin okulların, ailelerin ve toplumun kapasitesini geliştirmek için kanıt temelli uygulamalarla öğretme ve öğrenme ortamları arasındaki bağı güçlendiren çevresel düzenlemeleri sağlayan davranışçı yaklaşım uygulamaları olduğunu" vurgulamıştır. Sugai vd.'nin (2000, s. 133-134) bu görüşlerini Anderson ve Freeman (2000, s. 86) desteklemektedir. Anderson ve Freeman (2000, s. 86) alanyazında yer alan çalışmalara (Koegel vd., 1996) atıfta bulunarak ODD'nin UDA'nın stratejilerinden yararlanarak problem davranışlara müdahale tekniklerinin geliştirildiği programları ve müdahaleleri içeren bir yapı olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Carr ve Sidener (2002, s. 125-146-250) bu yaklaşıma karşı çıkmaktadır ve ODD'nin tarihi kökenin UDA'ya dayandığını fakat ODD alanyazınının ve ODD ile ilgili yapılan tanımların detaylı bir şekilde incelendiğinde, ODD'nin farklı bir bilim dalını oluşturduğunu ve yeni bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır. Carr vd. (2002, s. 5) ise ODD'nin UDA, normalleştirme/kaynaştırma akımı ve birey merkezli değerler kavramlarından oluşan yeni bir bilim olduğunu öne sürmüştür. UDA'nın ODD'ye en büyük katkısının davranış değiştirmenin genel çerçevelerini belirleme, davranışı değerlendirme ve müdahale stratejileri geliştirme konusunda olduğunu vurgulamıştır. Kaynaştırma akımının ODD'ye katkısı, kaynaştırmanın bireye bağımsız yaşam becerilerini öğreterek en az kısıtlayıcı ortamda yaşamını sürdürmesini sağlamasını hedeflemesidir. Bu anlamda problem davranış gösteren bireylerin normalleştirilmesinde ODD ideal bir uygulamadır çünkü ODD bireyin ve toplumun temel değerlerini dikkate alan bir bilim dalıdır (Carr vd., 2002, s. 5-6).

Carr vd. (2002, s. 5-6)‘nin ODD’yi yeni bir bilim dalı olarak göstermesi yaklaşımının uzmanlar arasında nasıl bir tepki ile karşılandığını belirlemek için Uluslararası Davranış Analizi Birliği (Association for Behavior Analysis International [ABAI]) ve Olumlu Davranış Desteği Birliğine (Association for Positive Behavior Support [APBS]) kayıtlı kişilerden oluşan 847 kişinin katıldığı bir çalışma yürütülmüştür (Filter, Tincani ve Daniel, 2009, s. 224), Bu çalışmanın sonuçları, katılımcılar arasında küçük görüş farkları olsa da Carr vd. (2002, s. 5-6)‘nin görüşlerini desteklemektedir.

Alanyazına göre, UDA’nın 1960’lı yıllarda kanıt temelli uygulama olarak eğitim sisteminde yerini aldığı görülmektedir (Carr vd., 2002, s. 4-5). ODD ise 1980’lerin ortalarında alanyazında çocukların problem davranışlarına müdahale konusunda yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Kincaid vd., 2016, s. 69-70). ODD özellikle ABD eğitim sisteminde okullarda çocukların problem davranışlarına müdahale etmek ve güvenilir bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturmak için kullanılan kanıt temelli bir yaklaşımdır (Kincaid vd., 2016, s. 69-70). ODD eğitim ve öğretim için uygun bir çevre yaratmakla birlikte aynı zamanda bireysel davranış desteği vermeyi de amaçlayan müdahale uygulamalarından oluşan bir sistemdir. ODD’nin temel amaçlarından biri; çocukların sosyal-duygusal gelişim alanlarını destekleyerek problem davranış göstermesini önlemek, yeni prososyal beceriler öğretmek ve çocukların akademik başarılarını artırmaktır (Carr vd. 2002, s. 5). Bu sistemde, tutarlı, sabit ve açık bir şekilde ortaya koyulmuş kurallar bütünü okul ortamının farklı mekânlarına (kantin, lavabo, spor salonu, koridor, oyun alanı vb.) yerleştirilerek tüm çocukların bu kuralları takip etmesi sağlanmaktadır. Bu sistemin en temel amacı, çocuğun yaşamında, eğitim ve öğretim hayatında yer alan tüm ilgili kişilerin (aile, öğretmen, yardımcı personel, çocuğun kendisi vb.) çocuk eğitimi konusunda bilgilerini ve becerilerini geliştirerek onların, çocuğun olumlu davranışlar ve prososyal beceriler öğrenmesine ve ortaya çıkabilecek olumsuz davranışları en aza indirmesine etki etmesini sağlamaktır (Carr vd. 2002, s. 8-9). Diğer bir temel amacı ise bireyin yaşam kalitesini yükseltmektir (Erbaş, 2005, s. 5; Kincaid vd. 2016, s. 69).

1.2.5.2. *Olumlu Davranış Desteği yaklaşımının tanımı*

Alanyazın incelediğinde 25 yıldır ODD'nin birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. Bu tanımların bazıları şöyledir: ODD ile ilgili alanyazında ilk makale çalışması Horner vd. (1990'dan aktaran Kincaid vd., 2016, s. 134) olarak bilinmektedir. ODD'nin tanımına ilişkin ilk tanım ve terimler Horner vd. (1990, s. 125; 2005, s. 3)'nin çalışmalarında yer almaktadır. Bu çalışmalarda, ODD'yi tanımlamak için şimdiki kullanımından farklı olan "itici/tiksindirici" olmayan davranış yönetimi (nonaversive behavior management)" terimi kullanılmıştır. Buna göre itici olmayan davranış yönetimi, "teknoloji ve değerleri içeren, istenmedik davranışlarda bulunan bireyleri destekleyen bir yaklaşımdır" şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımda ODD'nin bir *yaklaşım* olmasına vurgu yapılmıştır. Aynı çalışmalarda, araştırmacılar kelime anlamı itici olan (aversive) ve itici olmayan (nonaversive) terimlerine vurgu yaparak, aslında bu terimlerin kullanımının doğru olmadığını, her ne kadar "itici olmayan" teriminde olumlu yönelime doğru bir vurgu olsa da bu terimin insanlarda farklı algılamalara neden olduğunu diğer bir deyişle, daha çok çocukları farklı şekillerde cezalandırma anlamlarının çıkarıldığı belirtmektedir. Çünkü geçmişte, 1980'li yılların ortasına kadar birçok davranış programının ya da müdahale çeşitlerinin problem davranış sorunu olan bireylere yaklaşımda bulunmak ya da problem davranışları azaltmak için daha çok bireyin olumsuz davranışları üzerinde vurgu yaptıkları ve itici uyaranları (ör. fiziksel ceza, ayıplama vb.) cezalandırıcı olarak kullandıkları görülmektedir (Horner vd.,1990, s. 125; 2005, s. 4; Ruef vd., 1998, s. 22). Sonuç olarak, "*itici olmayan davranış yönetimi* (nonaversive behavior management)" terimi içerisinde olumsuz bir terim bulunduğundan genel olarak kişileri bireyin davranışlarına müdahale sürecinde olumsuz bir yaklaşıma doğru itmektedir ki bu durum ODD'nin temel felsefesi ile örtüşmemektedir. Dolayısıyla, "*itici olmayan davranış yönetimi*" terimi Horner vd. (1990, s. 126; 2005, s. 4)'in çalışmasıyla alanyazında *"olumlu davranışsal destek (positive behavioral support)"* terimi olarak yer almıştır (Dunlap vd. 2014, s. 134). Bu araştırmada özellikle ODD'nin felsefesine vurgu yapılarak, eğitim ve öğretimde bu yaklaşımın olumlu düşünmeyi ve olumlu iletişime geçmeyi benimsediği öne çıkarılmıştır.

Alanyazında yer alan ikinci ODD tanımını Ruef vd. (1998, s. 21) yapmıştır. Reuf vd. (1998, s. 21) ODD'yi "geniş bir anlamı ifade eden ODD, sorunlu davranışları

olan öğrencilere kapsamlı değişiklikler yapmak için davranışsal destek sağlayan kapsamlı, bilimsel temelli ve proaktif bir yaklaşım" olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada ODD "olumlu davranışsal destek" terimi kullanılarak tanımlanmıştır ve ODD'nin kapsamlı ve bilimsel bir yaklaşım olmasına vurgu yapılmıştır.

Carr vd. (1999'dan aktaran Carr vd. 2002, s. 4) ise ODD'yi "bireyin davranış repertuarını ve sistemini geliştirmek için eğitimsel yöntemler kullanan ve öncelikle bireyin yaşam kalitesini artırmak, ikinci olarak da problem davranışlarını en aza indirmek ve bireyin yaşadığı çevreyi düzenlemek için değişik yöntemler kullanan kanıt temelli bir uygulama" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda ODD'nin *kanıt temelli bir uygulama* olmasına vurgu yapılmıştır. Bu çalışmada ODD tanımlanırken, olumlu davranış desteği *(positive behavior support)* terimi kullanılmıştır. Lewis ve Sugai (1999, s. 4) ise ODD'yi tanımlarken "etkili davranışsal destek" terimini kullanmıştır ve ODD'yi farklı özellikte olan çocukları da kapsayacak şekilde etkili ve kalıcı uygulamaları geliştirmek için okul sistemini geliştirmeyi hedefleyen sistem temelli bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Sugai vd. (2000, s. 133) ODD'nin "sosyal olarak önemli davranış değişikliği yapmak için olumlu davranışsal müdahaleler ve sistemler uygulaması anlamına gelen genel bir terimi ifade ettiğini" belirtmiştir. Bu tanımla ise ODD alanyazında *"olumlu davranışsal destek"* terimine ek olarak "olumlu davranış desteği *(positive behavior support) ve olumlu davranışsal müdahaleler ve sistemler (ODMS) (positive behavioral interventions and systems)"* olarak da betimlenmeye başlanmıştır. ODD "bütün çocukların akademik ve davranışsal olarak önemli kazanımlar elde etmesi için devam eden kanıt temelli müdahale uygulamaları ve uyarlamaları yaklaşımı" olarak tanımlanmıştır.

Sugai ve Simonsen (2012, s. 1) ODD'nin IDEA (1997)'daki kullanımına vurgu yaparak ODD'nin 1997'de resmi bir yasa ile "olumlu davranışsal müdahaleler ve destekler" terimi ile tanıtıldığını ve o günden beri bu terim kullanılarak birçok çalışmanın yapıldığını vurgulamıştır. Sugai ve Simonsen (2012, s. 1) ve Sugai vd. (2000, s. 133) yapılan tanımı biraz daha genişleterek ODD, "bütün çocukların akademik ve sosyal davranış kazanımlarını geliştirmek için tasarlanmış bir uygulama çatısı" şeklinde tanımlanmaktadır. Her iki tanımda da ODD'nin bir yaklaşım ya da süreç olduğu, kanıt temelli uygulamaları içerdiğine vurgu yapılmaktadır. Bu tanımda

ODD'nin iki temel özelliğinin veri temelli kanıt temelli bir uygulama sürecinin olması ve kalıcı uygulama güvenirliği sisteminin olması olarak belirtilmiştir.

Sugai vd. (2000, s. 133-134) ve Sugai ve Simonsen (2012, s. 1-2), ODD'nin kapsamını; a) kanıt temelli davranış uygulama düzenlemelerini seçme, uygulama ve geliştirme ve düzenlemeye karar vermede veri temelli bilgilerden yararlanarak ve b) sağlam uygulama güvenirliğini geliştirmek için sistem ve kaynak sağlayarak (ulusal veri tabanı gibi), tüm öğrencilerde akademik ve sosyal becerileri geliştirme olarak belirtmiştir.

Alanyazın incelelendiğinde, uzun yıllar yukarıda belirtilen ODD tanımlarının ve terimlerinin kaynak olarak gösterildiği görülmektedir. Dunlap vd. (2014, s. 133) alanyazında ODD'yi tanımlamak ya da ODD'ye vurgu yapmak için birçok tanım ve terimin kullanıldığını belirtmiştir. Ancak ODD ile ilgili çalışmaların birçok dergi, yasa, uluslararası organizasyon, makale, kitap, el kitapçığı ya da internet sitesinde yer aldığı ve bu yerlerde ODD'nin farklı kaynaklarda, farklı terimlerle ifade edildiği ("yaklaşım", "destek", "sistem", "itici olmayan davranış yönetimi", "olumlu davranış desteği", "olumlu davranışsal destek" ve "olumlu davranışsal müdahaleler ve destekleri") ve bu farklı terim kullanımlarının da alanyazında bir terim kargaşasına neden olduğu vurgulanmıştır (Dunlap vd. 2014, s. 133-134).

Dunlap vd. (2014, s. 134-135) ODD'yi tanımlamak için kullanılan terimlerin anlamlarını incelemiş ve terimler arasında bazı ince ayrımlar olduğunu belirtmiştir.

a) Olumlu davranış desteği: Bu terim iki şekilde algılanabilir. Birinci algı "olumlu davranışı" destekle şeklinde olup vurgu "olumlu" kelimesine yapılmaktadır. İkinci algı ise davranışı "olumlu biçimde desteklemektir" ve bu algı ile davranışı destekleyecek kişiyi olumlu düşünmeye ve olumlu yönden bakmaya yönlendirilir ki bu algı ODD'nin felsefesini yansıtmaktadır.
b) Olumlu davranışsal destek: Bu terimde kullanılan "davranışsal" ifadesi daha çok müdahale stratejisine vurgu yapmaktadır. Diğer bir değişle, stratejinin sadece davranışsal bir boyutta olduğu ve başka bir yaklaşım ya da bilime dayandığı algısı yaratmaktadır. Oysa ODD sadece davranışsal destek değil, bilimsel ve sosyal geçerliliği olan bir strateji ve yöntemi içermektedir.

Alanyazında yer alan ODD tanımlarındaki bu terim karışıklığını gidermek ve alanyazında herkesin ortak görüşlerinin yer aldığı kapsamlı bir tanımın yapılması için

Dunlap, G. ve Kincaid, D. taslak bir tanım yazarak, 2014 yılında yapılan konferansta Olumlu Davranış Desteği Birliği (The Association for Positive Behavior Support [APBS]) üyelerine bir öneride bulunmuştur. Daha sonra katılımcılardan gelen tanım ve terim önerileri bir araya getirilerek ilk taslak tanım geliştirilmiştir. Geliştirilen bu tanım, 2015 yılında yapılan konferansta tekrar sunulmuştur ve gelen son geri dönütler çerçevesinde ODD'nin 2015 yılına kadar yapılmış olan tanımları güncellenmiştir. Bu son tanıma göre ODD; "sosyal ve işlevsel beceriler oluşturmayı ve destek sistemi yaratmayı hedefleyen sürekli bilim temelli değerlendirme ve müdahalenin yapıldığı ve veri temelli kararların verildiği davranış desteği yaklaşımıdır" (Kincaid vd. 2016, s. 71). Bu tanım incelendiğinde, ODD ile ilgili yapılan diğer tanımlarda ODD'nin özelliklerine yönelik yapılan farklı vurguları içerdiği görülmektedir. Sonuç olarak ODD güncel alanyazında bir "yaklaşım" olarak yer almıştır.

ABD Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Bölümü (U. S. Department of Education, Office of Special Education Programs) (2015, s. 8) raporunda, ODD'yi tanımlarken Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Destekler (Positive Behavioral Interventions and Supports [PBIS]) terimi kullanılmıştır. ODD uygulamalarında Müdahaleye Tepki (Response to Intervention [RtI]) ve Çok Düzeyde Önleme (Multi-Tiered Support System [MTSS]) yaklaşımlarının önemli olduğu vurgulanmıştır. ODD'nin bir "yaklaşım" (approach) ya da "uygulama çatısı" (framework) olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırma da ise ODD'yi tanımlamak için "olumlu davranış desteği (positive behavior support)" terimi benimsenmiş olup, ODD'nin davranışçı yaklaşımın temeline dayandığı, UDA stratejilerine ek olarak ekolojik, değerler ve hümanistik yaklaşım gibi farklı bilim dallarından da beslenen bir "yaklaşım" olduğu benimsenmiştir.

1.2.5.3. *Olumlu Davranış Desteği yaklaşımının özellikleri*

ODD ile ilgili çalışmalar yaklaşık 1985 yılından beri devam etmektedir ve birçok çalışmada davranış problemi olan çocuklar için uygulanan davranış müdahalelerini daha etkili kılmak için bu müdahalelerin seçimi, uygulanması ve belgelenmesi sürecinde neler yapılması gerektiği betimlenmiştir. Bu anlamda, Sugai ve Horner (1999, s.3) ve birçok araştırmacı Oregon Üniversitesinde birçok proje, araştırma ve konferanslar düzenlemişlerdir. Buna ek olarak, IDEA'de (1997) alınan

kararlar çerçevesinde, problem davranış gösteren çocuklara sunulan hizmetleri geliştirmek için Ulusal Olumlu Davranış Desteği Müdahale ve Uygulama Merkezi (National Center on Positive Behavioral Interventions and Supports) kurulmuş ve okullara kanıt temelli uygulamalarla ilgili teknolojik yardım sağlamak için maddi destekler ve yasal düzenlemeler sağlanmıştır. ODD ile ilgili alanyazın, birçok el kitapçığı ya da internet sitesi ODD uygulamalarının özellikleri ve ölçütleri ile ilgili bilgiler içermektedir. Alanyazında öne çıkan bazı araştırmalara göre ODD'nin özellikleri ve ölçütleri şöyle açıklanmıştır:

ODD uygulamalarının IDEA'da (1997'den aktaran Sugai ve Horner 2002a, s. 24) da vurgulandığı gibi öncelikle uygulandığı ortamın kültürel özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Sugai vd. (2000, s. 134-137) ODD uygulamalarının kültür temelli uygulamalar olması gerektiğini vurgulamıştır ve ODD'nin dört temel özellikte olması gerektiğini belirtmiştir. Bu temel özellikler şunlardır: "ODD bir davranış bilimidir, uygulama temelli müdahaleleri içerir, ODD için sosyal değerler ve sistem yapısı önemlidir". Alanyazında yer alan başka bir araştırma ise ODD'nin üç önemli özelliği olduğunu ve bunların, bireyin kendi değerlerini ön plana çıkarma, herkesi bireysel olarak tanıma ve anlamlı kazanım elde etmek için çalışma olduğunu belirtmiştir (Koegel, Koegel ve Dunlap, 1996'dan aktaran Andersan ve Freeman, 2000, s. 86). Sugai ve Horner (2002b, s. 130-133) çalışmasında ise Sugai vd. (2000, s. 134) çalışmasında bahsedilen ODD'nin özelliklerini geliştirerek şöyle açıklamıştır:

a) ODD önleme temelli müdahale uygulamalarını içermektedir. Önleme müdahale stratejisini ise Walker vd. (1996, s. 201) birincil önleme, ikincil önleme ve üçüncül önleme olarak üçe ayrılır. Walker vd. (1996, s. 201)'ne göre, birincil önleme okul çaplı disiplin planlamayı, problem davranış yönetimi stratejilerini oluşturmayı, etkili öğretim ve yönetim uygulamalarını içermekte olup okul ortamındaki tüm öğrencileri kapsamaktadır. Birincil önleme sürecinin genellikle öğrencilerin % 80-84'inde etkili olduğu düşünülmektedir (Sugai ve Horner 2002b, s. 131). İkincil önleme ise problem davranış gösterme riski altında olan bireylerin belirlenmesini, öfke kontrolü ve kendini kontrol stratejilerinin uygulanmasını, aile eğitimi ve aile ile işbirliği kurmayı ve davranış problemleri ile baş etmede sorun yaşayan bireylere ek destek sağlamayı içermektedir (Sugai ve Horner 2002b, s. 131 ve Walker vd. 1996, s. 201). Üçüncül önleme ise problem davranış gösteren bireyin hayatında yer alan başka kurumlarla,

ailesiyle vb. kuruluşlarla iletişime geçmeyi ve işbirliği yapmayı, bireysel müdahale uygulamalarının yapılmasını, ailenin uygulamalara dâhil edilmesini, uzman (rehber öğretmen, hekim, sosyal hizmet görevlisi, özel eğitim uzmanı vb.) desteği almayı, gerekirse bireysel danışmanlık ve özellikle problem davranış gösteren birey lise düzeyinde ise ıslah evlerinden destek alınmasını içermektedir (Walker vd. 1996, s. 201). Dolayısıyla üçüncü düzeydeki önleme daha karmaşık ve bireyde kalıcı hale gelmiş problem davranışlar üzerine yoğunlaşmaktadır ve okullarda bu durumun görülme oranı genellikle % 5 oranındadır (Sugai ve Horner 2002b, s. 131).

b) ODD etkili öğretim yaklaşımını benimsemektedir. Bu anlamda yüksek akademik kazanımların olması, okul geneli ve sınıflarda öğrencilerden beklenilen davranışların net bir şekilde belirlenmesi ve bu davranışların öğretilmesi çok önemlidir.
c) ODD davranışçı teoriye dayanmaktadır ve UDA uygulamalarını içermektedir. Dolayısıyla bir ODD uygulamasının işlevsel değerlendirme ve davranış müdahale planını içermesi gerekmektedir.
d) ODD sistem temelli yaklaşımı yansıtmaktadır. Buna göre etkili bir ODD uygulamasında sistemde yer alan yönetici, öğretmen, aile ve politika yapıcıların mutlaka ODD uygulamasının içerisinde yer alması gerekmektedir.
e) ODD uygulamaları esnasında alınan kararların veri temelli olması önemlidir.

Carr vd., (2002, s. 6-11) ODD'nin dokuz farklı özelliği içerdiğini belirtmiştir. Bu özellikler şöyle sıralanmaktadır:

a) ODD anlamlı yaşam tarzı değişiklikleri ile yaşam kalitesini yükseltmeyi hedeflemektedir.
b) ODD bireyin yaşam döngüsünü önemsemektedir.
c) ODD sadece deneysel çalışmaların sonuçlarına odaklanmaz aynı zamanda ekolojik yaklaşımı da benimseyerek çevresel etmenleri de dikkate almaktadır. Diğer bir deyişle, ODD uygulamalarında iç ve dış geçerlik önemlidir.
d) ODD disiplinler arası işbirliğini önemsemektedir ve bireyin hayatında yer alan herkesin (ör., öğretmen, aile, müdür, politikacılar, yöneticiler) karar verme sürecinde aktif rol alması gerekmektedir.
e) ODD için sosyal geçerlilik önemli bir kavramdır.

f) ODD problem davranışı düzeltmeye çalışmaz, ODD sistem ve uygulamalarda değişiklik yaparak problem davranışa etki eden etmenler üzerinde çalışır.
g) ODD uygulamalarında önleme çalışmaları yapmak önceliklidir.
h) ODD uygulamaları bilimsel basamaklar takip edilmek şartı ile esnek bir yapıya sahiptir.
i) ODD sadece davranışçı yaklaşımı değil sistem analizi, ekolojik yaklaşım, çevresel psikoloji, toplum psikolojisi gibi yaklaşımları da benimsemektedir.

ODD uygulamalarının özelliklerini tartışan diğer bir çalışmada ise etkili bir ODD uygulamasında öncelikle uygulama yapılacak okullarda işbirliği ruhuna sahip olunması ve müdahale için belirli hedeflerin olması gerektiği vurgulanmıştır. Buna ek olarak etkili bir ODD'nin belirli uygulama aşamalarını içerdiği belirtilmiştir. Bu aşamalar: ODD uygulamaya karar verildikten sonra iyi bir ODD ekibinin ve ailelerle uzmanlar arasında işbirliğinin kurulması gerekmektedir. Etkili bir ODD'de üçüncü adım ise bilimsel olarak verilerin toplanması, işlevsel değerlendirmenin yapılmasıdır. Daha sonra bilimsel veriler çerçevesinde üç ayrı seviyede müdahale planının yapılması gerekmektedir. Beşinci ve altıncı aşama, ayrıntılı bir şekilde ODD uygulama müdahale paketinin hazırlanması ve yapılan uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesidir. Son aşama ise okulun uygulama sürecinde ve sonrasında hali hazırda var olan problemlerinin yeniden gözden geçirilmesi ve gerekli müdahalelerin tekrar planlanmasıdır (Kincaid, George ve Childs, 2006, s. 183-184).

Sugai ve Simonsen (2012, s. 2-3) ODD'yi tanımlarken ODD'nin bir uygulama çatısı (framework) olduğuna vurgu yapmıştır ve ODD'nin özelliklerini dört madde de toplamıştır:

a) Uygulama seçiminde, veri toplamada ve müdahaleyi değerlendirmede öğrenci kazanımları temel alınmaktadır. Bunlar, akademik ve sosyal becerilerle ilgili, bireysel ve küçük grup uygulamalarına bağlı ve öğrencilerin eğitimsel, sosyal değerlerini dikkate alan kazanımlar olmaktadır.
b) ODD paket programı bilimsel ve araştırma temelli uygulamaları kapsamaktadır. Bu program öğrenciyi desteklemeye yönelik; I) bireysel uygulama, II) genel, III) sınıf temelli, IV) okul çaplı ve V) eyalet temelli olarak uygulanmaktadır.
c) ODD Müdahaleye Tepki (RtI) uygulamaları yaklaşımını kapsamaktadır.
d) Karar vermede etkili, doğru ve güvenilir verilerinden yararlanılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, birçok araştırmacının ABD Milli Eğitim Bakanlığı'nın ODD ile ilgili yapmış olduğu tanım ve değerlendirmeleri benimsediği görülmektedir. ABD Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Bölümü (U. S. Department of Education, Office of Special Education Programs) (2015, s. 10) ODD'nin sekiz özellik taşıdığını belirtmiştir. Bu özellikler şunlardır:

a) ODD uygulamalarında alınan kararlar veri temelli olmalıdır.
b) ODD uygulamalarında mutlaka uygulama geçerlik verisinin toplanması gerekmektedir.
c) ODD uygulamalarında kanıt temelli müdahalelere yer verilmelidir.
d) ODD uygulamalarında içeriğin kalitesi, uygulayıcının özellikleri ve uygulama akıcılığı önemlidir.
e) ODD uygulama ekibinin kurulması ve işbirliği içerisinde çalışılması önemlidir.
f) ODD uygulamalarında kazanımların değerlendirilmesi ve izleme verilerinin toplanması önemlidir.
g) Değerlendirme sürecinde öğrencilerin tamamının değerlendirilmesi gerekmektedir.
h) ODD uygulamalarının kültür temelli olması önemli bir özelliktir.

1.2.5.4. *Olumlu Davranış Desteği yaklaşımı uygulamaları*

ODD uygulamaları genelde öğrenci merkezli uygulamalardır. Alanyazında ilk uygulamalarda, ODD uygulamalarının problem davranış gösteren öğrenci temelli (Clarke vd. 2002, s. 132) ya da sınıf çaplı olduğu (Lohrmann ve Talerico, 2004, s. 113) fakat 2000'li yıllarda ODD uygulamalarında, okul çaplı uygulamalara doğru bir eğilim olduğu, daha sonraki yıllarda ise eyalet çaplı (Barrett, Bradshaw ve Lewis-Palmer, 2008, s. 104-106) uygulamalara yer verildiği görülmektedir. ODD ABD'de halen çok yaygın olarak kullanılan bir programdır (Sugai ve Simonsen, 2012, s. 3). Son yıllarda ODD uygulamalarının, uygulama ortamlarının kültürel özelliklerini dikkate aldığı, ulusal eğitim sisteminin de kültür temelli araştırmaları ön plana çıkardığı gözlenmektedir (Vincent vd. 2011, s. 220-222). Bu akademik çalışmalarda, problem davranışlarla başetmeye yönelik uygulanan müdahalelerin, kanıt temelli, bilimsel veriye dayalı kararları ve sosyal becerileri içeren, ekip çalışmalarının ve uzmanların mesleki gelişiminin de ön planda olduğu okul çaplı uygulamalar olması gerektiği vurgulanmaktadır. Okul çaplı uygulamalar, bireysel ve sınıf çaplı uygulamalardan farklı

olarak okulda bulunan tüm öğretmen, öğrenci, yardımcı personel ve birincil bakıcıları içermesi bakımında daha kapsamlıdır.

1.2.5.5. *Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği (OÇODD)*

Alanyazında ODD genel olarak problem davranışları azaltmak, önlemek, bireyin yaşam kalitesini artırmak için bireylerin ve toplumun değerlerinin ve davranışlarının bilimsel olarak desteklenmiş sistem ve uygulamalara dâhil edilmesi olarak tanımlanmıştır. OÇODD ise bu değerleri ve olumlu davranışları, yine aynı amaç için bilimsel temelli davranış tekniklerini teknolojiden yararlanarak, sınıflara, okullara hatta okulların bulunduğu mahallere uygulanmasını ifade etmektedir (Sugai ve Horner, 2002, s. 28 ve Sugai ve Horner, 2006, s. 246). Başka bir deyişle, OÇODD uygulamaları ile okulların etnik yapısı, öğrenci ve ailelerin özellikleri, okulların genel ve çevresel özellikleri ve okul personeli gibi etmenler bir bütün olarak ele alınmakta ve problemlere çözümler üretilmeye çalışılmaktadır. OÇODD, problem davranışlara müdahalede sürecinde okul, aile ve uzmanlarla işbirliği çerçevesinde çözüm önerilerinin üretildiği sistematik bir müdahale programıdır.

Bu anlamda OÇODD uygulamaları, ODD uygulamalarına göre daha geniş kapsamlı bir alanı içermesi açısından ODD'yi de içerisine almaktadır. OÇODD'nin daha çok okul genelinde (personel, çevre, aile, öğrenci ve yönetim vs.) problem davranışları azaltmak amacıyla incelemeler yapma, problem davranışların işlevlerini belirleme, problem davranışa sebep olan etmenleri belirleme, problem davranışları azaltmak ve uygun davranış ve sosyal beceri kazandırmak için okul çaplı müdahale uygulamaları planlama gibi çalışmaları içerdiği vurgulanmaktadır (Flannery, Sugai ve Anderson, 2009, s. 177-178).

ODD üç temel özelliği a) önleme, b) teorik olarak bilimsel temelli uygulamalar ve c) sistematik uygulamalardır. ODD'nin sistematik olabilmesi için ODD programı uygulamalarında iyi bir ekip ruhuna sahip olunması ve takım liderliğinin ön plana çıkarılması önemlidir (Sugai ve Horner, 2002, s. 27-28). OÇODD uygulamalarında ise ODD'nin içerdiği etmenlere ek olarak ekonomik desteğin, hesap verebilirliğin, politik desteğin, OÇODD uygulamalarında yer alacak takımın eğitilmesinin ve bilgilendirilmesinin, OÇODD liderinin donanımlı olmasının, okullar arasında

işbirliğinin olmasının ve iyi bir değerlendirme yapılmasının gerektiği belirtilmektedir (Flannery, Sugai ve Anderson, 2009, s. 178 ve Sugai ve Horner, 2006, s. 247-25).

ABD Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Bölümü'ne (U. S. Department of Education, Office of Special Education Programs) (2010, s. 28) göre, etkili bir OÇODD programı; a) kazanım, b) sistem, c) veri ve d) sistemli ve etkili uygulamaları kapsamaktadır. OÇODD programı çocukta akademik ve davranışsal anlamda olumlu kazanımlar geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu kazanımların en önemli dayanağı diğer üç etmen olan veri, sistem ve uygulamalardır. Bir OÇODD uygulamasında bu üç etmeni aktif olarak harekete geçirebilmek için okul personelinin mesleki gelişimi, öğrencilerin olumlu davranışları, okulun ve öğrencilerin sosyal değerleri, akademik başarıları ve karar verme sistemi desteklenmelidir.

Sugai, Horner ve Todd'a (2000'den aktaran Horner vd. 2004, s. 4) göre OÇODD'nin yedi önemli özelliği vardır. Bu özellikler:

a) Okulun belirlediği davranışsal beklentiler için okulun kültürel ve genel özelliklerini yansıtacak ve okulun davranışsal ihtiyaçlarını karşılayacak üç ya da beş tane okul geneli değer belirleme,
b) Belirlenen okul geneli davranışsal beklentileri, belirlenen değerlerin içerisine gömerek ya da direk olarak etkili bir şekilde öğretme,
c) Öğrencilerin belirlenen davranışlara adapte olup olmadıklarını bilimsel olarak izleme,
d) İstenmedik davranışların yerine yeni davranışlar öğretme,
e) OÇODD uygulamalarının bilimsel olabilmesi için bilimsel uygulama basamaklarını takip etme,
f) OÇODD ekibi olarak işbirliği içerisinde etkili çalışma,
g) Milli Eğitim Bakanlığının ve yerel yönetimlerin desteğini alma olarak sıralanmıştır.

Bazı araştırmaların bu yedi adımı takip ettiği görülmektedir (Bradshaw, Mitchell ve Leaf, 2010, s. 137). Horner ve Sugai (2000, s. 231) birçok OÇODD müdahale programının özelliklerinin okuldan okula değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, OÇODD uygulama sürecinin okul ekibi tarafından planlanması, OÇODD uygulamasının başarılı olabilmesi için açık ve anlaşılır bir şekilde yönetilmesi ve desteklenmesi, her okulun kendi kültürel yapısına özgü üç ile beş arasında belirli değer/davranışsal beklenti (ör. adil olma, saygılı olma, paylaşma) belirlemesi, bu

davranışsal beklentilerin tüm öğrencilere somut bir şekilde öğretilmesi, davranışsal beklentilere uygun davranan çocukların sistematik bir şekilde ödüllendirilmesi, problem davranışları azaltmak için uygun bir stratejinin (ör., görmezden gelme, yerine yenisini öğretme) takip edilmesi ve öğrencilerdeki gelişimlerin bilimsel olarak OÇODD ekibi tarafından takip edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Etkili bir OÇODD uygulaması belirli uygulama basamaklarını içermektedir. Sugai ve Horner'a (2002, s. 40-44) göre bir OÇODD uygulaması beş temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar:

a) OÇODD uygulamasının ilk basamağı bir okul ekibinin oluşturulmasıdır. Bu ekip içerisinde okul müdürü, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, okul disiplininden sorumlu öğretmenler ve veli temsilcisi yer alabilmektedir. Bu aşamada OÇODD ekibinin bilgilendirilmesi ve ekibin veri temelli ortak kararlar alması önemlidir.
b) OÇODD ekibinde yer alan bireylerin görev, sorumluluklarının belirlenmesi, OÇODD uygulama planının hazırlanması ve ekip içerinde uygulama anlaşmasının sağlanmasıdır.
c) OÇODD uygulama planı hazırlama sürecinde uygulamanın kanıt temelli olması için veri temelli kararların alınması ve bilimsel uygulama basamaklarının takip edilmesi önemlidir. Bu anlamda OÇODD ekibi bilimsel veri toplama teknikleri olarak standardize edilmiş veri toplama araçları kullanılabilir, görüşme ve gözlem yapılabilir. Bunlara ek olarak okulların devam-devamsızlık verileri, okul disiplin kurulunun verileri, okulu terk etme, okuldan uzaklaştırma alma, disiplin cezası alma, okul içerisinde görülen problem davranış oranları, problem davranışlara bağlı yaralanma ve kavga sayılarının verileri, rehber öğretmenlerin tuttukları veriler ve okulda varsa hemşirenin tuttuğu veriler karar verme sürecinde incelenebilir. Bu veriler OÇODD'nin etkililiğini değerlendirebilmek için özellikle uygulama öncesi ve sonrası olarak incelenmektedir.
d) Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması, kanıt temelli uygulamalar için son derece önemli bir süreçtir. Uygulama güvenirliği verilerinin OÇODD uygulayıcılarına (öğretmenler, aileler), okul yöneticilerine ve araştırmacılara uygulanması gerekmektedir.
e) Son OÇODD aşaması ise uygulama ve izleme verilerinin toplanmasıdır.

OÇODD ilk olarak, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik uygulanmıştır (Flannery, Sugai ve Anderson, 2009, s. 177). İlkokul ve ortaokulda 2000'li yıllardan itibaren yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. İlkokul ve ortaokuldan sonra lise düzeyindeki öğrencilere ve son zamanlarda ise erken çocukluk dönemindeki öğrencilere yönelik olarak uygulanmakta olduğu görülmektedir (ABD Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Bölümü, 2010, s. 30, 60; Fox ve Little, 2001). OÇODD'nin problem davranışların sergilendiği özellikle lise düzeyindeki ve okul öncesi eğitim okullarında uygulanan yeni ve popüler bir müdahale tekniği olduğu belirtilmiştir (Sugai ve Horner, 2006, s. 246).

1.2.5.5.1. *Erken Çocukluk Döneminde Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği (EÇOÇODD)*

Erken çocukluk dönemi bireyin çocukluk yıllarını ifade etmektedir. UNICEF, (2001, s. 17) erken çocukluk döneminin 0-8 yaş arası çocukları kapsadığını vurgulamıştır. MEB, Okul Öncesi Eğitim Programında (2013, s. 12) ise okul öncesi eğitim döneminin 0-6 yaşında olan çocukları kapsadığı belirtilmiştir. Türkiye alanyazını incelendiğinde, erken çocukluk dönemi ile okul öncesi eğitim dönemi terimlerinin aynı yaş grubu çocuklarını (0-66 aylık) temsil ettiği ve aynı anlama geldiği görülmektedir. Uluslararası alanyazın ise 0-72 ay süreci erken çocukluk dönemi ya da okul öncesi eğitim dönemi (early childhood) olarak kabul edilmektedir. Ancak bu iki terimin kullanım sıkılığına bakıldığında, okul öncesi eğitim alanı alanyazının daha çok "okul öncesi eğitim" terimini ve 0-66 aylık çocukların bu dönemi kapsadığı yaklaşımını benimsediği görülmektedir. Erken çocukluk dönemi ya da okul öncesi eğitim dönemi teriminin en çok kullanıldığı diğer bir alan ise özel eğitim alanıdır. Özel eğitim alanı alanyazını, daha çok "erken çocukluk dönemi" terimini kullanmaktadır ve bazı araştırmalarda 0-66/72 aylık arası çocukların (Birkan, 2002, s. 100; Er-Sabuncuoğlu ve Diken 2010, s. 152-153), bazıların da ise 0-8 yaş arası çocuklarının bu dönemde yer aldığı belirtilmektedir.

Erken çocukluk dönemi bireyin yaşam döngüsünde en kritik dönemdir. Çünkü bireyin zihinsel/bilişsel, dil, cinsel, psiko-motor, fiziksel, ahlak, duygusal ve sosyal gelişimlerinin temelleri bu dönemde atılmaktadır. Bireyin bu dönemde gelişim dönemlerini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesi bireyin sonraki gelişim evrelerini

doğrudan etkilemektedir. Bireyin gelişim alanları birbiri ile sarmal bir ilişki içerisindedir. Diğer bir deyişle, bir gelişim alanı diğer bir gelişim alanının gelişim sürecini etkileyebilmektedir. Örneğin, zihinsel gelişim ile dil gelişimi birbirini en çok etkileyen iki alandır. Gelişim alanlarından sosyal-duygusal gelişim alanları da birbirini etkilemektedir. Ancak bu iki alanın gelişimi bireyin diğer tüm gelişim alanlarını da doğrudan etkilemektedir.

Sağlıklı bir sosyal-duygusal gelişim geliştiremeyen çocuk, mutsuz, huzursuz olabilmekte ve problem davranış gösterme riski içerisinde olabilmektedir. Problem davranışlar bireyin çevresindekilerle sağlıklı bir iletişim kurmasını, olumlu bir şekilde toplumsal uyum becerileri geliştirmesini engellemektedir. MEB (2013, s. 27-30) okul öncesi eğitim programı incelendiğinde, 36-72 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişim alanı kazanımlarının kendini tanıma, özgüven, saygılı olma, sorumluluklarını yerine getirme, kuralları takip etme, problem çözebilme gibi toplam 17 kazanımdan oluştuğu görülmektedir. Bu kazanımların çocuklara etkili bir şekilde öğretilmesi son derece önemlidir (Young, vd. 2012, s. 65). Dereli-İman'a (2013, s. 489) göre, problem çözme becerisi gelişmiş çocuklar prososyal beceriler (ör. paylaşma, işbirliği yapma, saygılı olma, affetme) göstermektedir. Buna karşılık, karşılaştıkları sorunlarla baş edemeyen çocuklar kavgacı olma, saldırganlık ve dikkatsizlik gibi antisosyal davranışlar gösterebilmektedir. Erken çocukluk döneminde problem davranışları önlemede okul öncesi eğitim öğretmenlerinin rolü büyüktür. Bu anlamda, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mutlaka öğrencilerini iyi gözlemesi ve tanıması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin sergiledikleri problem davranışları ve problem davranışa dönüşme ihtimali olan davranışları erkenden tespit edip, problem davranışları önleyici müdahalelerde bulunması son derece önemlidir (Stormont, Lewis ve Convington, 2005, s. 131). Buna ek olarak, problem davranış gösterme riski altında olan çocukların problem davranış kontrolü öğretimi sağlanmadığında ya da bu çocuklara uygun müdahale programları uygulanmadığında bu çocukların çoğu ilkokul ya da ileriki okul yıllarında da problem davranışlar göstermeye devam etmektedir (Golly vd. 2000, s. 171-172).

Fox vd. (2003, s. 1) ve Fox ve Little (2001, s. 251)'e göre, birçok öğretmen, sınıflarında birkaç çocuğun benzer davranış problemleriyle (agresiflik, saldırganlık, öfke nöbetleri, uyumsuzluk, söz dinlememe vb.) baş etmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla,

öğretmenlerin karşılaştıkları benzer problem davranışları ve bu davranışları istendik şekilde yönlendirmek için uyguladıkları müdahale programlarını değerlendirerek, çocukların ve okulun genel özelliklerini dikkate alarak ortak bir davranış değiştirme programı oluşturmaları daha işlevseldir. Bu programın personel için uygulanabilir, güvenilir ve bilimsel temelli olması son derece önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde, uygun ve yoğun müdahale programları ile davranış problemi gösteren çocuklarda etkili ve kalıcı sonuçlar alındığı görülmektedir. Örneğin, Head Start, BİA, ODD, OÇODD gibi müdahale programlarının sistemli bir şekilde uygulandığı ve bu programların uygulama sürecinde bilimsel verilere dayalı kararların alındığı belirtilmektedir (Fox ve Little, 2001, s. 251). Özellikle küçük çocuklarda uygun sosyal beceri kazandırmada ve uygun davranış öğretiminde OÇODD uygulamalarının etkisi büyüktür (Stormont, Lewis ve Convington, 2005, s. 131).

Stormont, Lewis ve Beckner (2005, s. 132) ise OÇODD programının erken çocukluk programına uygulanması sürecini açıklarken "okul çaplı" terimi yerine "program çaplı" teriminin kullanılmasının daha uygun olacağını belirtmiştir. Çünkü erken çocukluk kurumlarında, diğer okul ortamlarına göre daha fazla uzman (öğretmen, rehber öğretmen, tıp alanından uzmanlar, yardımcı öğretmenler vb.) yer alacağından tüm ekibi toplamanın ve ekip ile sürekli bir araya gelmenin diğer okullarda çalışan uzmanlara göre daha zor olabileceğini savunmuştur.

Stormont, Lewis, Beckner ve Johnson (2008) erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği temel bileşenlerinin "sistem, veri, uygulamalar ve kazanımlar" olduğunu belirtmiştir. Bu durum şekil 2'de açıklanmıştır.

Şekil 2'ye göre, okul çaplı olumlu davranış desteği ekibi bilimsel olarak veri toplayarak okul ve eğitim sisteminde çocuğun problem davranış sergilemesini tetikleyen etmenleri ve problem durumları (okul gereksinimi) belirlemektedir.

Steed ve Webb (2012, s. 231, 234) anaokullarında uygulanan program çaplı ODD programlarının uygulama güvenirliği değerlendirmek amacıyla Anaokulu Geneli Değerlendirme Aracı'nı (Preschool-Wide Evaluation Tool [PreSET]) geliştirmiştir. Bu değerlendirme aracına göre, bir OÇODD uygulamasının sekiz temel özelliği içermesi gerekmektedir. Bu özellikler; çocukların davranışsal ihtiyaçlarını karşılayacak üç ile beş arasında davranışsal hedefin belirlenmesi, davranışsal hedeflerin çocuklara öğretilmesi, çocukların davranışlarına geri dönütlerin verilmesi, eğitim ve öğretim için olumlu çevresel

atmosferin oluşturulması, öğrencilerin davranışlarının bilimsel olarak takip edilmesi, değerlendirilmesi ve veri temelli kararların alınması, aile katılımın sağlanması, adil, demokratik bir yönetimin oluşturulması, davranış yönetiminin sağlanması ve uygulanan programın desteklenmesidir. EÇOÇODD programları belirtilen bu özellikler çerçevesinde belirli uygulama basamaklarını içermektedir.

Stormont, Lewis ve Beckner (2005) göre, OÇODD programın erken çocukluk döneminde uygulanması sırasında izlenecek temel basamaklarının sıralamasında OÇODD'nin ilk, orta ve lise okullarına uygulama basamakları arasında belirgin bir farkın olmadığını belirtmiştir. Fox ve Little, (2001, s. 252); Horner ve Sugai (2000, s. 231) ve Stormont, Lewis ve Beckner, (2005, s. 42-46), OÇODD programının içerdiği önemli elementleri şöyle sıralamıştır:

a) Hedef davranışı tanımlama
b) Hedef davranışı öğretme
c) Uygun davranışları onaylama
d) Problem davranışları düzeltme
e) Program ekibini oluşturma ve değerlendirme
f) İdari destek sağlama
g) Bireysel öğrenci destek sistemi sağlama

Şekil 2. *Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Müdahalesi Temel Bileşenleri*



Lewis ve Sugai (1999, s. 5), Walker vd. (1996, s. 201), Sugai ve Horner (2002b, s. 131) olumlu davranış desteği müdahale stratejilerinin temel özellikleri ve uygulama basamakları çerçevesinde okullarda üç düzeyde uygulanabileceğini vurgulamaktadırlar. EÇOÇODD ekibi okulun temel ihtiyaçlarını dikkate alarak ODD'nin hangi düzeyde uygulanacağına karar vermektedir. Bu uygulama düzeyleri şunlardır:

Birinci Düzey Önleme: Bu düzeyde uygulanan müdahale programlarında, öğrencilerin tamamı hedef alınmaktadır. Birinci derece önleme, öncelikle problem davranışı önlemeyi, söndürmeyi, öğrencilere uygun davranış, akademik, sosyal ya da ön koşul beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Herhangi bir erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği müdahale programı kapsamında birinci derece önleme düzeyinin temel destek stratejileri şöyledir:

a) Program kapsamında, öğrencilerin okul ya da bulundukları çevrede göstermesi gereken davranışları olumlu ve açık bir şekilde onlara ifade etmek ve öğretmektir.
b) Öğrenciler kendilerinden beklenilen davranışları sergilediklerinde uygun davranışları onaylama ve çocukların davranışlarına geri dönüt sürecinde tutarlı olmaktır.
c) Öğrencinin problem davranışlarına geri bildirimde bulunurken, öğretim odaklı olmaktır.

Alanyazına göre, öğrencilerin yaklaşık %80-85'i birinci düzeyde bir desteğe ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilere önleyici temel destek sistemleri sağlandığında öğrenciler istendik yönde davranışlar sergilemekte ve çok az düzeyde problem davranış göstermektedirler (Stormont, Lewis ve Beckner, 2005, s. 42-43; Stormont vd., 2008, s. 7-10).

İkinci Düzey Önleme: Bu destek düzeyi genellikle %10-15 dilimlik bir öğrenci grubuna sunulan hizmetleri içermektedir. Bu önleme düzeyinde, problem davranış şiddetli ve zarar verici bir boyuta ya da kalıcı hale gelmeden önce problem davranışlarla baş edebilme, uygun sosyal beceri geliştirebilme, kendi kendini yönetme stratejileri geliştirebilme ve akademik beceriler kazanabilme konularında öğrencilere küçük grup destek programları sunulmaktadır (Stormont, Lewis, Beckner, 2005, s. 42-43; Stormont vd., 2008, s. 7-10).

Üçüncü Düzey Önleme: Genellikle %5-7 oranında öğrencilere yönelik yoğun ve bireysel davranış desteği programı üçüncü önleme olarak uygulanmaktadır. Bu

grupta yer alan öğrenciler çoğunlukla bireysel yoğunlaştırılmış davranış desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Çünkü bu tür öğrenciler yoğun problem davranışlar göstermektedirler (Stormont, Lewis, Beckner, 2005, s. 42-43; Stormont vd., 2008, s. 7-10).

1.2.5.5.2. *OÇODD ve EÇOÇODD ile ilgili araştırmalar*

OÇODD ile ilgili alanyazında birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak EÇOÇODD ile ilgili araştırma sayısı ise oldukça sınırlıdır. OÇODD ile ilgi çalışmaların ilk örnekleri 1998-2000'li yılları arasında yayınlanmaya başlanmıştır (Lewis ve Sugai, 1999, s. 5; Horner ve Sugai, 2000, s. 231). Bu dönemden sonra da ABD'de OÇODD üzerine birçok araştırma ve kitap yayınlanmıştır. Bu çalışmaların çoğu OÇODD'nin okullarda nasıl uygulanması gerektiğine, OÇODD'nin genel özelliklerine ve OÇODD'nin okul personeline nasıl öğretilmesi gerektiğine yöneliktir (Horner ve Sugai, 2000; Simonsen, Sugai ve Negron, 2008; Sugai ve Horner, 2002; 2006). Ancak OÇODD'nin etkililiğine yönelik araştırmalar da alanyazında mevcuttur (Medley, Little ve Akin-Little, 2008). Türkiye'de ise OÇODD ile ilgili alanyazında araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, ODD ile ilgili makale (Erbaş, 2002; 2005; 2008; Öğülmüş ve Vuran, 2016) ve kitap/kitap bölümü (Erbaş vd., 2010; Erbaş ve Yücesoy Özkan, 2010; Vuran, 2015) mevcuttur.

Türkiye'de ODD programının uygulandığı üç araştırmaya ulaşılmıştır. Bunlardan biri Erbaş (2008)'dir. Bu araştırma bir özel eğitim sınıfında üç öğretmen ve üç tanılı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yöntemi tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama evreli modeldir. Diğer bir araştırma Ünlü vd. (2013)'dir. Bu araştırma, bir ilkokul sınıflarında sınıf çaplı ODD programın uygulandığı bir çalışmadır. Araştırma deseni olarak ise tek denekli araştırma yöntemlerinden sınıflar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanmıştır. Bağımsız değişken olarak sınıflarda problem davranış sergileyen çocukların davranışları ODD ile değiştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecinde müdahale öncesi gözlem, görüşme ve problem davranışların işlevlerini belirlemeye yönelik ABC kayıtları tutularak işlevsel değerlendirme yapılmıştır.

ODD ile ilgili başka bir araştırma ise bir doktora tez çalışması olan Atbaşı (2016)'dır. Bu araştırma 5. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. ODD'nin sınıf çaplı uygulandığı bir araştırmadır. İkinci düzey önleme programı olan Check in-Check out uygulanmıştır. Araştırmanın yöntemi ise tek denekli araştırma yöntemidir. Diğer bir

araştırma ise Öğülmüş ve Vuran (2016)'dır. Bu makale 1999-2015 yılları arasında the Journal of Positive Behavior Interventions (JPBI) dergisinde yayınlanan okul çaplı olumlu davranış desteği ile ilgili yayınlanan makalelerin alanyazın taramasıdır.

Erken çocuklukta uygulanan ODD ile ilgili ise 23 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların hepsi okul çaplı değildir. Ulaşılan çalışma sayısı sınırlı olduğu için ODD'nin erken çocuklukta uygulanan bireysel, sınıf çaplı ve okul çaplı çalışmalarına Tablo 1'de yer verilmiştir. Ulaşılan 23 çalışmanın bir tanesinde bir ölçek geliştirilmiştir, iki tanesi kitap çalışmasıdır, biri tez ve bu tez çalışmasında EÇOÇODD'ye yönelik uygulama el kitapçığı oluşturulmuştur. Diğer çalışmalar ise makale yayınıdır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni EÇOÇODD olduğu için Tablo 1'de OÇODD ile ilgili araştırmalardan sadece erken çocukluk dönemi çocukları ile yapılan araştırmaların ayrıntılı bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. *Erken Çocukluk Döneminde Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği ile İlgili Araştırmaların Alanyazın Taraması*

Yazar ve Tarih	Makalenin Adı	Makalenin Amacı ve ODD UygulamaTürü	Yöntem	Açıklama
Fox ve Little, 2001	Starting early: Developing school-wide behavior support in a community preschool	OÇODD'nin özelliklerini tartışmak ve bir anaokulunda uygulanan OÇODD'yi tanıtmaktır.	Bilgi yok	Erken çocuklukta OÇODD uygulamasının ilk örneğidir.
Fox, Dunlap ve Cushing, 2002	Early intervention, positive behavior support, and transition to school	Erken müdahale tekniklerinin özellikleri, ODD'de değerlendirme ve erken çocuklukta ODD konuları hakkında kuramsal bilgiler içermektedir.		Kuramsal bir çalışma
Fox, Dundap ve Powell, 2002	Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support	Küçük çocuklarda gözlemlenen problem davranışların boyutları ve nedenleri, erken çocuklukta ODD, erken tespit ve önlemenin önemi, ailenin önemi, kültürel değerler, özel eğitim hizmetlerinin ulaşılabilirliği gibi konularla ilgili kuramsal bir makaledir.		Kuramsal bir çalışma
Lewis, Powers, Kelk ve Newcomer, 2002	Reducing problem behaviors on the playground: An investigation of the application of schoolwide positive behavior supports	Bu çalışmada, hali hazırda OÇODD programı uygulaması yapan bir ilkokulda teneffüs saatlerinde yaşanan problemi çözmek için anasınıfından altıncı sınıfa kadar olan çocuklarla çalışılmıştır.	Tek denekli, çoklu başlama deseni kullanılmıştır.	Bu çalışmada birinci düzeyde okul çaplı uygulama sürdüren bir okulun sınıf dışı ortamında birinci düzeye ek önlemler getirilerek müdahale uygulanmıştır.
Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph ve Strain, 2003	The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children	Bu makalede OÇODD'nin uygulama basamakları ve müdahale düzeyleri hakkında bilgi verilmektedir. İlk defa erken çocuklukta piramit model yaklaşımından bahsedilmiştir.		Kuramsal bir çalışma
George, Harrower ve Knoster, 2003	School-wide prevention and early intervention: A process for establishing a system of school-wide behavior support	Bu makalede, erken çocuklukta okul çaplı davranış müdahale sistemi anlatılmıştır. Ancak makalede ODD'ye direk atıflar yoktur. Okul çaplı bir sistem kurmanın basamakları detaylı bir şekilde tartışılmıştır.		Kuramsal bir çalışma
Duda, Dunlap, Fox, Lentini ve Clarke, 2004	An experimental evaluation of positive behavior support in a community preschool program	Bu çalışma, özel bir anaokulunda uygulanmıştır. Anaokulunda kaynaştırma sınıflarında bulunan ve problem davranışları olan iki kız için uygulanmıştır.	ABAB desenli, tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır.	ODD'nin bireysel bir uygulama örneğidir.

Tablo 1. *Erken Çocukluk Döneminde Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği ile İlgili Araştırmaların Alanyazın Taraması (Devam)*

Yazar ve Tarih	Makalenin Adı	Makalenin Amacı ve ODD Uygulama Türü	Yöntem	Açıklama
Filcheck, Mcneil, Greco ve Bernard, 2004	Using a whole-class token economy and coaching of teacher skills in a preschool classroom to manage disruptive behavior	Bu araştırmada direk olarak ODD'den bahsetmemektedir ancak, uygulanan stratejiler ODD stratejilerine dayanmaktadır. Sınıf çaplı bir uygulamadır. Sınıfta çocuklar uygun davrandıklarında sınıf olarak ödül kazanmaktadırlar, böylece çocuklarda dışlanma olmamaktadır.	Tek denekli, ABAC deseni kullanılmıştır.	
Conroy, Dunlap, Clarke ve Alter, 2005	A descriptive analysis of positive behavioral ıntervention research with young children with challenging behavior	Bu makalede 1984 ile 2003 yılları arasında erken çocuklukta olumlu davranışsal destek yaklaşımı ile yapılan araştırmaların alanyazın taraması yapılmıştır. 23 tane dergi taranmıştır ve toplam 73 makaleye ulaşılmıştır. Bu konuda en fazla 2000 yılında makale yayınlanmıştır	Alanyazın taraması	Erken çocuklukta ODD ile ilgili ilk alanyazın taraması
Fox, Jack ve Broyles, 2005	Program-wide positive behavior support: Supporting young children's social-emotional development and addressing challenging behavior	Erken çocuklukta program temelli ODD, piramit modeli, erken çocuklukta problem davranışsal ve sosyal beceriler ile ilgili kuramsal bilgiler içermektedir.		Kuramsal bir çalışma Kuramsal bir çalışma
Stormont, Lewis ve Beckner, 2005	Positive behavior support systems: Applying key features in preschool settings	ODD'nin temel özellikleri, erken çocuklukta OÇODD'nin adımları, uygulama basamakları ile ilgili kuramsal bilgiler ve örnek formlar mevcuttur.		Kuramsal bir çalışma
Benedict, Horner ve Squires, 2007	Assessment and implementation of positive behavior support in preschools	Farklı özelliklerde olan 15 anaokulunda sınıf çaplı ODD uygulanmıştır.	Tek denekli, çoklu başlama deseni kullanılmıştır.	
Hemmeter, Fox, Jack ve Broyles, 2007	A program-wide model of positive behavior support in early childhood settings	Program temelli olumlu davranış desteği eğitim modelinin özelliklerini ve bir anaokulunda uygulama basamaklarının kuramsal temellerini açıklamaktadır.		Kuramsal bir çalışma
Sadler ve Sugai, 2008	Effective behavior and instructional support a district model for early identification and prevention of reading and behavior problems	Bu makalede Oregon eyaletinin kuzeybatısındaki okullarda uygulanan erken çocuklukta OÇODD'nin nasıl uygulandığı ve uygulama sonuçları hakkında bilgi verilmektedir.	Yöntem hakkında bilgi yoktur.	Bu makalede bahsedilen çalışmalar erken çocuklukta okuma ve sosyal becerileri desteklemeyi hedeflemiştir.

Tablo 1. *Erken Çocukluk Döneminde Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği ile İlgili Araştırmaların Alanyazın Taraması (Devam)*

Yazar ve Tarih	Makalenin Adı	Makalenin Amacı ve ODD Uygulama Türü	Yöntem	Açıklama
Fox, Carta, Strain, Dunlap ve Hemmeter, 2009	Response to intervention and the pyramid model	Erken çocuklukta ODD kapsamında RtI ve Piramit Modelinin uygulama süreci açıklanmaktadır.		Kuramsal bir çalışma
Carter ve Van Norman, 2010	Class-wide positive behavior support in preschool: Improving teacher implementation through consultation	Bir anaokulun dört sınıfı dahil edilerek erken çocuklukta OÇODD uygulanmıştır. ODD birinci önleme düzeyinde uygulanmıştır. Katılımcı çocuklar 33-63 aylıktır.	Tek denekli, çoklu başlama deseni kullanılmıştır.	
Menzies ve Lane, 2011	Using self-regulation strategies and functional assessment-based interventions to provide academic and behavioral support to students at risk within three-tiered models of prevention	Bu çalışmada ikinci ve üçüncü düzeyde önleme sürecinde OÇODD'nin uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Öz-düzenleme, öz denetim, öz yapılanma, hedef belirleme becerilerinin öğretimi tartışılmıştır.		Kuramsal bir çalışma
Smith, Lewis ve Stormont, 2011	The effectiveness of two universal behavioral supports for children with externalizing behavior in Head Start classrooms	Head Start programı kapsamında 4-5 yaş grubu çocuklarının kayıtlı olduğu bir anaokulunun üç sınıfında erken çocuklukta OÇODD uygulanmıştır. Bu anaokulunda hâlihazırda ODD'nin birinci düzey önleme stratejileri uygulanmaktadır. Ancak bu araştırma ile daha yoğun davranış desteğine ihtiyacı olan çocuklara ikinci düzey önleme stratejileri uygulanmıştır.	Tek denekli, çoklu başlama deseni kullanılmıştır.	
Steed ve Webb, 2012	The psychometric properties of the preschool-wide evaluation tool (PreSET)	Anaokullarında uygulanmakta olan program ve OÇODD'lerin geçerlik ve güvenirliklerini değerlendirmek amacı ile Anaokulu Geneli Değerlendirme Aracı (Preschool-Wide Evaluation Tool [PreSET]) geliştirilmiştir.	Nicel bir araştırmadır. (Ölçek geliştirme çalışması)	Preschool-Wide Evaluation Tool (PreSET) ölçeği geliştirilmiştir.
Alkahtani, 2013	Using concept mapping to improve parent implementation of positive behavioral interventions for children with challenging behaviors	Bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak ODD ev ortamında uygulanmıştır. Aile eğitimi verilerek, dört yaşındaki dikkat eksikliği tanısı olan bir çocuğa uygulanmıştır.	Tek denekli, çoklu başlama deseni kullanılmıştır.	

Tablo 1 incelendiğinde, ulaşılan makalelerden birinin alanyazın taraması olduğu görülmektedir. Dokuzu ODD'nin etkililiğini değerlendirmeye yönelik uygulama çalışmalarını ve geri kalan makaleler ise kuramsal açıklamalarını içermektedir. Ulaşılan makalelerde tek denekli araştırma yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmalarla çocukların uygun davranışlar, sosyal ve akademik beceriler geliştirmesi hedeflenmiştir.

EÇOÇODD programının uygulandığı ilk araştırmanın Fox ve Little, (2001, s. 251) olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu çalışma özel bir kurumda uygulanmıştır ve makalede kurum temelli bir araştırmanın nasıl yapıldığı açıklanmaktadır. Ancak araştırmanın modeline ve yöntemine yönelik ayrıntılı bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bu çalışmada ayrıca EÇOÇODD ile ilgili kuramsal bilgilerde yer almaktadır. Diğer bir araştırma, George, Harrower ve Knoster (2003) tarafından yayınlanmıştır. Bu çalışma OÇODD'nin erken çocukluk sistemine nasıl uyarlanacağına dair kuramsal temel bilgileri içermektedir. EÇOÇODD'nin uygulanmasına yönelik ayrıntılı bir kuramsal bilgi veren diğer bir çalışma ise Stormont, Lewis, Beckner, (2005)'dir. Bu çalışmada EÇOÇODD Programının temel bileşenleri ve temel basamakları açıklanmıştır.

EÇOÇODD ile ilgili alanyazın incelemeleri sonucunda, ODD programının okul çaplı uygulamasından farklı olarak iki araştırmanın sınıf çaplı olarak uygulandığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaların okul öncesi eğitim düzeyinde uygulanması nedeniyle burada onlara yer verilmiştir. Bu çalışmalardan birisi olan Benedict, Horner ve Squires (2007, s. 177), anaokullarında ODD programını uygulamıştır. Araştırma için 15 tane anaokulu sınıfı seçilmiştir. Bu sınıfların ODD uygulamalarına uygun olup olmadığını anlamak için ön değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda dört tane anaokulu sınıfının araştırma için uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu dört sınıfta, sınıf çaplı ODD programı uygulanmıştır. Araştırma deseni olarak ise tek denekli sınıflar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır.

Tablo 1'e göre, başka bir araştırma için bir anaokulunda bulunan dört sınıfın seçildiği ve ODD'nin bu sınıflarda uygulandığı görülmektedir. Yöntem olarak ise tek denekli sınıflar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır (Carter ve Van Norman, 2010, s. 280-282). Erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği ile ilgili ulaşılan araştırmaların hepsi Amerika Birleşik Devletlerinde yapılmıştır. Türkiye'de Erken Çocuklukta OÇODD programın uygulandığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Planlanan bu araştırmanın amacı bir anaokulunda "Erken Çocuklukta OÇODD Eğitim Modelinin" problem davranış sergileyen çocukların

problem davranış ve sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkililiğini incelemek ve modele ilişkin katılımcıların görüşlerini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 3-6 yaş grubu çocuklar için geliştirilen Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli (EÇODEM)'nin çocukların problem davranışları ve sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkililiğini ve modele ilişkin katılımcı görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. EÇODEM'nin uygulanması çocukların problem davranışları, dışa yönelim davranışları, içe yönelim davranışları, antisosyal davranışları ve benmerkezci davranışlar ön test, ara test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
2. EÇODEM'nin uygulanması çocukların sosyal beceri, sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul, ve sosyal etkileşim becerileri ön test, ara test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin, yardımcı personellerin ve yöneticilerin çocukların okuldaki davranışları, sosyal becerileri ve EÇODEM hakkında görüşleri nelerdir?
4. Birincil bakıcıların, çocuklarının evdeki davranışları, sosyal becerileri ve EÇODEM hakkında görüşleri nelerdir?
5. EÇODEM'in öğretmen ve birincil bakıcılara göre sosyal geçerliği nasıldır?
6. Öğretmenlerin ve yöneticilerin uygulama sonrası EÇODEM kapsamında öğrendikleri stratejileri uygulama durumu nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Gerek ülkemizde gerekse diğer ülkelerde problem davranış sergileyen çocukların sayısı giderek artmaktadır. Erken yaşta müdahalede bulunulmayan problem davranışlar kalıcı ve zarar verici boyuta ulaştıklarında, davranışlara müdahale süreci daha güç olmaktadır. Bu nedenle, problem davranış gösteren ya da gösterme riski olan çocukların mümkün olduğunca erken bir müdahale programına dâhil edilmesi kritik bir öneme sahiptir. Ancak özellikle ülkemizde bu bireylere yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim ve psikolojik rehberlik ve danışmanlık gibi alanlarda erken yaşta problem davranış riskini azaltma ve antisosyal davranışları önleme gibi konularda

yürütülen araştırmalar mevcuttur (Dereli-İman, 2013). Ancak özel eğitim alanında problem davranış sergileyen erken çocukluk dönemindeki çocuklarla ile ilgili çalışma sayısı yetersizdir (Çelik vd., 2016; Diken vd., 2010; Tomris, 2012). Özellikle ABD'de ortaokul, lise ve son yıllarda erken çocukluk dönemi öğrencilerinde görülen problem davranışları önleme ve ortadan kaldırmaya yönelik yaygın olarak kullanılan okul çaplı olumlu davranış desteği programının erken çocukluğa yönelik uygulamalarına Türkiye alanyazınında rastlanmamıştır.

Alanyazında yer alan ODD ve OÇODD ile ilgili yapılan çalışmalarının çoğunun tek denekli araştırma deseni (Clarke vd., 2002, s. 132-133; Faul, Stepensky ve Simonsen, 2012, s. 50) olarak uygulandığı görülmektedir. Bu araştırma ise araştırma sürecinde oluşturulan ve uygulanan eğitim modelinin etkililiği sadece çocuklardan veri toplanarak değerlendirilmediği, eğitim modelinin etkililiğinin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenin mesleki gelişiminde, sınıf içi uygulamalarında ve okul genelinde belirli bir değişim ve gelişimin de hedeflendiği, araştırma sürecinde birçok katılımcının araştırmada yer aldığı ve elde edilen verilerin tutarlılığını ve güvenirliğini artırmak için karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. ODD'nin karma yöntem araştırması olarak tasarlanıp uygulandığı araştırmalar sınırlıdır (Bohanon vd., 2006; Bradsha, Mitchell ve Leaf, 2010; Mclntosh vd., 2009). Bu nedenle, planlanan bu araştırmanın sonuçlarının ve bu sonuçlar kapsamında yapılacak önerilerin, ulusal ve uluslararası özel eğitimle ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın önemi aşağıdaki gibi sıralanabilir:

a) Bu araştırma ile bireyin ilk sosyal çevresi olan anaokulunda daha küçük yaşta problemli bir çocuk olarak negatif bir etiket almasının önüne geçilecektir. Bu araştırmanın toplumsal ve çevresel düzeyde olumlu yönde dolaylı bir kazanım sağlaması beklemektedir. Çünkü problem davranışlar başta bireyin kendisine ve ailesine, zamanla ise bireyin yakın çevresine ve devamında devlete hem ekonomi ve zaman yönünden ve hem de psikolojik yönden zarar verebilmektedir. Araştırmalar problem davranış sergileyen çocuklarla ancak sistemli ve bireyin hayatında etkili kişi ve kurumların işbirliğine dayalı bilimsel temelli uygulamalarla çalışıldığında anlamlı ve istendik yönde sonuçlar alındığını göstermektedir. Ayrıca alanyazın, problem davranışlar konusunda, davranış bireyde tam olarak kalıcı hale gelmeden önce tespit edilip, azaltılmasının ve bireyin olumlu davranışlarının artırılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Faul, Stepensky ve Simonsen, 2012, s. 47 ve 52; Golly, Bruce ve Walker, 1998, s. 243)..

b) Bu araştırmada, problem davranış sergileme riski olan erken çocukluk döneminde olan çocuklar hedef aldığından, birçok problem davranış çocuklarda kalıcı hale dönüşmeden erken yaşlarda önlenmiş olacaktır. Böylece, birey ileriki okul yıllarına daha huzurlu ve mutlu olarak devam edebilecek ve yaşamı için daha anlamlı amaçlar oluşturabilecektir (MEB ve UNICEF, 2013). Aile ise çocuğun farklı gelişim alanları ile ilgilenme fırsatı bulabilecektir. Ayrıca çocuğunda gözlemlenen problem davranışların azalmasıyla ailenin yaşam kalitesi artacaktır ve çocuğu ile daha fazla vakit geçirme fırsatı bulacaktır (Sugai ve Horner, 2002).

c) Okul açısından araştırmanın önemi ise okullar genellikle, öğrencilerin her bir problem davranışı için bireysel olarak çocukla konuşma, aile ile görüşme yapma, çocuğu cezalandırma gibi geleneksel yaklaşımlar kullanarak çözüm önerileri bulmaya çalışmaktadır. Bu araştırma ile okul genelinde benzer problem davranışlara müdahale etmek için okul personeli, öğretmenleri ve aileleri ile araştırmacıların katılımıyla uygulanabilecek okulun kültürel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun, kanıt temelli, sistematik bir davranış değiştirme ve geliştirme programının oluşturulması beklenmektedir. Buna ek olarak araştırmanın uygulandığı okul araştırma sonrası, gereksinim duyguklarında ellerindeki eğitim modelinde değişiklikler yaparak, ilerleyen yıllar için okullarına daha da geliştirilmiş bir eğitim modeli kazandırabileceklerdir. Yine bu araştırma kapsamında okul genelinde okul, aile işbirliğinde bir artış olması beklenmektedir. Okul içerisinde ise okul personelleri arasında işbirliği ve ortak hareket etme davranışlarının oluşabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma ile öğretmenler de öğrencileri için yapabilecekleri daha farklı araştırmalar olup olmadığını araştırabileceklerdir ya da ellerindeki eğitim modelinden yola çıkarak, sınıfların ihtiyacına göre yeni davranış yönetimi ve olumlu davranış geliştirme stratejileri geliştirebileceklerdir.

d) Bu araştırma ile okulla sağlanacak olan kanıt temelli ve sistemli bir eğitim modelinin öğretmenlerin problem davranışları önlemede daha hızlı ve kalıcı çözüm önerileri geliştirmesine yardımcı olması hedeflenmektedir. Bu araştırma ile geliştirilecek olan EÇODEM öğretmenlerin, çocukların akademik, sosyal beceriler ve olumlu davranışlar geliştirme konusunda daha kapsamlı, farklı öğretim stratejileri geliştirme ve araştırma fırsatı yakalamalarına olanak sağlaması beklenmektedir.

e) Bu araştırmanın toplumsal olarak önemi ise problem davranış sergileyen bireyler toplum için her zaman bir tehlike unsuru olarak görülmüştür. Ayrıca bu bireylerin zaman zaman okullara, çevreye ve toplumda çeşitli mekânlara maddi hasarlar verdikleri de gözlemlenmektedir. Hatta daha ileri boyutta, problem davranış sergileyen bireylerin adam yaralama ve öldürme olaylarına karıştıkları da görülmektedir. Bu anlamda, bu bireylerin erken yaşta tespit edilip rehabilite edilmesi hem toplum hem devlet açısından kritik bir öneme sahiptir. Devlet olarak, problem davranışlar sergileyen çocukların davranışları sonucunda ortaya çıkan maddi hasarlar için ayırdığı bütçe ile bu çocuklar için akademik çalışmalarını ya da bu çocukların yaşam kalitelerini desteklemeye yönelik farklı yatırımlar yapabilme olanakları sağlayabilecektir. Bu araştırma küçük çocuklara yönelik uygulandığından özellikle problem davranışların erken tespiti ve önleme stratejileri geliştirmesi açısından son derece önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

a) Bu araştırma, resmi bir uygulama anaokuluna kayıtlı 36-72 aylık çocuklardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.
b) Araştırma, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında bir anaokulunda çalışan bir müdür, müdür yardımcısı, dokuz öğretmen ve dokuz yardımcı personelden elde edilen verilerle sınırlıdır.
c) Bu araştırma, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında bu dokuz öğretmenin sınıfına her iki öğretim döneminde de devam eden, ailesi izin vermiş olan ve 36-72 aylık toplam 131 çocuk ve onların birincil bakıcılarının verileri ile sınırlıdır.
d) Araştırma, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılının birinci döneminde Aralık ve Ocak ayında uygulanan EÇODEM öğretmen eğitimi ve müdahale modelini geliştirme süreci ve ikinci dönem 15 hafta uygulanan EÇODEM'in etkililiği verileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılacak bazı terim ve tanımlara aşağıda verilmiştir.

Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli (EÇODEM): Üç-altı yaş grubundaki çocukların problem davranışlarını azaltmak, bu çocuklara uygun davranış ve sosyal beceri kazandırmak ve bireyin yaşam kalitesini

artırmak için okula kayıtlı tüm çocukları, okulda çalışan tüm öğretmenleri, yardımcı personelleri, yöneticileri ve birincil bakıcıları kapsayan, çocuğun bulundu ortamda, eğitim-öğretim sürecinde ve yetişkinlerin yaklaşımlarında düzenlemeler yapılarak ve okulun kültürel yapısı da dikkate alınarak okul öncesi eğitim kurumlarında uygulan "Olumlu Davranış Desteği" yaklaşımını içeren okulun tamamını kapsayan bir eğitim modelidir.

Olumlu Davranış Desteği: Sosyal ve işlevsel beceriler oluşturmayı ve destek sistemi yaratmayı hedefleyen sürekli bilim temelli değerlendirme ve müdahalenin yapıldığı ve veri temelli kararların verildiği davranış desteği yaklaşımıdır (Kincaid vd., 2016, s. 71).

Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği: Problem davranışları söndürmek ve bireyin yaşam kalitesini artırmak için bireylerin ve toplumun değerlerinin ve davranışlarının bilimsel olarak desteklenmiş sistem ve uygulamalara dâhil edilmesi, aynı amaç için bilimsel temelli davranış tekniklerini teknolojiden yararlanarak; sınıflara, okullara hatta okulların bulunduğu mahallelere uygulanmasını ifade etmektedir (Sugai ve Horner, 2002, s. 28; Sugai ve Horner, 2006, s. 246).

Problem Davranış: Bireyin kendisine ya da çevresindekilere zarar veren, farklı ortam ve durumlarda meydana gelen, süreklilik gösteren ve bireyin çevresindekiler tarafından onaylanmayan davranışlardır (Alberto ve Troutman, 2003, s. 18-19).

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma ortamı, uygulama süreci, nicel ve nitel araştırma sürecine ait katılımcı, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma karma yöntem araştırması olduğu için nicel ve nitel araştırma süreci ayrı ayrı planlanıp, açıklanmıştır. Aşağıda öncelikle araştırma modeli, bağımsız değişken, daha sonra araştırmanın önce nicel, sonra nitel boyutları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. En son ise ortam ve araştırma uygulama sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

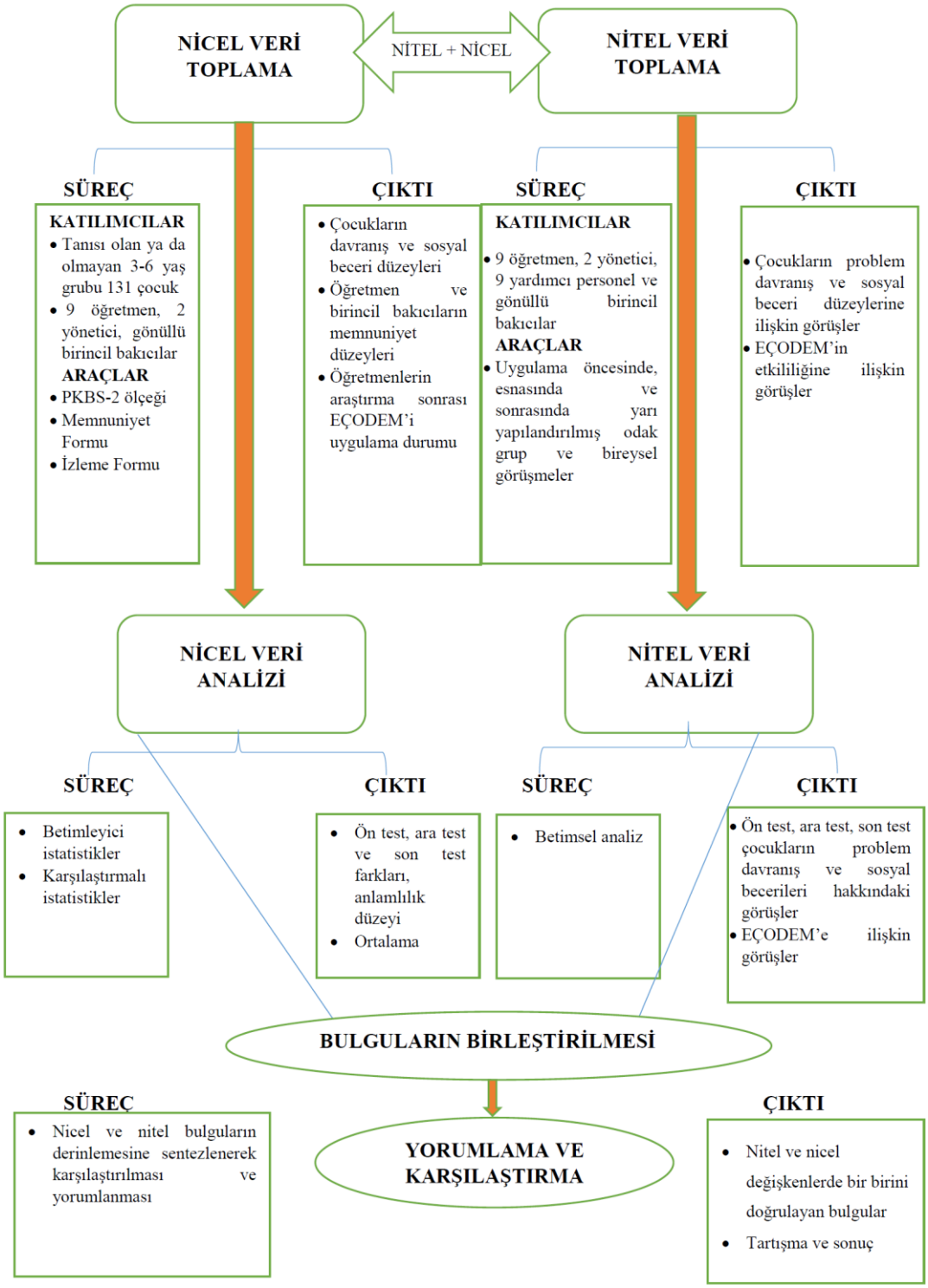
2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırması desenlerinden "yakınsayan paralel karma yöntem" deseni kullanılmıştır (Hacıömeroğlu, 2013, s. 219-221). Bu desen kapsamında, araştırma sürecinin aynı aşamasında nicel ve nitel veriler birbirine paralel olarak toplanmıştır. Bu desenin amacı, araştırma problemini anlamak için aynı konu hakkında birbirini tamamlayıcı farklı veri kaynakları kullanarak veri toplamak ve analiz etmektir. Diğer bir deyişle, çoklu araştırma ve veri toplama yöntemi kullanılarak araştırma sorularına yönelik daha kapsamlı bir bakış açısının oluşturulmasını sağlamaktır (Bütün, 2013, s. 3-5; Creswell, 2009, s. 203-206; Creswell ve Clark, 2007, s. 2-6; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 350-355). Bu araştırma deseninde toplanan nicel ve nitel veriler araştırma bulgularına aynı yoğunlukta katkı sağlamaktadır (Creswell ve Clark, 2007, s. 2-6). Aşağıdaki Şekil 3'te bu araştırmada kullanılan yakınsayan paralel karma yöntem desenin aşamalarını gösteren bir diyagram oluşturulmuştur.

Yakınsayan paralel karma yöntem deseni dört adımda oluşmaktadır. Birinci adımda, araştırmacı araştırma sorularına çoklu kaynaklar ile cevap aramak için nicel ve nitel veri toplama tekniklerini kullanarak eş zamanlı olarak veri toplanmıştır. İkinci adımda, elde edilen nitel ve nicel veriler birbirinden bağımsız olarak nitel ve nicel veri analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Üçüncü aşamada, araştırma bulguları ayrı ayrı açıklanmıştır. Son aşamada ise iki ayrı küme halinde oluşturularak elde edilen sonuçların birbiriyle kesişen noktalarını, verilerin birbiriyle ilişkilerini ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığını

belirlemek için bulgular yorumlanarak, çalışmanın genel amacını daha iyi desteklemek için iki farklı yaklaşımla elde edilen sonuçlar birleştirilmiştir (Creswell ve Clark, 2007, s.63-64).

Şekil 3. *Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Desenin Araştırma Süreci Diyagramı*



Araştırmanın nicel kısmı tek gruplu ön test-son test yarı deneysel araştırma modeline göre desenlemiştir (Bursal, 2013, s. 172). Tek gruplu ön test- son test yarı deneysel araştırma modelinde bir deney grubu yer almakta fakat kontrol grubu bulunmamaktır. Araştırma sürecinde bağımsız değişkenin bu deney grubu üzerindeki etkisi değerlendirilmektedir. Deney grubu uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olup araştırmaya katılmaya gönüllü bir devlet uygulama anaokulundan oluşmaktadır (Bursal, 2013, s. 172). Bu araştırma okul çaplı bir çalışma olduğu için bir anaokuluna kayıtlı tüm öğrenciler, bu okulda çalışan tüm öğretmenler, yöneticiler, yardımcı personel ve birincil bakıcılar araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan EÇODEM okulun tamamında uygulandığı, EÇODEM uygulamasının bir eğitim-öğretim yılını kapsadığı, deney grubu ile aynı özellikte başka bir okul olmadığı için ve bu sürece yukarıda belirtilen tüm katılımcılar dâhil edildiği için araştırma tek gruplu ön test-son test araştırma modeli olarak desenlemiştir.

Araştırmanın nitel kısmı ise betimsel araştırma olarak planlanmıştır. Araştırma sürecinde nicel verilerle elde edilen bulguları desteklemek, derinlemesine incelemek ve nicel veri toplama yöntemleri ile belirlenemeyecek olan durumlar hakkında bilgi edinmek amacıyla uygulama öncesi, sırası ve sonrasında olmak üzere yarı yapılandırılmış odak grup ve bireysel görüşmeler yapılarak nitel veri toplama tekniği kullanılmıştır. Elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edildikten sonra, bulgular rapor edilmişdir. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni yaklaşımında iki veri tabanının analizinden elde edilen bulguların karşılaştırılması ve birleşen ya da ayrılan noktalarının belirtilmesine tartışma bölümünde yer verilmiştir.

2.1.1 Bağımsız değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni "Erken Çocukluk Döneminde Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli (EÇODEM)" dir. Erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği, özellikle küçük çocuklarda uygun sosyal beceri kazandırmada ve uygun davranış öğretiminde uygulanan davranışçı yaklaşım temelli uygulamaları kapsamaktadır (Stormont, Lewis ve Convington, 2005, s. 131). Olumlu davranış desteği uygulamaları bireysel, sınıf çaplı ya da okul çaplı müdahale programları şeklinde uygulanabilmektedir. Olumlu davranış desteği uygulamaları belirli bileşenlerden, bu bileşenlerin bir bütün olarak ele alındığı belirli uygulama basamaklarından ve bu uygulama basamakları da belirli uygulama düzeylerinden oluşmaktadır. Olumlu

davranış desteği uygulamaları erken çocukluk, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere her yaş grubundaki çocuklara göre uyarlanarak uygulanabilmektedir.

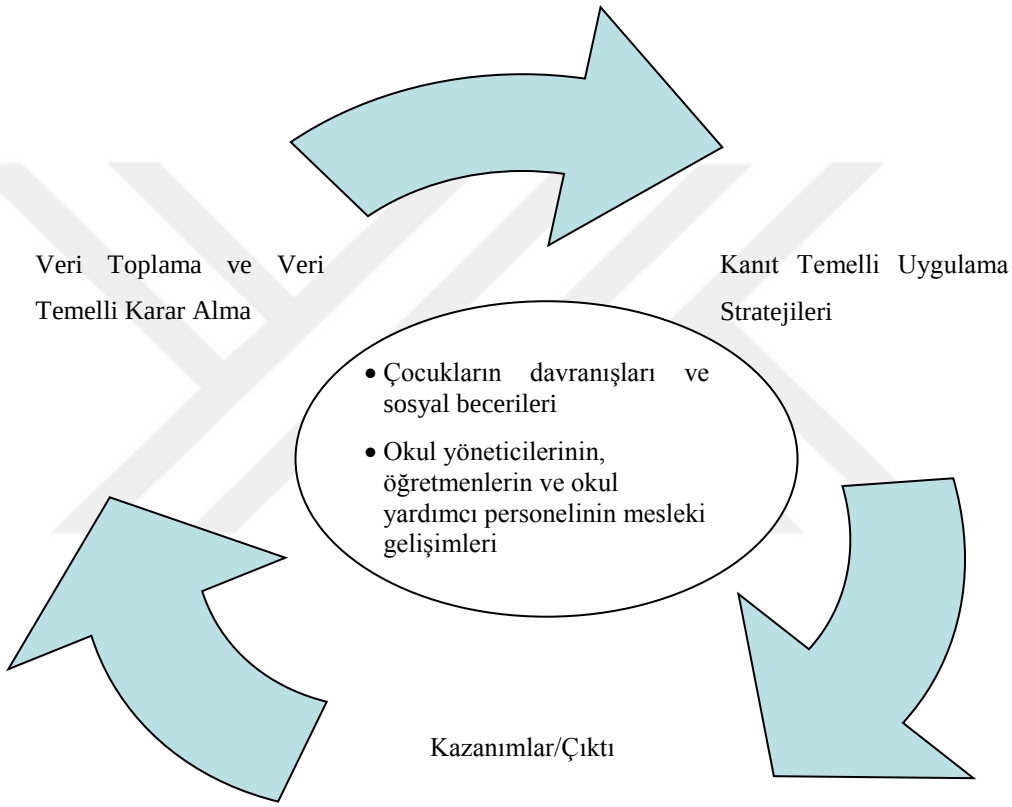
Bu araştırmada olumlu davranış desteği müdahalesi okul öncesi yaş grubunda olan çocuklara yönelik okul çaplı müdahale programı olarak uygulanmıştır. EÇODEM, okul çaplı olumlu davranış desteği temel uygulama stratejileri takip edilerek geliştirilmiş ve uygulama etkililiği değerlendirilmiş bir eğitim modelidir (Stormant vd., 2008). EÇODEM geliştirme sürecinde araştırmacı, Tez İzleme Kurulu (TİK) üyeleri ve ABD'de bir üniversitede çalışan ve olumlu davranış desteği ile ilgili çalışmaları bulunan bir öğretim üyesinden uzman görüşü almıştır.

EÇODEM'in planlanması ve uygulanmasında çocuklarda uygun davranış ve sosyal beceri kazandırma ve çocukların problem davranışlarını ortadan kaldırma hedeflenmiştir. Okul çaplı olumlu davranış desteği uygulamalarında ekip çalışmaları oldukça önemlidir. Bu ekibin, okul, aile ve çocuklar için önemli olan davranışsal beklentileri belirlemesi ve bu beklentilerin belirli kavramlarla (ör., saygılı olmak, sevmek, paylaşma) ilişkilendirerek çocuklara sistematik olarak nasıl kazandıracaklarını belirlemesi gerekmektedir. Davranışsal beklentilerin bilimsel veriler temel alınarak belirlenmesi son derece önemlidir. Her okul çaplı olumlu davranış desteği programı okullara özgüdür. Örneğin bir okul "güvenlik, saygı ve sorumluluk" kavramlarını önemli birer davranışsal beklenti/değer olarak görürken; diğer bir okul "sevgi, sadakat ve dürüstlüğü" okulları için önemli birer davranışsal beklenti/değer olarak görebilmektedir. Okul çaplı olumlu davranış desteği uygulama stratejilerini ve içeriğini belirleme sürecinde uygulama yapılacak okulun bulunduğu çevrenin, okul atmosferinin, ailelerin ve çocukların genel ve kültürel özelliklerinin, okulun davranışsal beklentilerinin/ihtiyaçlarının ve elde edilen verilerin dikkate alınması gerekmektedir (Lewis ve Sugai, 1999, s. 6). Bu anlamda, EÇODEM'in temel davranışsal değerleri/beklentileri bu araştırmanın ön test bulgularına bağlı olarak *"saygı, sevgi, sorumluluk, paylaşma ve güvenlik"* olarak belirlenmiştir.

Stormont vd., (2008, s.10) erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği temel bileşenlerinin "sistem, veri, uygulamalar ve kazanımlar" olduğunu belirtmiştir. Buna göre, okul çaplı olumlu davranış desteği ekibi bilimsel olarak veri toplayarak okul ve eğitim sisteminde çocuğun problem davranış sergilemesini tetikleyen etmenleri ve problem durumları (okul gereksinimi) belirlemektedir. Erken çocuklukta okul çaplı

olumlu davranış desteği müdahale sisteminin temel yaklaşımı sistem ve uygulamalara müdahale ederek çocukta olumlu kazanımlar elde etmektir. EÇODEM'in temel bileşenleri ise "*veri, uygulamalar ve kazanımlardır*". EÇODEM'in temel bileşenler döngüsü ise Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4. *EÇODEM'in Temel Bileşenleri*



Türkiye'de merkezi eğitim sistemi olması nedeniyle okul sistemlerinde merkezi sistemden bağımsız olarak bir değişiklik yapılması söz konusu değildir. Bu nedenle, EÇODEM uygulamaları merkezi sistemin uygulamalarına bağlı olarak okul sisteminde ve işleyişinde bazı düzenlemeleri içermektedir. Bu düzenlemeler: a) Okulun ve sınıfların içerisinde yapılan fiziksel ortam düzenlemesi, b) okulun davranışsal beklentilerinde yapılan düzenlemeler, c) öğretmen uygulamalarında yapılan

düzenlemeler, d) kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yapılan düzenlemeler olarak gruplanmaktadır.

Alanyazına göre erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği müdahale yaklaşımının belirli uygulama basamaklarından ve uygulama düzeylerinden oluşmaktadır (Fox ve Little, 2001, s. 252). Bu uygulama basamaklarının sırası farklı uygulama örneklerinde değişim göstermemekte ancak okulun gereksinimine göre uygulama basamakları eklenip çıkarılabilmektedir. Bu anlamda EÇODEM dört ana aşamadan ve 14 alt basamaktan oluşmakta (Bkz. Tablo 16) ve bu uygulma aşamaları üç önleme düzeyini de kapsamaktadır. EÇODEM uygulama düzeyleri Şekil 5'de belirtildiği gibi uygulanmıştır.

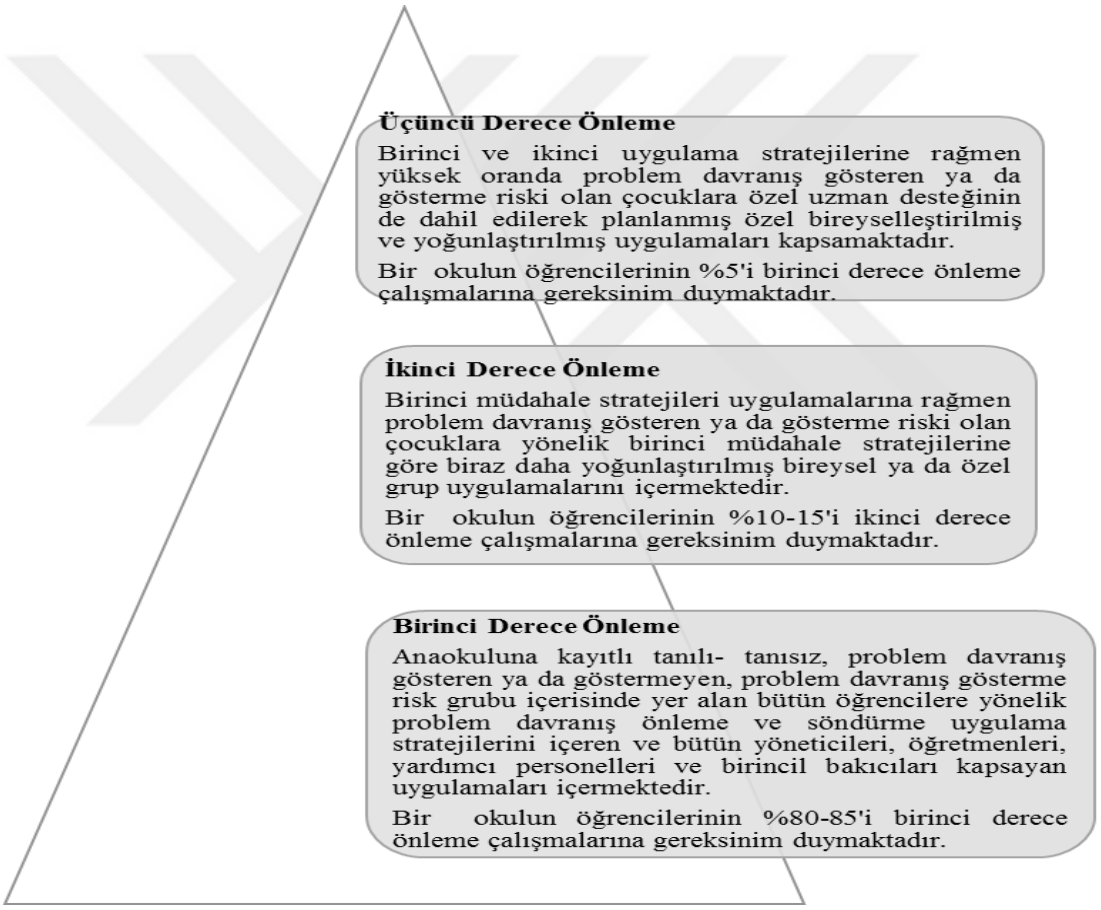
EÇODEM'in geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde, EÇODEM'in aşamaları, uygulama basamakları ve uygulama sürecine ilişkin tüm bilgilerin ayrıntılı olarak yer aldığı kitapçıklar oluşturulmuştur. Bu kitapçıklar:

a) EÇODEM Uygulama el kitapçığı: EÇODEM'in kuramsal temeline, uygulama aşamalarına ve uygulama basamaklarına ait detaylı bilgileri içermektedir. Bu kitapçık oluşturulurken, olumlu davranış desteği müdahale programının web sitesinde (https://www.pbis.org/) yer alan uygulama el kitapçıkları, ABD'de bulunan birçok eyaletin yayınladığı uygulama el kitapçıkları, araştırmacının ABD ziyareti esnasında okullardan talep ettiği el kitapçıkları ve Avrupa projesi kapsamında geliştiren ilk Türkçe uygulama el kitapçığı gibi birçok kitapçık incelenmiş ve alanyazından yer alan kaynaklardan yararlanılmıştır. Kapsamlı bir araştırma ve inceleme sonucunda EÇODEM uygulama el kitapçığı oluşturulmuştur (Bkz. Ek-34-38, 42).
b) EÇODEM öğretmen ve aile eğitimi kitapçığı: Öğretmen ve aile eğitim programlarının kuramsal temellerine ait bilgileri ve bu eğitim programlarının sürecini açıklayan bilgileri kapsamaktadır**.** EÇODEM öğretmen eğitimi araştırmanın başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için oldukça önemlidir. Bu nedenle, öğretmen eğitimini planlama aşmasında, olumlu davranış desteği öğretmen eğitimine ilişkin alanyazın (Scott ve Martinek, 2006; Ross, ve Horner, 2007), öğretmen eğitimlerinin içeriği, veriliş biçimi, zamanı ve yoğunluğuna dair ABD'de, Avrupa'da ve Türkiye'de verilen öğretmen eğitim programlarını incelenmiştir (Erbaş ve Yücesoy Özkan, 2010). Araştırmacı, olumlu davranış desteği ile ilgili bir öğretmen eğitimi programına katılmıştır. EÇODEM öğretmen eğitimini planlama aşamasında öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme konusunda

gereksinimlerini belirleme çalışmaları yapılmıştır ve tüm bu çalışmalar sonucunda öğretmen eğitimi programı oluşturulmuştur. Bu kitapçıkta bu süreç detaylı bir şekilde açıklanmaktadır (EK-43).

c) EÇODEM etkinlik örnekleri kitapçığı: Bu kitapçık, EÇODEM sürecinde sınıflarda ve okul genelinde EÇODEM stratejilerini desteklemek için uygulanmış etkinlik örneklerini ve bu etkinliklere ait görselleri içermektedir. Etkinlik kitabı okulda uygulanan etkinlikler ve evde uygulanan etkinlikler şeklinde iki bölümden oluşmaktadır (Bkz. EK-39,40,41).

Şekil 5. *EÇODEM Uygulama Stratejileri Destek Düzeyleri*



2.2. Nicel ve Nitel Araştırma Süreci

Bu bölümde nicel ve nitel araştırma sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Önce nicel araştırma sürecine ilişkin bilgilere, ardından nitel araştırma sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Nicel araştırma süreci

Bu başlık altında, nicel araştırma sürecine dahil edilen katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.2.1.1. *Nicel araştırma boyutuna dahil edilen katılımcılar*

Bu bölümde sadece nicel veri toplanan katılımcılara yer verilmiştir. Araştırma sürecinde sadece öğrencilerden ve araştırmacıdan nicel veri toplanmıştır. Öğrenciler için ölçek uygulanmış, araştırmacı için ise sadece uygulama güvenirlik verisi toplanmıştır.

2.2.1.1.1. *Öğrenciler*

Bu araştırma, Eskişehir ili, merkez ilçelerinden birinde yer alan bir uygulama anaokuluna kayıtlı 3-6 yaş (36-66 aylık) grubu, öğle ve sabah grubuna kayıtlı tüm çocukları kapsamaktadır. Bu çalışma okul çapı bir araştırma olduğu için araştırma yapılan anaokulunun sabah ve öğle grubunda kayıtlı olan tüm öğrenciler araştırma sürecine dahil edilmiştir. Sabah grubunda 85, öğle grubunda 161 çocuğun kaydı bulunmaktadır. Okulda sabah grubunda beş şube, öğle grubunda yedi şube bulunmaktadır. Ancak öğle grubunda yer alan iki şubenin öğretmenleri ikinci dönem değişeceği için ve sabah grubunda yer alan bir öğretmenin ikinci dönem başka bir okula tayini çıktığı için bu üç şubeye kayıtlı çocuklardan veri toplanmamıştır. Araştırmaya katılan dokuz öğretmenin sınıfına kayıtlı tüm çocukların birincil bakıcılarına araştırmaya katılım izin formları gönderilmiştir. Birincil bakıcılar bu formları doldurup araştırmacıya geri göndermişlerdir. Araştırmaya sabah grubundan dört sınıf, öğle grubundan ise beş sınıf dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılması için izin verilen çocuk sayıları ve sınıf şubeleri şöyledir: A şubesi, 20 kayıtlı çocuktan 19 çocuk; B şubesi, 23 kayıtlı çocuktan 16 çocuk; C şubesi, 16 kayıtlı çocuktan sekiz çocuk; D şubesi, 25 kayıtlı çocuktan 24 çocuk; E şubesi, 19 kayıtlı çocuktan 14 çocuk; F şubesi, 23 kayıtlı çocuktan 20 çocuk; G şubesi, 17 kayıtlı çocuktan 10 çocuk; İ şubesi, 16 kayıtlı çocuktan dokuz çocuk; K şubesi, 23 kayıtlı çocuktan 20 çocuk; O şubesi, 22 kayıtlı çocuktan 12 çocuk olmak üzere toplam 152 çocuğun birincil bakıcısı çocuğunun araştırmaya katılmasına izin vermiştir. Tablo 2'de araştırmaya dahil edilen çocuk sayılarına ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2. *Araştırmaya Katılan Çocukların Sınıf Şubelerine Göre Dağılımları*

Şube	Sınıf Öğretmeni	Sınıf Mevcudu	Araştırma İçin İzin Verilen Öğrenci Sayısı	Veri toplanan Öğrenci Sayısı
A	Ö1	20	19	19
B	Ayrıldı	23	16	Araştırmaya dahil değil
C	Ö6	16	8	6
D	Ö4	25	24	24
E	Ö2	19	14	14
F	Ö9	23	20	20
G	Ö11	17	10	9
İ	Ö10	16	9	8
K	Ö12	23	20	19
O	Ö3	22	12	12
Toplam	9	181	152	131

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılım için izin verilen çocuk sayıları ile araştırma için veri toplanan çocuk sayıları farklılık göstermektedir. Araştırma sürecinde bazı çocuklar çeşitli nedenlerle (boşanma, ölüm, farklı şehre taşınma vb.) okuldan ayrılmış, bazı çocuklar ise sınıf değiştirmiştir. Araştırma verileri sadece 2015-2016 yılı birinci ve ikinci dönem öğretmeni değişmeyecek sınıflardan, birincil bakıcısı izin veren ve araştırmanın başlangıç tarihinden bitiş tarihine kadar aynı şubede olan ve ker iki dönemde okula devam eden çocuklardan toplanmıştır. Sonuç olarak, 131 çocuktan veri toplanmıştır. Ön test, ara test ve son test sürecinde aynı çocuklardan veri toplanmıştır.

İkinci dönemin başında (eğitim modelinin uygulamasının başlama sürecinde) araştırmadan çıkarılan B şubesine kayıtlı çocuklardan ara veri ve son test verisi toplanmamıştır ve ön test sürecinde toplanan verilerde araştırmaya dahil edilmemiştir. EÇODEM uygulamaları kapsamında yapılan etkinliklerden okulun tüm sınıfları faydalanmıştır. Araştırma için izin verilen çocuklara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3'da yer almaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılması için izin verilen çocukların yarısı erkek, %28'i kızdır. Bazı birincil bakıcılar ise çocuklarının cinsiyetleri hakkında bilgi vermemiştir. Araştırmaya çocuklarının katılması için en fazla beş yaş grubu çocukların

birincil bakıcıları izin vermiştir. Araştırmaya katılan çocukların %65'i evin en büyük çocuğudur.

Tablo 3. *Araştırmaya Katılması İçin İzin Verilen Çocuklara Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcı Özellikleri	**N**
Cinsiyet	
Kız	41
Erkek	74
Yaş Grubu	
Üç yaş	20
Dört ya	49
Beş yaş	69
Altı yaş	7
Kaçıncı Çocuk	
Çocuk	96
Çocuk	41
Çocuk	5
Çocuk	2
Kardeş Sayısı	
Bir kardeş	42
İki kardeş	36
Üç kardeş	5
Kardeşi yok	61
Çocukla Çoğunlukla İlgilenen Kişi	
Anne	109
Baba	5
Yakın akraba	25
Bakıcı	2
Kuruma Devam Ettiği Süre	
İki ay*	72
1 yıl	23
2 yıl	48

* 2015-2016 eğitim-öğretim yılının başında okula yeni kayıt olan çocuklardır.

Araştırmaya katılması için izin verilen çocukların çoğu (%41,49) evin tek çocuğudur. Yukarıdaki tabloya bakıldığında, çocukların %28,57'sinin bir kardeşi ve %24,48'inin iki

kardeşi olduğu görülmektedir. Bu bilgiler, ailelerin çoğunlukla tek ya da iki çocuk sahibi olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. *Araştırmaya Katılması İçin İzin verilen Çocuklara Ait Demografik Bilgiler (Devam)*

Katılımcı Özellikleri	**N**
Özel Eğitim Tanısı	
Tanı alması gereken*	8
Down sendromu + dil ve konuşma yetersizliği	1
Otizm spektrum bozukluğu (OSB)	5
Serebral palsy	1
Dil ve konuşma yetersizliği	4
Zihin Yetersizliği + dil ve konuşma yetersizliği	1
Çocuğun Destek Özel Eğitim Alma Durumu	
Evet	9
Hayır	135
Aile Birliktelik Durumu	
Anne-baba birlikte	123
Anne-baba ayrı	12
Anne ile yaşıyor	6
Baba ile yaşıyor	3
Anne-babadan biri vefat	1
Çocukların Okulda Yemek Yeme Alışkanlıkları	
Yemeğini uygun biçimde yeme	121
Yemek yeme sorunu olma	24

* Doktor raporu olup ya da bir uzmanın (doktor, psikolog vb.) özel eğitim alması gerektiği yönünde fikir bildirdiği ancak resmi tıbbi ve eğitseltanısı olmayan çocuklardır.

Katılımcı çocukların diğer demografik bilgi özellikleri incelendiğinde, anaokuluna kayıtlı öğrenciler arasında resmi eğitsel ve tıbbı tanısı olan ya da sadece doktor raporu olan ancak çocuğun birincil bakıcısının çocuğuna tanı konmasını istemediği özel gereksinimi olan öğrenciler de vardır. Buna ek olarak, öğretmenin gözlemleri ve değerlendirmesi sonucu Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ya da tıbbi değerlendirmeye yönlendirdiği öğrenciler de vardır. Elde edilen verilere göre, araştırmanın başındaki özel gereksinimi olan çocukların sayısı ile araştırmanın sonundaki sayı farklıdır. Yukardaki tabloda araştırmanın sonundaki

sayılar dikkate alınmıştır. Çünkü araştırma başladığında bazı çocuklar özel eğitim açısından değerlendirme sürecindeydi ve bu çocukların bazıları daha sonra resmi eğitsel tanı almıştır. Buna göre anaokulunda araştırmanın başında resmi eğitsel tanısı olan öğrenci sayısı 10 iken, araştırma sonunda bu sayı 12 olmuştur. Özel gereksinimi olan çocukların sayılarının yetersizlik türüne göre dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır. Tanılı öğrencilerin çoğu OSB tanısına sahiptir ve OSB tanısı olan çocukların hepsi erkektir. Diğer yetersizlik türünde tanıya sahip olan öğrencilerin ikisi kız, diğerleri erkektir. Doktor raporu olan ya da öğretmenin değerlendirmeye yönlendirdiği öğrenci sayısı ise sekizdir.

Özel gereksinimi olan öğrenciler birden fazla kurumdan özel eğitim destek hizmetleri almaktadır. Çocukların aile içinde ebeveynlerinin birliktelik durumu incelendiğinde, %84'ü anne-babası ile yaşamakta %16'sı ise anne ya da babasından biri ile yaşamaktadır.

Son olarak, çocukların %16'sının yemek yeme ile ilgi bir sorunu bulunmaktadır. Çocukların yemek yeme sorunları, yemek, yemek istememe, yemeğini kendisinin yemek istememesi, yemek seçme, yemeğini gezinerek ya da bir aktivite (ör., TV izleyerek, teknoloji temelli bir araçla meşgul edilerek ya da çocuğun dikkati başka bir şeye çekerek) eşliğinde yemek isteme, yeterli miktarda yemek yememe olarak sınıflandırılmaktadır.

2.2.1.1.2. *Araştırmacı*

Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Uygulamaları sürecinde araştırmacı çok önemli bir role sahiptir. ODD eğitim programı uygulamalarını yönetecek bir araştırmacının; uygulayacağı konuda eğitimli ve deneyimli olması, öğretmen ve aile eğitimi konularında yetkin olması ve okul çaplı olumlu davranış desteği eğitim programı konusunun içeriğine hakim olması son derece önemlidir (Lewis vd., 2010, s. 84-88). Bu anlamda araştırmacı, Türkiye'de dört yıl faklı yaş gruplarının olduğu sınıflarda okul öncesi eğitim öğretmenliği, iki yıl kız meslek liselerinde çocuk gelişimi ve özel eğitim öğretmenliği, iki yıl yurt dışında (Amerika Birleşik Devletleri'nde), farklı yaş gruplarının olduğu sınıflarda okul öncesi eğitim öğretmenliği yapmıştır. Araştırmacı, 2012 yılından itibaren bir üniversitenin özel eğitim bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacının çocuklarda gözlemlenen problem davranışlar ve öğretmen eğitimi ile ilgili makale çalışmaları, okul öncesi eğitimde kaynaştırma ve okul öncesi eğitim çocuklarının sosyal gelişimi destekleme konuları ile ilgili birer kitap bölümü bulunmaktadır. Araştırmacı şimdiye kadar aile danışmanı yetiştirme

programlarında, yetişkin eğitimi programlarında ve öğretmen hizmet içi eğitim programlarında eğitmen olarak birçok kez görev almıştır.

Araştırmacı okul çaplı olumlu davranış desteği eğitim programı ile ilgili çeşitli dersler almıştır. Bu program kapsamında 2013 yılında EUROPBS öğretmen eğitimi programına katılmıştır (www.europbs.com). Bunlara ek olarak araştırmacı okul çaplı olumlu davranış desteği eğitim programlarının nasıl uygulandığı hakkında bilgi edinmek için 2015 yılında ve 2016 yılında Amerika Birleşik Devletleri'ne giderek çeşitli okullarda gözlem yapmış, bu programı uygulamakta olan okulların yöneticileri ile görüşmeler yapmıştır. Araştırmacı, bu araştırma kapsamında Amerika Birleşik Devletleri'nde okul çaplı olumlu davranış desteği eğitim programı konusunda akademik çalışmalar yapan bir akademisyenden de çalışmanın tüm adımları hakkında uzman görüşü almaktadır.

2.2.1.2. *Nicel veri toplama araçları*

Nicel ve nitel verileri toplama sürecinde kullanılan veri toplama araçları araştırma sorularına bağlı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, çocukların problem davranış ve sosyal beceri düzeyleridir. Araştırmanın nicel boyutu ile ilgili araştırma sorularına, bağımlı değişkene ve veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *Araştırma Sorularına Yönelik Toplanan Nicel Verilere İlişkin Bilgiler*

Bağımlı Değişkenler	**Veri Toplama Araçları**	**Katılımcılar**	**Veri Toplama Sıklığı ve Zamanı**
Araştırma sorusu bir ve iki için Çocukların problem davranış ve sosyal beceri düzeyleri	Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behavior Scales-PKBS–2) *Türkçe Versiyon*	Birincil bakıcı izin formu olan tüm öğrenciler	Ön test- ara test ve son test
Araştırma sorusu beş için Sosyal Geçerlik	*EÇODEM Öğretmen/yönetici Memnuniyet Formu* *EÇODEM Birincil Bakıcı Memnuniyet Formu*	Öğretmenler, yöneticiler ve birincil bakıcılar	Son test sürecinde
Araştırma sorusu altı için EÇODEM İzleme	*EÇODEM İzleme Formları*	Öğretmenler ve yöneticiler	EÇODEM uyulama sonrası

Araştırma sürecinde uygulanan nicel veri toplama araçları şunlardır:

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behavior Scales) [PKBS–2]: Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği, okul öncesi dönemde 3-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W.Merril tarafından geliştirilmiş ve 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek 3-6 yaş arası toplam 3317 çocuk ile norm çalışması yapılmıştır. Ölçek Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçekleri olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Türk çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışması Fatma Alisinanoğlu ve Saide Özbey tarafından yapılmıştır. Problem Davranış Ölçeği: Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti sosyal ve Ben Merkezci olmak üzere dört faktörden ve Sosyal Beceri Ölçeği ise; Sosyal İşbirliği Becerileri, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri ve Sosyal Etkileşim Becerileri olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır (Alisinanoğlu ve Özbey 2009) (Bkz. EK-2). Bu ölçeğin araştırmadan bağımsız ve çocuğu iyi tanıyan birinin uygulanması gerekmektedir. Ölçeği uygulayacak kişinin çocuğu en az üç ay tanıması gerekmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri İçin Çocukların Uygun ve Uygun Olmayan Davranışlarını Yönetme İle İlgili Gereksinim ve Görüşlerini Belirleme Anket Formu: Bu anket formu "EÇODEM Öğretmen Eğitim Programının içeriğini oluşturma sürecinde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin problem davranışlarla başetme konusunda gereksinimlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çocukların uygun ve uygun olmayan davranışlarını yönetme ve sosyal beceri gelişimlerini destekleme konusunda öğretmen yeterliliklerini belirlemeye yönelik bir ölçeğe ulaşılamamıştır. Bu nedenle tez içeriği kapsamında alanyazın incelenerek bir taslak gereksinim belirleme anket formu oluşturulmuştur. Daha sonra bu taslak form psikolojik danışmanlık ve rehberlik, okul öncesi eğitim ve özel eğitim alanlarından toplam 16 uzmana taslak form hakkında uzman görüşü almak için gönderilmiştir. Bu uzmanlardan 10'u taslak forma uzman görüşü bildirmiştir. Uzmanlar taslak anket formunu madde sayısı, maddelerin anlaşılırlığı, ifade ediliş biçimi ve içeriği açısından inceleyerek maddeleri "*yeterli, yetersiz ve gereksiz*" olarak değerlendirmişlerdir. Taslak anket formuna uzmanlardan gelen dönütler incelendikten sonra, taslak formun gereksinim belirleme kısmında yer alan madde sayısı 33'den 30'a indirilmiş, öğretmen görüşleri kısmında yer alan madde sayısı 27'den 25'e indirilmiştir. Taslak anket formunun kapsam geçerliliği

hesaplandıktan sonra anket formu geliştirme süreci tamamlanmıştır. Anket formu kapsam geçerlik ölçütü: 0,62 ve KGİ: 0,90'dır (Yurdagül, 2005, s. 2-5).

Anket formunda öğretmen demografik bilgilerine yönelik sorular, altı tane açık uçlu soru ve öğretmen gereksinimi belirlemeye yönelik 5'li likert tipi 30 madde ve çocukların davranışları ve davranışlarına müdahale teknikleri hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik 25 anket maddesi yer almaktadır.

Öğretmen ve Birincil Bakıcı Memnuniyet Formu: Son test sürecinde EÇODEM' in etkililiğine yönelik öğretmenler ve birincil bakıcılar ile yapılan görüşme tekniğine ek olarak, programın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla "Öğretmen ve Birincil Bakıcı Memnuniyet Formu" uygulanmıştır (Bkz. EK-13, 14).

Araştırma ve EÇODEM Uygulama Güvenirlik Formları: Uygulanan eğitim modelinin, belirlenen ilkelere uygun olarak uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için eğitim modeli, aşamaları ve uygulama adımları, ilkeleri belirlendikten sonra " EÇODEM Araştırma Uygulama Güvenirlik Formu, EÇODEM Öğretmen Uygulama Güvenirlik Formu ve Okul Geneli ve Öğretmen Uygulama Araştırmacı ve Yönetici Formu" hazırlanmıştır (EK-15, 16, 17). EÇODEM Araştırma Uygulama Güvenirlik Formu araştırma uygulama basamaklarından yararlanılarak oluşturulmuş bir kontrol listesidir. Toplam 11 madde yer almaktadır ve anket maddeleri "evet, hayır" şeklinde işaretlenmektedir. EÇODEM Öğretmen Uygulama Güvenirlik Formu ise beş ayrı oturum için oluşturulmuştur ve her oturum formunun anket madde sayısı değişmektedir. Ancak anket maddeleri "hiç uygulanmadı, kısmen uygulandı, uygulandı, çoğunlukla uygulandı, tam uygulandı" şeklinde işaretlenmektedir. Okul Geneli ve Öğretmen Uygulama Araştırmacı ve Yönetici Formu, bu form araştırmacının ve yöneticinin okul geneli EÇODEM uygulamaların ve öğretmen uygularının araştırma uygulama basamaklarına göre uygunma durumunu kontrol etmek amacıyla geliştirilmiştir. Formun anket maddeleri sayısı her oturum farklıdır ve maddeler "hiç uygulanmadı, kısmen uygulandı, uygulandı, çoğunlukla uygulandı, tam uygulandı" şeklinde işaretlenmektedir.

Diğer Veri Kayıt Teknikleri: Okul beslenme dostu projesinden sorumlu öğretmenler ve okul yöneticileri ile işbirliği ile yemekhaneden sorumlu personele eğitim verilerek 10 günlük yemek atık kaydı tutturulmuştur. Tüm öğretmenlerden çocukların yeme alışkanlıkları konusunda bilgi alınarak yeme sorunu olan çocukların sayısı belirlenmiştir. Öğretmenlere ABC kayıt formu verilerek özellikle sürekli problem

davranış gösteren çocuklarla ilgili en az iki anekdot kaydı tutmaları istenmiştir. Öğretmenler anekdot kaydının nasıl tutulacağı konusunda bilgilendirilmiştir.

Araştırma Uygulama İzleme Anket Formları: Araştırma izleme formu öğretmenlere, yöneticilere, yardımcı personellere ve araştırmacılara ayrı ayrı uygulanmıştır. Araştırma izleme anket formları EÇODEM geliştirme aşaması ve uygulama aşaması stratejileri temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket formunun başında formu dolduracak kişiye ait bilgiler ve anket formunun yönergesi yer almaktadır. Anket formu 3'lü likert tipi olup, anket maddeleri "evet, hayır, kısmen/bazen" sözcükleri ile ifade edilmektedir. Öğretmen izleme anket formunda 23 madde, araştırmacı izleme anket formunda 11, yönetici izleme anket formuna 14 ve yardımcı personel izleme anket formunda 13 anket madde bulunmaktadır (EK-18, 19, 20).

2.2.1.3. *Nicel veri toplama süreci*

Araştırma sürecinde ön test, ara test ve son test verileri toplanmıştır. Araştırma modeli ve soruları gereği bu süreçte hem nicel hem de nitel veri toplama araçları ile veri toplanmıştır. Nicel ve nitel veriler araştırma sürecinde aynı zamanda bir birine paralel olarak toplanmıştır. Araştırma nicel veri toplama süreci aşağıda açıklanmıştır.

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğini Uygulama Süreci: Bu ölçek "Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modelinin uygulanması öğrencilerin problem davranış puanlarında anlamlı fark yaratmakta mıdır?" ve "Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modelinin uygulanması öğrencilerin sosyal beceri puanlarında anlamlı fark yaratmakta mıdır?" araştırma sorularına yanıt aramak için uygulanmıştır. Bu ölçeği öğretmenler tarafından ön test, ara test (4-9 Nisan 2016) ve son test (23-28 Mayıs 2016) veri toplama süreci kapsamında birincil bakıcısı izin veren tüm çocuklara uygulanmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri İçin Çocukların Uygun ve Uygun Olmayan Davranışlarını Yönetme İle İlgili Gereksinim ve Görüşlerini Belirleme Anket Formu: Bu anket Eskişehir il merkezinde resmi anaokulları ve ilkokullar bünyesinde bulanan resmi anasınıflarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerine uygulanmıştır. Toplam 160 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler 30-45 yaşlarındadır. Öğretmenlerin % 65'i 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin %90'ı lisans mezunudur. Öğretmenlerin %50'sinin sınıfında en az bir

tanılı çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların çoğunun (%14.5) dil ve konuşma bozukluğu ve OSB (%9.2) tanısı bulunmaktadır. Öğretmenlerin %85'i problem davranışlarla baş edebilme ya da kaynaştırma konularında mesleğe başladıktan sonra hiç bir eğitim almamıştır. Öğretmenlerin %8,8'i kaynaştırma ya da özel eğitimle ilgili, %3,1'i problem davranışlarla baş etme konusunda hizmet içi eğitime katılmıştır.

Anket verileri bir istatistik programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Anket sonuçlarına göre alınabilecek toplam minimum puan 46, maksimum puan ise 92'dir. Buna göre katılımcıların betimsel analiz sonuçları ortalama 70.34'tür. Öğretmenlerin problem davranışlarla başetme konusundaki yeterlilikleri öğretmenlerin beyanına göre incelendiğinde, mesleki deneyimleri beş yıldan az olan öğretmenlerin 15 yıl ya da daha fazla deneyimi olan öğretmenlere göre daha az olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen ve Birincil Bakıcı Memnuniyet Formu: Son test sürecinde "birincil bakıcıların, çocuklarının evdeki davranışları, sosyal becerileri ve EÇODEM hakkında görüşleri nelerdir? Sorusuna yanıt aramak için EÇODEM' in etkililiğine yönelik öğretmenler ve birincil bakıcılar ile son test veri toplama sürecinde yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere ek olarak, programın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla "Öğretmen ve Birincil Bakıcı Memnuniyet Formu" uygulanmıştır. Öğretmenler zarf içerisinde kendisine verilen formları doldurup müdür yardımcısına telim etmiş ve araştırmacı ondan almıştır. Birincil bakıcı Sosyal geçerlik formları bir zarfa konularak, araştırma sürecinde veri toplanan çocukların birincil bakıcılarına sınıf öğretmenleri aracılıyla gönderilmiştir. Birincil bakıcılardan bu formları doldurup tekrar sınıf öğretmenine kendilerine verilen zarflara koyup göndermesi istenmiştir. Gelen formaları araştırmacı öğretmenlerden almıştır ve bir istatistik programında analiz etmiştir. Toplam 98 adet birincil bakıcı formu geri dönmüştür, öğretmenlerin ise tamamı memnuniyet formunu doldurmuştur.

Araştırma ve EÇODEM Uygulama Güvenirlik Formları: Uygulanan eğitim modelinin, belirlenen ilkelere ve uygulama basamaklarına uygun olarak uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için eğitim modeli, aşamaları ve uygulama adımları, ilkelerine göre "EÇODEM Araştırmacı Uygulama Güvenirlik Formu, EÇODEM Öğretmen Uygulama Güvenirlik Formu ve EÇODEM Okul Geneli ve Öğretmen Uygulama Değerlendirme Araştırmacı ve Yönetici Formu" geliştirilmiştir. Araştırmacı Uygulama Güvenirlik Formu araştırma tamamlandıktan sonra, araştırmacıyı değerlendirmek için öğretmen ve okul yöneticileri tarafından doldurulmuştur. Eğitim modelinde yer alan stratejiler 8 Şubat-15

Mayıs arasına uygulanacak şekilde 15-20 günlük zaman dilimlerine ayrılarak beş oturuma bölünmüştür. Öğretmenler bu stratejileri sınıflarında uygulamışlardır. Her strateji paketi bittiğinde uygulama güvenirliğini belirlemek için öğretmenler, yöneticiler ve araştırmacı araştırma için geliştirilen "EÇODEM Öğretmen Uygulama Güvenirlik Formlarını" doldurmuşlardır. Bu formlar ile öğretmenlerin araştırma uygulamalarını ne düzeyde takip ettikleri ve uyguladıkları belirlenmiştir. EÇODEM uygulaması sürecinde yöneticilerden araştırmanın başı ve ara veri toplama sürecinde iki oturumluk, araştırmacıdan öğretmen oturumlarına paralel olarak beş oturumluk, öğretmenlerden de beş oturumluk EÇODEM öğretmen uygulama güvenirlik verisi toplanmıştır. Bu süreçte öğretmenler kendi uygulamalarını kendileri değerlendirmiştir, araştırmacı ise her öğretmenin uygulaması için ayrı ayrı veri tutmuştur.

Diğer Veri Kayıt Teknikleri: Okul beslenme dostu projesinden sorumlu öğretmenler ve yöneticiler ile işbirliği yapılarak yemekhaneden sorumlu personele eğitim verilerek 10 günlük yemek atık kaydı tutturulmuştur. Verilere göre, yemek saati sonunda tüm okulun ortama 1.5-2.0 kg yemek atığı çıkmıştır. Bu yemek atığı sokak hayvanlarına verilmektedir. Yemek atık kaydı tutulmasının amacı, okul yönetiminin, öğretmenlerin ve yardımcı personellerin bilimsel veri toplama yöntemleri hakkında farkındalıklarını arttırmaktır. Çünkü EÇODEM uygulamaları için veri temelli kararların alınması son derece önemlidir. Buna ek olarak, tüm öğretmenler ile yeme alışkanlıkları konusunda sorunu olan çocukların sayısı sınıf sınıf belirlenmiştir. Öğretmenlere ABC kayıt formu verilerek özellikle sürekli problem davranış gösteren çocuklarla ilgili en az iki anekdot kaydı tutmaları istenmiştir. Bu anekdot kayıtlarının verileri özellikle üçüncül önleme stratejilerini belirleme sürecinde kullanılmıştır. Öğretmenlere anekdot kaydının nasıl tutulacağı konusunda bilgilendirilmiştir.

EÇODEM İzleme Formu: Bu anket formu "Öğretmenlerin ve yöneticilerin uygulama sonrası EÇODEM kapsamında öğrendikleri stratejileri uygulama durumu nedir?" araştırma sorusuna yanıt arama sürecinde veri toplamak için öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmacı ve yardımcı araştırmacı, yardımcı personeller ve yöneticiler EÇODEM tamamlandıktan sonra, okulda uygulanma durumunu değerlendirmek için EÇODEM izleme formlarını doldurmuşlardır. Öğretmenler kendi yaptıkları çalışmaları, diğer katılımcılar ise öğretmenlerin ve okulda yapılan çalışmaları okul içerisinde gözlemler yaparak

değerlendirmişlerdir. İzleme sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi, araştırma izleme sürecinde açıklanmıştır.

2.2.1.4. Nicel verilerin düzenlenmesi ve analiz süreci

Araştırmada nicel verilerin analiz sürecinde, nicel araştırma desenlerinden tek gruplu, ön test- ara test-son test yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır ve nicel veriler sosyal bilimler istatistik yazılım programında (SPSS 22) analiz edilmiştir. İlk olarak veriler istatistik programına girilmiştir. Veriler programa girildikten sonra veri giriş güvenirliği yapılmıştır. İstatistik programına girilen tüm nicel verilerin %30'u seçilerek, veri giriş güvenirliği kontrol edilmiştir. Veri giriş güvenirliği %100 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler betimsel analiz yoluyla frekans ve yüzdelik hesaplanarak ortaya koyulmuştur. Daha sonra, verilerin dağılım durumunu belirlemek için normal dağılım testlerinden biri olan Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Bu testin sonucuna göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve nicel verilerin analizinde nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu analiz işlemleri ön test, ara test ve son test verileri için yapılmıştır.

EÇODEM uygulamalarına dâhil olan öğrencilerin ön test, ara test ve son test problem davranış ve sosyal beceri puanları arasındaki fark Nonparametrik İlişkili Örneklemler Friedman İki Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. EÇODEM'in araştırmaya katılan öğrencilerin toplam problem davranışları üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu belirlenen durumun ölçümler arasındaki ikili farklar için Nonparametrik Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Etki büyüklüklerine Cohen's r analizi (Cohen, 1988) ile bakılmış ve .10-.30 arası "küçük", .30-.50 arası "orta", .50-.70 arası "büyük" ve .70 ve üzeri "çok büyük" olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sürecinde kullanılan tüm nicel verilerin analizinde aynı istatistiksel işlemler yapılmıştır.

2.2.2. Nitel araştırma süreci

Bu başlık altında, nitel araştırma sürecine dahil edilen katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.2.2.1. *Nitel araştırma boyutuna dahil edilen katılımcılar*

Araştırmanın nitel araştırma boyutunda yer alan katılımcılar öğretmenler, yöneticiler, yardımcı personeller ve birincil bakıcılardır.

2.2.2.1.1. *Öğretmenler ve yöneticiler*

Bu araştırmaya, araştıranın başında Sevgi Anaokulu'nda çalışan 12 öğretmenden 10 öğretmen dahil edilmiştir. Ancak, bu 10 öğretmenden birisi eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin başında (araştırmanın ortasında) başka bir okulda çalışmaya başladığından, ara test ve son test veri toplama sürecinde o öğretmenden veri toplanmamıştır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler kadındır ve öğretmenlerin hepsi Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği lisans programından mezun olmuşlardır.

Tablo 5. *Yönetici Demografik Bilgi Özellikleri*

Katılımcı Özellikleri	**N**
Cinsiyet	
Kadın	2
Yaş Grubu	
37-42 yaş grubu	1
43-49 yaş grubu	1
Eğitim Durumu	
Lisans	2
Lisans Mezuniyet Alanı	
Okulöncesi eğitim	1
Çocuk gelişimi	1
Mesleki Deneyim Yılı	
10-14	1
15-20	1
Problem Davranışlarla İlgili Lisans Eğitimi Sürecinde Ders Alma Durumu	
Evet	-
Hayır	2

Tablo 5'te yer alan okul yöneticilerinin demografik bilgileri incelendiğinde, her iki yönetici de kadındır, 37 ile 49 yaş aralığındadırlar. Müdür yardımcısı okul öncesi eğitim, müdür ise çocuk gelişimi alanından mezundur. Her ikisi de oldukça deneyimlidir.

Tablo 6. *Öğretmen Demografik Bilgi Özellikleri*

Katılımcı Özellikleri	**N**
Yaş Grubu	
25-30 yaş grubu	3
31-36 yaş grubu	5
37-49 yaş grubu	2
Eğitim Durumu	
Lisans	4
Yüksek lisans	1
Açık öğretim	5
Mesleki Deneyim Yılı	
1-5	4
6-9	3
10-14	3
Okutulan Yaş Grubu	
36-47 aylık çocuklar	2
48-59 aylık çocuklar	3
60-66 aylı çocuklar	5
Sınıfta Özel Gereksinimi Olan Çocuk Olması	
Evet	9
Hayır	1
Problem Davranışlarla İlgili Lisans Eğitimi Sürecinde Ders Alma Durumu	
Evet	8
Hayır	2
Üniversite Eğitimi Sonrası Problem Davranışlarla İlgili Bir Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu	
Hayır	10

Tablo 6'da, öğretmenlere ait demografik bilgiler yer almaktadır. Yukarıdaki bilgilere göre öğretmenlerin % 80'i 25 ile 36 yaş arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumu incelendiğinde yarısının lisans eğitimini açık öğretimden tamamladığı görülmektedir. Araştırmanın ortasında başka okula atanan öğretmen yüksek lisans mezunudur. Öğretmenler

4 ila 15 yıllık deneyime sahiptirler. Bir öğretmen dışında tüm öğretmenlerin sınıfı kaynaştırma sınıfıdır.

2.2.2.1.2. *Birincil bakıcılar*

Birincil bakıcılar, çocuğun bakımından birinci dereceden sorumlu olan kişiyi temsil etmektedir. Dolayısıyla çocuğun birincil bakıcısı annesi, babası, akrabalarından birisi ya da çocuğun bakımından resmi olarak sorumlu olan kişilerdir. Bu araştırmada da çocuğun bakımından farklı kişilerin sorumlu olduğu tespit edildiği için birincil bakıcı terimi kullanılmıştır.

Tablo 7. *Anne Demografik Bilgi Özellikleri*

Katılımcı Özellikleri	**N**	**%**
Annenin Yaşı		
25-29 yaş	32	22,5
30-39 yaş	95	66,9
40-49 yaş	15	10,6
Annenin Eğitim Düzeyi		
İlköğretim	17	12
Ortaöğretim	50	35,2
Ön lisans	16	11,3
Lisans	52	36,6
Yüksek lisans ve üstü	7	4,9
Annenin Mesleği		
Ev hanımı	60	42,3
Öğretmen	18	12,7
Serbest meslek	11	7,7
İşçi	9	6,3
Muhasebe	8	5,6
Memur	6	4,2
Yönetici	5	3,5
Mühendis/Mimar	4	2,8
Arkeolog	2	1,4
Emekli	1	0,7

Tablo 7 incelendiğinde, annelerin çoğu 30-40 yaş arasındadır ve ev hanımıdır. Annelerin % 42'si lise ya da ortaokul mezunu, % 58'i ise ön lisans ve üzeri eğitim seviyesine sahiptir. Araştırmaya katılan çocukların %82'sinin birincil bakıcısı anne ve babası olduğu için sadece anneye ve babaya ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 8. *Baba Demografik Bilgi Özellikleri*

Katılımcı Özellikleri	**N**	**%**
Babanın Yaşı		
25-29 yaş	12	8,3
30-39 yaş	97	67,4
40-49 yaş	28	19,4
50-59 yaş	7	4,9
Babanın Eğitim Düzeyi		
İlköğretim	11	7,6
Ortaöğretim	51	35,4
Ön lisans	30	20,8
Lisans	36	25
Yüksek lisans ve üstü	16	11,1
Babanın Mesleği		
İşçi	30	20,8
Serbest meslek	34	23,6
Öğretmen	12	8,3
Esnaf	9	6,3
Yönetici	8	6,3
Mühendis/Mimar	6	4,2
Emekli	5	3,5
Çiftçi	5	3,5
Memur	4	2,8
Muhasebe	4	2,8

Tablo 8' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların babaları çoğunlukla (%67,4) 30-40 yaşlarındadır ve %50'den fazlası ön lisans ve üzeri eğitime düzeyine sahiptir. Babaların hepsi bir işte çalışmaktadır.

2.2.2.1.3. *Yardımcı personeller*

Sevgi Anaokulunda çalışan dokuz yardımcı personelin biri aşçıdır, ikisi sınıflarda çalışan yardımcı öğretmenlerdir. Diğer yardımcı personeller ise katlarda çalışan kişilerdir. Araştırma sürecinde, yardımcı personellerden ön test ve son test süresinde odak grup görüşmesi ile veri toplanmıştır. Ön test odak grup görüşmesi yedi yardımcı personel ile son test odak grup görüşmesi sekiz yardımcı personelle yapılmıştır. Okulun aşçısı çocuklarla direk iletişimde bulunmadığı için görüşme sürecine dahi edilmemiştir. Ön test sürecinde ise bir yardımcı personel izinli olduğu için görüşmeye katılamamıştır.

Tablo 9. *Yardımcı Personel Demografik Bilgi Formu*

Katılımcı Özellikleri	**N**
Kurumda çalışma süresi	
1-2 yıl	4
2-5 ay arası	3
Yaş Grubu	
20-24 yaş	2
25-29 yaş	-
30-34 yaş	2
35-40 yaş	3
Çalışma zamanı	
Tam zamanlı	5
Sabahçı	1
Öğlenci	1
Çocuğa Sahip olma	
Evet	5
Hayır	2
Kurumda Birincil Bakıcı Olma Durumu	
Evet	3
Hayır	4

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan yardımcı personellerin çoğu bir yıldan fazla okulda çalışmaktadır. Yardımcı personellerin çoğu (% 66,3) 35 yaş ve üzerindedir ve

okulda tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Yardımcı personellerin üç tanesinin çocuğu Sevgi Anaokul'unda kayıtlı öğrencidir.

2.2.2.2. *Nitel veri toplama tekniği*

Araştırmanın nitel boyutu için görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Görüşme tekniği, kendi içinde farklı sınıflara ayrılarak incelenebilmektedir (Karasar, 2011, s. 168-169; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.350). Görüşmeler, görüşme amacına, görüşmeye katılanların sayısına, görüşülmek istenen kişi ile görüşmedeki kuralların katılığına bağlı olarak sınıflandırılabilmektedir (Karasar, 2011, s.166). En yaygın gruplama şekli ise yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve yarı-yapılandırılmış görüşme olarak yapılan üçlü sınıflamadır (Karasar, 2011, s.168). Bu araştırmada görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği için görüşme soruları önceden hazırlanabileceği gibi görüşmeci ve görüşülen kişi arasındaki diyaloğa dayalı olarak oluşturulan sorular yeniden düzenlenebilir ya da tartışılabilir. Görüşmecinin daha esnek olmasını sağlayan ve görüşülen kişinin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına fırsat veren bu görüşme türü, toplanan verilerin hem nicel olarak değerlendirilmesini hem de derinlemesine verilmiş olan yanıtların nitel olarak analiz edilmesini sağlamaktadır. Görüşmeler bireysel olarak ya da en az altı kişinin katıldığı odak grup görüşmesi şeklinde yapılabilir (Dede, 2013, s. 190). Bu araştırma sürecinde odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu ile ilgili araştırma soruları, bağımlı değişkeni ve veri toplama tekniğine ilişkin detaylı bilgiler Tablo 10'de yer almaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmesi: Dede (2013, s. 190) ve Yıldırım ve Şimşek (2011, s.) göre, ideal bir odak grup görüşmesi 6-10 kişilik grup ile uygulanmaktadır ve en az 1-2 saat sürmektedir. Odak grup görüşmesi esnasında araştırmacıya bir raportörün eşlik etmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın ön test ve son test sürecinde yardımcı personeller ile ara test sürecinde ise öğretmenler ve okul yöneticileri ile "öğretmenlerin, yardımcı personellerin ve yöneticilerin çocukların okuldaki davranışları, sosyal becerileri ve EÇODEM hakkında görüşleri nelerdir?" sorularına yanıt aramak için odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşmeler: Araştırmanın ön test ve son test sürecinde öğretmenler ve okul yöneticileri ile "öğretmenlerin, yardımcı personellerin ve

yöneticilerin çocukların okuldaki davranışları, sosyal becerileri ve EÇODEM hakkında görüşleri nelerdir?" ve birincil bakıcılar ile "birincil bakıcıların, çocuklarının evdeki problem davranışları, sosyal becerileri ve EÇODEM hakkında görüşleri nelerdir?" sorularına yanıt aramak için yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır (Bkz. EK-4, 12).

Tablo 10. *Araştırma Sorularına Yönelik Toplanan Nitel Verilere İlişkin Bilgiler*

Bağımlı Değişkenler	**Veri Toplama Araçları**	**Katılımcılar**	**Veri Toplama Sıklığı ve Zamanı**
Araştırma sorusu üç ve dört için Yöneticilerin, öğretmenlerin, yardımcı personellerin ve birincil bakıcıların çocukların problem davranışları, sosyal becerileri ve EÇODEM'e ilişkin görüşleri	*Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşmeler*	Öğretmenler, okul yöneticisi ve birincil bakıcılar	Ön test ve son test
	Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmeleri	Yardımcı personeller,	Ön test ve son test
		Öğretmenler ve yöneticiler	Ara test
Araştırma sorusu beş için EÇODEM Sosyal Geçerliği	Yöneticilerin, öğretmenlerin, yardımcı personellerin ve birincil bakıcıların EÇODEM'e ilişkin görüşleri	Öğretmenler, yöneticiler ve birincil bakıcılar	Son test sürecinde

Araştırmanın esas uygulaması esnasında ön test veri toplama sürecinde 10 öğretmen, iki yönetici ve 25 birincil bakıcı ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve yedi yardımcı personel ile yarı yapılandırılmış bir odak grup görüşmesi; ara test sürecinde 8 öğretmen ve yöneticilerle yarı yapılandırılmış bir odak grup görüşmesi; son test veri toplama sürecinde dokuz öğretmen, iki yönetici ve 16 birincil bakıcı ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşme ve sekiz yardımcı personelle yarı yapılandırılmış bir odak grup görüşmesi yapılmıştır.

2.2.2.3. *Nitel veri toplama aracının geliştirilmesi*

Araştırmada, EÇODEM uygulamalarına, çocukların uygulama öncesi ve sonrasındaki problem davranış ve sosyal beceri düzeylerine ilişkin öğretmenlerin, yardımcı personellerin ve birincil bakıcıların görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun şekilde yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı ilk önce, araştırma soruları kapsamında açık uçlu soru formatında görüşme

soruları hazırlamıştır. Araştırmanın ön test, ara test ve son test sürecinde öğretmenler, yöneticiler, yardımcı personeller ve birincil bakıcılarla görüşme yapılacağı için araştırmacı ön test, ara test ve son test sürecine ilişkin her bir katılımcı grubu için 10-12'şer açı uçlu görüşme soruları ve bu sorulara ilişkin sondalar hazırlamıştır. Görüşme sorularına ek olarak, nitel veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edileceği için araştırmanın amaç soruları ve taslak görüşme soruları kapsamında görüşme kodlama anahtarını oluşturmak için dokuz adet görüşme teması hazırlamıştır. Araştırmacı ikinci olarak, hazırlanan bu taslak yarı yapılandırılmış görüşme sorularını ve taslak görüşme kodlama anahtarını uzman görüşü almak için özel eğitim alanından sekiz uzmana, okul öncesi eğitim alanından bir uzmana, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanından üç uzmana, nitel araştırmalar konusunda çalışmaları bulunan iki uzmana olmak üzere toplam 14 uzmana göndermiştir. Tüm uzmanlar taslak görüşme sorularına ve taslak görüşme kodlama anahtarına geri dönüt vermiştir.

Araştırmacı üçüncü olarak, uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde görüşme sorularının ifade ediliş biçiminde bazı değişiklikler yapılmıştır. Benzer sorular çıkarılmıştır. Bazı sorulara sondalar eklenmiştir. Soruların hepsinin açık uçlu soru formatında olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme kodlama anahtarında da aynı düzeltmeler yapılmıştır ve gelen bu dönütler dikkate alınarak görüşme sorularına son şeklini vermiştir (Bkz. EK- 4, 12).

Son olarak, hazırlanan bu sorular pilot uygulama sürecinde ve ana uygulama sürecinde kullanılmıştır. Pilot uygulamadan sonra da soruların okul öncesi eğitim öğretmenleri tarafından anlaşılır olup olmadığı, soruların sırası ve soruların sayısı vb. durumlar tekrar gözden geçirilmiştir.

2.2.2.4. *Nitel araştırma boyutunun veri toplama süreci*

Araştırmanın ön test, ara test ve son test sürecinde nicel veri toplama teknikleri ile eş zamanlı olarak nitel veriler toplanmıştır. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmeler çoğunlukla uygulama anaokulunda araştırmacıya tahsis edilen proje odasında gerçekleştirilmiştir. Bir birincil bakıcı görüşmesi, birincil bakıcın evinde, iki birincil bakıcı görüşmesi ise araştırmacının üniversitedeki kendi odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, EÇODEM öncesi görüşmeler 21 Kasım- 18 Aralık 2015 arasında, uygulama esnasında 8 Nisan 2015 ve uygulama sonrası ise 25 Mayıs 2016-6 Haziran 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler, katılımcıların kendilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, randevu alınarak katılımcıya uygun olan yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında, 'Sözleşme Formu" (EK-27-28-29) ve "Kişisel Bilgi Formları" (EK- 23) ve 4 GB yerleşik depolama alanına sahip, USB konnektörlü, ses kayıt özelliği olan, pilli, dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Görüşme öncesinde katılımcılara okumaları ve imzalamaları için "Sözleşme Formu" (EK-27-28-29) verilmiştir. Daha sonra görüşmeci tarafından görüşmeye ilişkin bilgiler (tarih, yer, saat, görüşmecinin adı-soyadı, katılımcının adı-soyadı, öğrencinin/çocuğun yaşı, adı-soyadı) ve "Kişisel Bilgi Formu" doldurulmuştur (EK-6-7-8). Araştırmacı, katılımcıyı araştırma süreci, araştırmanın ve görüşmenin amacı hakkında bilgilendirmiştir. Bu işlemlerin tamamlanmasıyla birlikte ses kaydı başlatılmıştır. Ses kaydının başlatılmasıyla birlikte araştırmacı katılımcıdan sözlü olarak onay almıştır. Katılımcının izin verdiği sözlü olarak da teyit edildikten sonra görüşme formundaki ilk soru ile görüşmeye başlanmış ve tüm sorular tamamlandıktan sonra katılımcıya teşekkür ederek görüşme sonlandırılmıştır.

Araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır.

2.2.2.4.1. *Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri*

Araştırma sürecinde iki kez yardımcı personellerle, bir kez de öğretmen ve yöneticilerin ortak katılımıyla olmak üzere toplam üç kez yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Yardımcı personellerle yapılan odak grup görüşmeleri, yardımcı personellerle ön test ve son test sürecinde birer görüşme yapılmıştır. Odak grup görüşmesi, ön test sürecinde 7, son test sürecinde 8 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme süresi ön test ve son test sürecinde aynıdır. Görüşmelerin başında katılımcılardan araştırmacı tarafından kendilerine verilen demografik bilgi formunu doldurmaları istenmiştir Katılımcılardan ikisi sınıf ablası, diğerleri okul yardımcı personelleridir.

Görüşmeye başlamadan önce her bir katılımcıya "Görüşmeci 1, Görüşmeci 2 "şeklinde kod isim verilmiştir ve verilen kod isimleri katılımcıların yakasına yaka kartı şeklinde takılmıştır. Her görüşmeci ilgili soruya görüş bildirmek için sıra aldığında kimin konuştuğunu belirtmek için araştırmacı önce sözel olarak "Görüşmeci 1, 2, 3"

gibi ifade etmiştir, daha sonra görüşmeci görüş bildirmiştir. Odak grup görüşmesi esnasında araştırmacıya başka bir akademisyen, raportör olarak araştırmacıya eşlik ederek görüşmeye dair gözlem notları tutmuştur. Raportör özel eğitim alanında yüksek lisans yapmaktadır. Araştırmacı görüşme öncesi raportörü araştırma hakkında ve yapılacak görüşme hakkında bilgilendirmiştir.

Odak grup görüşmelerinin başında, araştırmacı okulda araştırma kapsamında yapılacak olan (ön test sürecinde) ve yapılmış olan (son test sürecinde) çalışmalarla ilgili ve araştırmanın amacı hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirme yapılmıştır ve katılımcıların araştırmaya dönük sorularını yanıtlanmıştır. Katılımcılara "görüşme sözleşme formu" ve "bilgi formu" doldurtulmuştur. Yardımcı personel odak grup görüşmesi esnasında iki adet ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcıların kendilerini rahatsız edeceği izlenimi edinildiği için odak grup görüşmesi esnasında video kaydı tutulmamıştır.

Tablo 11. *Yardımcı Personellerle Yapılan Odak Grup Görüşmeleri*

Araştırma Süreci	Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Cinsiyeti	Görüşme Süresi	Görüşmeci
Ön Test	25 Kasım 2015	Yemekhane	7	Kadın	1 saat 10 dakika	Araştırmacı ve Gözlemci Araştırmacı
Son Test	3 Haziran 2016	Yemekhane	8	Kadın	1 saat 11.30 dakika	Araştırmacı ve Gözlemci Araştırmacı

Öğretmen ve yöneticilerle yapılan odak grup görüşmesi, araştırmanın ara test sürecinde 8 Nisan 2015 tarihinde, nicel verilerle eş zamanlı olarak sekiz öğretmen ve iki yöneticinin katılımıyla bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye yardımcı personellerle yapılan görüşmeye katılan aynı akademisyen raportör olarak katılmıştır. Bir öğretmen izinli olduğu için katılamamıştır. Araştırmacı görüşmenin başında araştırma sürecine ilişkin katılımcılara bilgi vermiştir. Araştırmacı görüşmenin başında, araştırmanın başlangıcı ile ara test süreci arasında gerçekleşen çalışmaları ve ara test sonrası yapılması planlanan çalışmaları özetlemiştir.

Ara test sürecinde öğretmenler ile yapılan odak grup görüşmesinde de yardımcı personellerle yapılan odak grup görüşmesinde takip edilen görüşme stratejileri

uygulanmıştır. Öğretmen odak grup görüşmesinde ses kayıtlarına ek olarak video kaydı da tutulmuştur**.** Bu görüşmede katılımcılar ve araştırmacı birbirlerini isimlerini bildikleri için görüşme esnasında katılımcılara gerçek isimlerle hitap edilerek söz hakkı verilmiş ancak verilerin analizinde görüşmecilerin kod numaraları kullanılmıştır.

2.2.2.4.2.*Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler*

Araştırmanın sürecinde öğretmen, yöneticiler ve birincil bakıcılarla bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Birincil bakıcılarla yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler, birincil bakıcılarla ön test ve son test sürecinde görüşme yapılmıştır. Görüşmeler çoğunlukla çocukların annesi ile yapılmıştır. Ön test ve son test sürecinde görüşme yapılacak birincil bakıcılar, karma örneklem belirleme yöntemi ile belirlenmiştir. Görüşme yapılırken örneklem seçiminde şu ölçütler benimsenmiştir:

a) Araştırmacının kolay ulaşabileceği aileler,
b) araştırmacıya görüşme için bireysel başvuran aileler,
c) okul idaresi ve öğretmenlerin yönlendirmesi üzerine araştırmacıya ulaşan aileler
d) araştırmacının okulun giriş-çıkış saatlerinde okula gelen birincil bakıcılarla rastgele iletişime geçerek ulaştığı birincil bakıcılardan, görüşme yapmayı kabul eden birincil bakıcılar araştırmaya dahil edilmiştir.

Katılımcı birincil bakıcı belirlemede ayrıca her şubeden en az iki birincil bakıcı ile görüşme, ailelerin istekli olması, özellikle özel eğitim tanısı olan çocukların ailelerini görüşmelere katma, çocuklarında problem davranış olan ve çocuklarının sosyal gelişimleri yetersiz olan ya da olmayan birincil bakıcılar ve çocuğun birincil bakıcısı olması ölçütleri dikkate alınmıştır.

Görüşme yapmayı kabul eden birincil bakıcılara önce araştırmacının ve birincil bakıcının uygun olma durumuna göre görüşme randevusu planlanmıştır. Belirlenen görüşme tarih ve saatte, anaokulunun araştırmacıya tahsis ettiği proje odasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bazı birincil bakıcılar araştırmacının ofisine gelerek, bazılarının ise araştırmacı evine giderek de görüşmeler yapılmıştır. Tablo 12'de yapılan görüşmelerle ilgili detaylı bilgi yer almaktadır.

Tablo 12. *Ön Test Sürecinde Birincil Bakıcılar İle Yapılan Görüşmeler*

Katılımcı No	Şube	Tarih	Görüşme Süre	Görüşme Saati	Görüşme Yeri	Görüşmeci
Birincil Bakıcı 1	O	21.11.2015	19.31	15.00	Birincil bakıcının evi	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 2	K	21.11.2015	20.41	8.30	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 3	B	21.11.2015	19.30	7.30	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 4	K	23.11.2015	13.32	10.00	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 5	E	23.11.2015	15.05	11.00	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 6	K	23.11.2015	19.33	14.00	Gazi Park Kafe	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 7	İ	24.11.2015	26.11	12.30	Araştırmacının ofisi	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 8	E	24.11.2015	15.19	14.00	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 9	D	2.12.2015	12.28	8.00	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 10	M	4.12.2015	14.40	13.00	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 11	A	4.12.2015	18.25	14.10	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 12	B	4.12.2015	15.46	8.30	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 13	K	9.12.2015	18.18	8.45	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 14	E	11.12.2015	16.48	12.30	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 15	E	11.12.2015	18.37	11.30	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 16	O	11.12.2015	09.14	13.45	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 17	M	11.12.2015	26.23	15.45	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 18	K	16.12.2015	19.20	11.30	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 19	A-G (İKİZ)	16.12.2015	09.13	13.00	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 20	K	17.12.2015	28.43	16.30	Katılımcının iş yeri	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 21	K	17.12.2015	14.42	8.30	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 22	D	18.12.2015	25.24	14.45	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 23	A	18.12.2015	33.21	13.15	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 24	G	18.12.2015	24.20	8.30	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 25	C	18.12.2015	27.02	10.00	Proje odası	Araştırmacı

Görüşme esnasında, öncelikle görüşmeciye araştırma ve okulda yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra görüşmenin amaçları ve nasıl yapılacağı açıklanmıştır. Bu açıklamalardan sonra görüşmeyi kabul eden birincil bakıcılara demografik bilgi formu doldurtulmuş ve görüşme sözleşmesi imzalatılmıştır. Görüşme esnasında hiçbir yönlendirme yapılmadan görüşme soruları (EK-7,12) belirlenen sıraya göre görüşmeciye yönlendirmiş ve görüşmeci ise görüşlerini

bildirmiştir. Tüm görüşme soruları tamamlandıktan sonra görüşmeciye teşekkür edilerek ses kaydı kapatılmıştır.

Tablo 13. *Son Test Sürecinde Birincil Bakıcılar İle Yapılan Görüşmeler*

Katılımcı No	Şube	Tarih	Görüşme Süre	Görüşme Saati	Görüşme Yeri	Görüşmeci
Birincil Bakıcı 1	İ	25.05.2016	40.11	7.45	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 2	G	24.05.2016	18.36	7.45	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 3	K	24.05.2016	21.34	12.30	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 4	K	27.05.2016	18.58	7.30	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 5	E	27.05.2016	05.27	8.30	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 6	C	27.05.2016	20.19	10.00	Katılımcının iş yeri	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 7	A	30.05.2016	15.26	12.00	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 8	G	30.05.2016	20.45	8.20	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 9	E	30.05.2016	11.57	8.00	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 10	D	30.05.2016	15.12	14.00	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 11	O	31.05.2016	20.15	15.10	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 12	K	01.06.2016	14.06	7.30	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 13	K	01.06.2016	14.37	8.45	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 14	F	01.06.2016	14.38	10.00	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 15	F	02.06.2016	14.07	11.45	Proje odası	Araştırmacı
Birincil Bakıcı 16	F	02.06.2016	23.05	12.45	Proje odası	Araştırmacı

Tablo 12 ve 13'de görüldüğü gibi birincil bakıcılarla yapılan her bir bireysel görüşme minimum beş dakika maksimum 40 dakika sürmüştür. Bu sürelere araştırmacının görüşmeci ile görüşme soruları öncesi ve sonrasında yaptığı konuşma süresi, görüşmenin amacı ve görüşme sürecine ilişkin yaptığı açıklama süresi dahil değildir. Görüşme yapılan birincil bakıcıların ön test sürecinde 22'si kadın üçü erkek, son test sürecinde ise 13'ü kadın, üçü erkektir.

Öğretmen ve yöneticilerle yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler, araştırmanın ön test ve son test sürecinde araştırmaya katılan tüm öğretmen ve yöneticilerle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin başında (sadece ön test sürecinde) öğretmenlere demografik bilgi formu doldurtulmuş ve görüşme sözleşmesi imzalatılmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler genellikle günün ilk saatlerinde, serbest zaman etkinliği çalışmaları esnasında yapılmıştır. Öğretmenlerle

görüşme yapılırken çocukların başında yardımcı personellerden birisi durmuştur. Bazı öğretmenlerle ise onların mesai saatleri dışında yine anaokulunda görüşülmüştür. Görüşme esnasında araştırmacı hiçbir yönlendirme yapmadan görüşme sorularını belirlenen sıraya göre görüşmeciye yönlendirmiş ve görüşmeci ise görüşlerini bildirmiştir. Tüm görüşme soruları tamamlandıktan sonra görüşmeciye teşekkür edilerek ses kaydı kapatılmıştır.

Tablo 14. *Öğretmenler ve Yöneticilerle Ön Test- Son Test Sürecinde Yapılan Görüşmeler*

Katılımcı	Ön Test Süre	Ön Test Tarih	Son Test Süre	Son Test Tarih	Görüşme Yeri	Görüşmeci
Ö 1	28.38	20.11.2015	31.22	25.05.2016	Proje Odası	Araştırmacı
Ö 2	40.24	20.11.2015	28.30	25.05.2016	Proje Odası	Araştırmacı
Ö 3	36.36	23.11.2016	50.27	26.05.2016	Proje Odası	Araştırmacı
Ö 4	18.40	25.11.2015	34.30	27.05.2016	Proje Odası	Araştırmacı
Y2	23.50	26.11.2015	25.12	31.05.2016	Yönetici Odası	Araştırmacı
Ö 6	38.34	27.11.2015	45.58	01.06.2016	Proje Odası	Araştırmacı
Y1	28.36	30.11.2015	23.15	01.06.2016	Yönetici Odası	Araştırmacı
Ö 8	22.21	30.11.2015	**ARAŞTIRMADAN AYRILDI.**			
Ö 9	24.19	01.12.2015	44.05	02.06.2016	Proje Odası	Araştırmacı
Ö10	33.02	2.12.2015	36.27	03.06.2016	Proje Odası	Araştırmacı
Ö 11	43.47	2.12.2015	50.49	03.06.2016	Proje Odası	Araştırmacı
Ö 12	34.33	3.12.2015	49.32	06.06.2016	Proje Odası	Araştırmacı

Tablo 14'te görüldüğü gibi, öğretmenlerle ve yöneticilerle yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler minimum 18 dakika, maksimum 50 dakika sürmüştür. Öğretmen sekiz EÇODEM geliştirme aşamasına katılabilmiş ancak uygulama aşamasına

katılamamıştır. Öğretmen sekizin ön test nitel verileri araştırmaya dahil edilmiştir. Görüşme yapmak için öğretmenlerin her biriyle ayrı ayrı randevu yapılarak, belirlenen görüşme tarihte anaokulunun araştırmacıya tahsis ettiği proje odasında görüşmeler, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Görüşmeler esnasında, araştırmacı görüşme sorularını katılımcıya sesli bir şekilde sormuştur ve katılımcı ilgili soruya görüşlerini bildirmiştir.

2.2.2.5. *Nitel verilerin analizi ve geçerlik-güvenirliğin sağlanması*

Nitel araştırmalarda her araştırmanın kendine özgü bir takım özelliklerinin olması, verilerin analiz yöntemlerinin kesin çizgilerle belirlenmiş bir takım adımlardan oluşmasını engellemektedir (Creswell, 2009, s.173; Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.350-355). Yıldırım ve Şimşek (2005)'e göre, nitel araştırmalarda veri analiz süreci kapsamlı ve sistematik olmakla birlikte, her araştırma için geçerli bir süreçten söz edilemez.

Bu araştırma sürecinde, farklı türde katılımcılar ile aynı konular üzerinde bireysel ve odak grup görüşmelerinin yapıldığı, görüşme soruları birçok soru ve sondalardan oluştuğu için elde edilen verilerin daha sağlıklı ve daha kolay analiz edileceği düşüncesiyle nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Bu süreçte ilk önce, her görüşülen kişi ile ilgili olarak tutulan ses kayıtları, bir word belgesine hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Bu çalışma sonucunda ses kayıtlarına ilişkin toplam 964 sayfa veri elde edilmiştir. Verilerin fazla olması nedeniyle ses kayıtlarının yazılı forma aktarılması aşamasında hizmet alımı yapılmıştır. Araştırmacı yazıya aktarılan nitel verilerin ses kayıtlarının tamamını başından sonuna kadar dinleyerek transkriptlerinin doğruluğunu kontrol etmiştir. Transkriptler kontrol etme sürecinde verilerin tarihleri, görüşülen kişi ve isim kodlamaları, görüşme süresi, yazım kuralları gibi düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra, yazıya aktarılan veriler sistematik olarak dosyalandıktan sonra, toplam verinin % 30'u seçilerek araştırmadan bağımsız bir uzmana verilerek ses kayıtlarından elde edilen verilerin yazıya geçirme güvenirliği sağlanmıştır. Veri giriş güvenirliğini yapan uzman bazı yazım kurallarını ve verilerin düzenlenmesine ilişkin görüşlerde bulunmuştur. Bu çalışma sonucunda ses kayıtlarının %100 doğrulukla yazıya döküldüğü tespit edilmiştir.

Görüşmeye katılan her bir katılımcının isimleri yönetici: Y1, Y2, öğretmenler: Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12'dir. Birincil bakıcı: BB1, BB2… ve yardımcı personel: YP1, YP2…" olarak kodlanmıştır. Araştırma verilerinde bahsi geçen çocuklar için ise gerçek isimlerinin dışında kod isim kullanılmıştır.

Görüşme kodlama anahtarının oluşturulması, araştırmacı görüşme kodlama anahtarını oluşturmak için araştırma soruları bağlamında oluşturulan görüşme soruları, sondaları ve araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkarak nitel verilerin genel çerçevesini/ana temalarını oluşturmuştur. Araştırmacı**,** bu taslak ana temalar için görüşme sorularına uzman görüşü alma sürecinde, uzman görüşü almıştır. Uzmanlar ana temaları, görüşme sorularını kapsama durumu, temaların ifade ediliş biçimi açısından inceleyerek geri dönüt vermişlerdir. Araştırmacı, görüşme verileri transkriptlerini hazırlayıp, kayıtların dökümünün değerlendirilmesinden sonra, görüşme verilerini toplamamadan önce oluşturduğu ana temalara son şeklini vererek "Görüşme Kodlama Anahtarı" kayıt formu oluşturulmuştur (Bkz. EK-22).

Taslak görüşme kodlama anahtarına son şeklini vermek için görüşme soruları bir uzmana verilmiştir. Uzman olarak araştırma içinde olmayan, ancak araştırılan konu ve yöntem hakkında genel bir düşünceye sahip, nitel araştırmalar konusunda çalışmaları olan bir kişi seçilmiştir. Uzman kişi araştırma soruları ve görüşme soruları kapsamında görüşme kodlama anahtarını araştırmadan bağımsız olarak oluşturmuştur. Daha sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek belirledikleri görüşme kodlarını karşılaştırarak değerlendirmişlerdir. Aralarında fikir birliği oluştuktan sonra, araştırmacı tarafından görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir. Öğretmen, yönetici ve yardımcı personellerden elde edilen veriler için bir kodlama formu, birincil bakıcılardan elde edilen veriler için ayrı bir kodlama formu oluşturulmuştur. Ön test, ara veri ve son test için ayrı görüşme kodlama anahtarları oluşturulmuştur.

Görüşme verilerinin kodlama anahtarlarına işlenmesi, elde edilen görüşme verileri kağıt kalem kullanarak veriler okunup, ilgili kodun altına işlenmiştir. Aynı işlemler tüm görüşme verileri için yapılmıştır. Veriler ana kodların altına işlendikten sonra, benzer konularda olan veriler ana kodun altında alt tema oluşturularak gruplanmıştır. Özellikle çocukların problem davranış ve sosyal beceri düzeylerine ilişkin verilerin alt temalarını oluştururken Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin (Preschool and Kindergarten

Behavior Scales-PKBS–2) (Alisinanoğlu ve Özbey, 2009) alt faktörleri dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler nitel bulgular kısmında tablolarda gösterilmiştir (Bkz. Tablo 19-39).

*Uzmanlar arası kodlama güvenirliği, g*örüşülen her birey için görüşme kodlama anahtarları araştırmacı tarafından doldurulduktan sonra, uzmanlar arası kodlama güvenirliği yapılmıştır. Bu kodlama güvenirlik çalışmaları çerçevesinde, ön test, ara test, son test ve pilot uygulama sürecinde görüşme tekniği ile öğretmen, yönetici ve yardımcı personelden elde edilen veriler bir grup, birincil bakıcılardan elde edilen veriler başka bir grup olarak ayrılmıştır **(**Bkz. EK-22).

Kodlama güvenirliği yapılacak verileri seçmek için araştırmacı her veriyi ayrı ayrı numaralandırmıştır. Güvenirlik verisi için her görüşme grubunun %30'u basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Uzmanlar arası kodlama güvenirliği sağlamak için ön test öğretmen-ön test birincil bakıcı ve son test öğretmen-son test birincil bakıcı verileri nitel araştırma konularında ve özel eğitim alanında çalışmalar yapan dört ayrı uzmana verilmiştir. Araştırmacı, kodlama işlemi yapılmadan önce uzmanları betimsel analiz tekniğini nasıl uyguladığı ve kodlama anahtarları hakkında bilgilendirmiştir. Daha sonra uzmanlar araştırmacıdan bağımsız olarak verileri okuyup görüşme kodlama anahtarına uygun temaları kodlamıştır. Kodlamalar sırasında herhangi bir yorum yapılmamıştır, herhangi bir kodun altına uymayan bir tema "diğer" isimli bir başka tema oluşturulmuştur ve işaretlemeler bu tema altına yapılmıştır.

Uzlaşma yüzdeliğini hesaplamak için araştırmacı ve uzman tarafından işaretlenen her bir ana temaya ait alt temalar ve ilgili maddeler kontrol edilmiştir. Uzlaşma yüzdeliği uzamanlar arası "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" işaretlemeleri yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacı ve uzman, ilgili ana tema altına aynı temayı işaretlemişlerse ya da soru ile ilgili her ikisi de hiçbir temayı işaretlememişlerse bu, *"uzmanlar arası görüş birliği"* olarak kabul edilmiş; araştırmacı ve uzman farklı temalar işaretlemişlerse, araştırmacının yapmış olduğu işaretleme referans olarak alınarak, bu, bir "görüş ayrılığı" olarak kabul edilmiştir. Uzlaşma yüzdeliği hesaplaması, %30'u seçilen her bir görüşme grubu için ayrı ayrı yapılmıştır. Öncelikle bir görüşme verisi kodlama anahtarında yer alan her bir ana tema için uzlaşma yüzdelikleri hesaplanmıştır, sonra ilgili görüşme kodlama anahtarının tamamında uzlaşma yüzdeliği hesaplanmış, en sonda ise %30'luk verinin toplamında uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır.

$$P\ (Uzlaşma\ Yüzdesi) = \frac{Na\ (Görüş\ Birliği)}{Na\ (Görüş\ Birliği) + Nd\ (Görüş\ Ayrılığı)}$$

Bu formül sonucunda elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde bir güvenirlik yüzdesi göstermesi gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu orana ulaşılamadığı durumlarda, araştırmacı ve uzmanın ortak bir anlayışa ulaşmak için kodlar üzerinde tekrar birlikte çalışması ve kodlama farklılığını minimum düzeye indirmesi gerekmektedir. Bu araştırma için uzmanlar arası kodlama güvenirliği uzlaşma yüzdesi % 80 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın uzmanlar arası her bir soru için hesaplanan kodlama güvenirliği yüzdesi Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. *EÇODEM Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Kodlama Anahtarın Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzesi*

Görüşme Soruları	**Uygulama Öncesi Öğretmen (%)**	**Uygulama Öncesi Birincil Bakıcı (%)**	**Uygulama Sonrası Öğretmen (%)**	**Uygulama Sonrası Birincil Bakıcı (%)**
Soru 1	94	85,71	86,20	94,44
Soru 2	84,85	73,68	100	90,47
Soru 3	81,25	70,21	78,78	100
Soru 4	86,21	77,5	78,57	100
Soru 5	100	88,89	91,67	95
Soru 6	100	76,92	92,59	90,90
Soru 7	85	86,67	100	100
Soru 8	93,75	100	100	75
Soru 9	100	91,67	100	100
Soru 10	100	77,78		
Soru 11	77,78	75		
Soru 12				
Ortalama	**89,78**	**80,91**	**90,57**	**93,87**

Tablo 15 incelendiğinde, tüm uzmanlar ile %70'in üzerinde kodlama güvenirlik puanı elde edilmiştir. Birinci uzmanın kodlama güvenirlik yüzdesi 89,78, ikinci uzmanın kodlama güvenirlik yüzdesi 80,91, üçüncü uzmanın kodlama güvenirlik yüzdesi 90,57 ve son olarak

dördüncü uzmanın kodlama güvenirlik yüzdesi 93,87'dir.

Buna ek olarak araştırmanın farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirilen görüşmeler için Tablo 15'de görüldüğü gibi farklı sayıda görüşme soruları hazırlanmıştır.

2.3. Ortam

Alanyazın incelendiğinde, okul çaplı olumlu davranış desteği uygulamalarının yapılacağı ortamların seçiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Nersesian vd., 2000, s. 243-245; O'Neill, vd. 2001, s. 102-105). Bir okulda çalışan tüm yardımcı personeli, öğretmenleri, yöneticileri, birincil bakıcıları ve okula kayıtlı olan tüm çocukları kapsayan programların sonuçlarının etkili olması için programı uygulamadan önce okul atmosferinin programa hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü programın etkililiğini sadece öğrencilerden elde edilen veriler değil, programa dahil edilen tüm katılımcılardan alınan veriler belirlemektedir. Ayrıca bu programların genellikle 2-3 yıl gibi uzun sürelerde gerçekleştiği görülmektedir. Bu anlamda, EÇODEM'in uygulanacağı okulun belirlenmesi sürecinde, öncelikle bağımsız değişkenin uygulanacağı okul için belirli ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler, (a) okulda çocukların davranışlarını ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik gereksinim duyulması; (b) okulda özel gereksinimi olan çocukların olması; (c) okul yönetimi ve personelinin araştırma için istekli olması ve (d) uygulama yapılacak okulda olumlu davranış desteği stratejilerinin öğretmenler tarafından belirli oranda biliniyor ve uygulanıyor olması (çocukların olumlu davranışlarının pekiştireçlerle ödüllendirilmesi gibi). Bu ölçütler kapsamında, Eskişehir ilinde bulunan bağımsız devlet okulları ile ilgili il Milli Eğitim Müdürlüğünden bilgi alınmıştır. Ayrıca, araştırmacı daha önce kız meslek lisesi öğrencilerinin staj uygulamalarında koordinatörlük görevi yürüttüğü için Eskişehir'de merkez anaokullarının uygulamaları hakkında bilgiye sahiptir. Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğünün yönlendirmesi ve araştırmacının anaokullarında genel gözlemleri sonucunda araştırma uygulama okulu olarak Eskişehir ilinde bulunan merkez ilçelerinin birinde bulunan Sevgi Anaokulu seçilmiştir. Bu isim anaokulunun kod ismidir. Okulda yarım gün eğitim programı uygulanmaktadır. Bu araştırma sürecinde okuldaki sabah ve öğle grubunda yer alan tüm sınıflarla çalışılmıştır. MEB (2014, s.1) yönetmeliğine göre, okul öncesi eğitim kurumu, okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu, ana sınıfı ile uygulama sınıfını; anaokulu, 36-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okulu; ana sınıfı, 48-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde

açılan sınıfı ve uygulama sınıfı, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında bulunan çocuk gelişimi ve eğitimi bölümüne bağlı, 36-66 aylık çocuklarına eğitiminin verildiği uygulama birimini ifade etmektedir.

2.4. Araştırma Uygulama Süreci

Araştırma takviminde de belirtildiği (Bkz. EK-1) gibi araştırma genel olarak dört aşamada gerçekleşmiştir. Bu dört aşama, 1) EÇODEM tanıtılması ve geliştirilmesi, 2) EÇODEM uygulama, 3) EÇODEM değerlendirme ve 4) EÇODEM izleme süreçlerini içermektedir. Araştırma döngüsünü görmek için ana uygulama öncesi bir pilot uygulama yapılmıştır.

2.4.1. EÇODEM pilot uygulama süreci

Araştırma sürecinde, ana uyulama öncesi bir üniversitenin anaokulunda pilot bir çalışma yapılmıştır. Pilot uygulama anaokulu yaz tatili sürecinde açık olduğu için pilot uygulama 14 Ağustos-15 Eylül 2015 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama için 2014-2015 eğitim-öğretim yılının yaz döneminde bir önceki dönemden okula devam eden altı sınıftaki çocuklarla ilgili öğretmenler, yönetici ve birincil bakıcılardan veri toplanmıştır.

Araştırmacı, okul müdürü, okulun psikolojik danışmanı ve üç öğretmen ile çocukların problem davranışları ve sosyal gelişimleri hakkında yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapmıştır. Araştırmacı buna ek olarak, altı sınıfa kayıtlı çocukların birincil bakıcılarından en az bir birincil bakıcı olmak kaydı ile toplam altı birincil bakıcı ile bireysel görüşme yapmıştır. Görüşme yapılacak birincil bakıcıları belirleme sürecinde, kolay ulaşılabilir olması, her sınıftan bir tane olması ve sınıf listesinden rastgele bir isim belirleme ölçütleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

Bu süreçte araştırmacı önce yönetici ve okul psikolojik danışmanı, sonra öğretmenler ve daha sonra birincil bakıcılarla görüşme yapmıştır. Bireysel görüşmeler 30-45 dakika sürmüştür. Bu görüşmeler ile elde edilen nitel veriler analiz edilip, elde edilen bulgular bir rapor haline getirilerek okul yönetimi ile paylaşılmıştır. Okul yönetimine sunulan raporda araştırma kapsamında anaokulunun genelinde ya da sınıflarda okul yönetiminin ve öğretmenlerin yapabileceği bazı strateji önerilerinde bulunulmuştur. Araştırmacının hazırladığı bu pilot uygulama verilerinin sonuçları okul yöneticisi ve okul psikolojik danışmanı ile paylaşılmıştır. Pilot uygulama sürecinde sadece nitel veri toplanmıştır ve bu

verilerin analizinde, ana uygulama nitel verilerinin analiz sürecinde takip edilen tüm basamaklar takip edilerek veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir (Bkz. EK-30, 31).

Araya uzun bir bayram tatili girmesi ve ana uygulama hazırlık çalışmalarının başlaması nedeniyle pilot uygulama anaokulunda ana uygulamanın yapıldığı anaokulundaki gibi bir eğitim modeli hazırlanmamıştır.

Pilot uygulama anaokulunda merkezi bir yönetim anlayışı vardır. Tüm sınıflarda görev yapan tüm öğretmenler ortak yaklaşım ve çalışmaları sürdürmektedirler. Pilot uygulama anaokulundaki çalışmalar araştırmacıya özellikle bir görüşme sürecinin nasıl yürütüleceği hakkında ve çocukların problem davranışlarını önleme ve azaltma, uygun davranışlarını ve sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik geliştirilen davranış yönetim stratejileri hakkında birçok bilgi sağlamıştır. EÇODEM öğretmen eğitimi programı kapsamında araştırmacı pilot uygulama anaokuluna bir gezi düzenleyerek, ana uygulama okulu öğretmenlerinin pilot uygulama ortamını gezip, incelemelerde bulunmalarını sağlamıştır.

Sonuç olarak, pilot uygulama ile ana uygulama bulguları, özellikle çocukların davranış ve sosyal gelişim özellikleri açısından, öğretmenlerin ve ailelerin problem davranışlarının nedenlerine ilişkin yaklaşımları açısından birçok benzerlik göstermektedir. Örneğin, pilot uygulama bulgularına göre, okul yönetimi ve öğretmenler çocukların problem davranışlarının en büyük nedeni olarak aileleri görmektedir. Aynı şekilde, pilot uygulama anaokulunda çalışan öğretmenler ile ana uygulama anaokulunda çalışan öğretmenler sınıflarında benzer problem davranışlarla baş etmeye çalışmaktadır.

2.4.2. EÇODEM ana uygulama süreci

Araştırmacı alanyazında bahsedildiği gibi (Stormont vd., 2008, s. 32-36) öncelikle EÇODEM'in kuramsal temelini, taslak uygulama el kitapçığını, EÇODEM öğretmen ve aile eğitim kitapçığını ve eğitim modelinin genel çerçevesini oluşturduktan sonra araştırmaya başlamıştır. İlk olarak okul yöneticilerini daha sonra öğretmenleri EÇODEM uygulaması hakkında kısaca bilgilendirmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler okulda araştırmanın yapılmasını onayladıktan sonra EÇODEM 2015-2016 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır. Eğitim-öğretim yılının birinci döneminde EÇODEM'in geliştirme aşaması çalışmaları, ikinci döneminde ise EÇODEM uygulama ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Bu sürece ilişkin detaylı bilgiler Tablo 16'de yer almaktadır.

Tablo 16. *EÇODEM Geliştirme ve Uygulama Süreci*

Süreç	**Yapılan Çalışmalar**
Aşama	
1. Adım Modelin tanıtılması ve öğretmenleri bilgilendirme	EÇODEM'in tanıtımı için gerekli yazılı ve görsel materyallerin ve sunuların hazırlanması Tanıtım ve bilgilendirme toplantılarının yapılması
2. Adım Ön test verilerinin toplanması ve analizi	Yarı yapılandırılmış odak grup ve bireysel görüşmelerin yapılması Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin uygulanması Öğretmen gereksinim formunun uygulanması
3. Adım EÇODEM ekibinin kurulması ve eğitim modelinin hazırlanması ve uygulanması sürecinde görev alacak ekip üyelerinin rollerinin belirlenmesi	Araştırmacının rollerinin belirlenmesi Okul yöneticilerinin rollerinin belirlenmesi Öğretmenlerin rollerinin belirlenmesi Yardımcı personelin rollerinin belirlenmesi Birincil bakıcıların rollerinin belirlenmesi
4. Adım Ön test verilerin değerlendirilmesi	Ön testlerin analiz edilmesi Ön test bulgularının öğretmen ve birincil bakıcılarla paylaşılması Ön test bulgularının EÇODEM ekibi ile değerlendirilmesi
5.Adım Eğitim modeli kapsamında okul ve sınıflardaki disiplin kurallarının (yaptırımların) gözden geçirilmesi EÇODEM eğitimlerini başlatma	Okul disiplin kurallarının incelenmesi Okul genelinin ve sınıfların fiziksel ortamlarının betimlenmesi EÇODEM öğretmen eğitimi EÇODEM yardımcı personel eğitimi EÇODEM birincil bakıcı eğitimi

Tablo 16. *EÇODEM Geliştirme ve Uygulama Süreci (Devam)*

Süreç	Yapılan Çalışmalar
lım	
Eğitim modeli kapsamında okul ve sınıflardaki disiplin kurallarında düzenlemeler yapılması Öğretmen eğitimi	Okul geneli ve sınıflar için kurallarının (davranışsal beklentilerin) yeniden düzenlenmesi Davranış yönetim stratejilerinin belirlenmesi EÇODEM öğretmen eğitimi
7. Adım Eğitim modeli kapsamında okulun davranışsal değerlerinin belirlenmesi	Okul değerlerini belirleme Okul davranışsal değerlerini belirleme süreci EÇODEM öğretmen eğitimi
\dım Belirlenen davranışsal değerler ve kullarla ilgili görsel materyallerin hazırlanması	İhtiyaç duyulacak materyalleri belirleme Materyalleri hazırlama EÇODEM öğretmen eğitimi
\dım Hazırlanan görsel materyallerin okul ve sınıflarda nerelerde sergileneceğine karar verme ve ilgili yerlere asma	Okulun genel ortamlarına konulacak görsellerin yerlerini belirleme Sınıf içerisinde kullanılacak görsellerin yerlerini belirleme ve asma EÇODEM öğretmen eğitimi
10. Adım Belirlenen davranışsal değerlerinin ve kurallarının bir matrisini oluşturma	Belirlenen yeni kuralların, okul geneli davranışsal değerlerin okul geneline yansıtılması Belirlenen kural ve değerlerin okulun hangi ortamlarına yansıtılacağının belirlenmesi EÇODEM öğretmen eğitimi

Tablo 16. *EÇODEM Geliştirme ve Uygulama Süreci (Devam)*

	2. Aşama
Süreç	**Yapılan Çalışmalar**
11. Adım Katılımcıları okulun yeni disiplin kuralları hakkında bilgilendirme	Çocukları bilgilendirme Birincil bakıcıları bilgilendirme Yardımcı personeli bilgilendirme EÇODEM öğretmen eğiti
12.Adım Eğitim modeli kapsamında alınan kararların uygulanması	Uygulama güvenirlik öğretmen formu Uygulama güvenirlik yönetici formu Uygulama güvenirlik Araştırmacı formu Uygulama güvenirlik verisi
	3. Aşama
13.Adım EÇODEM'in değerlendirilmesi ve sosyal geçerlik	Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği, Görüşme Formu, Memnuniyet Formu
	4. Aşama
14. Adım EÇODEM uygulama izleme süreci	EÇODEM uygulama izleme öğretmen formu EÇODEM uygulama izleme yönetici formu EÇODEM uygulama izleme araştırmacı formu EÇODEM uygulama izleme yardımcı personel formu

1. Aşama: EÇODEM Geliştirme Süreci

1. Adım: EÇODEM ile ilgili bilgilendirme yapma: Okul yöneticilerini ve öğretmenleri bilgilendirme: Araştırmacı bu aşamada, okul yöneticilerine ve öğretmenlere "Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modelini (EÇODEM)" tanıtmıştır. Bu adımda eğitim modelin ne olduğu, neleri içerdiği, hangi durumlarda kullanıldığı, modelin önemi, yararları ve uygulanma sürecinde öğretmenlerden ne gibi beklentilerin olduğu konuları hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenler ayrıca olumlu davranış desteği yaklaşımının içeriği hakkında da bilgilendirilmiştir. EÇODEM öğretmen eğitimi esnasında öğretmenlere gereksinim duydukları konularda yazılı, görsel ve elektronik kaynak sağlanmıştır. Ayrıca öğretmenlere ve birincil bakıcılara yol göstermesi için eğitim modeli ile ilgili el kitapçıkları oluşturulmuştur. Eğitim modeli ile ilgili bilgilere okul web sitesinde ve okul sosyal paylaşım sitesinde de yer verilmiştir (EK-34).

EÇODEM öğretmen eğitimi için 20 saatlik bir eğitim programı planlanarak uygulanmıştır. Bu eğitim programı Aralık 2015- Şubat 2016 tarihleri arasında, her haftanın Salı günü sabahçı grup öğretmenleri için öğleden sonra, öğle grubu öğretmenleri için sabah uygulanmıştır. Eğitim programı toplam 10 oturum şeklinde tamamlanmıştır. Eğitim programının her oturumu çoğunlukla ara vermeden 90-100 dakika sürmüştür. Ancak üç oturum uygulamalı olduğu için oturum süresi daha uzun sürmüştür. Uzun olan eğitim oturumlarında ara verilmiştir. Bir eğitim oturumu tamamlandıktan sonra talep eden öğretmenlere sınıflarına yönelik değerlendirmeler ve yönlendirmeler yapmak için bireysel danışmanlık yapılmıştır. Eğitim programını araştırmacı düzenleyip uygulamıştır. Eğitim oturumları esnasında haftanın konusu sunu materyali ile desteklenmiştir. Eğitim programı sürecinde öğretmenlere birçok uygulama yaptırılmış ve çeşitli ödevler verilmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerle eğitim programının içeriği kapsamında iki kuruma gezi düzenlenmiştir.

Birincil Bakıcı Eğitim Programı Süreci: Birincil bakıcı eğitimi okul yöneticisi, öğretmen ve bazı birincil bakıcılardan görüş alındıktan sonra birincil bakıcıların daha rahat katılım gösterebilmeleri için 5 Mart 2016 tarihinde saat 10.00 ile 12.30 arasında anaokulun seminer salonunda yapılmıştır. Birincil bakıcı eğitim programı sürecinde araştırmacı tarafından, çocuk bakımına ihtiyacı olan birincil bakıcılara anaokulu

içerisinde çocuk bakımı hizmeti sağlanmıştır. Beş aile çocuk bakım talebinde bulunmuştur. Okulun tüm birincil bakıcıları program tarihi ile ilgili program tarihinden 20 gün önce, daha sonra bir hafta önce bilgilendirilmiş, okulun sosyal erişim web sitesinden de program ile ilgili duyurular yapılmış ve okulun girişinde program duyuru afişi sürekli asılı tutulmuştur. EÇODEM birincil bakıcı eğitim programına 34 birincil bakıcı katılmıştır. Eğitim programı konuları sözel olarak aktarılmış ve yansıtıcıdan da yansıtılmıştır.

Birincil bakıcı eğitim programına ek olarak araştırmacı eğitim modelini ve araştırmayı tanıtan bir poster hazırlayıp okulun girişine, birincil bakıcıların da rahatlıkla görebileceği bir yere astırmıştır. Ayrıca araştırmayı tanıtan bir slayt hazırlayarak okulun girişine yerleştirilen elektronik bir ekrandan sürekli bir bilgi akışı sağlanmıştır ve bu slayt araştırma ilerledikçe sürekli güncellenmiştir. Araştırmacı, okulun girişine EÇODEM birincil bakıcılara bilgilendirme köşesi oluşturmuş ve bu panoda okulda yapılan uygulamalarla ilgili birincil bakıcılara görsel ve yazılı bilgi akışı sağlanmıştır.

Yardımcı Personel Eğitim Programı ise bir saat otuz dakika sürmüştür. Araştırmacı, sınıflarda yardımcı öğretmen olarak çalışan yardımcı personellere ve okulun temizlik, düzen ve diğer işlerinden sorumlu yardımcı personellere EÇODEM'in amacı ve EÇODEM uygulama stratejileri hakkında bilgi vermiştir. Aynı zamanda araştırmanın ne olduğu ve araştırma sürecinde kendilerinden beklenen sorumluluklar ve görevler hakkında ayrıntılı bilgilendirmiştir. Buna ek olarak, okul müdür yardımcısı servisle öğrenci taşıyan iki servis şoförlerini ve yardımcılarını sözel olarak bilgilendirmiş ve servis için belirlenen davranışsal beklentileri ve görsellerini servisin içine asmıştır.

2. Adım: Ön test verilerinin toplanması: Bu aşamada, araştırma veri toplama araçları ile araştırma sorularına yönelik veriler toplanmıştır. Veri toplama araçları ve veri toplama başlığı altında bu kısım ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3. Adım: EÇODEM ekibinin kurulması, eğitim modelinin geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde ekip üyelerinin rollerinin belirlenmesi: Bu ekip genelde personel ve öğretmen sayısının kalabalık olduğu okullarda okul yöneticilerinden, okul rehber öğretmeni ve okuldaki gönüllü öğretmenlerden oluşturulmaktadır (Stormont vd., 2008, s.32-36). Ancak bu araştırma için çalışılan okul bir anaokulu olduğu ve okulda çok fazla öğretmen olmadığı için araştırma ekibinde, okul yöneticileri ve sınıflarda görev yapan öğretmenler görev

almaktadır. Ayrıca programın doğası gereği birincil bakıcılardan bir ekip de oluşturulmuştur. Bu ekipte okul aile birliğini üyeleri gönüllü olarak rol almışlardır. Okul aile birliği özellikle araştırma kapsamında düzenlenen birincil bakıcı eğitim programı planlama ve uygulama sürecinde aktif rol almıştır. Buna ek olarak, okulda iki öğretmen ve üç yardımcı personel aynı zamanda okulun birer birincil bakıcısıdır. Dolayısı ile bu kişiler birincil bakıcı ekibinde okul aile birliği üyelerine ek olarak gönüllü yer almışlardır. Araştırma kapsamında gerekli okul ekibi oluşturulmuş, ekip üyelerinin rolleri aşağıda belirlenmiştir.

Araştırmacının Rolü: Araştırmacı, araştırma sürecinde en büyük role sahiptir. Bu süreçte araştırmacı; okulun ortam belirlemesi ve fiziksel ortam gözlemleri yapması, araştırma için gerekli materyalleri sağlaması, araştırma uygulama planı taslağını çıkarması, araştırma veri toplama araçlarını hazırlaması, araştırma sürecinde yapılması planlanan görüşmeleri yapması, uygulama için gerekli tüm planlamaları yapması, araştırma içerisinde yer alan eğitimleri hazırlaması, bu eğitimleri vermesi ve süreç içerisinde oluşacak işleri takip etmesi gerekmektedir. Ortam tespitinde, anaokulunun bulunduğu mekân, çevre şartları, sınıfların fiziki özellikleri, öğrenme merkezi düzenlemeleri ve sınıf içerisindeki materyallerin durumu incelenmiştir.

MEB (2012, s. 13-17; 2013, s. 37-42) Okul Öncesi Eğitim Programında öğrenme merkezleri; günlük eğitim planında yer alan etkinliklerde ele alınan kazanım ve göstergeler doğrultusunda seçilmiş farklı materyalleri barındıran, birbirinden dolap, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri ya da yere yapıştırılan bantlar gibi malzemelerle ayrılmış oyun alanlarıdır şeklinde tanımlanmaktadır. Merkezler sınıf içerisinde özelliklere göre yerleştirilebilir. Öğretmenlerin, öğrenme merkezlerinde sınıfın fiziksel özelliklerini dikkate alarak, çocukların bireysel gereksinimlerine ve ilgilerine yönelik düzenlemeler yapması gerekmektedir. Okul öncesi sınıflarında mutlaka bulunması gereken öğrenme merkezleri; blok merkezi, kitap merkezi, müzik merkezi, sanat merkezi, fen merkezi, dramatik oyun merkezi ile su ve kum oyunları masasıdır.

Araştırmacının bu çerçevede yaptığı gözlemler ve incelemelere göre EÇODEM'in uygulandığı uygulama anaokulunda sınıflarda öğrenme merkezlerinin olduğu, öğretmenlerin MEB (2012) yönetmeliği yürürlüğe girdiğinde bir süreliğine öğrenme merkezi uygulama sistemini denediğini, fakat daha sonra öğretmenlerin bu uygulamadan vazgeçtiği tespit edilmiştir. Öğretmenler sınıfların kalabalık olmasından

ve sınıflarda tek öğretmen olmasından dolayı öğrenme merkezi uygulamasını takip etmede zorlandıklarını belirtmiştir. Araştırma başlamadan önce, öğretmenler yine güne başlama etkinliği olarak belirli merkezleri çocuklara açmaktadırlar ancak sınıflardaki merkezlerin yerleşim planı ve uygulamaları ile MEB (2012, s. 13-17; 2013, s. 37) yönetmeliğinde belirtilen örnek okul öncesi eğitim öğrenme merkezleri yerleşimi ile örtüşmemektedir (Bkz. EK-53).

Araştırmacının incelemelerine ve öğretmenlerin belirttiğine göre sınıflarda öğrenme merkezleri duvarlara bitişik bir şekilde ve sınıfın içerisinde büyük bir boş alan bulunmaktadır Resmi olarak 2012 yılından itibaren anaokullarında merkez uygulamasına geçilmesine rağmen, serbest zaman etkinliğinde ve oyun etkinliğinde sınıflarda gereğinden fazla oyuncak sınıf ortamına dağılmakta ve çocuklar tüm oyuncaklarla her yerde oynamaktadır. Özellikle serbest zaman etkinliği esnasında öğretmenler çocukları izlerken, diğer etkinlik saatlerini planlamaktadır. Bazı sınıflar çok kalabalık ve öğretmenler sınıflarda tek başına öğretimi sürdürmektedir. Her sınıfta bir ya da iki özel gereksinimi olan çocuk vardır. Bu genel durum öğrencilerin öğrenme merkezlerinde oyun oynarken, sınıfta büyük bir dağınıklık oluşmakta, öğretmenler çocukları kontrol etmekte ve sınıfı tekrar toplatmakta zorlanmaktadır. Çünkü etkinlik sonunda çocuklar sınıfı toplamak istememektedir. Küçük ödüllerle çocuklara sınıf toplatılmaktadır. Okulda sorun yaşanan diğer bir alan okulun girişinde yer alan giyinip-soyunma alanıdır. Bu alan çocuklar için yetersiz kalmakta, özellikle okulun başlama ve bitiş saatinde sabahçı ve öğle grubu çocukların aynı anda bulunması nedeniyle o ortamda büyük bir kargaşa oluşturmaktadır. Dolayısı ile sınıf ortamında ve okul girişinde yaşanan bu sorunlar EÇODEM oluşturma çalışmalarında tartışılan ve sorunlara çözüm aranan önemli konular arasındadır. Bu anlamda, araştırmacı öğretmenlerle farklı okullarda uygulanan öğrenme merkezi yerleşimi örneklerini paylaşmıştır. Araştırmacı öğretmenler için son yıllarda farklı gelişen çocukları da kapsayacak şekilde tasarlanmış ve eğitim içeriği oluşturulmuş iki farklı anaokuluna gezi düzenleyerek o okulları inceleme ve okul yöneticileri ile fikir alışverişinde bulunma fırsatı sağlamıştır. Sonuç olarak; araştırma uygulama anaokulunda, özellikle istekli öğretmenler kalabalık sınıf ortamlarında ve tek öğretmen eşliğinde uygulanabilir öğrenme merkezleri oluşturma konusunda desteklenmiş ve yönlendirilmiştir. EÇODEM sınıf içi uygulamalarına başlamadan önce (eğitim öğretim yılının ikinci döneminin

başına kadar) anaokulun tüm sınıflarında MEB (2012, s. 13-17; 2013, s. 37) yönetmeliği kapsamında araştırma bütçesinin ve anaokulun tüm imkânlarından yararlanarak öğrenme merkezleri oluşturulmuş ve öğrenme merkezi uygulamalarını takip etmek için sınıflara birer öğrenme merkezi uygulamalarını takip etme panosu yaptırılmıştır.

Ayrıca araştırmacının anaokulu öğretmenlerine sınıf içinde daha etkili olma, etkili etkinlikler planlama, olumlu sınıf atmosferi oluşturma, çocukların farklı davranışlarına uygun tepkiler gösterme, kaynaştırma eğitimi gibi konularda öğretmenlere eğitim vermiştir. Buna ek olarak araştırmacı okul yardımcı personeli ve birincil bakıcılar ile araştırma hakkında bilgilendirme toplantısı yapmıştır ve eğitim vermiştir.

Okul Yöneticilerinin, Öğretmenlerin ve Yardımcı Personelin Rolü: Okul Yöneticisi, araştırma sürecinde araştırmacıya uygulama esnasında gerekli ortam ve zamanı sağlamakla sorumludur. Okulda yapılacak tüm çalışmaların denetimi okul idari personeli tarafından sağlanmalıdır.

Öğretmenler öncelikle sınıfın genel eğitim ve öğretimini planlayan kişidir. Öğretmenin Okul Öncesi Eğitim ya da Çocuk Gelişimi Alanlarından birinden en az lisans mezunu olması gerekmektedir. Araştırma sürecinde ise araştırmacıyla işbirliği içinde öğretime devam etmesi sağlanacaktır. Öğretmenin sınıftaki öğrenciler, genel sınıf ve okul ortamı, aileler hakkında araştırmacıyı bilgilendirmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli uygulayıcıları olarak araştırmanın felsefesi gereği kendi aralarında, okul yöneticileri ve araştırmacılarla uyumlu bir şekilde çalışması beklenmektedir. Öğretmenin EÇODEM hazırlanması ve uygulanması sırasında aktif rol alması, gerekli çalışmaları ve planlamaları takip etmesi gerekmektedir. Bu araştırma esnasında öğretmenlerin belirli bir saat eğitim alması gerekmektedir ve öğretmenin bu eğitimi takip etmesi gerekmektedir.

Okul yardımcı personeli ise araştırma esnasında EÇODEM kapsamında okulda uygulanan kuralları farklı ortamlarda da uygulanması için araştırma ekibi içerisinde yer alması gerekmektedir.

Birincil Bakıcıların Rolü: Birincil bakıcılardan okulda uygulanan EÇODEM çalışmalarını takip etme, evde uygulanması gereken etkinliklerin uygulamasını yapma ve okul ile işbirliği içerisinde çalışası hedeflenmiştir.

4. Adım: Ön test verilerin değerlendirilmesi: Araştırmacı ön test veri toplama sürecinde görüşme tekniği ile toplanan verilerin sonuçları hakkında genel bir rapor

hazırlayarak, sonuçları okul EÇODEM ekibi ile paylaşmış, sonuçlar ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin problem davranışlarının hangi boyutta olduğu ve hangi öğrencilerin ne düzeyde olumlu davranış desteğine ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Özellikle ağır derecede problem davranış gösteren çocuklarla ilgili anekdot kayıtları tutularak davranışların işlevleri belirlenmiştir. Problem davranışların en çok hangi süreçte, ne zaman ve nerede ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Araştırma bir anaokulunda yürütüldüğü için çocukların problem davranışlarının çoğu birinci seviyede yer almaktadır. Verilerin analizi sürecinde bu süreç detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

5. Adım: Eğitim modeli kapsamında okul ve sınıflardaki disiplin kurallarının gözden geçirilmesi: Bu süreçte araştırmacı, öğretmenleri okul genelinde ve sınıflarda çocukların uygun davranışlarını arttırma, problem davranışları önlemek ve azaltmak ve sosyal becerilerini geliştirmek için okulda uygulanan disiplin kurallarını değerlendirmiştir. Okulun ve sınıfların genel fiziksel durumu incelenmiştir.

6. Adım: Eğitim modeli kapsamında okul ve sınıflardaki disiplin kurallarında düzenlemeler yapılması: Okul ve sınıf kuralları yeniden düzenlenmiştir. Sınıf kurallarını yeniden belirleme ve düzenleme sürecinde ön test veri toplama sürecinde tespit edilmiş olan davranışların işlevleri ve sınıfların gereksinimleri dikkate alınmıştır. Problem davranışlara yönelik yaptırımların neler olacağına karar verilmiştir, bu süreçte birincil bakıcılardan ne tür beklentilerin olduğu belirlenmiştir. Okul ve sınıf kurallarının belirlenmesinde çocukların da görüşleri alınmıştır. Çocukların görüşlerinin alınması onların sürece daha hızlı ve kolay uygum sağlamasını sağlamaktadır.

7. Adım: Eğitim modeli kapsamında okul davranışsal değerlerinin belirlenmesi: Okul davranışsal değerleri belirlenirken, okulun fiziki şartları, çocukların ve birincil bakıcıların özellikleri, okulun sosyo-ekonomik durumu, okulun sosyal ve kültürel özellikleri dikkate alınmıştır. Bu değerler "saygı, sorumluluk, güven, işbirliği, paylaşma" kavramlarıdır. Bu değerlerin belirlenmesinde öğretmenlerin, okul idarecilerinin, okul yardımcı personellerinin, çocukların ve birincil bakıcıların görüşleri dikkate alınmıştır. Ön test veri toplama sürecinde yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerinde okul ortak davranışsal değerlerine ilişkin veriler toplanmıştır.

8. Adım: Belirlenen davranışsal değerler ve kullarla ilgili görsel materyallerin hazırlanması: Bu program küçük yaş çocukların bulunduğu bir okul ortamında uygulandığından öğrencilerden ne gibi beklentilerimizin olduğunu onlara somutlaştırarak

anlatmak önemlidir. Bu da ancak kuralların ve okul değerlerinin görsel materyallerle sağlanmasıyla mümkündür. Bu görseller, afiş, video ve ilgi çekici resimlerden oluşmaktadır. Bu amaçla, tüm öğretmenler ve araştırmacı öğretmen eğitim programı çalışmalarına sınıf kuralları ve değerlerle ilgili görseller getirip araştırma ekibi ile paylaşımlarda bulunmuşlardır ve sınıf kurallarını yansıtmak için kullanılacak görsellere ve görsellerin ne şekilde yansıtılacağına karar vermişlerdir. Aynı şekilde okul geneli kurallar belirlenmiş ve okul içerisinde farklı ortamlara kurallar/davranışsal beklentiler yazı ve görsel ile yansıtılmış. Bu yazı görseller okul ve sınıf içerisinde yardımcı personeller, öğretmenler ve birincil bakıcılar için davranışları çocuklara hatırlatma ya da öğretmen sürecinde ipucu vermesi için eklenmiştir.

9. Adım: Hazırlanan görsel materyallerin okul ve sınıflarda nerelerde sergileneceğine karar verme: Araştırma kapsamında hazırlanan görseller okul lavaboları, koridorlar, sınıflar, yemekhaneye ve okulun girişine asılmıştır (EK-34 ve 36). Araştırmacının okul içerisinde yaptığı inceleme ve gözlemlere göre okulun hiçbir mekânında okul ya da sınıf kurallarına ilişkin görseller bulunmamaktadır. Okulun araştırma öncesi ortak davranışsal değerleri ve kuralları olmadığı tespit edilmiştir.

10. Adım: Belirlenen okul davranışsal değerlerinin ve kurallarının bir matrisini oluşturma: Bu süreçte seçilen davranışsal değer ve kuralların okul içerisinde ve çevresinde nerelerde nasıl uygulanacağı açık bir şekilde yazılmıştır. Ör., güvenli olma kavramını sınıfta " sınıfta koşmuyoruz" ifadesi yerine "sınıfta yürüyerek hareket ediyoruz" şeklinde olumlu ifadeyle belirtiyoruz. Yine aynı kavramı lavaboda " ellerimizi sabun ve suyla yıkıyoruz" şeklinde ve oyun bahçesinde ise "taş ve çalıları elinize almıyorsunuz ve fırlatmıyorsunuz" ifadesi yerine "taş ve çalıların yerde kalmasına özen gösteriyoruz" şeklinde ifade edilir. Bu şekilde okulun ve sınıfların tüm değerleri ve kuralları açık bir şekilde bir tabloda yazılmıştır. Bu süreçte, sınıf öğretmenleri de aktif rol almıştır.

2. Aşama: EÇODEM Uygulama

11. Adım: Katılımcıları okulun yeni disiplin kuralları hakkında bilgilendirme: Çocukları bilgilendirme ve kuralları çocuklara öğretme sürecinde daha çok öğretmenlerin aktif rol almıştır. Çocuklar çeşitli oyunlarla, etkinliklerle, videolarla, rol alma tekniği ile sosyal beceri öğretimi yöntemleri ile ya da doğrudan kendileri ile konuşularak

bilgilendirmiştir. Birincil bakıcılar ise haftalık okulda verilmeye çalışılan kurallarla ilgili bir yazılı notlarla bilgilendirilmiştir. Bu notlarda okulda, ilgili kuralı çocuğa kazandırmak için neler yapıldığını ve evde çocuğun nasıl desteklenmesi gerektiği bilgisini içermektedir.

12. Adım: Eğitim modeli kapsamında alınan kararların uygulanması: Öğretmenlerin alınan kararları uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek için uygulama süresince izlenecek olan basamakların kontrol listesi oluşturulmuştur. Araştırmacı, yöneticiler ve öğretmenler için ayrı kontrol listesi hazırlanmış ve uygulaması yapılmıştır.

3. Aşama: EÇODEM'in Değerlendirilmesi

13. Adım: EÇODEM'in değerlendirilmesi: EÇODEM uygulama sürecinde araştırmacı haftada en az bir kez uygulama okuluna giderek öğretmenlerle ve okul idaresi ile ilgili sürece ilişkin görüş alışverişinde bulunmuş ve sınıfları gözlemleyerek yapılan çalışmaları gözlemlemiştir. Aynı şekilde okul yöneticileri de yapılan çalışmaları yakından takip etmiştir. Uygulama sürecinde gerekli tüm destek, gerek araştırmacı gerek ise yöneticiler tarafından sağlanmıştır. Öğretmenler yaptıkları çalışmaların her türlü görsellerini araştırmacı ile paylaşmıştır. Ayrıca araştırmacı da okul içerisinde yerleştirilen her türlü görselin fotoğrafını çekmiştir. Uygulama sürecinin dördüncü haftasında öğretmenler ve yöneticilerle süreci değerlendirmek ve toplu olarak fikir alışverişinde bulunmak için bir toplantı yapılmıştır. Uygulamanın dördüncü haftasında tüm öğretmen ve okul idaresi ile toplantı yapıp informal olarak uygulama ve araç-gereçlerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Uygulamanın sekizinci haftasında ise öğretmenler aileleri tarafından izin verilen tüm çocuklar için ön test sürecinde kullanılan Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behavior Scales) [PKBS–2] Türkçe Versiyonu uygulamışlardır. Ayrıca araştırmacı okul yöneticisi ve tüm öğretmenlerle bir odak grup görüşmesi yaparak EÇODEM uygulamalarına ilişkin veri toplamıştır.

EÇODEM uygulamaları 15 Mayıs 2016'da sona ermiştir. EÇODEM uygulamaları tamamlandıktan sonra çocukların problem davranış ve sosyal beceri düzeyleri, öğretmenlerin EÇODEM'in etkililiğine ilişkin görüşleri ve araştırmanın sosyal geçerliği belirlenmiştir.

4. Aşama: EÇODEM İzleme

14. Adım: Araştırma izleme verilerinin toplanması: Araştırmanın uygulaması 15 Mayıs 2016'da sona ermiştir. Araştırmanın uygulaması sona erdikten sonra araştırmanın etkililiğinin değerlendirilmesi için son test verileri ve araştırma sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Daha sonra okullar yaz tatiline girmiştir. Araştırma izleme verileri 29 Kasım 2017 tarihinde araştırmaya katılan öğretmen, yöneticiler, yardımcı personeller ve araştırmacı toplamıştır.

2.5. Araştırmacı Uygulama ve EÇODEM Uygulama Güvenirlik Süreci

EÇODEM uygulamaları esnasında öğretmenin EÇODEM'i uygulama düzeyine ilişkin, uygulama tamamlandıktan sonra ise araştırmacının araştırmayı uygulama düzeyine ilişkin veri toplanmıştır.

2.5.1. EÇODEM araştırma uygulama güvenirliği verileri

Araştırma uygulama güvenirlik verileri, EÇODEM uygulama sürecinin bilimsel basamaklara uygun olarak yürütülme durumunu değerlendirmek için araştırma tamamlandıktan sonra "Araştırma Uygulama Güvenirlik Formu" ile toplanmıştır. Bu formu araştırmaya katılan öğretmenler ve okul yöneticileri, araştırma esnasında araştırmacının yaptığı çalışmaları dikkate alarak araştırmanın uygulama ve veri toplama süreci tamamlandıktan sonra doldurulmuştur. Bu araştırma için uygulama güvenirliği düzeyi % 70 ve üstünde olması ölçüt olarak alınmıştır. Uygulama güvenirlik formunun anket maddeleri "evet ve hayır" seçenekleri ile değerlendirilmektedir. Bu formda yer alan toplam evet seçenekleri toplam madde sayısına bölünerek uygulama güvenirlik puanı hesaplanmıştır. Araştırma uygulama güvenirlik yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır.

2.5.2. EÇODEM öğretmen uygulama güvenirliği verileri

EÇODEM uygulamaları 8 Şubat 2016'da başlatılmıştır. EÇODEM stratejileri toplam beş oturumluk uygulamalar dilimlerine ayrılarak uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulama öncesi, EÇODEM uygulama stratejileri içerisinde yer alan tüm yazılı ve görsel materyaller sağlanmıştır. Uygulama öncesi, sınıflara ve okul geneline gerekli tüm yazılı ve görsel materyaller yerleştirilmiştir. EÇODEM uygulama basamaklarının ne doğrulukta uygulanıp uygulanmadığı belirlemek için "Öğretmen Uygulama Güvenirlik

formu" ile EÇODEM uygulama sürecinde veri toplanmıştır. Uygulama güvenirlik formlarının anket maddeleri "hiç uygulanmadı, uygulanmadı, kısmen uygulandı, çoğunlukla uygulandı, tam uygulandı" şeklinde bir ile beş arasında rakamlarla değerlendirilmektedir. Bu formda, öğretmenin "uygulandı ve tam uygulandı" seçenekleri öğretmenin ilgili maddeyi tam uyguladığı varsayılmıştır ve tam uygulanan madde sayısı, toplam madde sayısına bölünerek uygulama güvenirlik yüzdesi puanı hesaplanmıştır. Bu araştırma için uygulama güvenirliği düzeyi % 70 ve üstünde olması ölçüt olarak alınmıştır.

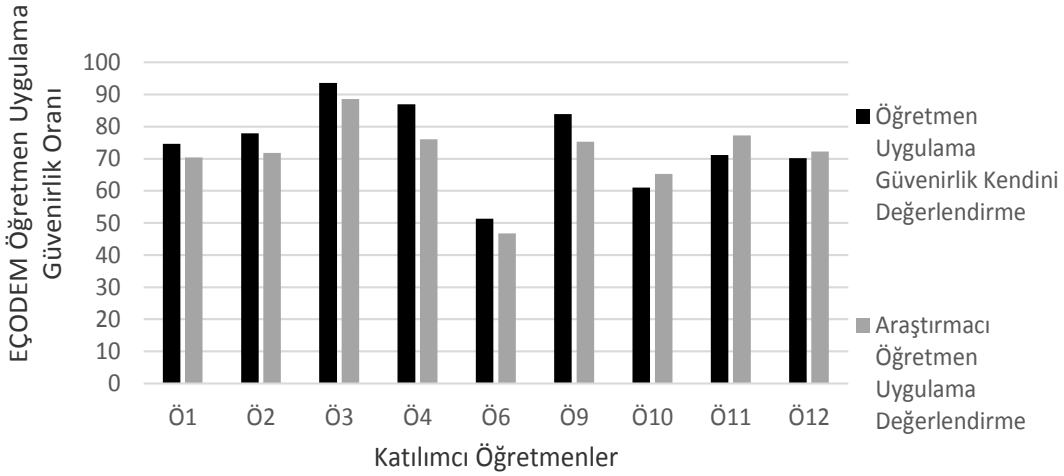
EÇODEM öğretmen uygulama güvenirlik verisi, araştırmaya dahil edilen dokuz öğretmenden toplanmıştır. EÇODEM uygulama sürecinde beş oturum (her oturumun sonunda) öğretmen uygulama güvenirlik verisi toplanmıştır. Bu dokuz öğretmen ve araştırmacı her bir strateji paketi tamamlandığında, EÇODEM stratejilerini uygulama düzeylerini değerlendirmek için "Öğretmen Uygulama Güvenirlik Formunu" doldurmuşlardır. Öğretmenlerin doldurduğu formlardan ve araştırmacının doldurduğu formalardan elde edilen veriler ayrı ayrı hesaplanarak her bir öğretmenin uyguma düzeyi ortalamaları hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin bireysel uygulama ortalamalarının toplamı, toplam öğretmen sayısına bölünerek öğretmen uygulama verisi ortalaması hesaplanmıştır. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirme sonucuna göre, öğretmenlerin EÇODEM uygulama güvenirlik oranı %74,51 ve araştırmacının öğretmenleri değerlendirmesine göre, öğretmen uygulama güvenirlik oranı %71,52'dir. Öğretmenlerin toplam beş oturumun uygulama güvenirlik ortalamaları şekil 6'de verilmiştir.

Şekil 6 incelendiğinde, öğretmenlerin uygulama güvenirlik puan ortalamaları bir birinden farklıdır. Elde edilen verilere göre, en düşük uygulama güvenirlik verisi Ö6 (%51) ve en yüksek uygulama güvenirlik verisi Ö3 (%93,58)'e aittir. Ö10 kodlu öğretmenin uygulama güvenirlik verileri de diğer katılımcılara göre daha düşüktür. Ö6 ve Ö10 kodlu öğretmenlerin ortalama puanları araştırma için belirlenen uygulama güvenirlik düzeyi %70'in altındadır. Ö6 ve Ö10 kodlu öğretmenlerin beş oturumluk uygulama verileri incelendiğinde, öğretmenlerin ilk iki uygulama güvenirlik puanları düşüktür ancak diğer üç oturumda ise öğretmenlerin uygulama güvenirlik verilerinde bir yükselme görülmektedir. Diğer öğretmenlerin oturum puanları incelendiğinde, öğretmenlerin %88'i ilk oturumlarında diğer oturum puanlarına göre düşük uygulama güvenirlik verisine sahiptirler. Öğretmenlerin %55'inin ilk uygulama

güvenirlik değerlendirme puanlarından sonra puanlarında hızlı bir artış gözlenmektedir ancak %44'ü 2., 3., ve 4. oturumlarda uygulama güvenirlik puanları yükselmektedir ancak son oturum puanlarında tekrar bir düşüş görülmektedir. Şekil 6 incelendiğinde, öğretmen kendini değerlendirme puanları ile araştırmacı öğretmen uygulamalarını değerlendirme puanları bir birine eş değer düzeydedir.

Şekil 6. *EÇODEM Öğretmen Uygulama Güvenirlik Toplam Ortalama Yüzdesi*



2.6. EÇODEM Uygulamalarına Dahil Olan Öğretmen, Yönetici ve Birincil Bakıcılara Göre EÇODEM'in Sosyal Geçerliği

EÇODEM uygulaması tamamlandıktan sonra öğretmenler, yöneticiler ve birincil bakıcılar EÇODEM Sosyal Geçerlik Formunu doldurmuşlardır. Buna ek olarak, araştırmanın son test sürecinde tüm yarı yapılandırılmış odak grup ve bireysel görüşmelerde EÇODEM'i değerlendirmeye ilişkin görüşme soruları yer almaktadır. Dolayısıyla, araştırma sonunda EÇODEM'i değerlendirmeye ilişkin hem nicel hem de nitel veri toplanmıştır.

2.6.1. Öğretmenlere göre sosyal geçerlik

Araştırmanın uygulama süreci tamamlandıktan sonra öğretmenlere "Öğretmen ve Yönetici Memnuniyet Formu" uygulanmıştır. Öğretmenlerin "Katılıyorum ve Kesinlikle katılıyorum" seçenekleri katılımcıların araştırmadan memnun olduklarının göstergesi olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların memnuniyetini gösteren toplam madde

sayısı, formun toplam madde sayısına bölünerek öğretmen ve yönetici memnuniyet puanları hesaplanmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

2.6.2. Birincil bakıcılara göre sosyal geçerlik

Araştırma, toplam dokuz sınıfta yürütülmüştür. Bu sınıflarda toplam 158 öğrenci vardır. Birincil bakıcı memnuniyet formları bu dokuz sınıfa kayıtlı öğrencilerin birincil bakıcılarının hepsine gönderilmiştir ve toplam 98 (%62) birincil bakıcı memnuniyet formlarını doldurup geri göndermişlerdir. Sosyal geçerlik verilerinin şubelere göre dağılımını en fazla katılım gösterenden, en az katılım gösterene doğru sıralanışı şöyledir: D şubesi (22), F şubesi (17), K şubesi (15), O şubesi (11), E ve İ şubeleri (9), C şubesi (8) ve G şubesidir (6). En az katılım H şubesinden (1) olmuştur. Araştırmaya tanılı çocukların ailelerinin de (6 katılımcı) dönüt verdiği görülmüştür. Sosyal geçerlik formunu dolduran birincil bakıcıların çocuklarının cinsiyeti %53'ü kadın ve %47'i erkektir. Sosyal geçerlik formunu dolduran 29 katılımcının EÇODEM aile eğitim programına katıldığı tespit edilmiştir. EÇODEM aile eğitim programına toplam 34 birincil bakıcı katılmıştır. Birincil bakıcıların "Katılıyorum ve Kesinlikle katılıyorum" seçenekleri katılımcıların araştırmadan memnun olduklarının göstergesi olarak kabul edilmiştir.

2.7. Araştırma İzleme

Araştırma izleme çalışmaları araştırma tamamlandıktan sonra ilk eğitim-öğretim yılı başladıktan iki ay sonra (21 Kasım 2016) yapılmıştır. Araştırma izleme verileri, "Öğretmenlerin ve yöneticilerin uygulama sonrası EÇODEM kapsamında öğrendikleri stratejileri uygulama durumu nedir?" araştırma sorusuna yanıt aramak için toplanmıştır.

Araştırma izleme sürecinde iki araştırmacı, yedi öğretmen, iki yönetici ve beş yardımcı personel okul genelinde ve sınıflarda EÇODEM uygulamalarının devam etme durumunu değerlendirmek için veri toplamıştır Araştırmaya katılan bir öğretmen dışında herkes aynı okulda görev yapmaktadır. Tüm öğretmenlerin, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir önceki yıla göre görev yaptıkları sınıflar, öğrenci yaş grupları ve öğrenciler farklıdır. Okulda, aynı yöneticiler ve yardımcı personeller görev yapmaktadır. Ancak, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okulda rehber öğretmen görev yapmaya başlamıştır. Katılımcı öğretmenlerden dört tanesinin sınıfında özel eğitim tanısı olan çocuk vardır. Ö2 kodlu öğretmenin sınıfında iki, diğerlerinin sınıfında birer özel eğitim tanısı olan

çocuk vardır. Bu tanılı çocuklardan biri dil ve konuşma bozukluğu, diğeri bedensel yetersizliği olan ve diğer üçü ise OSB tanısı olan çocuklardır.

Araştırmacı öncelikle izleme verisi alınacak öğretmenlere izleme verisi toplamaya başlamadan önce araştırma izleme süreci ile ilgili bilgi vermiş, bilgilendirmenin hemen ardından veri toplamıştır. Katılımcıların hiçbiri, araştırma sonrası izleme veri toplanacağından haberdar değildir. Araştırmacı, izleme verisi toplamak için öğretmenlere, yardımcı personellere ve yöneticilere zarf içerisinde araştırma izleme formlarını vererek bu formaları doldurmalarını sağlamıştır. Okuldan ayrılan öğretmen hariç, araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinden izleme verisi toplanmıştır. Araştırmacı diğer katılımcılara ek olarak, kendine ait araştırmacı izleme formunu da doldurmuştur. Araştırmacı gözlemciler arası güvenirliği sağlamak için araştırmacı izleme formunu araştırmadan bağımsız başka bir araştırmacının da doldurması sağlamıştır. Gözlemciler arası güvenirlik % 100'dür.

İkinci araştırmacı, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği alanlarının her iki lisans programlarından da mezun olup, özel eğitim öğretmenliği yapmaktadır. Bu araştırmacı ayrıca özel eğitim bölümünde yüksek lisans yapaktadır. Araştırmacı izleme formunu doldurmadan önce, izleme formunu dolduracak diğer araştırmacıya araştırma ve nelerin gözlemleneceği konusunda kısa bir eğitim vermiştir. Daha sonra bir adet örnek izleme formu birlikte doldurularak gözlem provası yapılmıştır. Böylece, araştırmacılar izleme formu verileri için sınıflarda ve okul içinde gözlemler yaparak formu birbirlerinden bağımsız bir şekilde, aynı gün ve saatte doldurmuşlardır. Bazı soruların cevabı için ise öğretmenlerden bilgi alınmıştır. Araştırma izleme verileri toplama sürecinde, öğretmenler, yardımcı personeller, yöneticiler ve araştırmacı EÇODEM stratejilerinin araştırma sonrası okulda uygulanma durumunu değerlendirmişlerdir.

Araştırma izleme puanları hesaplanmasında, katılımcıların sadece "Evet" olarak işaretledikleri maddeler dikkate alınmıştır. Toplam "Evet" sayısı, toplam madde sayısına bölünerek araştırma izleme puanları hesaplanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde nicel ve nitel bulgulara ayrı ayrı yer verilmiştir. Önce nicel bulgular daha sonra nitel bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırma soruları dikkate alınarak rapor edilmiştir.

3.1. Nicel Bulgular

Nicel bulgular bölümünde, öğrencilerin problem davranışları ve bu problem davranışların alt faktörleri ile sosyal beceri düzeyleri ve bu sosyal becerilerin alt faktörlerinin ön test, ara test ve son test toplam puanlarına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

3.1.1. EÇODEM'in öğrencilerin problem davranış ve sosyal beceri puanları üzerindeki etkisi

EÇODEM uygulamalarına dâhil olan öğrencilerin ön test, ara test ve son test problem davranış ve sosyal beceri puanları arasındaki fark Nonparametrik İlişkili Ölçümler İçin Friedman testi ile test edilmiştir. EÇODEM'in araştırmaya katılan öğrencilerin problem davranışların toplam puanı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu belirlenen durumun ölçümler arasındaki ikili farklar için Nonparametrik Post-Hoc analizi uygulanmıştır. Etki büyüklüklerine Cohen's r analizi (Cohen, 1988) ile bakılmış ve .10-.30 arası "küçük", .30-.50 arası "orta", .50-.70 arası "büyük" ve .70 ve üzeri "çok büyük" olarak değerlendirilmiştir.

3.1.1.1. EÇODEM'in öğrencilerin problem davranış puanları üzerindeki etkisi

EÇODEM'in, araştırmaya katılan öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisi, öğrencilere ilişkin ön, ara ve son test olarak toplanan problem davranış puanları arasındaki farka Nonparametrik Friedman Testi ile bakılmıştır.

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin *problem davranış* toplam (Ki-Kare: 70.765, $p<.05$), problem davranış birinci alt ölçeği *Dışa Yönelim* (Ki-Kare: 39.934, $p<.05$), problem davranış ikinci alt ölçeği *İçe Yönelim* (Ki-Kare: 34.479, $p<.05$), problem davranış üçüncü alt ölçeği *Antisosyal Davranışlar* (Ki-Kare: 43.819, $p<.05$) ve problem davranış dördüncü alt ölçeği *Ben Merkezci* (Ki-Kare: 48.704, $p<.05$) ön, ara ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 17. *Öğrencilerin Problem Davranış Düzeylerine İlişkin Ön Test, Ara Test ve Son Test Friedman Analiz Sonuçları*

Bağımlı Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma (SS)	Sıra Ortalaması (SO)	Ki-Kare (X)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Değeri (p)
PDT**-Ön	131	38.46	12.85	2.51			
PDT-Ara	131	34.67	11.60	1.95	70.765	2	.000*
PDT-Son	131	33.14	10.86	1.54			
PDF1***-Ön	131	22.72	9.55	2.32	39.934	2	.000*
PDF1-Ara	131	21.12	8.50	2.01			
PDF1-Son	131	20.12	8.00	1.67			
PDF2****-Ön	131	7.42	3.44	2.29	34.479	2	.000*
PDF2-Ara	131	6.49	2.80	1.93			
PDF2-Son	131	6.21	2.68	1.78			
PDF3*****-Ön	131	3.69	1.25	2.26	43.819	2	.000*
PDF3-Ara	131	3.38	1.1	1.92			
PDF3-Son	131	3.25	.92	1.82			
PDF4******-Ön	131	4.64	2.23	2.37	48.704	2	.000*
PDF4-Ara	131	3.68	1.43	1.82			
PDF4-Son	131	3.57	1.36	1.81			

*p<.05, **Problem Davranış Toplam, ***Dışa Yönelim (Faktör 1), ****İçe Yönelim (Faktör 2), *****Antisosyal (Faktör 3), ******Benmerkezci (Faktör 4)

Nonparametrik Post-Hoc analizi ise öğrencilerin *problem davranış* ön test-ara test (z: 4.572, p<.05), ara test-son test (z: 3.274, p<.05) ve ön test-son test toplam puanları (z:7.846, p<.05) arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Yapılan Etki Büyüklüğü analizleri de öğrencilerin toplam *problem davranış* ön test-ara test için "orta" (.40), ara test-son test için "küçük" (.29) ve ön test-son test için "büyük" (.69) olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, öğrencilerin *problem davranışları* çalışma sonunda, çalışma başı ve ortasına göre anlamlı bir şekilde azalmıştır. Buna ek olarak,

öğrencilerin problem davranışları çalışma ortasında da çalışma başına göre anlamlı bir şekilde azalmıştır.

Nonparametrik Post-Hoc analizi, öğrencilerin *Dışa Yönelim* ön test-ara test (z: 2.533, p<.05, ara test-son test (z: 2.718, p<.05) ve ön test-son test puanları (z:5.251, p<.05) arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Yapılan Etki Büyüklüğü analizleri de öğrencilerin toplam *Dışa Yönelim* ön test-ara test için "küçük" (.22), ara test-son test "küçük" (.24) ve ön test-son test için "orta" (.46) olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, *Dışa Yönelim* problem davranışları çalışma sonunda, çalışma başı ve ortasına göre anlamlı bir şekilde azalmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin *Dışa Yönelim* problem davranışları çalışma ortasında da çalışma başına göre anlamlı bir şekilde azalmıştır.

Nonparametrik Post-Hoc analizi, öğrencilerin *İçe Yönelim* ara test-son test (z: 1.205, p>.05) hariç, ön test-ara test (z: 2.265, p<.05), ön test-son test puanları (z: 4.170, p<.05) arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Yapılan Etki Büyüklüğü analizleri de öğrencilerin *İçe Yönelim* ön test-ara test için "küçük" (.26), ve ön test-son test için "orta" (.36) olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, *İçe Yönelim* problem davranışları çalışma arasında ve sonunda, çalışma başına göre anlamlı bir şekilde azalmış iken, öğrencilerin *İçe Yönelim* problem davranışları çalışma sonunda çalışma ortasına göre anlamlı bir şekilde azalmamıştır.

Nonparametrik Post-Hoc analizi, öğrencilerin *Antisosyal Davranışlar* ara test-son test (z: .803, p>.05) hariç, ön test-ara test (z: 2.749, p<.05), ön test-son test puanları (z: 3.552, p<.05) arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Yapılan Etki Büyüklüğü analizleri de öğrencilerin *Antisosyal Davranışlar* ön test-ara test için "küçük" (.24) ve ön test-son test için "orta" (.31) olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, *Antisosyal Davranışlar* problem davranışları çalışma arasında ve sonunda, çalışma başına göre anlamlı bir şekilde azalmış iken, öğrencilerin *Antisosyal Davranışlar* problem davranışları çalışma sonunda çalışma ortasına göre anlamlı bir şekilde azalmamıştır.

Nonparametrik Post-Hoc analizi, öğrencilerin *Ben Merkezci* problem davranışlar ara test-son test (z: .124, p>.05) hariç, ön test-ara test (z: 4.386, p<.05), ön test-son test puanları (z: 4.510, p<.05) arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Yapılan Etki Büyüklüğü analizleri de öğrencilerin *Ben Merkezci* ön test-ara test için "orta" (.38) ve

ön test-son test için "orta" (.39) olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, *Ben Merkezci* problem davranışları çalışma arasında ve sonunda, çalışma başına göre göre anlamlı bir şekilde azalmış iken, öğrencilerin *Ben Merkezci* problem davranışları çalışma sonunda çalışma ortasına göre anlamlı bir şekilde azalmamıştır.

3.1.1.2. *EÇODEM'in öğrencilerin sosyal beceri puanları üzerindeki etkisi*

EÇODEM'in, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerindeki etkisi, öğrencilere ilişkin ön, ara ve son test olarak toplanan *sosyal beceri* puanları arasındaki farka Nonparametrik Friedman Testi ile bakılmıştır.

Tablo 18. *Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ilişkin ön test, ara test ve son test Friedman analiz sonuçları*

Bağımlı Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma (SS)	Sıra Ortalaması (SO)	Ki-Kare (X)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Değeri (p)
SBT**-Ön	131	78.56	13.15	1.46			
SBT-Ara	131	82.53	12.64	2.11	71.694	2	.000*
SBT-Son	131	85.10	11.33	3.43			
SBF1***-Ön	131	40.25	6.12	1.78			
SBF1-Ara	131	41.51	5.55	2.04	19.805	2	.000*
SBF1-Son	131	42.08	4.60	2.18			
SBF2****-Ön	131	25.78	5.26	1.45			
SBF2-Ara	131	27.92	5.24	2.14	77.738	2	.000*
SBF2-Son	131	28.72	4.96	2.41			
SBF3*****-Ön	131	12.53	4.28	1.73			
SBF3-Ara	131	13.09	4.24	1.97	46.758	2	.000*
SBF3-Son	131	14.30	3.17	2.30			

*p<.05, **Sosyal Beceri Toplam Puan, *** Sosyal İşbirliği (Faktör 1), **** Sosyal bağımsızlık ve kabul (Faktör 2).***** Sosyal Etkileşim (Faktör 3)

Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin toplam *Sosyal Beceri* (Ki-Kare: 71.694, p<.05), sosyal beceri birinci alt ölçeği olan *Sosyal İşbirliği* (Ki-Kare: 19.805, p<.05),

sosyal beceri ikinci alt ölçeği olan *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* (Ki-Kare: 77.738, p<.05) ve sosyal beceri üçüncü alt ölçeği olan *Sosyal Etkileşim Becerileri* (Ki-Kare: 46.758, p<.05) ön, ara ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Nonparametrik Post-Hoc analizi, öğrencilerin toplam S*osyal Beceri* ön test-ara test (z: -5.251, p<.05), ara test-son test (z: -2.564, p<.05) ve ön test-son test puanları (z: -7.815, p<.05) arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Yapılan Etki Büyüklüğü analizleri de öğrencilerin toplam S*osyal Beceri* ön test-ara test için "orta" (.45), ara test-son test için "küçük" (.22) ve ön test-son test puanları "büyük" (.68) olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, öğrencilerin S*osyal Beceri* puanları çalışma sonunda, çalışma başı ve ortasına göre anlamlı bir şekilde artmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin S*osyal Beceri* puanları çalışma ortasında da çalışma başına göre anlamlı bir şekilde artmıştır.

Nonparametrik Post-Hoc analizi, öğrencilerin sosyal beceri birinci alt ölçeği *Sosyal İşbirliği* ön test-son test puanları (z: -3.182, p<.05) arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiş iken analizler ön test-ara test (z: -2.101, p>.05) ve ara test-son test (z: -1.081, p<.05) puanları arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Yapılan Etki Büyüklüğü analizi de öğrencilerin sosyal beceri birinci alt ölçeği *Sosyal İşbirliği* ön test-son test için "küçük" (.28) olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, öğrencilerin sosyal beceri birinci alt ölçeği *Sosyal İşbirliği* puanı çalışma sonunda, çalışma başına göre anlamlı bir şekilde artmış iken, öğrencilerin *Sosyal İşbirliği* puanı çalışma ortasında başına göre ve çalışma sonunda ortasına göre anlamlı bir şekilde artmamıştır.

Nonparametrik Post-Hoc analizi, öğrencilerin sosyal beceri ikinci alt ölçeği olan *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* ön test-son test puanları (z: -7.723, p<.05) ve ön test-ara test (z: -5.529, p<.05) arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiş iken analizler ve ara test-son test (z: -2.193, p>.05) puanları arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Yapılan Etki Büyüklüğü analizi de öğrencilerin sosyal beceri ikinci alt ölçeği olan *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* ön test-son test için "büyük" (.67) ve ön test-ara test "orta" (.48) olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, öğrencilerin sosyal beceri ikinci alt ölçeği olan *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* puanı çalışma sonunda ve ortasında çalışma başına göre anlamlı bir

şekilde artmış iken, öğrencilerin *Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri* çalışma sonunda ortasına göre anlamlı bir şekilde artmamıştır.

Nonparametrik Post-Hoc analizi, öğrencilerin sosyal beceri üçüncü alt ölçeği olan *Sosyal Etkileşim Becerileri* ön test-son test puanları (z: -4.603, $p<.05$) ve ara test-son test (z: -2.718, $p<.05$) arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiş iken analizler ön test-ara test (z: -1.884, $p>.05$) puanları arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Yapılan Etki Büyüklüğü analizi de öğrencilerin üçüncü alt ölçeği olan *Sosyal Etkileşim Becerileri* ön test-son test için "orta" (.40) ve ara test-son test için "küçük" (.24) olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, öğrencilerin sosyal beceri üçüncü alt ölçeği olan *Sosyal Etkileşim Becerileri* puanı çalışma sonunda çalışma başına ve ortasına göre anlamlı bir şekilde artmış iken, öğrencilerin *Sosyal Etkileşim Becerileri* çalışma ortasında çalışma başına göre anlamlı bir şekilde artmamıştır.

3.2. Nitel Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü (Öğretmenlerin, yardımcı personellerin ve yöneticilerin öğrencilerin okuldaki davranışları, sosyal becerileri ve EÇODEM hakkında görüşleri nelerdir?) ve dördüncü (Birincil bakıcıların, çocuklarının evdeki davranışları, sosyal becerileri ve EÇODEM hakkında görüşleri nelerdir?) araştırma sorularına ilişkin bulgular, nitel verilerin betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmesi ile elde edilmiştir. Araştırmanın ön test, ara test ve son test sürecinde elde edilen bulgular, araştırma soruları başlıkları altında nitel bulguların kavramsal çerçevesi (ana temaları) temel alınarak gruplandırılmış, rapor edilmiş ve tanımlanmıştır.

3.2.1. EÇODEM uygulamasından önce yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular

Bu bölümde, EÇODEM uygulama öncesi ön test sürecinde öğretmenler, yöneticiler ve birincil bakıcılarla yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme ve yardımcı personellerle yapılan yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi bulgularına yer verilmiştir.

3.2.1.1. *EÇODEM öncesi öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilerin okuldaki davranışları ile ilgili görüşleri*

Bu bölümde ön test sürecinde araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerle yaptığı bireysel yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin bulguları yer almaktadır.

Tablo 19. *Yöneticiler ve Öğretmenler Açısından Öğrencilerin Davranış Tanımları*

Öğrencilerin sınıflarda ya da okul içerisinde problem davranış gösterme durumu	**N**
Evet, (Problem davranış var)	10
Hayır, (Problem davranış yok)	2

Tablo 19'de görüldüğü gibi görüşme yapılan 12 eğitimciden 10'u sınıflarda ve okul içerisinde öğrencilerin problem davranış sergilediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin problem davranış sergilediğini belirten görüşmecilerden sekizi öğretmen, ikisi okul yöneticisidir. Sınıflarında problem davranış olmadığını belirten öğretmenler (Ö3 ve Ö4) ise sınıflarında yoğun bir problem davranış sorunu olmadığını ancak bazı öğrencilerinin yeme sorunu olduğunu, okul içerisinde yemekhanede ve nöbet günlerinde problem davranış sergileyen çok öğrenci gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Araştırma öncesinde, okul yönetimi ve öğretmenin kendi beyanına göre en yoğun problem davranışın gözlemlendiği sınıf, Ö9 kodlu öğretmenin sınıfıdır. Ö9 kodlu öğretmen sınıfındaki problem davranışları şöyle ifade etmiştir:

Öğretmen9: 22 tane öğrencim var 3'ünü gerçek anlamda sorunlu kabul edersek geriye 19 kalıyor.19'un tamamı olumlu, olumsuz herhangi bir davranışı yok… ama bu 3 çocukta olumsuz davranışımız şiddetli boyutta, ileri boyutta ve bu bütün düzeni bozuyor (str. 1441-1445)…Bağırıyor şiddet yok, şiddet hiçbir şekilde uygulamıyor arkadaşlarına ama bağırıyor (str. 1464). Mesela okuma-yazmaya hazırlık etkinliğinde yönergeyi veriyorum dinliyor, yapıyor. Yaparken ama sürekli ayakta geziyor sürekli. Oğlum! Otur Can, dinle Can, sus yani en açık örneği bu Can ile uğraşıyorum, …sürekli oğlum Can, Can dur, Can yapma, Can otur (str. 1470-1472).

Araştırmacı, Ö9 kodlu öğretmene sınıfta daha çok bu üç öğrenci ile ilgilenilmesinin diğer çocukları nasıl etkilediğini sorduğunda,

Öğretmen9:…Diğer çocuklarım etkinlik yapmak istemiyorlar ya da sıkılıyorlar yüzlerinden mutsuzluk ifadesi okunuyor. Mutsuz bir şekilde öyle oturuyorlar ya da sıkıldık ya da "gitme saati gelmedi mi?" gibi sorularla karşılaşıyorum. Aslında çok iyi, çok değerli çocuklarım var ama bu üç çocukla uğraşmaktan çünkü tüm sınıfın düzenini bozdukları için değerli iyi çocuklarıma yeteri kadar vakit ayıramıyorum ve bu da beni çok üzüyor (str., 1520-1525)

Tablo 19. *Yöneticiler ve Öğretmenler Açısından Öğrencilerin Davranış Tanımları (Devam)*

Sınıf içerisinde karşılaşılan problem davranışlar	**N**
Dışa yönelim davranışları sergileme	12
Benmerkezci davranma	8
Antisosyal davranışlar sergileme	2

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin okulda ve sınıflarda sergiledikleri problem davranışların türü ve düzeyine ilişkin öğretmenler ve yöneticiler benzer tanımlarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin davranış ve sosyal becerilerini değerlendirmek için uygulanan PKBS–2 ölçeğinde yer alan davranış alt faktörleri temel alınarak problem davranışlar (dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci) ve sosyal beceriler (sosyal işbirliği becerileri, sosyal uyum ve kabul becerileri ve sosyal etkileşim becerileri) ile ilgili elde edilen betimsel verilerden alt kategoriler oluşturularak, veriler belirli kategoriler altında gruplanmıştır. Buna göre öğrenciler, sınıf içerisinde "*dışa yönelim davranışları, benmerkezci davranışlar ve antisosyal davranışlar"* sergilemektedir. Öğretmen ve yöneticilere göre öğrenciler çoğunlukla dışa yönelim (12) ve benmerkezci davranışlar (8) göstermektedir. Öğrencilerin dışa yönelim davranışları *"grup etkinliklerinden kaçınma, kurallara uymak istememe, yüksek sesle konuşma, bağırma, sınıf toplamayı reddetme, saygı göstermeme, tükürme, boğuşma, eşyalara ve arkadaşlarına zarar verme ve paylaşmama";* benmerkezci davranışları ise "*sürekli ilgi ve sevgi bekleme, duygu durum bozukluğu yaşama, isteklerini ağlayarak yaptırmaya çalışma"* problem davranışlarını kapsamaktadır.

Öğretmenler öğrencilerde gözlemledikleri problem davranışları şöyle dile getirmişlerdir:

Öğretmen10:…şiddet kaynaklı istemiyorum en çok en çok zorlandığım bu zamana kadar. Evet, bu şiddeti yapıyorlar yani benim en çok şuna üzüldüğüm nokta

oyun oynarken dahi şiddete şimdi boş kaldıklarında çocuklar yaparlar… (str. 2021-2030).

Öğrencilerin okulda sergiledikleri problem davranışları başka bir yöneticiler ise şöyle açıklamıştır:

Başka bir öğretmen ise sınıfında karşılaştığı problem davranışları

Öğretmen12: Yani kurallara uyan çocuklarımla uymayan çocuklar diye ilk başta böyle bir ayrıma gireyim girmem gerekiyor. Çünkü uyan çocuklarda bir sıkıntı yok… Ama sıkıntılı olan çocuklar yönergeyi alamıyorlar, kurallara uyamıyorlar, paylaşım yapamadıkları için hırçınlaşıyorlar, zarara ziyana dönüyor bir zamandan sonra (str. 3813-3818) şeklinde açıklamıştır.

Yönetici1: Yani işte okul kurallarını benimsemelerini istiyoruz, birbirlerine zarar vermemeleri saygılı davranmaları, sıra beklerken servis sırası oluyor ya orda da görüyoruz zaman zaman birbirine vurma itme ne bileyim kurallara uyan genel olarak (str. 2462-2464).

Yönetici2: Daha çok fiziksel şiddet yönünde vurma, ısırma, çimdikleme ya da sınıfta koşma çok fazla hareketlik (str. 3145-3146).

Tablo 19. *Yöneticiler ve Öğretmenler Açısından Öğrencilerin Davranış Tanımları (Devam)*

Yemekhanede ve lavabolarda karşılaşılan problem davranışlar	N
Dışa yönelim davranışlar sergileme	11
Beslenme alışkanlıkları ile ilgili sorunlar	4

Yönetici ve öğretmenlere göre öğrenciler, sınıf dışında da sınıf içerisinde gösterdikleri problem davranışlara benzer problem davranışlar sergilemektedirler. Öğrencilerin çoğu Tablo 19'de görüldüğü gibi yemekhanede dışa yönelim davranışları sergilemektedir. Araştırmaya katılan anaokulu iki katlı bir binadır ve okulun her katında beslenme saatlerinde ikişerli sınıf halinde ortak kullanılan birer yemekhane vardır. Yapılan görüşmede öğretmenlerin tamamı öğrencilerin beslenme alışkanlıkları ile ilgili sorunu olduğunu ifade etmiştir ancak öğretmenlerin 4'ü sınıflarında aşırı yoğunlukta beslenme sorunu yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin yemekhanede sergiledikleri beslenme sorunları *"yemek, yemek istememe, yemeği çok uzun sürede bitirme, aşırı derecede yemek seçme, kendi kendisine yemek, yemek istememe"* davranışlarını

kapsamaktadır. Öğrencilerin yemekhanede sergiledikleri dışa yönelim davranışları ise "*burnunu karıştırma, hırçınlaşma, yönergeleri dinlememe, öğretmenleri duymazdan gelme* gibi davranışlardır."

Öğrencilerin yemekhanede sergiledikleri problem davranışları bazı öğretmenler şöyle açıklamıştır:

Öğretmen12:…şimdi çocuklarımızın kaşık çatal tutma sıkıntısı var bazı birkaç öğrencimin. …Onları uyararak mesela kaşıkları üç parmağımızla tutuyoruz. İşte masaya yaklaşıyoruz. Dökmeden saçmadan durmadan kuralları hep tekrar ederek – Yemek seçen var mı mesela?- Var. Olmaz mı? Var. Yemek seçen vardır. Yemek kendisi yemek istemeyen vardır (str. 4030-4033).

Öğretmen4:…Çocuklarda yeme alışkanlıkları ile ilgili gözlemlediği problem davranışları…evde mesela çok yemek seçen öğrencim var benim soruyorum ne yiyorsun diye, ne istiyorsa o yapılıyor evde. Kural koyulmuyor, tabi öyle olunca okula da yansıyor. Okulda da yemek istemiyor, yemek istemeyince böyle bi ağlama falan, okula gelme isteksizliği oluşuyor çocuklarda…(str. 491-502) şeklinde açıklamıştır.

Tablo 19. *Yöneticiler ve Öğretmenler Açısından Öğrencilerin Davranış Tanımları (Devam)*

Bahçede ve ortak oyun alanlarında karşılaşılan problem davranışlar	N
Dış yönelim davranışları sergileme	5
Benmerkezci davranma	2
İçe yönelim davranışları sergileme	1

Araştırmaya katılan anaokulu büyük bir arsaya inşa edilmiştir ve çevresinde tüm öğrenciler için yeterli oyun alanları ve bu alanlarda oyuncaklar bulunmaktadır. Anaokulunun ayrıca içerisinde de büyük bir top havuzu parkı vardır. Öğretmen ve yöneticilere göre çocuklar bu alanlarda da benzer problem davranışlar sergilemektedir. Öğrencilerin oyun alanlarında gösterdikleri problem davranışlar *"dışa yönelim davranışları, benmerkezci davranma ve içe yönelim davranışları"* olarak gruplandırılmıştır.

Öğrencilerin okul bahçesinde, okulun ortak kullanım alanlarında sergiledikleri dışa yönelim problem davranışları, "*oyuncakları atma, fırlatma, oyuncaklarla uygun oynamama, farklı öğretmenlere saygı göstermeme, istedikleri eşyaları arkadaşının elinden*

zorla alma, kuralları genelleyememe"; benmerkezci problem davranışları, "*kıskançlık, birbirlerini sürekli şikâyet etme, kurallara tepki gösterme (ağlama, tepinme), itiraz etme, ağlama, isteklerini ağlayarak dile getirme, uyarılınca sinir krizi geçirme";* içe yönelim davranışları ise *"anne babadan ayrılma korkusu"* olarak sıralanmaktadır. Örneğin, öğretmenler nöbet günlerinde okul genelinde çocukların sergiledikleri problem davranışları şöyle ifade etmiştir:

Öğretmen1: Okulun dışındaki kurallar gelip montunu çıkaracak üstünü çıkaracak nöbetçi öğretmen sınıfına gidecek orada oturacak 5-10 dakika öğretmenleri gelene kadar bekleyecek biz daha çok film açıyoruz onlara çok kısa bir süre olduğu için. Bu sınıftaki kurallara uyan çocuklar hemen kuralları anlıyorlar ve uyguluyorlar. Sınıfta zaten kuralları yıkmaya çalışan çocuklar yine diğer alanda da aynı şekilde devam ediyor (str. 812-815).

Öğretmen10: Okulda nöbetçiyseniz sizin sınıfınız dışında başka öğretmenin sözünü dinlemezler pek diğer çocuklar. Kendi öğretmenlerini dinlerler. Kendi öğretmeninin gelip müdahale etmesi gerekebilir bazı davranışlarda… Ama işte ayakkabısını giyemez, çantasını düşürür, öteki onun üstüne düşer serviste onları bir sıraya sokma çabasındayız (str. 2279-2285)

şeklinde okul genelinde gözlemledikleri problem davranışları dile getirmişlerdir. Diğer bir öğretmen ise özellikle servis bekleme anında yaşanan sorunlara vurgu yapmıştır.

Öğretmen12: Servisler özellikle orada bir kıyamet kopuyor. Çocukların bazıları böyle hırçın zarar verme modundalar işte geçen seneden de bu seneden de suluklar sallanıyordu. İşte o dosyalarımız var. Sivri uçları onları böyle birbirlerine şey yapıyorlar. Ya orada biraz sıkıntı oluyor yaşananlardan birisi o. Bir de beslenme girişlerinde çıkışlarında el yıkamalarda, tuvaletlerde mesela bazen çocuklar cinsiyetlerinden dolayı birbirlerini merak ettiği için tuvalete giriyorlar (4016-4022).

Tablo 19. *Yöneticiler ve Öğretmenler Açısından Öğrencilerin Davranış Tanımları (Devam)*

Diğer problem durumlar	**N**
Öz bakım becerilerinde yetersizlik	4
Akademik becerilerde yetersizlik	4
Dil konuşma ve iletişim sorunu	3
Dikkat eksikliği	3

Öğretmenler ve yöneticiler görüşme anında öğrencilerin davranışlarını değerlendirirken öğrencilerle ilgili sadece problem davranışları değil, onlarla ilgili yaşadıkları tüm sorunları dile getirmişlerdir. Veriler analiz edilirken öğretmenlerin sınıflarında ya da okulda karşılaştıkları bu sorunlar eğer problem davranışların kategorilerini kapsamıyorsa bu veriler "diğer" adı altında gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları diğer problem durumlar, *"öz bakım becerilerinde, akademik becerilerde, dil konuşma ve iletişim sorunu yaşama ve dikkat eksiliği"* yaşaması durumlarını kapsamaktadır. Öğretmenlere göre öğrencilerin bir etkinlik esnasındaki ortalama dikkat süreleri 15 dakikadır.

Öğrencilerin yaşadıkları dil konuşma ve iletişim sorunları, "*dil kullanımının yaşıtlarının gerisinde olması, sınırlı kelime dağarcığına sahip olması",* özellikle küçük yaş grubundaki çocukların *"bebeksi konuşmaları ve çocukların bazı kelime ve ses gruplarını çıkaramamalarıdır"*; öğrencilerin öz bakım becerilerindeki yetersizlikleri, "*kendi kendilerine giyinip soyunma becerisinde yetersizlik, kendine ait olan eşyaları tanıyamama, kendi kendine beslenmek istememesidir"*; akademik becerilerde yetersizlik yaşadıkları durumlar ise "*öğretmenin yönergelerini anlamama ve takip edememe, okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında bireysel desteğe gereksinim duymadır".*

Öğretmenler, öğrencilerin problem davranış gösterme durumu ve sosyal beceri düzeyine ilişkin sorunlarının dışında, öğrencilerde gözlemledikleri sorunları şöyle ifade etmişlerdir:

Öğretmen10: Okuma yazma çalışmaları oluyor yani dikkatlerini toplama konusunda çünkü çocuklar oyun odaklılar hep onları da oyunla yapmak istiyorlar işte kitap çalışmalarımız dergi çalışmalarımız sayfa yaprak çalışmalarımız (str. 2170-2172).

Öğretmen3: Okuma yazmayı çoğu sevmiyorlar ve bu sevmemelerinin nedeni artık okula gelmek istemiyorum kadar da çıktı diyebilirim (str. 3622-3631) şeklinde bir etkinlik anında gözlemlediği problem durumu açıklamıştır.

Tablo 19. *Yöneticiler ve Öğretmenler Açısından Öğrencilerin Davranış Tanımları (Devam)*

Problem Davranışları Tetikleyen Etmenler	**N**
Çocuğa bağlı etmenler	11
Okula bağlı etmenler	9
Aileye bağlı etmenler	6

Alanyazına göre öğrencilerin problem davranış göstermesini tetikleyen okul ya da ev ortamına bağlı bazı etmenler vardır. Öğretmen ve yöneticilere göre öğrencilerin problem davranış göstermesini tetikleyen etmenler üç alt başlıkta toplanmaktadır. Bunlar, "*çocuğa bağlı etmenler, okula bağlı etmenler ve aileye bağlı"* etmenlerdir. Öğretmenler özellikle problem davranışların nedenin çocukların bireysel özelliklerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin %92'si problem davranışların çoğunun çocuktan kaynaklandığını düşünmektedir. Katılımcılara göre çocuğa bağlı etmenler, "*çocukların içgüdüsel olarak hareket etmesi, okul ortamı ile ilk defa tanışmış olmaları, bencil olmaları, çocukların kişisel özellikleri, bazı gelişim alanlarında ileri ya da geride olmaları, yaşlarının küçük ya da büyük, çocukların özel gereksiniminin olmasıdır"*.

Katılımcılar öğrencilerin problem davranış göstermesini tetikleyen etmenlerin her zaman aynı ya da tek bir etmen olmadığını belirtmişlerdir. Bu anlamda katılımcılara göre, öğrencilerin problem davranış sergilemesine neden olan diğer önemli etmen okul kaynaklı etmenlerdir. Katılımcılar okul kaynaklı etmenleri iki başlık altında gruplandırılmıştır. Bunlar, "a) *okulun ve sınıfların fiziksel yapısına bağlı etmenler (sınıfların kalabalık olması, sınıflarda yardımcı öğretmen olmaması, sınıf ortamının düzensiz olması) ve b) sınıf içi uygulamalara bağlı etmenlerdir (etkinliklerin çocuğun seviyesine göre ileri ya da geri olması, ev ve sınıf ortamında işbirliğinin yetersiz olması, ev ve sınıf ortamındaki kural ve yaklaşımların farklı olması, okuma-yazma ve akademik beceri öğretimlerinin daha ön planda tututması, özellikle okuma-yazma etkinliklerinin çocuklarının seviyesinin üstünde olması, serbest zaman etkinliği esnasında çocukların aşırı serbest kalması, çocukların aşırı tablet, TV vs. ile meşgul olması)"*.

Öğrencilerin problem davranış gösterme sıklığını ve yoğunluğunu artıran diğer etmen ise *"birincil bakıcılara bağlı"* etmenlerdir. Bunlar, *"ailede ve evde kuralların olmaması, ailelerin çocuklarına yeterli fırsat sunmaması, evde her istenilenin yapılması, anne-babanın işinin aşırı yoğun olması, sevgi eksikliği, çocuklarını çok hassas yetiştirmeleri, anne-baba arasında tutum farklarının olması, birincil bakıcıların çocuk yetiştirme konusunda bilgi düzeyi, anne-babanın ayrı olması olarak sıralanmaktadır"*. Bazı öğretmenler problem davranışı tetikleyen etmenleri çok açık bir şekilde ifade etmişlerdir.

Öğretmen4:…İçgüdüsel mi geliyor yoksa yani evdeki davranışlar okulda yaşadığı şeyler mi bazen çözemiyorum ben yani bunun temeli nedir neden çocuk yani bi

şey anlatmaya çalışıyor belki orada da belki bir sıkıntısı var ya da kendini ifade etmenin yolunu bulamamış…" (str. 832-840) şeklinde açıklamıştır. Özel gereksinimi olan bir öğrenciye sahip öğretmen ise öğrencisi ile yaşadığı problemi,

Öğretmen12: Can otistik yani kaynaştırma öğrencim kesinlikle eğer sevmediği bir şey varsa hiçbir şey yemiyordu o gün için artık annesinden en kötü ihtimal çantasına onun sevdiği bir beslenmeyi bırakmasını söyledim yani artık ben teyzelere yedirebileceğimi söyledim işte anne süt kek felan bırakıyordu… (Ö12, str. 3501-3506) şeklinde ifade etmiştir.

Ö12 kodlu öğretmenin ifadelerine bakıldığında öğretmenin özel eğitim ile ilgili terimleri uygun kullanmadığı görülmektedir. Yönetici iki ise çocukların problem davranış göstermesini tetikleyen etmenleri,

Yönetici2:…Aile kaynaklı olabilir. Ailede böyle bir şey görüyorsa çocuk vurmaydı, ittirmeydi falan, ondan kaynaklı olabilir. Bir de hiçbir şekilde çocukla iletişim kurmadıysa şu ana kadar, ondan kaynaklı olabilir. Okul kaynaklı olabilir. Hani çocuk diğer çocuklardan bu davranışı görüp öğrenmiş olabilir" (str. 3244-3247) şeklinde açıklamıştır.

Tablo 20. *Öğretmen ve Yöneticilere Göre Öğrencilerin Davranış Örüntüleri*

En Çok Sorun Yaşanan Etkinlikler	**N**
Okuma-yazma etkinlikleri	**7**
Türkçe dil etkinliği	**7**
Serbest zaman etkinliği	**7**
Grup etkinliklerinde davranış kontrolünde zorlanma	1

Okul öncesi eğitim kurumlarında bir gün içerisinde farklı etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinlikler serbest zaman etkinliği, Türkçe dil, okuma-yazma, müzik, oyun ve drama etkinlikleridir. Öğretmenler sınıf içerisinde yapılan bu etkinliklerden özellikle serbest zaman, Türkçe-dil ve okuma-yazma etkinlik saatlerinde problem davranışların daha yoğun yaşandığını belirtmişlerdir. Bu etkinlik saatlerinde okuma-yazma etkinliğinde bazı öğrencilerin yönergeleri anlamakta zorlandığını, bazılarının ise yapılan etkinliğe ilgi duymadığı, etkinliğin bazı çocuklar için kolay olduğunu ve genel olarak öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler Türkçe

dil etkinliği esnasında çocukların oturmak istemediğini, etkinlik başladıktan kısa bir süre sonra problem davranış sergilemeye başladıklarını, bazı öğrencilerin özellikle özel gereksinimi olan öğrencilerin etkinlikleri takip etmede zorlandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin neredeyse hepsinin sınıflarında en çok sorun yaşadıkları etkinlik ise serbest zaman etkinliğidir. Serbest zaman etkinliği çoğunlukla günün ilk etkinliğidir. Bu etkinlik saatinde sınıfa gelen öğrenciler, öğretmenin yönlendirmesi ile ya da kendi isteğiyle sınıf içerisinde yer alan öğrenme merkezlerinden birinde ya da sınıfın içerisinde arkadaşlarıyla ya da tek başına oyunlar oynamaktadır. Bu etkinlik genellikle 1.30 saat sürer. Etkinlikten sonra oyun oynamak için kullanılan oyuncakların ve materyallerin toplanması, daha sonra temizlik ve tuvalet ihtiyacının giderilmesi gerekir. Temizlik-toplanmadan sonra ise kahvaltı yapılmaktadır. Bu esnada öğretmenler varsa yardımcı öğretmenler sınıfta bulunmaktadır ancak öğretmenler gün içerisinde yapacakları etkinlikleri planlamaktadırlar.

EÇODEM uygulamaları başlamadan önce araştırmacının sınıflarda yaptığı gözleme ve öğretmenlerden elde edilen verilere göre, serbest zaman etkinliği esnasında öğrenciler kontrolsüz bir şekilde oynamaktadır. Serbest zaman etkinliği saati bittiğinde sınıfın içerisinde oyuncaklar her tarafa dağılmış biçimdedir. Öğretmenler, öğrencilerin serbest zaman etkinliği esnasında oyuncakları paylaşmak istemediklerini, oyuncaklara ve arkadaşlarına zarar verdiklerini, sınıf içerisinde aşırı yüksek sesle konuştuklarını, özellikle belli başlı öğrencilerin aşırı hareketli oyunlar oynadıklarını ve hep aynı merkezde oyun onadıklarını en önemlisi ise çocukların etkinlik sonrası toplanmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler ayrıca sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle okuma-yazma, Türkçe dil etkinlikleri ve diğer grup etkinliklerinde öğrencilerle bireysel ilgilenmenin yetersiz olduğunu, eğitimde bireyselleştirme yapamadıklarını ifade etmiştirler. Ö4 sınıfında uyguladığı etkinliklere ilişkin karşılaştığı problemi,

Öğretmen4:…daha çok okuma yazma etkinliklerinde yani kitap çalışmalarında ve işte hikaye -okuma yazmada neden sorun oluyor orda ki kaynak ne olabilir? Yönergeleri anlamakta zorlanıyorlar…(str. 675-678).

Öğretmenlere göre öğrenciler belirli zamanlarda daha fazla problem davranış sergilemektedir. Öğrenciler özellikle haftanın ilk ve son gününde, tatil dönüşlerinde, toplu kutlama programlarında ve okulun giriş-çıkış saatlerinde daha çok problem

davranış sergilemektedir. Ö9 kodlu öğretmen problem davranışların en çok gözlemlendiği anı,

Öğretmen 9:…Servis beklerken şu koridorda toplanıyoruz bence orası nasıl diyim yetersiz mi diyim artık çocukları sıkıyor. Ayakkabılarını giyip orada bekletmemiz onları sıkıyor (str.1639-1640) şeklinde açıklamıştır.

Tablo 20. *Öğretmen ve Yöneticilere Göre Öğrencilerin Davranış Örüntüleri (Devam)*

Problem Davranışın En Çok Yaşandığı Zaman	**N**
Haftanın ilk günü ve son gününde	6
Tatil dönüşlerinde	5
Okulun giriş-çıkış saatlerinde	5
Toplu kutlamalarda çocuklar sorun yaşamakta	2

Araştırmaya katılan anaokulunda 3-6 yaş arasındaki çocuklar eğitim almaktadır. Bu çocuklar üç yaş, dört yaş ve 5-6 yaş olmak üzere üç ayrı grupta eğitim almaktadır. Gruplar problem davranış gösterme açısından incelendiğinde öğretmenler ve yöneticiler küçük yaş ve büyük yaş gruplarının dört yaş grubuna göre daha fazla problem davranış sergilediğini ifade etmiştirler. Üç yaş grubu çocuklarının daha çok okul yaşantısına uyum sorunu yaşadıklarını, benmerkezi ve içe yönelim davranışları sergilediklerini, beş yaş grubunun ise yoğun bir şekilde dışa yönelim davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 20. *Öğretmen ve Yöneticilere Göre Öğrencilerin Davranış Örüntüleri (Devam)*

Problem Davranışların Yoğunluk Durumu	**N**
3 yaş ve 5 yaş grubuna kayıtlı çocuklar daha çok sorun yaşamakta	4
Erkek öğrenciler şiddete daha çok yönelmekte	2
Yapılan müdahaleler davranışa etki etmemekte	2
Sınıf kurallarına uymayanların çoğu okul ve ev kurallarına da uymamakta	1

Öğretmenler ayrıca okul içerisinde yapılan toplu özel gün kutlamalarında özellikle küçük yaş grubu çocuklarının sıkıldığını problem davranış sergilediklerini, erkek çocuklarının kızlara oranla daha fazla problem davranış sergilediklerinin ve sınıf içerisinde problem davranış gösteren çocukların çoğunlukla ev ortamında da problem davranış sergilediğini ifade

etmiştirler.

Son olarak, öğretmenler öğrencilerin problem davranışlarıyla baş etmek için birçok farklı müdahale tekniklerini sınıflarında uyguladıklarını ancak bu müdahale tekniklerinin ya hiç işe yaramadığını ya da geçici olarak davranışlara etki ettiğini belirtmişlerdir. Ö9 sınıfında gözlemlediği problem davranışların neler olduğunu şöyle açıklamıştır:

Öğretmen9:…Üçüncü de hiçbir şekilde beni dinlemiyor. Oğlum o da oğlan erkek üçü de ve onun 3.nün annesiyle görüştüm kabul etmiyor çocuğunun sorunlu olduğunu yani sorunlu davranış gösterdiğini sorunlu demiyim aslında çocuk akıllı ama mesela bu yıl 3. Yılı olmasına rağmen renkleri tanımada şekilleri tanımada hala zorlanıyor, etkinlik devam ettiremiyor en güzel örneği yine okuma – yazma etkinliği. Ya kalemini açıyor sürekli –başka bir şeyle meşgul oluyor- ya da boyasının kaplarını koparıyor yırtıyor ya da ayakta geziyor (str. 1502-1506).

Tablo 21. *Öğretmenlerin ve Yöneticilerin EÇODEM Uygulama Öncesi Problem Davranışlarla Baş Etmede Kullandıkları Müdahaleler*

Sınıf içerisinde gözlemlenen problem davranışlara yönelik müdahaleler	**N**
Etkinliklerde uyarlama yapma	11
Aile desteği sağlama	9
Uygun Davranış Kazandırma	6

EÇODEM öncesi öğretmenlerle yapılan görüşmelerle problem davranışların neler olduğu, okulun ve sınıfların özellikle hangi noktalarında problem davranış oranın daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda, öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme stratejileri, problem davranışların yoğunlaştığı alanlar dikkate alınarak "sınıf içerisinde gözlemlenen problem davranışlara yönelik müdahaleler, sosyal gelişimlerini desteklemek için müdahaleler, yemekhanede yaşanan problem davranışlara yönelik müdahaleler, okulun ortak oyun alanlarının kullanımına yönelik müdahaleler" olarak gruplandırılmıştır (Bkz. Tablo 21).

Öğretmenler sınıf içerisinde problem davranışlarla başetmek için öncelikle uyguladıkları etkinliklerde uyarlama yaptıklarını, daha sonra çocukların aileleri ile görüşme yaptıklarını ifade etmiştirler. Ayrıca öğretmenler çocukları uygun davranışları sergilemeleri konusunda yönlendirdiklerini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin

etkinliklerde yaptıkları uyarlamalar "*oyun etkinliklerine ağırlık verme, toplanma zamanında ipucu verme (ör., bilgisayardan müzik açma), yönergeleri söylerken tekerleme kullanma, verilen sorumlulukları takip etmedir."*

Öğretmenler problemleri çözmek için en sık başvurdukları stratejilerden biri de aile desteği sağlamadır. Öğretmenler bu bağlamda öncelikle problem davranış sergileyen çocukların birincil bakıcılarına öncelik vererek veli görüşmeleri yapmaktadırlar. Bu görüşmelerin amacı daha çok aileyi problem durumdan haberdar etmektir. Bazen de öğretmenler özel gereksinimi olan çocukların ailelerini yardımcı öğretmen tutmaları için yönlendirmekte. Okul yöneticilerinden birinin bu müdahalelerle ilgili görüşleri şöyledir:

Yönetici1:…Şimdi o davranışları ilk önce öğretmeni gördüğü için öğretmen sınıf içerisinde kendi yöntemleriyle çözüyorsa bize yansımaz ama çok ileri derecedeyse yani çok fazla sınıfın geneline zarar veren bir davranışta bulunduysa çocuk bize getirilir okul idaresine idare odasına gelir çocuk, biz onunla konuşuruz (str. 2469-2472).

Bu araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri de çocukların araştırma öncesi sosyal beceri düzeyleridir. Öğretmenler, çocukların sosyal etkileşim ve iletişim gibi bazı sosyal beceri yetersizliklerinin olduğunu ve çocukların sosyal becerilerini desteklemek için sınıf etkinliklerde özellikle sosyal etkileşim ortamı oluşturma ve sosyal iletişimi destekleyici etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 21. *Öğretmenlerin ve Yöneticilerin EÇODEM Uygulama Öncesi Problem Davranışlarla Baş Etmede Kullandıkları Müdahaleler (Devam)*

Sosyal gelişimlerini desteklemek için müdahaleler	**N**
Sosyal etkileşim yaratma	5
Sosyal iletişimi destekleyici etkinlikler düzenleme	3

Y1 kodlu katılımcı öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini geliştirmek için *"paylaşma"* kavramının öğrencilere kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durumu ise

Yönetici1:…Sanki böyle paylaşmayla ilgili yani velilerin anne babaların tutumlarıyla alakalı çocukları çok hani artık çocuklarını çok özel çocuk olarak yetiştiriyor… Bunlar bence çocuklarda olumsuz sosyal davranışlar yani ileriki

yaşlarında bile görülebilir yani ailenin böyle yetiştirmesi (str. 2673-2677) şeklinde açıklamıştır.

Tablo 21. *Öğretmenlerin ve Yöneticilerin EÇODEM Uygulama Öncesi Problem Davranışlarla Baş Etmede Kullandıkları Müdahaleler (Devam)*

Yemekhanede yaşanan problem davranışlara yönelik müdahaleler	**N**
Yemek yeme kurallarında düzenlemeler yapma	3
Yemekhane kurallarını sözel olarak hatırlatma	2
Aileyi yönlendirme	1

EÇODEM araştırma sürecinde yapılan görüşmelerde birincil bakıcı ve öğretmenler çocukların çoğunun yeme sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler uygun beslenme alışkanlıklarının öğrencilere kazandırılması konusunda birincil bakıcılarla işbirliği yapılmasının çok önemli olduğunu, ancak birincil bakıcıların bu konuda tutarsız ve kararsız bir tutum içerisinde olduğunu, onlarla bu konuda işbirliği yapmanın oldukça zor olduğunu, bu nedenle öğrencilerin beslenme alışkanlıkları üzerine çok durmadıklarını ve öğrencilere çok karışmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak diğer öğretmenler öğrencilerin okul içerisinde uygun beslenme alışkanlıkları geliştirmeleri için yemekhane kurallarında belirli düzenlemeler yaptıklarını, yemekhane kurallarını sözel olarak hatırlattıklarını ifade etmiştirler. Bu konuda Ö4 kodlu öğretmenin görüşleri şöyledir:

Öğretmen4:…Yemek yeme konusunda biz ailelerle daha çok sorunlar yaşıyoruz. Yedirin hocam yesin falan diye, ben onlara şey derim yani ben yemek yeme konusunda çocukları zorlamıyorum çünkü onlar artık dört yaşına gelmiş bir çocuk hani yiyeceksin bunu yiyene ödül veriyorum falan gibi davranış doğru bulmuyorum çünkü bedeniyle alakalı olan şeylere çok fazla baskı yapmanın doğru olmadığını düşünüyorum" (str. 769-773).

Araştırmaya katılan anaokulunun bahçesi ve okulun içerisinde yer alan kapalı oyun havuzu olmak üzere iki ortak oyun alanı vardır. Okulda yer alan tüm sınıflar bulundukları katlarda yer alan yemekhane ve lavaboları da ortak kullanmaktadırlar. Öğretmen ve yöneticilere göre bu alanlarda da birçok problem davranışlar özellikle *"dışa yönelim"* davranışları gözlenmektedir. Bu problem davranışlarla baş edebilmek için her öğretmen kendi

sınıfına ait problem davranışlara göre kendi belirlediği müdahale tekniklerini uygulamaktadır. Öğretmenlerin bireysel olarak uyguladıkları bu müdahale teknikleri, çocuklarla konuşarak onları uygun davranışlara yönlendirme, sorun yaşanan ortamda fiziksel ortam düzenlemesi yapma ve ek destek sağlama teknikleridir. Okul yönetimi öğretmenlere yardımcı olmaları için yardımcı personel sayısını arttırarak ek destek sağlamışlardır. Elde edilen verilere göre okulun problem davranışlara müdahale konusunda ortak bir stratejisi yoktur. Okul ve sınıflarda karşılaşılan problem durumlara göre anlık müdahaleler geliştirilmektedir.

Tablo 21. *Öğretmenlerin ve Yöneticilerin EÇODEM Uygulama Öncesi Problem Davranışlarla Baş Etmede Kullandıkları Müdahaleler (Devam)*

Okulun ortak alanlarının ve oyun alanlarının kullanımına yönelik müdahaleler	**N**
Uygun davranışa yönlendirme	6
Fiziksel Düzenleme/Uyarlama	4
Ek destek sağlama	3

EÇODEM uygulamalarında problem davranışlara okul-aile ve uzmanlarla işbirliği yaparak ortak kararlar alıp uygulama son derece önemlidir. Bu anlamda öğretmenlere ve yöneticilere Sevgi Anaokulu'na ait sosyal ilişkileri düzenlemek ve öğrencilerin problem davranışlarına müdahale etmek için ortak stratejilerinin olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerin çoğu bu soruyu ilk başta anlamamışlardır, daha sonra ek açıklamalar ile soruya görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler okulda, özellikle beslenme ve özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili konularda aralarında paylaşımda bulunmaktadırlar. Ö2 kodlu öğretmen kendi aralarında yaptıkları görüşleri

Öğretmen2:…davranış şeyi olarak çok bir araya gelme şansımızda olmuyor ya olduğunda, biraz bu çok şey olmuyor… İşte bazen özel eğitim gerektiren çocuklarım var hocam diyip, nasıl davranıyorsun hocam diye (str. 370-374) şeklinde açıklamıştır.

Tablo 21. *Öğretmenlerin ve Yöneticilerin EÇODEM Uygulama Öncesi Problem Davranışlarla Baş Etmede Kullandıkları Müdahaleler (Devam)*

Öğretmenlerin Çocukların Uygun ve Uygun Olmayan Davranışlarına Tepkileri	**N**
Problem davranışlar için ceza/yaptırım uygulama	8
Uygun davranışlar için ödül kullanma	5

EÇODEM uygulama öncesi öğretmenlerin, öğrencilerin uygun ve uygun olmayan davranışlarına verdikleri tepkiler iki alt temada gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin %80'i çocukların daha çok olumsuz davranışlarına yönelmektedir ve çocukların problem davranış gösterdiklerinde bir takım yaptırımlar uygulamaktadır.

Öğretmenler, öğrenciler problem davranış gösterdiklerinde bazen görmezden gelme, bazen çocuğa mola verme, bazen etkinlikten mahrum bırakma, çocuğu sert bir şekilde sözel olarak uyarma gibi tekniklere başvurduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu teknikler belirli bir sistem dahilinde uygulanmamakta, öğrencinin gösterdiği problem davranışa göre öğretmenin kendisi hangi tekniği uygulayacağına karar vermektedir. Bazı öğretmenler ise uygun davranan öğrencilere çeşitli ödüller vermektedir. Öğrenciler kendilerine verilen ödevleri zamanında yaptıklarında, okuma-yazma etkinliğini belirtilen sürede tamamladıklarında, yemeğini uygun şekilde yediklerinde ödül almaktadırlar. Öğretmenler öğrencilere ödül olarak bazen gülen yüz etiketi vermekte, bazen de öğrencilerin ellerine gülen yüz şekli çizmektedirler. Bazı öğretmenler sınıf içerisinde uyguladıkları ödüllendirmeyi şöyle açıklamışdır:

Öğretmen3:…kadar falan arada işte gelen ödüller oluyor ödüllerden veriyoruz gofret oluyor çikolata oluyor. Kurabiye günümüz var haftanın birgünü o şekilde geçiriyoruz (Str. 3511-3512).

Öğretmen12:…En güzel toplayanlar ödül alacak. En güzel en çok oyuncak toplayıp düzenleyenlere işte eee beslenme başkanı seçeceğim ya da sıranın başına geçeceksin. Ya da en güzel toplayanın bugün işte büyük bir ödülü var son dakika bir çikolata verip de evet bunu güzel topladığın için ödül aldın filan gibisinden ödüllerle (str. 4051-4058).

Tablo 21. *Öğretmen ve Yöneticiler EÇODEM Uygulama Öncesi Problem Davranışlarla Baş Etmede Kullandıkları Müdahaleler (Devam)*

Öğretmenlerin Problem Davranışlar ile Baş Etme Konusunda Gereksinimi	**N**
Bilgi Gereksinimi	12
Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili gereksinim	10
Diğer	6

Araştırma öncesi çocukların problem davranışlarıyla başetme konusunda öğretmenlerin gereksinim durumları incelendiğinde, öğretmenlerin hepsi öncelikle problem davranışlara müdahale konusunda *"bilgi gereksinimi"* olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bilgi gereksinimi, "*problem davranışlara müdahale yönelik örnek uygulamaları, problem davranışlara müdahaleye yönelik tekniklerin neler olduğu, öğretimin ve kullanılan terimlerin nasıl somutlaştırılacağı, çocuk ve aile ile etkili iletişim nasıl kurulacağı, öğretmenin daha sakin yaklaşımda nasıl bulunacağı"* konularını kapsamaktadır. Öğretmenler *"öğrenci mevcudunun daha az olmasına ya da sınıflara yardımcı öğretmen ya da personelin alınmasına, eğitim-öğretime hazırlanmak öğretim saati dışında farklı zamana, müdahaleler konusunda aile ve idarenin desteğine, huzurlu bir çalışma ortamı, motivasyona"* gereksinim duymaktadır.

Öğretmenlerin diğer bir gereksinim durumu ise *"kaynaştırma uygulamaları"* ile ilgilidir. Kaynaştırma uygulamaları konusunda öğretmenler, *"bireyselleştirilmiş eğitim planının nasıl hazırlanacağı, OSB olan çocuklara nasıl yaklaşımlarda bulunacakları, özel gereksinimi olan çocukların problem davranışlarına nasıl müdahale edecekleri, özel gereksinim olan çocukların eğitim-öğretimlerinde nasıl bir uyarlama yapılacağı* gibi temel bilgilere ve *özel gereksinimi olan çocuklar konusunda sınıflarında yardımcı bir kişi, özel gereksinimi olan çocukların eğitimi konusunda okulda danışmanlık alabilmek için rehber öğretmen ya da özel eğitimci gibi bir uzmana gereksinim"* duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin *"diğer gereksinimleri"*, kaynaştırmanın yasal boyutu ve okulda uygulanma sürecine ilişkindir. Bu gereksinimler, "*kaynaştırma uygulamalarına yönelik yasal düzenlemeler yapılmasına (fiziki ortam, sınıf mevcudu), okulda tanılı öğrenciler için kaynak odanın oluşturulmasına, ağır problemli çocuklara müdahale teknikleri hakkında özel eğitim öğretim yöntemleri ile ilgili bilgiye, özel gereksinimi olup da tanısız olan öğrencilerin resmi tanısının alınmasına"* ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Ö2 kodlu öğretmen özel gereksinimi olan öğrencilerin okula devam durumları hakkında şunları söylemiştir:

Öğretmen2:…Özel eğitim öğrencisi…beş günde okula gelmemeli, onda bi sınır olmalı. Beş gün geldiğinde çünkü ortamı tabi ki ona göre düzenlemek gerekiyor… Yardımcı ablası olduğu için gerçekten şeyiz yani, iyiki de olmuş. –rahatsınız- kesinlikle öyle" (str. 262-266) şeklinde düşünmektedir. Çocuk eğer beş gün gelirse çocuğun kendine ait yardımcı öğretmenin olması gerektiğine inanmaktadır.

Ö12 kodlu öğretmen ise özel gereksinimi olan öğrencisinin kendi sınıfına gelmeden önce öğretmenin çocuk ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bunu şöyle açıklamaktadır:

Öğretmen12: Bize en azından bilgi çünkü ilk başta biz nasıl davranacağımızı da bilemiyoruz. Hani saldırgan oluyor, vurma oluyor ısıran bir öğrenci oluyor. Bunların hepsi ilk geldiğimizde hem biz sınıfı tanımaya çalışıyoruz çocukları tanımaya çalışıyoruz bir de bunlarla baş edebilmeye alışmaya alışıyoruz" (str. 3785-3789).

3.2.1.2. *EÇODEM öncesi öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri hakkında görüşleri*

Çocukların sosyal beceri düzeylerine ilişkin katılımcı görüşmelerinden elde edilen veriler, sosyal beceriye ilişkin araştırma sorusu başlığı altında görüşme ana temaları dikkate alınarak raporlaştırılmıştır. Betimsel olarak analiz edilen veriler ise PKBS–2 ölçeğinde yer alan sosyal becerinin alt faktörleri alt temalar olarak belirlenmiştir. Buna göre, çocukların sosyal becerilerinde *"sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerilerinde yetersizlik, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yetersizlik ve sosyal işbirliği becerilerinde yetersizlik"* görülmektedir.

Öğretmenlere göre, çocuklar özellikle "sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerilerinde" oldukça yeterizdir. Çocuklarda gözlemlenen sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul beceri yetersizlikleri, çocukların *yaşına göre "yemeğini kendi başına yememesi, giyinip-soyunma becerilerini yapamaması, kendine ait eşyalarını tanımada zorluk yaşaması, kendi işlerini kendilerinin yapamaması, özgüven eksikliği, tam güven duygusunun olmaması, haklarını savunamama, farklı sosyal ortam korkusu, farklı ortamlara uyum sağlamada zorlanma, genelde yalnız oyun oynama, gruba katılmak istememe, grup kuralarına uygun hareket etmeme, ayrılma korkusu, anne babaya aşırı bağlılık"* durumlarını içermektedir.

Tablo 22. *Öğretmenler ve Yöneticilere Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri*

Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri	**N**
Sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerilerinde yetersizlik	**7**
Sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yetersizlik	6
Sosyal işbirliği becerilerinde yetersizlik	4

Sosyal iletişim ve etkileşim becerileri, *"iletişime girmekten ve konuşmaktan kaçınma, göz teması kurmama, empati kuramama, selamlaşma*" gibi becerileri içermektedir. Sosyal iletişim ve etkileşim sorunu çoğunlukla özel gereksinimi olan çocuklarda gözlenmektedir. Sosyal işbirliği becerileri ise *"paylaşmak istememek, sıra olmak istememe, beklemek gerektiğinde uygun beklememe, uygun söz almama, kurallara uymama sorunu"* gibi davranışları kapsamaktadır.

Öğretmen2: Çok güzel olup, çok yukarıda olan var, ortada olan var, sosyal olarak hiç iletişim kurmak yok arkadaşlarıyla, ben bazen hani özel eğitim çocuğumu acaba diye şüphelendiğim çocuklarım var mesela. Onlarda cevap vermiyor, sözel olarak konuştuğunda bi cevap gelmiyor bana, bide seslendiğimde bi yanıt yok, hiç kimse yokmuş gibi davranan (str. 304-308).

EÇODEM öncesi araştırma uygulama anaokulunda kaynaştırma uygulamaları incelendiğinde, özel gereksinimi olan çocukların sosyal olarak okul içerisinde kabul görmekte ve diğerleri tarafından benimsenmektedirler. Ancak öğretmenler ve yöneticilerin hepsi özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda yetersiz olduklarını ve kaynaştırma uygulamaları konusunda okulda birçok sorun yaşamaktadır Kaynaştırma uygulamaları konusunda yaşanan sorunlar, *"okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarının yasal düzenlemesine göre sınıf mevcudun düzenlenmemesi, sınıfta hem tanılı hem de tanısız özel gereksinimi olan çocukların sayıca fazla olması, özel gereksinimi olan çocukların eğitim öğretim aldıkları diğer kurumlar ve tanı aldıkları Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile bir işbirliğinin olmamasıdır"*. Özel gereksinimi olan çocuklar okula geliş- gidiş saatlerinde belirli düzenlemeler yapılarak bu çocukların diğerlerine göre 30-60 dakika daha okula geç gelmesi ve okuldan erken ayrılması sağlanmaktadır. Ayrıca bu çocukların birincil bakıcıları çocuk okulda bulunduğu sürece öğretmene ve çocuğa yardımcı olmak amacıyla bir yardımcı öğretmen tutmaları konusunda yönlendirilmekte ve birçok birincil bakıcı da çocuğu için yardımcı öğretmen tutmaktadır.

Buna ek olarak, öğretmenler özel gereksinimi olan çocukların bazılarının grup eğitimine uygun olmadığını, çocukların problem davranış sergilediklerini, sosyal, akademik ve özbakım becerilerinde yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ise akranlarına göre akademik becerilerde ileri düzeyde gelişim göstermektedir. Özel gereksinimi olan çocukların çoğu sosyal iletişim ve etkileşim sorunu

yaşamakta ve dil konuşma güçlüğü çekmektedir. Özbakım becerileri açısında bakıldığında, bir çocuk tuvalet eğitimini tamamlamamıştır. Özel gereksinimi olan çocukların hepsi tanısı olmayan akranları gibi bağımsız olarak yemek yeme, giyinme ve soyunma becerilerini yapamamaktadır.

Tablo 23. *EÇODEM Öncesi Öğretmen ve Yöneticilere Göre Kaynaştırma Uygulamalarının Genel Durumu*

Kaynaştırma Uygulamaları	**N**
Özel eğitim uygulamaları konusunda öğretmenler ve diğer çalışanlar yetersiz	12
Kaynaştırma uygulamalarında sorunlar mevcut	12
Okul ve sınıflarda sosyal uyum ve kabul yeterli	7
Sosyal becerilerde yetersizlik	4
ncı öğretmen uygulaması yapılmakta	3
Özel gereksinimi olan öğrencilerde davranış sorunları mevcut	3
lemik becerilerde yetersizlik	3
ıkım becerilerinde yetersizlik	2

Öğretmenlerin görüşleri ve demografik bilgileri incelendiğinde açıköğretim mezunu öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında daha çok zorlandıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan dokuz öğretmenin sekizinin sınıfında en az bir tanılı özel gereksinimi olan öğrenci bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin bazılarının kaynaştırma ile ilgili görüşleri şöyledir:

Öğretmen2:...Bizim sınıflarımızda oluyor, özel eğitim öğrencisi. Çocuklarım içinde, benim içinde, kendi çocuklarım içinde güzel bir şey aslında, onlar içinde gerekli farklı bir çocuk. Ee yani ben bu konuda yetersiz olduğumu düşünüyorum. Özel eğitim konusunda –sınıfında 18 çocuk var, 2 tane tanılı çocuk var-, tanımlanmayan ve oluşabilecek çocuğumda var… (str. 246-250).

Öğretmen11: Biz okulda özel eğitimle ilgili sadece şeyi gördük hocam zihinsel engelliler ve işitme engelliler. Şimdi bize gelen öğrenciler otizm biz hiç bilmiyorduk son zamanlarda öğrendik. Bir down sendromlu görmüyorduk hani bu kadar şey değildi o zaman yok muydu ya da evlerdeydi biz mi görmüyorduk… Benim bu çocuklara nasıl yaklaşmam gerektiğini dışardan mesela otizmle ilgili bir öğrencimle ilgili kuşkulandım böyle bir şey söylüyorlar bu nedir ne değildir. Oturdum internetten

araştırdım kitaplar aldım. Mesela hiperaktivite öğrencim ilk defa bu sene oldu ben bu çocuğa nasıl yaklaşacağım. Biz genel olarak çocuklara sen dili değil ben dili kullanır hani bunu yapmandan hoşlanmıyorum hani emir kipi kullanmayı mesela…ben üniversiteden bir hocayla ne yapmam gerekiyor direk dedi emir kipi kullanmanız gerekiyor hocam. Can buraya otur. Şimdi ben öyle hiç hayatımda emir kipi kullanmadığım için o kadar zoruma gitti ki böyle komutan gibi emrediyorum falan acaba ona böyle hitap ederken diğer çocuklar da etkilenirler mi? (str. 1125-1238).

Ayşe öğretmene sınıfında özel gereksinimi olan öğrencinin olup olmadığı sorulduğunda öğretmen,

Öğretmen9: Yok zaten onlar da olursa artık bilmiyorum artık ne yaparım Ayşe öğretmen huniyi takar gezer herhalde (str. 1640) diye tepki vermiştir.

Araştırma başladıktan kısa süre sonra Ayşe öğretmenin sınıfına resmi tanısı olmayan ancak OSB doktor raporu olan bir öğrenci (Cem) kaydedilmiştir. Öğretmenin dediği gibi bu çocuğun kaydı ile sınıftaki problemler artmıştır. Sınıfın aşırı dağınık, düzensiz ve sesli olması özel gereksinimi olan çocuğu rahatsız etmiştir. Çocuk çevresindekilere ve özellikle öğretmene fiziksel şiddet uygulamaya başlamıştır. Ö9 kodlu öğretmen EÇODEM kapsamında sınıfında acil fiziksel düzenlemeler yapmıştır ve kısa süre sonra sınıfındaki sorunları da kontrol altına alabilmiştir. Ö9 kodlu öğretmen sınıfındaki bu değişlikten memnuniyetini ara test ve son test sürecinde yapılan görüşmelerde dile getirmiştir. Diğer öğretmenlerde, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili benzer düşünceleri paylaşmaktadırlar.

Öğretmen10: Birisi down sendromlu, birisi dil ve konuşma bozukluğundan, bazı kelimeleri sesleri çıkartamıyor sesli harfleri genellikle yapamıyor. Down sendromlu olan öğrenci aslında sosyal…kendi özel okullarına gittikleri için sosyal bakımdan aslında uyum sağlıyorlar sıraya giriyor yapıyorlar ama benim çok fazla bir bilgim yok bu konuda. O yüzden daha çok aza indirgemeye pazartesi, Çarşamba, Cuma gelsin. Dil konuşma bozukluğunun hiç bir sıkıntı olmadığı için fiziksel ya da beyin olarak bi sıkıntı olmadığı için çocuk katılıyor kitapları çok güzel yapıyor işitmede de çok büyük problem yok görsel materyalleri de çok güzel kullanıyor onunla ilgili çok büyük bir sıkıntım yok ama diğer öğrenci sonuçta bizim kitaplarımızı yapamıyor (str. 2280-2293).

Yönetici1:…Kaynaştırma öğrencisinin en fazla, en yoğun olduğu okullardan biriyiz. Bunda da geçen sene ayrılan rehber öğretmenimizin büyük payı var…onunla birlikteyken aslında işler aslında daha iyi gidiyordu. Bu sene hem öğrenci sayımız fazlalaştı hem kaynaştırma öğrencimiz o özel eğitim gereksinimi olan öğrenci sayımızın sayısı arttı açıkçası bu sene biraz zorlanıyoruz… Ben şahsen yeterli olduğumuzu düşünmüyorum çünkü kolumuz kanadımız kırık çünkü rehber öğretmenimiz yok… Çünkü onlar BEP konusunda rehberlik yapıyordu… Şöyle RAM bizim okullarımızda… Sınıf mevcudumuz kaç, kontenjanının var mı, yok mu hiç sorgu sual olmadan rapor yolluyorlar, raporu bize gelmiş çocuğu biz almak zorundayız. Veliyi arıyoruz velinin rapordan haberi yok…falan gibi tonla olay var (str. 2612-2623).

Tablo 24. *EÇODEM Öncesi Okul Geneli ve Sınıflarda Davranışsal Beklentilerin Genel Durumu*

Araştırma uygulama öncesi davranışsal beklentiler	**N**
Okul geneli ortak takip edilen davranışsal beklenti yok	12
Sosyal etkileşim ve iletişimle ilgili davranışsal beklentiler mevcut	9
Özbakım becerileri ile ilgili davranışsal beklentiler mevcut	4
Sınıflarda belirli bir davranışsal beklenti yok	3

Olumlu davranış desteği müdahalelerinde okul ve sınıflarda takip edilmesi gereken davranışsal beklentiler diğer bir deyişle kurallar çok önemlidir. Bu anlamda EÇODEM öncesi okul yöneticileri ve öğretmenlere "okul geneli ve sınıf içerisinde çocuklar için belirledikleri davranışsal beklentilerin nelerdir?" diye sorulmuştur ve bu soruya katılımcıların tamamı okul geneli herkesin takip etmesi gereken ortak kurallarının olmadığını, sosyal iletişim ve etkileşimle ilgili bazı davranışsal beklentilerin oluğunu ve sınıflarda da *"koşmama, arkadaşlarına zarar vermeme, güzel oynama"* gibi bazı kuralların vurgulandığını ancak bunların sistematik olarak takip edilmediğini, öğrenciler uygun davranmadığında uyarıldığını belirtmişlerdir. Görüşmeciler buna ek olarak özbakım becerileri ile ilgili lavaboya giderken sıra olma, yemeğini düzgün yeme gibi bazı kurallar olduğu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin EÇODEM öncesi uyguladıkları sınıf kuralları incelendiğinde, kuralların çoğunlukla "yapma, etme" gibi ifadelerle ifade edilmektedir. Bu ifade biçimi sınıf ve okul içerisinde olumsuz davranışlara vurgu yapıldığını göstermektedir.

Öğretmen9: Sınıf kurallarını birlikte oluşturduk. Onlarla beraber sınıf kurallarımız ne olsun, ne yaparsak daha iyi burda yaşarız bir arada diye. Sınıf kurallarımız birbirimize zarar vermemek, çok basit kurallar. Kendileri de söylediler zaten, bağırmamak birbirimize bağırmamak, çığlık atmamak, sandalyelerle çığlık atarak koşmama (str. 1585-1589).

Diğer öğretmenlerde yukarıdaki öğretmenin söylediğine benzer görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu kuralları farklı şekilde öğrencileri ile belirlemiştir. Ancak öğretmenler sene başında sadece kuralları sözel olarak belirleyip bırakmışlarıdır. Okul saatinde de kurallara uymayan çocuklar sözel olarak uyarılmıştır.

Tablo 24. *EÇODEM Öncesi Okul Geneli ve Sınıflarda Davranışsal Beklentilerin Genel Durumu (Devam)*

Kuralları belirleme ve uygulama süreci	**N**
Davranışsal beklentilerin öğretimi yapılmamakta	10
Davranışsal beklentilerin takibi yapılmamakta	10
Davranışsal beklentiler dönem başında belirlenmekte	4

EÇODEM öncesi öğretmen ve yöneticilere "öğrenciler için davranışsal beklentileri nasıl belirledikleri ve bu beklentilerin öğrencilere nasıl kazandırıldığı" sorulduğunda, bazı katılımcılar okullar ilk açıldığında öğrencileri kendi belirledikleri davranışsal beklentiler hakkında sözel olarak bilgilendirdiğini, diğer katılımcılar ise öğrenciler problem davranış sergilediğinde *"koşmuyoruz, yüksek sesle konuşmuyoruz, arkadaşımıza vurmuyoruz"* şeklinde öğrencileri uyardıklarını belirtmişlerdir. Sene başında davranışsal beklenti belirleyen öğretmenler bu beklentilerle ilgili öğrencilere yönelik herhangi bir öğretim yapmadıklarını, davranışsal beklentileri öğrencilerin uygulama durumlarını takip etmediklerini ancak öğrenciler uygun davranmadıklarında onlarla konuştuklarını ve sınıfın davranışsal beklentilerini hatırlattıklarını belirtmişlerdir. Tablo 24 incelendiğinde, tüm katılımcıların davranışsal beklentiler konusunda aynı uygulamalarda bulundukları görülmektedir.

Katılımcılara "öğrencilerin davranış ve sosyal beceri düzeylerini nasıl değerlendirdikleri ve öğrencilerin uygun davranışlarına nasıl dönüt verdikleri" sorulduğunda, katılımcıların hepsi öğrencileri sınıf ve okul içerisinde etkinlikler esnasında doğal olarak gözlemlediklerini, bir katılımcı birincil bakıcılarla görüşme yaparken notlar tuttuğunu, başka

bir katılımcı ise anekdot kaydı tuttuğunu belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yedisi öğrenciler uygun davrandığında onları sözel olarak ya da bazen gülen yüz etiketi vererek ödüllendirdiğini diğerleri ise çocuklar uygun davrandığında herhangi bir dönüt vermediğini belirtmiştir. Bu gülen yüz etiketleri genellikle, öğrenciler okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına güzel katıldıklarında ve öğretmenlerin öğrencilere haftasonu için verdiği ödevler uygun şekilde yapılıp, öğretmene getirildiğinde verilmektedir.

Tablo 24. *EÇODEM Öncesi Okul Geneli ve Sınıflarda Davranışsal Beklentilerin Genel Durumu (Devam)*

Davranış ve Sosyal Gelişim Değerlendirme/İzleme Tekniği	**N**
Sınıf içi eğitim-öğretim esnasında yapılan gözlem yapma/ gözlem formu doldurma	10
Ailelerle görüşme/ veli görüşme notları tutma	1
Anekdot kaydı tutma	1
Öğrencilerin Uygun Davranışlarına Geri Dönüt Verme Tekniği	
Ödüllendirme	**7**
Herhangi bir dönüt vermeme	5

Öğretmenlerin bazıları evde birincil bakıcıların takip etmesi için internetten edindikleri davranış takip formları uygulamaktadır. Bu formlarda herhangi bir uyarlama söz konusu değildir. Öğretmenin kendi seçtiği bir form eve gönderilmekte ve uygulayan çocuklar daha sonra ödüllendirilmektedir. Ö12 kodlu öğretmen davranış formları ile ilgili yaptığı uygulamasını şöyle açıklamıştır:

Öğretmen12:….Bence ödüller çok büyük etkili çocuklarda.

Araştırmacı: Bazen hani davranış formu falan dolduruyor musunuz? Sizin sınıfta var mı davranış formu?

Öğretmen12: Davranış formu derken hocam, bizim kendi çocuklar için doldurduğumuz mu?...Dolduruyoruz evet dolduruyoruz onlar evde işte uyku zamanı, yemek zamanı, işte giyinme soyunma şunlar bunlar olan davranış formları gönderiyoruz (Ö12, str. 3947-3957). Öğretmenin bahsettiği bu formlar internetten ulaşılmış formlardır.

Öğretmenlere okul geneli ve sınıflarındaki davranışsal beklentiler ile ilgili uygulamaları sorulduğunda yedi öğretmen, davranışsal beklentilerin daha sistematik bir

şekilde belirlenmesine, var olan davranışsal beklentilerin düzenlenmesine, okul geneli ve sınıflarda uygulanması gereken davranışsal beklentiler ile ilgili öğretmenler arasında bir işbirliğinin oluşturulmasına, okul genelinde ve sınıflarda MEB (2012) yönetmeliğine göre, fiziksel ortam düzenlemesinin yapılmasına gereksinim duyulduğunu belirtmiştir. Ancak beş öğretmen davranışsal beklentilerin nasıl belirlenmesi, öğretilmesi ve uygulanması konusunda bir fikirlerinin olmadığını, çocuklar problem davranış gösterdiğinde uygun davranışların neler olduğu konusunda çocukları sözel olarak uyardıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 24. *EÇODEM Öncesi Okul Geneli ve Sınıflarda Davranışsal Beklentilerin Genel Durumu (Devam)*

Davranışsal Beklentiler ve Öneriler	**N**
Okul ve sınıf geneli davranışsal beklentiler belirlenmeli ve düzenlenmeli	12
Okul geneli davranış sorunları hakkında işbirliği oluşturulmalı	7
Okul geneli ve sınıflarda fiziksel düzenlemeler yapılmalı	7
Okulda kaynaştırma uygulamaları geliştirilmeli	7
Fikrim yok	5

Öğretmenlere, sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ya da öğrencilerde gözlemlenen sosyal beceri yetersizlikleri konusunda neler yapılabileceğine ilişkin ortak görüşmeler yapıp yapmadıkları, Sevgi Anaokulu olarak davranışsal beklentiler konusunda ortak kararlarının olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerin bazıları evet bazıları ise hayır demiştir. Ö6 kodlu öğretmen kurul toplantılarında bu konuların bazen gündeme geldiğini ancak bir sonuç çıkmadığını belirtmiştir. Evet diyen diğer öğretmenler, kurul toplantıları dışında bazı öğretmenlerin özellikle kaynaştırma uygulamaları için birbirleriyle iletişim halinde olduklarını belirtmiştir. Öğretmenler, sınıflarında ya da okul genelinde davranış problemleri ile ilgili bireysel olarak müdahalede bulunduklarını belirtmişlerdir. Ö6 kodlu öğretmen bu durumu şöyle açıklamıştır.

Öğretmen6:...Kurul toplantılarında konuşuruz ama sonuca bağlamayız. Herkes sınıfını değerlendirir. Sınıfında özel eğitim öğrencisi varsa onu açıklar, sene başında böyleydi, şöyle ilerleme kaydetti. Ama okul olarak biz şey yapmıyoruz. Şu konuda ne yapabiliriz diyip toplanıp çözüm üretmeye çalışmıyoruz biz sadece sorunu dile getiriyoruz herkes yaşadığı sorunu dile getiriyor. Belki bir deşarj olma yaptığı için anlatıldığı için öğretmen bir rahatlıyor ama bir çözüm olmuyor (str. 3093-3096).

Araştırmaya katılan anaokulunda özel gereksinimi olan öğrencilerde eğitim almaktadır. Bu anaokulunda eğitsel ve tıbbi tanısı olan çocuk sayısı 12 ve sadece tıbbi tanısı olan ya da hiçbir tanısı olmayıp özel gereksinimi olan çocuk sayısı sekizdir. Eğitsel tanısı olmayan bu çocukların birincil bakıcıları çocukların eğitsel tanı almasını istememektedir. Öğretmen ve yöneticilere anaokulunda uygulanmakta olan kaynaştırma uygulamalarına dönük görüşleri sorulduğunda, tüm katılımcılar okulda kaynaştırma uygulamaları ile ilgili birçok sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 24. *EÇODEM Öncesi Okul Geneli ve Sınıflarda Davranışsal Beklentilerin Genel Durumu (Devam)*

Problem Davranışlarla İlgili Sevgi Anaokulu'nun Genel Sorunları	**N**
Kaynaştırma konusunda sorun yaşanmakta	12
Okulda kaynaştırma uygulamaları geliştirilmeli	7
Problem davranışlara müdahale konusunda işbirliği yetersiz	4
Sınıf düzeni ve araç-gereç yetersizliği mevcut	3
Aşırı yüksek ses ve birbirine zarar verme mevcut	2

Katılımcılar anaokulunda yaşanmakta olan kaynaştırma uygulamaları ile ilgili sorunları *"sınıf mevcudunun okul öncesi eğitimde kaynaştırmada sınıf mevcudu yasasına göre (MEB, 2012) düzenlenememesi, öğretmenlerin özel eğitim konusunda (ör., BEP hazırlama, öğretimi bireyselleştirme, yaklaşım) bilgi yetersizliğinin olması, öğretmenlerin özel eğitim konusunda destek almak için rehber öğretmen ya da özel eğitim danışmanına gereksinim duymaları, bazı özel gereksinimi olan çocukların grup eğitimine uyum sağlayamaması, sınıf ortamının ve bu ortamda oluşan yüksek sesin özel gereksinimi olan çocukları rahatsız etmesi, özel gereksinimi olan çocukların eğitim aldığı diğer kuramlarla anaokulu öğretmenleri arasında işbirliğinin olmaması, bazı özel gereksinimi olan çocukların birincil bakıcılarının çocuklarının eğitsel tanı almasını istememesi"* olarak belirtmişlerdir. Son olarak, yedi katılımcı okulda kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Sınıfında bir resmi tanılı bir tanısız özel gereksinimi olan Ö6 kodlu öğretmen kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüşlerini şöyle belirtmiştir.

Öğretmen6: Ama o etkinliklerde şeyimiz oluyor genel Tunç için demeyim bu sene içinde genel anlamda bizden bir uyarlama falan istiyorlar şeylerle ilgili

kaynaştırma öğrencileriyle ilgili ama orada bir cümle söyleyeceğim okul öncesi öğretmeni tek başına yapamıyor ona bir zihinsel engelliler öğretmenliğinden mezun olmuş birinin bize arkadaşlık etmesi gerekiyor (str. 3082-3085).

Y2 kodlu katılımcı kaynaştırma uygulamaları konusunda öğretmenlerin bilgi gereksinimi olduğunu, ancak genel olarak okul içerisinde özel gereksinimi olan çocuklara karşı olumlu ve hoşgörülü bir tutum olduğunu vurgulamıştır.

Yönetici2: O çocuklara nasıl yaklaşılacağını bilmiyorlar. Halime hocam da söylemiş çoğu açık öğretim fakültesi mezunu tam bilmiyorlar. Hoş biz örgün mezunuyuz da ne biliyoruz mesela bir down sendromlu çocuk geliyor ona nasıl yaklaşılacağını bilmiyor birkaç bir şey öğretiyor onun ilerisine gitmiyor… Otistik çocuklarımız var mesela hani onlarda sıkıntılarımız çok büyük mesela geçen sene falan rehber öğretmenimiz vardı… O zaman çok rahattık o öğretmenlerimize anlatıyordu BEP'lerini yapmalarında yardımcı oluyordu…(str. 3283-3291).

3.2.1.3. *EÇODEM öncesi yardımcı personellerin çocukların okuldaki davranışları ve sosyal beceri düzeyleri ile ilgili görüşleri*

Yardımcı personellerin çocukların okuldaki davranışları ile ilgili görüşleri ile öğretmen ve okul yöneticilerinin çocukların davranışları ve sosyal beceri düzeyleri ile ilgili görüşleri aynıdır. Yardımcı personellere göre de çocuklar yemekhanede, lavabolarda, ortak oyun alanlarında problem davranışlar sergilemektedirler. Yardımcı personel1 çocukların problem davranışları ile ilgili aşağıdaki ifadeyi dile getirmiştir. Yardımcı personellerin tamamı çocuklarda yemek yeme sorunu olduğunu belirtmiştir.

Yardımcı Personel1: E şimdi öğretmenlerinden izin alıp tuvalete çıkmak istedikleri zaman e koridorda turluyorlar, koşuyorlar. Koşarak tuvalete giriyorlar. Bence bu da bir sorun çünkü ayakları kayabilir (str. 97-99).

Yardımcı personellere göre çocukların davranışları incelendiğinde, en çok üç ve beş yaş grubu okulda davranış sorunu sergilemektedir ve çocukların davranış problemlerine yönelik yapılan müdahaleler çok etkili olmamaktadır. Yardımcı personellere göre çocukların yaşları büyüdükçe problem davranışların görülme oranı artmaktadır. Yardımcı Personel2 ise bu durumu şöyle ifade etmiştir.

Yardımcı Personel2: Bence beş yaş grubu çocuk aktif çocuk varsa onda…Çocuğun teki geçen bana bir çarptı. Duvarda aldım soluğu. O çocuk küçük çocuğa çarparsa –Hı hı.- düşünemiyorum yani (str. 206-209).

Buna ek olarak, çocuklar uygun ses tonunu kullanma, sıra olma, arkadaşları ile uygun iletişim kurma gibi sosyal beceriler konusunda yetersizlikler göstermektedirler. Çocuklar özellikle kural tanımamakta ve yardımcı teyzeler onların davranışlarını kontrol etmekte zorlanmaktadırlar. Yardımcı personel 4'e göre,

Yardımcı Personel4: Yani çocuklar çok bağırarak konuşuyorlar. Yüksek sesle.-Bu bağırarak konuşması günlük konuşmalarından mı bahsediyorsunuz? Günlük oynarken falan- oynarken çığlık atıyorlar (str. 93-95).

Yardımcı personeller en çok çocukların öz bakım becerilerindeki yetersizlikleri ve yemekhanede yaşanan problemler ile uğraşmaktadır. Yardımcı personellere göre, çocuklar kendi işlerini kendileri yapmak istememektedir. Çocuklar yemek yeme, kendi eşyalarını tanıma, giyinme ve soyunma becerileri konusunda oldukça yetersizdir. Bazı birincil bakıcılar ise yardımcı personellerden çocuklarının bireysel işlerini yapmalarını beklemektedir. Yardımcı Personel2'ye göre,

Yardımcı Personel2*:* Çocuklar ayakkabılarını tanımıyorlar. Aileler bunu tanıtıp gönderebilirler ya da her gün farklı gönderdiği için çocuk bu ayakkabıyı bulamıyor. Koyduğu yeri unutuyor. E ayakkabıları kendileri giymeli. Bence teyzeler giydirmemeli. Anneler kapıdan baktığında benim çocuğum kendi giyebilir diyor, bazıları da giyemez deyip teyze giydirsin diyor. Ama bence giyebilir artık hepsi. –Hı hı.- Üç yaş biraz sıkıntılı bence ikinci dönemde o da giyebilir (str. 225-230).

Başka bir katılımcı ise çocuklarda gözlemlediği yeme sorununu,

Yardımcı Personel6: Israr edildiği zaman ağlamaya başlıyorlar. O yüzden de yemeği yemeden kalkıyorlar. Kusuyorlar, Mide bulantısı mahsustan yani midemiz bulanıyor deyip yemiyorlar (str. 119-121) diye ifade etmektedir.

Okul yardımcı personellerinin çocukların problem davranış göstermesini tetikleyen etmenler ile ilgili görüşleri öğretmen ve okul yöneticilerin görüşleri ile benzerlik göstermektedir ancak yardımcı personeller öğretmenlerin tutumlarının, öğretmenlerin davranışlarının ve sınıf mevcudunun problem davranışları tetiklemede daha çok etkili olduğunu savunmaktadır. Yardımcı personeller gözlemledikleri problem durumları şöyle belirtmişlerdir.

Yardımcı Personel2: Okulda ve sınıflarda çok net kurallar yok…Oturunca yemek yemeliyiz. Konuşmadan yemeliyiz boğazımıza kaçabilir gibi..net bir kural olsa bence yemekhanelerde aslında bence daha güzel olabilir (str.155-158).

Yardımcı Personel5: Yemek yiyenlere şey yapıyorlar. Yıldız, yapıştırma falan –Sticker- he isimleri onlardan yapıştırıyorlar. Ablaları daha iyi bilir. En son bitirenlere yapıştırıyorlar. Çok da mutlu oluyorlar. Yemeyenler böyle yapıştır diye istiyorlar küçük yaşlarda *(*str. 175-178).

Yardımcı Personel3: E bence hepsinden ziyade yemek yerken e sınıf ablasının sesini yükseltmesi gerek yani bazı sınıf ablaları sesini yükseltiyor. Susun, yapmayın, etmeyin ama sınıf öğretmenleri masada yemeğini yemeye devam ediyor. Bence sınıf ablasının yerine öğretmenlerinin kalkıp bir şey demesi gerekiyor çünkü öğretmenin otoritesiyle sınıf ablasının otoritesi bir olmuyor (str. 187-191).

Son olarak, yardımcı personeller de öğretmenler gibi kaynaştırma konusunda bilgi gereksinimi olduklarını, özel gereksinimi olan çocuklara nasıl yaklaşımda bulunacakları konusunda desteğe ihtiyacı olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin çocuklar dışında başka durum ya da etkinliklerle meşgul olması gibi durumların çocukların problem davranış gösterme riskini arttırdığını belirtmişlerdir. Yardımcı personeller ayrıca, serbest zaman etkinliğinin en dağınık ve başıboş zaman geçirilen bir etkinlik olduğunu vurgulamışlardır.

3.2.1.4. *EÇODEM öncesi birincil bakıcıların, çocuklarının evdeki davranışları ile ilgili görüşleri*

Araştırmanın ön test sürecinde, birincil bakıcıların çocuklarının evdeki davranışlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Birincil bakıcılarla yapılan görüşlerden elde edilen verilere göre, çocukların davranışları uygun ve uygun olmayan davranışlar olarak gruplanmıştır.

Tablo 25. *Birincil Bakıcılar Açısından Çocukların Davranış Tanımları*

Birincil bakıcılara göre çocuğun evdeki uygun davranışları	**N**
Sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yeterlilik gösterme	10
Aile kurallarına uyum sağlama	5
Sosyal işbirliği becerileri göstermesi	1
Uygun davranış belirtmedi	9

EÇODEM uygulaması öncesi çocukların okuldaki davranışlarının durumuna paralel olarak evdeki davranışlarına ilişkin 25 birincil bakıcı ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeci, birincil bakıcılardan görüşmenin başında ilk olarak birincil bakıcıların çocuklarının evdeki uygun olan ve olmayan davranışlarını değerlendirmelerini istemiştir. Görüşmeye katılan çoğu birincil bakıcı çocuklarının uygun davranışları ile ilgili kısa bir bilgi verip çoğunlukla çocuklarının problem davranışları üzerine görüş bildirmiştir. Görüşmecilerden dokuzu, çocukları ile ilgili uygun davranış belirtmeyip, direk çocuklarının problem davranışları hakkında açıklama yapmıştır. Birincil bakıcılar çocuklarında gözlemledikleri uygun davranışların çoğunlukla sosyal etkileşim ve iletişim becerileri ile ilgili olduğunu, bazı çocukların aile kurallarına uyum sağladığını, bir aile ise çocuklarının sosyal işbirliği becerilerinde yeterli olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan birincil bakıcılar çocuklarında beğendileri davranışları şöyle açıklamışlardır:

Birincil Bakıcı8: Hıı beğendiğim, çok merhametli, yani hiç kıyamaz. Ondan sonra ıı yardımsever. Iı çalışmayı seven, el becerisi çok iyi. Beğendiğim yönleri, ama çok da inat yani beğenmediklerim de çok (str. 1161-1162).

Birincil Bakıcı5: Ee beğendiğim davranışlar öğretmenini dinliyor mesela. Çok güzel uyum sağlıyor arkadaşlarıyla. Biraz kıskançlık huyu var işte. Onu beğenmiyorum (str. 1342-1343).

Bazı birincil bakıcılar yukarıda da belirtildiği gibi kısa bir şekilde çocukları ile ilgili olumlu birkaç özellik belirtmişlerdir. Görüşme esnasında çocukları ile ilgili olumlu özellik belirten birincil bakıcılar olumlu özellikleri sıralama esnasında çocukları ile ilgili olumlu özellik belirtmek için oldukça düşünmüşlerdir.

Tablo 25. *Birincil Bakıcılar Açısından Çocukların Davranış Tanımları (Devam)*

Birincil bakıcılara göre çocuğun evde uygun olmayan davranışları	**N**
Dışa yönelim davranışları sergileme	24
Benmerkezci davranma	21
Antisosyal davranışlar sergileme	9

Birincil bakıcıların çoğu araştırma öncesinde çocuklarının evde çoğunlukla dışa yönelim davranışları ve benmerkezci davranışlar sergilediğini, dokuz birincil bakıcı ise

çocuklarının antisosyal davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Birincil bakıcılara göre bazı çocuklar bu üç tür problem davranışı sergilediği gibi bazıları ise sadece bir tür problem davranış sergilemektedir. Dışa yönelim davranışları, "*saldırganlık, çevresine zarar verme, birincil bakıcıya vurma, inatçılık, söz dinlememe, kurallara uymama, birlikte nasıl oynanacağını bilememe, kendi işlerini kendisinin yapmaması, kardeş kıskançlığı, uygun yemek yememe, düzensiz uyku, aşırı hareketlilik, kendi odasında yatmak istememe, sinirlenince nesne fırlatma, çok fazla teknolojiye düşkün olması"* gibi problem davranışlarını içermektedir. Birincil bakıcılara göre çocukların çoğunda dışa yönelim problem davranışına ek olarak, çocuklarda benmerkezci ve antisosyal problem davranışlar da gözlenmektedir. Çocukların benmerkezci davranışları, "*isteklerini ağlayarak belirtme, aile bireylerinin özel hayatın müdahale, çabuk sıkılma*; antisosyal davranışları ise *inatçılık, istediği şey için diretme, sürekli itiraz etme ve ağlama, okula hazırlanmada isteksizlik, şaşkın ve yavaş hareket etme, okuldan/evden kaçmadır"*. Bazı birincil bakıcıların çocuklarının sergilemiş oldukları problem davranış tanımları şöyledir:

Anne ve Baba*:* Beğenmediğimiz davranışları bazı takıntıları olabiliyor şu anda mesela merdiven inip çıkıp asansörle oynamaya taktı. Oynattırmazsak yıkıyor ortalığı. Ama bir kere yapsın içeri giriyor (BB20, str. 5-6).

Anne: Beğenmediğim davranışlarını nasıl diyim bişey yapmadığı zaman benim istediğim olacak diye bize vurması yani istediğini yapması (BB11, str. 2563-2564).

Baba: Beğenmediğim davranışları söyleyeyim önce. Çok aşırı derece inatçı… Bu olacak diyorsa o olana kadar, yaptırana kadar ağlıyor bağırıyor. Çok aşırı derecede bağırıyor, ne bileyim yani eşyaları atıyor etrafa öyle huyları var (BB14, str. 3720-3726).

Anne: Beğenmediğimden ilk başta başlayayım…bana şu anda çok düşkün hani kardeşinden dolayı herhalde mesela olur olmaz yerde kucak istiyor. Hani anne beni kucağına al, tamam alırım, sevgi gösterisi her zaman yaparım yani aşırı derecede belki yapıyorum bazen ama ufacık bir şekilde istediği olmasın, kendini işte yere atıyor. Zaten şuan okulda da onu yapıyor…(BB23, str. 4878-4883).

Anne: Ben buna bir çözüm buldum desem yalan olur. Yok, yani oynuyor ama ben tamamen bıraktım ve dedim ki illaki bıkacaktır dedim. Çünkü biz bunu yakın

bir zamanda aldık. Önceki bozulmuştu, bir süredir yapılamadı vs. ama bizim telefonlarımıza sardı bu seferde sürekli telefonlarımıza babasının benim sürekli oyun yüklemeye çalışıyor. En az 3-4 saat teknolojik oyunlarla vakit harcıyor. Bir buçuk, iki yıldır oynuyor (BB7, str. 3345-3352).

Yukarıda bertilen birincil bakıcı görüşleri incelendiğinde, birincil bakıcıların çocuklarında benzer ya da ortak problem davranışlarla başa çıkmaya çalıştıkları görülmektedir. Birincil bakıcıların tamamı, çocuklarında yemek, yeme ve inatçılık sorunu olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 25. *Birincil Bakıcılar Açısından Çocukların Davranış Tanımları (Devam)*

Birincil bakıcılara göre okuldaki uygun davranışları	**N**
Sosyal işbirliği becerilerinin yeterli olması	3
Akademik becerilerde iyi olma	2
Psiko-motor becerilerde yeterli olma	1

Birincil bakıcılardan EÇODEM uygulama öncesi çocuklarının okuldaki davranışlarını değerlendirmeleri istendiğinde toplam üç birincil bakıcı çocuklarının okulda sosyal işbirliği becerilerinin iyi olduğunu, akademik becerilerinde başarı sağladığını ve psiko-motor becerilerinin gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Diğer birincil bakıcılar ise çocuklarının evde olduğu gibi okulda da bir takım problem davranışlar sergilediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 25. *Birincil Bakıcılar Açısından Çocukların Davranış Tanımları (Devam)*

Birincil bakıcılara göre okulda uygun olmayan davranışları	**N**
Dışa yönelim davranışları sergileme	15
Sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerilerinin yetersiz olması	7
Sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yetersizlik	5
Benmerkezci davranma	4
Henüz öğretmen-birincil bakıcı görüşmesinin olmaması	4
Antisosyal davranışlar sergileme	3
İçe yönelim davranışları sergileme	2

Öğretmenlerden aldıkları bilgiler doğrultusunda çocuklarının okuldaki davranışlarını ve sosyal gelişimlerini değerlendiren birincil bakıcıların çoğu

çocuklarının okulda dışa yönelim davranış sergilediklerini, sosyal bağımsızlık, sosyal kabul, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bazı birincil bakıcılar ise çocuklarının okulda benmerkezci, anti sosyal ve içe yönelim davranışları sergilediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan dört birincil bakıcı ise öğretmenlerle çocuklarının okuldaki davranışları ve sosyal gelişimleri üzerine henüz görüşme yapmadıklarını, öğretmenlerin öncelikle problem davranış sergileyen çocukların birincil bakıcıları ile görüşme yaptıklarını açıklamıştır. Tablo 25 incelendiğinde, bir çocuğun birden fazla problem davranış türü gösterdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan bazı birincil bakıcıya göre çocukların okuldaki davranışları şöyledir:

Anne: Geçen sene de geldik biz geçen sene üç yaş grubuydu bu sene dört yaş grubu. Geçen sene sorunlarımız oldu birazcık yani çığlık atma huyu vardı ben biraz da bu üç yaş sendromu diye bir şey var bilmiyorum yani gerçekten de çok hırçın zapt edilemez (BB7, str. 3376-3378).

Anne: Okuldaki davranışlarında tamamen eee kuralsızlık ee üzerine iki kere görüşme yaptık. Kurallara uymadığını söylüyor. Kuralları takip etmede kurallara uyum sağlamada sorun yaşıyor (BB4, str. 1630-1631).

Üç buçuk yaşındaki bir erkek çocuğunun, kardeşine yaptıklarını çocuğun annesi şöyle açıklamıştır:

Anne: Aynen yakasından tutup şap şap şap yapmam yani ancak poposuna vururum. Bir gün mesela çok şaşırdım iki eliyle kardeşini şöyle tutmuş boğuyor hani boğmayı nereden öğrenmiş onu da bilmiyorum yani tamam ben dövsem de çocuğu hiçbir zaman boğmam hadi benden öğreniyor desem (BB25, str. 554-556).

Araştırmaya katılan tüm birincil bakıcılardan elde edilen veriler incelendiğinde birincil bakıcıların benzer konularda özellikle kurallara uyma konusunda çocuklarının problem davranış sergilediğini belirtmektedirler.

Tablo 25. *Birincil Bakıcılar Açısından Çocukların Davranış Tanımları (Devam)*

Birincil bakıcılara göre çocuğunun geliştirilmesi gereken diğer becerileri	**N**
Akademik becerilerde yetersizlik	3
Öz bakım ve psiko-motor becerilerinde yetersizlik	3
Dil ve konuşma yetersizliği	3

Birincil bakıcıların %32'sine göre, çocukların davranış ve sosyal gelişimlerine ek olarak akademik, öz bakım, psiko-motor ve dil ve konuşma becerilerinin de desteklenmesi gerekmektedir. Birincil bakıcılar, çocuklar akademik olarak akranlarının gerisinde olduğunu bazı yönergeleri anlamadıklarını, öz bakım becerileri açısından bakıldığında uygun beslenme davranışı sergilemediklerini, kendi işlerini kendilerinin yapmak istemediklerini, el kaslarının zayıf olduğunu ve son olarak bazı çocukların da ifade edici dil becerilerinde sorun yaşadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların % 76'sı, çocuklarının yeme sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yeme sorunları, yemek seçme, yemeğini kendisinin yemek istememesi, yemek, yemek istememe, uygun miktarda yememe, uygun biçimde yememe (ör., gezinerek yeme, TV karşısında ya da bir şeyle meşgul edilerek beslenme) olarak belirtilmiştir. Katılımcıların %36'sı çocuklarının uyku sorunu olduğunu belirtmiştir. Bu uyku sorunlarını, kendi yatağında uyumak istememe, gece uyanıp anne-babanın yatağına gitme, hiç uyumama ve geç saatlerde uyuma olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 25. *Birincil Bakıcılar Açısından Çocukların Davranış Tanımları (Devam)*

Birincil bakıcılara göre çocukların davranış örüntüleri	**N**
Problem davranışlar öz bakım becerilerinde yoğunlaşmakta	25
Çocuk ailede daha baskın konumda	20
Problem davranışlarla baş etmeye yönelik uygulanan müdahaleler yetersiz ve etkisiz olmakta	11

Birincil bakıcılar çocukları ile yaşadıkları problem davranışların çoğunun öz bakım becerilerine bağlı davranışsal beklentilerle ile ilgili olduğunu, *"çocuklarının erken uyumayı reddettiklerini, yemeğini kendilerinin yemediğini, yemekleri seçtiklerini, yeterli miktarda yemediklerini, odalarını toplamadıklarını, kendilerine ait eşyaları düzenlemediklerini, kendilerinin giyinip soyunmadıklarını, kendi yataklarında yatmak istemediklerini"* belirtmişlerdir. Birincil bakıcılara göre bazı çocuklar bu problem davranışların tamamı göstermekte, bazıları bir kaçını göstermektedir. Çocukların ortalama uyumaya gidiş saati 10.00-10.30 arasındadır. Birincil bakıcılara göre gece saat 3.00'e kadar uyumayan çocuklar vardır. Birincil bakıcılardan elde edilen verilere göre çocukların istekleri ailede daha ön planda ve çocuklar ailede daha baskın durumdadır. Evde çocukların problem davranışları ile baş etmek için uygulanan müdahale yöntemleri yetersiz ve etkisiz olmaktadır. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Anne:...o andaki sorunu çözüyor ama o sorun bitiyor başka sorun başlıyor (BB20, str. 275) şeklinde açıklamıştır.

Araştırmaya katılan birincil bakıcılara çocuklarının "Problem davranış göstermesini tetikleyen etmenler nelerdir? "diye soruluğunda, birincil bakıcılar tek bir etmen olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 25. *Birincil Bakıcılar Açısından Çocukların Davranış Tanımları (Devam)*

Birincil bakıcılara göre evde problem davranışları tetikleyen etmenler	**N**
Birincil bakıcıya bağlı etmenler	23
Çocuğa bağı etmenler	21
Yakın çevreye bağlı etmenler	10

Birincil bakıcıların ifade ettiği etmenler "birincil bakıcıya bağlı, çocuğa bağlı ve yakın çevreye bağlı etmenler" olmak üç alt temada toplanmıştır. Bu üç temel etmenlere ilişkin betimsel analiz bulgularına bakıldığında, birincil bakıcıya bağlı etmenler "*annenin ya da babanın tutumlarında bazen tutarsızlıklar olması, annenin sağlık sorunları, anne-babanın yoğun çalışması, anne-babanın çocuk eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması"* olarak sıralanmaktadır. Çocuğa bağlı etmenler, "*çocuğun sağlık sorunlarının olması, hamileliğin zor geçmesi, özel gereksinimli olması, çocuğun cinsiyeti, tek çocuk olması, en küçük çocuk olması, ilk torun olması, yemeklerin kokusunu sevmemesi",* olarak belirtilmiştir. Yakın çevreye bağlı etmenler ise anneanne, dede gibi yakın büyüklerin çocuğa yaklaşımı, çocuğun kuzenlerinin ya da kardeşlerinden birinin olumsuz davranışlarının olmasıdır. Buna ilişkin betimsel analiz bulguları ise "*ailenin yaşam tarzı, kültürü (plansız yaşama), ev nüfusunun kalabalık olması, akrabaların davranışları ve yönlendirmeleri, iki kardeşin yaşlarının yakın olması, büyüklerin çocuğun her istediğini yapması ve anne babaya müdahale etmesi"* şeklindedir.

Tablo 25. *Birincil Bakıcılar Açısından Çocukların Davranış Tanımları (Devam)*

Birincil bakıcılara göre okulda problem davranışları tetikleyen etmenler	**N**
Çocuğa bağlı etmenler	13
Okula bağlı etmenler	8
Fikrim yok	7
Aileye bağlı etmenler	3

Birincil bakıcılara göre çocuğun okulda problem davranış sergilemesini etkileyen etmeler, çocuğa bağlı, okula bağlı ve aileye bağlı etmenlerdir. Birincil bakıcılar, çocuğun özel gereksinimi olduğu ve sağlık sorunu olduğu için problem davranış sergilediğini belirtmiştir. Okula bağlı etmenler ise *"sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmenin yetersiz olması"* olarak belirtilmiştir. Birincil bakıcıların %28 ise bu konuda bir fikrinin olmadığını belirtmiştir.

Araştırma öncesi görüşme verilerine göre birincil bakıcıların, çocuklarının problem davranışları ile baş etmek için en çok başvurdukları müdahale stratejisi çocukları uygun davranışlara yönlendirmek için konuşarak onları ikna etmeye çalışmadır. Birincil bakıcıların başvurdukları diğer popüler müdahale ise kendi tutumlarında düzenleme yapmaya çalışmalarıdır. Dört birincil bakıcılar AÇEV, ETEÇOM, Küçük Adımlar gibi eğitim programlarına katılmışlardır. Birincil bakıcıların %32'si ise psikolog, öğretmen, psikiyatrist gibi uzmanlardan bireysel danışmanlık almışlardır.

Tablo 26. *Birincil Bakıcıların Problem Davranışlara Yönelik Uyguladıkları Müdahaleler*

Evde uygulanan müdahaleler	**N**
Uygun davranışa yönlendirmek için çocukla konuşarak ikna etmeye çalışma	16
Birincil bakıcıların tutumlarını değiştirmesi	12
Çocuğa şiddet uygulama	11
Çocuğun isteğine göre davranma	11
Davranış değiştirme tekniği uygulama	9
Uzman desteği alma	8
Çocuğu anlamaya çalışma	5

Özel gereksinimli çocuğu olan bir birincil bakıcı bu durumu şöyle açıklamıştır:

Anne:…Çok tereddütte kaldığımız sıkıntı yaşadığımız zamanlarda birkaç kere İstanbul'da bir psikoloğumuz vardı. Onunla görüştük ona mail attık ondan sonra bir ara devlet hastanesinde bir doktordan biraz destek aldık. Hani takıldığımız yerlerde yanlış mı yapıyoruz diye ondan sonra… Yine bir rehabilitasyon merkezine gitti Can birkaç hafta orada psikolog vardı onun desteğini aldık (BB20, str. 313-317).

bazı birincil bakıcılar ise televizyonda izledikleri programlardan anne-baba tutumları hakkında bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Böylece, belirli bir kaynağa

ulaşarak bilgi edinmiş olan birincil bakıcılar çocuk eğitimi ve çocuğa yaklaşım konusunda kendilerini geliştirdiklerini ve kendi tutum ve davranışlarında düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Birincil bakıcıların %44'ü ise çocukları ile baş edebilmek için çocuklarına şiddet uyguladıklarını bu şiddetin boyutları, çocuğu azarlamak, ona bağırmak, sıkıca tutmak, çimdiklemek, çok şiddetli olmamak şartıyla fiziksel şiddet uygulama (çocuğa vurma) ve bir yere (banyo ya da yatak odası) kapamadır. Bir birincil bakıcı çocuğa uyguladığı şiddeti şöyle açıklamıştır:

Anne:…Yoo vallla hiç bişey alamıyorum ben ya. Hani genelde ben de hırçınlaşıyorum sinirleniyorum. Su anda mesela otur oğlum şurda hiç dinlemiyor beni, gidiyo oraya buraya gidiyo ben sinirleniyorum artık yandan yandan cimcikliyorum artık yani kimseye çaktırmamak için cimcikliyorum artık yani. Yapcak bişseyim yok. Ben çok sinirli insan haline geldim (BB18, str. 6213-6216).

Araştırmaya katılan birincil bakıcılar çocuklarının problem davranışlarına müdahale ederken tek bir strateji uygulamamaktadırlar, çocuğun problem davranışlarına ve o anki duruma göre yukarıda yer alan bir ya da birden fazla müdahaleye başvurduklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda birçok birincil bakıcı uzun bir süre çocuğun isteğine göre davrandığını ancak edindikleri bilgilere bağlı olarak çocuklarına belirli davranış değiştirme stratejileri uyguladıklarını ve artık çocuklarının her istediğini eskisi kadar yerine getirmediklerini belirtmişlerdir. Birincil bakıcıların başvurdukları davranış değiştirme stratejileri: a) Çocuktan önce yapsı gereken sorumlulukları yapmasını isteme, sonra çocuğun istediğinin yapılması (ör., yemeğinin bitirdikten sonra TV izlemesi), b) çocuk uygun davranmadığında bir köşede kısa süreliğine düşünmesi için bekletilmesi (mola uygulama), c) bazı davranışları görmezden gelme, d) çocuk uygun davranışlar sergilediğinde onu ödüllendirmedir. Çocuğuyla yaşadığı sorunları bir birincil bakacı şöyle ifade etmiştir:

Anne: Yemek yerken elleriyle beni dövüyor diye, kollarını elimle bağlardım. Müdahale etmezsin yemeğini yerken yere dökmeksin diye. Yani o derece zorla yediriyorduk. Ağzını böyle dişlerini sıkıyordu, o dişlerin arasından karşıya zor sokuyordum. Birkaç defa dudağını falan patlattım. Kaşık sokmak isterken, o kadar inattır çünkü. Ondan sonra ama sonradan şey yaptı, böyle yeme alışkanlıkları değişti şimdi (BB25, str. 657-667).

Araştırma anaokulunda birincil bakıcılar ve öğretmenler ihtiyaç duyduklarında, diğer bir deyişle özellikle çocuk okulda problem davranış sergilediğinde bireysel görüşme yapmaktadır. Birincil bakıcıların %80'i öğretmenlerle çocuklarının sorunları hakkında görüşme yaptıklarını, bu görüşme esnasında öğretmenlerin bazı çocukları uzman değerlendirmesine yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Bu bireysel görüşmelerin en önemli amacı öğretmen ve birincil bakıcıların karşılıklı bilgi alış verişinde bulunmaktır. Bazı birincil bakıcılar ise öğretmenlerin öncelikle problem davranış sergileyen çocukların birincil bakıcıları ile görüştüğünü ve kendileri ile henüz bir görüşme yapılmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 26. *Birincil Bakıcıların Problem Davranışlara Yönelik Uyguladıkları Müdahaleler (devam)*

Öğretmen ile planladıkları müdahaleler	**N**
Öğretmen ile görüşme yapılması	20
Öğretmen ile görüşmenin yapılmaması	5
Öğretmenin uzmana yönlendirmesi	8

Araştırmaya katılan birincil bakıcılar, çocukları uygun davranışlar sergilediğinde çoğunlukla onları sözel olarak/ikincil pekiştireçle onure etmekte ve somut ödüller/birincil pekiştireç (şeker, çikolata vb.) vermemektedirler ancak birincil bakıcıların %28'i çocuğu parka götürme, gülen yüz verme, küçük şekerler verme gibi küçük ödüllendirmeler yapmaktadırlar.

Tablo 26. *Birincil Bakıcıların Problem Davranışlara Yönelik Uyguladıkları Müdahaleler (Devam)*

Çocukların uygun davranışlarına geri dönüt verme durumu	**N**
Sözel olarak övme	18
Somut ödüllendirme yok	18
Küçük ödüllendirmeler yapma	7

EÇODEM uygulaması öncesi araştırmaya katılan birincil bakıcılara "çocuklarının problem davranışları ile başetme konusunda neye gereksinim duydukları" sorulmuştur. Elde edilen verilere göre birincil bakıcıların birden fazla konuda gereksinimleri bulunmaktadır.

Birincil bakıcıların % 84'ü çocuklarının problem davranışlarıyla başedebilmek için bilgi gereksinimi olduklarını belirtir. Birincil bakıcılar, bilgi gereksinimi duydukları alanları *"çocuğuna doğru davranıp davranmadığının değerlendirilmesi (anne-baba tutumları), çocuğunun yaşına göre gelişimsel özelliklerinin neler olduğu ve problem davranışlara müdahale stratejilerinin neler olduğu"* konuları ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Özel gereksinimi olan bir birincil bakıcı bilgi ile ilgili gereksinimini şöyle açıklamaktadır:

Anne ve Baba: Burada biraz da o şeyi söyleyeceğim yani biz çok ilgiliyiz, bilgili değiliz aslında hala bilgimiz yok çok fazla, ama çok ilgiliyiz ama çok bunu bizi şey yapmak isteyen insanlar ile karşılaştık yani bir dil terapisti kalkıp, altı sene tıp okumuş, 20 yıldır bu işi yapıp bize söylemediği şeyi söyleyemeyen iki tane profesörün şeylerini söylediler yani bu sıkıntıları da görüyoruz yani (BB20, str. 345-349).

Anne: Bilgi konusunda kendimi çok eksik hissediyorum bazen iyi de anne olmadığını düşünüyorum… İşte facede falan arkadaşlar çok yayınlarlar çocuğunuza şöyle davranın, şöyle yapın ya da şöyle yapmayın onları okuyup uygulamaya çalışıyorum (BB25, str. 802-805).

Tablo 26. *Birincil Bakıcıların Problem Davranışlara Yönelik Uyguladıkları Müdahaleler (Devam)*

Çocukların davranışlarına müdahale konusunda birincil bakıcıların gereksinimleri	**N**
Bilgi gereksinimi	21
Uzman desteğine gereksinim	11
Yakın çevre ile işbirliği yapma gereksinimi	9
Ev içerisinde yardımcı kişi desteğine gereksinim	6
Zaman gereksinimi	4
Gereksinimim yok	2
Ekonomik gereksinim	1
Aile eğitim programlarına katılım göstermekte (AÇEV, ETEÇOM, OÇİDEP, Küçük adımlar eğitimi)	4
Uzman desteği ve danışmanlık almakta	3

Birincil bakıcıların en çok gereksinim duyduğu diğer alan bir uzman desteğidir. Bu uzmanlar çoğunlukla *"psikolog, psikiyatri ve eğitimcidir"*. Birincil bakıcılar çocuklarının gelişimi hakkında bilgi almak için çocuklarının davranışlarını bir uzmanın değerlendirmesi

için kendileri bireysel psikolojik destek almak için bir uzman desteğine gereksinim duymaktadırlar.

Elde edilen verilere göre çocuk yetiştirme, çocukların davranışlarını yönlendirme ve çocukların problem davranışları ile başetme konusunda özellikle kadın birincil bakıcılar, çocuklarının yaşamında yer alan baba, anneanne, babaanne, dede, abi, abla gibi yakın kişilerle işbirliği içerisinde çalışmaya gereksinim duyduklarını, bu kişilerle çoğunla çocuklara yaklaşım ve tutum konusunda çatışma yaşadıklarını ve çocuklarının bu durumu kendi isteklerine göre kullandığını ifade etmişlerdir. Araştırma anaokulunun birincil bakıcı demografik bilgileri incelendiğinde, babaların hepsinin, annelerin ise % 58'inin bir işte çalıştığı, bazı birincil bakıcılar sık sık işine bağlı olarak şehir dışında bulunmaktadır. Bu nedenle görüşmeye katılan birincil bakıcılar çocukları ile yeterli ilgilenemediklerini ve bunun için daha fazla zamana gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Son olarak, bazı birincil bakıcılar kendilerini geliştirmek için çocuk eğitimi ile ilgili aile eğitim programlarına katılmakta ve bazıları ise psikolojik destek almaktadır. Bir aile eğim programı olan AÇEV'e katılın birincil bakıcıların görüşleri şöyledir:

Anne: Eğitimde, mesela şöyle bir şey var mesela, bazen dinlediğimi zannedip de onu aslında duymadığımı gördüm. Sanırım biraz da inatçılığını birazda hanin ordan hani beni gör ee demesini oradan gördüm (BB17, str. 4291-4293).

Tablo 26. *Birincil Bakıcıların Problem Davranışlara Yönelik Uyguladıkları Müdahaleler (Devam)*

Ailede Davranışsal Beklentilerin Genel Durumu	**N**
Takip edilen bir kurallar yok	13
Takip edilen bazı kurallar var	12

Araştırmaya katılan birincil bakıcılara "evlerinde belirli bir kural olup olmadığı" sorulduğunda, birincil bakıcıların %52'si evde takip ettikleri bir kural olmadığını, diğer %48'i ise evde çok sıkı olmamakla birlikte takip ettikleri birkaç kuralları olduğunu belirtmişlerdir. Bir birincil bakıcının çocuğunun oyun oynama ve yeme alışkanlıkları konusundaki gözlemleri şöyledir:

Anne: Yediği 5-6 çeşit şey var hani meyve falan seviyor kuruyemiş falan seviyor. Bunları döndürüp duruyoruz. Oyuncaklarını dağıttığı zaman mesela kurallardan

bahsedelim… Oyuncaklarını dağıttığı zaman önce uyarıyorum. Doğan eğer oyuncaklarını toplayacaksan o zaman dağıtabilirsin. Tamam diyor dağıtıyor ondan sonra toplamaya sıra geldiği zaman of çok yoruldum bana haksızlık yapıyorsun.

Birincil bakıcılara "çocuklarının davranış ve sosyal gelişimlerini nasıl değerlendirdikleri" sorulduğunda, katılımcıların %84'ü çocuklarını günlük hayatta onların davranışlarını gözlemleyerek değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Çocuklarının davranışlarını değerlendirmek için çocuğuyla aynı yaşta olan akranlarının davranışlarıyla kendi çocuklarının gösterdikleri davranışları kıyasladıklarını ifade etmişlerdir. Bazı birincil bakıcılar ise çocuklarının davranışlarını çocuk gelişimi hakkında izledikleri ya da okudukları kaynaklara göre değerlendirdiklerini, buna ek olarak psikolog, eğitimci, psikiyatrist gibi bir uzmandan destek alarak da çocuklarının gelişimlerini değerlendirdiklerini açıklamışlardır. Birincil bakıcıların %16'sı ise çocuklarının gelişimlerini takip etmediklerini belirtmiştir.

Tablo 26. *Birincil Bakıcıların Problem Davranışlara Yönelik Uyguladıkları Müdahaleler (Devam)*

Birincil bakıcıların çocuklarının davranış ve sosyal gelişim değerlendirme/izleme tekniği	**N**
Çocuğu günlük yaşamda gözlemleme	21
Uzmana değerlendirtme	9
Çocuğun gelişimi takip edilmemekte	4

3.2.1.5. *EÇODEM öncesi birincil bakıcıların, çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile ilgili görüşleri*

Çocukların sosyal beceri düzeylerine ilişkin birincil bakıcılardan elde edilen veriler, diğer katılımcılardan elde edilen verilerin raporlaştırılması ve verilerin tanımlanmasında takip edilen aynı işlemler yapılmıştır.

Tablo 27. *Birincil Bakıcılara Göre Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri*

Çocukların sosyal yeterliliklerine ilişkin görüşleri	**N**
Sosyal bağımsızlık ve kabul becerilerinin yeterli olması	9
Sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin yeterli olması	7
Sosyal işbirliği becerilerinin yeterli olması	6

Birincil bakıcılardan, çocuklarının "sosyal gelişim düzeylerini değerlendirmeleri" istendiğinde birincil bakıcıların %46'sı çocuklarının *"sosyal bağımsızlık, sosyal kabul, sosyal iletişim, sosyal etkileşim ve sosyal işbirliği"* becerilerinin yeterli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 27. *Birincil Bakıcılara Göre Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri (Devam)*

Birincil bakıcılara göre çocukların sosyal yetersizlikleri	**N**
Sosyal bağımsızlık ve kabul becerilerinde yetersizlik	11
Sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yetersiz	7
Sosyal işbirliği becerilerinde yetersizlik	7

Birincil bakıcıların % 44'ü çocuklarının sosyal bağımsızlık ve kabul becerilerinde yetersiz olduğunu, % 28'i çocuklarının sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yetersiz olduğunu ve son olarak diğer katılımcılar ise çocuklarının sosyal işbirliği becerilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Birincil bakıcılar şu ifadelerle çocuklarının sosyal yetersizliklerini açıklamışlardır:

Anne: Sosyallik bizim problemimiz sosyal ve konuşma dil çıktısı yavaş yavaş başladı 6-8 aydır bizim problemimiz dil çıktısının normal bi cümleyi çevirttirmek (BB20, str. 131-132).

Anne: Bizim arkadaşlar… ayda yılda bir araya geliriz. Böyle o sırada arkadaşlarıyla oradaki çocuklarla oynama fırsatı olur, o da işte şey olur mesela oyuncağı gene paylaşamazlar oyuncak yüzünden kavga ederler… (BB25, str. 855-860).

Tablo 28. *Birincil Bakıcıların Özel Gereksinimi Olan Çocuklarla İlgili Görüşleri*

Özel gereksinimi olan çocukların genel durumları	**N**
Tıbbi tanısı var	3
Birincil bakıcı tanı almak istememekte	1
Değerlendirmeye yönlendirilmekte	5
Dil ve konuşma yetersizliği göstermekte	5
Kaynaştırmaya ek olarak özel eğitim kurumuna gitmekte	2
Yardımcı öğretmen desteği almakta	1
Akademik becerilerde yetersizlik göstermekte	1
Dikkat eksikliği ve hiperaktive göstermekte	1
Sosyal iletişim ve etkileşim sorunu yaşamakta	1

Araştırmanın ön test ve son test sürecinde birincil bakıcılarla yapılan görüşmelerde özel gereksinimi olan çocukların birincil bakıcılarından da görüşme verileri toplanmıştır. Bu anlamda, ön test sürecinde toplam dört özel gereksinimi olan çocuğun birincil bakıcısı ile görüşülmüştür. Görüşme esnasında katılımcılardan "özel gereksinimi olan çocuklarının genel olarak evde ya da okulda neler yaptıkları, özel gereksinimli çocukların yetersizlik türü ile ilgili bilgiler, nerelerden eğitim aldıkları, tanılama sürecine ilişkin genel bilgiler" hakkında bilgi alınmıştır. Elde edilen verilere göre üç çocuğun resmi tıbbı ve eğitsel tanısı vardır, bir çocuğun (Cem) tıbbi tanısı vardır ancak eğitsel tanısı yoktur. Bu çocuk OSB belirtileri göstermektedir. Bu çocuğun resmi eğitsel tanı almasını çocuğun birincil bakıcıları istememektedir çünkü çocuğunun etiketlenmesini istememektedir. Birincil bakıcıların beyanına göre beş çocuğu, öğretmenleri bir uzman değerlendirmesine yönlendirmektedir. Öğretmenlerin çocuklarla ilgili değerlendirilmesini istedikleri konular, çocukların davranışsal, sosyal, dil, akademik ve motor becerileridir.

Son olarak, özel gereksinimi tanısı olan ya da olmayan çocukların çoğunda dil ve konuşma becerilerinde yetersizliği mevcuttur. Buna ek olarak, tanısı olan bir çocuk kaynaştırma ortamlarında, özel, özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde ya da bir üniversitenin özel eğitim biriminde eğitim almakta bazen de bu ortamlara ek olarak birincil bakıcılar çocukları ile ilgilenmesi için özel hoca desteği sağlamaktadır.

OSB belirtisi olan fakat resmi tanısı olmayan Cem'in birincil bakıcılarının özel eğitim ile ilgili görüşleri şöyledir. Cem zaman zaman bir şeye takıntı oluşturmaktadır. Cem'in birincil bakıcıları özel eğitimle ilgili katıldıkları eğitim programları sayesinde çocuklarının davranışlarını kontrol edebildiklerini ifade etmektedir. Bunu şöyle açıklamışlardır:

Anne ve Baba: O gün mesela karga tulumba topladık eve götürdük içeri aldık kapıyı kilitlemek anahtarı çektik üstünden. İlk başlarda bu tür durumlarda çok fazla uzatıyordu bir saat falan ağlıyordu kıyameti koparıyordu işte ya beni ya babasını çektiriyordu. Biz de görmezden geliyorduk hiç ilgilenmiyorduk ondan sonra daha da azaldı (BB20, str. 54-57).

Araştırma başladığında, oğlunda OSB belirtileri olduğu için çocuğunun değerlendirme sürecinde olduğunu belirten bir başka birincil bakıcı değerlendirme sürecinde yaşadıkları düşünceleri şöyle belirtmiştir (Bu ailenin bahsettiği çocuk araştırma bittiğinde OSB tanısı almıştır).

Anne: Bekir farklı bir çocuk dedik. 1,5–2 yaşındayken dediğim gibi hani otizm ile ilişkilendiriyordum ama tabi ki eşim birazcık sen hemen çocuğa otizm tanısı koydun…ben sonuçta bir anneyim ve bazı farklılıkları çevremden duydum söylenen uyarıları dikkate aldığımda ve internetten baktığımda hani bazı şeyler birebir örtüşüyor ve bunun netleştirmek için dediğim gibi psikiyatriye gitmiştim sonra yarım kaldı…çocuk açılır kreşe gönderelim falan tamam sorunumuz biter konuşması açılır dendi. O bizim bir senemiz boşa gitti. İşte üç yaşta buraya başladık. Konuşması açılır, sosyalleşir, sorunumuz gider dedik ama tam tersi oldu (BB23, str. 5016-5022).

3.2.2. EÇODEM uygulama sürecinde (ara test) yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular

Araştırma sürecinde EÇODEM uygulamalarına 8 Şubat 2016 tarihinde başlanmıştır. EÇODEM uygulama stratejilerinin, bağımlı değişkenin başlama düzeyine etkisini ve EÇODEM uygulama stratejileri ile ilgili ek düzenlemelere gereksinim olup olmadığını belirlemek için Nisan'ın ilk haftası 2016 tarihinde nicel ve nitel veri toplama teknikleri ile bir ara test verisi toplanmıştır. Ara test nitel veri toplama sürecinde sekiz öğretmen ve iki yöneticinin katılımıyla bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bir öğretmen izinli olduğu için toplantıya katılamamıştır. Bu odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 29. *EÇODEM'in Öğretmen ve Yöneticilere Göre Öğrencilerin Problem Davranışlarına ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi*

EÇODEM'in çocukların davranışlarına etkisi	**N**
Müdahale teknikleri etkili oldu	8
Programdan önce davranış problemleri vardı, artık yok	3
Programla birlikte problem davranışlarda azalma oldu	1

Ara test sürecinde öğretmenlerle yapılan, yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi esnasında, katılımcılara "EÇODEM uygulamalarının çocukların davranışlarına olan etki düzeyi" sorulduğunda katılımcıların hepsi EÇODEM uygulamalarının öğrencilerin problem davranışlarını azaltma ve uygun davranış kazandırma konusunda etkili oluğunu, araştırma öncesinde sınıflarında problem

davranışların olduğunu fakat EÇODEM uygulamaları başladıktan sonra bu problem davranışları kontrol altın alabildiklerini belirtmişlerdir. EÇODEM uygulamalarının özellikle öğrencilerin "gürültü yapma, oyuncakları toplamama, oyuncaklara ve arkadaşlarına zarar verme" gibi dışa yönelim davranışlarını azaltma ve uygun davranışlar kazandırma konusunda etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Ara test odak grup görüşmesine katılan katılımcıların betimsel analiz bulguları üç temada toplanmıştır. Bu temalar, "*müdahale teknikleri etkili oldu; programdan önce davranış problemleri vardı, artık yok; programla birlikte problem davranışlarda azalma oldu"* şeklindedir. Bu ana temalar "*velilerden programa dönük olumlu dönütler aldım (Ö12, Ö10), merkez uygulamaları başarılı oldu, sınıf içi kurallar zamanla oturdu, sınıftaki en zorlu öğrenci uygun davranış sergilemeye başladı, davranış panosu uygulamasıyla tüm öğrencileri kontrol edebiliyorum (Ö10), pat pat yürüme, vurma, sınıf içerisinde koşma vardı, artık yok (Ö12, Ö9), ödüllendirme çocuklarda işe yarıyor (Ö10, Ö1), sınıfta vurma, ittirme vardı artık yok (Ö6), problemli bir sınıf değildi, aynı devam ediyor (Ö4, Ö3), sınıf kuralları sistematikleştiği için daha iyi benimsediler (Ö1, Ö2), problem davranışa neden olan kesme becerileri gelişti (Ö3), çocuklar sınıf dışı mekânlarda da kuralları takip ediyor" (Ö10)* bulgularını içermektedir. Ara test sürecinde, EÇODEM uygulamaları ile sınıflarında gözlemledikleri değişiklikleri katılımcılar şöyle ifade etmişlerdir.

Öğretmen12: Program başlamadan önce öğrencilerimizden baya bir yoğunlukta davranış problemleri yaşayanlar vardı. Bunların bazıları aileden kaynaklı bazıları çocuğun kişisel özellikleriyle alakalıydı. Ama bu program dahilinde yaptığımız etkinlikler davranış panoları gönderdiğimiz ödevler işte okulumuzun belirlemiş olduğumuz –davranışsal beklentiler- beklentiler hepsi yapıldığı zaman çocuklarımızda ilerleme kaydettiğimizi gözlemledim ki velilerimiz de gözlemlemiş dönütleriyle pekiştirdiler (str. 50-55).

Katılımcıdan gözlemlediği bu olumlu değişimi örneklemesi istendiğinde, katılımcı:

Öğretmen12: Artık sandalyelerden kalkınca masa altına ittiriyorlar, sürüklemek yok, pat pat pat koşmak yok, herkes nasıl davranacağını çok iyi biliyor. Yanlış yapacağı an böyle duruyor, göz göze geliyor, evet kuraldı diyerek tekrar normal yürüme moduna geçebiliyorlar ya da ben sözel yönergeyle nasıl yürüyorduk diye patlatınca devam ediyor. Verilen kurallar A'dan Z'ye uygulandığı için hemen hemen

pekişti ama patlaklarımız oluyor yine de o da evde yaşanan sıkıntılar ya da sınıftaki arkadaşlarıyla sürtüşmeden dolayı olduğunu düşünüyorum (str. 62-68).

Öğretmen2: Ben de bişeyler söyleyebilirim. Üç yaş olarak hani küçük yaş olmalarına rağmen kuralları çok çabuk kavradıklarını gördüm. Paylaşma sıkıntıları vardı. Daha fazla paylaşma ve izinsiz alma izinsiz elinden çekiştirme gibi oyuncakları falan işte yapıyorlardı. Daha sonrasında baktım ki paylaşıyoruz öğretmenim diyorlar, biz paylaşıyoruz diyip, onun farkındalar hemen yaptıklarını hiç düşünmüyorlar çok düzeldiler (str. 70-74).

Öğretmen10: En yüksek problem davranış gösteren öğrenci Ahsen'di. Ahsen'de zaten aile ile görüşmeler sonucunda bizim bu sizinle o eğitimi alırken görüşmelerimizde ben devamlı eğitime paralel durumda gidiyordum. Bu kurallar oturtulunca şuanda hep yanıma hangi merkeze geçmek istediğini belirtiyor. Çünkü önceden hiçbirşey sormazdı Ahsen istediği gibi davranırdı. Daha sonra özellikle down sendromlu öğrencime gölge arkadaş gibi oldu. Ayakkabılarını giydirme, onun yaptığı yanlış davranış veya yanlış yönlenmeler sınıftan dışarı çıkma biz etkinlik esnasındayken başka bişeyle uğraşmamasını engelleyici sürekli yanında beni çok zorlamamaya başladı artık diğer problem davranış gösteren öğrencilerde de işte davranış panosu işe yarıyor (str. 101-114).

Araştırma başladığında sınıfında çok büyük problem davranış sorunları olan, hatta birkaç birincil bakıcının okul yönetimine başvurup, çocuklarının başka sınıflara geçirmek istediklerini belirten, birinci bakıcılarla yaptığı toplu toplantı esnasında sınıf içi problemler nedeniyle birincil bakıcılarla büyük sorunlar yaşayan Ö9 kodlu öğretmen EÇODEM uygulamalarının başlaması ile sınıfında meydana gelen olumlu değişimleri şöyle açıklamıştır:

Öğretmen9: Ben çok heyecanlandım! İlk ne yapacağını bilemez, kuralları bilen fakat uymakta zorlanan aşırı hareketli bir sınıfa sahipken ve ne yapacağını bilemez bir öğretmenken şimdi kurallarımızla bazen büyük bir cezamla cezamdan kastım da serbest zaman etkinliğinden mahrum bırakma. En büyük çözümüm o oldu. Birinci dönemin bitmesine bir ay kala (EÇODEM geliştirme aşmasında) sorunlarımı çok büyük oranda çözdüm. O %5'lik dilimde kimsem kalmadı bu yönden çok mutluyum…Vurma, paylaşma onunla ilgili bir sıkıntımız yoktu ama odaklanmama, hareket, sürekli bir oyun oynama isteği, bir koşma, dikkat dağınıklığı, aşırı gürültülüydüler. Geldiniz gördünüz

sınıfın halini, hala fotoğrafı duruyor, öğrenme merkezlerin oluşturulması daha da olumlu yönde etkiledi (str. 200-209).

Bir başka katılımcı EÇODEM uygulamalarının başlaması ile kendisinde meydana gelen değişimleri ve bu değişimlerin çocuklara yansımasını şu şekilde açıklamıştır:

Öğretmen1: Bende de aşağı yukarı aynı gelişmeler oldu. Bu kuralları düzgün bir sisteme soktuğumuz da gerçekten iyi dönütler aldım. Bendeki daha çok etkisini söylemek istiyorum benim olumlu davranışa odaklanmamı arttırdı… Çok fazla olumsuz davranış olumsuz cümle kullanıyormuşuz. Şimdi hep olumlu mesela koşma koşma derdik çocuklara, şimdi yürüyerek diyoruz mesela küçük sesle konuşalım hep olumlu cümle söyleyince çocuklar hemen bunu fark ediyorlar duyduğunu yapıyor (str. 243-248).

Öğretmen6: Çocuklar kurallara sadece sınıfta uyuyorlardı bence. Dışarıda çok fazla kurallara uymuyorlardı. Merdivenlerde falan özellikle yürüyerek gittiklerini, benim servisten gelen öğrencilerimi sabah yukarıya alırken yürüme davranışı gösterdiklerini ve tek başına yani ben orada uyarmadım… Önceden yürüyerek hareket ediyoruz kuralını verirken, şimdi tek başlarına bunu uyguladıklarını gördüm (str. 683-688).

Ara test sürecinde öğretmenler genellikle EÇODEM uygulamalarından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, bazı öğretmenler bazı çocuklarda istenildiği kadar başarılı olunmadığını, halen o çocuklarla ilgili çalışmaların devam etmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmen2: Evet, üç yaş olmaları yine benim içinde sosyal olarak çocuklar farklı oluyorlar. O yüzden o yönde çok yine gelişmelerin güzel olduğunu düşünüyorum. Ama bir öğrencimde onu henüz başaramadık Ali diye bir öğrencim var o ne kadar yapsakta yani ödüllendir…olmadı (str. 325-327).

Diğer bir konu ise öğretmenler çocuklarla iletişim sorunu yaşamak istemedikleri ve ailelerin bu konuda yanlış tutumlarının çok olduğu için çocukların yemek yeme problemleri konusunda çok fazla yaptırım yapmadıklarını, bu konuda çocukları serbest bıraktıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 29. *EÇODEM'in Öğretmen ve Yöneticilere Göre Öğrencilerin Problem Davranışlarına ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi (Devam)*

EÇODEM'in Çocukların sosyal gelişimine etkisi	**N**
Sosyal işbirliği becerilerinde artış oldu	10
Sosyal iletişim ve etkileşim becerileri gelişti	4
Sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri gelişti	4

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere EÇODEM uygulamalarının "öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine" ilişkin etkisi sorulduğunda, katılımcıların tamamı EÇODEM'in çocukların sosyal beceri düzeylerine olumlu yönde etkisi olduğunu; çocukların özellikle "*sosyal işbirliği, sosyal iletişim, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık ve kabul*" becerilerinin bu araştırmayla geliştiğini belirtmişlerdir.

EÇODEM uygulamasının çocukların sosyal gelişimine ilişkin etkisi ile ilgili bulgular yukarıda bahsedilen üç temel sosyal beceri altında gruplandırılmıştır. Bu anlamda, betimsel analiz tekniği ile elde edilen bulgular incelendiğinde sosyal işbirliği becerileri, *bazı çocuklar "(ör., Adem ve Aylin) paylaşmayı bilmiyorlardı, paylaşma davranışı arttı ((Ö12, Ö2, Ö6,Ö4)), sınıf kurallarını çabuk kavradılar (tüm katılımcılar), izin alma, özür dileme gibi davranışlar öğrendiler (Ö2, Ö10), sınıfımda gerektiğinde bekleme davranışı arttı (Ö6, Ö10), sıra alma becerileri gelişti (Ö10), sosyal beceri olarak sene başına göre çok gelişme var (Ö6);* sosyal iletişim ve etkileşim becerileri, *izin alma, özür dileme gibi davranışlar öğrendiler (Ö2, Ö10), çocuklar küçük yaşlarına rağmen güzel gelişme gösterdiler (Ö2), öğrenciler arasında olumlu ilişkiler gelişti (gibi) (Ö2), merkez uygulaması çocukların birbiriyle etkileşimini arttırdı (Ö12), iletişime geçmeyen iki öğrenci daha iyi iletişim kuruyor (Ö9), konuşma problemi olan çocuklarda düzelme var (Ö3);* sosyal bağımsızlık ve kabul becerileri, *duygularını uygun ifade etme becerileri gelişti (Ö6), içine kapanık, çekingen çocuklarda gelişme var" (Ö1, Ö4)* bulgularını içermektedir. Katılımcı öğretmenler EÇODEM'in sınıflarda uygulamaya başlanması ile çocukların sosyal gelişimleri ile ilgili değişimleri şöyle belirtmişlerdir:

Öğretmen12: Tek oynayabildiği bir kuş kanadı ve gagası vardı. Yani tek başına kuşu alıp (hayali) gagasıyla, kanadıyla, sınıf içinde dolaşıp gezen bir öğrencimizdi birinci dönem. Şimdi merkezler kuruldu… Bu çocuk da görmede zorlanıyormuş meğersem o da sonradan aile doktara götürünce ortaya çıktı. Gözlük

taktı. İkinci döneme kuralların verilmesi, ödüllerin olması, davranış panolarının kullanılması, öğrenme merkezlerinin oluşturulması gibi bir değişimle başladık... Önceden tek başına oynayan öğrenci en azından bir kişiyle etkileşime geçmeye başladı, öğrenme merkezi uygulamalarını takip etmeye çalıştı (str. 309-323).

Özellikle Ö6 kodlu öğretmen EÇODEM stratejilerini öğrencileri küçük olduğu için sınıfta uygulamakta zorlandığını, sosyal gelişim kavramının ne olduğunu tam olarak kavrayamadığını ifade etmiştir.

Öğretmen6: Şimdi sosyal gelişim, bizim sınıfta da yani ben zaten sosyal gelişim konusunda biraz şeyim sıkıntılıyım yani –kendinizi mi diyorsunuz çocukları mı diyorsunuz- yani algılayamıyorum ben sosyal gelişim dediğimiz şey paylaşmayı biliyor olması sosyal olduğu anlamına mı geliyor (str. 362-365).

Tablo 29. *EÇODEM'in Öğretmen ve Yöneticilere Göre Öğrencilerin Problem Davranışlarına ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi (Devam)*

EÇODEM'in çocukların diğer gelişimlerine etkileri	**N**
Öz bakım becerileri gelişti	3
Akademik becerileri gelişti	2
Dil ve konuşma becerileri gelişti	1

Bu araştırmada EÇODEM uygulamalarının öğrencilerin problem davranış ve sosyal beceri düzeylerine ilişki etkilerini incelemektedir. Ancak araştırma sorularının içerisinde yer almamasına rağmen, katılımcıların %50'sine göre EÇODEM uygulamaları öğrencilerin öz bakım, akademik, dil ve konuşma becerilerinin gelişimine de katkı sağlamıştır. Katılımcıların bahsettiği öz bakım becerileri "kendi kendine yemek yeme becerisi gösterme, kendi başına desteksiz yapması gereken işleri yapma, uygun tuvalete gitme, el yıkama becerileri gösterme, kendine ait eşyaları tanıma ve sınıf içerisinde rakamları öğrenme" becerilerini kapsamaktadır.

Tablo 30. *EÇODEM'in Genel Olarak Öğretmenlere ve Okula Katkısı*

EÇODEM'in öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi	**N**
Öğrencilerin davranışlarını değerlendirme becerileri gelişti	5
Olumlu davranış desteği stratejileri öğrenildi	3
Problem davranışlara müdahale becerileri gelişti	3

Ara test sürecine katılan katılımcılara "EÇODEM'in öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı" sorulduğunda, katılımcıların %50'si özellikle öğrencilerin davranışlarını bilimsel olarak değerlendirme teknikleri ile ilgili bilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu bilgilerin "*problem davranışın nedenini ve işlevini belirleme (Ö1), çocukları daha iyi tanımayı, bireysel ve genel değerlendirebilme yapabilme (Ö1)"* olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların %30'u yeni davranış değiştirme stratejileri öğrendiğini ve bu stratejilerin *"olumlu davranış desteği stratejileri"* olduğunu ve katılımcıların %30'u ise problem davranışlara müdahale becerilerinin geliştiğini bu becerilerin "*sınıftaki problem davranışları kontrol edebilme, çocukların gösterdiği davranışlar karşısında daha dikkatli olma, yönergeleri görsellerle destekleme" olarak* belirtmişlerdir.

Öğretmenler EÇODEM öncesinde çoğunlukla öğrencilerin problem davranışları ve problem davranış sergileyen öğrenciler ve onların birincil bakıcıları ile ilgilendiklerini ve çoğunlukla öğrencilerin olumsuz davranışları hakkında zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, EÇODEM öncesi problem davranışların nedenlerini çoğunlukla aileye ve çocuğa bağlı olduğunu düşünmekteydiler. Bu durumu Ö1 kodlu öğretmen şöyle açıklamaktadır.

Öğretmen1: Biz önceden aileden kaynaklı olduğunu, gözlemeden neden diye düşünmüyorsun, aileden kaynaklı, demek ilgilenmediler, falan gibi algılıyorduk. Yani şuanda öyle değil bir farkındalık oluştu bizde (str. 269-271).

Öğretmenler EÇODEM ile öğrencilerin olumsuz davranışları ya da olumsuz davranış sergileyen öğrenciler yerine öğrencilerin olumlu davranışlarını ve olumlu davranış sergileyen öğrencileri sınıf içerisinde daha ön plana çıkardıklarını, öğrencileri daha ayrıntılı değerlendirdiklerini, problem davranışların olası nedenlerini/işlevlerini belirlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler EÇODEM'in kendilerine en önemli katkısının, öğretmenler arasında işbirliğini arttırması ve okulda ortak bir kültürün oluşmasını sağlaması olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu durumu şöyle açıklamışlardır:

Öğretmen6: Ö1 kodlu hocamın da dediği gibi kendi aramızda bir paslaşma oldu. Bu bizim yakındığımız noktaydı. Toplantılarımızda öğretmenlerin, bireysel olarak yapamadığını (sınıfta zorlandığı durumları) hiç söylememesi, hep güçlü görünmeye çalışması, yok bizim sorunumuz gibi bir şey oluyordu (str. 689-692).

Öğretmen: Devam eden öğretmenler için seneye o çocukta problemlerini bilecek (Ö4). Evet, belki bana gelecek Bora dört yaşta. Ona göre davranış olacak o da iyi oldu (Ö6). Birbirini devam edecek şekilde evet (Ö4). Yani veli seneye gittiği zaman öteki öğretmeni kötüleyemeyecek bir sonraki öğretmene (Ö9).

Ö1 kodlu öğretmenin yukarıda da bahsettiği gibi, EÇODEM ile sınıflarda olumlu davranışlara yönelme olmuştur ve okulda olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulmuştur. Aynı öğretmen problem davranışlara müdahale sürecinde, davranışın işlevini değerlendirmenin ve davranışsal beklentilerin öğretilmesinin önemine şöyle vurgu yapmıştır:

Öğretmen1: Bu öğretmen eğitiminde ve çalıştayda da söylendi. Benim bunlardan en büyük aldığım ders, çocuğa öğretmenin gerçekten davranışı öğretmesi gerektiğidir. Çocuklar kuralları bilmedikleri için ve nasıl davranması gerektiğini bilmediği için çocuk ne yapacağını bilemez halde davranıyor, biz de onu davranış problemi olarak görüyoruz (str. 249-252).

Öğretmen1: Bir öğrencim var. Hani davranış problemi ile ilgili değil ama onlara da yansıyor… Makasla kesme çalışmasını çok yapabilecek bir çocukken yapamıyordu… Bu onu üzüyordu zaman zaman ağlama davranışı falan gösteriyordu ben sonra onu gözlemledim ve aslında gözleriyle ilgili bir problem olduğunu fark ettim ve aileye de söyledim üç numaralı gözlük aldı astigmat vardı çocukta göremediği için kesemiyormuş (str. 256-260).

Öğretmen9: Her şeyden önce olumlu bakmak bence birçok şeyi çözüyor ben kendi adıma bir özeleştiri yaparsam eğer, çok olumsuz, tamamen olumsuza odaklanmışım ki bu davranışı daha da çoşturmuş. Sürekli çünkü yapma, etme, otur, kalkma. Bazen vicdan azabı çektiğim konu da oluyor neden hani oturanları örnek gösterip ne kadar güzel oturuyor diyip dikkat çekmemişim de hep olumsuz yönlerine odaklanmışım olumlu yöne odaklanınca olumsuz davranış gösteren çocuk bile olumluya dönmeye çaba sarf ediyor (str. 293-300).

Öğretmen1: Bence… bizim eğitimde en çok yaptığımız hata davranış, hani öğretmeyi sadece matematik, Türkçe öğretmek gibi düşünüyoruz. Diyoruz ki parmak kaldıracağız, kuralımız bu. Ama çocuğa bunu güzel parmak nasıl olur, göstermiyoruz… Davranışın önemine vurgu yapmanız gerçekten çok güzel. Davranışı öğretmemiz gerekiyor, defalarca sıraya nasıl girilir, öğretmemiz gerekiyor. Parmak kaldır

demektense şunu yapmak (parmak kaldırma işaretini gösteren görsel-Bkz. EK-41) çok daha etkili oluyor onu fark ettim bunun gibi bir sürü örnek (str. 286-290).

Öğretmen1: Daha çok birbirimize iletişime geçtik bence. Birlikte bir şeyler yaptık. Herkes kendi sınıfında bişeyler yapıyordu, bir mücadele içerisindeydi. Şimdi birlikte yaptık bunları, birlikte hem sınıf kurallarını hem okul kurallarını belirledik, çok fazla ve bundan sonrada bu okulun gerçekten bir sistemi olacak. Seneye de aynı şeyleri elimizden geldiği kadar yapacağız. O açıdan bence önemli oldu (str. 677-681).

Öğretmen10: Ben buna örnek vermek istiyorum Bora'ya, ben sadece nöbetçi olduğum bir dönemde sadece "masanın altından çıkar mısın?" demiştim yüksek sesle. Kapıdan söylediğim için Bora masanın altında çığlık çığlığa bağırmıştı ve ben Ö1 kodlu hocama ben bişey yapmadım. Ö1 kodlu hocam sessiz bir şekilde yanına giderek eğilerek söylersen sorun olmaz demişti (str. 705-710) (bu çocuk yüksek seste öfke nöbeti geçiriyor).

Öğretmenlerin de belirtiği gibi EÇODEM öğretmenleri problem davranışlara müdahale konusunda oldukça geliştirmiştir.

Tablo 30. *EÇODEM'in Genel Olarak Öğretmenlere ve Okula Katkısı (Devam)*

EÇODEM'in okula Katkısı	**N**
Okul-aile ve öğretmenler arasında işbirliği arttı	8
Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimine katkı sağladı	7
Okulun ve sınıflarda olumlu fiziksel ortam oluştu	2
Çocuklarda olumlu davranış becerileri arttı	2
Çocukların davranışları bilimsel olarak değerlendirildi ve sistematik bir müdahale uygulandı	2

Ara test sürecinde katılımcılara "EÇODEM'in okul geneline olan katkısının olup olmadığı, varsa nasıl bir katkısı olduğu" sorulmuştur. Katılımcıların %80'i okul-aile arasında işbirliğinin, öğretmenler arasında işbirliğinin, öğretmenlerle yönetim arasında işbirliğinin, eğitimciler ile okul yardımcı personelleri arasında işbirliğinin arttığını ve okul, üniversite ve RAM arasında bir işbirliğinin oluştuğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, araştırma öncesi problem davranışlara sınıf içerisinde tek başına kendi bildikleri müdahale tekniklerini uyguladıklarını ancak araştırma ile artık öğretmen ve yöneticiler problem davranışları ortak bir şekilde değerlendirip, ortak müdahale stratejileri oluşturduğunu, eğitimciler arasında bilgi alışverişi olduğunu, öğretmenlerin

okuldaki tüm çocuklar hakkında fikir sahibi olduğunu belirtmişlerdir. Bu işbirliğinin öğretmenin elini güçlendirdiğini, araştırma öncesinde öğretmenlerin kendilerini yalnız ve savunmasız hissettikleri ancak araştırma ile çevresindekilerden daha rahat destek isteyebildiklerini açıklamışlardır. Problem davranışlara müdahale sürecinde yardımcı personel ve aile desteğinin arttığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar araştırmanın okula birden fazla katısı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların %70'i EÇODEM'in öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını, EÇODEM öğretmen eğitimi sürecinde yapılan çalışmaların ve EÇODEM uygulamalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu araştırma ile bilimsel çalışmalardan haberdar olduklarını, öğrencilerin problem davranışlarına bilimsel ve sistematik olarak nasıl müdahale etmeleri ve öğrencilerin sosyal gelişimlerini nasıl desteklemeleri gerektiği konusunda bilgilerinin arttığını açıklamışlardır.

Son olarak, öğretmenler EÇODEM öncesinde sınıfların fiziksel ortamlarının karışık ve bu ortamlarda öğrencilerin davranışlarının kontrolünün zor olduğunu ancak araştırma ile sınıf ortamlarında yapılan fiziksel ortam düzenlemesinin (Bkz. EK-35, 36, 37) etkili olduğunu ve EÇODEM ile öğrencilerin olumlu davranışlarında bir artış gözlemlendiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenler olumlu yönde birçok görüş bildirmiştir. Y2 ise bu sınıfların eski durumu ile yeni durumunu şöyle açıklamıştır:

Yönetici2: Ben de aynı düşüncelerdeyim gözleme girdiğimiz aynı sınıflarda, en azından çocukların kurallara uyması merkezlerde oynaması gayet iyi, sakinleşmişlerdi. Böyle bir sınıfta kargaşa yok artık. Benim odama gelen olmadı mesela (str. 654-656).

Tablo 30. *EÇODEM'in Genel Olarak Öğretmenlere ve Okula Katkısı (Devam)*

Ara test verilerine göre genel gereksinim	N
Birincil bakıcı desteğine gereksinim	10
Sınıf mevcudunun ve çalışma koşullarının düzenlenmesine gereksinim	2
İleri derece problem davranış gösteren çocukların davranışlarını kontrol etmeye gereksinim	2
Kaynaştırma uygulamaları konusunda desteğe ihtiyaç	1

EÇODEM ara test sürecinde EÇODEM uygulamalarının öğretmen gereksinimini karşılama düzeyini belirlemek için "araştırma uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukların ve gereksinim duydukları konuların neler olduğu?" sorulmuştur.

Katılımcıların hepsi birincil bakıcılar ile sağlanan işbirliği düzeyinin yetersiz olduğunu, birincil bakıcıların kendilerinden istenen beklentileri yerine getirmediğini ve birincil bakıcıların EÇODEM uygulamalarına katılımlarının arttırılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin %20'si sınıf mevcudun kalabalık olduğunu, sınıfında tanılı ve tanısız öğrencilerin olduğunu, dolayısıyla halen sınıf mevcudu konusunda düzenlemeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak iki katılımcı sınıflarında yoğun problem davranış sergileyen öğrencilere yönelik müdahale stratejilerine ve kaynaştırma uygulamaları konusunda ek desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Ara test sürecinde özellikle Ö6 kodlu öğretmenin gereksinimlerinin fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 30. *EÇODEM'in Genel Olarak Öğretmenlere ve Okula Katkısı (Devam)*

EÇODEM davranış yönetimi stratejilerini uygulayabilme durumu	**N**
Alınan kararlar tam uygulandı	6
Alınan kararları uygulamada bazı eksiklikler yaşandı	3

Katılımcılara EÇODEM davranış yönetimi stratejilerinin alınan kararlar çerçevesinde uygulayabilme durumları sorulduğunda öğretmenlerin %60 alınan kararları sınıflarında tam uyguladıklarını %30'u ise alınan kararları uygulama sürecinde bazı gecikmeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ö10 kodlu öğretmen alınan kararların hepsini uyguladığını, aileleri bilgilendirdiğini ancak çocukların davranışlarını takip etme panosu hazırlama da bir hafta geciktiğini belirtmiştir. Ö11 kodlu öğretmen ise alınan kararları uyguladığını ancak davranış takip panosunu kullanmaya birkaç hafta geç başladığını belirtmiştir. Ö6 kodlu öğretmen de diğerleri gibi davranış panosunu oluşturmada gecikmiştir. Ancak Ö6 kodlu öğretmen sınıf içi uygulamalarda kendi yaş grubuna göre uyarlamalar yapmıştır.

Tablo 30. *EÇODEM'in Genel Olarak Öğretmenlere ve Okula Katkısı (Devam)*

EÇODEM'in kaynaştırma uygulamalarına etkisi	**N**
Özel gereksinimi olan çocuklara katkısı oldu	5
Özel gereksinimi olan çocuklar daha iyi takip edilmekte	3

Katılımcılara araştırmanın kaynaştırma uygulamalarına katkısı sorulduğunda, katılımcıların %50'si özel gereksinimi olan öğrencilere araştırmanın katısı olduğunu, %30'u ise araştırma ile özel gereksinimi olan öğrencilerin daha iyi takip edildiğini dolayısıyla görüşmeye katılan tüm öğretmenler EÇODEM'in kaynaştırma uygulamalarına da katkısı olduğunu ifade etmiştir.

3.2.3. EÇODEM uygulama sonrası öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular

Araştırma sonrası, araştırmaya katılan dokuz öğretmen ve iki yönetici ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerle toplanan veriler araştırmanın nitel soruları kapsamında analiz edilmiştir ve elde edilen veriler araştırma sorularına göre aşağıda açıklanmıştır.

3.2.3.1. *EÇODEM sonrası öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğrencilerin problem davranışları ve sosyal beceri düzeyleri ile ilgili görüşleri*

EÇODEM uygulaması sonrası, öğretmenler ve yöneticilerin çocukların problem davranış düzeyleri ve sosyal beceri düzeylerine ilişkin görüşleri ön test ve ara test verilerinin raporlaştırılması ve tanımlanması sürecinde başvurulan aynı stratejiler takip edilmiştir.

Tablo 31. *EÇODEM'in Öğretmenler ve Yöneticilere Göre Öğrencilerin Problem Davranışlarına ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi*

EÇODEM'in problem davranışlara etkisi	**N**
Programdan önce davranış problemleri vardı, artık yok	11
Sınıfımda halen problem davranış mevcut	2

EÇODEM uygulamalarının öğrencilerin problem davranış düzeylerine etkisine ilişkin görüşleri sorulduğunda, katılımcıların hepsi EÇODEM uygulamaları ile öğrencilerin problem davranışlarının söndüğünü belirtmişlerdir ancak iki öğretmen sınıflarında birçok problem davranışın söndürülmesinin yanında halen problem davranış sergileyen öğrenciler oluğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların yukarıdaki tabloya ilişkin betimsel analiz bulguları şöyledir: "*Birçok öğrencinin davranışı düzeldi, öğrencileri olumlu yönde etkiliydi (Ö1, Ö10, Ö2, Ö6, Ö9, Ö11), kuralların farkına vardılar, öğrendiler (Ö2, Ö11, Ö10, Ö3, Ö7, Ö9), çocuklar*

kendilerini daha iyi ifade ediyorlar (Ö2), materyaller ve merkezler çocuklara uygundu ve merkez uygulamalarını sevdiler (Ö2, Ö3, Ö5), arkadaşlarına zarar verme azaldı, arkadaşlarıyla iyi geçinmeyi öğrendiler (Ö5, Ö9, Ö12), idari odaya öğrenci getirme azaldı (Y2), %5lik dilimdeki öğrencilerin problem davranışları söndü (Ö9,Ö10), merkez uygulaması problem davranış gösteren çocukları değiştirdi (Ö6, Ö10), mevcut öğrenciler, yeni gelecek öğrencilere model olacak (Ö12),bazı çocukların davranışlarında azalma yok (Ö11), %5lik dilimdeki öğrenciler tamamen bitmedi (Ö6, Ö11).'' Bazı katılımcılar EÇODEM'in öğrencilerin problem davranışlarına olan etkisini şöyle açıklamışlardır:

Yönetici2: Araştırma öncesi ve sonrasını karşılaştırırsak proje öncesinde hani girdiğim sınıflarda çok bir karmaşa vardı yani çocuklar her tarafta oyuncaklar, oyuncak atmalar, birbirine oyun oynarken zarar vermeler çok fazlaydı. O projeden sonra merkezler oluşturulduktan sonra çocuklar daha bilinçli, daha sakin, o hareketleri azalmış, hani o hareketlilikleri de azalmış diyebilirim. Oyun oynarken daha saygılılar birbirlerine, vurmaydı, oyuncak atmaydı davranışları yok artık (str. 1813-1818).

Öğretmen2: Üç yaş grubu oldukları ve evden ayrılan ilk çocuklar oldukları için farklı davranışları vardı. Kuralları çok fazla tanımıyorlardı, bilmiyorlardı, öğrenmemişlerdi. Evde de biraz küçük oldukları için çok şey yapamıyorlarmış… Burada okul sayesinde biraz daha bu kuralları öğrenen nasıl davranılması gerektiğini evde de çok değişiklikler gösterdiklerini söylüyor anneleri (str. 900-906).

Öğretmen10: Ahsen öğrencimiz için çok fazla değişiklik oldu. Onda birinci dönem çok zorluklar çektim. Hiçbir şey onun hakkında bilmiyordum. Kendi yöntemlerim, onun susması için sıranın önüne alma, önce onun elinden tutup sıraya sokma hani kendim en öne koyayım da bi sussun mantıkla gidiyorum. İkinci Dönem bunları yapmadım. Kuralları öğrenmeye başladı…(str. 2059-2066).

Tablo 31. *EÇODEM'in Öğretmenler ve Yöneticilere Göre Öğrencilerin Problem Davranışlarına ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi (Devam)*

EÇODEM'in çocukların sosyal gelişimine katkısı	**N**
Sosyal işbirliği becerilerinde artış olması	7
Sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin gelişmesi	5
Sosyal bağımsızlık ve sosyal uyum becerilerinin gelişmesi	3

Bu araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri de EÇODEM öncesi öğrencilerin sosyal beceri düzeyleridir. Bu anlamda katılımcılara EÇODEM uygulamalarının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etki etme durumu sorulduğunda katılımcılar, EÇODEM uygulamaları ile öğrencilerin sosyal iş bilirliği, sosyal iletişim, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal uyum becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. EÇODEM'in öğrencilerin sosyal gelişimine etkisine ilişkin bazı betimsel analiz bulguları şunlardır: "*Seçim yapabilme becerisi gelişti (Ö2,Ö4,Ö12), sıra olma becerisi gelişti (Ö5,Ö9,Ö10), belirlenen değerleri öğrendiler (Ö5), farklı ortamlarda nasıl davranmaları gerektiğini öğrendiler (Ö11), farklı arkadaşlarla oynama becerisi arttı (Ö12), kuralları öğrenince saygı da oluştu (Ö10), çocuk sosyal gelişimle ilgili terimleri öğrendi (Ö6), paylaşma ve saygı arttı (Ö5), sorumlulukları arttı (Ö10) vb."* Katılımcılar, çocukların en çok sosyal işbirliği becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen6: Yani olumlu bir etkisi oldu. Sosyal problem, sosyal davranışlardaki problemlerden ziyade, daha çok olumlu davranışları görme üstüne falan yoğunlaştık. Olumsuz davranışları görmemeye çalıştık, dikkat çekmemeye çalıştık, aslında hani bildiğimiz şeylerdi ama uygulamadığımız şeylerdi. O yüzden de ben sosyal davranışlara baya büyük olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum (str. 15-19).

Yönetici2: Hani şu kavga oranının düşmüş olması zaten bir sosyalleşmenin olduğunun göstergesi. Sınıflarda o şey yok, daha önce yaşadığımız arkadaşlarına vurmaydı, ısırmaydı, ittirmeydi, oyuncak paylaşamamaydı. Daha paylaşımcılar birbirlerine daha saygılı davranıyorlar. Hani en azından sıra olurken gördüğüm burada birbirleriyle konuşmaları daha düzgünleşti. Yukarıdan gelirken koşturarak geliyorlardı artık yavaş yavaş yürüyerek (str.1831-1837).

Tablo 31. *EÇODEM'in Öğretmenler ve Yöneticilere Göre Öğrencilerin Problem Davranışlarına ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi (Devam)*

EÇODEM'in çocuklara diğer katkıları	**N**
Öz bakım becerilerinin gelişmesi	3
Akademik becerilerinin gelişmesi	3

Araştırma sürecinde öğrencilerin problem davranış ve sosyal beceri düzeyleri bağımlı değişken olarak belirlenmiştir ancak elde edilen veriler araştırma sürecinde

yapılan uygulamaların öğrencilerin öz bakım ve akademik becerilerine de katkı sağladığını göstermektedir. Katılımcıların %50'si, EÇODEM'in öğrencilerin problem davranışlarını söndürme, uygun sosyal beceri ve davranış kazandırmada etkili olmasına ek olarak öğrencilerin özbakım ve akademik becerilerini de desteklediğini ifade etmektedirler. EÇODEM uygulamalarının öğrencilerin özbakım ve akademik becerilerini desteklediğine ilişkin betimsel analiz bulguları şunlardır: "*Seçim yapabilme becerisi gelişti (Ö2,Ö4,Ö12), resim yetenekleri gelişti (Ö3), öğrencilerde bazı kavramlar gelişti (Ö3), belirlenen değerleri öğrendiler (Ö5), çocuk sosyal gelişimle ilgili terimleri öğrendi (Ö6).*"

Yönetici2: Yani en başta ben en basitinden servislerde sıra beklerken gözlemliyorum çocukları orada. Daha düzenliler, birbirlerine daha saygılılar, sırada nasıl bekleyeceklerini daha iyi biliyorlar. Çıkışlarda hazırlanırken artık kendileri giyiniyorlar. Sınıflarda da arkadaşlarına zarar verme olayları azaldı. Hani benim odama geliyorlardı… İkinci dönem öyle bir şey yaşamadık. Öğretmenleriniz olmadığında girdiğimde sınıflarına, serbest zamanda çok iyiler. O öğrenme merkezlerin oluşturulması gayet güzel. Hepsi merkezine geçiyor, kimseye zarar verdiğini gözlemlemedim. Problemli olan sınıflarımız bile düzeldi (str. 1797-1804).

Tablo 32. *EÇODEM'in Öğretmen ve Yöneticilere Göre Okula Katkısı*

EÇODEM'in genel olarak okula ve sınıflara katkısı	**N**
Okulda ve sınıflarda uygun fiziksel ortam oluşturulması	11
Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimine katkı sağlaması	11
Okul-aile ve okul içerisinde işbirliğini arttırması	10
Etkili davranış ve sosyal beceri öğretimi sağlaması	10
Problem davranışlara müdahale konuşunda gereksinimi karşılaması	10
Olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması	8

Katılımcılara EÇODEM'in anaokuluna genel olarak katkı sağlama durumu sorulduğunda, katılımcıların hepsi araştırmanın okula birçok katkısı olduğunu belirtmiştir. EÇODEM'in anaokuluna katkısı beş ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar: "*Okulda ve sınıflarda olumlu fiziksel ortam oluşturulması",* EÇODEM öncesi sınıflar düzensiz, öğrenme merkezlerinin yerleri sistematik bir şekilde belli değildi, sınıflarda olan materyaller ve oyuncaklar çok hızlı bir şekilde sınıfın tamamına dağılabiliyor ve daha sonra bu eşyaların

toplanması çok zor olmaktaydı (Bkz EK-36). Çocuklar kullandıkları malzemelere ya da oyuncaklara zarar vermekte, uygun bir şekilde kullanmamaktaydı.

EÇODEM uygulamaları kapsamında MEB (2012) yönetmeliğine göre, sınıfların fiziksel ortam düzenlemesi yapılmış ve öğrenme merkezleri daha planlı ve düzenli bir şekilde oluşturulmuş, öğrenme merkezleri uygulama yönergeleri hazırlanmıştır. Sınıf ve okul içerisinde çocuklardan beklenen davranışların tüm görselleri ve yazılı ifadeleri uygun yerlere renkli ve ilgi çekici bir şekilde asılmıştır (Bkz. EK-36). Araştırma sürecinde "*sınıflarda olumlu fiziksel ortam oluşturulmasına"* ilişin katılımcıların bazı betimsel analiz bulguları şunlardır: "*Görsellerin çocuklara katkısı oldu (Ö2,Ö3, Ö5,Ö10), öğrenme merkezi sistemi faydalı oldu (katılımcıların hepsi), merkez uygulaması sınıfı daha iyi gözlememizi sağladı (Ö10), atıl durumda olan merkezler aktifleşti (Ö3,Ö4,Ö12), öğrenme merkezi ile sınıf düzeni daha da arttı (Ö4,Ö12), belli merkezlere yığılma azaldı (Ö3,Ö12), sınıfın dağınık durumu düzeldi (Ö3,Ö5,Ö6,Ö12), çocuklar kendi kendilerini koordine edebilme becerisi kazandı (Ö4), merkezlerde kalma süresi arttı (Ö4), depodaki merkez malzemeleri aktifleşti (Ö12), öğrenme merkezleri daha güvenli hale getirildi (Ö12)."*

Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimine katkı sağlaması, katılımcıların tamamı problem davranışlara müdahale sürecinin nasıl oluşturulacağının, müdahalelerin nasıl belirleneceğinin ve nasıl uygulanacağının döngüsün tamamını bu araştırma sürecinde gözlemleme ve uygulama şansları olduğunu, bilimsel olarak alınan kararların nasıl uygulandığını, bir araştırmanın sistematik bir şekilde nasıl yürütüldüğünü deneyim ettiklerini belirtmişlerdir. EÇODEM'in "*öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimine* katkısına ilişkin betimsel analiz sonuçları, *"Bu projeden çok faydalandım (Ö1), öğretmenlere katkısı oldu (Ö3, Ö4,Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11), bu proje kendi projelerimizi geliştirdi (Ö7), velilere sorunları anlatmada hala zorlanıyordum (Ö1), veli ile neyi, nerede, nasıl paylaşacağımı öğrendim, veli iletişimimi geliştirdim (Ö9), sene başında çocukların okula uyum çalışmalarının nasıl yapılacağını öğrendim (Ö1), çocukların davranışlarının nasıl yönlendirileceğini öğrendim (Ö1), olumsuz davranışlarla başetmeyi öğrendim (Ö2), öğretmenler sorunlarla başa çıkmayı öğrendiler (Ö7), sınıf kurallarını sistematik vermeyi öğrendim (Ö1, Ö4, Ö11, Ö7), sınıf içi uygulamaları sistematikleştirmeyi öğrendim (Ö6, Ö1), çalışmalar bir standartta bağlandı (Ö6), daha planlı olmayı öğrendim (Ö6,Ö7), araştırmacının planlı ve kararlı tavrını örnek alabilirim, kararlı olmayı öğrendim (Ö7), bir işi uzun süre planlı götürme becerisi gelişti (Ö6), olumlu davranış cümlelerine yöneldim*

(Ö1,Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11), çocukların davranışlarının olumlu yanına bakmayı öğrendim (Ö9), problem davranışları daha iyi analiz edebiliyorum (Ö1), davranışın işlevini belirlemeyi öğrendim (Ö6), sorunların köküne inmeyi öğrendim (Ö9), yönergelerimi daha iyi somutlaştırarak vermeyi öğrendim, sınıfımda daha fazla görsel uyaran kullanmaya başladım (Ö3), bilimsel uygulamalar hakkında bilgim oldu, üniversiteden biriyle çalışmak güzeldi (Ö6), mesleki açıdan kendimi değerlendirme şansım oldu (Ö7)." Öğretmenler ve yöneticiler EÇODEM kendi mesleki gelişimlerine katkısını şöyle açıklamışlardır:

Yönetici2: Mesela ben öğrenme merkezi uygulamalarını kafamda oturtamamıştım. Okul öncesi eğitim programı değiştiğinde, ilk değiştiğinde ve sınıflarda uygulamaya çalıştık ama olmadı. Çünkü tam bizim kafamızda da oturmamıştı… O konuda şuanda oturdu. Hani merkezlerin nasıl işlemesi gerektiği, nasıl ayarlanması gerektiği, o konuda ben çok faydasını gördüm. İleride öğretmenliğe dönersem çok rahat bir şekilde ben bunu uygularım (str. 1845-1850).

Öğretmen10: Şimdi tabi proje öncesinde bizim de biraz hani kendi yöntemlerimiz kendi şahsımıza has tekniklerimiz de vardı. Onları da uyguluyorduk ama program sonrasında çocuklarda tabiki değişmeler oldu. Bizim bu proje kapsamında yaptığımız öğrenme merkezlerinin, davranış panolarının ve eve gönderilen etkinliklerin dönütlerinin alınması ile birlikte problem davranış gösteren çocukların bir de kaynaştırma adı altında gelen çocuklarımızın değişimlerini tabi ki gördük (str. 2042-2047).

EÇODEM'in okula diğer katkıları ise "*okul-aile ve okul içerisinde işbirliğini arttırması, problem davranışlara müdahale konuşunda gereksinimi karşılaması ve olumlu sınıf atmosferinin oluşturulmasıdır."* EÇODEM'in öğretmeler arasında işbirliği kavramının oluşturulması konusunda sağladığı katkıya ilişkin katılımcıların betimsel analiz bulguları, "*problem davranışların çözümünde öğretmenler arası işbirliği ve fikir alışverişi sağlandı, sorunlar ortak çözülmeye başlandı (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11), grup bilinci, birliktelik, iletişim ve paylaşım arttı (Ö2, Ö3, Ö1, Ö6), yaşadığım sorunlarda artık kendimi yalnız hissetmiyorum (Ö1), kendimi daha güvende hissediyorum (Ö6), problem davranış konusunda herkes aynı bilgilendirmeyi yaptığı için veli-öğretmen arasında sorun olmuyor (Ö9)"* şeklindedir.

Öğretmen11: Bazılarında azalma yok. Ancak benim hoşuma giden şu oldu. Okulda en başta konuşmuştuk ya, problem davranışlara yaklaşımda ya da sosyal ilişkilerimizde ortak bir kültür ya da ortak bir diliniz var mı diye? Ortak dilin oluşması

çok güzel oldu. Çünkü herkesin şeyi bakış açısı farklı, kimi eğitimci bazı davranışa hoşgörüyle yaklaşıyorsa, kimisi kesinlikle hoşgörüyle yaklaşmıyordu. Ortak bir dilimiz oldu, en azından bu çok hoş oldu. Bu gerçekten bir ihtiyaçtı bu okulda, bunu sağladık bu çok güzel oldu (str. 1243-1248).

Katılımcılar özellikle problem davranışları azaltma, uygun davranış ve sosyal beceri kazandırma konusunda EÇODEM stratejilerinin sistematik, planlı ve etkili olduğunu vurgulamışlardır. Okul genelinde öğretmenlerin, birincil bakıcıların, yöneticilerin ve yardımcı personellerin olumlu yaklaşımlarının arttığı, çocukların birbirini şikâyet etme sıklığının azaldığı, okul içerisinde araştırma öncesi var olan kargaşa ve aşırı gürültünün minumum seviyeye indiği belirtmiştir. EÇODEM ile "*etkili davranış ve sosyal beceri öğretimi sağlandığını"* belirtmişlerdir. EÇODEM'in okula olan bu katısına ilişkin betimsel analiz bulguları şunlardır: "*Verimli bir araştırmaydı ve okula katkı sağladı (Ö1,Ö6,Ö7,Ö10), problem davranışlar çözülünce başka etkinliklere zaman kalıyor (Ö1), okul genelinde ve sınıflarda kuralların standartlaştırıldı ve kurların sistematik öğretimi yapıldı (Ö2,Ö4,Ö6,Ö9, Ö11), öğrenciler sınıf içinde ne yapmaları gerektiğini öğrendiler (Ö9), proje sayesinde sınıfıma yardımcı öğretmen tutuldu (Ö9), okul geneli tutumlar değişti (Ö2), okulda güvenlik arttı (Ö6), etkinlikler daha planlı ve programlı uygulandı (Ö9)."*

Yönetici2: Şimdi çocuklar daha sakinler evet sınıflar daha sessiz hani girdiğim sınıflara bakarsak o ses olayı da azalmış durumda. Öğretmen sınıfta sesini çocuklara duyuramıyordu, o gürültüden şeyden ama şuanda öyle çok şey yok (str. 1822-1826).

Son olarak, katılımcılar araştırma öncesi yoğun bir şekilde problem davranışlara müdahale konusunda gereksinimleri olduğunu ve EÇODEM'in bu gereksinimi karşıladığını ifade etmişlerdir. EÇODEM'in bu katkısına ilişkin betimsel analiz bulguları, "*çocuklar neyi nasıl yapacaklarını öğrendiler (Ö12), merkezler sınıflarda daha iyi gözlem yapmamızı sağlıyor (Ö12), öğrenciler sınıf eşyalarını daha dikkatli kullanmayı öğrendiler (Ö12), proje ile sınıf içi uyarlamalar arttı (Ö11, Ö12), gittiğim okullarda da bunu uygularım (Ö7), okul ve sınıf içi görseller bizler için de uyarıcı oluyor (Ö2, Ö3, Ö4, Ö11), kuralları daha iyi takip etmeye başladım (Ö3, Ö7), davranışa müdahale stratejileri güzeldi, projedeki stratejiler önemliydi (Ö7,Ö6)."*

Son olarak, Ö11 kodlu öğretmen EÇODEM'in okul ve sınıfa katkısı olduğunu ancak okulda çok proje olması dolayısıyla, yapılan çalışmalarla ilgili kafasının karıştığını

belirtmiştir. Ancak bu öğretmen EÇODEM'in okula ve sınıflara olan katkısına ilişkin diğer katılımcılarla hem fikirdir. Ö11 kodlu öğretmenin EÇODEM'in katkısına ilişkin betimsel analiz bulguları şunlardır: "*Çocuklar arasında uygulama oturdu (Ö11), merkez uygulaması düzeni sağladı ama öğrencide yaratıcılığı kısıtlıyor (Ö11), %5'lik dilimde tam etkili değildi (Ö11), tüm öğretmenler hoşgörüyle yaklaşmaya başladı (Ö11), ödüllendirmeye proje öncesinde karşıydım (Ö11), sembol pekiştirme yapabildim ve önemini öğrendim (Ö11), çok fazla proje vardı ve kafam karıştı (Ö11), ailelerle daha fazla iletişime geçebildim (Ö11), çok fazla proje vardı ve kafam karıştı (Ö11)"*. Betimsel analiz bulguları incelendiğinde Ö11 kodlu öğretmen genel olarak araştırmadan memnundur ancak, araştırma ona göre bazı notalarda tam etkili olamamıştır.

Öğretmen11: Ne kadar bu araştırmadan yararlanabildim? Daha fazla sembol pekiştirme kullandım. Ben bu tür ödülden yana bir insan değilim. İnsanileştirsin onu öyle yapması gerektiği için hani ödülü almak için değil. – peki, şimdi ne düşünüyorsun? – özel öğrenciler için azami miktarda kullanılabileceğini görselin önemli olduğunu çünkü daha önce kaynaştırma öğrencileriyle çalışmadım. Özel eğitim gerektiren çocuklarda sembol pekiştirecin önemli olduğunu anladım (str. 1253-1258).

Tablo 32. *EÇODEM'in Öğretmen ve Yöneticilere Göre Okula Katkısı (Devam)*

EÇODEM'in okul yardımcı personeline katkısı	**N**
Katkısı oldu	8
Kısmen katkısı oldu	2
Katkısı olmadı	1

Öğretmen ve yöneticilere EÇODEM'in okul yardımcı personellerine katkı durumu sorulduğunda, katılımcıların %72'si EÇODEM'in yardımcı personellere olumlu yönde bir katkısı olduğunu, EÇODEM yardımcı personel eğitimi, okul içerisine asılan görseller, yazılı ifadeler ile yardımcı personellerin daha bilinç davrandığını belirtmişlerdir. Ö10 ve Ö11 kodlu öğretmenler EÇODEM'in yardımcı personellere kısmen bir katkısı olduğunu, Ö9 ise bir katkısı olduğunu düşünmediğini belirtmiştir.

Yönetici2: …Personel olarak dersek onlar da çocuklara karşı konuşmaları davranışları onlarda farklılıklar oldu biraz daha dikkatli konuşmaya başladılar (str. 1874-1876).

Tablo 32. *EÇODEM'in Öğretmen ve Yöneticilere Göre Okula Katkısı (Devam)*

EÇODEM'in birincil bakıcılara katkısı	**N**
Katkısı oldu	11
Bazılarına katkısı olmadı	6

EÇODEM'in birincil bakıcılara katkı düzeyi incelendiğinde, katılımcıların hepsi EÇODEM'in birincil bakıcılara katkı sağladığını, bu katkı düzeyinin özellikle EÇODEM aile eğitim programına katılan birincil bakıcılarda daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar aynı zamanda, bazı birincil bakıcıların araştırmadan çok iyi faydalandığı, bazılarının ise araştırmaya çok ilgi göstermediğini belirtmişlerdir. EÇODEM çalışmalarından, araştırmacının yaptığı birincil bakıcı bilgilendirme çalışmalarına ek olarak öğretmenler tarafından da araştırma ile ilgili bilgilendirilme yapılan birincil bakıcılar daha çok faydalanmıştır. Bazı öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12) birincil bakıcıları yaptıkları veli toplantısı ile dönem başında bilgilendirmişlerdir, ancak diğer katılımcılar sistematik bir bilgilendirme yapmamıştır (Ö3, Ö6).

EÇODEM'in birincil bakıcılara olan katkısına ilişkin bazı betimsel analiz sonuçları şöyledir: "*Aile katılımı olan çocuklarda ilerleme oldu (Ö1,Ö5,Ö6), veli görüşmesi yaptım (Ö1,Ö2,Ö4, Ö10,), araştırmacının yaptığı birincil bakıcı görüşmeleri işe yaradı (Ö1), aileler verilen etkinlikleri takip etti (Ö1,Ö2,Ö12), bazı aileler etkinlikleri takip etmede zorlandı (Ö9), velilerin ilgisi azdı (Ö3,Y2,Ö6), veliler projeyi tam anlayamadı (Ö3), aileleri motive ettim (Ö4), aile boyutu daha güçlü olabilir (Y1), bazı aileler ilgilendi bazı aileler ilgilenmedi (Ö11), aileler ciddi bir iş yapıldığını anladılar (Ö11), daha çok sorunlu çocukların aileleri ile görüştüm (Ö12).*"

Tablo 33. *Öğretmen ve Yöneticilerin EÇODEM'e İlişkin Görüşleri*

EÇODEM'in güçlü yanları	**N**
Etkili davranış ve sosyal beceri öğretimi sağlaması	8
Okulda ve sınıflarda olumlu fiziksel ortam oluşturması	7
Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimine katkı sağlaması	6
Okul-aile ve öğretmenler arasında işbirliği oluşturması	6

Katılımcılara EÇODEM'in en güçlü boyutunun ne olduğu sorulduğunda, katılımcıların %72'si *"etkili davranış ve sosyal beceri öğretimi sağlaması"* olduğunu belirtmişlerdir. EÇODEM'in ikinci güçlü yanı ise *"okulda ve sınıflarda olumlu fiziksel ortam oluşturmasıdır."* EÇODEM'in diğer güçlü boyutları *"öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimine katkı sağlaması, okul-aile ve öğretmenler arasında işbirliği oluşturmasıdır."*

EÇODEM'in en etkili boyutlarına ilişkin betimsel analiz bulguları Tablo 33'de görüldüğü gibi dört ana konu altında toplanmıştır. Bu ana konuya ilişkin ayrıntılı betimsel analiz bulguları, Tablo 32'de bahsedilen EÇODEM'in okula, sınıflara, öğretmenlere katkısına ilişkin elde edilen betimsel bulgularla aynıdır. Farklı olan bazı betimsel analiz bulguları, "EÇODEM uygulamalarının ve *etkinliklerinin öğretmenin günlük etkinliklerine kanalize edilebilmesi (Ö12), araştırmacı tarafından anlatılanların ve alınan kararların uygulanması (Ö9), üniversite ile ortak çalışmak güzeldi (Ö6), kongrede katıldığımız çalıştay güzeldi (Ö6), aile eğitiminin verilmesi (Y2), kuralların somutlaştırılması (Ö2, Ö3, Ö4, Y1, Y2, Ö9, Ö10)* (Bkz. EK-36) *öğretmenlerin tüm çocukları dikkate alması (Ö1), okulun tamamını kapsamasıdır (tüm katılımcılar)."*

Y2 kodlu yönetici, EÇODEM'in güçlü yanını şöyle açıklamıştır:

Yönetici2:…Problemli davranışı olan çocukların hani siz bir piramit göstermiştiniz ya en azından en alttaki…olan olumlu çocukları daha fazla ileriye gitmeden daha fazla sıkıntı çıkarmadan kazandığımızı düşünüyorum (str. 1893-1894).

EÇODEM'in güçlü ve geliştirilmesi gereken boyutlarını Ö4 kodlu öğretmen şöyle açıklamıştır:

Öğretmen4: EÇODEM'in güçlü yanı sistematik olması. Benim için en güçlü yanıydı Yani çocuk onu artık algılayıp, sürekli aynı davranışı yapması, o görsellerimiz, hani gözünün önünde olması, işte bir sıraya geçecekken görmesi, mesela arkadaşının önüne geçmemesi onlar da güçlü tarafları (str. 44061-4065).

Tablo 33. *Öğretmen ve Yöneticilerin EÇODEM'e İlişkin Görüşleri (Devam)*

EÇODEM'in tekrar uygulanması durumunda geliştirilmesi gereken boyutları	**N**
Uygulama zamanının arttırılması	11
Aile eğitimi ve katılımının arttırılması	6
Öğretmene bireysel destek sağlanması	4
Yardımcı personel eğitiminin arttırılması	2

Öğretmen ve yöneticilere "*EÇODEM'in tekrar uygulanması durumuna geliştirilmesini düşündükleri boyutlarının ne olduğu"* sorulduğunda, katılımcıların hepsi EÇODEM geliştirme çalışmalarının eğitim-öğretim yılının başında, öğrenciler okula başlamadan, öğretmenlerin seminer döneminde yapılması gerektiğini, uygulamanın çocukların okula başlama zamanına paralel olarak başlatılması gerektiğini ve uygulama strateji paketleri için planlanan zaman dilimlerinin daha uzun zaman aralıklarına ayrılması gerektiğini önermişlerdir. Katılımcıların %54'ü EÇODEM'in eğitimci boyutunda yapılan yoğun çalışmaların birincil bakıcı boyutunda da yapılması ve EÇODEM uygulama sürecinde birincil bakıcı katılımının arttırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcıların %36'sı ise özellikle EÇODEM uygulama sürecinde araştırmacının sınıflarda öğretmen uygulamalarını gözlemleyerek uygulamalar konusunda bireysel değerlendirmelerde bulunmasının ve araştırmacının sınıflarda örnek uygulamalar yaparak öğretmenlere uygulamalı öğretim yapmasının daha etkili olacağını vurgulamıştır.

Son olarak, Ö9 ve Ö11 kodlu öğretmenler yardımcı personel eğitimlerinin daha fazla olması ve yardımcı personellerin davranışlarının daha iyi kontrol altına alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Tablo 33'de de görüldüğü gibi katılımcılar EÇODEM'in birden fazla boyutunun geliştirilmesi konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Bir katılımcının bu konudaki önerisi şöyledir:

Öğretmen3: EÇODEM'in desteklenmesi gereken yönü de, işte zayıf olarak düşünmüyorum hocam da velilere karşı daha böyle anlatılması gerektiğini orada biraz hani veli kaynadı o arada. Hani projeye belki onlar da bir tık daha bilseler daha da iyi olabilirdi öğretmenim sadece eksik yanı o (str. 3540-3542).

Öğretmen4: Tabi biz bu süreci biraz uygulama bölümüne geç başladık birinci dönem eğitim olarak geçtiği için. Ben hani bunun tabi artık öğrenilmiş oldu bunun birinci dönem başlaması taraftarıyım (str. 4056-4061).

Tablo 33. *Öğretmen ve Yöneticilerin EÇODEM'e İlişkin Görüşleri (Devam)*

EÇODEM'in geliştirme aşaması ile ilgili görüşleri	**N**
Geliştirme aşamasına öğretmen ve yöneticilerin katılım durumu	8
Geliştirme aşamasında yapılan çalışmalar	8
Geliştirme aşamasının süresi	5

Katılımcılara, aktif olarak rol aldıkları EÇODEM'in geliştirme ve uygulama aşamalarıyla ilgili fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların EÇODEM'in geliştirme aşaması ile ilgili görüşleri *"geliştirme aşamasına katılım durumuyla ilgili görüşler, geliştirme aşamasında yapılan etkinliklerle ilgili görüşler ve geliştirme aşaması için ayrılan zamanla ilgili görüşler"* olmak üzere üç başlık altında gruplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu EÇODEM geliştirme çalışmalarının yapılması için belirlenen saatte okula gelme konusunda bir sorun yaşamadıkları, bir şeyler öğrendikleri ve katılımın zoraki olmadığı için isteyerek geldiklerini belirtmişlerdir. Ancak Ö4 ve Ö9 küçük çocukları oldukları için bazen toplantıya gelirken çocukların bakıcı durumlarını ayarlamada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar EÇODEM geliştirme aşamasında yapılan etkinliklere yönelik olarak, eğitim sürecinde özellikle farklı kurumlara yapılan gezilerin, eğitime bir uzmanın davet edilmesinin ve bilimsel çalıştaylara katılmalarının kendilerini çok geliştirdiğinin belirtmişlerdir. Ancak eğitim oturumlarının süresinin daha uzun tutularak anlatılan konuların daha derinlemesine konuşulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu anlamda, EÇODEM öğretmen eğitimi oturumlarının süresinin ya da oturum sayısının daha uzun olması gerektiği vurgulanmıştır.

Katılımcıların EÇODEM'in geliştirme aşamasına ilişkin bazı betimsel analiz bulguları şunlardır: "*Geliştirme çalışmalarında zorlanmadım (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö9), yeterli düzeyde hazırlandık (Ö9), bu çalışmaya iyiki katılmışız (Y1, Ö2, Ö10), öğretmenler seminer dönemlerinde hazırlanmalı (Ö3,Ö12), idari açıdan zor değildi (Y2), öğretmen eğitimi daha uzun olabilir (Y2), belli öğretmenler evrak doldurmaktan sıkılmış olabilir (Y2), geliştirme aşamasında yönlendiren olmadan yapmak zor (Ö6), bazen toplantılara gelmekte zorlandım (Ö6), gönüllü katılmaya gayret ettik (Ö10), geliştirme aşaması yoğundu, bazı yerlerde yarım kaldım (Ö11), okulda sosyal programların olmaması geliştirme aşamasını ve uygulamayı engellemedi (Y1)."*

Öğretmen1: Birinci dönemde aslında o kadar zorlanmadık. Toplantıda falan bu konuda sürekli konuşma iyiydi. Ama ikinci dönemde de yaptıklarımız için aslında geç kalmış olduk hani tabiki projenin başlangıç ve bitiş aşamaları böyle olmak zorunda. İkinci dönemde daha çok sahada çalıştık. Bu nasıl farklı olabilirdi bilmiyorum hani daha erken buluşup sizinle daha erkeden çalışabilirdik (str. 771-777).

Tablo 33. *Öğretmen ve Yöneticilerin EÇODEM'e İlişkin Görüşleri (Devam)*

EÇODEM'in uygulama aşaması ile ilgili görüşleri	**N**
EÇODEM uygulamaları takip edebilme durumu	9
EÇODEM stratejilerinin etkililiği	8
Uygulama aşamasının süresi	8

Katılımcıların EÇODEM'in uygulama aşamasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular *"uygulamaları takip edebilme durumu, EÇODEM stratejilerinin etkililiği ve uygulama aşamasının süresi uygunluğu"* şeklinde üç başlık altında gruplanmıştır. Bu üç durumdan "*uygulama stratejilerini takip edebilme durumuna"* ilişkin betimsel analiz bulguları, *uygulama sürecinde çocukların olumlu davranışlarını takipte zorlandım (Ö1), ödüllendirmeyi bazen unuttum (Ö1), uygulama yoğundu (Ö1), başlangıçta zorlandım (Ö2), davranışı ödüllendirmede geri kaldım (Ö3), uygulamada zorluk yaşamadım (Ö3,Ö6,Ö9,Ö11,Ö12), ödüllendirilecek davranışı belirleme süreci zordu (Ö4), ödüllendirme sistematiğini oluşturmada zorlandım (Ö4), bazen etkinlik hazırlamayı yetiştiremedim (Ö6), velilerden geri dönüt almak bazen zor oldu (Y2), bazen etkinlik hazırlamayı yetiştiremedim (Ö6), merkez uygulamasına adapte olmakta zorlandım, başta istemedim (Ö6), uygulama kolaydı (Y1), dönem başında daha iyiydim, dönem sonuna doğru uygulama biraz gevşedi (Ö10), davranış takip panomda gecikme oldu (Ö11), evrak ve veri formları doldurmayı sevmiyorum (Ö12), merkez uygulamasında uyarlama yaptım (Ö6)"* şeklindedir.

Ö1 kodlu öğretmene uygulama aşamasında zorlanıp zorlanmadığı sorulduğunda,

Öğretmen1: Evet zorlandım, çünkü neden oldu diye benim açımdan oldu. Hani şey böyle sürekli ödül verelim, panolar yapalım ve çocuğu görelim falan bu kadar yoğunluğa biz alışık değiliz. Benim uygulamam açısından, çünkü ben de unutkan bir insanım hani böyle aa evet ben ödül verecektim diye koşturuyorum. Hani onları pratik yapmam lazım (str. 795-799).

EÇODEM stratejilerini öğretmelerin uygulayabilme durumuna ait betimsel analiz bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin uygulama sürecinin başında bazı stratejileri, özellikle ödüllendirme aşamasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ö12 kodlu öğretmen de uygulama esnasında doldurulan evrakların fazla olmasından yakınmıştır.

"EÇODEM stratejilerinin etkililiğine" ilişkin betimsel analiz bulguları, "*Uygulama*

güzeldi (Ö10), Uygulama faydalıydı (Ö1), Materyaller ve merkezler çocuklara uygundu (Ö2), Davranış panoları etkiliydi (Ö3), Merkez uygulaması güzel (Ö6), Davranışa müdahale stratejisi güzeldi (Ö6), uygulama aşaması verimliydi ve Uygulamalar kağıt üzerinde kalmadı (Y1), Uygulama öncesi sistematik ödüllendirmeden endişeliydim ancak bir sorun yaşamadım (Ö9), Uygulama aşamasını seviyorum (Ö12), Değerler eğitimine benzediği için etkinlikleri uygulama kolay (Ö12), Etkinlikleri okul öncesi eğitim programıyla örtüşüyordu (Ö12)" şeklindedir. Katılımcıların hepsi, EÇODEM stratejilerini etkili bulmaktadır. Öğretmenler özellikle, EÇODEM sürecinde yapılan etkinliklerin okul öncesi eğitim doğasıyla örtüşmesinden memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Son olarak, katılımcıların "*uygulama aşamasının süresi uygunluğuna"* ilişkin betimsel analiz bulguları, *uygulama süresi daha uzun olmalı (Ö1, Ö3,Ö6,Ö7,Ö11,Ö12), uygulamanın sene başında başlaması gerekir (Ö1,Ö3,Ö4,Ö10,Ö12), kısa sürede çok çalışma yaptık (Ö10), etkinlikleri hazırlama zamanını iyi planlama (Ö11), kısa sürede çok çalışma yaptık (Ö10), uygulama esnasında etkinlikler için yeterli zaman ihtiyaç var (Ö6), okul mezuniyet çalışmaları uygulamayı etkiledi (Ö4,Ö10)"* şeklindedir.

Eğitim modelini geliştirme ve uygulama aşamaları EÇODEM'in en uzun süren aşamalarıdır. EÇODEM 2015-2016 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır. O yıl okullar resmi bayram tatilleri dolayısıyla Ekim ayında başlamıştır. Eğitim öğretim yılının ilk döneminde, ön test süreci, EÇODEM öğretmen eğitimi ve EÇODEM geliştirme çalışmaları yapılmıştır. EÇODEM uygulama süreci eğitim-öğretim yılının ikinci dönemin başında (8 Şubat) başlatılmış ve 3,5 ay (mayıs sonu) sürmüştür. Bu bağlamda betimsel analiz bulguları incelendiğinde, katılımcıların %72'si EÇODEM uygulama sürecinin eğitim-öğretim yılının başında başlatıldığında daha etkili sonuçlar alınacağını, çocuklar problem davranış geliştirmeden olası sorunların kontrol edilebileceğini belirtmişleridir.

Uygulama sürecinde etkinlikleri planlama sürecinde öğretmenlerde aktif rol almıştır. Öğretmenlerinde fikri alınarak, araştırmacı tarafından yapılandırılan etkinlikler, uygulama yapılacak haftadan önce öğretmenlere ulaştırılmıştır ancak sadece Ö11 kodlu öğretmen etkinliklere zamanında ulaşmada sorun yaşadığını belirtmiştir.

Katılımcıların, genel olarak EÇODEM uygulama sürecine ilişkin betimsel analiz bulgularına bakıldığında öğretmenlerin uygulamaları zevkle yaptığı görülmektedir. Bu süreçte araştırmacı ve öğretmenler farklı iletişim kanallarıyla (ör., telefon, sosyal medya, e-mail, yüz yüze vb.) sürekli iletişim halinde olmuşlardır.

Tablo 33. *Öğretmen ve Yöneticilerin EÇODEM'e İlişkin Görüşleri (Devam)*

EÇODEM'in Türkiye'deki diğer anaokullarında uygulanabilme durumu	**N**
Türk anaokulları ve diğer okullar için uygundur	11
Uygulanması düşünülen okulun özelliklerine bağlı	6

Katılımcılara EÇODEM'in Türk Eğitim sistemine uygunluğu ve diğer anaokullarında uygulanabilme durumu sorulduğunda, katılımcıların hepsi EÇODEM'in diğer anaokullarında da uygulanabileceğini, birçok anaokulun problem davranışlarla başetme konusunda EÇODEM gibi müdahale programlarına ihtiyacı olduğunu ancak uygulanması düşünülen okulların belirli özellikleri taşıması gerektiğini vurgulamışlardır. EÇODEM'in diğer Türk anaokullarında uygulanmasına ilişkin betimsel analiz bulguları, "*anaokullarında rehber ve özel eğitim öğretmenin ihtiyaç var (Ö1, Y1), Türk okullarına uygundur (Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Y1, Ö6, Ö10, Ö12), bu program okulların her seviyesinde (okul öncesi-ilk-orta-lise) uygulanmalı (Ö1), toplumsal düzeyde uygulanmalı (Ö1), anaokullarının ihtiyacı var (Ö2), anaokullarında merkez uygulaması olmalı (Ö3), başka okullara tavsiye ederim (Ö2, Ö4, Y2, Ö6, Y1, Ö9, Ö10, Ö11), sınıf mevcudu az olan okullarda uygulanmalı (Ö6), uygulanacak okul için belirli kriterler belirlenmeli ve sosyal etkinliklerin, programların az olduğu okullarda uygulanmalı (Y1), rehber öğretmeni olan bir okul seçilmeli (Y1), bu programda sınıfların özelliği, idare destek ve devlet desteği önemli (Ö10), okulların uygulamakta olduğu değerler eğitimi ile örtüşmekte (Ö12)"* şeklindedir.

Katılımcılar EÇODEM'in uygulanacağı bir anaokulunda, okulların fiziksel özelliklerinin, sınıf mevcutlarının ve öğretmenlerin yaklaşımlarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak, sosyal etkinlik, sergi, sanatsal faaliyetler (kağıt işleri gibi) gibi etkinliklerin yoğun olarak yapıldığı anaokullarında EÇODEM uygulamalarını takip etme konusunda aksaklıklar yaşanabileceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 33. *Öğretmen ve Yöneticilerin EÇODEM'e İlişkin Görüşleri (Devam)*

Araştırma sürecinde araştırmacıdan alınan desteği değerlendirme	**N**
Araştırmacı tarafından sağlanan destek yeterli	11
Araştırmacı daha fazla destek sunmalı	4

Katılımcılara araştırma sürecinde araştırmacının sağladığı desteği nasıl

değerlendirdikleri sorulduğunda, katılımcıların hepsi kendilerine sağlanan desteğin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak katılımcıların %36'sı araştırma sürecinde sağlanan desteğe ek olarak, araştırmacının özellikle EÇODEM uygulama sürecinde sınıflara girip öğretmen uygulamalarını izleyerek, yapılan uygulamalara yönelik bireysel geri dönütlerde bulunmasının ve araştırmacının sınıflarda öğretmenler için bireysel örnek uygulamalar göstermesinin daha etkili olacağını belirtmiştir.

Araştırma sürecinde alınan desteğe ilişkin betimsel analiz bulguları, "*öğretmenleri sürekli yüksek modda tuttunuz (ö1), alınan destek iyiydi (ö2,ö3,ö6), öğretmenlere görsel materyal sağlandı (ö2,ö5), araştırma iyi koordine edildi (ö4), araştırmacı gayet aktifti (y2,ö6), araştırmacı fikirlere açık (ö6,ö12), araştırmacı grubu iyi yönetti (ö6), yapılan araştırma, araştırmacı açısından çok ağırdı (y1), araştırmacı ile katılımcılar arasında iletişim başarılıydı (ö7), araştırma planlandığı şekilde yürütüldü (y1), hızlı dönüt sağladınız (ö10), yeterli zaman ayırdınız (ö10), özel eğitim konusunda yardımcı oldunuz (ö10), alana hakim (ö10), sıkıntıları giderdiniz (ö10), yapılan evrak işlerinde araştırmacı sabırlıydı (ö12), araştırmacının iletişimi güzeldi ve güven vericiydi (Ö11)"* şeklindedir. Ancak katılımcılardan elde edilen betimsel analiz bulgularına göre, katılımcıların araştırma sürecinde bazı konularda sağlanan desteğin yeteriz olduğunu, bir dahaki uygulamalarda araştırmaya dahil edilebilecek bazı destekleri önermişlerdir. Bu desteklerin ne olduğuna ilişkin betimsel analiz bulguları şunlardır: "*Öğretmenlerle etkinlik seçme sürecinde beyin fırtınası yapabilirdi (Ö12, özel eğitimle ilgili aldığım destek yeterli değildi (Ö11), sizinle %5'lik dilimdeki çocuklarla ilgili daha sık görüşmeliyiz (Ö11), %5'lik dilimde yer alan öğrencilerle ilgili çalışmaları daha öne almalıyız (Ö11), aile katılımı ve seminerleri arttırılmalı (Ö3, Ö4), araştırmacı sınıflarda öğretmeni izleyip dönüt verebilir (Ö1,Ö6), araştırmacı okulda kalıp anlık dönütler verebilir (Ö1), araştırmacı örnek uygulama yapabilir (Ö1,Ö6)."* Bu betimsel analiz verilerine göre katılımcılar araştırmacıdan çoğunlukla memnundurlar ama araştırmanın daha da etkili olması amacıyla yukarıda belirttikleri desteklerin imkanlar dahilinde olması düşüncesindedirler. Bir katılımcının araştırmacının sağladığı desteğe ilişkin görüşleri şöyledir:

Öğretmen12: Hocam size her aradığımda ulaşabildim. Yani bir sıkıntı olduğunda aradım cevabımı aldım. Hem fikirlerimi söyleyip, hayır olmaz demediniz. Aaa güzelmiş hocam, dur değerlendirelim, düşünelim diyip, fikrime fikir doğurabilen birisiniz hocam…O da bizi çok teşvik etti. İstediğimiz zaman materyalleri hemen

yetiştirmeye çalıştınız olmasa bile internet ortamında gönderdiniz idare bir şekilde bize ulaştırdı yetiştirebildiniz…(str. 4685-4691).

Tablo 33. *Öğretmen ve Yöneticilerin EÇODEM'e İlişkin Görüşleri (Devam)*

EÇODEM'in kaynaştırma uygulamalarına katkısı	**N**
Kaynaştırma uygulamaları kapsamında gereksinimi karşılaması	8
Kaynaştırma uygulamalarında sisteme bağlı halen desteğe ihtiyaç duyulması	5

EÇODEM uygulamaları anaokulunda uygulanmakta olan kaynaştırma uygulamaları kapsamında da belirli stratejiler içermektedir. Bu bağlamda katılımcılara EÇODEM uygulamalarının kaynaştırmaya katkı düzeyi sorulduğunda, EÇODEM'in kaynaştırma uygulamaları kapsamında gereksinimi karşıladığını, öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuklara karşı yaklaşımlarının daha iyi olduğunu, özel gereksinimi olan çocukların problem davranışlarına nasıl müdahale edileceğinin ve bu çocukların uygun davranışlarının nasıl ödüllendirileceğinin öğrenildiğini, özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili araştırmacıdan bireysel danışmanlık alabildiklerini, özel gereksinimi olan çocukların birincil bakıcıları ile öğretmenler arasında işbirliğinin arttığını belirtmişlerdir. EÇODEM'in kaynaştırma uygulamalarına katkısına yönelik betimsel analiz bulguları, "*özel eğitim ile ilgili sorunlarımız halen var (Ö1), araştırmacı özel geresinimi olan çocuklar için de iyiydi (Ö2), çocuğun seviyesine uygun çalışmalar yaptık (Ö3), erken çocuklu birimine gitmemiz güzeldi (Ö3), özel gereksinimi olan çocuklara nasıl yaklaşılacağını öğrenildi (Y2), sınıf mevcudu kaynaştırma yönetmeliğine uygun değil (Y2), rehber öğretmen eksiğimizi tamamladınız (Y2), sınıfın çevresel düzenlemesi özel gereksinimli öğrenciyi rahatlattı (Ö9), özel eğitim konusunda halen yetersizim (Ö9), özel gereksinimi olan çocukların problem davranışı azaldı (Ö10), down sendromlu çocuk için alınan kararları tam uygulayamadım (Ö10), proje kapsamında özel eğitimle ilgili yapılabilecekler yapıldı ancak bu konuda daha çok ihtiyacımız var (Ö10), gölge öğretmen/yardımcı öğretmen gerekli (Ö10), akademik çalışmalara, öğretmen tekniklerine ihtiyacım var (Ö10), özel öğrencilerde ödül işe yarıyor (Ö11), özel öğrencilerin özellikle aileleri ile ilgili çalışmalar yapıldı (Ö11), kaynaştırma ve kabul daha çok arttı (Ö12), merkez uygulaması çocuğun sınıfta bilinçli hareket etmesini sağladı, seçim becerisini destekledi (Ö12)"* şeklindedir.

Katılımcılar özel gereksinimi olan çocukların EÇODEM uygulamalarından oldukça

yararlandıklarını ancak bu çocukların kaynaştırma uygulamalarına dahil edilme sürecinde halen desteğe ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler bu ihtiyaçlarını "MEB (2012) yönetmeliği kapsamında belirtilen okulöncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarında sınıf mevcudu yasasına göre resmi tanılı çocuk sayısına bağlı olarak sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, sınıflarda resmi tanısı olmayan özel gereksinimi olan çocuklar olduğunu ve resmi tanı olmadığı için bu çocukların özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanamaması (BEP hazırlama, sınıf mevcudunu ayarlama, özel eğitim desteği alma vb.), okullarında psikolojik danışman olmadığı için özel eğitim konusunda araştırma sonrası danışmanlık hizmetine olan gereksinimin devam etmesi ve sınıfların kalabalık olması ve öğretmenin tek olması nedeniyle özel gereksinimi olan çocuklar için öğretimi bireyselleştirme konusunda bir "*yardımcıya ihtiyaç duyulması"* olarak sıralamışlardır. Öğretmenlerin EÇODEM'in kaynaştırma uygulamalarına katkısı konusundaki görüşleri şöyledir:

Öğretmen1:…Özel eğitim öğrencilerimizle ilgili, kaynaştırma öğrencilerimizle ilgili ama öğretmen kendini yalnız hissederse o da pes etmeye başlıyor bir süre sonra. Öğretmenleri de anlayan insanların olması önemli, sizin sayenizde o biraz daha arttı iyi oldu (str. 667-669).

Araştırmacı bu açıklamalarını Ö1 kodlu öğretmenden daha açıklayıcı bir şekilde ifade etmesini istediğinde,

Öğretmen1: Şöyle ki, daha rahat konuşur olduk. Hani beceremiyor bu öğretmen, bu işi sürekli şikayet ediyor algısı vardı. Olur, olabilir diye insanlar söyleyemiyordu heralde. Şimdi ama diyorsun ki bu problem benim, benden kaynaklanan değil, bunu da şöyle çözeceğiz, siz de bu konuda bize böyle destek olun, hani personelinden, idaresinden, velisinden diğer arkadaşlarından (str. 673-677).

3.2.3.2. *EÇODEM sonrası yardımcı personellerin çocukların davranışları, sosyal becerileri ve EÇODEM ile ilgili görüşleri*

EÇODEM uygulamaları tamamlandıktan sonra okul yardımcı personelleri ile son test sürecinde, ön test sürecinde olduğu gibi bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmeye toplam sekiz yardımcı personel katılabilmiştir. Elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde analiz edilerek bulgular aşağıdaki şekilde gruplanmıştır.

Tablo 34. *Yardımcı Personellere Göre Çocukların Problem Davranış ve Sosyal Becerileri Düzeyleri*

EÇODEM'in çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi	**N**
Sosyal işbirliği becerilerinde artış oldu	8
Sosyal bağımsızlık becerileri gelişti	7
Programdan önce davranış problemleri vardı, artık yok	6
Sosyal iletişim ve etkileşim becerileri gelişti	6
Yemekhanede halen problem davranış mevcut	5
Bazı sınıflarda halen problem davranış mevcut	2

Görüşmeye katılan yardımcı personeller EÇODEM'in çocukların problem davranışları ve sosyal becerileri üzerine etkisi ile ilgili öğretmen ve yöneticilerle benzer düşünceler içerisindedirler. Yardımcı personellere göre EÇODEM'in okula etkisine ilişkin bazı betimsel analiz bulguları, "*çocuklar ayakkabı ve kıyafetlerini bağımsız bir şekilde kendi giymeye başladı (2), yüksek sesle konuşma ve bağırma azaldı (2), bazı sınıflarda EÇODEM çok etkili oldu, bazı sınıflarda tam etkili olmadı (1), yemekhanede uzun süre kalındığı için problem davranışlar devam ediyor (yüksek sesle konuşma gibi)(8), yemekhanede kullanılan görseller etkili oldu ama yeterli değil (1), geçen seneye göre büyük fark var (1), sevgi gösterimi arttı (3), selamlaşma güzel gidiyor (2)"* şeklindedir.

Yardımcı personellerin tamamı, çocukların özellikle *"sosyal işbirliği ve sosyal bağımsızlık"* becerilerinde gelişme olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda yardımcı personeller çocukların lavabolarda, okul ortamında *"sıraya girme, düşük ses ile konuşma, eşyalarını kendilerinin toplaması, kendi işlerini kendilerinin yapması"* gibi daha uygun davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Yardımcı personeller EÇODEM öncesi *"çocukların ayakkabılarını ve montlarını, gerektiğinde diğer giysilerini yardımcı personellerin giydirdiğini, sınıfların araştırma öncesi çok dağınık olduğunu ve sürekli sınıfları düzenlemek ve oyuncakları ayrıştırmak için uğraştıklarını ancak araştırma sürecinde bütün bunları çocukların kendilerinin yaptığını"* ifade etmişlerdir. Yardımcı personellerin %75'i EÇODEM öncesinde çocukların "arkadaşına vurma, sınıflarda koşma, bağırma, sıra olmama, okul eşyalarına zarar verme, yemeğini uygun yememe" gibi birçok dışa yönelime yönelik problem davranışları olduğunu ancak araştırma sonrası çocuklarda bu davranışların yok olduğunu, çocukların sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak, yardımcı

personellerin %62'si yemekhanelerde, %25'i ise yemekhanede ve sınıflarda EÇODEM öncesine göre problem davranışlarda azalma olduğunu ancak halen bu ortamlarda problem davranışlar gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Bazı yardımcı personellerin EÇODEM'in çocukların problem davranışları ve sosyal beceri düzeylerine ilişkin görüşleri şöyledir:

Yardımcı Personel7: Hocam bence şey, bizim üç yaşta mesela daha etkili oldu, bu sevgi, saygı ve sorumluluk şeyleri ama beş yaşta ben göremedim, etkili olmadı bence. Niye etkili olmadı çünkü mesela, Ö2 kodlu öğretmenimiz atıyorum, sevgiyi işledik, sevgiyi ödüllendirdi, pekişti. Ama beş yaşta Ö9 kodlu öğretmenin sınıfında ödüllendirme olmadığı için bence pekişmedi (str. 51-54).

Yardımcı Personel 4 ve 7: Bizde karışık oynadıkları zaman, mutlaka kavga oluyordu, birbirleriyle çarpışıyorlardı, toplama esnasında da karışıklık oluyordu. Oyuncakların hepsi birbirine giriyordu. Tabi bizde yardım ediyorduk toplamaya, hem de kavga oluyordu, kendi aralarında tartışıyorlardı; o benim, o senin falan. Bizim için yani ben çok memnunum bu konudan yani çok iyi oldu bizim için (str. 73-77).

Yardımcı Personel8: Selamlaşma gerçekten güzel gidiyor hocam. Sabah "günaydın" diyorlar, akşam "iyi akşamlar" diyebiliyorlar. Sevgilerini sarılarak da gösterebiliyor, çiçek teyze diyen de oluyor. Güzel şeyler söyleyenler var. Güzel yani bizi de mutlu ediyor öyle şey yaptıkları zaman (str. 107-110).

Tablo 35. *EÇODEM'in Yardımcı Personellere Göre Okula Katkısı*

Öğretmenlerin, yöneticilerin ve yardımcı personellerin mesleki gelişimi/gereksinimine katkısı	**N**
Öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimi/gereksinimine katkı sağlaması	8
Yardımcı personelin mesleki gelişimi ve iş yüküne katkı sağlaması	8

Yardımcı personeller EÇODEM'in araştırmaya katılan tüm katılımcıların mesleki gelişimine katkı sağladığını ancak öğretmenler ile yardımcı personeller arasında işbirliğinin daha iyi olmasına ve öğretmenlerin yardımcı personellere daha olumlu yaklaşımlarda bulunmasına halen gereksinim olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak Ö6 ve Ö9'un alınan kararları sınıflarında tam uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Yardımcı personellere göre EÇODEM'in öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine ilişkin betimsel analiz bulguları, "*bazı öğretmenler yemekhane kuralına uymadıkları için*

kurallar tüm sınıflarda oturmadı (4), öğretmenler bazen etkili davranmıyor (6), bazı öğretmenler EÇODEM uygulamalarını çok iyi uyguladı, araştırma bazı öğretmenlerde daha çok etkili oldu (2), öğretmenler çok bilinçlendi, öğretmenler daha kibar davranmaya başladı (2)" şeklindedir.

EÇODEM'in öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine ilişkin betimsel analiz bulguları, "*öğrenme merkezleri kolaylık sağladı (1), araştırmanın bana katkısı oldu (1), önceden ayakkabılarını giydiriyordum, şimdi sınırlı destek veriyorum (3), artık çocukları uzaktan değil, yanına gidip uyarıyorum (1), yapılan düzenlemelerle iş yükümüz azaldı, tuvaletlerde işimiz kolaylaştı (4)"* şeklindedir.

Yardımcı Personel4: Şimdi ben genelde kapıda bulunduğum için ilk dönemde mesela çocuklar ayakkabılarını kendileri giyip çıkaramıyorlardı. Teyzeler bunun için çok uğraşıyorlardı. Sürekli böyle eğilip, ayakkabı giydirmeye çalışıyorlardı. Çocukların kıyafetlerini düzeltiyorlardı. İkinci dönemde bu çok azaldı, bitti denilecek kadar azaldı. Çocuklar kendi kıyafetlerini, ayakkabılarını kendileri çıkartıp, dolaplarına yerleştirip, tekrar giymeyi çoğunluğu öğrendi. Yani 1-2 tanesi sadece diyebilirim giyemeyecek durumda hala (YP4, str. 35-41).

Yardımcı personeller, EÇODEM'in sınıf ve okulun birçok ortamında EÇODEM öncesi var olan probleme çözüm getirdiğini ancak yemekhanedeki problemlerin belirli oranda azaldığını, yemekhanede halen birçok problem oluğunu belirtmişlerdir.

Yardımcı Personel1: Yine bir sınıfımız var. Ö3 kodlu sınıf öğretmenleri onları, yemekleri bitirenleri gönderiyor, ellerini yıkayıp, sınıfta gidip yediği yemeğin resmini çizdiriyor. Bu öğretmenimizin çocukları o kadar şey de olmuyor…" (str.165-167).

Yardımcı Personel2: Bana katkısı oldu. Çünkü ben burada sizden gördüklerimi evde çocuklarıma uyguladım. Mesela küçük kızıma, ben hep kendim giydireceğim diye uğraşıyordum ayakkabıyı falan, şimdi kendisi giyiyor. Bunu büyüklerde de uygulamaya çalıştık. Bugüne kadar onları giydirdiğim zaman kendimi iyi hissediyordum. Onlara kötülük oluyormuş… Şey yani iyilik yaptığımı düşünüyordum onlara. Şimdi baya ben, onları disipline soktum yani kendi işlerini kendileri yapıyor… (str. 252-257).

Tablo 35. *EÇODEM'in Yardımcı Personellere Göre Okula Katkısı (Devam)*

EÇODEM'in genel olarak okula ve sınıflara olan katkısı	N
Araştırmanın okula ve sınıflara olumlu katkısının olması	8
Okul içi ve sınıflara olumlu fiziksel ortam düzenlemesinin yapılması	5
Birincil bakıcı katılımının sağlanması	5
Etkili davranış ve sosyal beceri öğretimin yapılması	4

Yardımcı personellere EÇODEM'in okula katkı düzeyi sorulduğunda, katılımcıların tamamı okula ve sınıflara olumlu katkısı olduğunu, EÇODEM ile *"okul içi ve sınıflara olumlu fiziksel ortam düzenlemesinin yapıldığını, birincil bakıcıları sürece dahil edildiğini ve çocuklara etkili davranış ve sosyal beceri öğretimin yapıldığını"* ifade etmişlerdir. Özellikle sınıflarda yapılan fiziksel ortam düzenlemesi ile serbest zaman etkinliği esnasında oluşan kargaşa durumunun ortadan kalktığını ve EÇODEM ile iş yüklerinin azaldığını vurgulamışlardır ve EÇODEM uygulamalarına bağlı olarak okulda gözlemledikleri değişimleri şöyle açıklamışlardır:

Yardımcı Personel3: Şey yapıyorlar artık. Üç yaşta bile, üç yaş ve beş yaş ikisi birden abla sen giydirme ben kendim giyebiliyorum. Normalde ayakkabılarını giydiriyoruz mesela terlediğinde atletlerini beş yaş kendi çıkarmış ve bekliyor oluyor. Kendisi giyiniyor üç yaşta da ben giyiniyorum sen elleme diyor (str. 279-282).

Yardımcı Personel5: Bu merkezler çok hoşuma gitti. Artık herkes sistemli, ben burada oynamıştım diyip, bugün başka merkezde. Herkes mesela resim sanat merkezi özellikle çok faaliyetle herkesin resmi çok güzel gelişti. Merkezlerin ayrı biryerde olması güzel. Önceden hepsine birden boya veriliyordu mesela, o an çocuk düşünemiyor o an konsantre olamıyor ama şimdi sabah oyun oynuyor biraz yer değiştirme olduğu için sanat merkezinde gayet güzel kafasını topluyor (str. 295-300).

Yardımcı Personel8: Bende geç kalındığı konusuna katılıyorum… Ben altı yıldır burada çalışıyorum. Projeyle okulda…çok şey değişti hocam. Şu kapıdan tutun, ayakkabı giydirmeye, öğretmenlere kadar. Mesela bazı öğretmen günaydın bile demeden, affedersin haldır haldır gidiyordu bizi bile görmüyordu. O bile değişti günaydın ..... hanım diyebiliyor (str.340-344).

Tablo 36. Yardımcı Personelin *EÇODEM'e İlişkin Görüşleri*

EÇODEM'in tekrar uygulanması durumunda geliştirilmesi gereken boyutları	**N**
Yemekhane boyutunda daha fazla çalışılması	4
Birincil bakıcı katılımının arttırılması	3
Araştırmacının sınıf içi gözlemler yapması	2
Yardımcı personel ile öğretmenler arasında işbirliğinin arttırılması	1

Yardımcı personellere göre EÇODEM'in tekrar uygulanması durumunda geliştirilmesi gereken boyutları ise *"yemekhane ile ilgili alınan stratejilerin ve uygulamalarının daha iyi düzenlenmesi, birincil bakıcı katılım boyutunun arttırılması, araştırmanın sınıf içi öğretmen uygulamalarını gözlemleyerek kontrol etmesi, yardımcı personeller ile öğretmenler arasında işbirliğinin arttırılması"* olarak sıralamışlardır.

Görüşmeye katılan katılımcıların %87'si EÇODEM uygulamalarının etkili olduğunu, Türkiye'deki tüm anaokullarının böyle uygulamaya ihtiyaç duyduğunu ve anaokullarında bu eğitim modelinin uygulanması gerektiği hatta bu uygulamaların ilkokul, ortaokul seviyesinde uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Tablo 36. *Yardımcı Personelin EÇODEM'e İlişkin Görüşleri (Devam)*

EÇODEM'in uygulama sürecine ilişkin görüşleri	**N**
EÇODEM uygulama stratejilerinin etkili olması	**7**
EÇODEM'in Tükiye' deki diğer anaokullarına tavsiye edilmesi	7
EÇODEM'in kaynaştırma uygulamalarına katkısının olması	3

Katılımcılara EÇODEM'in kaynaştırma uygulamalarına yönelik katkısı sorulduğunda, %37 araştırmanın kaynaştırma uygulamalarına katkısı olduğunu, ancak özel gereksinimi olan çocukların özel öğretmenlerle çalışmasının daha doğru olacağını vurgulamışlardır. Yardımcı personelin EÇODEM ile ilgili görüşleri şunlardır:

Yardımcı Personel5: Bence her şey sistematik oldu. Hani öğretmenlerimizde de görsel tabloları astığımızda, onlar da nasıl yapacaklarını biliyorlardı. Önceden tamam kafasında tasarlıyor ama bişey geldiğinde kafası karışıyor o görsel olmadığı için unutup, o sistematiği uygulayamıyordu. Şimdi görseller olunca, herkes sistematikle uyguluyor, büyük yararı var sınıfa (str. 548-551).

Yardımcı Personel5: Bence uygulaması devam etmeli. Proje bittiğinde dahil her sınıf böyle kalmalı, davranışlar bu şekilde devam etmeli, bence değişmemeli. Geçen sene mesela hiçbir şekilde böyle bişey yoktu şuanda farkı çok büyüktü. Yani çocuklara olumlu yönde çok büyük bir katkısı var bence (str. 611-614).

Yardımcı Personel4: Evet, proje güzel bir proje, uygulamada aksaklık olmadığı sürece, öğretmenler ciddiye aldığı sürece, proje güzel bir proje, görüntü olabilecek hem aileye, hem çocuklara, hem personele, hem öğretmene özellikle çocuklara katkısı olabilecek bir proje (str. 616-618).

3.2.3.3. *EÇODEM sonrası birincil bakıcıların çocukların davranışları, sosyal becerileri ve EÇODEM ile ilgili görüşleri*

EÇODEM sonrası, araştırmacının rast gele ulaştığı ve görüşme için gönüllü olan 16 birincil bakıcı ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların araştırmaya dahil edilen sınıflara kayıtlı çocukların birincil bakıcıları olmasına özen gösterilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler araştırma soruları kapsamında aşağıdaki şekilde gruplanmıştır.

Tablo 37. *EÇODEM'in Birincil Bakıcılara Göre Çocukların Problem Davranışlarına ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi*

EÇODEM'in çocukların problem davranışlarına olan etkisi	**N**
Programdan önce davranış problemleri vardı, artık yok	16
Çocuğumun problem davranışlarında azalma olması	4

Görüşme sürecine katılan katılımcıların hepsi araştırma öncesinde çocuklarının özellikle dışa yönelime dönük problem davranışlar sergilediklerini ancak artık çocuklarında bu davranışların olmadığını katılımcıların %25'i ise bazı problem davranışların yok olduğunu ve bazı problem davranışlarda da azalma olduğunu vurgulamışlardır. Çocukların EÇODEM uygulamaları ile daha çok söz dinledikleri, evde kuralları daha iyi takip ettiklerini belirtmişlerdir.

EÇODEM'in çocukların problem davranışlarına ve sosyal beceri düzeylerine etkisine ilişkin bazı betimsel analiz bulguları, "e*vde üç aydır kurallara daha çok uyuyor, çocuktaki gelişmeleri okulda yapılan çalışmalara bağlıyorum, çocuk yapılanlarla ilgili konuşmuyor, yemek ve uyku saatinde düzelmeler var, uymadığı bazı kurallar vardı, yoluna girdi, temizlik*

alışkanlığı arttı, tabletle oynama düzeni oluştu, hem yaşın verdiği olgunluk hem de araştırmaya bağlı olarak gelişme var, sınıftaki merkez uygulaması çocukta farkındalık oluşturdu, yemek yeme sorunu devam ediyor, çocuğum sınıftaki merkez düzenlemesinden memnun, oturarak oynama, birliktelik becerisi gelişti, etkinliklere istekle katılıyor, geçen seneye göre bu sene okulu ve etkinlikleri daha güzel, odasını hiç toplamıyordu, artık topluyor, araştırma sürecinde yapılan etkinlikler etkili oldu, hırçındı ve şiddet uyguluyordu, o davranışları kalmadı" şeklindedir. EÇODEM'in çocukların problem davranışlarına ve sosyal beceri düzeylerine etkisine ilişkin bazı birincil bakıcılara ait görüşler aşağıda yer almaktadır.

Anne: Mesela siz, bize söyledikten sonra, biraz daha mesela ayakkabılarını şuanda hep kendi giyiyor mesela yemeklerini kendi yiyiyor… O yiyeceğim diye uğraşırken ben arada kendim sokuşturuyorum ağzına falan şimdi çok şükür kendine özgüveni geldi. Bırak diyo montumu, diyor ben giyeceğim (BB3, str. 7-14).

Bu açıklamalarda bulunan BB3 kodlu birincil bakıcıya çocuğundaki bu değişimin nedenin, çocuğunun biyolojik olarak gelişmesine mi yoksa birincil bakıcının tutumlarına mı bağlı olduğu sorulduğunda,

Anne: Tabi ki ben sizi dinledikten sonra, proje kapsamında daha çok bilgilendim. Yani şöyle söyleyeyim burada da, mesela ben çocuklara ayakkabı giydirirken onları yardım ettiğimi düşünüyordum aman giydireyim hemen gitsin anlamında ama şimdi kendileri giyiyorlar. Yavaş yavaş bir özgüven geliyor çocuklara, benim kendi çocuğuma da öyle bir özgüven geliyor… mesela şimdi benim kızım montunu da artık kendi giyeceğim diye ittiriyor beni böyle çekil diyor giyiyor (BB3, str. 20-25).

Anne: Tablet konusunda, alıyordu eline saatlerce oynuyordu. Anneciğim bak gözlerine zarar verecek, işte böyle ona bir kısıtlama geldi saatle oynuyoruz şimdi. Veriyorum bir yarım saat oynuyor, akşamları gelince yarım saat, bir saat neyse onu oynuyoruz. Kitap okumamız daha çok şey yaptık gündemimizde yatmadan önce kitabımızı okuyoruz ben ya da babası boş olursa (BB4, str. 288-292).

Anne: Tabiki yani şey olumlu davranışlarının daha çok artması için yapılan bir çalışma olduğunu anladım. Yani onların etkisini gördük mesela eve gelen bu etkinliklerini takip ederken daha istekliydi (BB6, str. 573-579).

Tablo 37. *EÇODEM'in Birincil Bakıcılara Göre Çocukların Problem Davranışlarına ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi (Devam)*

EÇODEM'in çocukların sosyal gelişimine olan etkisi	**N**
Sosyal işbirliği becerilerinde artış olması	15
Sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin gelişmesi	10
Sosyal bağımsızlık ve sosyal uyum becerilerinin gelişmesi	7
Sosyal beceri konusunda desteğe gereksinim duyması	2

Birincil bakıcılar da öğretmen, yöneticiler ve yardımcı personellerin görüşlerine paralel olarak, çocuklarının "sosyal işbirliği, iletişim, etkileşim, bağımsızlık ve sosyal uyum" becerilerinde gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir. Birincil bakıcılar çocuklarının artık kendi işlerini kendilerinin yaptığını, eve gönderilen etkinlikleri ilgiyle takip ettiklerini, özellikle kendilerine ait eşyaları daha özenli kullandıklarını vurgulamışlardır ancak iki birincil bakıcı EÇODEM etkinliklerini çok iyi takip edemediklerini ve halen çocuklarının sosyal beceriler konusunda desteğe gereksinim duyduğunu söylemiştir. EÇODEM'in çocukların "sosyal işbirliği becerilerine" etkisine ilişkin bazı betimsel analiz bulguları, "*çocuklarda büyük değişiklik var, güzel konuşmalıyım gibi kuralları söylüyor, daha paylaşımcı oldu, kardeşi ile kavga etmesi azaldı, merhamet ve sevgi kavramı pekişti, grup oyunları oynayabiliyor, kuralları daha iyi algılamaya başladı, evde daha fazla sorumluluk alıyor, daha çok temizliğe dikkat ediyor, sevgi, saygı, sorumluluk bilinci arttı"* şeklindedir.

EÇODEM'in çocukların "sosyal iletişim ve etkileşim becerilerine" etkisine ilişkin bazı betimsel analiz bulguları, "*kardeşine bazı kuralları öğretiyor, nezaket sözcüleri kullanıyor, okulda özel gereksinimli arkadaşına rol model olmuş, gelenlere hoşgeldiniz diyor, özür dilemeyi öğrendi, okulu daha çok anlatmaya başladı, bizi oyunlara katmaya başladı, annesine "seni seviyorum" diyor"* şeklindedir. Çocuğunun "sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde" sorunu olan ve özel eğitim için tıp raporu olup, ailesinin isteği üzerine eğitsel raporu olmayan Cem'in birincil bakıcıları, EÇODEM'in soyut kavramları öğrenmesine yönelik etkisini şöyle açıklamışlardır:

Anne ve Baba: Cem burada EÇODEMin desteği ile eminim ki annesine "seni seviyorum" demeye başladı. Sevgi, saygıyı Cem'den tamam sözel olarak alamıyoruz ama şimdi yolda gidiyor mesela durduruyor bir tane teyzeyi o kırılmış diyor. Kendi konuşma şeyi var kendi bir konuşma dünyası var (BB1, str. 3115-3118).

EÇODEM'in çocukların "sosyal bağımsızlık ve sosyal uyum becerilerine" etkisine

ilişkin bazı betimsel analiz bulguları, "*işlerimi kendim yapmam gerekiyor demeye başladı, özgüveni arttı, ayakkabılarını kendi giyiyor, yemeğini kendisi yiyor, oyuncaklarını kendi topluyor, biri fobisi vardı onu aştı, el becerileri daha iyi gelişti, arkadaşlık kurmayı öğrendi, çekingenliği geçti, seçim yapma becerisi gelişti, ödevlerini, kendi işlerini kendisi yapıyor, kendisini ve ihtiyaçlarını daha iyi biliyor, kendilerini tanıyor"* şeklindedir.

BB8 kodlu birincil bakıcının çocuğu, Can serebral palsy ve dil konuşma bozukluğu yetersizliğine sahiptir ve anne okul öncesi eğitim öğretmenidir. Can, Sevgi anaokuluna iki yıldır devam etmektedir. Can'ın birincil bakıcısına "bir önceki senede yapılan çalışmalarla bu seneyi kıyaslayarak çocuğundaki bu olumlu yöndeki değişmelerin, bu projeye bağlı olup olmadığını nasıl algılayabiliriz ya da nasıl değerlendirirsiniz?" diye sorulduğunda,

Anne: Hocam şöyle, davranışların çocuğa yap değil de, neden yapması gerektiği öğretildiği için çocuklar daha güzel anladı. Ben sadece kendi çocuğum için gözlemliyorum ama öbür çocukları da sık sık gözlüyorum çünkü benim çocuğum özel eğitim öğrencisi olduğu için daha sık gözleme geliyorum (BB, str. 792-798).

Anne:… İletişim anlamında sosyal anlamda çok güzel. Arkadaşlarıyla nasıl bağ kurması gerektiğini öğrendi. Bu onun için çok büyük gelişim. Konuşmamızda problemimiz var ama bir şeyler göstermede. Sosyal iletişimde çok büyük değişiklikler oldu. Bunun dışında biz damak yarığından ameliyat olduğumuz için mutfağa girme korkumuz her zaman vardı ama şuanda mutfağa giriyor arkadaşlarıyla birlikte yemekhaneye giriyor ve onlarla birlikte ne kadar süre durması gerekiyorsa yiyebildiği şeyleri çok güzel yiyor (BB8, str. 777-783).

Anne: Sosyal gelişim açısından hocam şey selamlaşma üzerinde o kadar çok duruyorduk ki, biz anne baba olarak günaydın demesini merhaba demesini ya da hoşcakalın demesinin üzerinde çok fazla duruyorduk. Ama buradaki sosyal iletişimde çocukların birbiriyle olan selamlaşma davranışlarını öğrendikten sonra birbirleriyle olan ilişkisinden sonra Can'da da bu tamamen oturmuş duruma geçti. Onun dışında beraber oynama kurallarını çok güzel öğrendi. Bir de Can şöyleydi mesela önceden zıplaya, bir o arkadaşımın yanına gideyim, bir öbür arkadaşımın yanına gideyim, bu olaydaydı. Ama merkez uygulaması ile bir yerde oturup oynuyor, onlar toplanırken o da toplanıp, öbür arkadaşıyla bunun bir oturması oldu (BB8, str. 822-833).

Tablo 38. *EÇODEM'in Birincil Bakıcılara Göre Okula ve Birincil Bakıcılara Katkısı*

Birincil bakıcıların çocukların davranışlarına müdahale konusunda gereksinimine katkısı	**N**
Birincil bakıcıların problem davranışlara müdahale konusunda bilgisinin artması	16
EÇODEM'in ev ortamında etkili iletişim ve etkileşim sağlaması	10

Birincil bakıcılara EÇODEM'in problem davranışlarla başetme konusunda gereksinimi karşılama durumu sorulduğunda, katılımcıların tamamı eve gönderilen etkinlik ve notların çok işe yaradığını, özellikle EÇODEM aile eğitim programına katılan birincil bakıcıların EÇODEM uygulamalarından etkili bir şekilde yararlandıklarını, okulda birincil bakıcı olan yardımcı personeller ise okul içerisinde yapılan uygulamaları örnek aldıklarını belirtmişlerdir. EÇODEM'in birincil bakıcıların problem davranışlara müdahale konusunda bilgi düzeyine etkisine ilişkin bazı betimsel analiz bulguları, "*araştırmada verilen eğitim aileler için çok iyi, davranışlarımızda daha kararlı olmaya başladık, Kendimi ve çocuğumu şanslı hissediyorum, proje bir şekilde hayatımıza etki etti, en çok kuralları hissettik, özellikle eşim için çok faydalı oldu/baba olarak vermesi gereken değerlerin farkına vardı, araştırma kapsamında sizi dinledim ve yaklaşım değiştirdim, çocukların sorumluluk kazanması için okul ve evde işlerini kendilerinin yapmasını sağlıyorum, diğer çocuklarıma olan tutumlarım değişti, araştırma stratejileri beni çok etkiledi, eşim ve ben daha bilinçliyiz, okuldaki kuralları evde de uyguluyoruz, evdeki alışkanlıklarımız değişti, kurallar çocuğa daha dikkat etmemizi sağladı, getirdikleri etkinlikleri daha sonra tekrar yapmak için sakladım, olumlu davranışları vurgulamaya dönük bir araştırma olduğunu anladım, görseller ve gönderilen notlar velileri bilinçlendiriyor, çocuğa daha iyi model olmaya başladık, komşularım kızımdaki ve bendeki değişikliği fark ettiler, araştırmadan önce kuralsızdık, eşimle davranışlarımızda tutarlı olmaya başladık"* şeklindedir.

EÇODEM'in ev ortamında etkili iletişim ve etkileşimin oluşmasına etkisine ilişkin ilişkin bazı betimsel analiz bulguları, "*Çocukla daha fazla vakit geçirmeye ve iletişim kurmaya başladık, Sınıfta yapılan etkinlikler bizleri sevindirdi, Baba-kız ilişkisi gelişti, Evde bazı kurallar koyduk, Çocuk bizi etkinliklerle ilgili bilgilendirdi, çocuk Sınıftaki düzenlemelerin niçin yapıldığından bahsedildi, Etkinlikler sayesinde çocuğa birşeyler anlatabildik, Araştırma çocukla olan iletişimimi arttırdı, Çocuk bana anlatır ama ben çok kulak arkası ederim, Eve gelen etkinliklerden çocuğuma nasıl yaklaşacağımı öğrendim"* şeklindedir.

Kendileri ile görüşme yapılan birincil bakıcıların ikisi okulda yapılan araştırma konusunda fikirlerinin olmadığını, "*aileler için eğitim videoya çekilip elektronik olarak paylaşılabilir, aileler yoğun oldukları için çocuklarıyla ilgilenmiyorlar, çocuktan geribildirim alamadığımız için tam değerlendirmiyoruz, araştırma ile ilgili çalışmaları fark etmedim, babası çok dahil olamadı, gönderilen bilgileri tam okumadık, gelen notları çoğunlukla fark etmedim, projeye bağlı bir değişiklik yapmadık, sınıf içinde yapılanlar hakkında bilgim yok" ifadeleri belirtmişlerdir.*

Birincil bakıcılar, EÇODEM ile özellikle ev ortamında herkesin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde artış olduğunu, EÇODEM'in birincil bakıcı-çocuk arasında etkili bir iletişim ağı oluşturulmasına katkı sağladığını, birincil bakıcılar tutumlarında düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Anne ve Baba: Bunu da sizden (EÇODEM aile eğitim programında) öğrendim. Çocuk mesela o da yine aynı şey en değerli varlığımız çocuk, ama mesela yemek yapıyorsunuz tamam herkes aç, sofra kurmak zorundasın ama çocuk gelip size bişey anlatıp iletişim kuruyorsa, ah keşke benim çocuğum öyle olsa gelip bana bişey anlatsa ben her şeyimi bırakıp giderim. Bilmiyorduk mesela Cem geliyordu küçükken. Çekiyordu bizi, bir git diyorduk. Bilmem ne yapıyorduk, şimdi kelimeler de çoğaldı artık konuşuyor derdini de anlatıyor (BB1, str. 3166-3171).

Son olarak, iki tane birincil bakıcı halen problem davranışlara müdahale konusunda desteğe gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Bu iki birincil bakıcıdan birisinin çocuğu resmi tanısı olmayan ancak tıbbi tanısı olan özel gereksinimli bir çocuktur. Bu çocuk OSB özelliği olan bir çocuktur ve akademik becerilerde akranlarına göre ileri düzeyde ancak sosyal iletişim ve etkileşim düzeyinde desteğe ihtiyacı vardır. EÇODEM ile bu çocuğun sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde bir artış olmuştur ancak yeterli düzeyde değildir. Diğer birincil bakıcının çocuğu ise dört yaşındadır. Bu çocuk EÇODEM öncesi günde 4-6 saat teknoloji ile vakit geçirmekteydi, EÇODEM uygulamaları ile teknoloji kullanım süresi yaşına göre düzenlendi, ancak çocuğun birincil bakıcısı halen bu konuda desteğe gereksinim duyduğunu belirtmiştir. EÇODEM, betimsel analiz bulgularına göre birincil bakıcıların halen çocukların problem davranışlarına müdahale konusunda desteğe gereksinim duyduğu durumlar, "*aileler için eğitim videoya çekilip elektronik olarak paylaşılabilir, babası çok dahil olamadı, çocuğun teknolojiyi uygun kullanması konusunda halen desteğe ihtiyacım var, çocuğum yemek yeme sorunu tam düzelmedi"* şeklindedir.

Görüşmeye katılan birincil bakıcıların %38'i EÇODEM aile eğitimi programına katılmıştır. Aile eğitim programına katılan birincil bakıcılar eğitim programının kendilerine çok katkısı olduğunu, program sonrası eşler arasında özellikle ebeveyn-çocuk ilişkisi, aile içi iletişim, anne-baba tutumları ve aile içi kurallar konusunda görüşmeler yaptıklarını ve ev içerisinde bu sayılan konularda eğitim programında anlatılanlar doğrultusunda düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Anne ve Baba: Evet, kurallarla ilgili çokça bahsetti Cem. Hatta ben bir şeyi yanlış yaptığımda bana "anne bunu yapmaman lazım, böyle söylememen lazım" gibi beni uyarmaya başladı. Bir müddet sonra hani bunun da projeden olduğunu tahmin ettim. Ya en çok hissettiğim şey evde kurallara ilişkin çok fazla konuşuyor olması ve kendini daha fazla kontrol etmeye çalıştığını gördüm (BB1, str.2554-2558).

Anne ve Baba: Tuvalete benim kendim gitmem gerekiyor, ellerimi kendim yıkamam gerekiyor gibi o özbakım becerilerinde de ayrıca artış oldu… Yemek yemeyle ilgili okulda hala sıkıntılarımız var ama evde kendi başına yemek yeme isteme. Çünkü ciddi yemek problemimiz vardı. Ama o kuralların gelişmesiyle birlikte yemek yemenin de bir kural olduğunu günde üç öğün yemek yemeliyiz falan gibi böyle şeylerden bahsetmeye başladı. İşte akşam erken yatmalıyız demeye başladı. Akşam uykularımız çok sıkıntılıydı. Yani gece 12'leri 1'leri bulabiliyorduk (BB1, str. 2567-2576).

Tablo 38. *EÇODEM'in Birincil Bakıcılara Göre Okula ve Birincil Bakıcılara Katkısı (Devam)*

EÇODEM'in öğretmenlere katkısı	**N**
Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının olması	9
Öğretmenlerin öğrenci ve birincil bakıcılara karşı yaklaşımlarına katkısının olması	9
Fikrim yok	7

Birincil bakıcılar, EÇODEM öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığını, öğretmenlerin çocuklara yaklaşımlarında olumlu yönde farklılaşmalar gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %43'ü ise bu konuda bir fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Birincil bakıcılara göre EÇODEM'in öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin bazı betimsel analiz bulguları şunlardır:

a) Mesleki gelişimlerine ilişkin bulgular, "*öğretmen başta sınıfı kontrol edemiyordu, gürültü*

vardı. daha sonra sınıf kontrol edebildi, öğretmenler sistemli ve planlı çalışmayı gördüler, öğretmenin iç motivasyonu arttı, öğretmenler araştırmayı sınıflarda çok güzel uyguladılar, öğretmenler daha dikkatli davranıyorlar, öğretmen geçen seneye göre daha kuralcılar ve daha bilinçliler, öğretmen araştırma kapsamında kendini geliştirdi," şeklindedir.

b) Yaklaşımlarındaki değişmelere ilişkin bulgular, "*öğretmen özel gereksinimli öğrencilere nasıl yaklaşımda bulunacağı konusunda bilgileri arttı, öğretimlerini daha özenerek yapıyorlar, projenin bütün aşamalarını uyguladı, çocukları ve bizi projeye çok güzel dahil etti, öğretmen araştırmaya büyük bir istekle katıldı, çocuklar hakkında bizi daha iyi bilgilendiriyor, öğretmen geçen seneye göre daha dikkatli davranıyorlar ve daha kuralcılar, öğretmenin çocukların davranışlarını takip edeceği konusunda titiz davrandığını hissettik, öğretmen özel eğitim tekniklerini bilmiyordu, eğitimden sonra ilerlediler"* şeklindedir.

Özel gereksinimi olduğuna dair tıbbi tanısı bulunan CEM'in birincil bakıcıları, EÇODEM öncesi öğretmenin sürekli sınıfı kontrol etme konusunda sorunlar yaşadığını bu durumu birincil bakıcılarla paylaştığını, sınıftaki kargaşa ve yüksek sese bağlı olarak özel gereksinim raporu olan çocuğunun okulda problem davranışlar sergilediğini ancak EÇODEM uygulamaları ile sınıflarda yapılan düzenlemeler ile bu problem davranışların yok olduğunu ifade etmiştir.

Anne ve Baba: Ö9 kodlu öğretmen ilk başta o da farkındaydı. Çok ses vardı sınıfta, sınıfın düzenin bozan 2-3 çocuk vardı ve onları durduramıyordu. Sınıf hâkimiyetini kuramadığı için masaya vuruyordu yüksek sesle, çocuklar susun diye. Büyük ihtimalle Cem'de ona tepki gösteriyordu, o masaya vurduğu için gidip ona vuruyordu. Sonradan Ö9 kodlu öğretmen çok iyi toparladı (BB1, str. 2827-2831).

Anne ve Baba: Öğretmen şöyle toplantıda bize, siz herhalde öğretmenlere kendilerinin yaratması için bir şeyler vermişsiniz. Mesela bizim öğretmenler kelebekleri bulmuşlar kelebekleri kuşu falan. Bunları anlattı bize. – davranış panosu - hani evet sınıfta bunun için bir şeyler yapıldığını bizlere hissettirdi çocuklara davranışları için işte daha da ilerleyebilmeleri için o anlamda onu biz hissettik öğretmenin bu anlamda daha da bir katılımcı ve titiz davrandığını biz hissettik (BB1, str.2655-2660).

Birincil bakıcılardan EÇODEM'in okula ve sınıflara katkı düzeyini değerlendirmeleri istendiğinde, birincil bakıcıların % 68'i EÇODEM'in okula olumlu katkısı olduğunu,

özellikle çocukları 2. ya da 3. yıl gelen birincil bakıcılar önceki yıllara göre okulda çok fazla olumlu yönde değişikler olduğunu, okulun fiziki ortamının, birincil bakıcılara gönderilen etkinliklerin, okul içerisinde yapılan etkinliklerin okulun özel okul izlenimi verdiğini, birincil bakıcılar okulu çocukları için daha güvenli bulduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 38. *EÇODEM'in Birincil Bakıcılara Göre Okula ve Birincil Bakıcılara Katkısı (Devam)*

EÇODEM'in okula ve sınıflara katkısı	**N**
Okulun geneline olumlu katkı sağlaması	11
Okulda ve sınıflarda olumlu fiziksel ortam oluşturulması	9
Etkili davranış ve sosyal beceri öğretimi sağlaması	8
Okul-aile ve okul içerisinde işbirliğini arttırması	3
Kaynaştırma uygulamalarına katkısının olması	2

Birincil bakıcılara göre EÇODEM'in okula geneline olan katkısına ilişkin bazı betimsel analiz bulguları, "*belirli bir düzen oldu, projenin çok güzel katkısı oldu, okulun geçen seneye göre artıları var, proje okula olan güvenimi arttırdı, araştırma okul için yol göstericiydi"* şeklindedir.

Birincil bakıcılara göre EÇODEM'in okulda ve sınıflarda olumlu fiziksel ortam oluşturmaya katkısına ilişkin bazı betimsel analiz bulguları, "*okulda fiziksel değişiklikler gördüm, davranış panoları güzel oldu, Sınıflarda kargaşa ortamı artık yok, okuldaki görseller herkes için faydalı oldu, eskiye göre daha fazla oyun seçeneği oldu" şeklindedir.*

Birincil bakıcılar okulda etkili davranış ve sosyal beceri öğretimi sağlandığını, çocuklarının sınıf içerisinde yapılan etkinliklerden, okul sınıflarda uyulması gereken davranışlardan kendilerine bahsettiklerini, çocuklara yapılan ödüllendirmelerin onları mutlu ettiğini ve çocukları motive ettiğini açıklamışlardır. EÇODEM'in okulda etkili davranış ve sosyal beceri öğretimi sağlamasına ilişkin bazı betimsel analiz bulguları, "*etkinlikler özel okuldakiler gibiydi, okulda bu tarz araştırmaların olması güven verici, kurallar çocuklarda çok güzel oturdu, çocuklar arasındaki kavga, paylaşmazlık, yüksek ses ve anlaşmama durumu azaldı, okuldaki herkes değerleri yansıtmaya çalışıyor, sınıf içerisinde materyallerin değiştirilerek sunulması, çocuklar sorumluluk ve saygı öğrendi, öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve bulmalarına yardımcı oldu, çocuklar bağımsız iş yapmayı öğrendi ve özgüvenleri gelişti"* şeklindedir.

Birincil bakıcılara göre EÇODEM'in okula diğer katkısı, okul-aile ve okul içerisinde işbirliğini arttırması ve kaynaştırma uygulamalarına olumlu katkı sağlamasıdır. Bu katkıya ilişkin bazı betimsel analiz bulguları, "*velilerin etkinlikleri uygulamada katılımı güzeldi, okul-aile işbirliğinin kurulması, okulda işlenenler eve yansıdı, veliler okul içerisindeki etkinlikleri takip edebildi"* şeklindedir.

EÇODEM'in okula katkısının olup olmadığı üç yıldır okulun, okul-aile birliği başkanlığını yapan birincil bakıcıya sorulduğunda,

Anne: Bence bir öğretmen bu gibi (EÇODEM'daki gibi) hani çocuklara bu gibi yaklaşımları öğretmesi derslerden ziyade oyunlardan ve aktivitelerden dolayı öğretmesi bence zordu ve yani imkansızdı. EÇODEM gibi destek bence şart. Yani sadece bu okul için değil, diğer okullar için de şart (BB16, str. 2406-2409).

Araştırma sonrası yapılan görüşmelere katılan birincil bakıcıların %31'inin, resmi tanılı ya da sadece doktor raporu olan özel gereksinimi olan çocuğu araştırmada yer almaktadır. Bu birincil bakıcıların tamamı araştırmanın kaynaştırma uygulamalarına olumlu yönde etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 38. *EÇODEM'in Birincil Bakıcılara Göre Okula ve Birincil Bakıcılara Katkısı (Devam)*

EÇODEM'in kaynaştırma uygulamalarına etkisi	**N**
Etkili davranış ve sosyal beceri öğretiminin sağlanması	4
Özel gereksinimi olan çocuklara olumlu yaklaşımı arttırması	3
Sınıflarda olumlu fiziksel ortam düzenlemesinin olması	2

EÇODEM'in kaynaştırma uygulamalarına etkisi, "*etkili davranış ve sosyal beceri öğretiminin sağlanması, özel gereksinimi olan çocuklara karşı okulda olumlu yaklaşımı arttırması ve sınıflarda olumlu fiziksel ortam düzenlemesinin yapılması"* olarak belirtilmiştir. OSB olduğuna dair sadece doktor raporu olan bir çocuğun birincil bakıcıları, çocuklarının okula başladığında sınıfın aşırı düzensiz, dağınık ve çok fazla gürültülü olduğunu ve öğretmenin, çocukları bağırarak uyardığı için oğullarının bu durumdan olumsuz etkilenerek problem davranışlar sergilediğini ancak EÇODEM uygulamaları ile sınıfta var olan bu olumsuz durumlar giderildiğini ve öğretmenin tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmişlerdir. Aynı aile, okulda 5-6 yaş grubunda çocukların akademik becerilerini

değerlendirmek için haftalık yapılan elektroy test uygulamasına öğretmeninin, oğullarının yapamayacağını düşündüğü için uygulamaya çocuğu başta dahil etmediklerini ancak araştırmacının yönlendirmesiyle çocuğun bu uygulamaya dahil edildiğini, daha sonra çocuğun elektroy test uygulamasında sınıf birincisi olduğunu belirtmiştir.

Anne ve Baba: Cem, nasılsın dediğimizde iyiyim diyor. Her zaman iyi diyor, iyi olmasa da iyi diyor. Sosyal beceri olarak hala gerideyiz ama bazı şeyleri çok ilerlettik. Parkta tanımadığı çocuklarla bir araya geldiğinde iletişim kuruyor. %100 yapmıyor ama yüzde sıfırdı eskiden. 8 ay önce sıfırdı, şuanda %10 %20 objektif olacağım, çok da subjektif olmayacağım, en fazla %10, 10 çocuktan 1 ile iletişim kurabiliyor oyun oynuyor (BB1, str. 2796-2801).

Çocuğu okula başladığında OSB olduğuna dair sadece doktor raporu olan ancak daha sonra araştırmacının ve birincil bakıcının danışmanlık desteği aldığı diğer uzmanların yönlendirmesiyle çocuğuna eğitsel tanı aldıran başka bir birincil bakıcı ise özellikle EÇODEM ile çocuğunun olumlu davranışlar sergilediğini, sınıf içerisinde yapılan fiziksel düzenleme ile çocuğunda düzenli olma, sorumluluk alma ve seçim yapma becerilerinde gelişmeler olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, kendisinin de çocuğa karşı nasıl yaklaşımlarda bulunacağı ve çocuğunun eğitimi konusunda takip edeceği basamaklar hakkında daha detaylı bilgilendiğini belirtmiştir.

Çocuğunda dikkat eksikliği ve hiperaktivite olduğuna dair tıbbi tanısı olan başka bir birincil bakıcı ise araştırma öncesinde çocuğunda sürekli evden ve okullardan kaçma problem davranışı olduğunu, birkaç kez çocuğunu kaybettiğini ve çocuk şube polislerinin bulduğunu belirtmiştir. Araştırma sürecinde işlenen "güvenlik" kazanımı ile çocuğunun artık okuldan kaçmadığını, öğretmenin bu konuda çok dikkatli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca birincil bakıcı, çocuğunu güvenli ve güvensiz durumlar hakkında nasıl bilgilendireceği konusunda da gerekli bilginin kendisine sağlandığını belirtmiştir.

Son olarak, çocuğunun serebral palsy olduğuna dair tıbbi tanısı olan fakat eğitsel tanısı olamayan bir çocuğun birincil bakıcısı ise EÇODEM ile oğlunun sınıf içerisinde daha aktif olduğunu, öğretmenin çocuğunun davranışlarını daha iyi yönlendirdiğini ve kendisinin de bilgi düzeyinin geliştiğini belirtmiştir.

Anne: Düzen evde de vardı ama Can'ın bu düzene katkısı yoktu. O yıkan deviren, ben arkasından toplayan rolündeydim ama şuanda öğrendi onu. Buradaki düzeni eve yansıtmış oldu. Aldığını, oynadığını bir kutusunun olduğunu, hepsinin

karman çorman, hadi toplamamız gerekiyor dendiğinde, her şeyi bi yerlere atarak değil de düzen oluşturarak koyması gerektiğini gerçekten okulda öğrendi (BB8, str. 816-821).

Tablo 39. *Birincil Bakıcıların EÇODEM'e İlişkin Görüşleri*

Birincil bakıcılara göre EÇODEM'in güçlü yanları	**N**
Etkili davranış ve sosyal beceri öğretimi sağlaması	12
Okul-aile ve okul içerisinde işbirliğini arttırması	8
Okulda ve sınıflarda olumlu fiziksel ortam oluşturulması	5
Kaynaştırma uygulamalarına katkısının olması	2

Birincil bakıcılara EÇODEM'in en etkili boyutu sorulduğunda, katılımcılar EÇODEM'in birden fazla etkili noktalarının olduğunu belirtmişlerdir. EÇODEM'in etkili boyutlarını, %75'i etkili davranış ve sosyal beceri öğretimi sağlaması, %50'si okul-aile ve okul içerisinde işbirliğini arttırması, %31'i okulda ve sınıflarda olumlu fiziksel ortam oluşturulması, %12'si kaynaştırma uygulamalarına katkısı olması olarak sıralamışlardır. Birincil bakıcılara göre EÇODEM'in en güçlü boyutlarına ilişkin betimsel analiz bulguları incelendiğinde, EÇODEM'in okul katkısına ilişkin betimsel analiz bulguları ile oldukça benzerlik göstermektedir. Bu betimsel analiz bulguları, "*ceza yerine ödüle dayalı olması, güvenlik kavramının işlenmesi, gönderilen etkinlikler çok hoştu, en büyük katkısı çocuklara oldu, okul çaplı olması, davranışsal beklentilerin somutlaştırılması, okul ve evde paralel çalışmaların yapılması, velilerin çocuklara yaklaşımını düzenlemesi, velilerle bireysel görüşmelerin yapılması, veli ve öğretmen eğitimi güzeldi"* şeklindedir.

BB3 kodlu birincil bakıcı, projede beğendiği birçok boyu olduğunu ancak en çok beğendiği noktanın öğretmenin çocukları yönlendirmesi olduğunu belirtmiştir. Bunu şöyle açıklamıştır.

Anne: Öğretmenlerimiz yani bu projede onlar çok güzel yönlendirdiler çocukları. Mesela tablomuz var. O tabloya çocuklar çok güzel uyuyorlar, bakıyor ben nerede oynuyorum, gidip hemen oraya resmini oraya yapıştırıyor (BB3, str. 137-140).

Anne: Yani bir şey çocukların yaş grubu küçük olduğu için proje belki çocuklar açısından gelip geçici bir şey olarak görülebilir ya da okul bittikten sonra projenin etkileri çocuk üzerinden belki silinebilir ama velilerin ve öğretmenlerin bu konuda bilinçlenmiş olması benim için daha yani çok büyük bir olumlu bir yan…(BB6, str. 640-643).

Tablo 39. *Birincil Bakıcıların EÇODEM'e İlişkin Görüşleri (Devam)*

EÇODEM'in tekrar uygulanması durumunda geliştirilmesi gereken boyutları	**N**
Birincil bakıcı desteğinin ve birincil bakıcı katılımının arttırılması	7
Geliştirilmesi gereken bir boyut yok	7
Etkinliklerde uyarlama yapılası	4
Uygulama zamanın arttırılması	1

Birincil bakıcılara EÇODEM'in tekrar uygulanması durumunda geliştirilmesi gereken boyutları sorulduğunda, yine birincil bakıcılar birden fazla boyuttan bahsetmişlerdir. Bu boyutları, %43'ü birincil bakıcılara sağlanan desteğin ve birincil bakıcı katılımının arttırılması, %25'i etkinliklerde küçük yaş grubunda olan ve özel gereksinimi olan çocuklar için uyarlamaların ve EÇODEM stratejilerini uygulama için planlanan zaman dilimleri sürelerinin arttırılması olarak belirtmişlerdir. Birincil bakıcıların %43'ü ise geliştirilmesi gereken bir boyutu olmadığını düşünmektedir.

Birincil bakıcılara göre, EÇODEM'in tekrar uygulanması durumunda geliştirilmesi gereken boyutlarına ilişkin bazı betimsel analiz sonuçları, "*aile boyutu daha fazla desteklenmeli, özel gereksinimi olan öğrencilere gönderilen etkinlik formlarında düzenlemeler olmalı, zayıf yanı yok, her kesime yönelik bilgilendirme kitapçığı olabilir, veliler daha istekli olmalı, velilere ev ziyareti olabilir, alınan değerler daha uzun aralıkta işlenebilirdi, uygulama anında öğretmene destek daha fazla olmalı*" şeklindedir.

Tablo 39. *Birincil Bakıcıların EÇODEM'e İlişkin Görüşleri (Devam)*

Birincil bakıcıların EÇODEM'in uygulama sürecine ilişkin görüşleri	**N**
EÇODEM uygulama sürecine katılım gösterme durumu	16
EÇODEM 'in Türkiye'de uygulanması, okullara tavsiye edilmesi durumu	13
EÇODEM ev içi etkinlikleri bağımsız uygulayabilme durumu	4

Birincil bakıcılara, EÇODEM uygulama sürecinde birincil bakıcılardan beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilme durumları sorulduğunda, katılımcıların tamamı öğretmenlerin kendilerinden yapmalarını istedikleri çalışmaları zamanında yaptıklarını ancak bazen etkinlikleri çocuklara uygulatmak için desteğe gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Birincil bakıcılar, etkinlikleri uygulamak için zaman konusunda, kendilerinden istenen çalışmalarının zamanlarının hatırlatılması konusunda ve özel gereksinimi olan çocuklara

etkinlikleri uyarlama konusunda gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Birincil bakıcıların EÇODEM'in uygulama süreciyle ilgili görüşlerine ilişkin bazı betimsel analiz bulguları, *"aile eğitimi aldığımız için projeyi uygulamaya çalışıyoruz, çocuktan sözel geri bilirim alamadığımız için etkinlikleri takipte zorlandık, kuralları uygulatmak daha kolay oldu, sevgi gibi soyut kavramlar verebildik, EÇODEM uygulaması Aile çocuk etkileşimi arttı, etkinlik yönergeleri net, açık ve anlaşılırdı, uygulama esnasında yeterince bilgilendirildik, çocuğun kurallara uymasını sağlamada zorlandım, etkinlikleri kardeşlerine de uyguladık, eve daha fazla etkinlik gelebilirdi,"* şeklindedir.

Birincil bakıcılara EÇODEM uygulama sürecinde araştırmacından alınan desteğin değerlendirilmesi istendiğinde, % 75'i araştırma sürecinde birincil bakıcılara sağlan desteğin yeterli olduğunu ancak bu %75'lik dilimin içerisinde yer alan birincil bakıcılardan iki sağlanan destek düzeyinin biraz daha arttırılması gerektiğini, katılımcıların %25'i ise sağlan destek ile ilgili bir fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 39. *Birincil Bakıcıların EÇODEM'e İlişkin Görüşleri (Devam)*

Araştırma sürecinde aldığı desteğe yönelik görüşleri	**N**
Araştırma sürecinde gerekli desteğin sağlandı	12
Fikrim yok	4
Araştırma sürecinde verilen desteğin arttırılmalı	2

Birincil bakıcıların, araştırma sürecinde araştırmadaki görev ve sorumluluklarını yerine getirme sürecinde aldığı desteği değerlendirmeye ilişkin betimsel analiz bulguları, "*araştırmacı yapması gerekeni yaptı, öğretmenler güzel yönlendirildi, araştırmacı çok bilgilendirici ve destekleyiciydi, araştırmacı daha fazla okulda kalmalı ve sınıflarda bireysel destek sunmalı, araştırmacıdan teknoloji kullanımı ve çocuğun ilkokula uygunluğunu değerlendirme konusunda destek talep ediyorum"* şeklindedir.

3.2.4. Öğretmen ve yöneticilere göre EÇODEM'in sosyal geçerlik bulguları

Öğretmenlerin EÇODEM'e ilişkin sosyal geçerlik puanları Tablo 40'de verilmiştir. Tablo 40'a göre, 4. ve 5. maddeler dışındaki maddelere katılımcıların hepsi memnuniyetlerini belirten seçenekleri işaretlemişlerdir. Bu da katılımcıların EÇODEM uygulamalarından memnun olduklarını göstermektedir. Yukarıda belirtilen iki madde için katılımcılar "Kararsızım" seçeneğini işaretlemişlerdir. Katılımcıların %27'si EÇODEM'in uzun zaman aldığını ve EÇODEM uygulamalarının yoğun olduğunu düşünmektedir.

Tablo 40. *Öğretmen ve Yöneticilere Göre EÇODEM'in Sosyal Geçerlik Puanları*

ANKET MADDELERİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	%	%	%	%	%
1. EÇODEM'in amacı sınıfımda ki çocukların davranışlarını geliştirmesine yardımcı oldu.				30.0	70,0
2. EÇODEM sınıf içi gereksinimleri karşıladı.				50.0	50.0
3. Kullanımı kolay bir eğitim modeliydi.				40.0	60.0
4. Modeli uygulama çok zamanımı almadı.			30.0	40.0	30.0
5. Model diğer öğretim etkinliklerimi ya da sorumluluklarımı gerçekleştirmeyi engellemedi.			30.0	20.0	50.0
6.Öğrencilerimin davranışındaki değişikliklerden memnunum.				20.0	80.0
7. Eğitim modeli, öğrencime uygun davranışları öğretmede etkiliydi.				30.0	70,0
8. Eğitim modeli, öğrencilerimin birbirleri ile ilişkilerinde olumlu bir etki yaptı.				10.0	90.0
9. Eğitim modelini oluşturma ve uygulama konusunda yeterli eğitim aldım.				30.0	70,0
10. Eğitim modelini oluştururken ve uygularken sürekli destek ve geri dönüt aldım.				20.0	80.0
11. EÇODEM mesleki gelişimime katkı sağladı.				10.0	90.0
12. EÇODEM'in bilimsel basamakları hakkında sağlanan bilgilerden memnunum.				30.0	70,0
13. Gelecekte sınıfımda EÇODEM'i uygulamak isterim.				20.0	80.0
14.EÇODEM kapsamında sağlanan materyaller ve görseller yeterliydi.				50.0	50.0
15. Eğitim modeli, çocukların sosyal gelişimlerini desteklemede etkiliydi.				20.0	80.0
16. EÇODEM kapsamında sınıfımda uygulanan etkinlikler yeterliydi.				40.0	60.0
17. EÇODEM uygulamalarında bilimsel basamaklar takip edildi.				30.0	70,0
18. Bu eğitim modelini diğer öğretmenlere de tavsiye ederim				10.0	90.0
19. EÇODEM bundan sonraki yıllarda da okul genelinde uygulanmalıdır.				10.0	90.0

3.2.5. Birincil bakıcılara göre EÇODEM'in sosyal geçerlik bulguları

Birincil bakıcıların EÇODEM'e ilişkin sosyal geçerlik puanları Tablo 41'de yer almaktadır. Sosyal geçerlik verilerine göre, birincil bakıcıların %41'i EÇODEM kapsamında kendilerine evde çocukları ile birlikte uygulamaları için gönderilen etkinliklerin hepsini, %47'si ise etkinliklerin bazılarını, diğerleri ise hiç takip etmemiştir. Sosyal geçerlik formlarının %77'si çocuğun annesi tarafından diğer kalanı ise başka bir birincil bakıcı (baba, anneanne, dede gibi) tarafından doldurulmuştur. Katılımcılara göre çocukların %86'sı okuldaki kurallar ve okulda aldığı ödüllerden ailesine bahseder.

Tablo 41 incelendiğinde, öğretmen ve yöneticiler gibi birincil bakıcılar da EÇODEM uygulamalarından memnundur. Tablo 41 bakıldığında, birincil bakıcıların en çok (%91) EÇODEM kapsamında eve gönderilen etkinliklerden memnun oldukları görülmektedir. Birincil bakıcıların EÇODEM'in en çok sevdikleri ikinci boyutu (%89), araştırma kapsamında okulda yapılan düzenlemeler ve etkinliklerdir. Birincil bakıcıların memnun oldukları diğer konu, EÇODEM'in evde rahat bir şekilde, çok fazla zaman almadan uygulanabilmesidir. Birincil bakıcıların %85'i, araştırma sürecinde uygulanan EÇODEM aile eğitim programın faydalı olduğunu düşünmektedir; %84'ü çocuklarında gözlemledikleri davranış değişikliklerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Özetle, birincil bakıcılar EÇODEM ile aile içerisindeki kurallarda, iletişim şekillerinde olumlu yönde gelişmeler ve değişmeler olduğunu ifade etmektedir. Ancak birincil bakıcıların %45'i EÇODEM uygulama sürecinde ihtiyaç duyduğunda yeterli düzeyde destek alamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 41. *Birincil Bakıcılardan Elde Edilen EÇODEM'in Sosyal Geçerlik Puanları*

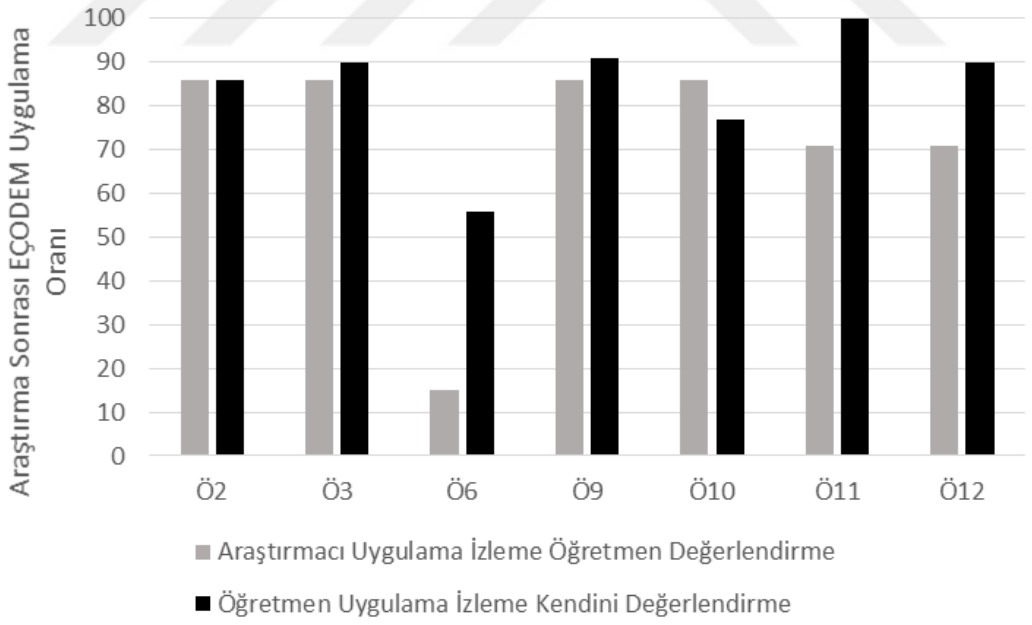
ANKET MADDELERİ	Kesinlikle katılmıyorum (N)	Katılmıyorum (N)	Kararsızım (N)	Katılıyorum (N)	Kesinlikle katılıyorum (N)
1.EÇODEM çocuğumun evdeki davranışlarını geliştirmesine yardımcı oldu.	3.1	3.1	15.3	48.0	30.6
2.EÇODEM kapsamında okulda yapılan değişiklikler çocuğumda olumlu etki yaptı.	2.00	2.00	20.4	46.9	28.6
3. Eve gönderilen etkinlikleri uygulaması kolaydı.	1.00	0	6.1	48.0	44.9
4.Eğitim modeliyle ilgili etkinlikleri uygulama zamanımı almadı.	3.1	3.1	14.3	44.9	34.7
5. Model evdeki diğer işlevlerimi ya da sorumluluklarımı gerçekleştirmeyi engellemedi.	3.00	1.00	7.1	45.9	42.9
6.Çocuğumun davranışındaki değişikliklerden memnunum.	2.00	2.00	6.1	42.9	42.9
7. Çocuğumun davranışındaki değişiklikleri hemen fark ettim.	2.00	2.00	22.4	40.8	32.7
8.Eğitim modeli kapsamında, okulda yapılan değişikliklerden ve etkinliklerden memnumum.	2.00	0	7.1	41.8	49.0
9. EÇODEM, çocuğumun arkadaşları ile ilişkilerinde olumlu bir etki yaptı.	2.00	1.0	15.3	51.0	30.6
10. EÇODEM, aile bireyleri ile ilişkilerinde olumlu bir etki yaptı.	3.1	1.0	15.3	52.0	28.6
11 Eğitim modeli konusunda yeterli bilgi bana sağlandı.	4.1	3.1	20.4	36.7	35.7
12. Eğitim modeli uygulama sürecinde gerektiğinde destek ya da yardım aldım.	8.2	16.3	19.4	33.7	22.4
13. Eğitim modeli birincil bakıcı olarak beni geliştirdi.	7.1	4.1	18.4	43.9	26.5
14. Eğitim modelini diğer birincil bakıcılara da öneririm.	4.1	3.1	15.3	39.8	37.8
15. EÇODEM kapsamında verilen eğitim faydalıydı.	1.0	2.00	11.2	48.0	37.8
16. Okul EÇODEM'i gelecek yıllarda da uygulanmalıdır.	(2)	(2)	(9)	(35)	(50)
	2.00	2.00	9.2	35.7	51.0

3.2.6. EÇODEM'in uygulama sonrası Sevgi Anaokulu'unda uygulanma durumuna ilişkin izleme bulguları

Araştırma izleme puanları hesaplamasında, katılımcıların sadece "Evet" olarak işaretledikleri maddeler dikkate alınmıştır. Toplam "evet" sayısı, toplam madde sayısına bölünerek araştırma izleme puanları hesaplanmıştır. Buna göre, okul yöneticileri ve yardımcı personeller anket fomlarında tüm maddelere "evet" seçeneğini işaretlemişlerdir. Diğer bir deyişle, yöneticilere ve yardımcı personellere göre EÇODEM uygulama durumu %100'dür.

Araştırmacılara göre, araştırma sürecinde EÇODEM uygulamaları kapsamında okul genelinde yapılan tüm fiziksel düzenlemelerin halen yerlerinde olduğu ve bu görsellerin aktif olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Örneğin, EÇODEM ile ilgili görselleri yayınlamak için kurulan elektronik ekranın aktif olarak kullanıldığı görülmüştür.

Şekil 7. *EÇODEM Uygulama Stratejilerinin Öğretmenler Tarafından Araştırma Sonrası Uygulanma Durumu*



Araştırmacıların bulgularına göre tüm sınıflarda, öğrenme merkezi uygulamalarını takip etmek için kullanılan öğrenme merkezi panolarının ve öğrenme merkezlerini gösteren görsellerin yerlerinde olduğu gözlemlenmiştir. Okul genelinde ve sınıflarda davranışsal beklentilerle ilgili yazılı ve görsel materyallerinde asılı olduğu görülmüştür. Şekil 7'de öğretmenlerin araştırma sonrası EÇODEM'i uygulama yüzdelikleri yer almaktadır.

Şekil 7'de görüldüğü gibi, araştırma sonrası bir öğretmen dışında diğer öğretmenler EÇODEM uygulama stratejilerini uygulamayı sürdürmektedir. Ö6 kodlu öğretmen 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, EÇODEM uygulamalarına katılmamış olan bir sınıfta çalışmaktadır. Ö6 kodlu öğretmenin sınıfı gözlemlendiğinde, eğitim-öğretim başlamasından üç ay geçmesine rağmen, sınıf ortamının halen düzenlenmediği tespit edilmiştir. Ö1 kodlu öğretmen ise izleme verilerinin toplandığı gün izinli olduğu için onunla ilgili izleme verileri toplanamamıştır. Diğer öğretmenlerin sınıfları incelendiğinde, kendi aralarında yaş gruplarına göre EÇODEM uygulama sürecinde kullanılan materyallerle ilgili öğretmenler arasında bir paslaşma ve alışverişin olduğu gözlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın yöntem bölümünde nicel ve nitel araştırma boyutları ayrı ayrı düzenlenerek rapor edilmiştir. Araştırmanın bulguları rapor edilirken, yöntem bölümünde olduğu gibi nicel ve nitel bulgular ayrı ayrı belirtilmiştir. Tartışma bölümünde ise nicel ve nitel bulgular araştırma soruları bağlamında karşılaştırılarak yorumlanmış ve alanyazınla bağlantıları ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Araştırma soruları bağlamında elde edilen bulgular şöyle gruplanmıştır.

a) EÇODEM uygulamalarının çocukların problem davranışlarına etkisi
b) EÇODEM uygulamalarının çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi
c) Okul yöneticilerinin, öğretmenlerinin, yardımcı personellerin ve birincil bakıcıların çocukların problem davranışları ve sosyal beceri düzeylerine ilişkin görüşleri
d) Okul yöneticilerinin, öğretmenlerinin, yardımcı personellerin ve birincil bakıcıların EÇODEM hakkındaki görüşleri
e) Okul genelinde ve sınıflarda EÇODEM'in araştırma sonrası uygulanma durumu

4.1. Tartışma

EÇODEM'in Öğrencilerin Problem Davranışlarına Etkisi: Araştırmanın ön, ara ve son test nicel bulguları incelendiğinde, EÇODEM uygulamaları sonucunda çocukların problem davranışlarında anlamlı azalmalar olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle EÇODEM uygulamaları ile çocukların dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci davranışları azalırken, olumlu davranışları artmıştır. Dolayısıyla, EÇODEM alanyazında yer alan diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Benedict, Horner ve Squires, 2007; Carten ve Van Norman, 2010, Smith, Lewis ve strormont, 2011). "Olumlu Davranış Desteği" yaklaşımı başta ABD olmak üzere birçok ülkede yayın olarak uygulanan kanıt temelli bir müdahale yaklaşımıdır. Ancak Türkiye'de bununla ilgili çalışmalar sınırlıdır (Ünlü, 2013). Artık okullarda geleneksel yaklaşımlarla problem davranışlara müdahale etkili olmamaktadır (Öğülmüş ve Vuran, 2016, s. 1694). Dolayısı ile EÇODEM ülkemizde problem davranışlara etkili bir şekilde müdahalede bulunma amacıyla geliştirilmiş olan kanıt temelli bir uygulamadır.

Araştırmanın ön, ara ve son test sürecinde yöneticilerden, öğretmenlerden, yardımcı personellerden ve birincil bakıcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen tüm nitel bulgular, araştırmanın nicel bulgularını desteklemektedir. Diğer bir deyişle, EÇODEM'in problem davranışları azaltma ve ortadan kaldırmaya ilişkin dört farklı katılımcı grubundan elde edilen nitel bulgular da EÇODEM uygulamalarının Sevgi Anaokulu'nda araştırmaya katılan çocukların problem davranışlarının azalmasında etkili olduğunu göstermektedir. Tomris (2012), BİA programının Türkiye uygulamasının etkililiğinin değerledirilmesi araştırmasına katılan öğretmen ve birincil bakıcıların programa ilişkin görüşlerini inceleyen bir yüksek lisans tezidir. Bu araştırmada da EÇODEM'de olduğu gibi program öncesi ve sonrası çocukların problem davranış düzeylerine, problem davranışlarının nedenlerine, program öncesi öğretmenlerin ve birincil bakıcıların problem davranışlarla baş etme stratejilerine ve bu stratejilerin etkililiğine ilişkin veriler toplamıştır. Bu araştırma nitel bir araştırmadır ve veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları ile EÇODEM'in bulguları birbiriyle oldukça örtüşmektedir. Ancak BİA araştırması 11 katılımcı çocuk, onların öğretmenleri ve birincil bakıcıları ile gerçekleştirilmiştir. EÇODEM ise okul çaplı bir araştırma olup araştırmaya katılan tüm çocukların okul, sınıf içerisinde ve evde sergiledikleri problem davranışlara ilişkin veri toplanmıştır. Bu iki araştırma, Türkiye'de okul öncesi yaşındaki çocukların sergiledikleri problem davranışlara ilişkin bilgiler vermektedir. Ayrıca EÇODEM araştırması sürecinde, araştırmacı 200 öğrencinin kayıtlı olduğu başka bir anaokulunda pilot uygulama yapmıştır ve pilot uygulama sürecinde çocukların davranışlarına ilişkin öğretmen ve birincil bakıcılarda veri toplamıştır ve elde edilen bulgular (Bkz. EK-30,31) EÇODEM uygulama sürecinde elde edilen bulguları ve Tomris (2012) ve Çelik vd. (2016) araştırmalarında elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Bir araştırmada birden fazla teknikle veri toplamak o araştırmanın sonuçlarını daha da güçlendirmektedir (Creswell ve Plano Ckark, 2007, s.5; Johnson, 2005, s.61-62). Örneğin, araştırma başında Ö9 kodlu öğretmen sınıfında birçok problem davranış olduğunu belirtmiştir. Ö9 kodlu öğretmen özellikle serbest zaman etkinliği esnasında yoğun problem davranışlarla baş etmeye çalışmaktaydı. Daha EÇODEM uygulama süreci başlamadan, EÇODEM öğretmen eğitimi esnasında öğrendiği bilgiler doğrultusunda, bu öğretmen sınıfında en çok yaşamakta olduğu serbest zaman etkinliğini geçici bir süre için kaldırmıştır. EÇODEM uygulamaları kapsamında sınıfların fiziksel düzenlemelerinin yapılması ile bu öğretmen sınıfında tekrar serbest zaman etkinliğini uygulamaya başlamıştır. Ö9 kodlu

öğretmen EÇODEM uygulamaları ile sınıfındaki problem davranışları kontrol altına alabildiğini ifade etmiştir. Bu durum nicel ve nitel veriler ile elde edilen bulguların bir biri ile örtüştüğünü göstermektedir.

Diğer öğretmenlerden elde edilen nitel veriler incelendiğinde de, Ö6 ve Ö11 kodlu öğretmenler dışındaki öğretmenler EÇODEM uygulamaları ile sınıflarında problem davranış sergileyen öğrencileri kalmadığını, bu iki öğretmen ise EÇODEM ile sınıflarında gözlemlenen problem davranışların azaldığını ancak tamamen bitmediğini belirtmiştir. Bu iki öğretmenin uygulama güvenirliğine ilişkin elde edilen tüm bulgular incelendiğinde, özellikle Ö6 kodlu öğretmenin uygulama güvenirlik verilerinin bu araştırma için belirlenen ölçütün çok altıda olduğu, diğer öğretmenin ise EÇODEM öğretmen eğitiminin bazı oturumlarında olmadığı ve ara test değerlendirmesine katılmadığı, dolayısıyla EÇODEM ile ilgili yapılan bazı çalışmaları kaçırdığı görülmektedir. Yardımcı personellerle yapılan yarı yapılandırılmış odak grup görüşme bulguları da, Ö6 kodlu öğretmenin EÇODEM uygulama stratejilerini sınıfında tam uygulamadığını göstermektedir. Ö6 kodlu öğretmen de son test sürecinde yapılan bireysel görüşmelerde, EÇODEM'in sınıfına, kendi mesleki gelişimine ve okula olumlu yönde katkıları olduğunu ancak kendisinin diğer öğretmenler gibi EÇODEM uygulamalarını tam takip edemediğini ifade etmiştir. Bu anlamda, EÇODEM gibi kanıt temelli uygulamalarda tüm karar ve uygulamalar veri temellidir. Stormont vd. (2008, s.95-100) olumlu davranış desteği uygulamalarını planlama ve uygulama aşamasında veri temelli kararların alınmasının son derece önemli olduğunu vurgulamıştır.

Alanyazın incelediğinde, olumlu davranış desteği müdahale stratejisinin gerek okul çaplı, gerekse sınıf çaplı olarak uygulandığı diğer araştırmalarda da bu araştırmaya benzer sonuçlar elde edildiği, diğer bir deyişle, alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları da olumlu davranış desteği müdahalesinin problem davranışların azaltılmasında ve çocuklarda uygun davranışlar kazandırılmasında etkili bir kanıt temelli uygulama olduğu desteklemektedir (Duda vd. 2004; Erbaş, 2008; Filcheck, 2004; Ünlü vd., 2013, s. 919).

Bu araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgulara göre, okulda problem davranış sergileyen çocuklar ev ortamında da aynı problem davranışları sergilemektedir. Özyürek (2013, s. 13-14) ve Vuran, (2010, s. 260-262), bir davranışın problem davranış olarak adlandırılması için o davranışın farklı ortam ve zamanlarda da gözlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Araştırmanın ön test sürecinde elde edilen diğer bir bulgu ise nitel veri toplama sürecine dahil edilen katılımcıların, çocukların problem davranışlarının ve sosyal beceri düzeylerinin düşük olmasına ek olarak, çocukların akademik, öz bakım ve dil becerilerinde yetersizlikler olduğunu ve ayrıca aşırı dikkat eksikliklerinin olduğunu belirtmeleridir. Öğretmen ve birincil bakıcılara göre çocukların bir etkinliğe odaklanma ve o etkinlik üzerinde çalışma süresi ortalama 10-15 dakikadır. Ayrıca öğretmenlere göre "Türkçe dil öğretimi, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları" gibi grup olarak yapılan akademik etkinliklerin sınıflarda uygulanması çocukların problem davranışlar sergilemesi ve dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle oldukça güçtür.

Park ve Lynch (2014, s. 34-40), sınıf içi davranış problemlerinin öğrenmeyi etkileyeceğini ve öğretmenlerin öncelikle sınıf içi problemleri çözmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin, problem davranış gösteren çocukların neden bu davranışları sergilediğini, problem davranışı tetikleyen etmenlerin neler olabileceği konusunu araştırması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu sorulardan yola çıkarak sınıflarında "olumlu davranış desteği" gibi olumlu sınıf atmosferi oluşturacak yaklaşımları uygulaması gerektiğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin akademik etkinliklerin türünün, düzeyinin, sayısının ve süresinin çocuklara uygun olup olmadığını değerlendirmesinin, sınıf kurallarını belirlemesinin ve öğretmesinin, sınıf içinde rutinler oluşturmasının, ekinlikler arası geçişleri düzenlemesinin ve çocuklara farklı seçenekte etkinlikler sunmasının önemli olduğunu belirtmiştir. EÇODEM öğretmenlere olumlu bir öğretme atmosferi, çocuklara da olumlu bir öğrenme atmosferi sunmuştur. EÇODEM'in okula en büyük katkılarından biri, çocukların problem davranış sergilemesini tetikleyen sınıf ortamının, MEB (2012; 2013) yönetmeliğine göre fiziksel olarak düzlemesinin yapılmasıdır. Diğer bir katkısı ise okul disiplin kurallarının ve davranışsal beklentilerinim bir sistematiğe dönüştürülüp etkili bir davranış ve sosyal beceri öğretimi sağlaması ve bu davranışsal beklentilerin görsellerinin okul ve sınıf içerisine asılarak öğretimin somutlaştırılmasıdır.

Araştırmanın nicel ve nitel bulgularına göre okulda en çok üç yaş ve beş yaş grubundaki çocuklar problem davranış sergilemektedir. Üç yaş grubu çocuklarının sergiledikleri davranışlar genellikle okula ve çevreye uyum sağlamada zorlanma iken, beş yaş grubundaki çocukların problem davranışları yoğunlukla dışa yönelim davranışlarıdır. Bu çocukların çoğu aynı okula bir yıldan fazla gitmektedir. Gerek

çocukların problem davranışlarının boyut değiştirerek süreklilik olması, gerekse nitel bulgulara göre, araştırma öncesi okulda ve evde problem davranışlarla baş etmek için başvurulan müdahale stratejileri etkili olmamaktadır. Park ve Lynch (2014, s.34-35) çocukların sınıf içerisinde sergiledikleri problem davranışların ileriki yıllarda devam etmemesinin ve okul öncesinde (erkenden) müdahale edilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. EÇODEM, erken çocukluk döneminde bulunan çocukların problem davranışları ile başetmeye ve çocukların sosyal becerilerini desteklemeye yönelik bilimsel olarak etkililiğinin kanıtlandığı uygulamaları içermektedir.

EÇODEM Uygulamalarının Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi: Araştırmanın ön, ara ve son test nicel bulgularına bakıldığında, EÇODEM'in çocukların problem davranış düzeylerine olan etkisi ile sosyal beceri düzeylerine olan etkisi benzerlik göstermektedir. EÇODEM uygulamaları ile arzu edildiği gibi çocuklarda gözlemlenen problem davranışlar anlamlı bir şekilde bazı çocuklarda azalmış bazılarında ise ortadan kaldırılmış ve eş zamanlı olarak çocukların sosyal beceri düzeyleri ise anlamlı bir şekilde artmıştır. EÇODEM'in çocukların problem davranışlarına ve sosyal beceri düzeylerine etkisine ilişkin nicel bulgular ile farklı katılımcı gruplardan elde edilen nitel bulgular birbiriyle örtüşmektedir. Nicel ve nitel veriler incelendiğinde, EÇODEM uygulamaları ile çocukların sosyal iş bilirliği, sosyal iletişim ve sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal uyum becerilerinin geliştiği görülmektedir. Ancak, çocukların sosyal beceri puanları ön, ara ve son test nicel veri puanları karşılaştırılarak incelendiğinde, sosyal beceri puanlarının özellikle son test sürecinde anlamlı bir şekilde arttığı fakat ara test sürecinde çocukların sosyal becerileri düzeylerinde büyük değişikliklerin olmadığı tespit edilmiştir. Bu da çocuklarda özellikle sosyal beceri gelişiminin sağlanması için problem davranışları ortadan kaldırıp yeni uygun davranışlar kazandırmaya göre daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Algozzine, Daunic, ve Smith (2010, s.14-16), okullarda akademik becerilerin öğretiminin çok önemsendiğini, ancak özellikle okul öncesi eğitim döneminde akademik becerilere ek olarak sosyal beceri öğretiminin de önemsenmesi gerektiğini de ifade etmiştir. Özellikle, okul öncesi dönemde çocukların sosyal-duygusal gelişiminin bireyin ileriki yıllardaki yaşamı için önemli olduğu, çoğu küçük çocukların toplumsal uyum becerieri açısında yetersiz olduğu ve ulusal ve uluslararası kaynakların çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini önemsedikleri için öğretmenlerin ve araştırmacıların okul öncesinde davranış öğretimi ve sosyal beceri öğretimini önemsemeleri gerektiğini

vurgulamaktadır. Buna ek olarak Webster-Stratton, Reid ve Hammond (2001, s. 940-945), 4-8 yaşındaki 99 çocuğun birincil bakıcısına Çılgın Yıllar Sosyal Beceri ve problem çözme öğretimi (Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum) programını uygulamıştır. Programa dahil edilen deney grubundaki birincil bakıcıların çocuklarının sosyal beceri düzeylerinde ilerlemeler olduğunu, birincil bakıcıların tutum ve davranışlarında olumlu yönde değişmeler olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde EÇODEM aile eğitim programına katılan birincil bakıcıların %85'i verilen eğitimin kendilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

EÇODEM'in çocukların problem davranışlara ve sosyal beceri düzeylerine etkisi derinlemesine incelendiğinde, nicel bulgular toplam problem davranışa olan etkisine ve ölçekte yer alan problem davranış alt faktörleri olan "dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci" davranışlara olan etkisine ilişkin olduğu görülmektedir. EÇODEM'in çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi ise toplam sosyal beceri puanları ve alt faktörleri olan "sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerilerine, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerine, sosyal işbirliği becerilerine olan etkisi bağlamında incelenmiştir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2009; Alisinanoğlu, Özbey ve Kesicioğlu, 2012, s. 323). Araştırmanın nitel bulguları da aynı biçimde, kategorize edilebilmiştir. Elde edilen betimsel analiz bulguları, PKBS-2 ölçeğinde yer alan problem davranış ve sosyal beceri alt kategorileri referans alınarak kategorize edilerek belirli temalar altında gruplanabilmiştir. Bu anlamda, nicel ve nitel bulgular aynılık gösterdiği için birbirini desteklemektedir.

Okul Yöneticilerinin, Öğretmenlerinin, Yardımcı Personellerin ve Birincil Bakıcıların Çocukların Problem Davranışları ve Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Görüşleri: EÇODEM müdahale stratejileri veri temelli oluşturulan kararların uygulamalarını içermektedir. Buna göre, EÇODEM öncesi yapılan yarı yapılandırılmış bireysel ve odak grup görüşmeleri çocukların problem davranış sergilemesini tetikleyen etmenleri öğretmenler, yöneticiler ve yardımcı personeller "çocuğa bağlı, okula bağlı, aileye bağlı" etmenler; birincil bakıcılar ise "aileye bağlı, çocuğa bağlı ve yakın çevreye bağlı" etmenler olarak belirtmişlerdir. Buna ek olarak, katılımcılar EÇODEM öncesi problem davranışların temelinde çocukların ve birincil bakıcıların olduğuna inanmaktaydı. Ancak araştırma sonrası bu katılımcılar problem davranışların oluşmasında çocuğun bireysel özelliklerinden ziyade, çocuğun yakın ve uzak çevresinin (ev, okul, toplum ve sistemler) problem davranışları oluşturan etmenler olduğunu ifade etmişlerdir ve ekolojik yaklaşıma göre, çocuğun problem davranışlarını tetikleyen

etmenler ev, okul, toplum ve sistemlerdir (Özdemir, 2015, s.374; Yurtal ve Yaşar, 2008, s.62-71).

EÇODEM öncesi Sevgi Anaokulu'nun genel problemleri analiz edildiğinde, "kaynaştırma uygulamaları ile ilgili birçok sorunları bulunmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili sorunlar, sınıf mevcutlarının MEB (2014, mad.11, ç bendi) okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğine göre düzenlenememesi, öğretmenlerin özel eğitim konusunda ve kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi gereksiniminin olması, sınıflarda resmi olarak tanılı çocuklara ek olarak, özel gereksinimi olup tanısız olan çocukların da olması, tanılı çocukların BEP'lerinin olmaması ve BEP olmadığı için sınıflarda eğitim-öğretimin çocukların gereksinimine göre uyarlanamaması. Sınıflarda tanılı ve tanısız çocukların olması, sınıf mevcudunu yönetmeliğe göre ayarlanmasını daha da zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yaşadığı diğer bir sorun ise okul içerisinde kendilerine danışmanlık yapabilecek rehber öğretmen ya da özel eğitim öğretmeni gibi bir uzmanın olmamasıdır. Araştırma öncesi anaokullarında rehber öğretmenler görev yapabilmekteydi. Ancak araştırmanın yapıldığı yıl, anaokullarında rehber öğretmen kadrosu yoktu, araştırma tamamlandıktan sonra anaokullarına rehber öğretmen ataması tekrar gerçekleşmiştir. Öğretmeler, anaokullarında rehber öğretmen olduğunda problem davranışlara müdahalelerin ve kaynaştırma uygulamalarının daha sistematik ve planlı olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmalar bireyin ergenlik yıllarında gösterdiği problem davranışların, bireyin önceki yaşantıları ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (MEB ve UNICEF, 2013, s.15). Bu nedenle, EÇODEM'in temelini oluşturan "olumlu davranış desteği" yaklaşımı problem davranışları önleme, azaltma ve uygun davranış kazandırmaya yönelik etkili kanıt temelli bir uygulamadır. EÇODEM gibi kanıt temelli müdahale stratejileri ile çocukların problem davranışlarına dokuz yaşından önce müdahale edilmesi son derece önemlidir.

EÇODEM bulguları, Türkiye'de anaokullarında bir dönem çalıştırılıp, daha sonra kadroları iptal edilen rehber öğretmen uygulamalarının gerekliliğini bilimsel olarak ortaya koymaktadır. EÇODEM uygulamaları kapsamında üç önleme düzeyinde strateji paketleri hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, EÇODEM uygulamalarını temel alarak bağımsız olarak, EÇODEM uygulama stratejilerden yararlanarak ilk iki düzeyde problem davranışlara müdahale programları hazırlayıp uygulayabilirler ancak üçüncü düzeyde önleme

programı hazırlayabilmeleri için rehber öğretmen ya da özel eğitim uzmanlarının desteğine gereksinim duymaktadır.

Erken çocuklukta ya da 10 yaşından önce problem davranışlara müdahale etmenin önemini vurgulayan, problem davranışları söndürme ve önleme etkili olan kanıt temelli bir diğer müdahale programı BİA'dır. BİA, Walker (1998, s.10-22) tarafından geliştirilen bir programdır. Alanyazında, 1990'lı yıllardan sonra okullarda problem davranış oranının artmasına bağlı olarak özellikle erken çocuklukta problem davranışları önlemenin önemine vurgu yapılmıştır (Faul, Stepensky ve Simonsen, 2012, s. 47 ve 52; Golly, Bruce ve Walker, 1998, s. 243). Alanyazında 1990'lı yıllardan itibaren sürekli bir şekilde problem davranışlara vurgu yapılmaktadır ve bu anlamda Johnson ve Monn, (2015, s. 19-20), Çelik ve diğ., (2016, s. 528-529) ve EÇODEM (2017) de çocuklarda problem davranışların halen yoğun olarak gözlemlendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sürecinde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle çocukların davranış örüntülerine ilişkin birçok nitel bulgu elde edilmiştir. Bu bulgular içerisinde en çok göze çarpan bulgular ise çocukların öz bakım, akademik ve dil becerilerine ilişkin yetersizliklerinin olmasıdır. Bu üç değişken EÇODEM'in bağımlı değişkenleri arasında yer almamaktadır. Ancak öğretmenler ve birincil bakıcılar bu değişkenlere bağlı olarak çocuklarda problem davranışla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, çocukların çoğunun yeme ve uyku alışkanlıkları ile ilgili problemleri bulunmaktadır. Buna ek olarak çocuklar toplanma, temizlik, giyinme-soyunma gibi bireysel sorumluluk gerektiren işleri yapmak istememektedir.

Çocukların öz bakım becerilerine ilişkin yetersizlikleri birincil bakıcı-çocuk ilişkilerini ve iletişimlerini olumsuz bir şekilde etkilediği için bu durum zamanla problem davranışa dönüşmektedir. Çocukların uyku alışkanlıkları incelediğinde, çocukların uyumaya başlama zamanı ortalama 10.00-10.30 olduğu ve çoğu çocuğun kendi yatağında uyumadığı, anne ve babasıyla birlikte yattığı tespit edilmiştir. Bazı çocuklar saat 12.00, 1.00 hatta 2.00 gibi uyumaktadır. Çocuklarda yerleşen yeme ve uyku alışkanlıkları çocukların sağlıklı büyümeleri için uygun bir biçim değildir. Buna ek olarak, birçok birincil bakıcı çocuklarının yaş düzeylerine göre sorumluluklarının neler olduğunu tam olarak bilmediklerini, dolayısıyla çocuklarına öz bakım ile ilgili çok fazla sorumluluk vermediklerini belirtmişlerdir. Özellikle birincil bakıcılar çocuklarının söz dinlemediğini ve aile içerisinde takip ettikleri belli başlı kuralların olmadığını belirtmişlerdir. Son olarak, çocukların evde oldukları sürede neler yaptığına ilişkin bulgular incelendiğinde, çocukların çoğunun evde TV izleyerek, tablet,

telefon, Ipad gibi bir teknolojik araçla oyun oynayarak vakit geçirdikleri görülmüştür. Bazı çocukların araştırma öncesi günde beş saatten fazla teknoloji ile vakit geçirdiği tespit edilmiştir. Alanyazına göre okul öncesi eğitim yaşındaki bu katılımcıların bir günde teknoloji temelli araçlarla geçirdiği zaman onların bilişsel, sosyal-duygusal, psiko-motor, dil gelişimleri ve kişilik gelişimleri için uygun değildir (Kelleci, 2008, s. 253-255). EÇODEM sonrası birincil bakıcılar çocukları ile evde daha kaliteli zaman geçirdiklerini, çocuklarının teknoloji temelli araçları kullanmaları için bir program oluşturduklarını ve artık çocukları evde ya hiç teknoloji kullanmadıklarını (TV dışında) ya da yarım saat gibi bir sınırlı zaman diliminde teknoloji ile zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların bu alışkanlıklarında meydana gelen değişim özellikle birincil bakıcı-çocuk iletişimini ve çocuğun yaşam kalitesini olumlu yönde etkilemektedir.

Çocuklarda gözlemlenen diğer bir yetersizlik, dil ve konuşma becerileri ile ilgilidir. Dil ve konuşma sorunu olan çocukların yaşadığı sorunlar, çocukların bebeksi konuşması, dil çıktılarının yaş seviyelerinin altında olması, bazı çocukların da resmi olarak dil ve konuşma bozukluğu tanısının olması ve OSB ve zihin yetersizliği gibi tanısı olan çocukların bu yetersizliklerine ek olarak dil ve konuşma becerilerinde yetersizliklerinin olmasıdır. Çocukların dil gelişimini etkileyen etmenler incelendiğinde, çocukların dil gelişimi için dili kullanma oranını, evde uygun modelin olması, çocuğun dil gelişimini destekleyici kitap okuma gibi etkinliklerin çocukla yapılması ve çocuğun dili kullanma becerisi pasifleştiren ve çocuğun tek başına zaman geçirmesine neden olan teknoloji temelli aktivitelerin süresinin kısa olması oldukça önemlidir. Alanyazın çocukların teknoloji kullanma alışkanlıklarının, iki yaş grubunun altında hiç olmayacak şekilde, 3-5 yaş arasındaki çocuklarda günde 60 dakika, 6-18 yaş arası çocuklarda ise günde iki saat olacak şeklinde düzenlenmesini önermektedir (Gündoğdu dv., 2016, 7 ve 9).

Çocukların akademik becerilerine ilişkin oluşan problem durumlarla ilgili veriler incelendiğinde, özellikle öğretmenler okulda okuma-yazamaya hazırlık çalışmaları etkinliği esnasında çok sorun yaşadıklarını, bazı çocukların seviyelerinin yaşıtlarına göre ileride, bazılarının ise geride olduğunu, çocukların okulda bu etkinlikle ilgili çalışmaları ve eve verilen ödevleri yapmak istemediklerini belirtmişlerdir. Diğer bir bulgu ise öğretmenlerin sınıflarında en çok okuma-yazma etkinliğine katılımı ve isteği artmak için bir ödül kullanması, ödül olarak da yapışkanlı etiketlerin çocuklara verilmesidir. Bu ödüller çocukları teşvik etmede kısmen işe yaramaktadır. Çocukların akademik becerilerine bağlı olarak

yaşanan problemlere ilişkin nitel bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını sınıflarında çok önemsedikleri, ancak bu etkinlik için belirlenen birçok çalışmanın özellikle çocukların seviyelerinin üzerinde olduğu, tanılı ve tanısız bazı çocuklar için ise yapılan çalışmaların çocukların seviyelerinin altında olduğu belirlenmiştir. Örneğin, öğretmenler cuma günleri çocuklara hafta sonu yapmaları için ödevler vermektedirler. Bu ödevlerin sayfa sayısı (çift yönlü 4-6 syf.) çocuklara çok gelmekte ve birincil bakıcılar zorla da olsa bu çalışmaları yaptırmaktadır. Ödevini okula tam götüren çocuklar öğretmenlerinden gülen yüz gibi yapışkanlı etiketler almaktadır. Ayrıca, okulda uygulanan okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarından özellikle matematikle ilgili çalışmalar çocukların seviyelerinin çok üstünde olmaktadır. Örneğin, dört yaş grubu çocuklara zihinden yapılan basit toplama çıkarma işlemleri öğretilmekte ve belirli süre tutularak, bu çocukların problemleri çözmeleri istenmektedir. Buna ek olarak, özel gereksinimi olan özellikle OSB'li çocukların akademik becerileri akranlarının seviyelerinin üstünde olduğu için kendilerine verilen çalışmaları çok kısa sürede bitirmekte, daha sonra da çoğunlukla sıkılmakta ve devamında problem davranışlar sergilemektedirler. Bazen de bu çalışmaları yapmak istememektedirler.

Yukarıda tartışılan konularla ilgili MEB (2013, s.18-36) Okul Öncesi Programı incelendiğinde, öğretmen ve birincil bakıcıların planlamalarının ve tutumlarının programa göre olmadığı görülmektedir. Bu programa göre 36 ay ve üzerinde olan çocuklar "bağımsız bir şekilde yemek yiyebilirler, giyinme ve soyunma becerilerini gösterebilirler, kendilerine ait dağınıklığı toplayabilirler, tuvalet gereksinimi ile ilgili becerileri yerine getirebilir ve kendi odalarında uyuyabilirler. Programda çocukların yaşlara göre bilişsel becerilerine ilişkin kazanımlar incelendiğinde, sadece 60-72 aylık çocuklar için "1'den 10'a kadar olan sayılarla nesne kullanarak basit toplama ve çıkarma yapama" ile ilgili iki kazanımın olduğu görülmektedir. Diğer bir değişle, bu toplama ve çıkarma işlemleri yaptırılırken nesne ve görsel resim kullanılması gerekmektedir. Oysaki EÇODEM bulgularına göre, öğretmenler toplama işlemlerini küçük yaş grubuna, nesne kullanmaksızın zihinden ve belirli zaman tutarak yaptırmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen başka bir bulgu ise çocuklara sosyal beceri kazandırmaya ilişkindir. Öğretmenler öğrencilerinde paylaşma, özgüven, sorumluluk bilinci, saygı ve kendini ifade etme gibi bir takım sosyal beceri yetersizliklerinin olduğunu, çocukların sosyal becerilerini desteklemek için onlara sınıf içerisinde bazı roller verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere çocukların sosyal becerilerini desteklemek için özellikle yaptıkları bir çalışma

olup olmadığı sorulduğunda, özel bir programlarının olmadığını belirtmişlerdir. Aslında, Sevgi Anaokulu'nda milli ve dini bayramları kutlama, değerler eğitimi projesini yürütme, yıl içerisinde aile katılımlı birçok proje yapma, özel gün ve haftaları kutlama, sinema ve tiyatroya gitme, piknik düzenleme gibi birçok sosyal etkinlik düzenlenmektedir. Öğretmenler bu belirtilen etkinlikleri çocukların katılımıyla gerçekleştirdiklerini ancak etkinlikleri planlama ve uygulama aşamasında çocukların sosyal gelişimlerini desteklemeye yönelik özellikle belirli bir amaç düşünmediklerini, hatta bazı öğretmenler sosyal beceri kavramının hangi becerileri kapsadığını anlamakta güçlük çektiğini belirtmişlerdir. Dereli-İman'a (2013, s. 489), MEB (2013, s. 27-30) ve Young, vd., (2012, s. 65)'e göre çocukların sağlıklı bir sosyal iletişim ağı oluşturması, özgüven geliştirmesi, kuralları takip edebilmesi, sorumluluk bilincinin geliştirilmesi için erken çocukluk döneminde paylaşma, saygı, sevgi, güveni kendini ifade etme gibi prososyal becerilerin kazandırılması son derece önemlidir. Çocuklar yeterli düzeyde sosyal beceri geliştiremediğinde, toplumsal uyum becerileri konusunda sorun yaşamakta, karşılaştıkları problem durumları çözmekte güçlük yaşamaktadırlar.

Okul Yöneticilerinin, Öğretmenlerinin, Yardımcı Personellerin ve Birincil Bakıcıların EÇODEM Hakkındaki Görüşleri: Araştırmanın genel amacı bağımsız değişken olan EÇODEM'in bağımlı değişken olan çocukların problem davranış ve sosyal beceri düzeylerine etkisini değerlendirmektir. Olumlu davranış desteği yaklaşımı çocuklarda beklenen bu etkiyi genellikle çocuğun çevresinden yola çıkarak oluşturmaya çalışmaktadır (Carr vd.,1999'dan aktaran Carr vd., 2002, s. 4; Sugai vd.,2000, s. 133). Diğer bir deyişle, çocuğun yaşam kalitesini arttırarak, çocuğun eğitiminde rol alan kişilerde değişimler yaparak ya da çocuğun bulunduğu çevrede düzenlemeler yaparak çocukta olumlu yönde değişimlerin olması hedeflenmektedir. Bu anlamda, EÇODEM uygulamaları sürecinde özellikle öğretmenin mesleki gelişimi desteklenerek, okulun ve sınıfların fiziksel ortamı düzenlenerek, birincil bakıcıların çocuk yetiştirme sürecinde oluşturdukları tutum ve yaklaşımlar geliştirilerek ve yardımcı personel eğitimi sağlanarak, başka bir deyişle okulun tüm dinamiklerinde düzenlemeler yapılarak çocukların problem davranışlarını azaltma ve sosyal becerileri düzeylerini arttırma sağlanmıştır. Dolayısıyla, EÇODEM uygulamaları sadece çocukların problem davranış ve sosyal gelişim düzeylerinde istendik yönde değişimleri oluşturmamış buna ek olarak, okulun geneline, öğretmenlerin mesleki

gelişimlerine, birincil bakıcıların ve yardımcı personellerin tutum ve yaklaşımlarına da olumlu yönde katkısı sağlamıştır.

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları, EÇODEM'in çocukların problem davranışlarını ortadan kaldırma, azaltma ve sosyal gelişim düzeylerini arttırmaya yönelik etkili bir müdahale modeli olduğunu göstermektedir ancak nicel bulgularla çocuklardaki bu değişimlerin nedenlerine, boyutlarına, okulun geneline, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, birincil bakıcıların ve yardımcı personellerin tutum ve yaklaşımlarına EÇODEM'in katkısının olup olmadığını tespit etmek oldukça güçtür. Nitel bulgular ise nicel bulguları bu anlamda desteklemek için EÇODEM'in çocuklardaki bu değişimlerinin nedenlerine, boyutlarına, okulun geneline, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, birincil bakıcıların ve yardımcı personellerin tutum ve yaklaşımlarına etkisini ortaya koymaktadır.

Örneğin, bu araştırma olumlu davranış desteği stratejilerini benimsediği için araştırma sürecinde mümkün olduğunca katılımcılar olumlu düşünmeye ve olumlu öğrenme ortamları oluşturmaya yönlendirilmiştir. Bu nedenle, katılımcılarla çocukların direk olumsuz davranışları değil, genel olarak çocukların davranışları değerlendirilerek çocukların davranış örüntüleri ortaya çıkarılıp problem davranışlarının neler olduğu tespit edilmiştir. Ancak tüm katılımcılar EÇODEM ön test sürecinde çocukların olumlu davranışları üzerine çok fazla konuşmayıp yoğunlukla problem davranışları hakkında görüş bildirmişlerdir. EÇODEM ara ve son test sürecinde ise öğretmenler artık sınıflarında olumlu ifadeler kullandıklarını, problem davranış sergileyen çocukları ön plana çıkarmak yerine, olumlu davranış sergileyen çocukların daha ön planda olduğunu belirtmişlerdir.

EÇODEM uygulama stratejilerinin temeli özel eğitim uygulamaları içerisinde yer alan UDA stratejilerini benimsemiş olan ODD yaklaşımına dayanmaktadır (Baer, Wolf ve Risley'in 1968, s. 91; Carr,1997, s.208-209; Sugai vd., 2000, s. 133-134;). Bu nedenle, EÇODEM uygulamaları, problem davranışa müdahale sürecinde, davranışı tanımlama, davranışı tetikleyen etmenleri ve davranışın işlevlerini belirleme gibi belli başlı adımları içermektedir. EÇODEM bir okul öncesi eğitim okulunda ve okul öncesi eğitim öğretmenleri ile uygulanmıştır. ODD uygulamaları okul öncesi eğitim programı içerisinde yer almamaktadır ancak öğretmenler belirli ödüllendirmeler yaparak ya da çocuklara sönme uygulama gibi belirli davranış değiştirme uygulamaları yaparak aslında okullarda bir takım UDA ve ODD stratejilerini uygulamaktadırlar. Ancak bu uygulamalar sistematik, planlı ve veri temelli uygulamalar değildir. Dolayısı ile yapılan uygulamalar etkili olmamaktadır.

EÇODEM nitel bulgularına göre de öğretmenler sınıflarında bir takım UDA stratejilerini uygulamaktadır ancak bu uygulanan müdahaleler uzun vadede etkili olmamaktadır. Örneğin, araştırma öncesinde çocuklara verilen gülen yüz şeklindeki yapışkanlı etiketler artık çocukların uygun davranışlarını pekiştirme açısından etkililiğini Sevgi Anaokulu'nda yitirmiş durumdaydı. Bu pekiştireçleri çocuklar için tekrar değerli konuma getirmek için EÇODEM kapsamında her çocuk için küçük bir özel defter alınması ve çocuklar gülen yüz ya da başka yapışkanlı etiket aldığında bu deftere yapıştırılmasını, aynı sayfaya o ödülün alındığı tarihin ve neden aldığını açıklayan bir notun yazılması tavsiye edilmiştir. Alanyazında yer alan erken çocuklukta olumlu davranış desteği ile ilgili diğer çalışmalar (Lewis, vd., 2002; Carter ve Van Norman, 2010) gibi EÇODEM'de ODD stratejilerinin planlı, sistematik ve bir bütün olarak okulun tamamında uygulandığında daha etkili olacağını göstermektedir.

Üniversitelerde yer alan okul öncesi eğitim programları incelendiğinde, programda özel eğitimle ilgili bir zorunlu dersin (Özel Eğitim) bir de seçmeli dersin (Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri) ve çocukların problem davranışlarına müdahale ile ilgili ise bir seçmeli dersin (Okul Öncesinde Davranış Değiştirme) olduğu görülmektedir (https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/155/okuloncesi-ogretmenligi-programi/dersler). Öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde, %66'sının üniversitede çocukların davranış yönetimi ile ilgili bir ders aldığı %44'ünün ise herhangi bir ders almadığı, buna ek olarak öğretmenlerin üniversitedeki derslerinin dışında çocukların davranış yönetimi ile ilgili herhangi bir eğitim programına katılmadığı tespit edilmiştir. Erbaş (2008, s.11), özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlere tanı çocukların problem davranışları ile baş etmek için ODD eğitimi vermiştir. Bu araştırmaya göre, öğretmenlere sağlanan ODD ile ilgili eğitim sonrası öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ilerlemeler olduğunu ve öğretmenlerin ODD stratejilerini sistematik olarak kullanıldığı, çocukların problem davranışların azalmalar olduğu tespit edilmiştir.

EÇODEM ön test sürecinde yöneticiler, öğretmenler, yardımcı personeller ve birincil bakıcılar çocukların problem davranışlarına etkili bir şekilde müdahale edebilmek için bilgi, zaman ve yardımcı kişiye yönelik gereksinimleri olduklarını belirtmişlerdir. EÇODEM'in geliştirme aşamasında tüm katılımcı gruplara ayrı ayrı EÇODEM eğitimleri düzenlenmiştir. Araştırma sürecinde çocukların olumlu davranışları ve sosyal beceri düzeylerini artırmak için daha çok öğretmenlerin mesleki gelişimleri, sınıf yönetimi okulun fiziki ortam düzenlemesi üzerinde durulmuştur. Ancak ODD'nin doğası gereği mümkün olduğunca en üst seviyede

birincil bakıcılar ve yardımcı personeller de araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcı gruplara uygulanan EÇODEM eğitimlerinin içeriği ön test bulguları bağlamında oluşturulmuştur. EÇODEM öğretmen eğitiminin içeriği ise ön test bulgularına ek olarak, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin problem davranışlara müdahale konusunda gereksinimlerini belirlemek için Eskişehir ilinde bağımsız uygulama anaokullarında ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan öğretmenlerden nitel ve nicel veri toplanarak oluşturulmuştur. Bu verilerden elde edilen bulgular incelendiğinde, Sevgi Anaokulu'nda görev yapan öğretmenler gibi diğer okul öncesi eğitim öğretmenlerinin de problem davranışlara müdahale konusunda gereksinimleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, EÇODEM son test sürecinde katılımcı öğretmenler ve yöneticiler EÇODEM gibi uygulamalara Türkiye'de ki birçok anaokulunun ihtiyacı olduğunu ve bu eğitim modelinin tüm anaokullarında ve diğer okul kademelerinde uygulanabileceğini vurgulamışlardır. Benzer bir şekilde yardımcı personeller ve birincil bakıcılarda EÇODEM'i diğer okullara tavsiye etmişlerdir. Ancak yöneticiler ve öğretmenler, EÇODEM'in uygulanacağı okullarda öğretmenlerin işbirliğine ve bilimsel çalışmalara açık olması gerektiğini; sanat etkinliklerinin, diğer sosyal etkinliklerin, sergilerin çok olduğu ve sınıfların aşırı kalabalık olduğu anaokullarında EÇODEM uygulamalarının yapılmasının zor olacağını vurgulamışlardır.

Tablo 42. *EÇODEM Uygulamaları İle Değerler Eğitimi Arasındaki Fark*

EÇODEM Uygulamaları	**Değerler Eğitimi**
Alınan kararlar uygulandığı okula, gruba ya da kişiye özgüdür	Merkezi sistem uygulamaları takip edilir
Değerler, uygulanacak grubun ihtiyaçlarına göre belirlenir	Öğretilecek değerleri merkezi sistem belirler
Değerler veri temelli belirlenir	Öğretilecek değerleri merkezi sistem belirler
Anaokullarında bir yıl için en fazla 3-5 arasında değer belirlenmektedir	MEB 2015-2016 yılı için toplam 12 değer belirlemiştir
Değerlerin tek tek sistematik bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir	Değerlere yönelik okul olarak topluca etkinlikler yapılmaktadır
Değerlerin katılımcı gruplarda öğrenme düzeyini belirlemek için veri toplanarak değerlendirilmesi gerekmektedir.	-
Değerlerin somut etkinlik ve görsellerle desteklenmesi, bu görsellerin okulun ve sınıfın içerisinde ilgili yerlere asılması gerekmektedir.	Değerlere yönelik etkinlikler yapılmaktadır
Değerlerin kazandırılıp kazandırılmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir.	-

Yöneticiler ve öğretmenler EÇODEM uygulamalarının okullarda uygulanmakta olan değerler eğitimi ile benzerlikler gösterdiği için uygulamada zorlanmadıklarını ancak EÇODEM geliştirme ve uygulama aşamasının sistemli bir çalışma ve planlama süreci gerektirdiğini vurgulamışlardır. EÇODEM uygulamaları kapsamında okulun davranışsal beklentileri/kuralları düzenlenmekte ve bu davranışsal beklentiler belirli kavramlar/değerler altında toplanarak çocuklara değerler eğitiminde (Cihan, 2014, s. 425-429) olduğu gibi öğretimin içerisine gömerek ya da doğrudan öğretilmektedir. Ancak değerler eğitimi ile EÇODEM uygulamaları bir birinden birçok noktalarda ayrılmaktadır.

MEB'in 2015-2016 eğitim-öğretim yılı içerisinde okullarda işlemesi için belirlediği değerler "arkadaşlık/dostluk, empati, iletişim, hoşgörü, sevgi, saygı, sabır, merhamet, ben bilinci, dürüstlük, paylaşmadır". Değer kavramı çocuklar için oldukça soyut bir kavramdır. Anaokullarında belirlenen davranışsal beklentilerin/kurallar ve değerler çocuklar henüz işlem öncesi dönemde olduğu için çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırılarak verilmeli, çocuklara en kolay anlatılacak şekilde ve onların gereksinimi olan değerler seçilmelidir. EÇODEM kapsamında okulun davranışsal beklentileri/kuralları doğrultusunda belirlenen kavramlar ise "saygı, sorumluluk, güvenlik/güven, paylaşma, sevgidir". Stormant vd., (2008, s. 55-56)'e göre, okul öncesi eğitim için 3-5 kavramın belirlenmesi çocukların gelişimleri açısından uygundur ve bu çocuklar için mutlaka "sorumluluk, paylaşma, güvenlik" kavramlarının belirlenesi gerektiği vurgulamaktadır. Çünkü çocukların okul öncesi eğitimden sonra ilkokula devam etmesi gerekmektedir ve ilkokulda çocuğun bağımsız bir şekilde, sınırlı oranda yetişkin desteği ile okul yaşantısın sürdürmesi gerekmektedir. EÇODEM ön test bulguları da bunu doğrulamaktadır. Ön test verilerine göre, Sevgi Anaokulu'nda çocuklarda geliştirilmesi en çok vurgulanan davranışlar "sorumluluk, paylaşma ve güvenlikti".

EÇODEM özel gereksinimi olan olmayan tüm çocukları kapsamaktadır. Öğretmenler araştırma öncesinde özel eğitimle ilgili bir sempozyuma da katılmışlardır. Ön test bulgularına göre, bu anaokulunda özel gereksinimi olan çocuklar toplumsal olarak kabul edilmektedir. Ancak öğretmenler etkinliklerin uygulanması sürecinde, tanılı çocuklar için özel uygulamalar ve düzenlemeler yapmamaktadırlar. Hundert (2007, s. 159-160), okul öncesi eğitim sınıflarında yapılan etkinliklerden ve ortam düzenlemelerinden tanısı olmayan çocukların rahatlıkla yararlanabildiğini ancak tanısı olan çocukların gerektiği gibi eğitim-öğretimden yararlanamadıklarını ve yapılan çalışmaların özel gereksinimi olan çocuklara uygun

olmadığını belirtmiştir. EÇODEM öğretmen eğitimi sürecinde kaynaştırma uygulamaları, bütünleştirme, BEP, OSB, zihin yetersizliği, down sendromu ve dil konuşma bozukluğu olan çocukların özellikleri, özel eğitim yönetmeliği ve okul öncesi eğitim sınıflarında yapılabilecek çalışmalarla ilgili ayrıntılı bir şekilde eğitim verilmiştir. Öğretmenlerle, kaynaştırma için Sevgi Anaokulu'na gelen kendi tanılı öğrencilerinin ve başka özel gereksinimi olan küçük çocukların eğitim aldığı Anadolu Üniversitesinde yer alan "Engelliler Araştırma Enstitüsüne (http://eae.anadolu.edu.tr/)" gezi düzenlenmiştir. Buna ek olarak, EÇODEM öğretmen eğitiminin bir oturumuna erken çocuklukta özel eğitim alanında profesör olarak bir üniversitede görev yapan bir hoca davet edilerek "erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma" konuları tartışılmıştır. Öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmenlere okul öncesi eğitimde uygulayabilecekleri bir kaba değerlendirme formu ve BEP örneği verilmiştir. Bu eğitim esnasında özel gereksinimi olan çocukların özellikle problem davranışlarına nasıl müdahale edileceği, ödüllendirmelerde nasıl uyarlamaların yapılacağı, sosyal gelişimlerinin nasıl destekleneceği konuları vurgulanmıştır. Hundert (2007, s. 162-163), kaynaştırma sınıflarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin etkili kaynaştırma uygulamaları planlamaları için araştırma sürecinde her bir oturumu 45 dakika olacak şekilde toplam 12 oturum eğitim uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, eğitime katılan öğretmenlerin mesleki gelişim gösterdikleri ve kendilerine verilen eğitimden memnun oldukları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Sevgi Anaokulu'nda, öğretmenlere özel eğitim ve kaynaştırma konusunda birçok bilgi sağlanmıştır ancak sınıf mevcutları kaynaştırma yönetmeliğine göre düzenlenememiştir. Öğretmenlerin ayrıca özel eğitim konusunda daha detaylı bir şekilde özel eğitim ile ilgili öğretim yöntemlerini öğrenmeye ihtiyaçları mevcuttur. EÇODEM nicel ve nitel bulgularına göre sınıflarda tanılı ve tanı almak için değerlendirme sürecinde olan birden fazla çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların birincil bakıcılarının bazıları çocuklarının resmi tanı almasını istemektedir. Çocuğun resmi tanısının netleşmemiş olması, sınıf mevcutlarının okul öncesinde kaynaştırma yönetmeliğine göre düzenlenmesini imkansız kılmaktadır. EÇODEM izleme verilerinde de aynı bulguya ulaşılmıştır.

EÇODEM'in tüm aşamaları bir yılda uygulanmıştır. Bilimsel bir araştırma olduğu için tüm bilimsel basamaklar sırayla uygulanmıştır. Uygulamanın ilk defa uygulanıyor olması, öğretmenlerin EÇODEM'in içeriğine dair bir fikirlerinin olmaması, okulların o yıl için dini bir bayramdan dolayı geç açılması, ön test veri toplama sürecinin olmasından dolayı

EÇODEM'in geliştirme aşaması bir dönemde tamamlanmıştır. İkinci dönem ise uygulanmıştır. Katılımcılar özellikle EÇODEM'in uygulama aşamasının daha uzun zaman dilimlerine yayılması gerektiğini, uygulamaların eğitim-öğretim yılının başında başlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Alanyazın incelendiğinde, uzun zaman dilimlerine yayılarak öğretmen eğitiminin uygulanmadığı görülmektedir (Fox ve Little, 2001,s. 251). Özellikle ABD'de milli eğitim bakanlığının resmi sitesinde, her eyaletin kendi sitesinde ve ODD'nin sitesinde (https://www.pbis.org/) ODD uygulamaları ile ilgili birçok materyal bulunmaktadır ve ABD'de okullar, okul içerisinde oluşturdukları PBS ekipleri ile ODD uygulamalarını gerçekleştirmektedirler ve gerekli görüldüğünde araştırmacılardan destek talep edilmektedir. ODD, kanıt temelli bir uygulama olarak ABD'de problem davranışlara müdahale konusunda IDEA (1997) resmi olarak kabul edilmiş. Türkiye'de ODD uygulamaları için EÇODEM'de uygulandığı gibi yoğun bir şekilde en az 15-20 saatlik bir öğretmen eğitimi programına ihtiyaç vardır. Alanyazın incelendiğinde "Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği" uygulamalarının bir yıldan fazla bir zaman diliminde uygulandığı görülmektedir (Stormant vd., 2008, s. 36). Ancak Türkiye'de anaokullarına öğrenci kayıtlarının yıllık olması ve öğretmenlerin de her yıl görev yeri değiştirme ihtimalinin olması nedeniyle EÇODEM bir yıllık bir çalışma olarak planlanmıştır. Buna rağmen, özellikle birinci ve ikinci düzey problem davranışları söndürme boyutunda oldukça başarı sağlanmıştır. Birçok sınıfta var olan tüm problem davranışlar kontrol altına alınmıştır. Ancak bazı sınıflarda üçüncü düzey problem davranış sergileyen çocukların davranışlarında azalma görülürken, problem davranışların tamamı ortadan kaldırılmamıştır. Benzer şekilde, Atbaşı (2016) çalışması bir ilkokulda 5. sınıfa kayıtlı öğrencilerin problem davranışlarına müdahale amaçlı ODD uygulamalarını içeren bir çalışmadır. Bu çalışma sınıf çaplı bir çalışma olup, ikinci düzeyde önleme stratejilerini içermektedir. Araştırmanın yöntemi tek denekli deneysel desenlerden aralıklı değişen ölçüt desenidir. Bağımsız değişkeni ise Check-in/Check-out programıdır. Bu program ODD'nin ikinci düzey önleme uygulamaları için uygulanan bir programdır. Araştırma sonucuna göre çocukların problem davranışları azalmıştır ve derse etkin katılımları artmıştır.

Araştırmanın uygulama güvenirlik verileri incelendiğinde, katılımcılara göre araştırmacı EÇODEM'i tüm bilimsel basamakları takip ederek uygulamıştır. Özellikle yöneticiler ve öğretmenlere göre EÇODEM'in en önemli özelliği EÇODEM ekibi olarak alınan kararlar doğrultusunda sistematik bir şekilde araştırmanın uygulanmasıdır.

Araştırmanın genel olarak tüm uygulamama basamaklarına göre uygulanmasına ek olarak, öğretmenlerin EÇODEM uygulama stratejilerini uygulama düzeyi incelendiğinde iki öğretmen dışında katılımcıların uygulama güvenirlik bulguları %70'in üstündedir. Bu iki öğretmenden Ö10 aslında uygulamaları çok sıkı takip eden bir öğretmendir ancak uygulamanın başında birkaç materyalinin hazırlanması zaman alığı için uygulama güvenirlik verileri düşük çıkmıştır. Ancak Ö6, EÇODEM uygulama stratejilerini tam olarak uygulamamıştır. Özellikle ara veriden sonra sınıf içerisinde uygulamaları artmıştır. Ö6'nın araştırmaya karşı tutumunu kendi son test verileri ve yardımcı personellerden elde edilen veriler desteklemektedir. Buna ek olarak, bu öğretmen araştırmadan memnun olduğunu, sınıfında işe yaradığını ancak uzun süreli çalışmalarda yer almayı çok istemediğini, fakat okul çaplı bir çalışma olduğu için grup bilinci halinde hareket ederek çalışmalarını yapmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu öğretmen EÇODEM'in okula en büyük katkısının öğretmenler arasında işbirliği mekanizması oluşturması olarak belirtmiştir.

EÇODEM öncesinde Sevgi Anaokulu'nda öğretmenler okulda ve sınıflarda karşılaştıkları problem davranışlarla bireysel olarak baş etmeye çalışmaktaydı. Okulun ortak olarak oluşturduğu bir okul kültürü mevcut değildi. Sınıflarda ve okul içerisinde takip edilen sistematik bir davranışsal beklenti yoktu. Ancak iki öğretmenin sınıfında, seneni başında kurallarını çocuklarla konuşmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında davranışsal beklentileri çocuklara öğretme gibi temel bir amaç yoktu. Çocuklar sürekli yapmamaları gereken konularla ilgili "koşmuyoruz, yapmıyoruz" şeklinde olumsuz ifadelerle uyarılmaktaydılar. Özellikle okul çaplı ODD uygulamalarında işbirliği son derece önemlidir (Stormant vd., 2008, s. 31-53). Fox ve Little (2001, s. 251) ve Fox vd. (2003, s. 1) öğretmenlerin okullarda farklı sınıflarda benzer problemlerle tek başlarına müdahale etmeye çalıştıklarını, aslında bu güçlerin birleşerek ortak kararlar doğrulusunda hareket etmesi halinde hem öğretmenler hem de çocuk için faydalı olacağını vurgulamışlardır.

Araştırma sonunda tüm katılımcılardan araştırmacının sağladığı desteği değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcılar araştırmacının sağladığı destekten memnun olduklarını ancak bu araştırma tekrar yapıldığında, birincil bakıcılara sağlanan desteğin ve eğitimin arttırılması,201 araştırmacının sınıflarda öğretmenlerin yaptığı çalışmaları gözlemleyerek onlara geri dönütler vermesinin uygun olacağını ve çocukların yaş gruplarına ve yetersizlik türüne göre yapılan uyarlamaların arttırılmasını önermişlerdir.

Okul Genelinde ve Sınıflarda EÇODEM'in Araştırma Sonrası Uygulanma Durumu: Sevgi Anaokulu'nda araştırma tamamlandıktan sonra yaz tatili başlamıştır. Anaokuluna kayıtlı 5-6 yaş grubuna kayıtlı çocuklar mezun olmuş ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde okulda kayıtlı olan çocukların çoğu değişmiştir. Dolayısı ile anaokulunda çocuklar üzerinden izleme verisinin toplanması pek mümkün değildir. Ancak EÇODEM'in geliştirme ve uygulama aşamalarının öğretmenler ve okul yönetimi tarafından uygulanma durumunu incelemek mümkündür çünkü bir öğretmen dışında tüm katılımcılar aynı okulda görev yapmaktadır. Bu anlamda bu araştırmada sadece EÇODEM'in yeni eğitim-öğretim yılında öğretmenler ve yöneticiler tarafından uygulanma durumuna bakılmıştır. EÇODEM son test sürecinde birçok katılımcı, öğretmenlerin okullar açıldığında takip ettikleri seminer çalışmaları esnasında EÇODEM için hazırlık çalışmalarının yapılmasının ve okullar başladığında uygulamaların da başlamasının uygun olacağını belirtmiştir. EÇODEM de zaten bunu önermektedir.

İzleme bulgularına göre Ö6 dışındaki diğer öğretmenler sınıflarında EÇODEM stratejilerini uygulamaya devam etmektedir. Yapılan değerlendirmelerde, öğretmenlerin hep birlikte sene başında yaptıkları toplantılarda okulun kurallarının ne olacağı, problem davranışların nasıl müdahale edileceği konusunda konuştukları ifade edilmiştir. Okul yeni eğitim-öğretim yılına rehber öğretmen ile başladığından öğretmenler kendilerini daha rahatlamış hissetmektedir. Öğretmenlerin hepsinin kendi kararları ile bir önceki yıl çalıştıkları sınıflar ve öğrenciler yeni eğitim-öğretim yılı için değiştirilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde, Sevgi Anaokulu'nda araştırma sürecinde alınan kararların ve sınıflarda yapılan fiziksel ortam düzenlemelerinin (öğrenme merkezi uygulamaları) aynen devam ettiği, öğretmenlerin sene başında yeni çocuklar ile davranışsal beklentiler hakkında konuştuğu ve öğretim yaptığı, EÇODEM sürecinde geliştirilen materyallerin okulun genelinde ve sınıflarda kullanıldığı, yeni sınıflar için kendi aralarında materyal değiş tokuşu yaptıkları tespit edilmiştir. Ancak EÇODEM uygulama stratejileri 2015-2016 eğitim-öğretim yılında okula kayıtlı öğrenciler için belirlenmiştir. Katılımcılar yeni yılda eski müdahale paketini olduğu gibi kullanmaları yeni yıla göre tekrar sistemli düzenlemeler yaparak devam etmeleri gerekmektedir. Örneğin, bir önceki yıl için belirlenen davranışsal beklentilerin bir sonraki yılda da geçerli olup olmadığı konuşulmalı. Sonuç olarak, EÇODEM uygulamaları Sevgi Anaokul'unda yeni eğitim-öğretim yılında devam etmektedir. Okula yeni gelen öğretmenler EÇODEM hakkında diğer öğretmenler ve yöneticiler tarafından bilgilendirilmiştir.

4.2. Sonuç

Bu araştırmada, EÇODEM'in çocukların problem davranış ve sosyal beceri düzeylerine etkisini değerlendirmek için nicel ve nitel yaklaşımın bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu bağlamında çocukların problem davranış ve sosyal beceri düzeyleri ön test, ara test ve son test sürecinde bir ölçek uygulayarak sayısal sonuçlar elde edilmiştir. Nicel verilere paralel olarak çocukların problem davranışları, sosyal becerileri, problem davranışları tetikleyen etmenler, çocukların davranış örüntüleri, problem davranışlarla başetmek için uygulanan müdahaleler, müdahale konusunda katılımcıların gereksinimleri ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili derinlemesine bilgi elde etmek için nitel veri toplanmıştır. Nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilip, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır. Ancak tartışma bölümünde birbiri ile örtüşen ya da kesişen veriler karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıflarda kayıtlı toplam 204 çocuğun problem davranışları ve sosyal beceri düzeylerine ilişkin öğretmenler, yöneticiler, yardımcı personeller ve birincil bakıcılar olmak üzere toplam dört ayrı gruptan (45 katılımcı) nitel veri toplanmıştır. Nicel olarak ise 131 çocuktan veri toplanmıştır. Nitel ve nicel bulgular karşılaştırıldığında, çocukların problem davranış gösterme düzeylerine, gösterdikleri problem davranış türlerine ve sosyal beceri düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular birbiri ile örtüşmektedir. Örneğin, nicel bulgularda çocuklar en fazla "dışa yönelim problem davranışları" göstermektedir. Aynı şekilde nitel bulgulara göre de çocuklar en fazla "dışa yönelim problem davranışları" göstermektedir. Çocukların ön test, ara test ve son test toplam problem davranış ve sosyal beceri puanları arasındaki fark incelendiğinde, ön test-ara test-son test puanları arasında anlamlı bir değişim vardır. Benzer şekilde, nitel ön test-ara test-son test bulguları incelendiğinde araştırmanın sonunda başına göre, çocukların problem davranışlarının azaldığı, sosyal becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Son olarak, araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular da birbiriyle örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir.

4.3. Öneriler

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler: Dünya ve Türkiye alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın erken çocuklukta okul çaplı ilk karma yöntem araştırması olduğu görülmektedir. Türkiye alanyazınında ise okul çaplı olumlu davranış desteğinin uygulandığı ilk çalışma olduğu görülmektedir. Ancak 2011-2013 yılları arasında İstanbul'da EuroPBS projesi kapsamında ortaokul ve lise düzeyinde öğrencilerin kayıtlı olduğu bir özel okulda "okul çaplı olumlu davranış desteği" uygulaması yapılmıştır. Buna ek olarak, alanyazında sınıf çaplı ODD uygulamasının yapıldığı iki tane daha araştırmaya rastlanmıştır. Dolayısıyla, Türkiye'de "Olumlu Davranış Desteğinin" uygulamasının yapıldığı araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Günümüzde tüm dünyada okullarda problem davranışları önleme ve söndürmede "Olumlu Davranış Desteği" yaklaşımı oldukça kabul görmüş kanıt temelli bir uygulamadır. Bu yaklaşımın birçok ülkede uygulanmasının en önemli nedeni müdahale yönteminin her kültüre, her duruma göre uyarlanabilmesi ve uygulandığı ortamlarda olumlu disiplin ortamı oluşturmasıdır. Bu anlamda EÇODEM ile erken çocuklukta olumlu davranış desteği ile ilgili Türkçe EÇODEM uygulama kitapçığı, EÇODEM öğretmen eğitimi kitapçığı ve EÇODEM etkinlik ve görseller kitapçıkları alanyazına kazandırılmıştır. Bu araştırma Anadolu BAP ve TÜBİTAK projesidir. Ülkemizde ODD ile ilgili Türkçe kaynakların oldukça sınırlı olduğu için özellikle öğretmenlerin ve birincil bakıcıların rahatlıkla ulaşabileceği basılı ya da elektornik Türkçe kaynaklar arttırılabilir.

ODD, alanyazında da belirtildiği gibi her kültüre uygulanabilen bir müdahale yaklaşımıdır. ODD'nin temelinde, araştırmacıların uygulamalar esnasında takip etmesi gereken yedi temel adım vardır. Ancak, EÇODEM'in Türkiye'de ilk uygulama olması ve öğretmenlerin ODD stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması nedeniyle bu araştırmanın Türkiye alanyazınına ışık tutması için araştırmanın süreci alanyazına göre daha da detaylandırılmıştır. Bu anlamda EÇODEM dört temel aşamadan ve 14 adımdan oluşmaktadır. ODD yaklaşımını uygulamayı düşünen araştırmacılar, EÇODEM aşamalarını temel alarak yeni araştırmalar düzenleyip Türkiye alanyazınında olabilecek ideal Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği uygulama adımlarının belirlenmesine katkı sağlayabilirler. Fox ve Little (2001,s. 252) ve Stormont vd. (2008, s. 88) erken çocuklukta ya da diğer okul seviyelerinde ODD'nin yedi adımda

gerçekleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. EÇODEM uygulaması kapsamında elde edilen veriler incelendikten sonra, beş temel davranışsal kavram/değer (paylaşma, sevgi, saygı, saygı, sorumluluk) belirlenmiş ve çocuklara kazandırılmaya çalışılmıştır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde, genellikle "güvende olma, saygı, çalışkanlık, sorumluluk, naziklik" gibi kavramların olduğu ancak erken çocukluk için genellikle "güvende olma/güvenlik, nazik olma ve sorumluluk" yaygın olarak benimsenen kavramlardır (Stormont vd., 2008, s. 56-57; Stormont, Lewis ve Convington, 2005, s. 42). Böylelikle, bu araştırmanın sonuçları ile uluslararası çalışmaların sonuçları birbirini desteklemektedir.

Bu araştırma okul öncesi eğitim yaşındaki çocuklarla uygulanmıştır. İleri araştırmalara dönük diğer bir öneri ise Türkiye'deki araştırmacıların uluslararası alanyazında olduğu gibi ilkokul, ortaokul ya da lise öğrencileri ile de araştırma planlanıp uygulanabilir.

Araştırma bir tez araştırması ve araştırmacının tek olarak araştırmayı yürütmesi nedeniyle, araştırma sürecinde yoğunlukla öğretmenler ve okulun fiziki ortamı ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Ancak ileriki araştırmalarda, araştırmada araştırmacı sayısı artırılarak okul boyutuna ek olarak aile boyutunda da daha detaylı bir şekilde dahil edildiği araştırmalar yapılabilir. Okul çaplı araştırmalarda ciddi bir bütçe gerektirdiği için bu çalışmada olduğu gibi ileriki araştırmaların da mutlaka bir proje olarak tasarlanması önerilmektedir. EÇODEM uygulama stratejileri çocukların problem davranışlarına müdahale sürecinde üç düzeyde de uygulamaları içermektedir. Özellikle üçüncü düzeyde müdahale için bireysel davranış yönetimi müdahale stratejilerinin geliştirilmesi için araştırmacının okulda daha fazla zaman geçirmesine gereksinim duyulmaktadır. İleriki araştırmalarda bu nokta dikkate alınabilir. Türkiye'de her anaokulunda verilen eğitim ve öğretmen yeterlilik düzeyleri benzer olduğu için okul çaplı uygulamalarda özellikle birinci düzeyde önleme uygulamaları yapmadan, ikinci ve üçüncü düzeyde uygulamalar yapılması çok önerilmemektedir. Çünkü öğretmenler ODD ve UDA yaklaşımlarını bilmemektedir. Ancak aynı okulda bir yıl birinci ve ikinci düzey önleme uygulamaları yapılıp, ikinci yıl üçüncü düzey önleme uygulamalarının yapılması daha idealdir. Özellikle birinci düzey uygulamalar öğretmen yaklaşımlarını ve öğretmenin mesleki gelişimlerini destekleme, okulun fiziksel düzenlemesini ve eğitim sistemini düzenleme, birincil bakıcıların çocuk yetiştirme ile ilgili yeterliliklerini

destekleme ile ilgili çalışmaları içermektedir. Aynı şekilde bir yıl birinci düzeyde daha detaylı bir çalışma yapılıp, ikinci yıl için ise ikinci ve üçüncü düzeyde çalışmalar yapılacak şekilde araştırma planlanabilir.

Katılımcılar EÇODEM uygulamalarının eğitim-öğretim yılının başında başlamasını önermektedir. Ancak bu bilimsel olarak mümkün değildir. Çünkü EÇODEM çalışmalarını başlatmadan önce ön test verilerinin toplanması gerekmektedir. Öğretmenler EÇODEM geliştirme sürecinde dahi araştırmacıdan öğrendikleri her şeyi hemen uygulamaya geçirmektedir. En azından öğretmenlerin yaklaşımları değişmektedir. Ön test verilerini toplamak için öğretmenlerin çocukları en az 2-3 ay tanıyor olması gerekmektedir. İleri araştırmacılar, belki önceki yıllardan okula kaydını devam ettiren çocuklar araştırmaya dahil ederek araştırma yapabilirler. Bunun için okulun araştırma öncesi belirlenmesi, öğretmenler ve yöneticilerle konuşarak öğretmen ve öğrencilerin önceden ayarlanması gerekmektedir.

Bu araştırma okula kayıtlı tanılı-tanısız tüm çocukları kapsamaktadır. İleriki araştırmalarda sadece tanılı çocuklar hedef alınarak araştırmalarını yürütebilirler. Buna ek olarak, bu araştırmada sadece çocukların problem davranış ve sosyal beceri düzeyleri bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Ancak araştırma sürecinde çocukların akademik, öz bakım, dil becerileri, psiko-motor becerileri ile ilgili de yetersizlikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda ileri araştırmalarda alanyazında olduğu gibi yukarıda bahsedilen gelişim alanları da bağımlı değişken olarak belirlenip çalışılabilir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin özellikle çocuklarda hangi akademik çalışmaları yapmaları gerektiği konusunda çalışmalara gereksinim duymaktadır. Çünkü çocukların bilişsel gelişim seviyeleri birbirinden oldukça farklıdır. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını da yaş seviyelerine uygun olarak uygulamadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma tek gruplu ön test-son test deneysel desen olarak planlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, tek denekli, kontrol gruplu ya da tek gruplu yarı deneysel desenle yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Ülkemizde de kontrol gruplu yarı deneysel çalışmalar yapılabilir. Boylamsal çalışmalar yapılarak eğitim modelinin ileriki yıllardaki etkilerine bakan çalışmalar gerçekleştirilebilir.

ABD'de ODD sınıf çaplı, okul çaplı ve son olarak eyalet çaplı uygulanmaktadır. Ülkemizde ODD'nin uygulanıp etkililiğinin değerlendirildiği, üç tane sınıf çaplı (Atbaşı, 2016; Erbaş, 2008; Ünlü vd. 2013) ve okul çaplı olan bu çalışma (EÇODEM)

vardır. Dolayısıyla ülke genelinde bu araştırmanın yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Sonuç olarak, bu çalışma alanyazında yer alan ilk çalışmadır, bundan sonraki çalışmalarının bu çalışmada bulunan sınırlılıkları tamamlayacak şekilde okul çaplı olumlu davranış desteği uygulamalarını daha sistematikleştireceğine ve daha zengin uygulamaların yapılacağına inanılmaktadır.

Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler: Türkiye'de eğitim merkezi sistemden yönetilmektedir. Bu sistemin olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır. Olumlu yanı, tüm ülkede tek elden eğitim ile birlik beraberlik sağlanabilmekte ve aynı standartta eğitim uygulanmaktadır. Olumsuz yanı öğretmenlerin ya da okul yöneticilerinin özgün düşünmelerini engellemektedir ancak olumlu yanı daha ağır basmaktadır. ABD'de ise her eyalet, her milli eğitim müdürlükleri hatta her okul kendi eğitim-öğretim şeklini genel milli eğitim bakanlığına ve bilimsel çalışmalara göre düzenlemektedir. Ancak böyle bir eğitim sisteminde de belirli bir standardı yakalamak pek mümkün değildir. Dolayısı ile ABD'de ODD uygulama bileşenleri "sistem, veri, uygulama ve çıktı/kazanım" kavramlarını içermektedir. EÇODEM bileşenleri ise "veri, uygulama ve çıktı/kazanım" kavramlarını içermektedir. Bu anlamda EÇODEM'in sistem değiştirme gibi bir amacı bulunmamakta, okullardaki uygulamaları var olan merkezi sisteme göre düzenlemeye çalışmaktadır. Anaokullarında sistemsel olarak tespit edilen sorunlar: Öğretmenlerin özellikle özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda yetersizliklerinin olması, yasal olarak belirlenen sınıf mevcutlarının tanısız çocuklar için bile kalabalık olması, tanılı çocuklara göre belirlenen sınıf mevcudu rakamlarının uygun olmaması, okul yönetimin merkezi sistemde belirlenen yönetmeliğe göre sınıf mevcutlarını ayarlayamaması ve anaokullarında rehber öğretmen ya da bir özel eğitim öğretmeninin olmaması olarak tespit edilmiştir. Bu durumda Milli Eğitim Bakanlığı' na:

1) Anaokullarından alınmış olan rehber öğretmen kadrolarının geri verilmesi ve rehber öğretmenlerinin anaokullarındaki işlevlerinin arttırılması (bakanlık, araştırma tamamlandıktan sonra anaokullarına rehber öğretmenleri tekrar atama kararı almıştır) önerilmektedir,

2) Anaokullarına rehber öğretmene ek olarak rehber öğretmen gibi bir özel eğitim öğretmeni atanması uygun görülmektedir.

3) Sınıf mevcutlarının tekrar düzenlenmesi önerilmektedir. Hali hazırdaki MEB okul öncesi yönetmeliğine göre, okul öncesi eğitimde sınıf mevcutları çocukların yaş

gruplarına bakılmaksızın 25 öğrenciye bir öğretmen şeklinde düzenlenmektedir. Kaynaştırma uygulamamaları kapsamında, eğer sınıfta bir resmi tanılı öğrenci varsa toplam mevcudun 20, iki tanılı öğrenci varsa toplam mevcudun 10 olması gerekmektedir. Sınıflarda resmi tanısı olmayan ancak özel gereksinimi, gelişim geriliği olan ya da özel eğitim açısında risk grubunda olan birçok çocuk bulunmaktadır. Ayrıca birçok anaokulu henüz hâlihazırdaki yönetmeliğe göre bile sınıflarının öğrenci mevcutlarını ayarlayamamaktadır. Bu durumda, sınıf mevcutları yaş gruplarına göre yeniden düzenlenebilir ya da bir sınıfta ana öğretmen ve yardımcı öğretmen gibi birden fazla öğretmen olabilir.

4) Okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin bilgi gereksiniminin bilimsel olarak belirlenip uygulama temelli hizmet içi eğitimlerin düzenlenebilir.

5) MEB (2012) yılında sınıfların fiziksel olarak daha etkin kullanılması için öğrenme merkezi uygulamalarını başlatmıştır. Bu konuda öğretmelere hizmet içi eğitimler vermiştir. Ancak öğretmenler öğrenme merkezi uygulamalarının, sınıflarda okulların fiziksel ve materyal durumuna göre nasıl düzenleneceği konusunda hala bilgiye ihtiyacı vardır. MEB olarak öğrenme merkezleri uygulama standartları kontrol çizelgesi oluşturulup, okulların öğrenme merkezi uygulamaları değerlendirmelidir.

6) Okul öncesi eğitim programında çocukların yaşlarına göre amaç ve kazanımlar belirlenmiştir. Bu amaç ve kazanımlar ülkemizdeki her düzeyde çocuğu kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Ancak okul öncesi eğitim yaşındaki çocuklar özellikle yaşadıları çevresel faktörlere bağlı olarak farklı gelişim özelliklerine sahiptir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerine farklı gelişen çocuklar için eğitim-öğretimde uyarlama yapma konusunda hizmet içi eğitimler verilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin çocukların yaşına göre eğitim vermeleri sağlanmalıdır.

7) EÇODEM ön test bulgularına göre okul öncesi eğitim öğretmenleri öğretim planlamalarını ya da evrak işlerini özellikle serbest zaman etkinliği esnasında yapmaktadırlar. O saat çocukların en hareketli ve yönlendirilmeye en ihtiyaç duydukları etkinlik saatidir. Ancak öğretmenler öğretimi planlama ile meşgul oldukları için çocuklarda bir başıboşluk olmakla birlikte yapılan planlama çalışmaları da yetersiz olabilmektedir. MEB öğretmenlere öğretimi planlama ile ilgili ek ders ödemesi yapmaktadır ancak bu planlamanın ne zaman yapılacağı konusunda bir bilgi yoktur. Öğretmen mesai saatleri içerisinde okulda bulunmaktadır ve bu süreçte çocuklarla

etkinlik çalışmaları yapmaktadır. MEB öğretmenlerin eğitim-öğretimi planlamaları için öğretim saati dışında belirli bir zaman dilimi önerebilir. Örneğin, öğretmenler yine ücret karşılığında mesai saatinden önce ya da sonra okula gelerek haftalık ya da günlük planlamalarını varsa evrak işlerini tamamlayabilir. Diğer bir konu ise öğretmenler arasındaki uygulama farkının olmasıdır. Örneğin, dört yaş grubu iki öğretmenden biri MEB programda olduğu gibi dört yaş grubunun kazanımlarını takip ederken, diğeri 5-6 yaş grubunun yapması gereken toplama-çıkarma işlemlerini takip edebilmektedir. Öğretmenler arasındaki bu fark birincil bakıcıları öğretmen arayışına sürüklemekte ve eğitim-öğretimde standardı yakalama konusunda bir engel oluşturmaktadır. Bu durumu engellemek için aynı yaş grubunu okutan öğretmenlerin haftanın belirli bir zaman diliminde birlikte eğitim-öğretimi planlaması sağlanabilir.

8) EÇODEM çalışmaları kapsamında planlanan her adım, elde edilen verilere göre belirlenmiştir. Öğretmenlere, problem davranışlarla ilgili bilgi toplamak için başvurdukları veri toplama teknikleri sorulduğunda hepsi sınıflarda doğal gözlem ve birincil bakıcılarla görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda MEB olarak öğretmenlerin kolaylıkla veri toplayabilecekleri teknikler belirlenmeli ve problem davranışlarla mücadele konusunda ulusal veri tabanımız oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin genellikle evrak ve kağıt kalem işlerinden sıkıldıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacıların da desteği ile daha işlevsel ve ulaşılabilir olan elektronik veri toplama teknikleri oluşturulabilir.

9) Son olarak bu araştırma, özellikle problem davranışların mümkün olduğunca erkenden tespit edilip, önlenme ve söndürme müdahalelerinin yapılması gerektiğini, bu müdahalelerin sistemli ve kanıt temelli olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü erken yaşlarda kontrol edilemeyen problem davranışlar çocukların ileriki yıllarına yansımaktadır ve müdahale edilmesi ve davranışın söndürülüp çocuğun tekrar hayata kazandırılması hem ekonomik olarak hem de süreç olarak daha zor olmaktadır. Bu anlamda MEB olarak diğer ilgili kurum, kuruluşlarla ve araştırmacılarla işbirliği çalışmalarını artırarak, özellikle erken çocuklukta problem davranışları önlemeye yönelik EÇODEM ve BİA gibi ulusal kanıt temelli uygulamaların yaygınlaştırılması ve kanıt temelli uygulamaların sayılarının arttırılması konusunda çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler: Bir anaokulunda gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları, çocukların problem davranışlarını azalttığını, çocuklarda "sorumluluk, paylaşma, saygı ve sevgi, güven/güvenlik" gibi sosyal becerilerini arttırdığını ve programın sosyal geçerliliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle kapsamlı ve sistematik birinci, ikinci ve üçüncü düzeyde müdahale programı olan EÇODEM'in gerekli kurumlar tarafından desteklenerek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve bağımsız anaokullarında kullanımının yaygınlaştırılması önerilmektedir. EÇODEM'in uygulama aşamasında bazı öğretmenlerin uygulama güvenirlik verilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bir müdahale programın etkililiğini değerlendirmek için uygulama güvenirlik verilerine bakmak gerekmektedir. Bu anlamda sınıflarında EÇODEM uygulama basamaklarını tam ve zamanında yerine getiren öğretmenler bu çalışmadan daha fazla yararlanabilmişlerdir. Bu eğitim modelini uygulayacak yöneticilerin ve öğretmenlerin EÇODEM'e katılan öğretmenler gibi bilimsel çalışmalara açık olması ve bilimsel çalışmalar süreci hakkında kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Son olarak, Cem bu araştırma bittiğinde Sevgi Anaokulu'ndan mezun olmuştur. Cem mezun olduğunda okula ilk başladığı günlerde göstermiş olduğu problem davranışları artık göstermemekte ve sınıfında uygulanan birçok akademik etkinlikleri başarılı birşekilde uygulamaktadır. Ancak Cem'in birincil bakıcıları, Cem'i hangi ilkokula vermeleri gerektiği konusunda oldukça kararsızdır. Cem'in ailesi, oğullarının devlet okullarında hangi şartlarda eğitim alabileceği, çocuğun okulda ne gibi uygulamalara maruz kalabileceği konusunda oldukça endişelilerdir. Araştırmacı, aileye çocuğun eğitim hayatında mutlaka BEP hazırlama gibi özel planlamalara ve öğretim uyarlamalarına ihtiyaç duyacağını, bu özel eğitim destek hizmetlerini de ancak yasal olarak çocuğun tanısı olduğunda alabileceğini belirtmiştir. Ailenin bu açıklamalara tepkisi ise "BEP nedir hocam?" olmuştur. Aile özel eğitim tanısı olduğunda kendilerine eğitim-öğretimle ilgili tanınan yasal haklar hakkında tekrar bilgilendirilmiştir ve Cem şimdi tanı almadan özel bir okula devam etmektedir. Cem'in hikayesinden hareketle, gerek özel eğitim uzmanları gerekse öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylerin ailelerini doğru bir şekilde yönlendirmesi, öğretmenlerin, öğrencilerinin performanslarını bir değerlendirme aracı ile değerlendirmesi ve çocukların bireysel eğitim ihtiyacına göre eğitim-öğretimini planlaması son derece önemlidir.

KAYNAKÇA

Alberto, P. A. and Troutman, A. C. (2003). *Applied behavior analysis for teachers* (6th edition). New Jersey, NJ: Pearson Education.

Algozzine, B., Daunic, A. P. and Smith, S. W. (2010). *Preventing problem behaviors: Schoolwide programs and classroom practices* (2nd edition). California, CA: Corwin Publication.

Alkahtani, K. D. F. (2013). Using concept mapping to improve parent implementation of positive behavioral interventions for children with challenging behaviors. *International Education Studies, 6* (11), 47-57. DOİ:10.5539/ies.v6n11p47.

Alisinanoğlu F. ve Özbey, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (173-198).

Alisinanoğlu, F., Özbey, S. and Kesicioğlu, O.S. (2012). Impact of social skill and problem behavior training program on children attending preschool: A survey. *Academic Researh International, 2* (2), s. 321-330.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) (American Psychiatric Association [DSM-5]) (2013). *American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th edition). Ertuğrul, K. (Çev. Edi.). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (5. baskı. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Anderson, E. M. (2007). *Managing challenging behaviors in early childhood: Effect of theoretical orientation on strategy recommendation*. Published doctoral dissertation, University of Florida, USA.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (2016). http://www.acev.org/ne-yapiyoruz/anne-babalar-icin (Erişim Tarihi: 28 Temmuz 2016).

Atbaşı, Z. (2016). *Sınıf içi davranışların düzenlenmesinde sınıf genelinde olumlu davranış desteği programı:Check-In/Check-Out Uygulaması. Ankara*: Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7* (1), 39-60. http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisosbil/article/view/1020000306/1020000301 (Erişim Tarihi: 26 Mart 2017).

Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (13. baskı). Anakara: Pegem Akademi.

Aydın, A. (2015). *Özel eğitim sınıflarında sınıf yönetimi.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Baer, D. M., Wolf, M. M. and Todd, T. R. (1968). "Some current dimensions of applied behavior analysis." *Journal Of Applied Behavior Analysis. 1* (1), 91-97. (http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1901/jaba.1968.1-91/epdf. (Erişim Tarihi: 12 Temmuz 2016).

Barrett, S. B., Bradshaw C.P. and Lewis-Palmer, T. (2008). Maryland Statewide PBIS Initiative: Systems, Evaluation, and Next Steps. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10* (105), 105-114.

Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Beard, Y. K. and Sugai, G. (2004). First Step to Success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders, 29* (4), 396–409.

Benedict, A. E., Horner, R. H. and Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Preschool Positive Behavior Support, 27* (3), 174-192.

Birkan. B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3* (2), 99-109.

Birleşmiş Milletler Çocuk Örgütü (United Nations Children's Fund [UNICEF]) (2001). The state of the world's children. http://www.unicef.org/sowc/archive/ENGLISH/The%20State%20of%20the%20World's%20Children%202001.pdf (Erişim Tarihi: 30 Haziran 16).

Blackbourn, J. M.,Patton, J. R., and Trainor, A. (2004). *Exceptional individuals in focus.* (7th editon). UpperSaddleRiver, New Jersey, NJ: Pearson Education.

Bohanon, H., Fenning, P., Carney, K. L., Minnis-Kim, M. J., Anderson-Harriss, S., Moroz, K. B. and Pigott, T. D. (2006). Schoolwide application of positive behavior support in an urban high school: A case study. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8* (3), 131–145.

Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M. and Leaf, P. J.(2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12* (3), 133-148.

Bullis, M., Walker, H. M. and Sprague, J. R. (2001). A promise unfulfilled: social skills training with at-risk and antisocial children and youth. *Exceptionality: A Special Education Journal, 9* (1-2), 67-90.

Bulotsky- Shearer, J. R., Domínguez, X., Bell, R. E., Rouse, L. H. and Fantuzzo, W. J. (2010). Relations between behavior problems in classroom social and learning situation peer social competence in Head Start and kindergarten. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18 (4), 195-211.

Bursal, M. (2013). *Nicel Yöntemler.* S.B. Demir (Çev. Ed), Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları içinde (s. 3-23). Anakara: Eğiten Kitap.

Bütün, M. (2013). *Araştırma yaklaşımının seçimi*. S.B. Demir (Çev. Ed), Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları içinde (s. 3-23). Anakara: Eğiten Kitap.

Carr, E.G. (1997). The evolution of applied behavior analysis into positive behavior support. *The Association for Persons with Severe Handicaps (JASH)*, 22 (4), 208-209. (file:///C:/Users/Egt/Downloads/The%20Evolution%20of%20Applied%20Behavior%20Analysis%20into%20Positive-1997-Carr-208-9%20(1).pdf. (Erişim Tarihi: 12 Temmuz 2016).

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R.H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor,W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K. and Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*, 4–16.

Carr, J. E., and Sidener, T. M. (2002). On the relation between applied behavior analysis and positive behavior support. *The Behavior Analyst, 25*, 245-253.

Carter, D. R. and Van Norman, R. K. (2010). Class-wide positive behavior support in preschool: Improving teacher implementation through consultation. *Early Childhood Educ., 38*, 279–288.

Çakıroğlu, O. ve Melekoğlu, A. M. (2013). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education, 17* (1), 1-12.

Çelik, S., Diken, İ. H. Çolak, A., Arıkan, A., Aksoy, F. and Tomris, G. (2016). Effectiveness of the preschool version of the First Step to Success Early

Intervention Program for preventing antisocial behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16,* 511-535.

Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *International periodical for the languages, literature and history of Turkish, 9* (2), 429-436. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/693965718_24CihanNazl%C4%B1-sos-429-436.pdf. (Erişim Tarihi: 12 Nisan 2017).

Clarke, S., Worcester, J., Dunlap, G., Murray, M. and Bradley-Klug, K. (2002). Using multiple measures to evaluate positive behavior support: A case example. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4* (131), 130-145.

Cole, L. ve Morgan, J. J. B. (2001). *Çocuk ve ergenlik psikolojisi*. (Çev. Belkı Halim Vassaf), İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi, s.165-186).

Conroy, M. A., Dunlap, G., Clarke, S. and Alter, P. J. (2005). A Descriptive analysis of positive behavioral intervention research with young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education, 25* (3), 157-166.

Creswell, J. W. (2009). Research desing: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. California, CA: Sage Publicationa.

Creswell, J. W. and Clark, V. L. P. (2007). Designing and conducting mix methods research. California, CA: Sage Publicationa.

Crone, D.A. and Horner, R. H. (2003). *Building positive behavior support systems in school: Functional behavioral assessmet.* New York, NY: Guilford Press.

Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (3. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Dede,, Y. (2013). *Nitel Yöntemler:* (Çev: B. S. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13* (1) , 479-498.

Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F., and Kurtyılmaz, Y. (2010). First Step to Success: School/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties, 15* (3), 207-221.

Diken H. İ. and Rutherford, B. R. (2005). First Step to Success early intervention program: A study of effectiveness with Native-American children. *Education and Treatment of Children 28* (4), 444-465.

Duda, M. A., Dunlap, G., Fox, L., Lentini, R. and Clarke, S. (2004). An experimental evaluation of positive behavior support in a community preschool program. *Topics in Early Childhood Special Education, 24* (3), 143-155.

Duckworth, S., Smith-Rex, S., Okey, S., Brokshire, M. A., Rawlinson, D., Rawlinson, R., Castillo, S. and Little J. (2001). Wraparound services for young schoolchildren with emotional and behavioral disorder. *Teaching Exceptional Children, 33* (4), 54-60.

Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R. H., Knoster, T. and Bradshaw, C. P. (2014). A comment on the term "Positive Behavior Support". *Journal of Positive Behavior Interventions, 16* (3), 133– 36

Erbaş, D. (2002). Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama. *Özel Eğitim Dergisi, 3* (2), 41-50.

Erbaş, D. (2005). Baş makale: Olumlu Davranışsal Destek. *Özel Eğitim Dergisi, 6* (1), 1-18.

Erbaş, D. (2008). Özel eğitim öğretmenleri tarafından uygulanan olumlu davranışsal destek programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Özel Eğitim Dergisi, 9* (2), 1-14.

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2010). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Erbaş, D. ve Yücesoy Özkan, (2010). *Problem davranışları azaltmada olumlu davranışsal destek uygulamaları: Aile ve öğretmen eğitimi el kitabı.* Ankara: Maya Akademi

Er-Sabuncuoğlu, M. and Diken İ. H. (2010). Early Childhood Intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 2* (2), 149-160.

Evertson, C. M. and Emmer, E. (2009). *Classroom management for elementary teachers*. New Jersey, NJ: Pearson.

Faul, A., Stepensky, K. and Simonsen, B. (2012). The effects of prompting appropriate behavior on the off-task behavior of two middle school students. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14* (1), 47-55.

Filcheck, H., Mcneil, C. B., Greco, L. A. and Bernard, R. S. (2004). Using a whole-class token economy and coaching of teacher skills in a preschool classroom to manage disruptive behavior. *Psychology in the Schools, 41* (3), 351-361. DOI: 10.1002/pits.10168

Filter, K. J., Tincani, M. and Daniel Fung, D. (2009). Surveying professionals' views of positive behavior support and behavior analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11* (4), 222-234.

Flannery, K. B., Sugai, G. and Anderson C. M. (2009). School-wide positive behavior support in high school. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11* (3), 177-185.

Forness, R.S., Freeman, N. F. S., Paparella, T., Kauffman, M. J. and Walker, M. H. (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20* (4), 5-19.

Fox, L., Carta, J., Strain, P., Dunlap, G. and Hemmeter, M.L. (2009). *Response to Intervention and the Pyramid Model.* Tampa, Florida: University of South Florida, technical assistance center on social emotional ıntervention for young children. http://ea.niusileadscape.org/docs/FINAL_PRODUCTS/LearningCarousel/rti_pyramid_web.pdf. (Erişim Tarihi: 4 Nisan 2017).

Fox, L., Dunlap, G. and Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Jorunal of Emotional and Behaviorlar Disorders, 10* (3), 149-157.

Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E. and Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *The National Association for the Education of Young Children,* http://csefel.vanderbilt.edu/resources/inftodd/mod4/4.7.pdf. (Erişim Tarihi: 4 Nisan 2017).

Fox, L., Jack, S. and Broyles, L. (2005). *Program-Wide Positive Behavior Support: Supporting young children's social-emotional development and addressing challenging behavior*. Tampa, Florida: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute.

Fox, L. and Little, N. (2001). Starting early: Developing school-wide behavior support in a community preschool. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3* (4), 251-254.

Fox, L., Dundap, G. and Powell, D. (2002). Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4* (4), 208-217.

PBS Europe (2008). PBS Europe progress public part. http://www.corderius.nl/PBS/EuroPBS/tabid/456/language/nl-NL/Default.aspx (Erişim Tarihi: 27 Temmuz 2016).

George, P.H., Harrower, J. K. and Knoster T. (2003). School-wide prevention and early intervention: A process for establishing a system of school-wide behavior support. *Preventing School Failure, 47* (4), 170-176.

Golly, A., Sprague, J., Walker, H., Beard, K. and Gorham, G. (2000). The First Step to Success Program: An analysis of outcomes with identical twins across multiple baselines. *Behavioral Disorders, 25* (3), 170-182.

Golly, A. M., Stiller, B. and Walker, H. M. (1998). First Step to Success: Replication and social validation of an early intervention program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 6*, 243-250.

Gümüş Doğan, D., Bingöller, E. B., Ünal, Ö. ve Öztürk Ertem, İ. (2005). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde ruh sağlığı ve gelişimsel sorunların tanı sınıflandırılması. Öztürk Ertem, İ. (Ed). *Gelişimsel pediatri: Bebeklik ve erken çocukluk dönemi,* s. 154-184. Ankara: Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı.

Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B. M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., Akçomak, Z., Kale, E. B., Moran, İ., Aydoğdu, G. ve Kaya, E., (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2* (2), 6-10.

Hacıömeroğlı, G. (2013). *Karma Yöntemler*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Hemmeter, M. L., Fox, L., Jack, S. and Broyles, L. (2007). A program-wide model of positive behavior support in early childhood settings. *Journal of Early Intervention, 29* (4), 337-355.

Hernandez, M. J. (2010). Promoting social-emotional development and addressing behavioral needs in inclusive preschool settings utilizing features of program wide positive behavior support: A handbook for early childhood professionals. California (CA): Alliant International University, Irvine (yayınlanmamış doktora tezi).

Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W. and O'Neill, R. E. (1990). Toward a technology of "non-aversive" behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15* (3), 125–132.

Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W. and O'Neill, R. E. (2005). Toward a technology of "non-aversive" behavioral support. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 30* (1), 3–10.

Horner, H. R. and Sugai, G. (2000). School-wide behavior support: An emerging initiative. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2* (4), 231-232.

Horner, R.H., Sugai, G., Todd, A.W. and Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support: An alternative approach to discipline in schools. In L. Bambara and L. Kern (Eds.), *Positive behavior support*. New York: Guilford Press.

Hundert, J. P. (2007). Training classroom and resource preschool teachers to develop inclusive class interventions for children with disabilities: Generalization to new ıntervention targets. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9* (3), 159-173.

Johnston, J. M., Fox, R. M., Jacobson, J. W., Green, G. and Mulick, J. A. (2006). Positive behavior support and applied behavior analysis. *The Behavior Analyst,* 29, 51-74.

Johnson, L.D. and Monn, E. (2015). Bridging behavioral assessment and behavioral intervention: Finding your inner behavior analyst. *Young Exceptional Children, 18* (3), 19-35.

Johnson, P. A. (2005). *A short guide to action research.* Boston, MA: Allynand Bacon.

Kamps, D., Kravits, T., Stolze, J. and Swaggart, B. (1999). Prevention strategies for at-risk students and students with EBD in urban elementary schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder, 7*, 178-188.

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırm Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. Ankara: Nobel Yayın.

Kauffman, J. M. (1999). How we prevent prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children, 65,* 448-468.

Kincaid, D., Dundalp, G., Kern, L., Lane, K. L., Bambara L. M., Brown, F., Fox, L. and Knoster T. P. (2016). Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18* (2), 69-73.

Kincaid, D., George, H. P. and Childs, K. (2006). Review of the positive behavior support training curriculum: Supervisory and direct support editions. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8* (3)183-188.

Lewis, T. J., Powers, L. J., Kelk, M. J. and Newcomer, L. L. (2002). Reducing problem behaviors on the playground: an investigation of the application of schoolwide positive behavior supports. *Psychology in the Schools, 39* (2), 181-190. DOI: 10.1002/pits.10029.

Lewis, T. J., Jone, S. E. L., Horner, R. H. and Sugai, G. (2010). School-Wide Positive Behavior Support and Students with Emotional/Behavioral Disorders: Implications for Prevention, Identification and Intervention. *A Special Education Journal, 18* (2), 82-93.

Lewis, T. J. and Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children, 31* (6), 1-24.

Lohrmann, S. and Talerico, J. (2004). Anchor the Boat: A classwide intervention to reduce problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6* (2), 113-120.

McIntosh, K., Campbell, A. L., Carter, D. R. and Dickey, C. R. (2009). Differential effects of a tier two behavior intervention based on function of problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11* (2), 82–93.

Medley, S. N., Little, G. S. and Akin-Little, A. (2008). Comparing individual behavior plans from schools with and without schoolwide positive behavior support: A preliminary study. *J Behav Educ,* 17, 93–110.

Menzies, H. M. and Lane, K. L. (2011). Using self-regulation strategies and functional assessment-based interventions to provide academic and behavioral support to students at risk within three-tiered models of prevention. *Preventing School Failure, 55* (4), 181-191. DOI: 10.1080/1045988X.2010.520358

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). Modüller (MEGEP): *Erken çocukluk ve özel eğitim ilke ve yöntemleri: Erken çocukluk eğitiminde temel ilkeler*. Ankara: MEB Basım ve Dağıtım. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Erken%20%C3%87ocukluk%20E%C4%9Fitiminde%20Temel%20%C4%B0lkeler.pdf (Erişim Tarihi: 4 Nisan 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Türkiye eğitim istatistikleri 2005–2006. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020711_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf (Erişim Tarihi: 4 Nisan 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011).Özel eğitimle ilgili istatistiki bilgiler 2010-2011. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021014_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf (Erişim Tarihi: 4 Nisan 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Haziran 12, 2014 tarihinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html (Erişim Tarihi: 4 Nisan 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013).Özel eğitimle ilgili istatistiki bilgiler 2013-2014. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf (Erişim Tarihi: 4 Nisan 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2012 ve 2013). Okul öncesi eğitim programı. http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf (Erişim Tarihi: 4 Nisan 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html (Erişim Tarihi: 22 Temmuz 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve United Nations Children Fund (UNICEF) (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan

çocuklar politika önerileri raporu. Ankara: Aydoğdu Ofset Matbaacılık http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_07/07035316_politikaraporu_baski_final.pdf (Erişim Tarihi: 30 Haziran 16) ISBN: 978-975-11-3809-5

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Strateji Geliştirme Başkanlığı (2015). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim National Education Statistics Formal Education 2014/'15. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf (Erişim Tarihi: 29 Temmuz 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Strateji Geliştirme Başkanlığı (2017). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim National Education Statistics Formal Education 2016/'17. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017_1.pdf. (Erişim Tarihi: 18 Nisan 2017).

Nersesian, M., Todd, A. W., Lehmann, J. and Watson, J. (2000). School-Wide Behavior Support Through District-Level System Change. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2* (244), 243-246.

O'Neill, R. E., Johnson, J. W., Kiefer-O'Donnell, R. and McDonnell, J.J. (2001). Preparing Teachers and Consultants for the Challenge of Severe Problem Behavior, *Journal of Positive Behavior Interventions, 3* (101), 101-119.

Overton, S., McKenzie, L., King, K. and Osbourne, J. (2002). Replication of the first step to success model: A multiple-case study of implementation effectiveness. *Behavioral Disorders, 28* (1), 40–56.

Öğülmüş, K. and Vuran, S. (2016). Schoolwide positive behavioral interventions and support practices: Review of studies in the journal of positive behavior ınterventions. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16,* 1693–1710.

Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Social Research, 2* (6), 493-517.

Özdemir, S. (2015). Duygu davranış¸ bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s.369-407) (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S. İ. (2005), Gelişimsel sorunların sıklıkları, nedenleri ve önleyici yaklaşımlar. İ. Öztürk Ertem, (Ed). *Gelişimsel pediatri: Bebeklik ve erken çocukluk dönemi* içinde (188-193). Ankara: Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı.

Özyürek, M. (2013). *Problem Davranışları Değiştirme* (7. basıkı). Ankara: Kök yayıncılık

Park, H.L. and Lynch, S.A. (2014). Evidence-based practices for addressing classroom behavior problems. Division for Early Childhood, 17 (3), 33-47. DOI: 10.1177/1096250613496957

Ramey, C. T. and Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, *53*,109–120.

Reynolds, A. J., Temple, J. A. and Ou, S. (2003). School-base dearly intervention and child well-being in the Chicago longitudinal study. *Child Welfare, 82*, 633-56.

Ross, S. W. and Horner, R. H. (2007). Teacher outcomes of school-wide positive behavior support. *Teachıng Exceptional Children,* 3 (6), 1-13.

Ruef, M. B., Higgins, C., J. C. Glaeser, B. J. C. and Patnode, M. (1998). Positive behavioral support: Strategies for teachers. *Intervention in School And Clinic, 34* (1), 21-32.

Sadık, F. (2008). Sınıf Yönetiminde Temek Kavramlar ve Yaklaşımlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (14-57). Ankara: Kök Yayıncılık.

Sadler, C. and Sugai, G. (2008). Effective behavior and ınstructional support a district model for early identification and prevention of reading and behavior problems. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11* (1), 35-46.

Sakallı Gümüş, S. (2013). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed), *Özel eğitim kitabı* içinde (s.103-126). Ankara: Vize Yayıncılık.

Senemoğlu, Nuray (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Scott, T. M. and Martinek, G. (2006). Coaching positive behavior support in school settings: Tactics and data-based decision making. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8* (165), 164-173. DOI: 10.1177/10983007060080030501.

Simonsen, B., Sugai, G. and Negron, M. (2008). Schoolwide positive behavior supports primary systems and practices. *Teaching Exceptional Children, 40* (6) 32-40.

Smith, S. C., Lewis, T. J. and Stormont, M. (2011). The effectiveness of two universal behavioral supports for children with externalizing behavior in Head Start classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13* (3), 133-143. DOI: 10.1177/1098300710379053

Sprague, J. and Perkins, K. (2009). Direct and collateral effects of the First Step to Success program. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11* (4), 208-221.

Steed, E. A. and Webb, M. L. (2012). The Psychometric Properties of the Preschool-Wide Evaluation Tool (PreSET). *Journal of Positive Behavior Interventions, 15* (4), 231-241.

Stormont, M., Lewis, J. T. and Beckner, R. (2005). Positive Behavior Support Systems: Applying Key Features in Preschool Settings. *Teaching Exceptional Children, 37* (6), 42-49.

Stormont, M., Lewis, J. T., Beckner, R. and Johnson, W. N. (2008). *İmplementing positive behavior support systems in early childhood and elementary settings*. California, CA: Corwin Press.

Stormont, M., Lewis, J. T. and Covington, S. (2005). Behavior support strategies in early childhood settings: Teacher's importance and feasibility ratings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7*, 131-139.

Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2013). *Okul öncesinde kaynaştırma: Ne, Ne Zaman, Nerede, Neden, Nasıl, Kim.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Sugai, G. and Horner, R.H. (1999). Discipline and behavioral support: Preferred processes and practices. *Effective School Practices, 17* (4), 10-22.

Sugai, G. and Horner, R. (2002a). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Behavior Psychology In The Schools, 24* (1/2), 23-50.

Sugai, G. and Horner, R. (2002b). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10* (3), 130-135.

Sugai, G. and Horner, R. R. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review, 35* (2), 245-259.

Sugai, G., Horner, R., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T.J., Nelson, C.M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A.P., Turnbull, H., Wikham, D., Wilcox, B. and Ruef, M. (2000). Applying positive behavior supports and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*, 131-143.

Sugai, G. and Simonsen, B. (2012). Positive behavioral interventions and supports: history, defining features, and misconceptions. University of Connecticut. http://challengingbehavior.fmhi.usf.edu/explore/webinars/8.24.2012_tacsei_webinar/PBIS_revisited_June19r_2012.pdf (Erişim Tarihi: 16 Haziran 2014).

Sumi, W. C., Woodbridge, M. W., Javitz, H. S., Thornton, S. P., Wagner, M., Rouspil, K., Yu, J. W., Seeley, J. R., Walker, H. M., Golly, A., Small, J.W., Feil, E. G. and Severson, H. H. (2012). Assessing the effectiveness of First Step to Success: Are short-term results the first step to long-term behavioral improvements? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20* (10), 1–14.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Tincani, M., (2007). Moving forward: Positive behavior support and applied behavior analysis. *The Behavior Analyst Today, 8* (4), 492-499. http://psycnet.apa.org/journals/bar/8/4/492.pdf (Erişim Tarihi: 16 Temmuz 2016).

Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research (JCBPR),* 1 (1): 7-14. http://www.scopemed.org/fulltextpdf.php?mno=18838 (Erişim Tarihi: 8 Temmuz 2016).

Tomris, G., (2012). Problem davranışları önlemede başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonuna yönelik öğretmen, ebeveyn ve rehberlerin görüşleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

UNESCO, (2005). UNESCO and sustainable development rapor. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139369e.pdf (Erişim Tarihi: 17 Haziran 2016)

United Nations Children Fund (UNICEF) (2001). The state of the world's children 2001: Early childhood report. http://www.unicef.org/sowc01/pdf/fullsowc.pdf (Erişim Tarihi: 18 Ağustos 2016).

Ünlü, E., Vuran, S., Akdoğan, E.F., Güven,D.,Yönter, S. and Çaltık, E. S. (2013). Class-wide Positive Behavior Support Plan on Adhering to the Classroom Rules. *Elementary Education Online, 12 (*4), 912-925.

Vincent, C. G., Randall, C., Cartledge, G., Tobin, T. J. and Swain-Bradway, J. (2011). Toward a Conceptual Integration of Cultural Responsiveness and Schoolwide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13* (4), 219-229.

Vuran, S. (2010). Davranış problemleri ile baş etme. Diken, H. İ. (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma.* Ankara: Pegem Akademi.

Walker, H. M. (1998). First step to prevent antisocial behavior. *Teaching Exceptional Children, 3* (4), 16.

Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., R. Sprague, J. R., Bricker, D. and Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among schoo-age children and youth. *Journal of Emotional And Behavioral Disorders, 4* (4), 194-209.

Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H. and Feil, E. G. (1998). First Stepto Success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 6* (2), 66-80.

Walker, H. M., Seeley, J. R., Severson, H. H., Graham, A. B., Feil, G. E., Serna, L., Golly, M. A. and Forness, R. S., (2009). A randomized controlled trial of the First Step to Success early intervention demonstration of program efficacy outcomes in a diverse, urban school district. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 17* (4), 197-212.

Webster-Stratton, C., Reid, J. and Hammond, M. (2001). Social skills and problem solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42* (7), 943-952.

Webster-Stratton, C. and Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—the foundation for early school readiness and

success ıncredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children, 17* (2), 96–113.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Young, E. L., Caldarella, P., Richardson, M. J. and Young, K. R. (2012). *Positive behavior support in secondary schools.* New York, NY: The Guilford Press.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf (Erişim tarihi: 14 Mart 2017).

Yurtal, F. ve Yaşar, M. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (14-57). Ankara: Kök Yayıncılık.

EK-1. EÇODEM Araştırma Süreci Planı

Aşamalar Basamaklar	Başlıca İş Kalemleri	Yapılan Çalışmalar	Görev Dağılımı	Tarih	Çıktı
1. Aşama: EÇODEM Geliştirme	1 Tez için gerekli hazırlıkların yapılması	Araştırma ortamını hazırlama, Araştırma yöntemini planlama, Veri toplama araçlarını belirleme ve hazırlama Araştırma sürecini planlama İlgili alanyazın incelmesini ve taramasını yapma	Doktora öğrencisi	Haziran 2014-Aralık 2014	Gerekli çalışmalar yapılmıştır. Araştırmacı, Avrupa geneli okul çaplı olumlu davranış desteği projesi kapsamında İstanbul'da verilen öğretmen eğitimi programına katılmıştır.
	Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'de verilen öğretmen eğitimi programlarına gözlemci olarak katılma	ABD'de tez konusu ile ilgili çalışan akademisyenlerle iletişime geçerek gerekli saha çalışmalarını yerinde izleme ve çalışmalara katılma	Doktora öğrencisi	31 Ocak-15 Şubat 2015 14 Haziran-31 Temmuz 2016	Planlanan çalışma gerçekleştirilmiştir.
	2 Veri araçlarının hazırlanması	Anaokulu ve Anasınıfı Davranış ölçeğinin kullanma izinlerinin alınması Öğretmen ve birincil bakıcı görüşme sorularını hazırlama Veri toplama sürecinde kullanılacak veri toplama araçlarının araştırma amacına göre planlanması	Doktora öğrencisi ve araştırma yürütücüsü	MART 2015	Tüm veri toplama araçları hazırlanmıştır. Gerekli resmi yazışmalar yapılmış ve izinler alınmıştır. Katılımcılara doldurtulacak olan izin mektupları ve sözleşmeler hazırlanmıştır.
	3 Ön test verilerinin toplanması	Öğretmenlere eğitim programı ile ilgili bilgi verilmeden önce ön test verilerini toplanma	Sınıf öğretmenleri eşliğinde araştırmacı	KASIM SONU 2015	Ön test verileri planan zamanda toplanmıştır.

EK-1. EÇODEM Araştırma Süreci Planı (Devam)

Aşamalar		Başlıca İş Kalemleri	Yapılan Çalışmalar	Görev Dağılımı	Tarih	Çıktı
1. Aşama: EÇODEM Geliştirme (Devam)	4&5	Araştırma tanıtım sunusunun, eğitim programının ve görsel materyallerinin hazırlanması, Eğitim Modeli kitapçığının hazırlanması	Okul personeline projeyi tanıtmak için kullanılacak görsel materyalleri (sunu, afiş, broşür, video) hazırlama	Doktora öğrencisi, araştırma yürütücüsü	MART-EKİM 2015	EÇODEM'in tanıtımı yapılmıştır.
		Okul idari personelini EÇODEM ile ilgili bilgilendirme	Okul müdür ve müdür yardımcılarını araştırma konusu ve yapılacak çalışmalar ile ilgili bilgilendirme	Doktora öğrencisi	EKİM 2015	Okul müdürü ve yardımcısı tez ile ilgili ayrıntılı olarak bilgilendirilmiştir.
		Okul öğretmenlerine EÇODEM öğretmen eğitim programının uygulanması	Okulda görev yapan öğretmenleri, EÇODEM araştırması ile ilgili ayrıntılı bir şekilde bilgilendirme EÇODEM öğretmen eğitimini uygulama	Doktora öğrencisi	ARALIK-2015 ŞUBAT-2016	Sabah ve öğle gruplarında çalışan öğretmenler için ayrı zamanlarda EÇODEM öğretmen eğitimi programı uygulanmıştır.
	6	Okul yardımcı personeline EÇODEM ile ilgili eğitim verilmesi	Okulda görev yapan yardımcı personelleri, EÇODEM araştırması ile ilgili bilgilendirme	Doktora öğrencisi	ARALIK-2015 ŞUBAT-2016	Okul yardımcı personelleri ile iki kez EÇODEM bilgilendirme semineri yapılmıştır.

EK-1. EÇODEM Araştırma Süreci Planı (Devam)

Aşamalar		Başlıca İş Kalemleri	Yapılan Çalışmalar	Görev Dağılımı	Tarih	Çıktı
1. Aşama: EÇODEM Geliştirme (Devam)	7	Birincil bakıcı EÇODEM ile ilgili eğitim verilmesi	Birincil bakıcı EÇODEM araştırması ile ilgili ayrıntılı bir şekilde bilgilendirme Birincil bakıcı, araştırma sürecinde kendilerinden beklenen sorumluluklar hakkında bilgilendirme	Doktora öğrencisi	KASIM-2015 ARALIK-2015	Birincil bakıcı okul aile birliği toplantısı esnasında araştırma ile ilgili bilgilendirilmiştir. Aralık ayı içerisinde ise EÇODEM aile eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmacı birincil akıcılarla birçok bireysel görüşme gerçekleştirmiştir.
	8&9	Eğitim Modeli kapsamında okul ve sınıflardaki disiplin kurallarının (yaptırımların) gözden geçirilmesi	Araştırmacı ve sınıf öğretmenlerinin problem davranışları önlemek ve söndürmek için okulda uygulanan disiplin kurallarını değerlendirmesi Okulun ve sınıfların genel fiziksel durumunun incelenmesi	Doktora öğrencisi, okul idari personeli ve sınıf öğretmenleri	OCAK 2016	Okul geneli ve sınıflarda hali hazırda uygulanan kurallar değerlendirilmiştir. Okulun fiziksel koşulları MEB, Okulöncesi Eğitim Programı Yönetmeliği (2012) kapsamında değerlendirilmiştir.
		Eğitim modeli kapsamında okul ve sınıflardaki disiplin kurallarında (yaptırımlarda) düzenlemeler yapılması	Problem davranışlara müdahale ve çocukların uygun davranışlarını ve sosyal gelişimlerini desteklemek için kullanılan yöntem ve stratejilerinin değerlendirilmesi ve Sevgi Anaokulu olarak araştırma kapsamında uygulanacak olan müdahale yöntem ve stratejilerinin belirlenmesi Araştırma sürecinde birincil bakıcılardan beklenen sorumlulukların belirlenmesi	Doktora öğrencisi, okul idari personeli, sınıf öğretmenleri ve birincil bakıcı temsilcisi	OCAK 2016	Sevgi Anaokulunda Problem davranışlara müdahale ve çocukların uygun davranışlarını ve sosyal gelişimlerini desteklemek için araştırma öncesi uygulanan müdahale ve stratejiler değerlendirildi ve araştırma sürecinde uygulan yöntem ve stratejiler belirlendi. Araştırma sürecinde uygulanan aile katılım etkinlikleri belirlendi.

EK-1. EÇODEM Araştırma Süreci Planı (Devam)

Aşamalar		Başlıca İş Kalemleri	Yapılan Çalışmalar	Görev Dağılımı	Tarih	Çıktı
EÇODEM Gelişirme (Devam)		EÇODEM kapsamında okul değerlerinin belirlenmesi	Okulun fiziki şartları, öğrenci ve birincil bakıcıların özellikleri, okulun sosyo-ekonomik durumu, okulun sosyal ve kültürel özellikleri dikkate alınarak okul değerlerinin belirlenmesi EÇODEM kapsamında yaş gruplarına göre okul geneli davranışsal beklentilerin/kuralların belirlenmesi	Doktora öğrencisi, okul idari personeli ve sınıf öğretmenleri	OCAK 2016	Sevgi Anaokulu değerleri "Sevgi, Saygı, Sorumluluk, Güven ve Paylaşma" olarak belirlenmiştir.
		EÇODEM değerlerinin görsel materyallerinin hazırlanması ve bastırılması	Belirlenen davranışsal beklentilerin ve değerlerin öğretimini somutlaştırmak için görsel materyaller belirleyip hazırlama	Doktora öğrencisi ve sınıf öğretmenleri	ŞUBAT 2016	Okul genelinde, sınıflarda, yemekhanelerde, lavabolarda, koridorlarda ve servis aracında kullanılacak görseller hazırlanmıştır ve ilgili yerlere asılmıştır.
		EÇODEM değerlerinin ve okul kurallarının davranış matrisini hazırlama ve sınıf sayısı adedince çoğaltma	Belirlenen kuralların, değerleri kapsayacak şekilde okul içerisinde ve çevresinde nerelerde nasıl uygulanacağının açık bir şekilde planlanması ve yazıya dökülmesi	Doktora öğrencisi ve sınıf öğretmenleri	ŞUBAT 2016	EÇODEM değerlerinin ve okul kurallarının davranış matrisi oluşturulmuş ve okul içerisinde ilgili yerlere asılmıştır.
EÇODEM Uygulama	10	EÇODEM'inin uygulanması	Araştırma uygulama geçerlik veri toplama aracını oluşturma	Sınıf öğretmenleri, okul idari personel ve araştırmacı	MART-NİSAN-MAYIS 2016	Öğretmen kendini değerlendirme aracı, yönetici uygulama değerlendirme aracı, araştırmacı uygulama değerlendirme veri toplama araçları hazırlanmıştır.

EK-1. EÇODEM Araştırma Süreci Planı (Devam)

Aşamalar		Başlıca İş Kalemleri	Yapılan Çalışmalar	Görev Dağılımı	Tarih	Çıktı
2.Aşama: Uygulama	11	EÇODEM ara veri toplama	Bu araştırmada ön test ara veri ve son test veri uygulama stratejisini takip etme	Sınıf öğretmenleri, okul idari personelleri ve araştırmacı	NİSAN 2016	EÇODEM uygulamasının sekizinci haftasının sonunda ara veriler toplanmıştır.
	12	Son test verilerinin toplanması ve sosyal geçerlik çalışmaları	Ön test veri toplama tekniklerini kullanarak son test verilerini toplama Öğretmenlerden, yöneticilerden ve birincil bakıcılardan sosyal geçerlik verilerinin toplanması	Sınıf öğretmenleri eşliğinde araştırmacı	HAZİRAN 2016	Tüm katılımcılardan veriler toplanmıştır. Sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.
Aşama: EÇODEM Değerlendirme	13	Alanyazın taramasının yenilenmesi (ilk alanyazın taraması tez önerisinin hazırlık aşamasında yapılmıştır)	İlgili alanyazının tekrar taraması yapılarak tezin literatürüne son şeklinin verilmesi	Doktora öğrencisi	TEMMUZ-2016	Araştırmacı bu süreçte TÜBİTAK bursu ile University of Wisconsın-Madison/USA'ya giderek ilgili alanyazınla ilgili detaylı bir çalışma yapmıştır.
	14	Son test verilerinin analizi	Görüşme için kullanılan ses kayıtlarının yazıya dökülmesi Nicel verilerin bir istatistik programına girilmesi Ham verilerin geçerliğinin ve güvenirliğinin sağlanması Analiz edilen verilerin geçerliğinin ve güvenirliğinin sağlanması	Doktora öğrencisi	AĞUSTOS 2016	

EK-1. EÇODEM Araştırma Süreci Planı (Devam)

Aşamalar		Başlıca İş Kalemleri	Yapılan Çalışmalar	Görev Dağılımı	Tarih	Çıktı
EÇODEM İzleme ve verileri raporlaştırma	15	İzleme verisinin toplanması verilerinin analizi	Araştırma uygulama güvenirliği değerlendirme formlarındaki maddelerden yararlanılarak araştırma izleme formları oluşturularak öğretmenlerden, okul yöneticilerinden, yardımcı personelden ve araştırmacıdan izleme verisi toplama.	Doktora öğrencisi	KASIM 2016	
		Araştırma bulgularının yazılması	Araştırma bulgularının raporlaştırılması	Doktora öğrencisi	KASIM-ARALIK 2016-ŞUBAT 2017	
			Raporlaştırmada elde edilen temaların ve kategorilerin belirlenmesi ve yorumlanması			
	16	Sonuç ve önerilerin yazılması	Araştırma sonuç ve önerilerinin yazılması	Doktora öğrencisi	ŞUBAT-MART 2017	
		Tez yazımının tamamlanması	Araştırma sonuç raporunun yazılması ve teslimi	Doktora öğrencisi ve araştırma yürütücü	HAZİRAN, 2017	

EK-2. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği

BİLGİ FORMU

ÇOCUK HAKKINDA BİLGİ	
Adı Soyadı	
Ölçeğin Doldurulduğu Tarih	
Doğum Tarihi	
Takvim Yaşı	
Cinsiyeti	
Özel Eğitim Tanısı Var mıdır? Varsa Tanısı Nedir?	
Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Başlama Tarihi	
Bu Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Kaç Yıldır Devam etmektedir?	
ÖLÇEĞİ DOLDURAN HAKKINDA BİLGİ	
Adı Soyadı	
Çocuğa Yakınlık Derecesi	
Araştırmacı İletişim	

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarden Behavior Scales)

Yönerge: Lütfen her bir çocuk için bir ölçek formunu, çocuğun son 3 ay süresindeki davranışlarıyla ilgili gözlemlerinizi dikkate alarak işaretleyiniz. Ölçekteki her madde için 4 seçenek söz konusudur.

Hiç (0) : Eğer söz konusu davranışı çocukta hiçbir zaman gözlemlemediyseniz işaretleyiniz

Nadiren (1) : Eğer söz konusu davranışı çocukta çok nadir gözlemliyorsanız işaretleyiniz

Bazen (2) **:** Eğer söz konusu davranışı çocukta ara sıra gözlemliyorsanız işaretleyiniz

Sıklıkla (3) **:** Eğer söz konusu davranışı çocukta sıklıkla gözlemliyorsanız işaretleyiniz.

Sosyal Beceri Ölçeği

No	**Faktör 1-Sosyal İşbirliği Becerileri**	**Sıklıkla**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiç**
1	Gerektiğinde tek başına oyun oynayabilir ya da çalışabilir				
2	İşbirliği yapar				
3	Yetişkinlerin talimatlarına uyar				
4	Boş vakitlerini kitap okuma, resim yapma, oyun oynama vb. şekillerde zararlı olmayacak şekilde değerlendirir				
5	Hikâye anlatılırken oturur ve dinler				
6	Kendisinden istendiğinde kendi dağınıklığını toplar				
7	Genellikle kurallara uyar				
8	Oyuncaklarını ve diğer eşyalarını paylaşır				
9	Yetişkinlerce alınan kararları kabul eder				
10	Oyuncaklarla ve diğer nesnelerle oynarken kendi sırasını bekler				
11	Yanlış davranışları düzeltildiğinde karşı çıkmaz				
	Faktör 2-Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri				
12	Farklı çocuklarla oyun oynar				
13	Sorun çözmede yardım istemeden önce kendi ürettiği çözümleri dener				
14	Kolaylıkla arkadaş edinir				
15	Özdenetim sahibi olduğunu gösterir				
16	Başka çocuklarca oyun oynamaya davet edilir				
17	Farklı ortamlara kolay uyum sağlar				
18	Akranlarınca hayranlık duyulan yetenek ya da becerilere sahiptir				
19	Kendi haklarını savunur				
	Faktör 3-Sosyal Etkileşim Becerileri				
20	Başka çocukların davranışını anlamaya çalışır (“Neden ağlıyorsun?” diye arkadaşına sorabilir)				
22	Üzgün olan başka çocukları teselli eder				
23	Yetişkinlerin sorunlarına karşı duyarlıdır (“Üzgün müsün?”)				

Problem Davranış Ölçeği					
NO	**Faktör 1-Dışa Yönelim**	**Sıklıkla**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiç**
1	Başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder				
2	Başkalarını kızdıracak kadar gürültü yapar				
3	Öfke nöbeti geçirir ya da aşırı tepki gösterir				
4	Fiziksel açıdan saldırgandır (vurur, tekme atar, iter)				
5	Kızgın olduğunda bağırır ya da çığlık atar				
6	Başka çocukların eşyalarını elinden zorla alır				
7	Kurallara uymaz				
8	Her zaman kendi bildiğini yapar				
9	Aşırı derecede hareketlidir- yerinde duramaz				
10	Başkalarından kızdığında mutlaka hıncını alır				
11	Annesine, babasına, öğretmenine ya da ona bakan kişiye karşı gelir				
12	Başka çocuklara zorbalık yapar ya da onların gözünü korkutur				
13	Beklenmedik davranışlar sergiler				
14	Başkalarına ait eşyalara zarar verir				
15	Kolaylıkla tahrik edilebilir - çabucak öfkelenir				
16	Başka çocukları kızdırır ya da rahatsız eder				
	Faktör 2-İçe Yönelim				
17	Başka çocuklarla oyun oynamaktan kaçınır				
18	Arkadaş edinme konusunda sorun yaşar				
19	Korkak ya da ürkektir				
20	Başkalarıyla birlikte olmaktan kaçınır				
21	Mutsuz ya da keyifsiz görünür				
	Faktör 3-Antisosyal				
22	Anaokulu ya da kreşe gitmeye karşı direnç				
23	Yerinde duramaz ve huzursuzdur				
24	Kendinden büyüklere isimleriyle hitap eder				
	Faktör 4-Ben Merkezci				
25	Kaprislidir ya da canı çabuk sıkılır				
26	Eleştiriye ya da azarlanmaya karşı aşırı hassastır				
27	Gereksiz yere sızlanır ya da sürekli şikâyet eder				

EK-3. Öğretmen Yeterlilik ve Gereksinim Belirleme Formu

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri İçin Çocukların Uygun ve Uygun Olmayan Davranışlarını Yönetme İle İlgili Gereksinim ve Görüşlerini Belirleme Anket Formu

Bu anketin amacı: Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin okulöncesi eğitim sınıflarında öğrencilerin sergilediği problem davranışlarla baş etme ve onların uygun davranışlarını arttırmaya yönelik kendi yeterlilikleri, problem davranışlarla ilgili görüş ve önerilerini tespit etmektir.

Anket Yönergesi: Bu anketi doldurmak 15-20 dakikanızı alacaktır. Bu ankette soruların yanlış ya da doğru cevabı yoktur. Bu nedenle lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız ve gerçek düşüncelerinizi belirten seçeneği daire içine alarak ya da çarpı (X) kullanarak işaretleyiniz. Ayrıca, yöneltilen sorulara vereceğiniz içten ve samimi yanıtlarla, sizin mesleki gelişiminize ve öğrencilerin problem davranışlara yönelik uygun eğitim programı hazırlamamız mümkün olacaktır Anketi tamamladıktan sonra size verilen zarfa koyunuz ve araştırmacıya teslim ediniz. Form üzerine kişisel hiçbir bilgi yazmanıza gerek yoktur. Formdaki bilgiler tamamen gizli kalıp, verdiğiniz cevaplar bireysel olarak değil öğretmenlerin genel yüzdelikleri çıkarılarak değerlendirilecektir.

Bu araştırmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkürler. Anket formunu doldurmak isteğe bağlıdır.

Öğr. Gör. Meral MELEKOĞLU
meralmelekoğlu@gmail.com
Tel:
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

Anket Soruları	
Yaşınız	☐ 20-30 ☐ 31-36 ☐ 7-42 ☐ 43-49 ☐ 49 üstü
Cinsiyetiniz	☐ Erkek ☐ Kadın
Mesleki yılınız	☐ 1-3 ☐ 4-6 ☐ 7-9 ☐ 10-14 ☐ 15-19 ☐ 20 üstü
Eğitim durumunuz nedir?	☐ Lisans ☐ Y. Lisans ☐ Diğer……
Kaç yaş sınıfını okutuyorsunuz?	☐ 36-47 aylık ☐ 48-66 aylık
Branşınız (Lütfen, lisans mezuniyet alanınızı belirtiniz)	
Sınıfınızda özel eğitim gerektiren çocuk var mıdır?	☐ Evet ☐ Hayır
Özel eğitim gerektiren çocuğun özel eğitim tanısı (engel türü) nedir? (Lütfen belirtiniz)	
Üniversitede problem davranışlarla başa etme konusunda her hangi bir ders aldınız mı? (Davranış değiştirme, sınıf yönetimi vb.)	☐ Evet ☐ Hayır
. Üniversite dışında problem davranışlarla baş etme konusunda eğitim aldınız mı?	☐ Hayır ☐ Evet (evet ise lütfen aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

Eğitim türünü belirtiniz. (hizmet için eğitim, çalıştay vb.)	Ne zaman?	Eğitim süresini belirtiniz.	Aldığınız eğitimin içeriğini kısaca yazınız.

Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız. (EÇODEM öğretmen eğitimi ön test açık uçlu sorular)

1. Bir okul öncesi eğitim öğretmeni olarak, meslek hayatınızda bugüne kadar sınıfınızda karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?
2. Sınıfınızda karşılaştığınız problem davranışlarla baş etme konusunda ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?
3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla baş etmede yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Sınıfınızdaki çocukların uygun davranışlarını arttırmak için ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?
5. Kaynaştırma uygulamalarında karşılaştığınız problem davranışlar ile nasıl baş etmektesiniz?
6. Çocukların problem davranışları ile baş etme konusunda bir eğitim programı düzenlense, o programda özellikle hangi konunun/konuların yer almasını ve tartışılmasını istersiniz.

Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Anket Sorular	**Her Zaman**	**Genellikle**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiçbir zaman**
1. Sınıfımdaki çocukların problem davranışlarıyla baş etme konusunda destek eğitimine ihtiyacım var.					
2. Öğretmenlere problem davranışlarla baş etme konusunda çeşitli ek kaynaklar (kitap, dergi, görsel materyaller) sağlanmalıdır.					
3. Öğretmenlik mesleğine başladığımdan beri sınıfımda en çok problem davranışlarla baş etmek için zaman harcarım.					
4. Problem davranışları önlemeye ve söndürmeye yönelik uygulanması gereken etkili yöntem ve teknikleri bilirim.					
5. Sınıfımdaki çocukların sergiledikleri problem davranışların çözümünde bazı yöntem ve tekniklerden yararlanırım.					
6. Genellikle sınıfımdaki çocuklarla, sergiledikleri problem davranışlar hakkında konuşurum.					
7. Sınıfımda bulunan özel eğitim gerektiren çocukların problem davranışlarıyla baş etmede zorlanırım.					
8. Problem davranışların işlevlerini/amacını belirleyebilirim.					
9 Problem davranışların işlevlerini/amacını belirlemek için yeni yöntemlere ihtiyacım var.					
10. Sınıfımda düzenli olarak kullandığım ödül sistemim var.					
11. Sınıfımda düzenli olarak kullandığım ceza sistemim var.					
12. Sınıfta ödül ve ceza sistemini tutarlı bir şekilde uygulamakta sorunlar yaşarım.					
13. Sınıfımda kuralları öğrencilerimle birlikte belirlerim.					
14 Olumlu davranış desteği stratejilerini bilirim.					
15. Sınıfımda olumlu davranış desteği stratejilerini uygularım.					
16. Sınıfımdaki çocuklar problem davranış gösterdiğinde onu jest, mimiklerle ya da sözlü olarak uyarırım.					
17. Eğer sınıfta bir çocuk istikrarlı bir şekilde problem davranış göstermeye devam ederse ona kızarım.					
18. Sınıfımda problem davranış arttığında ders programımda bazı değişiklikler yaparım.					
19. Sınıfımdaki çocukların olumlu davranışlarını ödüllendirmek için onlara sticker/etiket (yıldız, gülen yüz) veririm.					
20. Etkili pekiştireç/ödül kullanma yöntemlerini (ayrımlı pekiştirme, uygun pekiştireci belirleme, olumlu pekiştirme vb.) bilirim.					
21. Pekiştireçleri/ödülleri (olumlu, olumsuz pekiştirme, sembol pekiştirme vb.) sınıfımda etkili bir şekilde kullanırım.					
22. Sınıfımdaki özel eğitim gerektiren çocuklar ve onların eğitimi hakkında destek eğitime ihtiyacım var.					
23. Sınıfımdaki problem davranışlar günlük etkinlik çizelgemi takip etmemi engeller.					
24. Sınıfımda özel eğitim gerektiren çocukların ihtiyacına göre uyarlamalar (fiziksel ortam, etkinlik uyarlaması vb.) yaparım.					
25. Sınıfımdaki çocuklarda gözlemlediğim problem davranışlarla ilgili gözlemlerimi not alırım.					
26. Etkinlikleri planlarken bireysel farklılıkları dikkate alırım.					
27. Sınıfımdaki çocukların öğrenme sürecinde ilerlemelerini kaydederim.					
28. Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaparım.					
29. Sınıfımdaki çocukların olumlu davranışlarını pekiştiririm.					
30. Sınıfımdaki çocukların duygu ve düşüncelerini yönetebilirim.					

Öğretmenlerin Öğrenci Davranışlarına Yönelik Görüşleriyle İlgili Anket Soruları	**Tamamen katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
1. Sınıfımda arasında problem davranış sergileyen çocuklar vardır.					
2. Sınıfımda uygun davranış sergileyen çocuk sayısı, problem davranış sergileyen çocuk sayısından fazladır.					
3. Problem davranışların önlenmesi ve söndürülmesi eğitim kalitesini artırmak için çok önemlidir.					
4. Problem davranışlar çoğunlukla aileden kaynaklanmaktadır.					
5. Problem davranışlar çoğunlukla okuldan kaynaklanmaktadır.					
6. Çocukların problem davranışları çoğunlukla kötü yaşam koşullarından kaynaklanmaktadır.					
7. Problem davranışlar o çocukların kişiliklerinin bir parçasıdır ve düzeltilemez.					
8. Sınıfımda problem davranışların önlenmesi ile ilgili çalışmalara ihtiyaç vardır.					
9. Çocukların problem davranışlarını görmek yerine uygun davranışlarını görmek gerekir.					
10. Ödül vermek çocukları rüşvete yönlendirir.					
11. Çocukların problem davranışlarına müdahale edilmemelidir.					
12. Çocukların problem davranışlarını değiştirmede aile katılımı önemlidir.					
13. Çocukların uygun davranışları fark edilmeli ve ödüllendirilmelidir.					
14. Ceza çocuğun doğruyu ve yanlışı öğrenmesi için gereklidir.					
15. Çocuklara ödül vermek onu ödüle bağımlı hale getirir.					
16. Çocukların doğru davranışı öğrenmesinde aileye daha çok iş düşmektedir.					
17. Çocukların olumlu davranışları hemen ödüllendirilmelidir.					
18. Sınıfta disiplini sağlamak için sert davranmak önemlidir.					
19. Çocukların problem davranışlarını düzeltmek için aile de bazı tutum ve davranışlarını değiştirilmelidir.					
20. Çocukların problem davranışlarını düzeltmek için öğretmen de bazı tutum ve davranışlarını değiştirmelidir.					
21. Çocuklara nasıl davranması gerektiğini öğretmek çoğunlukla ailenin işidir.					
22. Sınıfımdaki problem davranışların yoğunluğundan, akademik çalışmalara zaman kalmamaktadır.					
23. Sınıfım çok kalabalık olduğu için problem davranışlarla yeterince ilgilenemiyorum.					
24. Sınıfta öğretmen otoriter bir tutum içerisinde olmalıdır.					
25. Okulöncesi eğitimde problem davranışlar çok önemli değildir çünkü zamanla bu davranışlar düzelmektedir.					

EK-4. Yönetici Ön Test Görüşme Soruları

OKUL MÜDÜR VE MÜDÜR YARDIMCISI UYGULAMA ÖNCESİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Okul öncesi eğitim çocuklarında en sık gözlemlediğiniz problem davranışlar (itme, vurma, saldırganlık, hiperaktivite, bağırma, etkinliğe katılmama vb.) nelerdir?

2. Okul öncesi eğitim çocuklarında gözlemlediğiniz uygun davranışlar nelerdir?

3.Okul genelinde problem davranışlarla baş etme konusunda ne tür müdahalelere başvuruyorsunuz?

a. Problem davranışların oluşmasını önlemek için neler yapmaktasınız?

b. Problem davranışlar ile baş etme sürecinde kullandığınız müdahaleleri yeterli buluyor musunuz? Açıklar mısınız?

c. Başvurduğunuz müdahalelerin sonuçları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

d. Problem davranışlardan dolayı öğretmenler odanıza çocuk getirmekte midir?

e. Problem davranışlarla baş etmek için nelere ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

f. Çocuklarda gözlemlediğiniz uygun davranışları artırmak için neler yapmaktasınız?

g. Çocukların uygun olan ve olmayan davranışlarını nasıl değerlendirirsiniz?

ğ. Çocukların davranış gelişimlerini nasıl izlemektesiniz?

4. Okulöncesi eğitim kurumunuzdaki çocukları yaş grupları açısından (sınıflarla ilgili şube ismi bildirmek zorunda değilsiniz) problem davranışların sıklığı, problem davranışların çeşidi gibi durumlar açısından karşılaştırdığınızda nasıl değerlendirirsiniz?

a. Sizce bu yaş grubundaki problem davranışların nedenleri neler olabilir?

b. Bu yaş grubundaki problem davranışlara bugüne kadar bu sorunlara yönelik ne tür çözüm yolları denediniz?

c. Bu yaş grubunun problem davranışlarına yönelik başka çözüm önerileriniz nelerdir?

d. Bu yaş grubunda uygun davranışları arttırmak için ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?

e. Çocuklar özellikle kiminle iken problem davranış sergilemektedirler?

g. Bu yaş grubu çocuklar için uyguladığınız önleyici tedbirler ya da müdahale yöntemleri ne kadar işe yaradı?

5. Problem davranışları haftanın en çok hangi günlerinde ve günün hangi saatlerinde gözlemlemektesiniz?

a. Sizce neden bu günlerde ve bu saatlerde daha çok problem davranış sergilenmektedir?

b. Problem davranışların yaşandığı bu gün ve saatler için ne tür müdahalelerde bulunmaktasınız?

c. Bu müdahalelerin sonuçlarını nasıl değerlendirirsiniz?

6. Okul genelini düşündüğünüzde özellikle okulun hangi alanlarında ve hangi etkinliklerde çocuklar problem daha çok davranış sergilemektedir?

7. Okuldaki problem davranışları önleme ve söndürme ile ilgili okul personeli (okul öğretmenleri ve yardımcı personeller) olarak ortak stratejileriniz nelerdir?

8. Çocukların sergilediği uygun davranışları artırmak için okul personeli olarak ortak stratejileriniz nelerdir?

9. Okulunuzda tanı almış ya da almamış özel eğitim gerektiren çocuk var mıdır?

a. Okulunuzda kaynaştırma ile ilgili ne tür sorunlar yaşamaktasınız?

b. Özel gereksinimi olan çocuk hangi durumlarda problem davranış sergilemektedir? (Örn; etkinlik saatinde, özellikle bir kişi ile birlikteyken, oyun saatinde vb.)

c. Bu çocukların sorunları ile baş etmek için neler yapmaktasınız?

d. Özel gereksinimi olan çocukların uygun davranışlarını artırmak için neler yapmaktasınız?

10. Okul genelinde sosyal ilişkileri düzenleyen genel kurallarınız nelerdir?

11. Genel olarak öğrencilerinizin sosyal gelişim düzeylerini nasıl değerlendirirsiniz? (arkadaşları ile iyi geçinme, kötü söz kullanmama, saygı gösterme vb.)

a. Sizce öğrencilerin sosyal gelişimlerinin yetersizliklerinin nedenleri nelerdir?

b. Öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemek için ne gibi çalışmalar yapmaktasınız? Bu konuda önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

12. Okulöncesi eğitim sınıflarında gözlemlenen problem ve uygun davranışlar ve çocukların sosyal gelişimlerine yönelik başka neler eklemek istersiniz?

EK-5. Öğretmen Ön Test Görüşme Soruları

ÖĞRETMEN UYGULAMA ÖNCESİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıfınızdaki çocukların davranışları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Ayrıntılı olarak açıklayınız.

a. Genel olarak çocuklar ne tür problem davranışlar sergilemektedir?

b. Çocuklar sınıf içerisinde daha çok hangi etkinliklerde problem davranışlar sergilemektedir?

c. Çocuklar genellikle ne zaman, nerede ve ne sıklıkla problem davranış sergilemektedir?

d. Sizce neden bu etkinliklerde, bu ortamlarda ve bu saatlerde daha çok problem davranış sergilemektedirler?

2. Çocukların uygun davranışlarını arttırmak ve problem davranışlarını azaltmak için bugüne kadar ne tür uygulamalar yaptınız?

a. Bu yaptığınız uygulamaların sonuçları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

b. Problem davranışlarla baş etmek için nelere ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

3. Sınıfınızdaki çocukların problem davranış sergilemesinin nedenleri neler olabilir? Açıklar mısınız?

4. Sınıfınızdaki çocukların problem davranışları sınıf uygulamalarınızı nasıl etkilemektedir?

5. Sizce çocukların özellikle belirli bir günde (haftanın ilk günü, son günü, geziler, özel günler, tatil öncesi-sonrası vb.) ya da belirli bir etkinlikte (geziler, kutlamalar vb.) özellikle sergiledikleri problem davranışlar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?

a. Sizce çocuklar neden bu davranışları sergilemektedir?

b. Bu problem davranışlarla nasıl baş etmektesiniz?

6. Okul içerisinde tüm çocuklarda en sık gözlemlediğiniz problem davranışlar nelerdir? (nöbet günlerinizi ve okulun genelini düşününüz)

a. Sizce bu problem davranışların nedenleri ne olabilir?

b. Okul olarak bu konuda ne gibi müdahalelerde bulunmaktasınız?

c. Bu problem davranışların giderilmesine yönelik başka çözüm önerileriniz nelerdir?

7. Okulu genel olarak düşündüğünüzde okulun özellikle en çok hangi alan(ların)da (tuvalet, yemekhane, okulun girişi, bahçe, sınıflar vb.) çocuklar daha çok problem davranış sergilemektedirler?

a. Sizce neden bu alanlarda daha çok problem davranış gözlenmektedir?

b. Bu problem davranışlar için çözüm önerileriniz nelerdir?

8. Çocukların sergilediği uygun davranışları artırmak için okul personeli olarak ortak stratejileriniz nelerdir?

9. Okulunuzda özel gereksinimi olan çocuk var mıdır?

a. Okulunuzda kaynaştırma ile ilgili ne tür sorunlar yaşamaktasınız?

b. Özel gereksinimi olan çocuklar hangi durumlarda problem davranış sergilemektedir? (Örn; etkinlik saatinde, özellikle bir kişi ile birlikteyken, oyun saatinde vb.)

c. Bu çocukların sorunları ile baş etmek için neler yapmaktasınız?

d. Özel gereksinimi olan çocukların uygun davranışlarını artırmak için neler yapmaktasınız?

10. Sınıfınızdaki çocukların sosyal gelişim düzeyleri (sorumluluklarını yerine getirme, hatalarını kabullenme, kendini kontrol etme, arkadaşlık ilişkileri vb.) hakkında ne düşünüyorsunuz?

a. Çocukların sosyal gelişim yetersizliklerinin nedenleri nelerdir?

b. Çocukların sosyal gelişimini desteklemek için ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?

11. Okulöncesi eğitim sınıflarında gözlemlenen problem ve uygun davranışlar ve çocukların sosyal gelişimlerine yönelik başka neler eklemek istersiniz?

EK-6. Yardımcı Personel Ön Test Odak Grup Görüşme Soruları

OKUL YARDIMCI PERSONELİ UYGULAMA ÖNCESİ ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

1. Okul öncesi eğitim sınıflarında en sık gözlemlediğiniz problem davranışlar nelerdir?

2. Okul öncesi eğitim çocuklarını yaş grupları açısından (sınıflarla ilgili şube ismi bildirmek zorunda değilsiniz) problem davranışların sıklığı, problem davranışların çeşidi gibi durumlar açısından karşılaştırdığınızda nasıl değerlendirirsiniz?

a. Sizce bu yaş grubundaki problem davranışların nedenleri neler olabilir?

e. Çocuklar özellikle kiminle iken problem davranış sergilemektedirler?

3. Genel olarak okulu düşündüğünüzde özellikle okulun hangi alanlarında ve hangi etkinliklerde çocuklar problem davranış sergilemektedir?

4. Siz çocuklarla daha çok ne tür problemler yaşamaktasınız?

a. Karşılaştığınız problem davranışlarla baş etme konusunda ne tür müdahalelere başvuruyorsunuz?

b. Başvurduğunuz müdahalelerin sonuçları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

c. Başvurduğunuz müdahale tekniklerini yeterli buluyor musunuz?

d. Problem davranışlarla baş etmek için nelere ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

e. Çocukların uygun davranışlarını artırmak için ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?

6. Okuldaki problem davranışları önleme ve söndürme ilgili okul personeli olarak ortak stratejileriniz nelerdir?

7. Çocukların sergilediği uygun davranışları artırmak için okul personeli olarak ortak stratejileriniz nelerdir?

8. Okulunuzda özel gereksinimi olan çocuk var mıdır?

a. Okulunuzda kaynaştırma ile ilgili ne tür sorunlar yaşamaktasınız?

b. Özel gereksinimi olan çocuklar hangi durumlarda problem davranış sergilemektedir? (Örn; etkinlik saatinde, özellikle bir kişi ile birlikteyken, oyun saatinde vb.)

c. Bu çocukların sorunları ile baş etmek için neler yapmaktasınız?

d. Özel gereksinimi olan çocukların uygun davranışlarını artırmak için neler yapmaktasınız?

9. Okulun bir bütün olarak sosyal ilişkiler açısından genel stratejileriniz nelerdir?

10. Genel olarak öğrencilerin sosyal gelişim düzeylerini nasıl değerlendirir siniz? (arkadaşları ile iyi geçinme, kötü söz kullanmama, saygı gösterme vb.)

11. Okul öncesi eğitim sınıflarında gözlemlenen problem ve uygun davranışlar ve çocukların sosyal gelişimlerine yönelik başka neler eklemek istersiniz?

EK-7. Birincil Bakıcı Ön Test Görüşme Soruları

BİRİNCİL BAKICI UYGULAMA ÖNCESİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuzun beğendiğiniz ya da beğenmediğiniz davranışları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

2. Çocuğunuzun evde davranış sorunları göstermesini etkileyen unsurlar nelerdir? Açıklayınız.

3. Çocuğunuz evde en çok hangi ortam(lar)da, hangi gün(ler)de ve günün hangi saat(ler)inde davranış sorunları göstermektedir?

   a. Çocuğunuz sizce neden bu saatlerde, bu ortam(lar)da ve gün(ler)de davranış sorunları sergilemektedir?

4. Çocuğunuz evde en çok kim(ler)le problem yaşamaktadır? (anne, baba, bakıcı vb.)

5.Çocuğunuz evde davranış sorunu sergilediğinde neler yapıyorsunuz?

   a. Çocuğunuzun davranış sorunlarına yönelik yaptığınız uygulamaların sonuçları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

   b. Çocuğunuzun davranış sorunlarıyla baş etmek için nelere ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

   c. Çocuğunuzun davranış sorunu göstermesini engellemek için neler yapmaktasınız?

   d. Çocuğunuzun uygun davranış gösterdiğinde neler yapmaktasınız?

6. Çocuğunuzun okul ortamındaki davranışları hakkında neler söylemek istersiniz?

   a. Okul tarafından size iletilen davranış sorunları var mıdır? Lütfen açıklayınız.

   b. Size göre çocuğunuzun okulda sergilediği davranış sorunları nelerdir?

7. Sizce çocuğunuzun okulda davranış sorunları göstermesini etkileyen nedenler nelerdir? Açıklayınız

8. Çocuğunuzun davranış sorunlarını çözme konusunda öğretmelerle yaptığınız çalışmalar var mıdır? (var ise; bunlar nelerdir?)

9. Çocuğunuzun davranış sorunları ile başa çıkmada öğretmen dışında başka birinden ya da kurumdan destek alıyor musunuz?

   a. Yanıt: “EVET” ise bu destekler nelerdir, açıklar mısınız?

10. Çocuğunuzun sosyal gelişimini nasıl değerlendirirsiniz?

11. Çocuğunuzun davranışları ve sosyal gelişimi ile ilgili genel olarak başka neler eklemek istersiniz?

EK-8. Öğretmen Ara Test Odak Grup Görüşme Soruları

ÖĞRETMEN ARA TEST ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

1. EÇODEM'in proje öncesi okulunuzda gözlemlediğiniz problem davranışlara ve çocukların sosyal gelişimlerine (arkadaşları ile iyi geçinme, sınıfın kurallarını takip etme, kurallara uyma vb.) yönelik şimdiye kadar olan etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

   a. EÇODEM uygulamalarına bağlı olarak şimdiye kadar problem davranış gösterme sıklıklarında nasıl bir değişim olduğunu düşünüyorsunuz?

   b. EÇODEM uygulamalarına bağlı olarak şimdiye kadar çocukların sosyal gelişim düzeylerinde nasıl bir değişim olduğunu düşünüyorsunuz?

2. EÇODEM'in sizin kendi mesleki gelişiminize katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

   a. EÇODEM'in özellikle problem davranışlara müdahale sürecinde sizin gereksiniminize şimdiye kadar olan katkısı nedir?

   b. Eğer katkısı olduysa, EÇODEM'in okulunuza şimdiye kadar ne gibi katkısı olmuştur?

3. Projenin bu aşamasında sınıfınızda çocukların uygun davranışlarını arttırma, problem davranışlarını azaltma ve çocukların sosyal gelişimlerini destekleme konusunda neye gereksinim duyduğunuzu düşünmektesiniz?

4. Okulunuzda uygulanan EÇODEM ile ilgili söylemek istediğiniz başka düşünceleriniz nelerdir?

EK-9. Yönetici Son Test Görüşme Soruları

OKUL MÜDÜR VE MÜDÜR YARDIMCISI UYGULAMA SONRASI GÖRÜŞME SORULARI

1. EÇODEM'in program öncesi okulunuzda gözlemlediğiniz problem davranışlara ve çocukların sosyal gelişimlerine (arkadaşları ile iyi geçinme, sınıfın kurallarını takip etme, kurallara uyma vb.) yönelik etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

    a. EÇODEM sonrası problem davranış gösterme sıklıklarında nasıl bir değişim olduğunu düşünüyorsunuz?

    b. EÇODEM sonrası çocukların sosyal gelişim düzeylerinde nasıl bir değişim olduğunu düşünüyorsunuz?

2. EÇODEM'in sizin kendi mesleki gelişiminize katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

    a. EÇODEM'in özellikle problem davranışlara müdahale sürecinde sizin gereksiniminize katkısı nedir?

3. EÇODEM'in genel olarak öğretmene, okul personeline ve ailelere katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

    a. Eğer katkısı olduysa, EÇODEM'in okulunuza en büyük katkısı ne olmuştur?

4. EÇODEM'in en güçlü yanları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Lütfen açıklayınız.

5. EÇODEM'in en zayıf yanları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Lütfen açıklayınız.

6. Okul geneli ve sınıf içi etkinlikleri açısından EÇODEM uygulamalarının hazırlanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? (İpucu: Hazırlanması kolay mı yoksa zor muydu?)

    a. Yanıt: "KOLAY/ZOR" ise lütfen açıklayınız.

7. EÇODEM'in uygulamalarının okul genelinde ve sınıflarda uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? (İpucu: Uygulanması kolay mı yoksa zor muydu?)

    a. Yanıt: "KOLAY/ZOR" ise lütfen açıklayınız.

9. EÇODEM'in anaokullarının özelliklerine uygunluğu ya da Türk okullarında uygulanabilirliği hakkında neler söyleyebilirsiniz?

10. Başka bir öğretmene/okula bu eğitim modelini uygulaması için tavsiyede bulunur musunuz?

    a. Yanıt: "EVET/HAYIR" ise lütfen açıklayınız

11. Okul çaplı olumlu davranış desteği uygulamalarının oluşturulmasına ve uygulanmasına ilişkin program uygulayıcısından aldığınız desteği nasıl değerlendiriyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

12. Okulunuzda uygulanan EÇODEM ile ilgili söylemek istediğiniz başka düşünceleriniz nelerdir?

EK-10. Öğretmen Son Test Görüşme Soruları

ÖĞRETMEN UYGULAMA SONRASI GÖRÜŞME SORULARI

1. EÇODEM'in program öncesi okulunuzda gözlemlediğiniz problem davranışlara ve çocukların sosyal gelişimlerine (arkadaşları ile iyi geçinme, sınıfın kurallarını takip etme, kurallara uyma vb.) yönelik etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

   a. EÇODEM sonrası problem davranış gösterme sıklıklarında nasıl bir değişim olduğunu düşünüyorsunuz?

   b. EÇODEM sonrası çocukların sosyal gelişim düzeylerinde nasıl bir değişim olduğunu düşünüyorsunuz?

2. EÇODEM'in genel olarak öğretmene, okul personeline ve ailelere katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

   a. Eğer katkısı olduysa, EÇODEM'in okulunuza en büyük katkısı ne olmuştur?

4. EÇODEM'in en güçlü ve en zayıf yanları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Lütfen açıklayınız.

5. Okul geneli ve sınıf içi etkinlikleri açısından EÇODEM uygulamalarının hazırlanabilirliği ve uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? (İpucu: Hazırlanması kolay mı yoksa zor muydu?)

   a. Yanıt: "KOLAY/ZOR" ise lütfen açıklayınız.

6. EÇODEM'in anaokullarının özelliklerine uygunluğu ya da Türk okullarında uygulanabilirliği hakkında neler söyleyebilirsiniz?

7. Başka bir öğretmene/okula bu eğitim modelini uygulaması için tavsiyede bulunur musunuz?

   a. Yanıt: "EVET/HAYIR" ise lütfen açıklayınız.

8. Eğitim modelinin oluşturulmasına ve uygulanmasına ilişkin program uygulayıcısından aldığınız desteği nasıl değerlendiriyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

9. Okulunuzda uygulanan EÇODEM ile ilgili söylemek istediğiniz başka düşünceleriniz nelerdir?

EK-11. Yardımcı Personel Ön Test Odak Grup Görüşme Soruları

OKUL YARDIMCI PERSONELİ UYGULAMA SONRASI ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

1. EÇODEM'in program öncesi okulunuzda gözlemlediğiniz problem davranışlara ve çocukların sosyal gelişimlerine (arkadaşları ile iyi geçinme, sınıfın kurallarını takip etme, kurallara uyma vb.) yönelik etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

    a. EÇODEM sonrası problem davranış gösterme sıklıklarında nasıl bir değişim olduğunu düşünüyorsunuz?

    b. EÇODEM sonrası çocukların sosyal gelişim düzeylerinde nasıl bir değişim olduğunu düşünüyorsunuz?

2. EÇODEM'in sizin kendi gelişiminize katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

    a. EÇODEM'in özellikle problem davranışlara müdahale sürecinde sizin gereksiniminize katkısı nedir?

3. EÇODEM'in genel olarak öğretmene, okul personeline ve ailelere katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

    a. Eğer katkısı olduysa, EÇODEM'in okulunuza en büyük katkısı ne olmuştur?

4. EÇODEM'in en güçlü yanları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Lütfen açıklayınız.

5. EÇODEM'in en zayıf yanları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Lütfen açıklayınız.

6. EÇODEM'in uygulamalarının okul genelinde uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz? (İpucu: Uygulanması kolay mı yoksa zor muydu?)

    a. Yanıt: "KOLAY/ZOR" ise lütfen açıklayınız.

7. Eğitim modelinin uygulanması sırasında zorluklar ile karşılaştınız mı? Eğer karşılaştıysanız bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

8. Okulunuzda uygulanan EÇODEM ile ilgili söylemek istediğiniz başka düşünceleriniz nelerdir?

EK-12. Birincil Bakıcı Son Test Görüşme Soruları

BİRİNCİL BAKICI UYGULAMA SONRASI GÖRÜŞME SORULARI

1. EÇODEM'in uygulama öncesi çocuğunuzda gözlemlediğiniz davranış sorunlarına ve sosyal gelişim düzeylerine yönelik yararını nasıl değerlendiriyorsunuz?

a. EÇODEM sonrası hangi problem davranışlarında azalma olduğunu düşünüyorsunuz?

b. EÇODEM sonrası çocuğunuzun sosyal gelişim düzeylerinde nasıl bir değişim olduğunu düşünüyorsunuz?

2. EÇODEM'in en güçlü yanları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Lütfen açıklayınız

3. EÇODEM'in en zayıf yanları hakkında neler söyleyebilirsiniz? Lütfen açıklayınız

4. Size göre ne gibi unsurlar, EÇODEM'in başarısını etkilemektedir? Lütfen detaylandırınız…

5. EÇODEM'in genel olarak öğretmenlere, okul personeline ve ailelere yararını nasıl değerlendirirsiniz?

a. Eğer yararı olduysa, EÇODEM'in çocuğunuza en büyük yararı ne olmuştur?

6. EÇODEM uygulamasında sizlere düşen görevleri yerine getirmede ne gibi deneyimleriniz olmuştur? Sizden beklentileri yerine getirmede zorlandınız mı?

a. Yanıt: "zor" ise lütfen detaylandırınız.

7 Eğitim modelini oluşturma sürecine ve uygulanmasına ilişkin aldığınız desteği nasıl değerlendiriyorsunuz? Yeterince destek aldınız mı? Lütfen detaylandırınız…

8. Bu eğitim modelinin uygulamalarını bir başka birincil bakıcıya tavsiye eder misiniz?

a. Yanıt: "HAYIR" ise lütfen detaylandırınız.

b. EÇODEM kapsamında yapılan uygulamaların birincil bakıcı olarak size ne gibi yararı olmuştur?

9. Okulunuzda uygulanan EÇODEM ile ilgili söylemek istediğiniz başka düşünceleriniz nelerdir?

EK-13. EÇODEM Öğretmen Memnuniyet Formu

EÇODEM'E İLİŞKİN ÖĞRETMEN MEMNUNİYET FORMU

Tarih: _____

Okutulan yaş grubu: **( ) 3 yaş grubu ( ) 4 yaş grubu ( ) 5 yaş grubu**

Lütfen Erken Çocuklukta Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli (EÇODEM) hakkındaki görüşlerinizi size uygun rakamı daire içine alarak belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. EÇODEM'in amacı sınıfımda ki çocukların davranışlarını geliştirmesine yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
2. EÇODEM sınıf içi gereksinimleri karşıladı.	1	2	3	4	5
3. Kullanımı kolay bir eğitim modeliydi.	1	2	3	4	5
4. Modeli uygulama çok zamanımı almadı.	1	2	3	4	5
5. Model diğer öğretim etkinliklerimi ya da sorumluluklarımı gerçekleştirmeyi engellemedi.	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerimin davranışındaki değişikliklerden memnunum.	1	2	3	4	5
7. Eğitim modeli, öğrencime uygun davranışları öğretmede etkiliydi.					
8. Eğitim modeli, öğrencilerimin birbirleri ile ilişkilerinde olumlu bir etki yaptı.	1	2	3	4	5
9. Eğitim modelini oluşturma ve uygulama konusunda yeterli eğitim aldım.	1	2	3	4	5
10. Eğitim modelini oluştururken ve uygularken sürekli destek ve geri dönüt aldım.	1	2	3	4	5
11. EÇODEM mesleki gelişimime katkı sağladı.	1	2	3	4	5
12. EÇODEM kapsamında yeterli veri toplandı.	1	2	3	4	5
13. Gelecekte sınıfımda EÇODEM'i uygulamak isterim.	1	2	3	4	5
14. EÇODEM kapsamında sağlanan materyaller ve görseller yeterliydi.	1	2	3	4	5
15. Eğitim modeli, çocukların sosyal gelişimlerini desteklemede etkiliydi.	1	2	3	4	5
16. EÇODEM kapsamında sınıfımda uygulanan etkinlikler yeterliydi.	1	2	3	4	5
17. Okul yöneticisi, öğretmenler ve diğer yardımcı personeller EÇODEM çalışmalarını destekler.	1	2	3	4	5
18. EÇODEM uygulamalarında bilimsel basamaklar takip edildi.	1	2	3	4	5
19. Bu eğitim modelini diğer öğretmenlere de tavsiye ederim	1	2	3	4	5
20. EÇODEM modeli bundan sonraki yıllarda da okul genelinde uygulanmalıdır.	1	2	3	4	5

EK-14. EÇODEM Birincil Bakıcı Memnuniyet Formu

EÇODEM'E İLİŞKİN BİRİNCİL BAKICI MEMNUNİYET FORMU

Çocuğun kayıtlı olduğu şube: _____

Çocuğun yaşı: _____

Çocuğun cinsiyeti:_____

Çocuğunuzun özel eğitim tanısı var mı? ( ) EVET ( ) HAYIR

Varsa çocuğunuzun özel eğitim tanısı nedir?_____

EÇODEM aile eğitim programına katıldınız mı? ( ) EVET ( ) HAYIR

EÇODEM kapsamında eve gönderilen etkinliklerin:

( ) Hepsini Takip Edebildim ( ) Bazılarını Takip Edebildim ( ) Hiç Takip Edemedim

Formu dolduran kişinin çocuğa yakınlığı:_____

Yönerge: Lütfen Erken Çocuklukta Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli (EÇODEM) hakkındaki görüşlerinizi size uygun rakamı daire içine alarak belirtiniz.

Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)

ANKET MADDELERİ	**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle katılıyorum**
1. EÇODEM çocuğumun evdeki davranışlarını geliştirmesine yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
2. EÇODEM kapsamında okulda yapılan değişiklikler çocuğumda olumlu etki yaptı.	1	2	3	4	5
3. Eve gönderilen etkinlikleri uygulaması kolaydı.	1	2	3	4	5
4. Eğitim modeliyle ilgili etkinlikleri uygulama zamanımı almadı.	1	2	3	4	5
5. Model evdeki diğer işlevlerimi ya da sorumluluklarımı gerçekleştirmeyi engellemedi.	1	2	3	4	5
6. Çocuğumun davranışındaki değişikliklerden memnunum.	1	2	3	4	5
7. Çocuğumun davranışındaki değişiklikleri hemen fark ettim.	1	2	3	4	5
8. Eğitim modeli kapsamında, okulda yapılan değişikliklerden ve etkinliklerden memnumum.	1	2	3	4	5
9. EÇODEM, çocuğumun arkadaşları ile ilişkilerinde olumlu bir etki yaptı.	1	2	3	4	5
10. EÇODEM, aile bireyleri ile ilişkilerinde olumlu bir etki yaptı.	1	2	3	4	5
11 Eğitim modeli konusunda yeterli bilgi bana sağlandı.	1	2	3	4	5
12. Eğitim modeli uygulama sürecinde gerektiğinde destek ya da yardım aldım.	1	2	3	4	5
13. Eğitim modeli birincil bakıcı olarak beni geliştirdi.	1	2	3	4	5
14. Eğitim modelini diğer birincil bakıcılara da öneririm.	1	2	3	4	5
15. EÇODEM kapsamında verilen eğitim faydalıydı.	1	2	3	4	5
16. Okul EÇODEM'i gelecek yıllarda da uygulamalıdır.	1	2	3	4	5

EK-15**.** EÇODEM Araştırma Uygulama Güvenirlik Formu

EÇODEM ARAŞTIRMA UYGULAMA GÜVENİRLİK FORMU

Tarih: _____

Okutulan yaş grubu: **( ) 3 yaş grubu ( ) 4 yaş grubu ( ) 5 yaş grubu**

Lütfen araştırmacı ile ilgili görüşlerinizi **"EVET, KISMEN ya da HAYIR"** seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz. Teşekkürler

Anket Maddeleri	**EVET**	**HAYIR**
Araştırmacı EÇODEM hakkında yönetici ve öğretmenleri bilgilendirdi.		
Araştırmacı EÇODEM hakkında yardımcı personelleri bilgilendirdi.		
Araştırmacı EÇODEM hakkında aileleri bilgilendirdi.		
Araştırmacı EÇODEM için gerekli materyalleri sağladı.		
Araştırmacı EÇODEM kapsamında veri (öntest, uygulama değerlendirme kontrol listeleri, ara veri ve sontest) topladı.		
Araştırmacı okul genelinde ve sınıflarda EÇODEM ile ilgili görsellerin asılmasında liderlik etti.		
Araştırmacı EÇODEM ekibini etkin bir şekilde yönlendirdi.		
Araştırmacı EÇODEM kapsamında öğretmenler arasında işbirliği sağladı.		
Araştırmacı EÇODEM kapsamında aileye dönük çalışmalar yaptı.		
. Araştırmacı EÇODEM uygulama sürecinde gerekli yardımları sağladı.		
. Araştırmacı EÇODEM kapsamında okulda yapılan çalışmalarda aktif rol aldı.		

EK-16. Okul Geneli ve Öğretmen Uygulama Güvenirlik Araştırmacı ve Yönetici Formu

EÇODEM OKUL GENELİ VE ÖĞRETMEN UYGULAMA GÜVENİRLİK YÖNETİCİ VE ARAŞTIRMCI FORMU-1

Tarih :

Formu Dolduran :

Yönerge: Okul geneli EÇODEM uygulama oranını dikkate alarak 1'en 5'e kadar olan rakamlardan herhangi birini işaretleyiniz.

1: Hiç uygulanmadı, 2: Kısmen uygulandı, 3: Uygulandı, 4: Çoğunlukla uygulandı, 5: Tam uygulandı

EÇODEM UYGULAMALARI	1	2	3	4	5
Yeni dönem eğitim-öğretimde yapılan değişikliklerle ilgili çocuklar bilgilendirildi.					
Öğrenme merkezi uygulamaları uygulandı.					
Okul geneline davranışsal beklentilerle ilgili tüm görseller asıldı.					
Sınıflarda öğretmenler öğrenme merkezi uygulamalarını uyguladı.					
Sınıf geneli, çocukların davranışlarını takip panosu oluşturulmaya başlandı.					
Kuralları uygulama konusunda çocuklara model olundu.					
Öğrenme merkezlerinin yerlerini belirten görseller ilgili yerlere konuldu.					
Öğrenme merkezi öğrenci sayıları görselleri ilgili yerlere yapıştırıldı.					
Sınıf kurallarının görselleri çocukların görebileceği bir yere asıldı.					
. EÇODEM uygula esasları hakkında yardımcı personeller bilgilendirildi.					

Açıklama: EÇODEM kapsamında alınan kararların uygulanmasına dönük görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK-17. Öğretmen Uygulama Güvenirlik Formu

EÇODEM ÖĞRETMEN UYGULAMA GÜVENİRLİK FORM-1

Öğretmenin Adı Soyadı:

Şubesi :

Yaş Grubu :

Tarih :

Yönerge: Sınıf içerisinde EÇODEM uygulama oranını dikkate alarak 1'den 5'e kadar olan rakamlardan herhangi birini işaretleyiniz.

1: Hiç uygulanmadı, 2: Kısmen uygulandı, 3:Uygulandı, 4: Çoğunlukla uygulandı, 5: Tam uygulandı

EÇODEM UYGULAMALARI	1	2	3	4	5
Yeni dönem eğitim-öğretimde yapılan değişikliklerle ilgili çocuklar bilgilendirildi.					
Öğrenme merkezi uygulamalarına başlandı.					
Öğrenme merkezi uygulamaları etkili bir şekilde uygulandı.					
Sınıf kuralları ile ilgili günde 1-2 kez topluca konuşuldu.					
Okul kuralları ile ilgili günde en az bir kez topluca konuşuldu.					
Her etkinlikten önce davranışsal beklentiler çocuklara hatırlatıldı.					
Kuralları takip eden çocukların davranışları pekiştirildi.					
Çocukların davranışları her gün, her etkinlikten sonra değerlendirildi.					
Sınıf geneli, çocukların davranışlarını takip panosu oluşturulmaya başlandı.					
. Kuralları uygulama konusunda çocuklara model olundu.					
. Öğrenme merkezlerinin yerlerini belirten görseller ilgili yerlere konuldu.					
. Öğrenme merkezi öğrenci sayıları görselleri ilgili yerlere yapıştırıldı.					
. Sınıf kurallarının görselleri çocukların görebileceği bir yere asıldı.					

Açıklama: EÇODEM kapsamında alınan kararların uygulanmasına dönük görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK-18. EÇODEM Uygulama İzleme Araştırmacı Formu

EÇODEM UYGULAMA İZLEME ARAŞTIRMACI FORMU

Tarih :

Formu Dolduran :

Yönerge: Okul geneli EÇOÇODEM uygulama stratejilerinin 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okul ve sınıf içi uygulamalarına yansıma oranını dikkate alarak **"EVET, HAYIR, KISMEN ya da BAZEN"** seçeneklerinden birini işaretleyiniz. TEŞEKKÜRLER

E: EVET H: HAYIR K: KISMEN

EÇODEM UYGULAMALARI İZLEME	**E**	**H**	**K**
Okul genelinde davranışsal değerler mevcuttur.			
Sınıflarda ve okul genelinde EÇODEM sürecinde yapılan etkinliklere benzer etkinliklerin yapıldığı gözlemlendi.			
Okul geneline davranışsal beklentilerle ilgili görseller mevcuttur.			
Sınıflarda öğrenme merkezi panoları mevcuttur.			
Sınıflarda öğretmenler öğrenme merkezi uygulamalarını uygulamaktadır.			
Sınıflarda, çocukların davranışları takip panosundan takip edilmektedir.			
Öğrenme merkezlerinin yerlerini belirten görseller ilgili yerlerde mevcuttur.			
Öğrenme merkezi öğrenci sayıları görselleri ilgili yerlerde mevcuttur.			
Sınıf kurallarının görselleri çocukların görebileceği şekilde sınıflarda mevcuttur.			
. EÇODEM kapsamında yapılan aile katılımına dönük benzer etkinlikler yapılmaktadır.			
. Okul genelinde EÇODEM sürecinde takip edilen olumlu davranış desteği stratejilerini ifade eden görseller muvcuttur.			

Açıklama: EÇODEM araştırması kapsamında öğrenmiş olduğunuz bilgileri yeni eğitim-öğretim yılında okul ve sınıf içi uygulamalara yansıması ile ilgili eklemek istediğiniz varsa görüş ve önerinizi belirtiniz.

EK-19. EÇODEM Uygulama İzleme Yönetici ve Yardımcı Personel Formu

EÇODEM OKUL GENELİ UYGULAMA İZLEME YÖNETİCİ FORMU

Tarih :

Formu Dolduran :

Yönerge: Okul geneli EÇODEM uygulama stratejilerinin 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okul ve sınıf içi uygulamalarına yansıma oranını dikkate alarak **"EVET, HAYIR, KISMEN ya da BAZEN"** seçeneklerinden birini işaretleyiniz. TEŞEKKÜRLER

E: EVET H: HAYIR K: KISMEN B: BAZEN

EÇODEM UYGULAMALARI	**E**	**H**	**K/B**
1. Sene başındaki toplantılarımızda okul ve sınıflarda yer alması gereken davranışsal beklentilerimizle ilgili konuşuldu.			
2. Okulumuzun genel davranışsal değerlerini belirledik.			
3. Okulumuzun ortak kullanım alanları için davranışsal beklentileri belirledik.			
4. Sınıflarda ve okul genelinde EÇODEM sürecinde yapılan etkinliklere benzer etkinlikler yapılmaktadır.			
5. Okul geneline davranışsal beklentilerle ilgili tüm görseller aktif olarak kullanılmaktadır.			
6. Sınıflarda öğrenme merkezi panoları kullanılmaktadır.			
7. Sınıflarda öğretmenler öğrenme merkezi uygulamalarını uygulamaktadır.			
8. Sınıflarda, çocukların davranışları takip panosundan takip edilmektedir.			
9. Kuralları uygulama konusunda çocuklara model olunmaktadır.			
10. Öğrenme merkezlerinin yerlerini belirten görseller ilgili yerlerde mevcuttur.			
11. Öğrenme merkezi öğrenci sayıları görselleri ilgili yerlerde mevcuttur.			
12. Sınıf kurallarının görselleri çocukların görebileceği şekilde mevcuttur.			
13. EÇODEM kapsamında yapılan aile katılımına dönük benzer etkinlikler yapılmaktadır.			
14. Okulda EÇODEM sürecinde takip edilen olumlu davranış desteği stratejileri devam etmektedir.			
15. Sınıf mevcutları kapasitesi okulöncesinde kaynaştırma yasal düzenlemelerine uygundur. (Sınıf mevcudu: 19+1 ya da 9+2)			

Açıklama: EÇODEM araştırması kapsamında öğrenmiş olduğunuz bilgileri yeni eğitim-öğretim yılında okul ve sınıf içi uygulamalara yansıması ile ilgili eklemek istediğiniz varsa görüş ve önerinizi belirtiniz.

EK-20. EÇODEM Uygulama İzleme Öğretmen Formu

EÇODEM UYGULAMA İZLEME ÖĞRETMEN FORMU

Öğretmenin Adı Soyadı:

Şubesi :

Yaş Grubu :

Sınıfınızda Özel gereksinimi olan öğrenci var mıdır? Evet ( ) Hayır ( )

Özel gereksinimli öğrenci varsa yetersizlik/Engel tanısı nedir?.....

Yönerge: Sınıf içerisinde EÇOÇODEM araştırması kapsamında öğrenmiş olduğunuz bilgileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okul ve sınıf içi uygulamalarınıza yansıtma oranınızı dikkate alarak **"EVET, HAYIR, KISMEN ya da BAZEN"** seçeneklerindenbirini işaretleyiniz. TEŞEKKÜRLER

E: EVET H: HAYIR K: KISMEN B: BAZEN

EÇODEM UYGULAMALARI İZLEME	**E**	**H**	**K/B**
1. Sene başındaki toplantılarımızda okul ve sınıflarda yer alması gereken davranışsal beklentilerimizle ilgili konuşuldu.			
2. Okulumuzun genel davranışsal değerlerini belirledik.			
3. Okulumuzun ortak kullanım alanları için davranışsal beklentileri belirledik.			
4. Eğitim-öğretim yılının başında çocukları sınıf içi kurallar/davranışsal beklentiler hakkında bilgilendirdim.			
5. Çocuklara davranışsal beklentilerin/kuralların öğretimini yaptım.			
6. Çocukları öğrenme merkezi uygulamaları hakkında bilgilendirdim.			
7. Öğrenme merkezi uygulamalarını bu yılda etkili bir şekilde sürdürmekteyim.			
8. Okul ve sınıf kuralları ile ilgili çocuklarla çalışmalar/etkinlikler yapmaktayım.			
9. Okul ve sınıf kuralları ile ilgili günde en az bir kez topluca konuşmaktayım.			
10. Okul ve sınıf kuralları ile ilgili haftada en az bir kez topluca konuşmaktayım.			
11. Yoğun problem davranışı olan çocuklarla ilgili bireysel olumlu davranış desteği uygulamaları (aile ile görüşme, rehber öğretmen ile görüşme, çocuğun uygun davranışlarını pekiştirme gibi) yapmaktayım.			
12. Kuralları takip eden çocukların davranışlarını pekiştirmekteyim.			
13. Sınıfımda, çocukların davranışlarını takip etmek için davranış takip panosu oluşturdum.			
14. Davranış takip panosunu aktif kullanmaktayım.			
15. Kuralları uygulama konusunda çocuklara model olmaktayım.			
16. Öğrenme merkezlerinin yerlerini belirten görseller, ilgili yerlerde mevcuttur.			
17. Öğrenme merkezi öğrenci sayıları görselleri, ilgili yerlere yapıştırıldı.			
18. Sınıf kurallarının görselleri çocukların görebileceği bir yere asıldı.			
19. Sınıf içi uygulamalarımda olumlu davranışsal ifadeleri kullanmaya özen göstermekteyim.			
20. EÇODEM kapsamında hazırlanan görselleri aktif olarak kullanmaktayım.			
21. Çocuklara olumlu davranışlar kazandırmak için aileleri bilgilendirdim.			
22. Aile katılımı sağlamak için eve davranış takip etkinlikleri/çizelgeleri göndermekteyim.			
23. Özel gereksinimi olan öğrencilerin davranışlarını ve sosyal gelişimlerini takip etmek için EÇODEM kapsamında özel gereksinimli çocuklar için belirlenen uyarlamaları yapmaktayım. **(tanılı öğrenciniz yoksa bu maddeyi boş bırakınız)**			

EK-21. EÇODEM Uygulama Stratejileri Örneği

EÇODEM İLK UYGULAMA STRATEJİLERİ-1 (8-28 Şubat)

1. Çocuklara yeni döneme bazı değişikliklerle başladığımızı vurgulama
2. İlk bir ay özellikle okul ve sınıf geneli kuralları oturtmak için kurallara dönük çalışmalar yaptırma
3. Kuralları günde en az bir-iki kez topluca hatırlatma (günün ilk saati ve günün son saati gibi)
4. Her etkinlikten önce çocuklardan beklenilen davranışları olumlu ifadelerle hatırlatma
5. Kurallara uygun davranan çocukların davranışlarını ön plana çıkarma
6. Çocukların davranışlarını takip edilebileceği bir kural takip panosu oluşturma
7. Kuralları uygulama konusunda çocuklara model olmaya çalışma
8. Kuralların görsellerini uygun yerlere yapıştırma
9. Öğrenme merkezi uygulamasını yakından takip etme

EK-22. Görüşme Veri Kodlama Anahtarı

GÖRÜŞME VERİ KODLAMA ANAHTARLARI

(Öğretmen, yönetici ve yardımcı personel ön test verileri için)

Katılımcılar açısından çocukların davranış tanımları

Çocukların davranış örüntüleri

Problem davranışlarla baş etmek için uygulanan müdahaleler

Problem davranışları tetikleyen etmenler

Çocukların sosyal gelişim düzeyleri

Davanışlarına geri dönüt verme durumu

Çocukların davranışlarını yönetme ile ilgili öğretmen gereksinimi

- Bilgi gereksinimi
- Materyal gereksinimi
- İşbirliği

Kaynaştırma Uygulamaları

Kurallar

- Kuralları belirleme ve uygulama durumu
- Araştırma öncesi evdeki/okuldaki kurallar

Davranış ve sosyal gelişim değerlendirme/izleme tekniği

Çocukların uygun davranışlarını değerlendirme tekniği

Okul geneli tüm çocukların davranışlarını değerlendirme

EK-22. Görüşme Veri Kodlama Anahtarı (Devam)

GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

(Birincil bakıcı ön test verileri için)

Birincil bakıcılar açısından çocukların davranışları

- Ev ortamında çocukların beğenilen davranışları
- Ev ortamında çocukların uygun olmayan davranışları

Çocukların davranış örüntüleri

- Sorun yaşanan kişi
- Problem davrnaışın ortaya çıkma anı
- Uygulanan müdahalelerin etki durumu

Öğretmenin çocuğun okuldaki davranışları ile ilgili görüşleri

- Öğretmenin dönüt verme durumu
- Öğretmenin verdiği dönütler

Uygulanan müdahale teknikleri

- İşbirliği sağlama
- Bilgilendirme

Problem davranışları tetikleyen etmenler

Çocukların sosyal gelişim düzeyleri

Davranışlarına geri dönüt verme durumu

Çocukların davranışlarını yönetme ile ilgili öğretmen gereksinimi

- Bilgi gereksinimi
- Materyal gereksinimi
- İşbirliği

Kaynaştırma Uygulamaları

Kurallar

- Kuralları belirleme ve uygulama durumu
- Araştırma öncesi evdeki/okuldaki kurallar

Davranış ve sosyal gelişim değerlendirme/izleme tekniği

Çocukların uygun davranışlarını değerlendirme tekniği

Okul geneli tüm çocukların davranışlarını değerlendirme

Son Test Verileri İçin (Tüm katılımcılar)

EÇODEM'in çocukların Problem davranış düzeyine etkisi

EÇODEM'in çocukların sosyal beceri düzeyine etkisi

EÇODEM'in öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerine katkısı, yardımcı personel ve birincil bakıcılara katkısı

EÇODEM'in okula katkısı

EÇODEM'in kaynaştırma uygulamalarına katkısı

Katılımcıların EÇODEM'e ilişkin görüşleri

EK-23. Birincil Bakıcı Demografik Bilgi Formu*

GÖRÜŞME BİRİNCİL BAKICI DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

AİLEYE AİT BİLGİLER	
Annenin yaşı?	……
Babanın yaşı?	……
Annenin eğitim durumu	**( ) Okur-Yazar Değil ( ) Okur-Yazar ( ) İlköğretim ( ) Ortaöğretim ( ) Yüksekokul ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ve Üstü**
Babanın eğitim durumu	**( ) Okur-Yazar Değil ( ) Okur-Yazar ( ) İlköğretim ( ) Ortaöğretim ( ) Yüksekokul ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ve Üstü**
Anne-babanın birliktelik durumu	
Annenin mesleği	**…….**
Babanın mesleği	**…….**
Çocuğun anne ya da babayla günlük birlikte aktif olarak geçirdiği yaklaşık süre (birlikte oyun oynama, kitap okuma vb)	**…….dakika**
Bu süre içerisinde neler yaparsınız?	**1…… 2…… 3…… 4……**

ÇOCUĞA AİT BİLGİLER	
Çocuğunuzun yaşı /Cinsiyeti	
Kaçıncı çocuk?	**……**
Kardeş sayısı?	**……**
Çocuğunuzun bakımıyla daha çok kim ilgileniyor?	**……..**
Çocuğunuzun özel eğitim tanısı var mıdır?	**( ) Evet ( ) Hayır**
Özel eğitim tanısı varsa nedir?	**…….**
Özel eğitim tanısı varsa destek eğitim alıyor mu?	**( ) Evet ( ) Hayır**
Çocuğunuz evde neleri yapmaktan hoşlanır (TV, oyun vb.)?	

* Bu form araştırma sürecinde ön test ve son test birincil bakıcı bireysel görüşme yapılan birincil bakıcılara ve çocuklarının araştırmaya katılması için izin belgesi dolduran birincil bakıcılara uygulanmıştır.

EK-24. Öğretmen İzin Mektubu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ

Özel Eğitim Bölümü

"ERKEN ÇOCUKLUKTA OKUL ÇAPLI OLUMLU DAVRANIŞ DESTEĞİ EĞİTİM MODELİ" ÖĞRETMEN İZİN MEKTUBU

Değerli Meslektaşım,

Ben Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim görevlisi olarak görev yapmakta olan *Öğr. Gör. Meral MELEKOĞLU*. Ben aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde doktora öğrencisiyim. Çocuk gelişimi ve özel eğitim öğretmenliği unvanlarına sahibim. Şu anda Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde özel eğitim öğretmeni yetiştirmekteyim. Yüksek lisansımı Amerika'da yaptım ve gerek yurt içi, gerekse yurt dışında sekiz yıl anaokulu öğretmenliği ve üç yıl kız meslek liselerinde öğretmenlik yaptım. Son dört yıldır üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmaktayım.

Doktora eğitimimin bir parçası olan tez çalışmasını yapmaktayım. Tez konum: "Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Eğitim Modeli". Sınıfınızda bu tez konusu kapsamında Anadolu Üniversitesinden bir hoca ile (*Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN*) çocukların göstermiş oldukları problem davranışlarını söndürmek, çocukların sosyal gelişimlerini desteklemek, uygun davranışlarını arttırmak ve çocuklara yeni olumlu davranışlar kazandırmak için çalışmalar yapacağız. Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Proje Birimi ve TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir. Bu çalışma sürecinde öğretmenlere ve ailelere çocukların davranışları ve sosyal becerileri hakkında eğitim verme, öğretmenler ile görüşme yapma ve öğretmenlerle çocuklar için farklı etkinlikler düzenleme gibi çalışmalar yapmayı planlamaktayım. Bu çalışma okul çaplı olduğundan, tüm sınıflarda, tüm çocuklarla çalışılacaktır. Çocukların davranış profilini belirlemek için öğretmenler sınıflarında her çocuk için bir problem davranış tarama ölçeği (anket) dolduracaklardır. Tez kapsamında uygulayacağımız bu program çocukların kesinlikle eğitim öğretimini aksatmayacaktır. Yine kesinlikle öğretmenin belirlemiş olduğu planlamaları etkilemeyecektir. Bu program ile çocuklarınıza öğretmenlerin belirledikleri etkinliklerin daha planlı programlı verilmesi sağlanacaktır. Özellikle problem davranış

sergileyen çocukların öğretmen ve ailelerine bilgiler verilerek bu çocukların problem davranışlarını düzeltmek için neler yapabileceğimiz konusunda bilgilendirmeler yapılacaktır. Yine bu program ile çocukların ve ailelerin eğitime daha aktif katılımı sağlanmaya çalışılacaktır. Tez konusu kapsamında oluşturulacak program okulun öğretmenleri ile oluşturulacaktır. Bu süreçte ben sizlere rehberlik edeceğim. Planlamalar ve programlamalarda sınıfların eğitim düzeyi, öğretmen ve öğrencilerin ilgi ve istekleri dikkate alınacaktır. Yine tez süresince uygulanacak etkinlikler için gerekli olan materyaller tarafımdan sağlanacaktır.

Tez konusu kapsamında çocuklar üzerinde herhangi bir deney vb. çalışmalar kesinlikle yapılmayacaktır ve yapılan her çalışmanın hazırlanış sürecinde, uygulama öncesi ve sonrası tüm öğretmenler ve birincil bakıcılar bilgilendirilecektir.

Eğer bu araştırmaya katılmak istiyorsanız, lütfen aşağıdaki katılım formunu doldurunuz ve bana teslim ediniz. Araştırma konusunda her türlü sorunuzu aşağıdaki iletişim bilgilerimi kullanarak bana ulaştırabilirsiniz.

Teşekkürler, iyi günler.

Öğr. Gör. Meral MELEKOĞLU
Cep telefonu:
Ofis telefonu: 0-222-239 3750 (dahili: 1662)
Email: meralmelekoglu@gmail.com

EK-24. Öğretmen İzin Mektubu (Devam)

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Eskişehir Osmangazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanı, Anadolu Üniversitesi doktora öğrencisi olan *Öğr. Gör. Meral MELEKOĞLU* tarafından gerçekleştirilecek olan, danışmanlığını *Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN*'in yaptığı "Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli" konulu tez kapsamında gerçekleştirilecek olan çalışmalara gönüllü olarak katılmak istiyorum.

..../..../20...

Öğretmenin Adı Soyadı

İmzası

Sınıfı-Şubesi:

EK-25. Yardımcı Personel İzin Mektubu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ

Özel Eğitim Bölümü

"ERKEN ÇOCUKLUKTA OKUL ÇAPLI OLUMLU DAVRANIŞ DESTEĞİ EĞİTİM MODELİ" YARDIMCI PERSONEL İZİN MEKTUBU

Değerli……..Hanım;

Ben Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim görevlisi olarak görev yapmakta olan *Öğr. Gör. Meral MELEKOĞLU*. Ben aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde doktora öğrencisiyim. Çocuk gelişimi ve özel eğitim öğretmenliği unvanlarına sahibim. Şu anda Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde özel eğitim öğretmeni yetiştirmekteyim. Yüksek lisansımı Amerika'da yaptım ve gerek yurt içi, gerekse yurt dışında sekiz yıl anaokulu öğretmenliği ve üç yıl kız meslek liselerinde öğretmenlik yaptım. Son dört yıldır üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmaktayım.

Doktora eğitimimin bir parçası olan tez çalışmasını yapmaktayım. Tez konum: "Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Eğitim Modeli". Sınıfınızda bu tez konusu kapsamında Anadolu Üniversitesinden bir hoca ile (*Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN*) çocukların göstermiş oldukları problem davranışlarını söndürmek, çocukların sosyal gelişimlerini desteklemek, uygun davranışlarını arttırmak ve çocuklara yeni olumlu davranışlar kazandırmak için çalışmalar yapacağız. Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Proje Birimi ve TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir. Bu çalışma sürecinde öğretmenlere, okul yardımcı personelleri ve ailelere çocukların davranışları ve sosyal gelişimleri hakkında eğitim verme, görüşme yapma ve öğretmenlerle çocuklar için farklı etkinlikler düzenleme gibi çalışmalar yapmayı planlamaktayım. Bu çalışma okul çaplı olduğundan, tüm sınıflarda, tüm çocuklarla çalışılacaktır. Araştırma sürecinde sizlerin de desteğine ihtiyacımı olacaktır.

Eğer bu araştırmaya katılmak istiyorsanız, lütfen aşağıdaki katılım formunu doldurunuz ve bana teslim ediniz. Araştırma konusunda her türlü sorunuzu aşağıdaki iletişim bilgilerimi kullanarak bana ulaştırabilirsiniz.

Teşekkürler, iyi günler.

Öğr. Gör. Meral MELEKOĞLU
Ofis telefonu: 0-222-239 3750 (dahili: 1662)
Email: meralmelekoglu@gmail.com

YARDIMCI PERSONEL GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Eskişehir Osmangazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanı, Anadolu Üniversitesi doktora öğrencisi olan *Öğr. Gör. Meral MELEKOĞLU* tarafından gerçekleştirilecek olan, danışmanlığını *Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN*'in yaptığı "Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli" konulu tez kapsamında gerçekleştirilecek olan çalışmalara gönüllü olarak katılmak istiyorum.

..../..../20...
Personelin Adı Soyadı
İmza

EK-26. Birincil Bakıcı İzin Mektubu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ

Özel Eğitim Bölümü

"ERKEN ÇOCUKLUKTA OKUL ÇAPLI OLUMLU DAVRANIŞ DESTEĞİ EĞİTİM MODELİ" BİRİNCİL BAKICI İZİN MEKTUBU

Değerli Velimiz;

Ben Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim görevlisi olarak görev yapmakta olan *Öğr. Gör. Meral MELEKOĞLU*. Ben aynı zamanda Anadolu Üniversitesinde özel eğitim bölümünde doktora öğrencisiyim. Çocuk gelişimi ve özel eğitim öğretmenliği unvanlarına sahibim. Şu anda Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde özel eğitim öğretmeni yetiştirmekteyim. Yüksek lisansımı Amerika'da yaptım ve gerek yurt içi, gerekse yurt dışında sekiz yıl anaokulu öğretmenliği ve üç yıl kız meslek liselerinde öğretmenlik yaptım. Son dört yıldır üniversitede öğretim elemanı olarak çalışmaktayım.

Doktora eğitimimin bir parçası olan tez çalışmasını yapmaktayım. Tez konum: "Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli". Birincil bakıcısı olduğunuz öğrencinin okulunda, bu tez konusu kapsamında Anadolu Üniversitesinden *Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN*'in danışmanlığında okulda çocukların göstermiş oldukları problem davranışları söndürmek, çocukların sosyal gelişimlerini desteklemek, uygun davranışlarını arttırmak ve çocuklara yeni olumlu davranışlar kazandırmak için çalışmalar yapacağız. Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Proje Birimi ve TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir. Bu çalışma sürecinde öğretmenlere ve ailelere çocukların davranış yönetimi hakkında eğitim verme, öğretmenlerle çocuklar için farklı etkinlik düzenlemeleri yapmayı planlamaktayım. Bu çalışma sürecinde tüm çocuklarla çalışılacaktır. Çocukların davranış profilini belirlemek için öğretmenler sınıflarında her çocuk için bir problem davranış tarama ölçeği (anket) dolduracaklardır. Tez kapsamında uygulayacağımız bu program çocukların kesinlikle eğitim öğretimini aksatmayacaktır. Yine kesinlikle öğretmenin belirlemiş olduğu planlamaları etkilemeyecektir. Bu program ile çocuklarınıza öğretmenlerin belirledikleri etkinlikler daha planlı programlı verilmesi sağlanacaktır. Özellikle problem davranış sergileyen

çocukların öğretmen ve ailelerini bilgiler verilerek bu çocukların problem davranışlarını söndürmek için neler yapabileceğimiz konusunda bilgilendirmeler yapılacaktır. Yine bu program ile çocukların ve ailelerin eğitime daha aktif katılımı sağlanmaya çalışılacaktır. Tez konusu kapsamında çocuğunuz üzerinde herhangi bir deney vb. çalışmalar kesinlikle yapılmayacaktır ve yapılan her çalışmanın hazırlanış sürecinde, uygulama öncesi ve sonrası tüm birincil bakıcılar bilgilendirilecektir.

Eğer birincil bakıcısı bulunduğunuz öğrencinin bu araştırmaya katılması için izin veriyorsanız, aşağıdaki birincil bakıcı İzin Belgesini doldurup imzalayıp, size verilen zarf içerisinde çocuğunuza geri verip ya da elden kendiniz öğrencinin sınıf öğretmenine ulaştırınız. Ayrıca size bu mektup ile birlikte gönderilmiş olan Demografik Bilgi Formunu ve Anne-Baba Formunu da eksiksiz doldurup bu izin mektubu ile birlikte sınıf öğretmenine ulaştırınız.

Araştırma konusunda her türlü sorunuzu aşağıdaki iletişim bilgilerimi kullanarak bana ulaştırabilirsiniz.

Teşekkürler

İyi günler

Öğr. Gör. Meral MELEKOĞLU

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Cep telefonu:

Ofis telefonu: 0-222-239 3750 (dahili: 1658)

Email: meralmelekoglu@gmail.com

EK-26. Birincil Bakıcı İzin Mektubu (Devam)

VELİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Aşağıda kimlik bilgileri yazılı bulunan birincil bakıcısı bulunduğum çocuğumun Eskişehir Osmangazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanı, Anadolu Üniversitesi doktora öğrencisi olan *Öğr. Gör. Meral MELEKOĞLU* tarafından gerçekleştirilecek olan, TÜBİTAK ve Anadolu Üniveristesi Proje Birimi tarafından desteklenen ve danışmanlığını *Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN*'in yaptığı "Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli" konulu tez kapsamında gerçekleştirilecek olan çalışmalara katılmasına izin veriyorum.

..../..../20...

Birincil Bakıcının Adı Soyadı

İmza

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Öğrencinin Şubesi:

EK-27. Birincil Bakıcı Görüşme Sözleşme Formu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ

Özel Eğitim Bölümü

Birincil Bakıcı Görüşme Sözleşme Formu

Değerli Velimiz;

Öncelikle görüşmeye zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Bu form araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı bildirmek üzere kaleme alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli (EÇODEM) oluşturmak, uygulamak ve bu modelin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve birincil bakıcı görüşlerini ve önerilerini belirlenmektir. Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir. EÇODEM, okulda çocukların göstermiş oldukları uygun davranışları arttırmak, problem davranışları belirlemek ve düzeltmek, sosyal beceri gösterme seviyelerini yükseltmek ve çocuklara yeni olumlu davranışlar kazandırmak için geliştirilmiş bir eğitim modelidir. Bu araştırma kapsamında sizlerle uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere toplam iki görüşme gerçekleştirilecektir. Gerektiği takdirde sizden ek görüşmelerin yapılması istenebilecektir.

Görüşmelerde söyleyeceğiniz her şeyin araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. Görüşme sırasında konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeni ile görüşmeyi kesintiye uğratmamak ve talep ettiğim zaman süresini aşmamak için ses kaydı yapacağımı bildirmek istiyorum.

Bu araştırma sizlerin gönüllü katılımları sayesinde gerçekleştirilmektedir. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtlarında belirttiğiniz fikir ve yorumlarınız bilimsel veri olmak dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Yapacağım ses kaydını verilerin dökümünde ve analizinde yardım alacağım tez danışmanım dışında, hiç kimsenin dinlemeyeceğine, bu kayıtta söylediklerinizin grup verisine dönüştürülmek dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağına, grup verisine dönüştürüldükten sonra ses kaydınızın silineceğine ve bildirimlerinizden dolayı sizi herhangi bir şekilde rahatsız edecek durumda bırakmayacağıma söz veriyorum.

Görüşme sırasında kullanacağım kişi ve kurum isimleri araştırmada kod adı verilerek değerlendirileceği için sizin, öğrencinin ve okulun isimleri hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. İstediğiniz zaman görüşmeyi yarıda kesebilirsiniz. Bu durumda tüm kayıtlar size teslim edilecektir ya da sizin yanınızda silinecektir. Araştırma sonlandıktan sonra eğer isterseniz, araştırmada elde edilen sonuçlar size ulaştırılacaktır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı olarak imzalayarak olası tedirginliği gidermenin uygun olacağına inanıyorum. Şimdiden değerli katılımlarınız için size çok teşekkür ediyorum.

Görüşen Kişinin Adı-Soyadı:

Görüşülen Kişinin Adı-Soyadı:

Çocuğunun adı, cinsiyeti ve şubesi:

İmzası: **İmzası:**

Öğr. Gör. Meral MELEKOĞLU
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Ofis telefonu: 0-222-239 3750 (dahili: 1658)
Faks: 0-222-229 3124
Email: meralmelekoglu@gmail.com

EK-28. Öğretmen Görüşme Sözleşme Formu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ

Özel Eğitim Bölümü

Öğretmen Görüşme Sözleşme Formu

Değerli Meslektaşım;

Öncelikle görüşmeye zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Bu form araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı bildirmek üzere kaleme alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli (EÇODEM) oluşturmak, uygulamak ve bu modelin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve birincil bakıcı görüşlerini ve önerilerini belirlemektir. Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir. EÇODEM, okulda çocukların göstermiş oldukları uygun davranışları arttırmak, problem davranışları belirlemek ve düzeltmek, sosyal beceri gösterme seviyelerini yükseltmek ve çocuklara yeni olumlu davranışlar kazandırmak için geliştirilmiş bir eğitim modelidir. Bu araştırma kapsamında sizlerle uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere toplam iki görüşme gerçekleştirilecektir. Gerektiği takdirde sizden ek görüşmelerin yapılması istenebilecektir.

Görüşmelerde söyleyeceğiniz her şeyin araştırmaya ışık tutacağına inanıyoruz. Görüşme sırasında konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeni ile görüşmeyi kesintiye uğratmamak ve talep ettiğim zaman süresini aşmamak için ses kaydı yapacağımızı bildirmek istiyorum.

Bu araştırma sizlerin gönüllü katılımları sayesinde gerçekleştirilmektedir. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtlarında belirttiğiniz fikir ve yorumlarınızın bilimsel veri olmak dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Yapacağım ses kaydını verilerin dökümünde ve analizinde yardım alacağım tez danışmanım dışında, hiç kimsenin dinlemeyeceğini, bu kayıtta söylediklerinizin grup verisine dönüştürülmek dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını, grup verisine dönüştürüldükten sonra ses kaydınızın silineceğini ve bildirimlerinizden dolayı sizi herhangi bir şekilde rahatsız edecek durumda bırakmayacağıma söz veriyorum.

Görüşme sırasında kullanacağımız kişi ve kurum isimleri araştırmada kod adı verilerek değerlendirileceği için sizin, öğrencinin ve okulun isimleri hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. İstediğiniz zaman görüşmeyi yarıda kesebilirsiniz. Bu durumda tüm kayıtlar size teslim edilecektir ya da sizin yanınızda silinecektir. Araştırma sonlandıktan sonra eğer isterseniz, araştırmada elde edilen sonuçlar size ulaştırılacaktır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı olarak imzalayarak olası tedirginliği gidermenin uygun olacağına inanıyorum. Şimdiden değerli katılımlarınız için size çok teşekkür ediyorum.

Görüşülen Kişinin Adı-Soyadı: **Araştırmacının Adı-Soyadı:**

İmzası: **İmzası:**

ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adı-Soyadı / Yaşı _____

Cinsiyet: ( ) Kadın ( ) Erkek

Mezun olunan üniversite: _____

Fakülte/ Bölüm: _____

Mesleki deneyim (kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?): _____

Şuan eğitim verilen yaş grubu: _____

Şuan eğitim verilen sınıfın mevcudu: _____

Sınıfınızda tanılanmış kaynaştırma öğrencisi var mı? ( ) Var ( ) Yok

Varsa sayısı ve tanısı nedir?_____

Okuldaki çalışma zamanı: ( ) Sabahçı ( ) Öğlenci

Öğretmenin daha önce problem davranışları değiştirmeye yönelik bir programa (hizmet içi eğitime) katılıp katılmadığı: ( ) Katıldım ( ) Katılmadım

EK-29. Yardımcı Personel Görüşme Sözleşme Formu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ

Özel Eğitim Bölümü

Yardımcı Personel Görüşme Sözleşme Formu

Değerli……..Hanım;

Öncelikle görüşmeye zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Bu form araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı bildirmek üzere kaleme alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli (EÇODEM) oluşturmak, uygulamak ve bu modelin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve birincil bakıcı görüşlerini ve önerilerini belirlemektir. Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir. EÇODEM, okulda çocukların göstermiş oldukları uygun davranışları arttırmak, problem davranışları belirlemek ve düzeltmek, sosyal beceri gösterme seviyelerini yükseltmek ve çocuklara yeni olumlu davranışlar kazandırmak için geliştirilmiş bir eğitim modelidir. Bu araştırma kapsamında sizlerle uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere toplam iki görüşme gerçekleştirilecektir. Gerektiği takdirde sizden ek görüşmelerin yapılması istenebilecektir.

Görüşmelerde söyleyeceğiniz her şeyin araştırmaya ışık tutacağına inanıyoruz. Görüşme sırasında konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeni ile görüşmeyi kesintiye uğratmamak ve talep ettiğim zaman süresini aşmamak için ses kaydı yapacağımızı bildirmek istiyorum.

Bu araştırma sizlerin gönüllü katılımları sayesinde gerçekleştirilmektedir. Görüşme sırasında yapılan ses kayıtlarında belirttiğiniz fikir ve yorumlarınızın bilimsel veri olmak dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Yapacağım ses kaydını verilerin dökümünde ve analizinde yardım alacağım tez danışmanım dışında, hiç kimsenin dinlemeyeceğini, bu kayıtta söylediklerinizin grup verisine dönüştürülmek dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını, grup verisine

dönüştürüldükten sonra ses kaydınızın silineceğini ve bildirimlerinizden dolayı sizi herhangi bir şekilde rahatsız edecek durumda bırakmayacağıma söz veriyorum.

Görüşme sırasında kullanacağımız kişi ve kurum isimleri araştırmada kod adı verilerek değerlendirileceği için sizin, öğrencinin ve okulun isimleri hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. İstediğiniz zaman görüşmeyi yarıda kesebilirsiniz. Bu durumda tüm kayıtlar size teslim edilecektir ya da sizin yanınızda silinecektir. Araştırma sonlandıktan sonra eğer isterseniz, araştırmada elde edilen sonuçlar size ulaştırılacaktır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı olarak imzalayarak olası tedirginliği gidermenin uygun olacağına inanıyorum. Şimdiden değerli katılımlarınız için size çok teşekkür ediyorum.

Görüşülen Kişinin Adı-Soyadı: **Araştırmacının Adı-Soyadı:**

İmzası: **İmzası:**

Adınız-Soyadınız:

Yaşınız / Cinsiyetiniz:

Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışmaktasınız:

Kurumdaki Göreviniz:

Medeni Durumunuz:

Çocuğunuz Var mıdır?

Görevli Olduğunuz Kat:

Çalışma Saatiniz:

EK-30. Pilot Uygulama Yönetici ve Öğretmen Görüşme Bulguları

Öğrencilerin sınıflarda ya da okul içersisinde problem davranış gösterme durumu	**N**
Evet, (Problem davranış var)	5
Hayır, (Problem davranış yok)	1

Yöneticiler ve öğretmenler açısından çocukların davranış tanımları
Kuralları uygulama açısından çocukların davranışları
Kurallara uymada, takip etmede sorunlar yaşama
Okula uyum sorunu yaşama
Arkadaşlarına ve kendisine zarar verme (kavga etme, vurma, ittirme)
Okulda çok fazla problem yaşanmamakta
Çocuklar tatil dönüşlerinde uyum sorunu yaşamakta
Sınıfı toplamama
Sıraya girme sorunu yaşama
Etkinlik esnasındaki davranışları
Çok hareketlilik, hiperaktiflik gözlenmekte
Aşırı dikkatsizlik sorunu yaşanmakta
Hareketli çocuklar diğerlerini olumsuz etkilemkete
Dikkat sürelerinin çok kısa olması
Etkinlik anında ayağa kalkma
Çatal kaşıkla oynama
Arkadaşlarını rahatsız etme
Etkinlik anında sınıf içinde gezinme ya da sınıf dışına gitmeye çalışma
Branş öğretmenleri çocukları etkinlik esnasında kontrol edememekte
Aile katılımlı etkinliklerde daha çok problemli davranışlar gözlenmekte
Sınıf içinde çoğunlukla problem davranış gösteren çocuklarla uğraşılmakta
Etkinlikler arası geçiş sorunu yaşanmakta
Çocuklar daha çok pasif etkinliklerde sorun yaşanmakta, öğretmen merkezli etkinlikleri takip etmede zorlanma

Çocukların davranış örüntüleri
Eve gönderilen davranış takip çizelgeleri (internetten hazır olanlar kullanılmakta) veli dikkatli uygularsa belirli oranda etkili olmakta
Çocukların dikkat süreleri en fazla 10 dakika
En çok Türkçe-dil etkinliği ve oyun etkinliği esnasında sorun yaşanmakta
Çocukla konuşmak kısa süreliğine etkili olmakta
En çok yemekhaneye giriş-çıkış ve okula geliş-gidiş saatlerinde sorun yaşanmakta
Uygulanan müdahaleler çocuklarda bazen etkili olmakta
Kuralları somutlaştırmak etkili olmakta
Daha çok büyük yaş gruplarında sorun yaşanmakta

Problem davranışlara müdahale etmek için uygulanan müdahale teknikleri
Öğretmenler çocuklar ile ilgili sistematik gözlem formu doldurmakta
Eğitim fakültesinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünden (PDR) destek alınmakta
Sınıf, bahçe, yemekhane kurallarını belirlenmekte
Sınıf kuralları panosu oluşturma
Okul için ortak kurallar belirlenmekte
Kurallar çocuklara öğretilmeye çalışılmakta
Her gün kuralları hatırlatarak güne başlama ve gün sonunda günü değerlendirme
Kuralları görsellerle somutlaştırma
Etkili öğretim yapılmaya çalışılmakta
Aylık ve haftalık öğretmenlerin birlikte genel değerlendirme toplantıları yapılmakta
Öğretmenlere davranış kontrolü ve çeşitli konularda eğitim sağlanmakta
Eğitim fakültesinden bir akademisyenin eğitim koordinatörlüğü yapmakta
Kuralları takip etmekte zorlanan çocukla konuşma yapma
Kültür temelli eğitim modeli sağlama
Kültürel değerler eğitim modeli ile belirli kavramları (ör., paylaşma, saygı) verme
Aile katılımlı etkinlikleri kısa tutma
Aldığı pekiştireçleri azaltma ya da geri alma
Şiddet olduğu zaman çocukları sert bir şekilde uyarma
Çocukları dinleme, özür diletme
Eve davrarnış çizelgesi gönderme (internette olan hazır çizelgeler)

Davranışları tetikleyen etmenler
Ödül-ceza sistemi olmadığı için sınıf kontrolü zayıf olması
Ailede yetişme tarzı

Ailede kuralların olmaması
Ailelerin tutarsız davranmaları
Okulda bir yaptırımın olmaması
Ailelerin şiddet uygulaması
Öğretmenin yetkilerinin kısıtlı olması
Ev ile okul arasında tutarlı kuralların olmaması
Anne-babaların tutumları

Öğretmenler ve yöneticilere göre çocukların sosyal gelişim düzeyleri
Paylaşma, mutluluk, saygı, sıra olma davranışlarını kazandırmaya çalışma
Uygun dinleme becerileri geliştirme hedeflenmekte
Söz dinleme becerilerini geliştirmeye çalışılmakta
Kurallara uyum becerileri arttırılmaya çalışılmakta
Çocuklarda selamlaşma, saygı, paylaşma becerileri geliştirilmekte
Hediyeleşmeyi yaygınlaştırmaya çalışılmakta
Özel günleri önemsetme
Sorumluluk almaları ve bağımsız yaşam becerileri kazandırmaya çalışılmakta

Öğretmenlerin çocukların uygun ve uygun olmayan davranışlarına tepkileri
Çocuk olumsuz davranış sergilediğinde davranış panosunda pekiştireç vermeme
Uygun davranışa gülen yüz, problem davranışa üzgün yüz verme
Çocuklara mutlaka bir yaptırım olmalı
Mahrum bırakma olmalı
Okul olarak belirli ödüllendirmeler ya da olumsuz davranışlara bir yaptırım yapılmamakta
Sözel övgüler kullanma, birincil pekiştireç kullanmamakta

Öğretmenlerin problem davranışlar ile baş etme konusunda gereksinimi
Bilgi gereksinimi
Sınıf ve diğer kuralları uygun bir şekide belirleme stratejilerine gereksinim
Aile eğitimi yapılmakta
Öğretmen eğitimi yapılmakta
Okul disiplin yönetmeliğinin yeniden düzenlenmesine gereksinim
Genel olarak bir gereksinim yok
En azından kısa süreli mahrum bırakma, mola ya da küçük ödüllendirme uygulamalarına gereksinim
Çocukların problem davranışlarını müdahale etmeye yönelik farklı teknik ve yöntemlere gereksinim
Materyal gereksinimi

Okul ve öğretmenin her türlü ihtiyacını eğitim fakültesi karşılamakta
Okul kurallarının görsel panosunu sağlama
İşbirliği gereksinimi
Ailelerin okula güvenmesine ihtiyaç duyulmakta
Okul ve ailenin çocuk davranışlarını yönetmede ortak hareket etmesine gereksinim duyulmakta
Çocukların özbakım, motor becerilerinin geliştirilmesine
Birincil bakıcıların kararlı ve tutarlı davranış sergilemesine

Okul geneli ve sınıflarda davranışsal beklentilerin genel durumu
Kuralları belirleme ve uygulama durumu
Sınıf kuralları, yemekhane ve bahçe kuralları mevcut
Okulda herkes aynı kuralları takip etmekte
Kuralları öğretmenler belirlemekte
Kurallar video modelle öğretilmekte
Her sınıfın kuralları ve okul geneli ortak kurallar mevcut
Araştırma öncesi okuldaki kurallar
Başkalarına zarar vermeme
Sıra olma, paylaşma,
Temizlik kurallarını takip etme
Uygun yemek yeme
Paylaşma

Davranış ve sosyal gelişim değerlendirme/izleme tekniği
Çocukların davranışları ile ilgili sistemli bir veri mevcut değil
Gözlem ve gözlem raporlarına dayalı karar alınmakta
Çocukların uygun davranışlarını değerlendirme tekniği
Somut ödül kullanılmamakta
Uygun davranışları sticker ile pekiştirme
Eve giden davranış çizelgelerini tam uygulayan öğrenci sözlü pekiştireç verme, alkışlama

Okul geneli tüm çocuklarda gözlemlenen problem davranışlar
Yemekhane kurallarına uygun davranmama
Öğretmenin sözünü dinlememe
Bazı aileler çocukların davranışlarıyla baş edememekte
Ailelerden bazıları çocukları döverek terbiye etmekte
Çocuklar yemek seçmekte
Aileler çocuklarının tek yönlü beslenmesinden şikâyet etmekte

EK-31. Pilot Uygulama Birincil Bakıcı Görüşme Bulguları

Birincil bakıcılar açısından çocukların davranış tanımları
Birincil bakıcılara göre çocuğun evdeki uygun davranışları
Dışarıda kardeşlerin birbirini koruması/kardeşe iyi davranma
Herşeyi sorgulaması, meraklı olmaları güzel/zeki bir çocuk olması
Çoğunlukla uyum içinde olma/ bir problem durum yok/kurallara uyması
Kendi işlerini kendilerinin yapmaı (yemek yeme, giyinme)
Yemek alışkanlıkları güzel
Özbakım ve sorumluluk becerileri güzel

Birincil bakıcılar açısından çocukların davranış tanımları
Birincil bakıcılara göre çocuğun evde uygun olmayan davranışları
Kardeşler arası ilişki
Sürekli kavga ve yarış içinde davranma
Büyük küçüğe güç uygulamakta (dövüyor)
Kardeşler bir birbirini kıskanmakta ve rahatsız etmesi/sürtüşme yaşanmakta
Paylaşma sorunu yaşanmakta
Küçük olanlar daha uyumsuz davranmakta
Arabada trafik kurallarına (kemer takma, arkaya oturma vb) uygulamayı reddetme
Uyum sorunu /Kuralları reddetme
Küçük korkular mevcut
İnatçılık
Ağlayarak istediklerini yaptırma
Alış-verişte sorun çıkarma
Çok fazla olumsuz davranış mevcut
Günü gününe tutmamakta
Oyuncakları toplamama ya da toplamayı reddetme
Yemek seçme
Aşırı hareketlilik
Eşyalarını kendiliğinden toplamama
Söz dinlememe
Yavaş yavaş dış çevreden etkilenmeye başlama
Olumsuz davranışları taklit etme
Çocuklar bazen dayanılmaz olmakta
Zamanında yatmama

Öğretmenin çocuğun okuldaki davranışları ile ilgili görüşleri

Öğretmenin dönüt verme durumu
Öğretmen genellikle olumlu dönütler vermekte
Okuldan çok fazla dönüt verilmemekte
Öğretmenlerle ve okul arasında zayıf bir iletişim yaşanmakta
Öğretmenin verdiği dönütler
Sınıf içerisindeki bir çok çocuk problem davranış sergilemekte
Kendini ifade etmede zorlanması, sınıfta sessiz ve çekingenlik yaşaması
Oyuncakları toplamak istememesi, kendi işlerini kendisinin yapmaması
Söz dinlememesi
Ön planda olmaya çalışması

Çocukların davranış örüntüleri
Çocukla çoğunlukla sorun yaşayan kişi
Anne ile daha çok sorun yaşamakta
Problem daha çok ablasıyla yaşanıyor
Problem davrnaışın ortaya çıkma anı
Akşam saatleri daha çok sorun yaşanmata
Uyku saatlerinde daha çok problem yaşanmakta
Açlık ve yorgunluk durumlarında daha çok problem davranış sergilenmekte
Rutinlerin dışına çıkıldığında sorun yaşanmakta
Çocuklar genel olarak 22.00-22.30 arasında yatmakta
Okuldan ilk geldikleri saatlerde sorun yaşanmakta
Uygulanan müdahalelerin etki durumu
Uygulanan müdahaleler yeterli olmakta
Konuşmak çocukların davranışları kontrol etmede etki etmemekte
Davranış mücadelesinde genellikle çocuk kazanmakta

Birincil bakıcıların problem davranışlara yönelik uyguladıkları müdahale teknikleri
Evde uygulanan müdahale teknikleri
Kardeş kısançlığına yönelik
Kardeşleri problemleri kendilerinin çözmesi için teşvik etme
Çoğunlukla paylaşmayı vurguluma, paylaşma gerekecek durumlar yaratma
Büyük kardeşten tolerans göstermesini isteme
Yemek yeme alışkanlığına yönelik
Yemek seçmelerine müdahale etmeme, seçtiği yemekleri yapma
Sevdiği ve sevmediği yemeği birlikte sunma
Her çeşit yemekten yemelerini sağlama
Empati kurdurmaya çalışma
Kuralları öğretme ve uygulamaya yönelik
Tutarlı davranmaya çalışma
Çevredeki çocukları izleme, onlardaki davranışlara göre kendi çocuklarımızı yönlendirme
Birlikte vakit geçirmeye özen gösterme
Problem davranışı hakkında konuşma/çocuğu sözlü uyarma
İhtiyaçlarına göre alış-veriş yaptırmayı özendirme
Aileden biri ve birey olduklarını hissettirme
Seçme hakkı verme
Çocuklara birşey alınacağında özel günlere denk getirme
Sorunlu davranış olduğunda çocuğa kızma
Çocuk eğitimi ve gelişimi üzerine bilgi edinme
Farklı ortamlara götürerek sosyalleşmesini sağlama
Çocuğu oyalamak için tablet ya da TV kullanma
İsteklerini yerine getirme
Zamana bırakma
Eşler arasında çözüm bulunmaya çalışma
Kendi işlerini kendilerinin yapması için yönlendirme
İnatçılık yaptığında kısa süre de olsa dediğini yapma
Uygulanan müdahale o anki psikolojiye bağlı/ anlık çözümler bulma

Birincil bakıcıların problem davranışlara yönelik uyguladıkları müdahale teknikleri
Öğretmenle birlikte belirlenen müdahale önerileri
Öğretmen-birincil bakıcı arasında işbirliği sağlama
Birincil bakıcılar ile öğretmen ilişkisi güçlendirilmeli
Öğretmen ile birincil bakıcı birlikte kararlar almalı

Öğretmen ile birincil bakıcı arasında paylaşım arttırılmalı

Birincil bakıcıları bilgilendirme

Öğretmeni problem davranışla igili bilgilendirme

Öğretmen daha çok problem davranış gösteren çocukla uğraşmakta

Öğretmen daha çok problem davranış gösteren çocukların aileri ile görüşmekte

Birincil bakıcılara göre problem davranışları tetikleyen etmenler

Evde ortamında

Kardeş ilişilerine bağlı etmenler

Birincil bakıcıların tutum ve davranışları /anne-babanın çocuğu şımartması ve birincil bakıcılar arasındaki tutum farkı

En küçük şey olabilir

Yaşının küçük olması

Birincil bakıcının evde tek olması

Çocuğun sürekli bir yetişkin ile olmak istemesi

Burcunun özelliği gereği yapıyor

Çocukken davranışlarını iyi yönetememek

Çocuğa anneanne-babannenin bakması

Çocuğa yeterli şans ve fırsatın verilmemesi

Anne-babanın yoğun çalışması/ çocuklara yeterli zamanın ayrılmaması

Çevredeki kişilerin tepkileri ya da müdahale etmesi

Okul ortamında

Okul- aile arasında iletişimin olmaması

Okulun kalabalık olması, sınıf mevcudu

Yetişme tarzı

Arkadaşlarının problem davranışlarını taklit etmesi/ olumsuz davranış gösteren çocuklar

Öğretmenlerin çocuğa kızarak yaklaşması/ öğretmenlerin tutumları

Sınıfda ön planda olma isteği

Sınıfta öğrencilerin cinsiyet dağılımları

Öğretmenin daha çok problem davranışlı çocuklarla uğraşması

Ailelerin tutum ve davranışları

Birincil bakıcılara göre çocukların sosyal gelişim düzeyleri

Çocuklar evde ve okulda kurallara uymakta

Çekingenlik yaşamakta ve kendini ifadede zorlanmakta

Paylaşım yapabilmekte/ arkadaşlarıyla iyi anlaşmakta

Seçim yapabilme becerisi kazandırma hedeflenmekte

Sorumluluk becerilerinde gerileme gözlenmekte
Arkadaşlarının olumsuz davranışlarını örnek almakta
Sosyal gelişimi güzel
Dışa dönük bir çocuk / kendini güzel ifade edebilmekte
Okula alışmakta sorun yaşamakta
Paylaşım sorunu yaşamakta
Kıskançlık sergilemekte

Çocukların Davranışlarını Yönetme İle İlgili Birincil Bakıcı Gereksinimi
Gereksinim
Sınıfındaki problemlerin çözülmesine
Çocukları yetiştirirken yaptıklarımızın doğru olup olmadığını belirlenmesine
Çocuğun yaşına göre gelişiminin ve davranışlarının uygun olup olmadığını değerlendirilmesine
Yardımcı desteğine
Nasıl söz dinleteceğini bilme
Daha sabırlı ve sakin olmaya
Zamanı daha iyi yönetmeye ve daha fazla zamana
Okul ve aile arasında daha iyi bir iletişime
Neye ihtiyaç olduğu hiç düşünmedi
Eşlerin aynı yerde yaşamasına
Okul aile etkinliklerinin daha önceden belirlenmesine
Çocuğun davranışlarını yönetme stratejileri konusunda desteğe
Ailenin kendisini geliştirme yolları
Okul psikoloğundan destek almaya çalışma
Kitap okuyarak kişiel gelişim sağlama
Aile ve çocuk eğitimi ile ilgili seminerlere katılma
Çevredeki aileleri gözlemleyerek bilgi gereksinimini giderme
Arkadaşlarına sorarak bilgi ihtiyacını giderme
İnternetten araştırma

Çocukların uygun ve uygun olmayan davranışlarına geri dönüt verme durumu
Ödüllendirme ve cezalandırma yok
Uygun davranmadığında kızma
Uygun davrandığında ödüllendirme

Ailede davranışsal beklentilerin genel durumu
Kuralları belirleme ve uygulama durumu

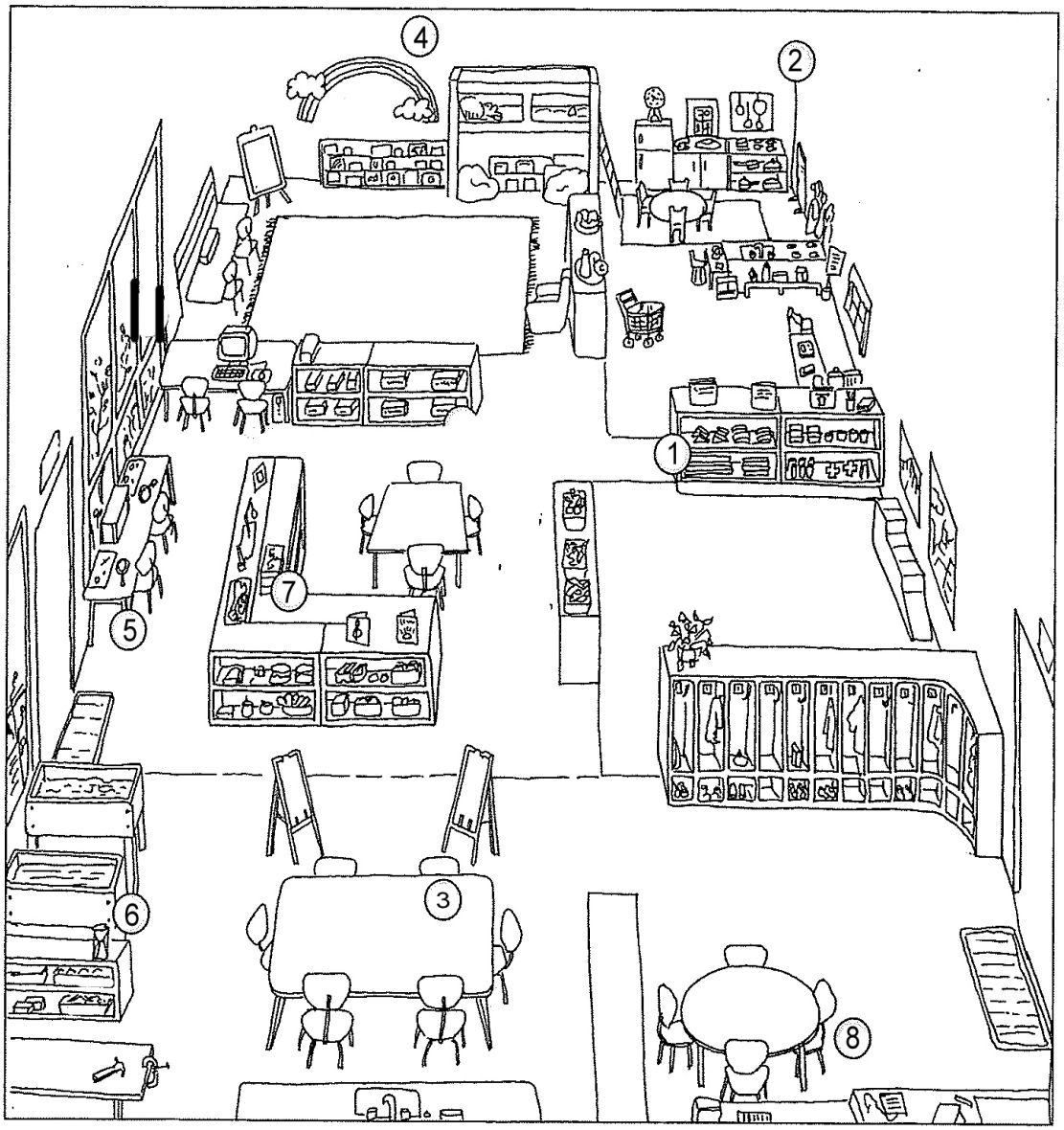
Evde belirli kurallar vardır
Evde belirli kurallar yoktur
Kurallar vardır ancak hepsini uygulanmamakta
Okuldaki kurallara bağlantı kurarak kuralları öğretme
Kurallara evdeki herkesin uymasını sağlama
Çok katı olmayan birkaç kural takip etme
Araştırma öncesi evdeki kurallar
Herkesin birbirini şartsız sevmesi
Yemekleri uygun yeme
Zamanında yatma

Davranış ve Sosyal Gelişim Değerlendirme/İzleme yöntemi
İki kardeşin davranışlarını kıyaslama / yaşıtlarıyla kıyaslama
Gözlem
Fiziksel gelişimi için doktordan destek alma
Okul psikolojik danışmanı ile görüşme
Çocuğun Uygun Davranışlarını Değerlendirme
Uygun davrandığında sevgi göstererek ve sarılarak ödüllendirme
Şeker, çikolata gibi ödüller kullanma
Uygun davrandığında kitap ya da başka eşyalar alma

EK-34. Araştırma Tanıtım Posteri



EK-35. İdeal Okul Öncesi Sınıfı Öğrenme Merkezi Yerleşimi (MEB, 2012)



1. Blok Merkezi	4. Kitap Merkezi	7. Müzik Merkezi
2. Dramatik Oyun Merkezi	5. Fen Merkezi	8. Giriş ve Bekleme Alanı
3. Sanat Merkezi	6. Kum ve Su Masası	

EK-36. Uygulama Öncesi Sınıfların Fiziksel Görünümü



EK-37. Uygulama Sonrası Sınıfların Fiziksel Görünümü



EK-38. EÇODEM Okul Geneli Davranışsal Beklentiler



EK-38. EÇODEM Okul Geneli Davranışsal Beklentiler (Devam)





EK-39. EÇODEM Uygulama Birincil Bakıcı Etkinlik Örneği

Değerli Velimiz;

EÇODEM projesi kapsamında okulumuzda çocuklarımızda geliştirmeye çalıştığımız **"saygı"** kavramı kapsamında çocuğunuzla yapmanız için aşağıdaki etkinlik planlanmıştır.

Etkinliğin Adı: Saygılı Kanguru

1. Gönderdiğimiz kanguru figürünü evinizde görünür bir yere asınız.
2. Kanguru figürünün üzerinde yer alan davranışları çocuklarımız gösterdiğinde yavru kangurulardan birini kesip (çocuğunuzun kesmesine izin verebilirsiniz) anne kangurunun kesesine koyunuz.
3. Sizlerde çocuğunuzda kazandırmak istediğiniz başka saygı davranışları belirleyip, o davranışları da gösterdiğinde kanguruya yavru kazandırabilirsiniz. Çocuğunuz güzel davranışı gösterdiğinde onu övgü dolu sözler söyleyiniz.
4. Küçük kangurularınız bittiğinde okuldan ek kanguru fotokopisi isteyebilirsiniz. Lütfen bu uygulamayı çocuk sadece davranışı gösterdiğinde yapınız ve çocuğu bu uygulama ile tehdit etmeyiniz (şöyle davranırsan, kanguru vereceğim, böyle davranırsan kangurunu alacağım gibi).
5. Kanguru etkinliği sadece saygı davranışları içindir. Çocukta gözlemlediğiniz diğer davranışlar için kullanmayınız (zamanında uyumama, yemek yememe gibi)

6. Lütfen, kangurularımızı……tarihinde okulumuza geri gönderiniz.

7. Çocuğun kaç tane kanguru kazandığı önemli değildir. Önemli olan gösterdiği olumlu davranışın uygun bir şekilde pekiştirilmesidir.

Çocuklarımıza uygun davranışların yerleşmesi sürecinde okulumuzla yaptığınız işbirliği için teşekkürler.

EK-39. EÇODEM Uygulama Birincil Bakıcı Etkinlik Örneği (Devam)

Değerli Velimiz,

2015-2016 Eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde EÇODEM projesi kapsamında okulumuzda işlenecek olan dördüncü değerimiz ise **"Sorumluluk**" beşinci ve son değerimiz ise "**Güvende Olma**" dır.

Çocuğunuzla önce evdeki sorumlulukları hakkında konuşunuz. Örneğin; "yemek pişirmek için küçüksün ama yemeğini kendin yiyebilecek kadar büyüksün". Evi süpürmek için küçüksün ama oyuncak ve eşyalarını toplayacak kadar büyüksün" gibi ifadelerle sorumluluk bilinci oluşturunuz. Çocuğunuzun evde sorumlu olduğu 4-5 yaş için en fazla 5 sorumluluk, 3-3,5 yaş için en temel 3 sorumluluk belirleyiniz (Bir önceki bilgi notumuzda çocuklarımızın yaşlara yapabilecekleri sorumlulukları yazmıştık). Size gönderilen sorumluluk çizelgesinde yer alan davranışları kullanabilirsiniz ya da kendi çocuğunuza göre oradaki davranışları değiştirebilirsiniz.

Çocuğunuz sorumluluğunu sadece yaptığında sorumluluk çizelgesine işaretleme yapınız. Her davranışın işaretleme işlemi bittiğinde çocuğunuza sevdiği bir ödülü (abartmadan) verebilirsiniz. Bu noktada **en güzel ödül çocuğunuzla birlikte özel vakit geçirmektir**. Çünkü o sorumluluklarını kendisi yaptığı için sizin ona ayıracak daha çok vaktiniz olacaktır (bunu da vurgulayın) ve bu zamanı da ona hediye etmiş olursunuz. Bu çizelgenizi tamamladıktan sonra lütfen sınıf öğretmenine …….tarihine kadar çocuğunuzla birlikte gönderiniz.

Ayrıca; yapabilen velimiz, çocuğu sorumluluklarını yerine getirirken (yemeğini kendisi yerken, ayakkabısını kendisi giyerken gibi) onun fotoğraflarını çekebilir ve renkli ya da renksiz olarak davranış formu ile birlikte sınıfa gönderebilirse güzel olur.

Genel olarak ailelerin evde çocuklarının sorumlulukları hakkında zorlandıkları davranışlar:

1. Yemeğini kendisinin yemesi
2. Kendi odasında uyuması
3. Yatağını, odasını, oyuncaklarını, eşyalarını toplaması
4. Kendisinin giyinip çıkarması

GÜVEN değerimiz için çocuklarımızla güvenli durum, güvenli kişi, tehlikeli durum, tehlike anında ne yapmalıyız gibi konuları konuşuyoruz ve sınıf içerisinde etkinlik yaptırıyoruz. Bu anlamda;

- 4-5 yaş çocuklarımızın kendisine sorulduğunda kendi ad ve soyadlarını, velisinin adını ve soyadını söylemesini, en azından bir velisinin telefon numarasını ve ev adresini ezberlemesini hedefliyoruz. Telefon numaralarını rakam olarak öğretiniz 0-5-3-2-3-4-4-3-2-1-1 gibi. Yani rakamları sırayla ezberlesin. Ezberleme çalışmaları olarak tekrar ettirme, yazdırma, ses kaydına alıp dinlettirme ve odasına ya da evin bir yerine asıp koyma gibi tüm teknikleri deneyebilirsiniz. Ancak adreste yazdırma yapamazsınız, bol tekrarla kolay öğrenecektir.
- 3 yaş çocuklarımız için ise kendisine sorulduğunda kendi ad ve soyadlarını söylemesini, en az bir velisinin adını soyadını söylemesini ve oturduğu şehrin ve mahallenin adını söylemesini hedefliyoruz.

EK-40. Sınıf İçi EÇODEM Etkinlik Uygulama Örneği

Sorumluluk Etkinliği

4-5 Yaş için

1. Çocuklarınıza haşlanmış bir yumurtayı ya da çiğ yumurtayı kırmadan belirli bir süre boyunca (iki gün, bir hafta gibi) evden okulu-okuldan eve getirip götürmesini isteyebilirsiniz.
2. Sınıf içerisinde öğrenme merkezlerinin düzenin oyuncaklarının bir gün boyunca takibini belirli çocuklara verebilirsiniz. Ör., blok merkezinden üş kişi, sanat merkezinden iki kişi gibi, bu kişiler gün boyunca oyuncakların o merkezlerde kalmasını sağlayacak, oyuncakları güzel kullananları ödüllendirmesi için öğretmene bildirebilir. Ya da öğretmen tüm çocuklara sınıfta farklı sorumluluklar verebilir. Bunun için önce sorumluluk listesi belirlemesi gerekmektedir.
3. Fen ve matematik merkezine bir evcil hayvan konulabilir (bu konuda velilerden destek alınabilir)
4. Fen ve öğrenme merkezinde bitkilerin bakımı yapılabilir

5. Gün içerisinde sınıfta herhangi bir nesne ya da oyuncağın sorumluluğu verilebilir. Çocuk sorumlu olduğu oyuncağın oyun saatleri dışında olması gerektiği yerlerde olup olmadığını kontrol eder.

3 Yaş için

1. Sınıf içerisinde özellikle fen ve matematik merkezinde çiçek bakımı sorumluluğu verilebilir.
2. Gün içerisinde sadece bir oyuncağın sorumluluğu verilebilir. Çocuk sorumlu olduğu oyuncağın oyun saatleri dışında olması gerektiği yerlerde olup olmadığını kontrol eder.
3. Bu yaş çocukları için ise ellerine bir küçük nesne verilip (bir kurdale gibi), okula getirip götürmesi istenebilir…

ÖĞRETMENLERE ÖNERİLER

1. Sınıf içerisinde düşük ses kullanınız.
2. Çocuklarınızı uygun davranış sergilediklerinde, onların davranışlarını pekiştiriniz.
3. Çocuklara her davranışın tek tek öğretimini yapınız.
4. Çocuklarınız bir etkinlikle meşgul iken (oyun saati gibi) toplanmadan önce ya da o etkinliği bitirmelerini istemeden önce onlara beş dakikalarının kaldığını hatırlatınız. Bu beş dakika uygulaması için bir beş dakika görseli hazırlayınız (ör. Beş parmağın açık olduğu bir el kuklası yapılabilir ve üzerine 5 yazılabilir)

EK-41.Sınıf İçerisinde Davranışsal Beklentiyi Hatırlatan Görsel İpucu



EK-42. EÇODEM Sevgi Anaokulu Okul Geneli Belirlenen Kavramları/Değerleri Uygulama Planı

DEĞERLERİMİZ	SORUMLU ÖĞRETMEN	OKULDA YAPILACAK ETKİNLİK	AİLEDE YAPILACAK ETKİNLİK	ZAMAN DİLİMİ
SEVGİ	Ö3 ve Ö9			11-31 MART
SAYGI	Ö2 ve Ö10			11-31 MART
SORUMLULUK	Ö4 ve Ö6			1-15 NİSAN
PAYLAŞMA	Ö1 ve Ö11			15-30 NİSAN
GÜVENLİK	Ö12 ve gönüllü öğretmen			1-15 MAYIS

EK-43. EÇODEM Öğretmen Eğitimi Programı Örnek Oturum İçeriği

İÇERİK

1. Oturum (tanıtım-planlama) (2 sa.)

- ▶ Tanışma ve proje tanıtımı
- ▶ EÇODEM ekibi oluşturma
- ▶ Proje iş kalemlerinin paylaşımı
- ▶ Görev ve sorumlulukların belirlenmesi
- ▶ EÇODEM okul çalışma takviminin oluşturulması
- ▶ Ön test verilerinin toplanması

2. Oturum (durum saptaması) (2 sa.)

- ▶ Ön testlerin veri sonuçlarının paylaşımı
- ▶ Okul davranış ve sosyal gelişim profilinin betimlenmesi
- ▶ Okul geneli ve sınıflar için uygun davranış ve sosyal gelişim seviyelerinin belirlenmesi
- ▶ Görev ve sorumluluklar

EK-44. Araştırma Resmi İzin Belgesi

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR

Sayı : 88074293/605.01/4514033 29.04.2015
Konu: Araştırma Projesi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 28/04/2015 tarih ve 4474850 sayılı olur.
b) Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği' nin 16/04/2015 tarih ve 3178 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

GELEN EVRAK
Tarih : 11.05.2015
Sayı : 1003

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Anadolu Üniversitesi
Rektörlüğü
Yunus Emre Kampüsü
PK.26470 ESKİŞEHİR

Aslı ile Aynıdır
5070 Sayılı Yasa ile elektronik olarak imzalanmıştır
04 Mayıs 2015
Memur

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi
04 Mayıs 2015
5096

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 88074293/605.01/4474850
Konu : Araştırma Projesi

28.04.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği' nin 16/04/2015 tarih ve 3178 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Meral MELEKOĞLU' nun "Problem Davranışlarına Yönelik Erken Çocukluk Döneminde Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modelinin Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tez çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
.../04/2015

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 707e-e2e4-266f-d32d-464

T.C

ESKİŞEHİR VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Meral MELEKOĞLU
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Cemalettin Gökay Anaokulu
Araştırmanın Konusu	Problem Davranışlarına Yönelik Erken Çocukluk Döneminde Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modelinin Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Problem Davranışlar Ölçeği-Sosyal Beceriler Ölçeği), Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmeleri (Uygulama Öncesi ve Sonrası Öğretmen, Veli ve Okul Yöneticileri Görüşme Soruları), Erken Çocuklukta Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli (EÇOÇODEM) Sosyal Geçerliliği, Erken Çocuklukta Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli Memnuniyet Formu (Öğretmen ve Veli), Erken Çocuklukta Olumlu Davranış Desteği Eğitim Modeli Öğretmen Uygulama Güvenirliği Formu, İzin Belgeleri ve Mektupları.
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

K O M İ S Y O N

28/04/2015

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Dr. Seda ERCAN AKKAYA
Baş Öğretmen

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
E. Şenay KUTLU
Öğretmen

EK-45. *Özgeçmiş*



ÖZGEÇMİŞ

1. **Adı Soyadı:** Meral MELEKOĞLU
2. **Doğum Tarihi:** 22.05. 1979
3. **Unvanı:** Öğr. Gör. Dr.
4. **Öğrenim Durumu:** Doktora

Derece	**Alan**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Çocuk Gelişimi Eğitimi ve Öğretmenliği	Konya Selçuk Üniversitesi	1997-2001
Y. Lisans	Özel Eğitim	University of Wisconsın, Madison, USA	2006-2008
Doktora	Zihin Eng. Öğrt.	Anadolu Üniversitesi	2012-2017

5. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

1. **Melekoğlu, M.,** Diken, İ. H. (2016). Dimension of teacher training program on school-wide positive behavioral supports in early childhood. Bu sözlü bildiri International Society on Early Intervention konferansında sunulmuştur. Stockholm Üniversitesi, Stockholm/İsveç.
2. **Melekoğlu, M.,** Diken, İ. H., Yetim, H., Yurt, F., Sağdilek, D., Yıldırar, F., Süren, G., Üzümcü, H., Çevik, H., Diken, M., Akın, M., Van, Ö. ve Gedikli, R. (2016). Erken çocukluk döneminde okul çaplı olumlu davranış desteği eğitim programı (EÇOÇODEP) uygulama basamakları. Bu poster bildirisi Uluslararası Katılımlı Ulusal Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO 2016)'inde sunulmuştur. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

3. **Melekoğlı, M.,** Kayışdağ, E., Ekiz, M. H. ve Yenioğlu, S. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. Bu sözlü bildiri Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresinde sunulmuştur. İstanbul/Türkiye.
4. **Melekoğlu, M.** (2015). Özel gereksinimi olan çocuklarda kültür temelli oyunlar. Bu sözlü bildiri I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayında sunulmuştur. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
5. **Melekoğlu, M.** ve Diken, İ. H. (2014). Erken çocukluk döneminde okul çaplı olumlu davranış desteği (**school-wide positive behavioral supports in early childhood**). Bu poster bildirisi International Congress On Early Childhood Intervention (ICECI2014) kongeresinde sunulmuştur. Anadolu Üniversitesi, Antalya.
6. **Melekoglu, M.** (2007). Using social story interventions with students with autism spectrum disorders. Bu poster bildirisi The Annual Teacher Education Division (TED) Council for Exceptional Children (CEC) konferansında sunuldu.

6. Yazılan ulusal kitaplar ya da kitaplarda bölümler

1. **Melekoğlu, M.** ve Kayışdağ, E. (2017). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Sosyal, Duygusal ve Davranışsal Destek.* (Ed. U. Sak ve M. A. Melekoğlu). Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
2. **Melekoğlu, M.** (2016). *Etkili Sosyal Beceri Öğretim Programı Düzenlemeleri.* (Ed. S. Yıldırım Doğruer ve Z. Doğan). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Öğretim Programı: Sosyal Beceri Öğretim Öncesi Rehberi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
3. **Melekoğlu, M.** (2013). *Erken Çocuklukta Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Yapılabilecek Düzenlemeler ve Etkinlik Örnekleri.* (Ed. S. Yıldırım Doğruer ve A. Ş. Öz). Aileler ve Öğretmenler İçin El Kitabı: Tüm Yönleriyle Özel bebekler & Çocukların Gelişimi ve Etkinlik Örnekleri. Ankara: Eğiten Kitap

7. Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

1. Cavkaytar, A., **Melekoğlu, M.** ve Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünyada ve Türkiye'de kavramların evrimi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Eğitim Özel Sayısı, 111-122.

7.6. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

1. Yenioğlu, S., Arslan, K.G., Aksan, E. ve **Melekoğlu, M.** (2015). Teknoloji temelli oyunların tarihsel gelişimi ve bu oyunların çocukların gelişim sürecine yansıması. Bu sözlü bildiri 5. Özel Eğitim Öğrenci Kongresinde sunulmuştur. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
2. Çayır, A., Sağlam, T. ve **Melekoğlu, M**. (2015). Çizgi filmlerin çocuğun gelişimi üzerine etkisi ve çizgi filmlerde özel çocuklar. Bu sözlü bildiri 5. Özel Eğitim Öğrenci Kongresinde sunulmuştur. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
3. Yıldırım, S., Gürlü, B., Güneş, M. ve **Melekoğlu, M.** (2015). Okul öncesi eğitim hikâye kitaplarinin belirli değişkenler açisindan incelenmesi. Bu sözlü bildiri 5. Özel Eğitim Öğrenci Kongresinde sunulmuştur. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
4. Kanbur, A., Bulut, B. G. ve **Melekoğlu, M.** (2015). Özel çocuklara bilgisayar destekli oyun ve şarkı öğretimi. Bu sözlü bildiri 5. Özel Eğitim Öğrenci Kongresinde sunulmuştur. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
5. Yüksel, E., Arife, Ç. ve **Melekoğlu, M.** (2015). 18-48 Aylık çocukların dil gelişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Bu sözlü bildiri 5. Özel Eğitim Öğrenci Kongresinde sunulmuştur. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
6. **Melekoğlu, M.** (Eylül, 2014). "Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi" dersinin öğretmen adaylarının engellilere yönelik tutumlarına etkisi ve derse yönelik görüşleri. Bu sözlü bildiri 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur. Trakya Üniversitesi, Edirne.
7. **Melekoğlu, M**. (Eylül, 2014). Zihin yetersizliği olan bireylerin resimlerinde aile kavramı. Bu sözlü bildiri 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur. Trakya Üniversitesi, Edirne.
8. **Melekoğlu, M.,** Tunç, A. ve Melekoğlu, M. A. (Ekim, 2013). Öğrencilerin tanınmasında ve problem davranışlarının belirlenmesinde resimlerin kullanılmasına yönelik eğitim programının öğretmen uygulamalarına etkisi. Bu sözlü bildiri 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
9. **Melekoğlu, M.** (Ekim, 2013). Özel eğitim hizmetlerinden yararlanan ailelerin yaşam kalitesinin ve uzman-aile işbirliğinin değerlendirilmesi. Bu sözlü bildiri 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

10. Cavkaytar, A., **Melekoğlu, M. ve**Yıldız, G. (Ekim, 2013). Geçmişten Günümüze zihin yetersizliği: Dünyada ve Türkiye'de Kavramların Evrimi. Bu poster bildiri 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
11. **Melekoğlu, M.,** Diken, İ. H., Çelik S., ve Tomris, G. (Ekim, 2012). Antisosyal davranışları önlemeye yönelik Başarıya İlk Adım Erken Eğitim/Müdahale Programının etkililiği ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların gözden geçirilmesi. Poster bildiri 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
12. **Melekoğlu, M.,** Vuran, S. (Ekim, 2012). Özel eğitime gereksinimi olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmede deneğin kendisinin video model olarak kullanıldığı öğretim uygulamalarıyla yapılan çalışmaların incelenmesi. Poster bildiri 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

8. Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler:

1. **Melekoglu, M., Tunç Paftalı, A. and Melekoglu, M. A. (2015).** Effects of the training program about recognizing students and ıdentifying problem behaviors through analyzing students' drawings on teacher ımplementations. *Education and Science, 40* (181), 19-39.
2. **Melekoğlu, M.,** Diken, İ. H., Çelik S., ve Tomris, G. (2014). Antisosyal davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım erken eğitim/müdahale programının etkililiği ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 6*(1), 55 -79.

9. Diğer yayınlar

1. **Melekoğlu, M**. (2017). Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Modelinin Etkililiği (The Effectiveness Of School-Wide Positive Behavior Support Education On Model In Early Childhood).Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

2. Melekoğlu, M.A. ve **Melekoğlu, M.** (2012). Erken çocukluk döneminde sesli okumanın eğitsel gelişime etkisi. Eğitimci Dergisi, Sayı 16.

10. Projeler

Proje No: 1409E382

Projenin Adı: Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Modelinin Etkililiği (Doktora Tezi)

Destekleyen Kuruluşlar: Anadolu Üniversitesi Proje Birimi ve TÜBİTAK

13. Son iki yılda verdiğiniz lisans ve lisansüstü düzeydeki dersler için aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

	Akademik Yıl	**Dersin Adı**	**Haftalık Saati**		**Öğrenci Sayısı**
			Teorik	**Uygulama**	
2017-2016	**Güz**	Özel Eğitim	2		
		Zihin Engellilere Oyun Şarkı Öğretimi	3		
		Zihin Engelliler için Öğretim Tek. ve Mat. Tas. I	3		
		Zihin yetersizliği ve OSB	2		
		Öğretmenlik Uygulaması I	2	8	
		Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi I			
	İlkbahar	Erk. Çoc. Özel Eğt. Öğretim Yön.	3		
		Zihin Engellilere Kavram ve beceri öğretimi	3		
		Zihin Engellilere Resim-İş Öğretimi	2		
		Zihin Engelliler İçin Öğretim Tek. Ve Mat. Tas. I	3		
		Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi II	2		
		İlköğretimde Kaynaştırma	2		
		Topluma Hizmet Uygulamaları	3	3	
		Okul Deneyimi ve kaynaştırma	2	4	
		Özel Eğitimde Dil Becerileri	2		
		İşitme ve Görme Yetersizliği	2		
		Sağlık Bilgisi ve İlkyardım	2		
		Öğrenme Güçlüğü ve Özel yetenek	2		
		Öğretmenlik Uygulaması II	2	8	
		Bireyselleştirilmiş Eğt. Prog.	2		

		Dersin Adı	Haftalık Saati		Öğrenci Sayısı
			Teorik	Uygulama	
2016-2015	Güz	Erken Çocuklukta Özel Eğitim	3		
		Özel Eğitim	2		
		Zihin Engellilere Oyun Şarkı Öğretimi	3		
		Öğretmenlik Uygulaması I	2	8	
		Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi II	2		
		Bireyselleştirilmiş Eğt. Planı ve Öğr. Birey.			
	İlkbahar	Erk. Çoc. Özel Eğt. Öğretim Yön.	3		
		Zihin Engellilere Kavram ve beceri öğretimi	3		
		Zihin Engellilere Resim-İş Öğretimi	2		
		Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi II	2		
		Öğretmenlik Uygulaması II	2	8	
		Zihin Engelliler için Öğretim Tek. Ve Mat. Tas. II	3		

Not: Açılmışsa, yaz döneminde verilen dersler de tabloya ilave edilecektir.