

Research

Positive Behavior Support-Based Preventive Classroom Management Practices for Gifted Students: An Action Research*

Üstün Yetenekli Öğrencilere Sunulan Olumlu Davranışsal Destek Temelli Problem Davranışları Önleyici Sınıf Yönetimi Uygulamaları: Eylem Araştırması

Mahmut Çitil¹ & Ayşegül Ataman²

Abstract

The aim of this study was to determine the effect of the training and the behavioral guiding provided to classroom teachers to enable them with the positive behavioral support based preventive classroom management skills to improve problem behaviors of gifted students out of the classroom environment. The study is an action research. It included following processes: determining the problem area; gathering, analyzing and evaluating data; making an action plan; and applying and evaluating the plan. According to the results, behavioral guiding provided to teachers for applying positive behavioral support-based preventive classroom management skills was effective in improving teachers' classroom management skills. Moreover, improved skills of teachers at the end of the behavioral support guiding was more effective on the positive and problem behaviors of students.

Key Words: gifted students, preventive classroom management, changing behavior

Öz

Bu araştırmanın amacı; ayrı eğitim ortamında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi becerilerini sınıf öğretmenlerine kazandırmak için verilen eğitimin ve yapılan davranışsal danışmanlığın öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemektir. Eylem araştırması yaklaşımı ile yapılan bu çalışmada problem alanın belirlenmesi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması, eylem planının oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda Ankara ilinde bulunan üstün yetenekli öğrenciler için açılmış bir vakıf okulunun ilkokul birinci sınıflarından birinde araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi programını uygulamada gerekli olan bilgi ve deneyimi kazandırmak için sunulan davranışsal danışmanlık etkilidir. Davranışsal danışmanlık öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini öğretim programından daha fazla arttırmıştır. Bu araştırma ortaya koymuştur ki olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi uygulamaları sonunda artan öğretmen becerileri öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları üzerinde etkilidir.

Anahtar Sözcükler: üstün yetenekli, önleyici sınıf yönetimi, davranış değiştirme

Summary

Purpose and significance: The general purpose of this study was to determine the effect of the in-service training and behavioral consultancy for bringing positive behavioral support-based prevent classroom management skills to reduce problem behaviors of students with giftedness in segregated classrooms. In the school environment, social and emotional support and development are

* The paper is a part of the first author's doctoral dissertation.

¹Corresponding author, PhD, Gazi University, Special Education Department, Ankara, Turkey; mcitil@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7607-6595

² Prof. Dr., European University of Lefke, Faculty of Education, Lefke, North Cyprus, ORCID: 0000-0002-5566-6606

© Turkish Journal of Giftedness & Education; ISSN: 2146-3832, http://www.tuzed.org

as necessary as academic supports for students with giftedness (Eddles-Hirsch et al., 2012). However, there is lack of study about behavior education and classroom management of students with giftedness (Çetinkaya, Maya-Çalışkan, & Güngör, 2012; Delisle, Whitmore, & Ambrose, 1987; İnci, 2014; Sezer, 2015; Slifer, 1987; Talas, Talas & Sönmez, 2013). It could be said, in Turkey, there is almost no study about the intervention for behavioral problems of gifted students (Çitil, 2016).

Method: The study conducted by using Action Research Approach. It was made up of the following process: determining the problematic area; gathering, analyzing and evaluating data; making an action plan; and applying and evaluating the plan. The study was conducted with the first-grade students attending a private primary school for gifted children. During the study, to improve behavioral and classroom management skills of four teachers, first PBS (Positive Behavioral Support) based preventive classroom management training and then behavioral guiding training were provided and the effect of teachers' improved skills were observed on four gifted children. Furthermore, social validity data was collected from the teachers.

In this research, direct and indirect measurement tools were used as data collection tools. Before building the plan, the researcher collected data with several different tools. After determining the behaviors of students in the classroom, the researcher used the Preventive Classroom Observation Form (PCOF), which was developed by Sucuoğlu, Ünsal, and Özokçu (2004), for the purpose of determination of teachers' classroom management skills. Additionally, Classroom Management Knowledge Test, which was developed by Güner (2010), was used to examine knowledge level of teachers. Before, during and after implementing of the plan, semi-structured forms were used for teachers. Data were collected through detailed observation and video recording to identify, monitor and evaluate teachers' classroom and behavior management skills. Interviews with teachers were recorded with a voice recorder. Due to the nature of action research, different data recording techniques, such as researcher diary and decision book were used in this research. The interview records applied in the scope of the research were deciphered and processed in the interview forms. The forms were analyzed by descriptive analysis and content analysis method and the results were presented as descriptive or frequency percentages. Nonparametric data in pretest and posttest were also analyzed.

Results: According to the findings of the study, it was observed that four students had various problem behaviors in the classroom. These behaviors were classified into five main categories by the researchers. Loss behaviors and other extracurricular behaviors were determined as countable behaviors. Making noise, talking, being interested in non-class activities and walking in the classroom were determined as continuous behavior. Following the in-service training and behavioral counseling process, teachers' classroom management skills increased. PCOF score of Yadigar teacher was 17 (N<86) before the intervention, however, after in-service training, her PCOF score was 36 and after the consultancy intervention her score increased to 65. PCOF score of Gülşah teacher was 11 (N<86) before the intervention, however, after in-service training, her PCOF score was 34 and after the consultancy intervention her score increased to 65. PCOF score of Neslihan teacher was 19 (N<86) before the intervention, however, after in-service training, her PCOF score was 49 and after the consultancy intervention her score increased to 71. PCOF score of Seda teacher was 26 (N<86) before the intervention, however, after in-service training, her PCOF score was 53

and after the consultancy intervention her score increased to 75. Teachers showed an improvement of approximately 50 points at the end of the whole process. As a result of the action research, teachers' PBS-based preventive classroom management skills increased and problem behaviors of the students decreased significantly. Almost no problem behavior was observed from three of the four children.

Discussions and Conclusions: According to the research results, the prepared education program to bring knowledge and experience to teachers is partially effective for improving the skills of teachers about classroom management. Behavioral consultancy provided to the teachers for applying positive behavioral support-based preventive classroom management skills and getting necessary skills are effective in improving teachers' classroom management skills. The behavioral consultancy improved the preventive classroom management skills of teachers more than the educational programs did.

Giriş

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri ve bu alandaki sorunları konusunda birçok araştırma yapıldığı anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin güçlü ve üstün bir kişilik yapısına sahip olduklarını ve akranlarına nazaran daha az psikolojik sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Gust-Brey & Cross, 1999; Kelly & Colangelo 1984; Neihart, 2002; Van der Meulen et al., 2014). Başka araştırmalar ise üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik olarak daha savunmasız olduklarını ortaya koymuştur (Coleman & Cross 2014; Freeman, 1994; Renzulli, 1981; Van der Meulen et al., 2014). Araştırmalar genel olarak değerlendirilirse; bir taraftan bakıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri nedeniyle var olan özel güçleri onları daha dirençli hale getirirken, diğer yandan bu öğrencilerin özel ihtiyaçları ve karakteristik özellikleri onları sosyal ve duygusal sorunlara karşı daha savunmasız bir hale getirebilmektedir (Chan, 2002; Pfeiffer & Stocking 2000; Webb et al., 2005). Ancak alanyazının sunduğu sonuçlara göre üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere oranla sosyal-duygusal sorunları daha fazla ya da daha az yaşayıp yaşamadıklarını kesin bir şekilde söylemek mümkün değildir (Martin, Burns, & Schonlau, 2010; Peterson 2009; Pfeiffer & Stocking 2000; Van der Meulen et al., 2014).

Üstün yetenekli öğrenciler için en uygun olan akademik modellerin ve sosyal-duygusal özelliklerin sıkça araştırıldığı görülmekle birlikte (Delcourt, Cornell, & Goldberg, 2007; Kulik & Kulik, 1982; 1992; Noll, 2012; Saranlı & Metin, 2012), bu çocuklar için eğitim ortamlarında uygulanacak disiplin modelleri konusunda yeterince araştırma olmadığı söylenebilir (Rogers, 2002). Oysa okul ortamında üstün yetenekli öğrencilere sağlanan sosyal ve duygusal destek bu öğrencilere sunulan akademik destek kadar önemlidir (Eddles-Hirsch et al., 2012). Üstün yeteneklilerin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal özellikleri onların davranış özelliklerini açıklamaya zemin oluşturmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal özellikleri konusunda tartışmalar olsa da bu öğrencilerin akranlarına nazaran daha uyumlu olmaları beklenmektedir (Callard-Szulgit, 2010). Bu nedenle de üstün yetenekli çocuklar problem davranışlar sergilediğinde insanlar buna çok şaşırılmaktadır (Markusic, 2019). Ancak sonuç itibarıyla bu öğrenciler de çocuktur ve bunların da problem davranışlar sergilemeleri olağandır. Bu bağlamda üstün yetenekliliğin tamamen olumlu özelliklerden oluşmadığı ve bu çocukları disipline etmenin zor olduğu söylenebilir (Chan, 2002, 2003; Markusic,

2019; Özbay, 2013). Üstün yetenekli öğrencilerin temel özelliklerine bakılırsa bu çocuklar için oluşturulan sınıf ortamlarında gereken tedbirler alınmadığında problem davranışların gözlenmesi de kaçınılmaz olacaktır (Brachen & Brown, 2006; Chan, 2003; Dill, 2019; Hansen & Feldhusen, 1994; İnci, 2014; Oliver, Reschly, & Wehby, 2011; Sezer, 2015; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005; Watson et al., 2016). En basit tanımıyla problem davranış, sınıfta eğitsel çalışmalara engel olan, öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen öğrenci davranışlarının tümüdür (Özdemir, 2007). Zihinsel kapasiteleri hangi düzeyde olursa olsun davranış problemleri tüm öğrencilerde karşılaşılabilecek bir durumdur.

Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içerisinde bir problem yaratmadıkları görüşü yaygın olarak düşünülmeye karşın, bu öğrencilerin zor olduklarına dair de bir bilinçlenme olduğu görülmektedir (Chan, 2002). Çünkü zorlu ve rekabetçi müfredat, akranları ile eksik iletişim vb. nedenlerle bu öğrencilerde davranış sorunları gelişebilmektedir. Bu durumda, bu sorunların önlenmesi için üstün yetenekli öğrencilerin entelektüel güç ve enerjilerini geliştirecek ve yönlendirecek bir özel eğitime gereksinim olduğu görülmektedir (Delisle et al., 1987). Bu nedenlerle üstün yetenekli öğrencilerin olduğu sınıflarda, önleyici ve etkili bir sınıf yönetimi ve davranışsal destek ile ilgili etkili bir müdahalenin gerekli olduğu söylenebilir (Chan, 2003).

Problem davranışların sınıfta yönetim ve disipline duyulan gereksinimi arttırması nedeniyle öğrencilerin problem davranışlarının yönetimi son dönemde bazı araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Akalin, 2012; Aydoğan ve Gündoğdu, 2015; Çetinkaya, Maya-Çalışkan ve Güngör, 2012; Güner, 2011; Sadık, 2006; Scott & Caron, 2005; Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner, 2009). Ancak yine de üstün yetenekli öğrencilerin davranış ve sınıf yönetimi ile ilgili araştırmaların alanyazında çok sınırlı olduğu görülmektedir (Delisle et al., 1987; Slifer, 1987; Çetinkaya vd., 2012; İnci, 2014; Talas, Talas ve Sönmez, 2013; Sezer, 2015).

Alanyazın uzmanlarının konuya yeterli önemi vermemelerinin sebebi bu öğrencilerin çok fazla sorun çıkararak çocuklar olmadığını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Konu ile ilgili ulaşılabilen en eski kaynak Slifer'in (1987) araştırmasıdır. Slifer araştırmasında ilkökul ve ortaokul çağındaki merkezi zenginleştirme sınıflarına devam eden üstün yetenekli öğrencilerin sınıf yönetimi için ihtiyaç duyulan yapılandırmaları değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırma kapsamında tek bir ders oturumunda sık sık tekrarlanan öğrenci davranışları gözlemlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre yetenekli zenginleştirme merkezindeki öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin beklenilenden daha fazla dikkatsiz ve yıkıcı davranışları olduğu konusunda hem fikirdirler. Araştırma kapsamında 6 farklı davranış yönetimi çalışması 6 farklı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Yarı otomatik geri bildirim ve tepki kullanarak yapılan bir müdahale anında davranışsal geri bildirim ve gecikmeli olumlu pekiştirme kullanımının hem bireysel olarak öğrencilerde hem de tüm sınıflarda etkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırmayla aynı yıl yayınlanan bir makalede ise Delisle, Whitmore ve Ambrose (1987) üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarını önlemede yapılabilecekleri açıklayan bir çalışma yapmışlardır. Derleme şeklindeki bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve karşılaşılabilecek sınıf içi güçlüklerle ilgili araştırmacılar düşüncelerini ifade etmişlerdir. Ancak deneysel bilgiler sunmamışlardır.

Hansen ve Feldhusen (1994) yaptıkları araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin; kişilik ve mesleki özellikleri ve sınıf içi davranışlarının sınıf etkinlikleri yönlerinden farklı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda daha önceden eğitim alan ve almamış olan 82 öğretmenle çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlere özel bir program eğitimi verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim sonrasında eğitim alan öğretmenlerin, eğitim almayan öğretmenlere göre daha fazla olumlu sınıf içi davranış özellikleri sergiledikleri görülmüştür. Sayler ve Brookshire (1993), ise üstün yetenekli sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal, duygusal ve davranışsal uyumdaki farklılıkları araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre hızlandırılmış programlara devam eden ve üstün yetenekli sınıflarındaki öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden sosyal ilişkilerinin, duygusal gelişimlerinin daha güçlü olduğu ve daha az ciddi okul davranış problemleri sergiledikleri bulunmuştur. Cornell, Delcourt, Bland, Goldberg ve Oram (1995) da ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 675 üstün yetenekli ve 322 normal gelişim gösteren öğrencinin davranış problemlerini öğretmen ve veli görüşlerine göre karşılaştırmasını yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak davranış problemleri sergileyen küçük bir üstün yetenekli grubunun olduğunu da belirtmişlerdir. Ancak bu grubun sergiledikleri problem davranışlarının da normal gelişim gösteren akranlarına benzer düzeyde ve sıklıkta olduğu sonucuna varmışlardır. Gallucci, Middleton ve Kline (1999) ise 78 üstün yetenekli ve 62 normal gelişim gösteren öğrencinin Çocuk Davranış Kontrol Listesindeki (CBCL) davranış puanları ve yeterlilik oranlarındaki farklılıkları değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin problem davranış sergileme nedenlerinin zekâdan daha çok öğrencilerinin psikolojisiyle ilgili olduğu iddia edilmiştir. Garland ve Zigler (1999), 13-15 yaşlarında 191 üstün yetenekli öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada yüksek zekâ ile psikososyal uyum arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre üstün yetenekli öğrencilerin duygusal ve davranışsal özelliklerine ilişkin puanlarının normatif aralıklar içinde bulunduğu ve üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere nazaran daha az sorun sergileme eğilimleri olduğunu ortaya koymuştur. Chan (2002) da Hong Kong'da 215 Çinli üstün yetenekli ortaokul öğrencisinin uyum sorunları ve psikolojik sıkıntılarını incelemiştir. Chan araştırmasının sonucunda öğrencilerin akranları ile iyi ilişkiler kurma ve tanınma yetenekleri, okul çalışmalarının zorlayıcı olmaları, olanlara yoğun katılımları, farklı olma duyguları, mükemmeliyetçilik davranışları ve ebeveynlerinden yüksek beklentileri ile ilgili kaygılarını içeren uyum sorunları olduğunu bulmuştur. Chan üstün yetenekliliğin insanlar için psikolojik sonuçları etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Ancak ona göre bu sonuçların olumlu ya da olumsuz olup olmadığı birden çok faktöre bağlı gibi görünmektedir. Görüldüğü üzere uluslararası alanyazında ulaşılan sınırlı çalışmalarda bile üstün yetenekli öğrencilerin akranlarına nazaran daha fazla problem davranış sergileyip sergilemedikleri net bir şekilde belli değildir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise üstün yetenekli öğrencilerin davranış problemleri sergilediklerine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Kurnaz, Tüybek ve Taşkesen'in (2009) tarama modelinde yaptığı araştırmada 68 sınıf öğretmenin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri hakkında sahip oldukları görüş ve bilgileri tespit etmeye çalışmıştır. Buna göre öğretmenlerin %24'ü üstün yete-

nekli öğrencilerin sınıfta sıkıldıklarını, %21'i çok konuşuyor olmakla suçlandıklarını, %16'sı konuları sınıf içinde paylaşma imkânı bulamadıklarını ve yine %16'sı da öğrencilerin bir soruya yanlış cevap verdiklerinde yargılandıklarını ifade etmişlerdir. Yıldırım (2012) ise yaptığı çalışmada üstün yetenekli öğrenciler ve normal düzeyde zekâya sahip öğrencilerin yaşam kalitelerini, sosyal, emosyonel, davranışsal, ruhsal sorun alanlarını ve aile işlevselliklerini karşılaştırmıştır. Araştırma kapsamında 9-18 yaş arasında 49 üstün yetenekli öğrenci ve normal zekâya sahip kontrol grubunu oluşturan 56 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin normal düzeyde zekâya sahip çocuk ve ergenlere göre daha fazla dikkat eksikliği ve hareketlilik tanımladıkları; sosyal işlevselliklerini daha düşük buldukları ve fiziksel sağlık durumlarını daha kötü algıladıkları; üstün yetenekli erkeklerin üstün yetenekli kızlara göre daha fazla depresif belirtilere sahip oldukları görülmüştür. Çetinkaya, Maya-Çalışkan ve Güngör (2012) de ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören 17 üstün yetenekli öğrencinin liderlik özelliklerinin ne gibi sınıf yönetimi sorunlarına yol açtığına incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıf sorunlarının üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilikleri, kendi kararlarını ve çözümlerini üretmek istemeleri, içinde bulunduğu gurubu etkileme ve saygı kurallarına dikkat etmediklerinden kaynaklandığı görülmüştür. Talas, Talas ve Sönmez (2013) durum çalışmasına dayalı yaptıkları araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin okullarında yaşadığı problemlerin belirlemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Tokat Bilim Sanat Merkezinde eğitimlerine devam etmekte olan 6, 7 ve 8. sınıflarda örgün eğitime devam eden 15 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, üstün yeteneklilere göre öğretmenler kendilerine karşı ilgisizdir. Öğrencilere göre dersler sıkıcı, hızlı ve bir biri ile ilişkilendirilmeden işlenmektedir. Öğrencilerden ikisi dışında diğerlerinin tamamı arkadaşlarıyla ilişkilerinin çok iyi düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. İki öğrenci ise ilgi alanlarının farklı olmasından dolayı iletişim problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. İnci (2014) yaptığı çalışmada ilköğretim kademesinde eğitime devam eden 127 üstün yetenekli öğrencilerin üstün performans alanlarından kaynaklanan özelliklerinin ne gibi sınıf ve davranış yönetimi sorunlarına yol açtığına incelemeyi ve bunlara ilişkin çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın nicel kısmı sonuçlarına göre sınıfta üstün yetenekli öğrencilerin otoriteye karşı gelme, grup halinde oynamama ve arkadaşlık kurmada zorluk yaşama, mükemmeliyetçilikten kaynaklı kaygı, inatlaşma, lider olma isteği ve aşırı özgüvenden kaynaklı benmerkezcilik, kıskançlık, hataları tolere etmede zorlanma, sevmediği ve yenilgi yaşadığı etkinlikleri yapmamada ısrar, yerinde oturamama, sürekli konuşma ve hareket etme ve etkinlikler sırasında hayal kurma gibi problem davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sezer (2015) üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri olumsuz davranışlar ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalıştığı nitel araştırmasında üstün yetenekli öğrencisi olan 52 öğretmen ile çalışmıştır. Öğretmenlerin %40.4'ü üstün yetenekli öğrencilerin sınıf ortamında sıklıkla; %30.8'i bazen; %25'i nadiren olumsuz davranışlar sergiledikleri şeklinde görüş belirtmektedir. Sezer'e göre üstün yetenekli öğrencilerin sınıf ortamında sergilediği olumsuz davranışlar ilgisiz davranma ve öğrenme ortamını bozma şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Ele alınan tüm çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ortamlarındaki davranışsal sorunları irdeleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Slifer'a (1987) göre davranışsal müdahaleler ile ilgili objektif veriler çok azdır ve sınıflarda kullanılacak davranış müdahaleleri ve davranış değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'de de üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarına yönelik müdahaleleri içeren

çalışmaların ise yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. Bu kapsamda Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler için açılmış ayrı bir eğitim kurumunda, sınıflarda yaşanan davranışsal problemlerin incelenmesi ve bunlara etki edecek müdahale programlarının etkilerin belirlenmesi Türk Eğitim Sistemi’ne katkı sağlayacaktır.

Üstün yetenekli öğrencilerin buldukları sınıflarda onların öğretimsel uygulamalara katılımı, sosyal gelişimleri ve potansiyellerinin doğru bir şekilde artırılması için olumlu bir sınıf ortamının bulunması gereklidir. Sınıflarda karşılaşılabilecek sorunlu davranışlar öğretimin kalitesini ve sınıf düzenini etkileyebilmekte ve böylece öğretmenlerin gereğinden fazla enerji harcamalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle böyle öğrencilerin bir arada olduğu sınıflarda etkili olacak bir yöntemin belirlenmesi gereği de ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarını etkili şekilde yönetebilmeleri için önleyici sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olmaları gerekmektedir (Türnüklü, 2000). Önleyici sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfta sorunlar ortaya çıkmadan önce önlemler alınmasını vurgulayarak, öğretmenin etkili öğretim tekniklerini kullanması yoluyla öğrencilerin derse katılımlarını arttırması ve böylece istenmeyen problem davranışlarının azaltılması anlayışını temel almaktadır (Akalin, 2012). Önleyici sınıf yönetimi bazı temel etkinlikleri içermektedir. Bu etkinliklere örnek verilecek olursa; fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük programın hazırlanması ve uygulanması, öğretim yöntemi, olumlu davranışların fark edilmesi ve ödüllendirilmesi, sınıf kurallarının oluşturulması, öğretilmesi ve izlenmesi ve problem davranışlara uygun ve hızlı tepkiler verilmesi ön plana çıkmaktadır (Akalin, 2012).

Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri sınıflarda olumlu bir atmosfer oluşturmak ve davranışsal problemleri azaltma konusunda genel geçer bir model bulunamamaktadır. Son dönemde özel eğitim alanında olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada “Olumlu Davranışsal Destek” (ODD) uygulamalarının ön plan çıktığı görülmektedir. Yabancı alanyazında “Positive Behaviour Support” (PBS) adıyla bilinen ABD kökenli bu yaklaşım, problem davranışları önlemeye çalışan, olumlu davranışları arttırmaya ve güçlendirmeye çalışan sınıf yönetimi stratejileri üzerine yoğunlaşmaktadır (Atbaşı, 2016; Erbaş, 2005; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2008). ODD ve öğrencinin yaşam kalitesini artırmak ve problem davranışlarını azaltmak için öğrencinin yaşadığı çevreyi desenleyen ya da değiştiren bir yaklaşımdır (Atbaşı, Karasu ve Tavil, 2019). ODD davranışa zemin hazırlayan öncülleri değiştirerek ya da ortadan kaldırarak problem davranışın ortaya çıkmasını engellemeye çalıştığından öğrenciye seçenek sunma, programda değişiklik yapma ve görevlerin zorluk derecesini ayarlama, problem davranışla aynı işlevi gören uygun davranışı öğretme, kendini yönetme becerisi kazandırma gibi stratejiler içermektedir (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2008; Ruef, Higgins, Glaeser, & Patnode, 1998). Olumlu davranışsal destek uygulamaları okul düzeyinde, sınıf düzeyinde, hedef grup düzeyinde ve bireysel-yoğun düzeyde uygulanabilmektedir (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2008; Newcomer, 2015). Bazı araştırmacılara göre de ODD üç temel düzeyden oluşmaktadır (Lane, Capizzi, Fisher, & Ennis, 2012). Bu kapsamda birincil düzey okul çapındaki uygulamaları, ikincil düzey sınıf ve küçük grup stratejilerini ve son olarak da üçüncül düzeyde bireysel müdahaleleri içermektedir. Bu kapsamda birincil düzey olan okul düzeyinde ODD okullarda öğrencilerin akademik ve sosyal gereksinimlerini desteklemek için tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik devamlılığı olan bir müdahale programıdır (Atbaşı, 2016; Horner et al., 2004; Si-

monsen, Sugai & Negron, 2008). Özellikle ABD’de toplam 30 eyalette 6000’den fazla okulda kullanıldığı ve oldukça başarılı sonuçlar verdiği görülmektedir (Lane, Parks, Kalberg, & Carter, 2007). Üçüncül düzey ise problem davranış sergileyen ve akademik başarısı düşük olup birincil ve ikincil müdahalelere rağmen istenen seviyeye gelememiş öğrenciler için bireyselleştirilmiş yoğun programlardan oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında ise ikincil düzey ODD’den yararlanılmıştır. İkincil düzey daha çok öğrenci veya öğrenci gruplarına yönelik müdahale programlarını içeren ve evrensel müdahale programının yeterli olmadığı durumlarda başvuru bir aşamadır (Atbaşı, 2016). Bu düzey benzer kazanım veya performans eksiklikleri sergileyen öğrenci grupları için sağlanacak hedef müdahaleleri içermektedir ve çoğunlukla sınıf düzeyinde uygulanmaktadır. Sınıf düzeyinde ODD uygulamaları sınıftaki her bir öğrencinin akademik başarısını etkileyen fiziksel ve çevresel koşullar, öğretim etkinlikleri, öğretim programı ve kullanılan araç-gereç vb. değişkenlerin tümü göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır. Bunların yanı sıra hedeflenen becerilere yönelik yönergelerin olması, öz-kontrol stratejilerini içermesi, olumlu davranışların pekiştirilmesi, hedeflenen davranışlar için düzenli performans geri bildirimlerinin sunulması ve akran öğretimi uygulanması gibi çeşitli stratejileri de içermektedir (Hawken & Horner, 2003; Hawken, MacLeod, & Rawlings, 2007; Horner et al., 2009; Lane et al., 2007). Bu nedenle başarılı eğitim ve öğretim etkinlikleri gerçekleştirmek için sınıf düzeyinde olumlu davranışsal destek uygulamaları oldukça yararlı ve gereklidir (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2008). Alanyazında ODD konusunda birçok araştırma yapıldığı ve ODD’nin olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada etkili olduğu görülmektedir (Fox, Dunlap, & Cushing, 2002; Hawken et al., 2007; Horner et al., 2004; Newcomer, 2015; Ruef et al., 1998; Scott & Caron, 2005; Simonsen et al., 2008). ODD kapsamında ikincil düzey müdahaleler ile ilgili de farklı araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu kapsamda başarıya ilk adım erken müdahale (First Step to Success) programı, Check Connect Expect’in (CCE) uygulaması, Check-In/Check-Out gibi farklı davranış eğitim ve müdahale programlarının alanyazında kullanıldığı görülmektedir (Atbaşı, 2016). Ancak ODD’nin üstün yetenekli öğrenciler üzerindeki etkisine bakan araştırmaların bulunmadığı söylenebilir.

Çalışma yapılan okulda bulunan bir sınıftaki davranış problemlerinin ortadan kaldırılması ve olumlu davranışların artırılması bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın genel amacı; ayrı eğitim ortamında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin ders dışı problem davranışlarını azaltmak için araştırmacı tarafından uyarlanan olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi uygulamalarının; eğitim programı ve doğrudan davranışsal danışmanlık yöntemiyle sunulmasının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ve öğrencilerin davranışlarına etkisini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması doğası gereği içerisinde hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini kullanabilen bir model olup aynı zamanda araştırmaya yön veren bir teori ve ilkeler dizisidir (Klein, 2012; Costello, 2003; Somekh, 2006). Eylem araştırmaları belirlenen bir problemin çözüme kavuşturulması için problemin tanımlanmasını, bunun için bir şeyler yapılmasını, araştırmayı gerçekleştirenin yaptıklarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi,

eğer sonuçtan tatmin olunmazsa yeniden denenmesi süreçlerini kapsayan bir araştırma modelidir (O'Brien, 2001). Eylem araştırmasını diğer araştırma türlerinden ayıran en önemli özelliği araştırmacıya esnek bir hareket alanı sağlamasıdır. Eylem araştırmaları tek bir yöntem yerine ayrı ayrı aşamaları kapsayan esnek döngülere sahip bir dizi araştırma ve eylemi bütünleştirir (Somekh, 2006). Bu araştırma modelinde araştırmacı sorunları çözmek için yaptığı uygulamaları incelemeli ve işbirliği temelli bir etkinlik içerisinde olmalıdır. Buradan da anlaşılacağı üzere eğitimsel eylem araştırmaları eğitim uygulamalarını geliştirmek, değerlendirmek ve daha sonra değiştirmek için yapılan eylem ve eleştirel düşüncenin sırasıyla gerçekleştirildiği bir anlama ve araştırma sürecidir (Aksoy, 2003; Costello, 2003; Mills, 2003). Costello'ya (2003) göre eylem araştırmaları sınıf yönetimi araştırmalarında da kullanılmaktadır. Eylem araştırması, bireysel olarak sınıf bazında, birkaç sınıfa kapsayacak şekilde grup halinde ve okul çapında veya bölgesel nitelikte ise takım halinde yapılabilmektedir (Klose-Karaslan, 2014; Vatan, 2009). Klein'e (2012) göre eylem araştırmalarının sadece öğretmenlerin uygulaması için kullanılan bir yöntem olduğu düşüncesi bir mittir. Eylem araştırmalarında akademisyenler ve lisansüstü öğrenciler de okul ve sınıflarda araştırmacı rolünü üstlenebilirler (Klein, 2012). Örneğin Morton (2005) bir üniversite öğretim elemanı olarak alt sosyo-ekonomik bölgede bir okulda gönüllü iki öğretmene bir yıl boyunca kılavuzluk yapmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında katılımcı gözlemci olarak çeşitli veri toplamıştır (akt. Uzuner, 2005). Schoen ve Nolen (2004) ise eylem araştırması projesiyle altıncı sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin olumlu davranışlarının nasıl artırıldığını ve öğrencinin bilişsel, sosyal ve davranışsal olarak daha başarılı hale gelmesini betimlemiştir (akt. Uzuner, 2005).

Çalışma Grubu ve Katılımcı Özellikleri

Bu araştırma ilköğretim birinci kademedeki 20 üstün yetenekli öğrencinin bulunduğu bir birinci sınıfta gerçekleştirilmiştir. Eylem planı çerçevesinde öğretmenlere önleyici sınıf ve davranış yönetimi bilgisi ve becerileri kazandırılması amaçlandığından ilgili sınıfta derse giren dört öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişimini anlamak amacıyla da aynı sınıfta davranış problemleri sergileyen dört öğrencinin davranışlarındaki değişme izlenmiştir. Bu kapsamda çalışılan öğretmenlerin tamamı kadın, üçü sınıf öğretmeni ve biri İngilizce öğretmeni. Sınıf öğretmenlerinden biri 54 yaşındadır ve 35 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Diğer iki sınıf öğretmeni ise 24 yaşlarında olup bir yıllık öğretmenlik tecrübesine sahiptirler. İngilizce öğretmeni ise 25 yaşında olup iki yıllık öğretmenlik tecrübesine sahiptir. Araştırma kapsamında izlenen dört öğrenci de 2007 doğumlu erkek öğrencilerdir. Üstün yetenekli olduğu standart IQ testi ile belirlenmiş bu öğrencilerin sınıf içi davranış problemleri bulunmaktadır.

Sistematik bir süreç olan eylem araştırmasının geçerli ve güvenilir olabilmesi için yapılan uygulamaların sürekli olarak denetim altında tutulması gerekmektedir (Türkkan, 2008). Eylem araştırmalarında genellikle ilgili uzmanlardan oluşan geçerlik komiteleri kurulur, toplantıları yapılır ve bu toplantıdaki görüşmeler kayıt altına alınır. Eylem araştırmalarında araştırmanın sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ve toplanan verilerin geçerliliği için geçerlilik komitesi kurulduğu görülmektedir. Eylem araştırmalarında uygulama sürecinde yapılan müdahaleler yeterli olmadığında farklı müdahaleler belirlenebilmekte, farklı ölçme araçları kullanılabilir. Bu araştırma bir doktora tez çalışmasından türetildiği için araştırma sürecinde hem tez izleme kurulu üyelerinin hem de araştırmacı ve

danışmanı tarafından oluşturulan geçerlik komitesinin önemli katkıları olmuştur. Tez izleme komitesi üstün yeteneklilerin eğitimi alanında çalışmaları olan üç öğretim üyesinden oluşmaktadır. Geçerlik komitesi ise biri sınıf öğretmenliği anabilim dalından diğer ikisi özel eğitim alanından olmak üzere farklı üç öğretim üyesinden oluşturulmuştur. Eylem araştırmalarında araştırmacı uygulama sürecinde değişimi doğrudan sağlamakla yükümlü kişi olduğundan araştırmacının rolü önemlidir. Bu kapsamda bu çalışmanın birinci yazarı eylem planını geliştiren ve uygulayan kişi olmuştur. Araştırmacı özel eğitim alanında lisans ve lisansüstü derecelere sahip, üstün yetenekliler alanında çalışmaları olan bir akademisyendir.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak doğrudan ve dolaylı ölçümleme araçları kullanılmıştır. Araştırmacı eylem planını geliştirmeden önce, planın uygulama aşamasında ve sonrasında çeşitli araçlarla veri toplamıştır. Eylem planı geliştirmeden önce “Öğrencilerin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarını ve Öğretmenlerin Kullandıkları Davranış Değiştirme Yöntemleri Belirleme Formu, “Uygulama Sınıfı Öğrencilerinin Sınıf İçi Sorunlu Davranışlarını Belirleme Formu – Öntest-Sontest” formu ve okul/sınıf içi gözlemler yoluyla veri toplamıştır. Araştırmada uygulama sınıfındaki öğrenci davranışlarını belirledikten sonra öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini belirlemek amacıyla Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004) tarafından geliştirilen “Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF)” kullanılmıştır. Öğretmenlerin bilgi düzeyini belirlemek amacıyla da Güner’in (2010) geliştirdiği “Sınıf Yönetimi Bilgi Testi” kullanılmıştır. Eylem planı uygulanmadan önce, uygulama aşamaları süresince ve sonrasında ise öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış formlar kullanılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi becerilerini belirlemek, izlemek ve değerlendirmek amacıyla ayrıntılı gözlem ve video kayıt yoluyla veri toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Eylem araştırmalarının doğası gereği araştırmacı günlüğü ve karar defteri gibi farklı veri kayıt teknikleri de bu araştırmada kullanılmıştır. Araştırmacı eylem planı doğrultusunda ÖSYGF ve sınıf yönetimi bilgi testini temel alarak üstün yetenekli öğrencilere yönelik “Sınıf Düzeyinde Olumlu Davranışsal Destek ve Önleyici Sınıf Yönetimi Öğretmen Eğitim Materyali” geliştirmiştir. Öğretmen eğitim materyali sınıf kuralları, sınıfın işleyişi ve düzeni, derse başlama, materyaller, öğrenciyi izleme / katılımı takip etme, öğretimi bireyselleştirme, yönerge verme, öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme, geçişler, olumlu davranışları ödüllendirme, uygun yardım sağlama, dersi bitirme ve problem davranışlar başlıklarından oluşturulmuş 35 sayfalık bir metindir. Araştırmanın uygulama aşamasından sonra ise sosyal geçerlik formu ile öğretmenlerden sürece ilişkin veri toplanmıştır.

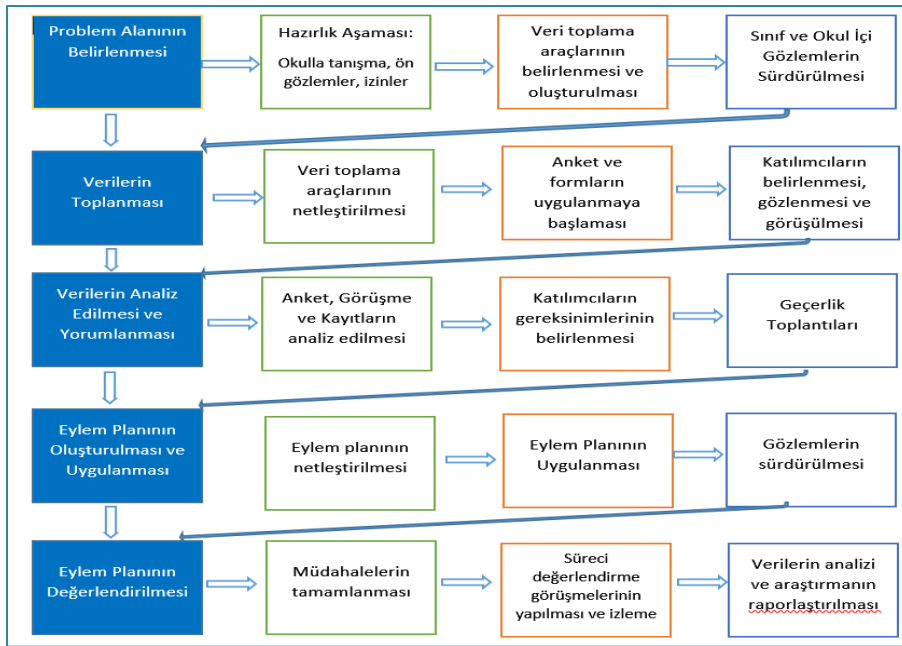
Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında uygulanan görüşme kayıtları deşifre edilerek görüşme formlarına işlenmiştir. Formlar betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek ve sonuçlar betimsel ya da frekans yüzde şeklinde verilmiştir. Öntest-sontest verilerinden parametrik olmayanlar da yine frekans, yüzde ve ortalama şeklinde analiz edilmiştir. Video ve ses kayıtlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla tüm kayıtlar iki akademisyene daha izletilmiştir.

Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirliğin belirlenmesinde inandırıcılık, transfer edilebilirlik, gvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik gibi kriterler bulunmaktadır (Klein, 2012; Klose-Karaaslan, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacı tüm süreç boyunca bu kriterlere sadık kalmaya çalışmıştır. Buna göre araştırmacı; inandırıcılık için araştırma sürecinde toplanan verilerin analizini haftalık ve düzenli olarak yapmıştır. Toplanan veriler ve yapılanlar hem danışma komitesiyle hem de gerektiğinde başka uzmanlarla paylaşılmış ve onların görüş ve nerileri dikkate alınmıştır. Araştırmanın transfer edilebilirliği (aktarılabirliğini) ve tutarlılığını sağlamak amacıyla anlam ve kavramların ortak bir biçimde anlaşılmasına zen gösterilmiş, araştırma sonuçları açık, anlaşılır ve ayrıntılı bir biçimde ifade edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları ya geçerlik güvenirliği yapılmış araçlardan ya da uzman görüşüne dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş araçlarla toplanmıştır. Araştırmanın onaylanabilirlik kriterlerine uyması için uygulama sürecindeki her bir aşama mümkün olduğunca yansız ve objektif bir Şekilde ve sırasıyla ele alınmış burada birbirini destekleyen verilerin açıklaması yapılmış ve sonuçlar elde edilen verilere dayanılarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Eylem Süreci

Hazırlanan eylem planı çerçevesinde araştırmanın uygulama süreci beş ana aşamadan oluşmuştur. Bu aşamaların nasıl işlediğine dair akış Őeması aşağıda yer Őekil 1’de yer almaktadır.



Őekil 1. Akış Őeması

Birinci Aşama: Problem Alanının Belirlenmesi. Birinci aşamada problem alanının belirlenmesi ve netleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama hazırlık süreci, veri toplama araçlarının belirlenmesi ve oluşturulması, okul ve sınıf içi gözlemlerin yapılması Şeklinde sürdürülmüştür. Birinci araştırmacı özel bir vakıf okulunda verdiği davranış değiştirme konulu bir seminerde öğretmenlerin sınıflarında çeşitli davranış problemleriyle karşılaştıklarını öğrenmiştir (Araştırmacı Günlüğü [AG], 31.10.2014). Bunun zerine araştırmacı okul idaresi ile görüşmüş ve okulda serbest gözlemler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı yaptığı n görüşmeler ve gözlemler neticesinde üstün

yetenekli öğrencilerin bulunduğu bazı sınıflarda davranış problemlerinin ders akışını bozacak nitelik ve nitelikte olduğunu fark etmiştir (AG, 07.11.2014). Araştırmacı problem alanını netleştirmek için yaklaşık üç aylık bir ön hazırlık gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda araştırmacı okul çalışanları ile görüşmüş, okul ve sınıf ortamlarında gözlemler yapmış, alan uzmanları ile görüşerek üstün yeteneklilerin sınıf yönetimi ile ilgili yöntem önerilerini belirlemiş ve alanyazını taramıştır. Tüm bu aşamalardan sonra araştırmacı okul ve sınıf düzeyinde görülen problem davranışlara müdahale edilmesini problem alanı olarak netleştirmiştir.

Okul idaresinin onay vermesinin ardından araştırmacı üniversiteden ve milli eğitim müdürlüğünden resmi izinlerini alarak araştırmasına başlamıştır. Bu araştırma üstün yetenekli öğrencilere yönelik hizmet veren bir vakıf okulunda 2014-2015 eğitim öğretim yıllarında gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamanın sonunda Ankara'daki bir vakıf okulunda yaşanan problem davranışların ortadan kaldırılması için araştırmacı bir eylem araştırması planlamıştır.

İkinci Aşama: Verilerin Toplanması, Analiz Edilmesi ve Yorumlanması Süreci. Araştırmacı hazırlık aşamasında problemi netleştirirken aynı zamanda bu problemi daha ayrıntılı olarak anlamayı sağlayacak veri toplama araçlarını da belirlemeye çalışmıştır. Bu kapsamda öncelikle okul ve sınıf düzeyinde görülen problem davranışları belirleyecek anket formlarını okul çalışanlarına uygulanmıştır. Araştırmacı problem alanını, araştırma modelini, veri toplama araçlarını belirledikten sonra okuldaki gözlemlerine devam etmiştir. Bu kapsamda öncelikle anket, görüşme ve gözlem teknikleriyle okuldaki davranış sorunları belirlenmiştir. Öğretmenlere uygulanan anket neticesinde öğretmenlerin okul ortamında en yaygın olarak gördükleri problem davranışların: *arkadaşlarına fiziksel zarar verme, kavga etme, saldırganlık, küfür etme, kötü söz söyleme, çevresine (okul ve sınıf eşyalarına) fiziksel zarar verme, yönergelere uymama, itiraz etme, öğretmene vurma, ders akışını bozacak davranışlar sergileme, ders dinlememe, başka şeyle ilgilenme, alay etme ve sınıfı terk etme ve sınıf dışında dolaşma* gibi davranışlar olduğu anlaşılmıştır (AG, 20.03.2015). Bu davranışlardan en fazla rastlanılanların ise şiddet içeren davranışlar ve ders dışı davranışlar olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmacı yaptığı anketler, gözlemler ve görüşmeler (okul idaresi ve rehberlik servisi) neticesinde problem davranışların daha çok ilkökul kademesinde ve birinci sınıflarda yaygın olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın yapıldığı okuldaki sınıflardan ise *A şubesinin* en fazla davranış problemlerinin karşılaştığı sınıf olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda bu sınıfta derse giren öğretmenlere yeniden bir anket uygulanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre *1-A sınıfında* bulunan öğrencilerin dörtte birinin çeşitli problem davranışlar sergilediği anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmacı ders akışını bozan problem davranışların ise hemen her derste ortaya çıkabildiğini gözlemlemiştir (AG, 03.03.2015). Öğretmenlerden ve gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında sınıf içinde davranış problemi sergileyen dört öğrenci araştırmanın çalışma gruplarından biri olarak belirlenmiştir. Uygulama sınıfı olan *1-A sınıfında* öğrencilerde görülen problem davranışları belirlemek amacıyla uygulanan anket sonuçlarına göre bu öğrencilerden Ümit toplam 115 puanla (N<170) en fazla sorunlu davranış sergileyen öğrencidir. Ümit'in ardından ise 97 puanla Rıza, onun ardından ise 62 puanla Mete gelmektedir. Yağız'ın ise 15 puanla son sırada olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerden Ümit'in tüm öğretmenlerde, Rıza'nın dokuz farklı öğretmende, Mete'nin yedi farklı öğretmende

ve Yağız'ın iki farklı öğretmende problem davranış sergilediği bildirilmiştir. Araştırma kapsamında en fazla sorun bildiren öğretmenlerle araştırma konusunda görüşülmüş ve 4 öğretmen çalışmaya gönüllü olmuştur.

Üçüncü Aşama: Eylem Planının Oluşturulması ve Uygulanması Süreci. İlk iki aşamada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin gereksinimleri belirlenmiştir. Buna göre araştırmacı öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi konusundaki bilgi düzeyleri arttığında öğrencilerdeki problem davranış sergileme sıklığının ve süresinin düşeceğini düşünmüştür. Bu düşünceye dayalı olarak öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programı oluşturmuştur. Hizmet içi eğitim şeklinde iki farklı gün ve hafta sonu sunulan eğitim programı öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin bilgi düzeyleri ölçülmüş, hizmet içi eğitim öncesi, sırası ve sonrasında öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri gözlenmiştir (AG, 28.03.2015-18.04.2015).

Dördüncü Aşama: Eylem Planının Değerlendirilmesi, Yeniden Oluşturulması ve Uygulanması Süreci. Öğretmenlere sunulan eğitim programı ardından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelişip gelişmediği ve gelişme varsa bunun öğrenci davranışlarına etkisi değerlendirilmiştir. İstenen düzeyde bir değişim gerçekleşmediği anlaşılınca eylem planı yeniden oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Giriş kısmında da ele alındığı üzere ODD konusunda da alanyazında birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Fox et al., 2002; Hawken et al., 2007; Horner et al., 2004; Ruef et al., 1998; Scott & Caron, 2005; Simonsen et al., 2008). Örneğin Scott ve Caron (2005) ABD'de bir ilkokulda, olumlu davranış desteği çalışmalarının problem davranışların önlenmesindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bir eylem araştırması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Kentucky' de alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve genellikle akademik başarısı düşük olan ve fazlasıyla disiplin cezası alan öğrencilerin devam ettiği bir okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ilk aşamada problem davranışların okul içerisinde nerede, hangi zamanlarda ve nasıl ortaya çıktığını belirlemiştir. Buna göre fiziksel zarar verme, kavga etme, tartışma gibi problem davranışların daha çok yemekhanede öğle yemeği zaman uzun kuyruklar oluştuğunda ortaya çıktığı, özellikle öğrencilerden kendi bölgelerindeki döktükleri yemekleri temizlemeleri istendiğinde tartışmaların büyüdüğü görülmüştür. Araştırmacı gönüllü olan okul personeline ODD temelli 8 saatlik bir eğitim vermiştir. Davranış sorunları belirlendikten sonra öğretmenlerden kısa toplantılarla beyin fırtınası yaparak çözüm üretmeye çalışmaları ve ortak bir karar varmaları istenmiştir. Toplantı sonrasında beklentilerle ilgili açık bir liste oluşturma, kuralları açık ve olumlu bir şekilde ifade etme, okulun başladığı günden itibaren bu kural ve beklentileri öğrencilere öğretme, öğle yemeği programını düzenleme vb. kararlar almışlardır. Öğrencilerden beklenen olumlu davranışları öğrencilere öğretme, yemekhanede öğrencilere model olacak öğretmenler belirlenmiş ve öğrencilerden uygun davranışlar sergileyenler pekiştirilmiştir. Bir yıl süren uygulama sonucunda problem davranışları nedeniyle okuldan uzaklaştırılan öğrenci sayısında azalma olmuş ve araştırma yapılan okul, olumlu davranış desteğini genişletme kararı almıştır. Bu ve benzeri araştırmaların ışığında ODD temelli bir önleyici sınıf yönetiminin problem davranışları azaltacağı düşüncesinden hareketle araştırmacı ikinci eylem sürecini uygulamıştır.

İkinci eylem sürecine geçildiğinde sınıf içinde çeşitli düzenlemeler yapılmış, öğretmenlerle görüşmeler yapılarak önemli noktalar üzerinde tartışılmış, ödül kartına dayalı ortak bir pekiştirme sis-

temi oluşturulmuştur. Doğrudan davranışsal danışmanlık modelinin uygulandığı ikinci eylem sürecinde araştırmacı öğretmenlerin derslerine girip doğrudan öğretim modeliyle ders anında dönüt vererek ve model olarak ve ardından rehberli uygulamalar yaparak önleyici sınıf yönetimi becerilerini arttırma sürecine geçmiştir. Öğretmenlerden model olma aşamasında istenen düzeye gelenlere geciktirilmiş dönüt verilmiştir. Yine bu aşamada istenen düzeye ulaşan öğretmenlere bağımsız uygulama yaptırılmıştır.

Beşinci Aşama: Eylem Planının Değerlendirilmesi Süreci. İkinci eylem planının uygulanmasının ardından öğretmenlerdeki ve öğrencilerdeki istenen değişimle ilgili hedeflere ulaşıldıktan sonra öğretmenlerle görüşmeler yapılarak araştırmacının sosyal geçerlilik verileri toplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Eylem Planının (Öğretmen Eğitimi) Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmacı birinci eylem planını uygulamadan önce her bir öğretmeni 3'er ders saati boyunca (Mart ayının 2 ve 3. haftası) kamera kaydına almıştır. Öğretmenlerin ders kayıtları araştırmacı ve iki gözlemci tarafından izlenmiş ve elde edilen veriler ÖSYGF formuna kodlanmıştır. Yine aynı kayıtlardaki 4 hedef öğrenci için 3 farklı dersin görüntü kaydı incelenmiş ve her bir öğrencinin sorunlu davranış sıklığı ya da süresi bu üç dersin ortalaması alınarak belirlenmiştir. Bu kapsamda 5 davranış kategorisinin olduğu yeni bir genel kayıt tablosu oluşturulmuş ve gözlem sonuçları bu tabloya işlenmiştir. Genel kayıt tablosuna ilişkin veriler aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmacıların problem davranışları beş ana kategoride sınıflandırdığı görülmektedir. Buna göre zarar verme davranışları ve diğer ders dışı davranışlar sayılabilir davranışlar olarak, ses çıkarma ve konuşma, ders sırasında başka şeylerle uğraşma ve sınıfta gezinme davranışları ise sürekli davranış olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda sürekli davranışlarda tüm süre kaydı, sayılabilir davranışlarda ise olay kaydı tutulmuştur. Tüm süre kaydı ile incelenen davranışlarda 30 dakikalık ders süresi boyunca öğrencilerin hedef davranışları gözlemlenerek davranışların ders içerisinde görülme süreleri hesaplanmış her bir davranış ana kategoriler altında kümülatif yüzde olarak verilmiştir. Olay kaydı sürecinde ise 30 dakika boyunca hedef davranışların oluşum sıklığı görüntüler üzerinden sayılarak ana kategoriler altında kümülatif olarak işlenmiştir. 30 dakikalık gözlem sürelerinin belirlenmesinin nedeni dersin ilk ve son 5 dakikalarının gözlem dışı bırakılmasıdır. Buna göre araştırmacı tarafından yapılan ön gözlemlerde katılımcı öğretmenlerin derslerinde hedef öğrencilerin ortalama davranış sıklığı ve süresi aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Davranış Kategorilerine Göre Öğrenci Davranışlarının Özelliği ve Kayıt Tekniğinin Belirlenmesi

Davranış Kategorisi	Davranışlar	Özelliği	Kayıt Tekniği
1. Ses Çıkarma/konuşma	Diğer öğrencilerin kendisine bakmasına neden olacak şekilde kendi kendine gülmeye, kahkaha atma, kendi kendine konuşma, anlamsız sesler çıkarma, şarkı mırıldanma, etkinliklerle ilgili olma-	Sürekli Davranış	Tüm Süre Kaydı

		yan konularda yanındaki, arkasındaki arkadaşlarıyla konuşma (en az 5 saniye süreyle)		
2.	Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak	Uyuklama, pencereden dışarıya bakma, gazete/magazin dergilerine bakma, tabletle oynama, etkinlik dışı bir şeyle ilgilenme (en az 30 saniye süreyle)	Sürekli Davranış	Tüm Süre Kaydı
3.	Sınıfta gezinme	Ders sırasında öğrencinin ayakta beklemesi, ayakta vücudunu sağa sola, ileri geri hareket ettirme, ayağa kalkarak, öğretmen masasına, arkadaşlarının sırasına, sınıf dolabına sınıf kapısına doğru yürüme, sınıf kapısının önünde bekleme, sınıftan dışarı çıkıp dışarıda bekleme (en az 30 saniye süreyle)	Sürekli Davranış	Tüm Süre Kaydı
4.	Vurma / Zarar verme	Arkadaşlarına, öğretmenlerine vurmak, saçlarını çekmek, sıraya, masaya vurma, sınıf eşyalarına vurma, çizme, yırtma, kırma, eşyaları atma, ders materyallerini arkadaşlarının ellerinden izinsiz çekip alma	Sayılabılır	Olay Kaydı
5.	Diğer problem davranışlar	Söz hakkı verilmeden öğretmenle konuşma, küfretme, hakaret etme, söylenenleri ve verilen görevleri yerine getirmemek	Sayılabılır	Olay Kaydı

Tablo 2. Öğrencilerin Derslerde Sergiledikleri Sorunlu Davranışların Öğretmenlerin Girdiği Derse Göre Sıklığı ve Süresi

Öğrencilerin gösterdiği sorunlu davranışlar	Yadigâr Öğretmenin Dersleri				Seda Öğretmenin Dersleri				Neslihan Öğretmenin Dersleri				Gülşah Öğretmenin Dersleri			
	Ümit	Rıza	Mete	Yağız	Ümit	Rıza	Mete	Yağız	Ümit	Rıza	Mete	Yağız	Ümit	Rıza	Mete	Yağız
Sürekli Davranışlar (SÜ)																
1. Ses Çıkarma/konuşma	4	9	12	3	3	7	8	-	3	3	8	2	3	8	10	2
2. Ders sırasında başka şeylerle uğraşmak	16	5	6	4	12	2	3	1	14	2	4	1	13	4	3	5
3. Sınıfta gezinme	6	1	2	2	1	-	1	-	2	1	1	1	9	4	2	2
Toplam Dakika	26	15	20	9	16	9	12	1	19	6	13	4	25	16	15	9
Sayılabılır Davranışlar (SA)																
4. Vurma / Zarar Verme	7	1	2	-	2	-	-	-	5	-	-	-	9	1	1	-
5. Diğer problem davranışlar	7	8	6	1	2	4	2	-	6	6	3	1	5	3	1	1
Toplam Sıklık	14	9	8	1	4	4	2	-	11	6	3	1	14	4	2	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin gözlenen derslerinde öğrencilerin sergilediği problem davranışlar görülmektedir. Buna göre Ümit'in Yadigâr öğretmenin derslerinde 26 dakika sürekli, 14 kez de sayılabılır problem davranış sergilediği görülmektedir. Yadigâr öğretmenin derslerinde diğer öğrencilerin davranışları incelendiğinde; Rıza 15 dakika sürekli, 9 sayılabılır, Mete 20 dakika sürekli, 8 sayılabılır, Yağız 9 dakika sürekli ve 1 sayılabılır problem davranış sergileme ortalamasına sahiptir. Diğer öğretmenlerin derslerinde hedef öğrencilerin ne süre ve sıklıkla davranış sergiledikleri de tablodan anlaşılmaktadır. Ancak öğrenci davranışlarına ilişkin tablolar genel olarak

incelendiğinde Yedigâr ve Gülşah öğretmenlerin derslerinde yoğun düzeyde problem davranış sergilendiği görülmektedir. Neslihan öğretmen ise derslerinde problem davranış görülme oranı bakımında üçüncü sırada gelmektedir. Dört öğretmen arasında en az problem davranışla karşılaşan öğretmenin Seda öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmacı öğrencilerin derslere göre problem davranış sergileme süre ve sıklıklarını belirledikten sonra öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi bilgi düzeylerini de öntest uygulayarak belirlemiştir. Tüm temel veriler toplandıktan sonra birinci eylem planı uygulaması olarak öğretmenlere “önleyici sınıf yönetimi eğitimi” sunulmuş ve aynı bilgi testi tekrar sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcı Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi - Ön Test ve Son Test Puanları

Öğretmen	Öntest	Sontest
Yedigâr Öğretmen	46	70
Seda Öğretmen	83	90
Neslihan Öğretmen	70	83
Gülşah Öğretmen	66	90

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin içinde bilgi düzeyi en yüksek olan Seda öğretmeni, en düşük olanın ise Yedigâr öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır. İngilizce öğretmeni olan Gülşah öğretmeni ise üçüncü sırada gelmektedir. Eğitim sonrasında öğretmenlerin bilgi düzeyinin arttığı görülmektedir. Ancak araştırmacı eylem sürecini tamamlamak için öğretmenlerin bilgi düzeyindeki pozitif değişimin öğretmenlerdeki önleyici sınıf yönetimi becerisini arttırmasını ve hedef öğrencilerdeki problem davranış süre ve sıklığının %70 oranında azaltmasını beklemektedir. Bu oran geçerlilik komitesi ile belirlenmiştir (Geçerlilik Toplantısı, 28.03.2015). Eylem planına göre araştırmacı eğitim verdikten sonra 4 öğretmeni ve 4 öğrenciyi iki hafta boyunca izleyerek bu değişimi gözlemlemiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin ÖSYGF analizlerinden eğitim öncesinde 17, 26, 19 ve 11 gibi puanlar aldıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi ile ilgili becerileri sınıf düzeyinde nasıl yansıttıklarını ortaya koymaktadır. Tablo 3’te yer alan öğretmenlerin bilgi düzeyi ile beceri düzeyi kıyaslandığında; Yedigâr öğretmenin 46 puan olan bilgi düzeyine (N<100) rağmen ÖSYGF puanının 17 olduğu (N<86), Seda öğretmenin 83 puan olan bilgi düzeyine rağmen ÖSYGF puanının 26 olduğu, Neslihan öğretmenin 70 puanlık bilgi düzeyine rağmen ÖSYGF puanının 19 olduğu, Gülşah öğretmenin 66 puanlık bilgi düzeyine rağmen ÖSYGF puanının 11 olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ortaya temel bir sonuç çıkarmaktadır. Buna göre öğretmenlerin bilgi düzeyi arttıkça bunu sınıfta beceri olarak sergileme oranları da artmaktadır. Ancak bilgi düzeyi ne olursa olsun bunun beceri şeklinde sınıfta sergilenmesi bakımından arada anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yani bilgi düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin bu bilgiyi sınıf düzeyinde istedik şekilde sergilemeleri için yeterli olmamaktadır. Yukarıdaki bulgulardan örnek verilecek olursa bilgi düzeyi 83 puan olan Seda öğretmeni, beklenen düzeyde bir bilgi düzeyi olmasına rağmen sınıf yönetimi becerileri müdahale öncesinde 26 puanlık bir performans ortaya koymaktadır. Daha açık söylemek gerekirse bilgi düzeyi dörtte üç olan bir öğretmenin, beceri düzeyi dörtte bir civarlarında olabilmektedir. Tablo-4’teki bulgulara göre öğretmenlerin bilgi düzeyi arttıkça beceri düzeyi de artmıştır. Öğretmenlerin puanları arttıkça hedef öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların da kısmen de olsa azaldığı görülmektedir. Öğretmen eğitiminden sonra ya-

pılan gözlemler sonucunda öğretmen ve öğrenci davranışlarındaki değişimlerin eğitim programının yararlı olduğunu ancak tek başına yeterli etkiye ulaşamadığını ortaya çıkarmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim Öncesi ve Sonrası ÖSYGF Puanları ve Öğrenci Davranış Sıklığı ve Sürelerindeki Değişim

	Eğitim Öncesi ÖSYGF Ort.	Ümit	Rıza	Metem	Yağız	Birinci Oturum Sonrası ÖSYGF Puanı	Ümit	Rıza	Metem	Yağız	Eğitim Sonrası ÖSYGF Puanı	Ümit	Rıza	Metem	Yağız	
																Yadigâr Öğretmen
Seda Öğretmen	26	SÜ SA	16 4	9 4	12 2	1 -	35	x x	7 4	11 2	1 -	53	14 4	5 3	9 1	- -
Neslihan Öğretmen	19	SÜ SA	19 11	6 6	13 3	4 1	29	x x	3 5	10 3	3 1	49	16 8	2 2	8 3	2 -
Gülşah Öğretmen	11	SÜ SA	25 14	16 4	15 2	9 1	17	x x	14 4	14 1	8 1	34	25 12	14 2	13 1	8 1

SÜ: Sürekli Davranışlar (dakika cinsinden); SA: Sayılabilir Davranışlar (sıklık); x: gözlem alınmadı

İkinci Eylem Planının Oluşturulması ve Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmacı, öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyindeki artışı tespit etmiş olsa da önceden belirlenen kriterlere uygun yeterli bir değişim saptamamıştır. Bu nedenle araştırmacı eylem planını yeniden düzenlemiş ve araştırmasının ikinci kısmı olan davranışsal danışmanlık aşamasına başlamıştır. Bu kapsamda tüm eylem araştırması sürecinde öğretmenlerin ÖSYGF puanlarındaki değişim aşağıda Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eylem Sürecinde Elde Ettikleri ÖSYGF Puanları

Öğretmen	ÖSYGF Puanları (0-86 Puan)				
	Eğitim Öncesi	Eğitim Birinci Oturum Sonrası	Eğitim Sonrası	Davranışsal Danışmanlık Müdahalesi Sonrası	İzleme
Yadigâr Öğretmen	17	24	36	65	67
Seda Öğretmen	26	35	53	75	73
Neslihan Öğretmen	19	29	49	71	70
Gülşah Öğretmen	11	17	34	65	66

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi düzeyleri zamanla artmıştır. Ancak artışlar eğitimden daha çok davranışsal danışmanlık sürecinde gerçekleşmiştir. Buna göre öğretmenler tüm süreç sonunda yaklaşık 50 puanlık bir gelişme göstermişlerdir. Ancak öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerindeki bu artışın öğrenciler üzerindeki etkisine de bakmak gerekmektedir. Davranışsal danışmanlık ve izleme sürecinde öğrencilerdeki davranış değişimi aşağıda Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Davranışsal Danışmanlık Sürecinde ve İzleme Sürecinde Öğrencilerdeki Davranış Değişimi

Öğretmen	Davranışsal Danışmanlık Müdahalesi Sonrası ÖSYGF Ortalama (N=86)	Ümit	Rıza	Metem	Yağız	İzleme ÖSYGF Puanı	Ümit	Rıza	Metem	Yağız	
											Yadigâr Öğretmen
Seda Öğretmen	75	SÜ SA	3 1	- 1	- -	- -	73	2 -	- 1	- -	- -
Neslihan Öğretmen	71	SÜ SA	6 2	- 1	1 3	2 -	70	8 1	- 1	- -	2 -

Gülşah Öğretmen	65	SÜ SA	12 4	- 2	2 1	2 -	66	10 1	- -	1 1	2 1
--------------------	----	----------	---------	--------	--------	--------	----	---------	--------	--------	--------

Tablo 6 incelendiğinde eylem araştırması sonucunda öğretmenlerin ODD temelli önleyici sınıf yönetimi becerileri artmış ve öğrencilerdeki sorunlu davranışlar büyük oranda azalmıştır. Ümit dışındaki diğer üç çocukta neredeyse hiç sorunlu davranış gözlenmemiştir. Ancak Ümit'in daha önceki skoru oldukça fazla olduğundan son skor oldukça önemli bir gelişme olarak kabul edilmelidir. Ümit'in müdahale sonrası tam olarak ortadan kaldırılamayan problem davranışı ders sırasında başka şeylerle uğraşmaktır. Ancak sınıfta gezinme ve konuşma davranışları tamamen ortadan kalkmıştır. Ümit'in vurma davranışları da araştırma sonunda neredeyse hiç görülmemiştir. Ancak söz hakkı verilmeden konuşma ve söylenenleri yerine getirmeme davranışı az da olsa devam etmektedir. Rıza'nın ses çıkarma/konuşma, ders sırasında başka şeylerle ilgilenme ve sınıfta gezinme davranışları tamamen ortadan kaldırılmıştır. Ancak Rıza'nın söz hakkı verilmeden öğretmenle konuşma davranışı çok az da olsa sürdürmektedir. Mete'nin ise problem davranışlarının birçoğu ortadan kalkmasına rağmen kendi kendine konuşma ve söz hakkı verilmeden öğretmenle konuşma davranışları çok az da olsa devam etmektedir. Yağız zaten problem davranış oranı düşük olan bir öğrencidir bununla birlikte onun da problem davranışlarında önemli düzeyde bir azalma olmuştur. Yağız'ın çok nadir de olsa sınıfta uyuklama ve etkinlikle ilgili olmayan konularda etrafındakiyle konuşma davranışları sürmektedir.

Müdahale sonrasında öğretmenlerin hem eğitim hem de danışmanlık sürecinden nasıl yararlandıkları anlaşılmalı çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından öğretmenlere müdahale sonrası görüşme formu ve danışmanlık süreci sosyal geçerlik formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin birinci eylem planı çerçevesinde aldıkları eğitime ilişkin görüşleri şunlardır; tamamı eğitime katıldıkları için memnun olduklarını, eğitimin sınıf yönetimiyle ilgili gereksinimlerini karşıladığını, eğitimde sunulan bilgilerin yeterli olduğunu, bu eğitimde edindikleri bilgilerin girdikleri sınıflardaki sınıf yönetimlerine katkı sağlayacağını düşündüklerini ve bu eğitimi aynı alanda çalışan diğer öğretmenlere de önerdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler eğitimde anlatılan tekniklerden en çok seçenek sunma, öğretimin bireyselleştirilmesi, uygun davranışların ödüllendirilmesi ve ortam düzenlemesi ile ilgili tekniklerden daha fazla yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitimin içeriğini, materyallerini ve sunum biçimini genel olarak yeterli buldukları görülmüştür. Özellikle öğretmenlere sunulan eğitim materyallerini kullanışlı ve yararlı bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ikinci eylem planı çerçevesinde aldıkları davranışsal danışmanlık sürecine ilişkin görüşlerine bakıldığında; katılımcı öğretmenlerin tamamı sınıf içinde yapılan fiziksel düzenlemelerin, oluşturulan sınıf kurallarının ve pekiştirme tarifelerinin kendilerine ve eğitim-öğretime faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıf içi danışmanlık sürecinde model olma, anında dönüt, ipucu kartları ve kamera kayıtlarıyla sunulan geciktirilmiş dönüt uygulamalarının sınıf ve davranış yönetimi becerilerini geliştirmelerinde önemli katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler davranışsal danışmanlık sürecinin ardından problem davranışları önleme ve bu davranışlara müdahale etme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler davranışsal danışmanlık sürecinin zaman vb. konularda ek yük getirmediğini, bu yöntemi başka öğretmenlere de önerdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bilgi düzeyinde verilen eğitimden çok davranışsal danışmanlık sürecinin daha etkili olduğunu ancak her ikisinin birlikte sunulmasının daha faydalı olduğunu görüşündedirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun bir eğitim ortamının oluşturulmaması ve başta öğrenme ihtiyacı olmak üzere gereksinimlerinin giderilmemesi bu öğrencilerin sınıflarda problem

davranışlar sergilemelerine de neden olabilmektedir (Chan, 2002; Davaslıgil ve Leana, 2004; Delisle et al., 1987; Sezer, 2015). Bu bağlamda eğitim ortamının yapısı ve işleyişi, müfredat, öğretim yöntemleri gibi faktörlerin öğrencilerin davranışlarını etkileyebileceği söylenebilir. Araştırma yapılan okulda ilkokul birinci sınıf öğrencilerin onun üzerinde farklı öğretmenlerden ders almaları bu soruna kaynaklık etmiş olabilir. Bunların yanı sıra ortak müfredata uyum sağlama zorlukları; yetenek ve akademik performans arasındaki bariz fark ve artan duygusal hassasiyet gibi faktörlerin uyum sorunlarına yol açtığı söylenebilir (Chan, 2003). Bir sınıfta birden fazla öğretmenin girmesi, her öğretmenin kendi disiplin ve sınıf yönetimi modelini sergilemesi, öğretmenlerin kişilik özellikleri gibi etkenlerin araştırma yapılan sınıfı etkilemiştir. Bu nedenle araştırmacılar ortak ve tutarlı bir sınıf yönetimi modelinin etkili olacağını düşünmüş, araştırma eylemini buna göre oluşturmuş ve etkili bir sonuç almışlardır.

Bulgulardan anlaşılacağı üzere ilkokul birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören bazı üstün yetenekli erkek öğrencilerde problem davranışlar görülebilmektedir. Keyik'e (2014) göre de çeşitli nedenlerle meydana gelen bu davranışlar ilkokul birinci sınıflarda biraz daha sıklıkla görülmektedir. Üstün yetenekli olsun ya da olmasın erkek öğrencilerde kız öğrencilere nazaran problem davranışların daha fazla görüldüğüne dair araştırmalar da bulunmaktadır (Bacal, 2015; Sadık, 2006; Yıldırım, 2012; Ural ve Kanlıklıçer, 2010). Başka araştırmalarda da yaşı küçük olan öğrencilerin yaşı büyük olan öğrencilerden daha fazla davranış problemi gösterdikleri ve erkeklerin davranış problemi gösterme oranlarının kızlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Miller, Koplewicz ve Klein, 1997'den aktaran Güneş, 2008).

Araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerde ses çıkarma/konuşma, ders sırasında başka şeylerle uğraşmak, sınıfta gezinme, vurma / zarar verme ve diğer problem davranışlar olmak üzere beş farklı kategoride problem davranışlar görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerin davranış problemleri konusunda Türkiye'de yapılmış ender çalışmaların sonuçları bu bulguları desteklemektedir (İnci, 2014; Sezer, 2015). Üstün yeteneklilerle doğrudan ilgili olmasa da alanyazında yapılan araştırmalarla bu araştırmada görülen problem davranışların örtüştüğü görülmektedir (Atcı, 2004; Çetin, 2013; Danaoğlu, 2009; Demir, 2013; Keskin, 2002; Sadık, 2000, 2006; Sayın, 2001; Şahin, 2005; Türnüklü ve Yıldız, 2002; Yıldız, 2006). Yine alanyazındaki bazı araştırmalarla tutarlı olarak sınıf ortamında karşılaşılan problem davranış şekilleri üstün olsun ya da olmasın her öğrencide benzer şekilde görülebilmektedir (Cornell et al., 1995; Garland & Zigler, 1999; Gallucci et al., 1999). Ancak üstün yetenekli öğrenciler hem kaynaştırma ortamlarında hem de ayrı okullarda çeşitli problem davranışlar sergileyebilmektedirler.

Bu araştırma sürecinde öğretmenlerin problem davranışlar ile ilgili yaşadıkları güçlükler ve sorunlar belirlenmiş, öğretmenlerin beklentileri ve ihtiyaçlarının karşılanmasına çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi programını uygulamada gerekli olan bilgi ve deneyimi kazandırmak için hazırlanan öğretim programı öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerini arttırmakta etkili, becerilerini arttırmakta ise kısmen etkilidir. Hansen ve Feldhusen (1994) de üstün yetenekliler konusunda eğitim almış öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlerden, yaratıcılık ve esnek düşünebilme, materyal geliştirme ve uygulama, ders zamanını etkili ve verimli kullanma, öğrencilerin motivasyonunu sağlama, yetenek programları için öğ-

rencileri yönlendirmeye destek sağlama ve sınıf içi etkinliklerle ilgili konularda daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda üstün yetenekliler konusunda eğitim almanın öğretmen başarısını arttırdığı alanyazındaki sınırlı çalışmalarla tutarlı şekilde ortaya konmuştur. Ancak öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artması önleyici sınıf yönetimi becerilerini az oranda arttırdığından öğrencilerin problem davranışlarındaki azalma da az olmuştur. Güner'in (2011) araştırmasında kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin birbirine benzer ve sınırlı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda bu eylem araştırmasında öğretmenlerin bilgi düzeyi ile ilgili elde edilen bulgular alanyazındaki sınırlı çalışmalarla tutarlıdır. Ancak bu durum ortaya temel bir sonuç çıkarmaktadır. Buna göre öğretmenlerin bilgi düzeyi arttıkça bunu sınıfta beceri olarak sergileme oranları da artmaktadır. Ancak bilgi düzeyi ne olursa olsun bunun beceri şeklinde sınıfta sergilenmesi bakımından arada anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yani bilgi düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin bu bilgiyi sınıf düzeyinde istedik şekilde sergilemelerine neden olamamaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere bir şeyi biliyor olmak onu yapabiliyor olmak anlamına gelmemektedir. Güner'in (2010) araştırma sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir. Ona göre öğretmenlere sunulan eğitim bilgi testinden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı artışa yol açmış ancak eğitim programı, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmamıştır. Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner'in (2009) yaptığı bir araştırmada da öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Testi'nden aldıkları toplam puanlar ile gözlem formundan aldıkları puanlar arasında düşük ve doğru yönde ilişki olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlere sunulan olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi programını uygulamada gerekli olan bilgi ve deneyimi kazandırmak için davranışsal danışmanlık etkilidir. Alanyazında sınırlı olsa da davranışsal danışmanlığın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini arttırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Timuçin, 2008). Bu araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri davranışsal danışmanlığın öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini öğretim programından daha fazla arttırmış olmasıdır. Ayrıca davranışsal danışmanlık süreci sonunda artan öğretmen becerilerinin öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Yukarıda da değinildiği üzere araştırmacı danışmanlık sürecinde önce öğretmenlere model olmuş, ardından ders esnasında öğretmenlere anında dönüt vermiştir. Öğretmenlerin beceri düzeyini arttırmak için uygulamalı eğitimlerin öğretmenlere sunulması ve öğretmenlere gereksinim duydukları bilginin anında ve yerinde sağlanması oldukça etkili bir yöntemdir.

Uygulanan müdahalelerin sosyal geçerliliği değerlendirildiğinde öğretmenlerin görüşleri müdahalelerin olumlu ve yararlı olduğu yönündedir. Öğretmenlerin hem araştırma sürecine hem araştırmanın kendilerine etkisi konusunda olumlu görüşler ifade ettikleri, daha çözüm odaklı ve uygun şekilde sınıf ve davranış yönetimi gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ders esnasında kendilerine model olunması ve anında dönüt sağlanmasının kendilerine en fazla yararı olan süreç olduğunu belirtmişlerdir. Ders öncesi öğretmenlere sunulan ipucu kartı (öğretmen kendini değerlendirme formu) ve ders esnasında öğretmenlere sunulan ipucu kâğıtlarının da davranış ve sınıf yönetimi becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler geciktirilmiş dönüt ve rehberli uygulamaların da davranış ve sınıf yönetimi becerilerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Akalın

(2012) da yaptığı araştırma sonucunda, performans geribildiriminin öğretmenlerin hedef sınıf yönetimi stratejilerini uygulamaları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın özellikle danışmanlık sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen ve ödül kartı kullanılarak oluşturulan pekiştirme tarifeli ödüllendirme sistemi öğretmenlerin en beğendiği uygulama olarak ön plana çıkmaktadır. Soydal (2006)'da yaptığı araştırmada öğrencilerin en çok pekiştirme boyutundaki davranışlardan etkilendiği sonucunu bulmuştur. Yukarıda da değinildiği üzere öğrencilerin olumlu yanlarına odaklanmak için ödüllendirmenin oldukça etkili bir yöntem olduğu bu araştırma sonucunda desteklenmiştir. Araştırmalara göre rekabet, düşmanlık ve uzaklaşma iklimine sahip sınıflar kaygı ve huzursuzluğa neden olmakta, olumlu bir sosyal iklim ise öğrencilerin öz saygılarını ve akademik başarılarını arttırmaktadır (Tümkiye, 2005). Geleneksel davranış yönetimi uygulamalarında uzunca bir süre problem davranışın ardından ceza kullanılmıştır ve halen de bazı öğretmenlerce kullanılmaktadır. Ceza, problem davranışların oluşumunu kısa süreliğine ortadan kaldırırsa da kalıcı bir davranış değişikliğine yol açmamaktadır (Atbaşı, 2016; Erbaş, 2005; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2008; Sucuoğlu vd., 2009). Oysa ceza; korku, hoşlanmama ve intikam isteği ortaya çıkardığı için bunun yerine uygun davranışları ödüllendirmenin daha yararlı olduğu görüşü güç kazanmıştır (Sucuoğlu vd., 2004). Bu kapsamda alanyazın uzmanları özellikle kaynaştırma ortamlarında tepkisel ya da cezalandırıcı yöntemlerin yerine ılımlı ve önleyici yöntemlerin uygulanmasını önermektedirler (Erbaş, 2005; Sucuoğlu vd., 2009). Bu kapsamda ODD'nin başta aşırı yıkıcı davranış sergileyen öğrencilere ceza içeren tekniklerin kullanımına karşı geliştirilmiş önlemeye yönelik bir yaklaşım olduğunu belirtmekte fayda bulunmaktadır (Atbaşı, 2016). Bu eylem araştırması sürecinde ise ceza hiç kullanılmamış ve öğretmenlerin uygun ödüllendirme becerileri arttırılmıştır. Bunun sonucu olarak da öğrencilerdeki problem davranışlar azalmıştır. Jones'a (1983) göre birçok öğretmen üstün yetenekli öğrencilerin sınıf yönetimi konusunda başarısızdır ve kullandıkları yöntemlerin etkisi konusunda açıklama yapamamaktadırlar. Jones öğrencilerde ödül kullanmanın dışsal etkisinin içsel motivasyona etkisi konusunda tartışma olduğunu söylemiştir (akt. Slifer, 1987). Bazı araştırmalara göre yüksek motivasyonlu bir çocuk dışsal ödüller empoze edilip geri çekildikten sonra daha az motive hale gelebilir. Jencks ve Peck'e (1976) göre anında pekiştireç kullanımı öğrencileri hızlı motive etmek için oldukça uygun olmakla beraber yeni kavramları öğretme ya da yüksek düzey problem çözme faaliyetlerinde daha az tercih edilmelidir (akt. Slifer, 1987). Jones (1983) üstün yetenekli öğrencilerin bağımsızlık, sorumluluk, yaratıcılık ve motivasyonlarını kolaylaştırmak isteyen öğretmenlerin görevler ve başarı puanları için ödül ve ceza kullanımını sistemini çok az yapmalarını kullanmalarını önermektedir. Öğretmenler bunun yerine hem geleneksel sınıf yönetimi tekniklerini (edinimi kolaylaştırmak ve eğlenceli-özgür bir ortamın güvenliğini sağlamak için) hem de onların sorumluluk, bağımsızlık ve yaratıcılıklarını teşvik edecek adaletli ve uygun bir uyarıcı müfredat kullanmalıdırlar (akt. Slifer, 1987). Bu kapsamda bu eylem araştırmasında ödüllendirmenin kullanılması alanyazındaki bazı görüşlerle çelişiyor gibi görünebilir. Ancak eylem sürecinde araştırmacının yaptığı müdahaleler yalnızca ödül ya da ceza gibi tek nedenli bir içeriğe sahip değildir. Yapılan müdahaleler önleyici bir temele oturmakta ve öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını dikkate almaktadır. Bu kapsamda öğrencilere sorumluluk veren, seçenek sunan, onları motive eden ve öğrencilerin olumlu taraflarına odaklanan adil ve esnek bir yaklaşım kullanıldığına belirtilmesinde fayda bulunmaktadır.

Oliver, Reschly ve Wehby (2011) göre problem davranışlarla sınıf yönetimi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Sınıf yönetimi modellerinden bazıları zaman içinde popüler olmakla birlikte hangisinin daha üstün olduğunu ortaya koyan kesin bir araştırma sonucu yoktur (Calloway, 1986'dan akt. Aksoy, 2001). Alanyazın uzmanları tek bir yaklaşım yerine öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ortama göre farklı yaklaşımlar kullanılması gerektiğini önermektedirler (Aksoy, 2001). Buna göre ilkokullarda ya da liselerde farklı yaklaşımların kullanılması oldukça olağandır. Lasley'e (1986) göre ilköğretim düzeyindeki pek çok öğrenci için müdahaleci olmayan yaklaşımın uygun olmayacağını ileri sürmektedir (akt. Aksoy, 2001). Etkili sınıf yönetimi konusunda yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenin en önemli rolünün iyi düzenlenmiş ve planlanmış, olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratmak olduğu görülmüştür (Atbaşı, 2016; Sucuoğlu vd., 2004). Bu eylem araştırmasının müdahale süreci öncesinde öğretmenlerin ODD temelli teknikleri ya bilmedikleri ya da eksik veya yanlış kullandıkları müdahale sonrasında ise öğretmenlerin bu konuda da olumlu yönde bir değişim sergiledikleri anlaşılmaktadır. Müdahalelerin ardından öğretmenlerin seçenek sunma, beceri, kural öğretimi ve programda değişiklikler yapma tekniklerini daha fazla tercih ettikleri, ödüllendirme ve problem davranışlara müdahale konusunda kendilerini olumlu yönde geliştirdikleri ve bu tekniklerin etkisine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Bu nedenlerle bu eylem araştırması kapsamında gerçekleştirilen müdahaleler sayesinde öğretmenlerin sınıf içi problem davranışlarını azalttığı ve önleyici sınıf yönetimi becerilerini arttırmasının etkili bir sınıf yönetimine yol açtığı söylenebilir. Eylem araştırması sonucunda öğretmenlerin ODD temelli önleyici sınıf yönetimi becerileri artmış ve öğrencilerdeki sorunlu davranışlar büyük oranda azalmıştır.

ODD'de, çocuğun sosyal ve iletişim gelişimini desteklemek ve çocuğa yeni beceri öğretmek amaçlanmaktadır. ODD'de problem davranıştan bahsedilmez çünkü ODD doğrudan problem davranışlarla ilgilenmemektedir (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2008). Alanyazındaki araştırmalara göre ODD çocuğu uygun davranışlar sergilemesi ve yeni beceriler geliştirmesi konusunda desteklediğinde, bu gelişmelerin sonucu olarak genel eğitim ortamlarında problem davranışları azaltma ve ortadan kaldırma etkisi görülmektedir (Atbaşı, 2016, 2019; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2008; Fox et al., 2002; Hawken vd., 2007; Horner et al., 2004; 2009; Newcomer, 2015; Ruedel et al., 1998; Scott & Caron, 2005; Simonsen vd., 2008). Bu kapsamda bu araştırmanın sonuçlarına göre ODD temelli yöntemlerin üstün yetenekli birinci sınıf öğrencileri ve öğretmenleri üzerinde de etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak uygulamacılar ve araştırmacılar için bazı öneriler sunmakta fayda bulunmaktadır. Öğretmen yetiştirmede teorik derslerin uygulamalı derslerden çok fazla olduğu görülmektedir. Aynı durum hizmet içi eğitimlerde de geçerlidir. Bu araştırma ortaya koymuştur ki öğretmenlere teorik düzeyde verilen eğitim onların bilgi düzeyini arttırsa da beceri düzeylerini yeterince arttırmamaktadır. Bu nedenle hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde öğretmenlerin uygulamalı eğitim almalarında, öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencileri gözlemlemesi ya da bu öğrencilerle staj yapması olanaklarının arttırılmasında fayda bulunmaktadır. Davranışsal danışmanlık uygulamalarının olumlu etkisinin görüldüğü bu araştırma dikkate alırsa hem genel hem de özel eğitim okullarında ehil insanlardan seçilecek özel eğitim danışman-

larının / koordinatörlerinin istihdam edilmesinin eğitimin birçok boyutunda yaşanan sorunlara çözüm sağlayacağı söylenebilir. Bu eylem araştırması sonucunda ortaya çıkan müdahale yaklaşımı üstün yetenekli öğrencilerin devam ettiği ayrı okul ve sınıflarda kullanılabilir.

Bu araştırma Türkiye’de nadir rastlanan bir ayrı okulda gerçekleştirildiği için üstün yetenekli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarındaki sergiledikleri davranışsal problemler araştırılabilir. Bunun yanı sıra kaynaştırma ortamlarındaki üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin bu çocuklar ile ilgili yaşadıkları davranış ve sınıf yönetimi sorunları belirlenebilir, bu öğretmenlere de benzer bir şekilde eğitim ve danışmanlık desteği sağlanarak bunun etkisine bakılabilir. Aynı araştırmalar BİL-SEM’lerde de gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmanın ilköğretim kademesinde birinci sınıflarda, tek bir sınıfta, dört öğrenci ve dört öğretmenle gerçekleştirilmesi araştırmanın önemli bir sınırlılığıdır. Bu nedenle daha fazla sınıfta, daha fazla öğrenci ve öğretmenle, farklı eğitim kademelerinde benzer çalışmalar yapılarak bunların etkisine bakılabilir. Bu araştırmanın izleme verileri kısa süre sonra toplandığından ve genelleme verileri alınmadığından yapılan uygulamanın farklı sınıf ve kademelerdeki etkisi ve sürekliliğine bakılmasında fayda bulunmaktadır. Ayrıca sadece Ankara gibi bir il yerine farklı şehirlerde ya da ülke genelinde araştırmalar gerçekleştirilebilir. Türkiye’de olumlu davranışsal destek temelli okul çapında uygulamaların ve araştırmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda araştırmacılar farklı eğitim tür ve kademelerinde okul çapında ODD temelli uygulamaların etkisine bakabilirler.

Türkiye’de başta ilköğretim kademesinde olmak üzere sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun betimsel çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların büyük çoğunluğunda ise sınıf öğretmenleriyle çalışılmış ve öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle farklı araştırma modellerinin ve yöntemlerinin kullanıldığı, özellikle de uygulamalı araştırmalar yapılması yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 9-20.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 474-489.
- Atbaşı, Z. (2016). *Sınıf içi davranışların düzenlenmesinde sınıf genelinde olumlu davranış desteği programı: Check-in/check-out uygulaması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Atbaşı, Z., Karasu, N. ve Tavil, Y. Z. (2019). Sınıf genelinde olumlu davranış desteği programı: Check-in/check-out uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 139-154.

- Atcı, A. (2004). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin sınıf içi problem davranışlara yönelik müdahalelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Aydoğan, R. ve Gündoğdu, K. (2015). İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan bir sorumluluk programının yansımaları: Bir eylem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 1061-1088.
- Bacal, E. (2015). *The relationship between placement and social skills in gifted students* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, Arizona, USA.
- Brachen, A. B., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 112-122.
- Callard-Szulgit, R. D. (2010). *Parenting and teaching the gifted*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Chan, D. W. (2002). Giftedness, adjustment problems, and psychological distress among Chinese secondary students in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(1), 6-24.
- Chan, D. W. (2003). Assessing adjustment problems of gifted students in Hong Kong: The development of the student adjustment problems inventory. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 107-117.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 255-269.
- Çetinkaya, Ç., Maya-Çalışkan, İ. ve Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 7-29.
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Coleman, L. J., & Cross, T. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17.
- Cornell, D. G., Delcourt, M. A., Bland, L. C., Goldberg, M. D., & Oram, G. (1995). Low incidence of behavior problems among elementary school students in gifted programs. *Talents and Gifts*, 18(1), 4-19.
- Costello, P. J. M. (2003). *Action research*. London: Continuum Press.
- Danaoğlu, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Davaslıgil, Ü., ve Leana, M. Z. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı (85-100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359-381.
- Delisle, J. R., Whitmore, J. R., & Ambrose, R. P. (1987). Preventing discipline problems with gifted students. *Teaching Exceptional Children*, 19(4), 32- 38.
- Dill, M. (2019, December). *How to use classroom behavior management plans for gifted and talented programs*. Retrieved from <http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/38463-classroom-behavior-management-for-gifted-students/>
- Demir, F. (2013). *Ortaokullarda öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri*

- (*Batman ili merkez ilçesi örneği*) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J., & Rogers, K. (2012). Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. *Roeper Review*, 34, 53–62. doi: 10.1080/02783193.2012.627554
- Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-18.
- Erbaş, D., & Yücesoy Özkan, Ş. (2008). Problem davranışların azaltılmasında aileler ve öğretmenler tarafından uygulanan olumlu davranışsal destek programının etkileri ve bu programa ilişkin aile ve öğretmen görüşleri (Proje No: SBB 104k061). TÜBİTAK, ULAKBİM web sitesinden erişilen adres: <https://trdizin.gov.tr/publication/project/detail/T0RVMk5EUT0=>
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behaviour support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 10(3), 149-157.
- Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 180–197.
- Gallucci, N. T., Middleton, G., & Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22(1), 18-21.
- Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22(1), 41-44.
- Gust-Brey, K., & Cross, T. (1999). An examination of the literature based on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review*, 22(1), 28–35.
- Güneş, G. (2008). *4-6 yaş zihin engelli çocukların davranış sorunlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.
- Hawken, L. H., & Horner, R. H. (2003). Evaluation of a targeted group intervention within a school-wide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 225-240.
- Hawken, L. S., MacLeod, K. S., & Rawlings, L. (2007). Effects of the behavior education program (BEP) on office discipline referrals of elementary school students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 94-101.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-144.
- Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). The school-wide evaluation tool (SET) a research instrument for assessing school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 3-12.

- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kelly, K. R., & Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general and special students. *Exceptional Children*, 50, 551–554.
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başatma yolları (Ankara ili Altındağ ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Keyik, H. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur, Türkiye.
- Klein, S. R. (2012). *Action research methods: Plain and simple*. New York: Palgrave Macmillan.
- Klose-Karaaslan, E. (2014). *Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede görsel kültür eğitimine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Kulik, C. L. C., & Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415–428.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73–77.
- Kurnaz, A., Tüybek, C. ve Taşkesen, Ü. S. (2009, Mart). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin görüş ve uygulamaları*. II. Üstün Yetenekli Çocuklar Ulusal Kongresinde sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Lane, K. L., Parks, R. J., Kalberg, J. R., & Carter, E. W. (2007). Systematic screening at the middle school level: Score reliability and validity of the students risk screening scale. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(4), 209-222.
- Lane, L. K., Capizzi, M. A., Fisher, M., & Ennis, P. R. (2012). Secondary prevention efforts at the middle school level: An application of the behavior education program. *Education and Treatment of Children*, 35(1), 51-90.
- Lasley, T. (1989). A teacher development model for classroom management. *Phi Delta Kappan*, 71(1), 36-38.
- Markusic, M. (2019, December). Unusual behaviors of gifted students: Disciplining gifted children. Retrieved from <http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/49993-disciplining-bad-behavior-in-gifted-children/>
- Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted a nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31-41.
- Mills, G. E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher* (2nd. ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Neihart, M. (2002). Delinquency and gifted children. In M. Neihart, S. M. Reis, S. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 103–112). Waco, TX: Prufrock Press.
- Newcomer, L. (2009). Universal positive behavior support for the classroom. *PBIS Newsletter*, 4(4), 1-16.
- Noll, L. J. B. (2012) *Iowa educators' perceptions on talented and gifted alternative education high school*

- students (Unpublished doctoral dissertation). School of Graduate Studies Western Illinois University, USA.
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. In R. Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. Retrieved from <http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html>
- Oliver, R., Reschly, D., & Wehby, J., (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Review*, 7(1), 1-55.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Özdemir, İ. E. (2007). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetimi. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 221-246). Ankara: Asil.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93.
- Renzulli, J. S. (1981). Identifying key features in programs for the gifted. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *Psychology and education of the gifted* (pp. 214-219). New York: Irvington.
- Rogers, B. K. (2002) *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child*. Scottsdale AZ: Great Potential.
- Ruef, M. B., Higgins, C., Glaeser, B. J., & Patnode, M. (1998). Positive behavioral support: Strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic*, 34(1), 21-32.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim birinci aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve Güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Sayler, M. F., & Brookshire, W. K. (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150-154.
- Scott, T. M., & Caron, D. B. (2005). Conceptualizing functional behavior assessment as prevention practice within positive behavior support systems. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 13-20.
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içinde olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 317-333.
- Simonsen, B., Sugai, G., & Negron, M. (2008). School wide positive behavior supports: Primary systems and practices. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 32-40.

- Slifer, K. J. (1987). *The application of classroom management strategies to the behavior of intellectually gifted students attending exceptional education classes* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University, College of Arts and Science, Florida, USA.
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead, Berks, UK: Open University Press.
- Soydal, G. (2006). *Ortaöğretimde olumlu öğretmen davranışlarının öğrenci başarısına etkisine ilişkin öğrenci görüşleri (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Sucuoğlu, B., Demirtaşlı, N. ve Güner, N. (2009). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi (2008-2009)* (Proje No:108K-183). Erişim adresi: <https://trdizin.gov.tr/publication/project/detail/T1RFM01qST0=>
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Şahin, O. (2005). *Bolu merkez ilçe ilköğretim okulları 1. kademe 5. sınıf öğrencilerinin gösterdikleri istenmeyen davranışların görülme derecesi, bu davranışlara karşı öğretmenlerin kullandıkları çözüm stratejilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Talas, S., Talas, Y. ve Sönmez, A. (2013). Bilim sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 42-50.
- Timuçin, E. U. (2008). *Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(4), 549-568.
- Türkkan, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Türnüklü, A. (2000). Sınıf içi davranış yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(21), 141-152.
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri II. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 284, 22-27.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(2) 1-12.
- Ural, O., & Kanlıkılıçer, P. (2010). Behavioral problems in turkish preschool-age children. *Gifted Education International*, 26(1), 51-60.
- Van der Meulen, R. T., Van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014). The pullout program day a week school for gifted children: effects on social-emotional and academic functioning. *Child & Youth Care Forum*, 43(3), 287-314.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217.
- Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde liderlik geliştirmede formal mentorluk programı: Eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

- Watson, T. L., Skinner, C. H., Skinner, A. L., Cazzell, S., Aspiranti, K. B., Moore, T., & Coleman, M. (2016). Preventing disruptive behavior via classroom management validating the color wheel system in kindergarten classrooms. *Behavior modification, 40*(4), 518-540.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Yıldırım, F. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler* (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarda kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.