



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Öğretmenlerin Uyguladıkları İyi Davranış Oyununun Özel Eğitim Okullarındaki Öğrencilerin Sınıf-İçi Davranışlarına Etkisi

The Effect of the Good Behavior Game Implemented by Teachers on the in-Class Behaviors of the Students in Special Education Schools

Eylem Dayı, Dilek Köselioğlu

Yazar Bilgileri

Eylem Dayı
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,
Özel Eğitim,
eylemd@gazi.edu.tr

Dilek Köselioğlu
Uzman Öğretmen, Millî
Eğitim Bakanlığı,
dilek.koselioglu93@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada özel eğitim uygulama okulunun ilköğretim kademesinde bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerinde öğretmenlerin uyguladıkları "İyi Davranış Oyunu"nun (İDO) etkililiği incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı bir özel eğitim uygulama okulunda çalışan altı sınıf öğretmeni ile bu öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencileridir. Sınıf öğretmenlerine araştırmacılar tarafından "İDO Öğretmen Eğitimi Paketi" uygulanmıştır. Araştırmada başlama düzeyi ve İDO uygulama oturumlarından elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın etkililik bulguları, sınıfların birinci öğretmenlerinin uyguladıkları İDO'nun zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin etkinlik dışı davranışlarının azalmasında ve etkinlik içi davranışlarının artmasında/güçlenmesinde etkili olduğu izlenimini vermektedir. Uygulamayı yapan öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik verileri de İDO'nun etkili ve uygulaması kolay bir sınıf yönetimi stratejisi olduğunu göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda MEB hizmet içi öğretmen eğitimi konuları arasına İDO'nun alınması ve farklı öğrenci gruplarıyla uzun vadeli ileri araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
İyi davranış oyunu
Grup izlerliği
Sınıf yönetimi
Zihinsel yetersizliği olan öğrenci
Öğretmen eğitimi

Keywords

Good behavior game
Group contingency
Classroom management
Student with intellectual disability
Teacher education

Makale Geçmişi

Geliş: 14.04.2024
Kabul: 20.06.2024

ABSTRACT

In this study, the effectiveness of the "Good Behavior Game" (GBG) applied by teachers on the classroom behavior of students with intellectual disabilities at the primary school level of a special education practice school was examined. In this study, a multiple probe model with inter-participant probe trials, one of the single-subject research models, was used. The participants of the research were six classroom teachers working in a special education practice school affiliated with the Ministry of National Education and their students with intellectual disabilities. "GBG Teacher Training Package" was applied to classroom teachers by the researchers. In the research, the data obtained from the baseline and GBG application sessions were analyzed graphically. The effectiveness findings of the research gave the impression that the GBG applied by the primary teachers of the classes was effective in reducing the out-of-activity behaviors and increasing/strengthening the in-activity behaviors of students with intellectual disabilities. Social validity data collected from the teachers who implemented the application also showed that GBG was an effective and easy-to-implement classroom management strategy. In line with these findings, it is recommended to include GBG among the subjects of in-service teacher training and to conduct long-term further research with different student groups.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Dayı, E. & Köselioğlu, D. (2024). Öğretmenlerin uyguladıkları iyi davranış oyununun özel eğitim okullarındaki öğrencilerin sınıf-İçi davranışlarına etkisi. *TEBD*, 22(2), 842-868. <https://doi.org/10.37217/tebd.1468178>

Giriş

Uzun yıllar boyunca deneysel çalışmalara konu edilmiş bir sınıf yönetimi stratejisi olan İyi Davranış Oyunu (İDO), uygun olmayan davranışların azaltılması ve uygun olan davranışların arttırılmasında kullanılmaktadır (Rubow, Vollmer ve Joslyn, 2018; Wiskow, Matter ve Donaldson, 2019). İDO, grup odaklı bir strateji olmasından dolayı öğrenciler sınıfta grupça ödül kazanıp kaybetmektedir. Böylelikle sınıftaki akranların birbirinin davranışlarını kontrol etmesi sağlanmış olmakta ve uygun olmayan davranışlar azaltılmaktadır. Bu özellikleri bakımından birçok davranış yönetimi stratejisinden farklılık göstermektedir (Embry, 2002). İDO, sadece belirli öğrenci davranışlarına odaklanmadığından öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin sayısını ve kalitesini de iyileştirebilmektedir. Bununla birlikte gruplar arası ılımlı rekabetin eğlencesiyle grup içi iş birliğini de teşvik etmektedir (Maag, 2019). İDO'nun standart düzenlemesinde, bir sınıftaki öğrenciler öğrenci sayısına ve özelliklerine uygun olarak takımlara (örn. kelebekler ve karıncalar) ayrılır ve kurallar oluşturulur (örn. söz almak istediğinde parmak kaldırma, yerinde sessizce öğretmeni dinleme). Uygulamada kurallara uyulmadığında geri alınmak üzere puanlar ya da semboller ile çalışma sonunda sembolleri dönüştürmek üzere ödüller belirlenir ve öğrencilerin kurallara uymasını sağlamak için birbirine bağımlı bir grup izlerliği kullanılır. Uygulama sırasında takımdan herhangi bir üye sınıf kurallarından birisine uymadığında o gruba bir işaret konulur ve uygulama süresince önceden belirlenmiş bir puan eşiğinin (örn. 5 X) altında kaldığında takımlara ödüller verilir (Barrish, Saunders ve Wolf, 1969). İDO genellikle haftada üç kez oynanabilmekte ve her oyunun uzunluğu okul yılı boyunca kademeli olarak 10 dakikadan 180 dakikaya çıkabilmektedir (Smith vd., 2021). Bu düzenleme, çeşitli versiyonlarıyla (İDO-Tepkinin Bedeli, İDO-Olumlu Pekiştirme, İDO-Artı Başarı vb.) birlikte, stratejinin ilk kez tanımlanmasından (Barrish vd., 1969) bu yana kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve halen incelenmeye devam etmektedir.

Son yıllarda, davranış araştırmacıları tarafından İDO'nun kullanımı yeni gruplara ve ortamlara, özellikle de özel eğitim okullarından farklı olarak ciddi davranış problemleri olan önceki okullarından uzaklaştırılmış öğrencilerin bulunduğu ayrıca okulda bir Kurul Sertifikalı Davranış Analisti [Board Certified Behavior Analyst (BCBA)], üniformalı polis memuru ve öğrenci davranışlarını yönetmek (örneğin öğrenciyi sınıftan çıkarmak) için görevlendirilen ek güvenlik personelinin yer aldığı ve her sınıfta sınıf araç gereçlerine ek olarak devlet tarafından düzenlenen bir mola odası ve bir acil çağrı düğmesinin yer aldığı alternatif okullara [K-12 alternative learning center (ALC)] genişletilmeye başlanmıştır. Örneğin Krull, Paal ve Hintz (2009) çalışmalarında, bir özel eğitim okulunda öğle arası boyunca uygulanan İDO'nun duygusal ve davranışsal güçlüğü bulunan farklı sınıf düzeylerinden 10 öğrencinin problem davranışları üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları İDO'nun öğrencilerin problem davranışlarını azalttığı yönündedir. Aynı

zamanda uygulamanın sosyal geçerliği İDO'nun sınıflar dışındaki ortamlarda da uygulanabilir ve uygulamasının kolay olduğunu ortaya koymuştur. Galbraith ve Normand'ın (2017), İDO'nun fiziksel aktivite üzerindeki etkisini değerlendirdikleri çalışmanın sonuçları, İDO'nun ilköğrencileri ile teneffüs sırasında fiziksel aktiviteyi artırmak için kullanılabilmesini göstermiştir. Joslyn, Vollmer ve Hernández (2014), standart İDO düzenlemesinin sistematik bir tekrarını değerlendirdikleri araştırmada ciddi problem davranışları olan çocukların bulunduğu bir okuldaki üç sınıfta (7-12 yaş arası öğrenci) çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda her üç sınıfta da problem davranışların önemli ölçüde azaldığı belirtilmiştir. Rubow vd. (2018), İDO'nun alternatif okullarda öğretmenlerin olumsuz eleştirilere kıyasla övgü kullanmasını artırabileceğini göstererek bu bulguları tekrarlamış ve genişletmiştir. Joslyn, Vollmer ve Kronfli (2019), bu bağlamda daha önce incelenmemiş bir grup olan alternatif okuldaki lise öğrencileriyle İDO'nun etkililiğini göstererek alanyazına katkı sağlamıştır. Bu çalışmalar, İDO'nun bu ortamlarda problem davranışların azaltılmasında/yok edilmesinde etkili olabileceği ile ilgili kanıtları sağlamaktadır.

Bu araştırmalara ek olarak İDO uygulamasını öğretmenlere öğretmeyi amaçlayan araştırmalara da rastlanmaktadır. Sy, Gratz ve Donaldson (2016), İDO'nun alternatif okullarda ilköğrencileri olan öğretmenler tarafından başarıyla uygulanabileceğini göstererek daha önceki araştırma bulgularını genişletmiştir. Groves ve Austin (2017), İDO'nun öğretmen tarafından birbirine bağımlı (takım olarak ödül kazanıp kaybetme) ve bağımsız grup izlerlikleri (takım içinde bireysel olarak ödül kaybedip kazanma) yoluyla uygulanmasının duygu ve davranış bozukluğu olan ilköğretim öğrencileri üzerine etkilerini karşılaştırmıştır. Her iki uygulamada da İDO'nun olumlu pekiştirme versiyonunu kullanılmıştır. Öğrencilere İDO süresince kurallara uyduklarında puan verileceği açıklanmış ancak toplam kaç puan aldıklarında (oyunu kazanma kriteri) ödül kazanacakları açıklanmamıştır. Oyunun sonunda oyunu kazanmak için gereken puan sayısı açıklanmış ve bu sayıya eşit veya daha yüksek puan alan takımlar/öğrenciler ödülü almıştır. Araştırma sonuçları, İDO'nun uygulandığı her iki grup izlerliğinin de etkili olduğunu ancak öğrencilerin birbirine bağımlı grup izlerlikleri uygulamalarını bağımsız grup izlerliklerine tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Groves ve Austin (2019), alternatif ve kaynaştırma eğitiminde öğretmen tarafından uygulanan İDO'nun olumlu akran etkileşimlerini artırabileceğini ve başlama düzeyine göre olumsuz etkileşimleri azaltabileceğini göstererek Groves ve Austin'nin (2017) araştırma bulgularını daha da genişletmiştir. Joslyn ve Vollmer (2020), alternatif bir okulda İDO'yu uygulamak için yaklaşık 20 dakikada öğretmenleri eğitmiştir. Öğretmenler, düşük bir oranda uygulama bütünlüğü göstermelerine rağmen öğrencilerin problem davranışında önemli azalmalar gerçekleştirmişlerdir. Joslyn ve Kronfli (2021) tutuklu çocuk suçlular için bir okulda sınıflarında İDO'yu uygulamak üzere öğretmenleri eğitmişler ve hem öğretmen hem de öğrenci davranışları ile ilgili veriler toplamışlardır. Sonuçlar, uygulama yapılan beş

sınıftan üçünde açık uygulama etkileri gözlenirken diğer ikisinde düşük düzeyde değişikliklerle birlikte belirsiz etkiler gözlemlendiğini göstermiştir. Ek olarak çoğu öğrenci ve öğretmenin müdahaleyi tercih ettiği ve etkili bulunduğu da ifade edilmiştir. Breeman vd. (2016), bir öğretim yılı boyunca otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, karşı gelme ve davranış bozukluğu gibi çeşitli bozuklukları olan öğrencilerin bulunduğu 11 özel eğitim okulunda öğretmenler tarafından uygulanan İDO tepkinin bedeli stratejisini değerlendirmiştir. Araştırmacılar öğrenci özelliklerinden dolayı oyunu normalden daha az sınıf kuralı, daha kısa oyun uzunlukları ve daha küçük takımlar içerecek şekilde değiştirdiklerini belirtmişlerdir. İDO'nun öğrencilerin davranışsal ve duygusal sorunları üzerindeki etkileri ise okul yılı başında ve sonunda problem davranışlara ilişkin öğretmenlerin raporları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, müdahale grubundaki öğrencilerin öğretmen tarafından derecelendirilen duygusal ve davranışsal sorunları, okul yılının başına kıyasla okul yılı sonunda herhangi bir değişiklik göstermezken, kontrol grubu öğrencilerinin duygusal ve davranışsal sorunlarında önemli bir artış olduğunu göstermiştir. Araştırmanın yazarları bu sonucu İDO'nun etkisinin ılımlı olduğu yönünde yorumlamıştır.

Groves, May, Rees ve Austin (2022) ise Galler'deki hem zihinsel hem de fiziksel yetersizlikleri olan öğrencilerin bulunduğu bir özel eğitim okulundaki iki sınıfta öğretmenlerin uyguladıkları İDO'yu değerlendirmiştir. Her iki sınıfta yapılan çalışmada da öğrencilerin ihtiyaçlarına uyacak şekilde oyunda uyarlamalar yapılmış, ancak çalışmada ikiden daha az uyarlama yapılmıştır. Sonuçlar, İDO'nun her iki sınıfta da yıkıcı ve görev dışı davranışları azaltmada etkili olduğunu ve öğrencilerin grup izlerliğini anlamaları ve oyunu kazanmaları için minimum uyarlamaların gerekli olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmalar, İDO'nun öğretmenler tarafından uygulanmasının alternatif eğitimde ve özel eğitim sınıflarında etkili olabileceğini göstermiş ve sosyal geçerliliği artırabilecek uygulama sürecine yönelik çeşitliliği ve bağımlı değişkenleri araştırmıştır. Ayrıca araştırmalar, kullanılan öğretmen eğitim yöntemlerinin teknolojik olarak nasıl yapılabileceğini açıklayarak uygulama bütünlüğüne ilişkin verileri de göstermektedir. Bununla birlikte, bu çalışmalarda kullanılan İDO'nun versiyonları ve özel eğitim sınıflarındaki uyarlamalar, hedef davranışlar, eğitim süresi (ortalama 20-120 dakika), öğretmen eğitiminde kullanılan yöntemler (örn. ders, rehber notlar, model olma, rol yapma) ve eğitimin ardından uygulama bütünlüğünün değerlendirilmesi (örn. uygulama süreci kontrol listeleri ile gerçek kural ihlallerine verilen işaretlerin karşılaştırılması [puanlama doğruluğu]) açısından farklılık göstermektedir (Joslyn ve Vollmer, 2020). Sonuç olarak araştırmalar, öğretmenlerin, düşük uygulama bütünlüğüne rağmen, kapsamlı deneysel desteğe sahip bir grup izlerliği temelli sınıf yönetimi stratejisi olan İDO'yu etkili bir şekilde uygulayabileceklerini göstermiştir.

İDO, öğretmenlere, hem Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) hem de diğer dünya ülkelerinde, özellikle gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerdeki farklı geçmişlere sahip öğrencilerle çalışılan, sınıf çapında bir davranış yönetimi aracı sunmaktadır. Bu araç, davranış teorisinin temel ve iyi test edilmiş ilkelerine dayanmaktadır ve kültürel, dilsel ve sosyoekonomik gelenekler genelindeki etkinliğini gösteren uzun ve savunulabilir bir tarihe sahiptir. İDO, ABD'de çeşitli ortamlarda düzinelere çalışmada test edilmiştir. Bu araştırmalara kültürel, dilsel ve sosyoekonomik açıdan farklı öğrencilerden ve engellilerden oluşan gruplar dahil edilmiştir. Ayrıca Almanya (Huber, 1979), Belçika (Leflot, van Lier, Onghena ve Colpin, 2010), Hollanda (Van Lier, Muthén, van der Sar ve Crijsen, 2004), Birleşik Krallık (Phillips ve Christie, 1986), İspanya (Coronado-Hijón, 2009; Ruiz-Olivares, Pino ve Herruzo, 2010), Britanya Kolombiyası (Kosiec, Czernicki ve McLaughlin, 1986), Quebec (Dion vd., 2011), Şili (Pérez, Rodríguez, De la Barra ve Fernández, 2005) ve Sudan'da (Saigh ve Umar, 1983) uygulanmıştır. Ancak bu aracın farklı öğrenci gruplarına sahip gelişmekte olan ülkelerde kullanımı tam olarak araştırılmamıştır. Türkiye alanyazını incelendiğinde de Köselioğlu'nun (2020) kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bir okul öncesi sınıfında İDO-tepkinin bedelinin hem özel gereksinimli çocuğun hem de sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların sınıf içi davranışları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirlediği araştırma dışında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Gelişmekte olan ülkelerde İDO kullanımına ilişkin araştırmalar daha sınırlıdır ve bunlar Santiago, Şili'deki bir ilkokulda yapılan bir dizi boylamsal çalışmayı (Pérez vd., 2005) ve Sudan'da bir sınıfta bir çalışmayı (Saigh ve Umar, 1983) içermektedir. Şili ve Sudan'da yapılan bu çalışmalar, İDO'nun ülkeler, kültürler, diller ve sosyo-ekonomik çizgiler genelinde etkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Bununla birlikte, gelişmekte olan ülkelerin çeşitli öğrenci gruplarına sahip okullarında yapılacak daha fazla araştırma, İDO'nun kültür, sosyoekonomik durum ve kaynakların durumu ne olursa olsun etkili bir araç olduğu ve başka pek çok sınıf ve davranış yönetimi stratejisi için uygun bir alternatif olduğu sonucunu destekleyecektir. Bu araştırma ise Türkiye'deki özel eğitim okullarında bir sınıfta birlikte çalışan öğretmenler tarafından öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerine İDO'nun etkisini incelemeye odaklanmıştır. Bu anlamda mevcut araştırma, hem İDO ile ilgili sadece bir araştırmaya sahip Türkiye alanyazınına hem de farklı kültürel özellikleri taşıyan farklı bir ülkede İDO'nun uygulamasını ortaya koyarak uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden önemli görülmektedir. Ayrıca İDO sınıf yönetimi stratejisi olması nedeniyle bu stratejilerin öğretmenler ve yardımcı öğretmenler tarafından bağımsız olarak uygulanmasının gerekliliği de göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim okullarında İDO'nun etkili öğretmen uygulamalarının daha fazla gösterilmesine de ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin uyguladıkları "İDO"nun zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışlarını yönetme üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçtan hareketle izleyen sorulara cevap aranmıştır. (1)

Öğretmenlerin uyguladıkları İDO zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışlarından etkinlik dışı davranışlarının azalmasında/yok olmasında ve etkinlik içi davranışlarının artmasında/güçlenmesinde etkili midir? (2) Çalışmaya katılan öğretmenlerin bu araştırmada belirlenen hedef davranışlara, kullanılan yöntem ve elde edilen bulgulara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi, işlem bölümleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin uyguladıkları İDO'nun zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada tek denekli deneysel desenlerden "Yoklama Denemeli Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli" kullanılmıştır (Tawney ve Gast, 1984). Araştırmanın bağımlı değişkenleri zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içinde etkinlik dışı (söz almadan konuşma, etrafa bakınma ve etrafıyla ilgilenme, sınıfta gezinme, yönergeye uymama) ve etkinlik içi (söz alarak konuşma, etkinliği ile ilgilenme, sırasında oturma, yönergeye uyma) davranışlarının görülme düzeyidir. Bağımsız değişkeni ise öğretmenlerin uyguladıkları İDO sınıf yönetim stratejisidir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı Ankara ilinde bulunan bir özel eğitim uygulama okulunun ilköğretim kademesinde eğitimlerine devam eden üç ayrı sınıfın altı öğretmeni (sınıflarda yasal olarak iki öğretmen (MEB, 2018) bulunmaktadır) ve öğrencileri katılmışlardır. Katılımcı sınıfların ve sınıf öğretmenlerinin özellikleri aşağıda verilmiştir. Öğretmen ve öğrenci seçiminde öğretmenlerin İDO'ya ilişkin herhangi bir kuramsal ya da uygulamalı eğitim almamış olmaları, öğrencilerin sınıf içinde etkinlik dışı davranışlarının bulunması ve çalışmaya katılımında gönüllüğün esas olması göz önünde bulundurulmuştur.

A sınıfının birinci öğretmeni Sevim, 32 yaşında, işitme engelliler öğretmenliği alanından mezun, 7 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan bir kadın öğretmendir. Zehra 27 yaşında, sosyoloji alanından mezun MEB'in verdiği özel eğitim sertifikasını alarak bir yıldır görevlendirme özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan A sınıfının ikinci öğretmendir. A sınıfı birleştirilmiş sınıf (2-A/3-A/4-A) olma özelliği taşımaktadır. A sınıfında 7-8 yaş aralığında dört kız, iki erkek olmak üzere altı öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin hafif düzeyde zihinsel yetersizlik ve down sendromu tanısı mevcuttur. Öğrencilerin etkinlik sırasında sınıfta gezinme, etrafa bakınma ve başka nesnelere ilgilenme gibi etkinlik dışı davranışları bulunmaktadır.

B sınıfının birinci öğretmeni Funda, 41 yaşında, 3 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmakta ve psikiyatri hemşireliği yüksek lisans programından mezun bir kadın öğretmendir. Serpil

ise 50 yaşında, turizm ve otel işletmeciliği lisans programından mezun, 25 yıllık sınıf öğretmeni ve bir yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve B sınıfının ikinci öğretmenidir. B sınıfında 7 yaşında, üç kız üç erkek olmak üzere toplam altı öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve serebral palsi tanısı vardır. Öğrencilerin etkinlik sırasında sınıfta gezinme, sesler çıkarma, etrafa bakınma, etkinlik yaparken kalemi bırakma ve sınıftan dışarı çıkma gibi etkinlik dışı davranışları bulunmaktadır.

C sınıfının birinci öğretmeni olan Nesrin ise 42 yaşında, sınıf öğretmenliği alanından mezun, 12 yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan bir kadın öğretmendir. Aysun 29 yaşında, Türk Dili ve Edebiyatı alanından mezun ve bir yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görevlendirme olarak çalışan C sınıfının ikinci öğretmendir. C sınıfında 6-8 yaş aralığında iki kız iki erkek olmak üzere dört öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin zihinsel yetersizlik, down sendromu ve hipotoni tanısı bulunmaktadır. Öğrencilerin etkinlik sırasında sesler çıkarma, kalemi bırakma, başka nesnelere ilgilenme, etrafa bakınma, farklı sayfaları karalama, masanın üzerine uzanma, sandalyede ters oturma gibi etkinlik dışı davranışları bulunmaktadır.

Araştırmaya başlamadan önce önkoşulları sağlayan öğretmenler ile bir çevrim içi toplantı düzenlenerek çalışmaya ilişkin ön bilgi verilmiştir. Gönüllü olan öğretmen ve onların sınıfındaki öğrencilerin bulunduğu okulda çalışmayı yürütebilmek amacıyla okulun bulunduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Gazi Üniversitesinin Etik Komisyonundan (02.11.2021 tarih ve 17 sayılı onayı) izin alınmıştır. Araştırmanın verileri toplanmaya başlanmadan önce katılımcı öğretmenler ve sınıflarındaki öğrencilerin velilerden araştırmaya gönüllü olarak katılmaya ilişkin onay alınmıştır.

Araştırmada öğretmen çiftlerine uygulama öncesinde "İDO Öğretmen Eğitimi Paketi" uygulanmıştır. İDO uygulama oturumlarını sınıfın birinci öğretmeni yürütmüş ikinci öğretmen ise İDO uygulaması sırasında oyuna doğrudan sözel veya davranışsal müdahalede bulunmadan yardımcı öğretmen olarak ders materyallerinin hazırlanması, öğrencilere dağıtılması ve öğrencilere bireysel yardım gerektiği durumlarda rol almıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik, gözlemciler arası güvenilirlik, uygulama güvenilirliği sosyal geçerliği değerlendirmek amacıyla beş farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları ve araştırmada nasıl kullanıldığı aşağıda açıklanmıştır.

Zaman Aralığı Kaydı

Hedef davranışları ölçmek için sıklık (olay) ve süre kaydına alternatif olabilecek davranışın sadece sayısına değil süresine ilişkin bilgi vermesi açısından zaman aralığı kaydı kullanılmıştır. Bu kayıt sisteminde davranışlar, gözlem süresi boyunca davranışın kaç defa oluştuğunu saymak yerine davranışın oluştuğu zaman aralıkları sayılarak kaydedilir. Kaydedilmesi güç ya da başlangıcı ve bitişi

kesin belirlenemeyen uzun süreli davranışları kaydetmek için kullanılır (Erbaş ve Yüzcesoy Özkan, 2017). Araştırmada Tablo 1’de verilen hedef davranışların özellikleri nedeniyle bu kayıt sistemi kullanılmıştır. Gözlem süresi her bir oturumda 15 dakikadan oluşmuştur ve 10 saniyelik aralıklara bölünmüştür. Bir veya daha fazla öğrenci hedef davranışlardan birisini ya da birkaçını yaptığında ilgili aralığa artı işareti konulmuştur. Kaydedilen veriler (davranışın görüldüğü toplam süre/davranışın kaydedildiği toplam süreX100) hesaplanarak etkinlik dışı/içi davranışların oluşum yüzdeleri bulunmuştur (Tekin-İftar, 2018).

Deneysel Prosedürler

Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin sonucunda genellikle okuma yazma etkinlikleri sırasında öğrencilerin daha fazla etkinlik dışı davranış sergilediği gözlemlendiğinden başlama düzeyi oturumları okuma yazma derslerinde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyinde ve yoklama oturumlarında öğretmenlerin olağan okuma yazma derslerinden 15 dakikalık video kayıtları alınmıştır. Araştırma desenine uygun olarak öncelikle A, B ve C sınıflarından dört oturumda başlama düzeyi verisi aynı zaman diliminde toplanmıştır. Ardından A sınıfında İDO uygulamasına başlanmıştır. A sınıfında İDO uygulaması devam ederken B sınıftan bir yoklama ve dört oturumda ikinci başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Daha sonra B sınıfında İDO uygulaması devam ederken C sınıfında ise üç yoklama ve dört oturumda ikinci başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

Uygulama Süreci

1. İDO Öğretmen Eğitimi Paketi

Araştırma kapsamında sınıflarında İDO’yu uygulayacak öğretmen çiftlerine araştırmacılar tarafından “İDO Öğretmen Eğitimi Paketi” uygulaması gerçekleştirilmiştir. Eğitimler, A sınıfına birinci başlama düzeyi oturumunun, B ve C sınıflarına ikinci başlama düzeyi oturumlarının hemen ardından yapılmıştır. “İDO Öğretmen Eğitimi Paketi” bilgilendirme ve geri bildirim verme olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

Bilgilendirme: “İDO Öğretmen Eğitimi Paketi”nin bilgilendirme aşaması İDO uygulamasına yönelik teorik ve etkileşimli video eğitimi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Covid-19 salgını nedeniyle art arda iki günde çevrim içi toplantı platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme eğitimi, ortam ve materyal hazırlıkları için gereken süre göz önünde bulundurularak her sınıfın İDO uygulama oturumlarının başlamasından iki gün önce gerçekleştirilmiştir. İDO Öğretmen Eğitimi sürecinde teorik eğitim ve etkileşimli video eğitiminden oluşan bilgilendirme aşaması ortalama iki saat sürmüştür.

Teorik eğitim: Bu aşamada öğretmenlere, araştırmacılar tarafından İDO- Tepkinin Bedelinin uygulama aşamalarını ve örnek uygulama fotoğraflarını içeren sunum hazırlanmış ve İDO teorik eğitim sunusu çevrim içi toplantı ortamında gerçekleştirilmiştir. Eğitimde, İDO'nun tarihçesi, tanımı, versiyonları, kullanım alanları, olumlu çıktıları, alanyazındaki yeri ve grup izlerliği konularına yer verilmiştir. Sunu sonrasında ilgili sununun özetinin yer aldığı Word belgesi öğretmenlerle e-posta aracılığıyla paylaşılmıştır.

Etkileşimli video eğitimi: Teorik eğitimin ardından sınıf öğretmenlerine Köselioğlu'nun (2020) İDO- Tepkinin Bedeli uygulama videolarından İDO'nun, materyallerin, grupların ve kuralların tanıtıldığı ilk uygulama videosu ve öğrencilerin İDO'da ustalaştıkları başka bir uygulama videosu etkileşimli olarak izletilmiştir. Etkileşimli video eğitimi, uygulama videoları izletilirken araştırmacılar tarafından uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken durumlarla ilgili açıklamalara, örneklere yer verilmiştir. Örneğin, öğretmenin İDO sırasında tüm çocukları görebilecek şekilde aralarında olmaları fakat dikkatlerini dağıtmayacak bir şekilde gezinerek etkinlik içi davranışlarına yönelik sosyal pekiştireç (örneğin, aferin, etkinliğiyle ilgileniyorsun harikasin) kullanımına yer vermesine, puan tablosundan sembol alırken "Bulut takımından Efe etkinliğiyle ilgilenmediği için Bulut takımından bir yıldız alıyorum" şeklinde betimleyici ifadelerle yer verirken sembolü alınan takımın ve öğrencinin adına vurgu yapılmasının önemli olduğu söylenmiştir. Bu sırada öğretmenlerin soruları cevaplanmıştır. Eğitim sonunda öğretmenlerin İDO uygulaması sırasında ve öğretim materyallerini hazırlarken göz önünde bulundurmaları gereken önemli noktalardan bahsedilmiştir.

İDO öğretim materyalleri hazırlama ve uygulama sürecine geri bildirim verme: Bu aşama öncelikle öğretmenlerin "İDO Uygulaması" sırasında kullanmak üzere kural-ödül ve puan tabloları hazırlama, sınıf düzeni oluşturma sürecine yönelik araştırmacıların geri bildirimlerini içermektedir. Kural-ödül tablosu ve puan tabloları hazırlanırken; kural ifadelerine, ödüllerin özelliklerine, tablo görsellerine yönelik öğretmenlere WhatsApp grubundan gönderdikleri görseller üzerinden (örn. tabloların boyutlarının uygunluğu, kullanılan kural ifadesi ve görsellerinin uygunluğu ve tabloların ilgi çekici nitelikte oluşturulması) yazılı dönütler verilmiştir. Öğretim materyallerinin yanı sıra kural-ödül ve puan tabloları ile video kaydı almak için kullanılacak kameranın konumuna yönelik geri bildirimlerde bulunulmuştur. Bununla birlikte kural-ödül ve puan tablolarının öğrencilerin rahatlıkla görebileceği bir boyutta hazırlanması ve yerleştirilmesi, kameraların ise sınıftaki tüm kişi ve materyalleri görüş alanına alacak ve öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde konumlandırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Materyaller hazırlandıktan sonra uygulamaya başlayan öğretmen çiftlerine uygulama süreci boyunca araştırmacılar tarafından geri bildirim verilmiştir. Her sınıfın uygulamacı öğretmenin ilk İDO uygulamasını gerçekleştirdiği günün akşamında çevrim içi toplantı ile 1. uygulama videosu

etkileşimli olarak izlenmiştir. Bu sırada, İDO'nun, kural-ödül ve puan tablolarının tanıtımına ayrılan süre ve ifadeler gayet iyiydi, İDO sırasında etkinlik dışı davranışlarda puan tablosundan sembol almayı gerçekleştirirken diğer bir taraftan da İDO sırasında artmasını hedeflediğimiz etkinlik içi davranışları gösterdiklerinde mutlaka bu davranışların betimlenerek pekiştirilmesi ve sosyal pekiştireç kullanımına daha fazla yer verilmesi gerektiği gibi geri bildirimler verilmiştir. Bu geri bildirim verme süreci ortalama bir saat sürmüştür. Öğretmenlerin dokuz İDO uygulama videolarına ise her sınıf için ayrı oluşturulan WhatsApp grupları üzerinden paylaşılan videolar araştırmacılar tarafından izlenerek uygulama günü ile aynı gün içinde yazılı geri bildirimler (bugün yaptığınız İDO uygulamasında kural-ödül ve puan tablolarına öğrencilerin dikkati çekilerek hatırlatılması, uygun davranışların betimlenip pekiştirilmesiyle birlikte takımlar arası olumlu rekabet oluşturmak için yer verilen ifadeler İDO'nun uygulamasına olumlu etkilerde bulunmuş gibi) verilmiştir.

2. Ortam ve Materyallerin Hazırlanması

Kural-ödül tablosunun hazırlanması: Kural-ödül tablosunda kullanılmak üzere öncelikle kurallar belirlenmiştir. Bunun için bilgilendirme eğitimi sonunda uygulamaya başlanacak sınıfın öğretmenlerinden sınıflarında var olan etkinlik dışı davranışları göz önünde bulundurarak 3-4 tane sınıf kuralı belirlemeleri istenmiştir. Kural ifadelerinin çocuklar için kısa, net ve anlaşılır olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin okuma yazma alanındaki akademik performansları göz önünde bulundurularak kural-ödül tablosunda kullanılmak üzere belirlenen kuralları ifade eden görsellerin hazırlanması gerektiği söylenmiştir. Bu kural görsellerini kendi sınıf ortamlarında sınıftaki öğrenci ve öğretmenlerle kamera aracılığıyla çekerek oluşturabilecekleri gibi, internet ortamında mevcut olan uygun özelliklerdeki kural görsellerini de kullanabilecekleri ifade edilmiş ve tercihi öğretmenlere bırakılmıştır.

Öğretmenlerden sınıf kurallarının yanı sıra bu kurallara uygun davranış sergilediklerinde kazanan takımın İDO sonunda alabilecekleri ödül seçeneklerinin oluşturulması istenmiştir. Ödüller belirlenirken; etkinlik ödüllerine yer verilmesi gerektiğine, ödüllerin öğrenciler için cazip nitelikler taşımasına, ödüllerin okul/sınıf ortamında mevcut olmasına, öğrencilerin ödüllere ilgilerini yitirmemesi adına ödül seçeneklerinin olabildiğince çeşitli olmasına ve sayıca fazla olmasına dikkat çekilmiştir. Ayrıca İDO uygulaması sonunda kazanan takıma ödülleri verilmesi basamağında başka bir faaliyete geçilmeden, ödülün verilmesinin ödülün ve dolayısıyla uygulamanın etkililiği açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra araştırma süreci boyunca belirlenen ödüllerin İDO dışında ulaşılabilir olmaması için İDO uygulaması dışında öğrencilere ödül olarak verilmemesi alternatif başka ödüllere yer verilmesi sınıf öğretmenlerinden talep edilmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri ödül tablosunda yer alacak ödülleri belirlemiştir. Buna göre ödüller, A sınıfı için "kaybeden grup tarafından alkışlanmak, çizgi film izlemek, oyuncaklarla oynama, ritim

çalışması yapma, müzik atölyesine gitme" dir. B sınıfı için "resim atölyesine gitme, müzik atölyesine gitme, kütüphaneye gitme, spor salonuna gitme, etkinlik odasına gitme" dir. C sınıfı içinse "yüz boyama, patlamış mısır yeme, parmak boyası yapma, çizgi film izleme, spor salonuna gitme" dir. Kazanan takımın öğrencileri kendilerine oyunun başında tanıtılan ödüllerden istedikleri bir tanesini seçeceklerdir.

Öğretmenler tarafından sınıf kuralları ve ödüller belirlendikten sonra "Kural-Ödül Tablosu" oluşturulmuştur. Kural-Ödül tablosunda sınıf kurallarının ve ödüllerin yazılı/görsel ifadelerine yer verilmiştir. Bu tablo öğrencilerin İDO uygulamasına yönelik oluşturulan oturma düzeninde rahatlıkla görebileceği boyutta hazırlanmıştır. Tablo hazırlanırken kullanılacak materyal seçimi, renkler, yazı karakteri vb. gibi özellikler öğretmenlerin kararına bırakılmıştır. Tablonun öğrenciler için anlaşılır, net, görülebilir ve dikkat çekici özelliklerde olmasına özen gösterilmesi istenmiştir.

Puan tablosunun hazırlanması: İDO-Tepkinin Bedelinde daha az sembol kaybeden dolayısıyla daha fazla kurallara uygun davranış sergileyen takım oyunu kazanır ve kazanan takım İDO sonunda ödül alır (Köselioğlu, 2020). Araştırmada yapılan İDO uygulamasında kullanılmak üzere öğretmenler tarafından "Puan Tablosu" hazırlanmıştır. Hazırlanan puan tabloları her katılımcı sınıf iki takıma ayrıldığından ikiye bölünmüş ve kullanılacak semboller öğretmenler tarafından belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik performansları göz önüne alınarak hazırlanan puan tablosunda ilgili takımda yer alan öğrencilerin fotoğrafları ve takım ismini ifade eden takım simgesi de tabloya yerleştirilmiştir.

Kazanma Kriterinin Belirlenmesi: Öğretmen görüşleri ve başlama düzeyi gözlemleri dikkate alınarak puan tablosuna her uygulamanın başında 30 gülen yüz yerleştirilmiştir. Puan tablosunda gülen yüz sayısı daha fazla olan takım oyunu kazanmıştır. Tabloda gülen yüz sayıları eşit olduğunda beraberlik sayılmıştır ve her iki takıma da ödül verilmesi planlanmıştır. Ancak bu çalışmada beraberlik durumu hiç gerçekleşmemiştir.

Sınıfın düzenlenmesi: Hazırlanan kural-ödül ve puan tabloları sınıf içerisinde tüm öğrencilerin İDO uygulaması sırasında oturdukları yerden rahatlıkla görebilecekleri şekilde yerleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ve gerçekleştirilen gözlemler sonucunda öğrencilerin davranışsal, gelişimsel, sosyal özelliklerine ve sınıf mevcutlarına dikkat edilerek, her katılımcı sınıf dengeli bir şekilde iki takıma ayrılmıştır. Uygulama sürecini kayıt altına alacak kamera ise sınıf içerisindeki tüm öğrencileri, sınıf öğretmenini ve kullanılan materyallerin görülebileceği şekilde yerleştirilmiştir. Ayrıca kamera yerleştirilirken öğrencilerin doğal davranış akışını etkilememesi amacıyla dikkatlerini çekmeyecek şekilde (örneğin, dolap üzerine) konumlandırılmıştır.

3. İDO Uygulaması

Araştırmada bütün İDO uygulamaları okul dönemi içindeki doğal aralar nedeniyle 10 oturum ile sınırlandırılmıştır. Her bir oturumda İDO versiyonlarından İDO-Tepkinin Bedeli versiyonunun

uygulaması 15 dakika sürmüştür. İDO uygulamasında alanyazın incelenerek (Köselioğlu, 2020; Lee, Penrod ve Price, 2017; Patrick, Ward ve Crouch, 1998; Silva, 2019; Silva ve Wiskow 2020; Sprute, Williams ve McLaughlin, 1990; Tanol, Johnson, McComas ve Cote, 2010) oluşturulan izleyen basamaklar takip edilmiştir. (a) Uygulayıcı sınıf öğretmeni İDO’da uyulması beklenen sınıf kurallarını söylemiştir. (b) İDO’da kullanılacak kural-ödül ve puan tablosunun sınıftaki yerlerini göstererek, puan tablosunda en çok gülen yüzü kalan takımın oyunu kazanacağını dolayısıyla kurallara en çok uygun davranış gösteren takımın bir ödül alacağını vurgulamıştır. (c) “İyi davranış oyunu başladı!” şeklinde yüksek sesle İDO’nun başladığını söylemiştir. (d) İDO sırasında öğrencilerin gösterdiği etkinlik içi /olumlu davranışlara yönelik sosyal pekiştireçler (harikasin söz alarak konuştun, yerinde çok güzel oturuyorsun gibi) kullanmıştır. (e) İDO sırasında gerçekleşen kural ihlallerine puan tablosundan neden alındığını da açıklayıp, bir sembol olarak geri bildirimde bulunmuştur. (f) Belirlenen oyun süresi dolduğunda “İyi davranış oyunu bitti!” şeklinde İDO’nun sona erdiğini söylemiştir. (g) İDO sonunda kazanan takımın “..... takımı bugün iyi davranış oyununda daha çok kurallara uydu..... yaptı” şeklinde neden kazandığını açıklamıştır. (h) İDO sonunda kaybeden takımın ise neden kaybettiğini ve bir sonraki oyunda nasıl kazanabilecekleri açıklayarak, öğrencileri bir sonraki İDO’da kazanmaları için motive etmiştir. (ı) Kazanan takımın kural-ödül tablosundan seçtiği bir ödül hemen İDO sonunda verilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlilik

Araştırmanın gözlemciler arası verileri için yansız atama ile İDO uygulaması video kayıtlarından %30’u belirlenmiştir. Belirlenen bu verileri iki uzman gözlemci bağımsız olarak izleyerek zaman aralığı kaydı formuna kaydetmiştir. Araştırmada gözlemciler tarafından kaydedilen veriler, araştırmacıların kayıtları ile karşılaştırılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik, (Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş AyrılığıX100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Erbaş, 2018; Kazdin, 1982). Gözlemciler arası güvenirlilik genel ortalamaları başlama düzeyi oturumlarında A sınıfı için %90 (ranj=%83-%98), B sınıfı için %90 (ranj=%80-%95), C sınıfı ise %95 (ranj=%90-%100), uygulama oturumlarında A sınıfı için %92 (ranj=%85-%98), B sınıfı için %88 (ranj=%75-%92), C sınıfı ise %95 (ranj=%87-%100) bulunmuştur.

Uygulama Güvenirliği

Araştırmada iki uygulama güvenirligi verisi toplanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenler tarafından yapılan İDO uygulamasını değerlendirmek için “Uygulama Güvenirliği Formu” hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formda, İDO sınıf yönetimi stratejisinin uygulama aşamaları (İDO öncesi, İDO sırası ve İDO sonrası) yer almaktadır. Bu aşamaların öğretmenler tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin işaretlendiği sütunlar bulunmaktadır. İDO uygulamasının tüm oturumları kamera ile kayıt altına alınarak, %30’u yansız atama yoluyla belirlenmiştir. İki özel eğitim

alan uzmanı kayıtları izleyerek, kendilerine verilen uygulama güvenilirliği formundaki İDO basamaklarından yerine getirilenleri işaretlemiştir. Uygulama güvenilirliği hesaplanırken (Gözlenen davranış sayısı/Planlanan davranış sayısı \times 100=Uygulama güvenilirliği yüzdesi) formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu çalışmada ortalama uygulama güvenilirliği, uygulama oturumlarında A sınıfı için %87 (ranj=%80-%95) %, B sınıfı için %85 (ranj=%75-%90) ve C sınıfı ise %80 (ranj=%70-%92) bulunmuştur.

Araştırmada araştırmacılar tarafından öğretmenlere uygulanan “İDO Öğretmen Eğitimi Paketi”nin uygulama güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla da “Öğretmen Eğitimi Uygulama Güvenirliği Formu” hazırlanmıştır. Bu formda uygulayıcı sınıf öğretmenlerine verilen eğitimin basamakları (İDO stratejisinin sunu ile teorik bilgilendirmesini yapar, İDO ile ilgili alanyazında yer alan çalışmaları gösterir, İDO’da kullanılacak materyallerin neler olduğunu söyler, İDO’da kullanılacak materyallerin nasıl hazırlanacağını açıklar, İDO ile ilgili örnek uygulama videolarını etkileşimli olarak izletir, İDO’da kullanılacak öğretmenlerin hazırladığı materyallere geri bildirim verir, öğretmenlerin sınıfta uyguladığı İDO oturum videolarına geri bildirim verir) yer almaktadır. Formda alan uzmanının, gözlem sonucunu yazabileceği bir sütun bulunmaktadır. Uzmanlar araştırmacıların gerçekleştirdiği öğretmen eğitimi basamaklarını işaretlemiştir. Öğretmen eğitimi ortalama uygulama güvenilirliğinin %95 (ranj=%90-%100) olduğu belirlenmiştir.

Sosyal Geçerlilik

Araştırmanın sosyal geçerliği kapsamında araştırmacılar tarafından, araştırmaya katılan ve doğrudan uygulamayı yapan üç öğretmene yönelik İDO stratejisi ile ilgili 21 sorudan oluşan, Evet/Hayır/Kısmen yanıt seçeneklerinin yer aldığı “Sosyal Geçerlik Formu” hazırlanmıştır. İDO uygulaması sona erdiğinde sınıf öğretmenlerine formlar e-posta ile gönderilmiş ve sınıf öğretmenleri araştırmacılara formu doldurarak e-posta ile göndermişlerdir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenler tarafından uygulanan İDO’nun A, B ve C sınıfının etkinlik dışı davranışlarının azaltılması/yok edilmesi ve etkinlik içi davranışlarının artırılması/güçlendirilmesi üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için toplanan veriler çizgi grafiğine işlenerek grafiksel olarak analiz edilmiştir. Verilere ilişkin grafik üzerinde eğilim, düzey ve kararlılık hesaplamaları yapılarak etkililikleri değerlendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin uyguladıkları İDO’nun zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerindeki etkisine yönelik bulgular araştırma sorularına uygun olarak verilmiştir.

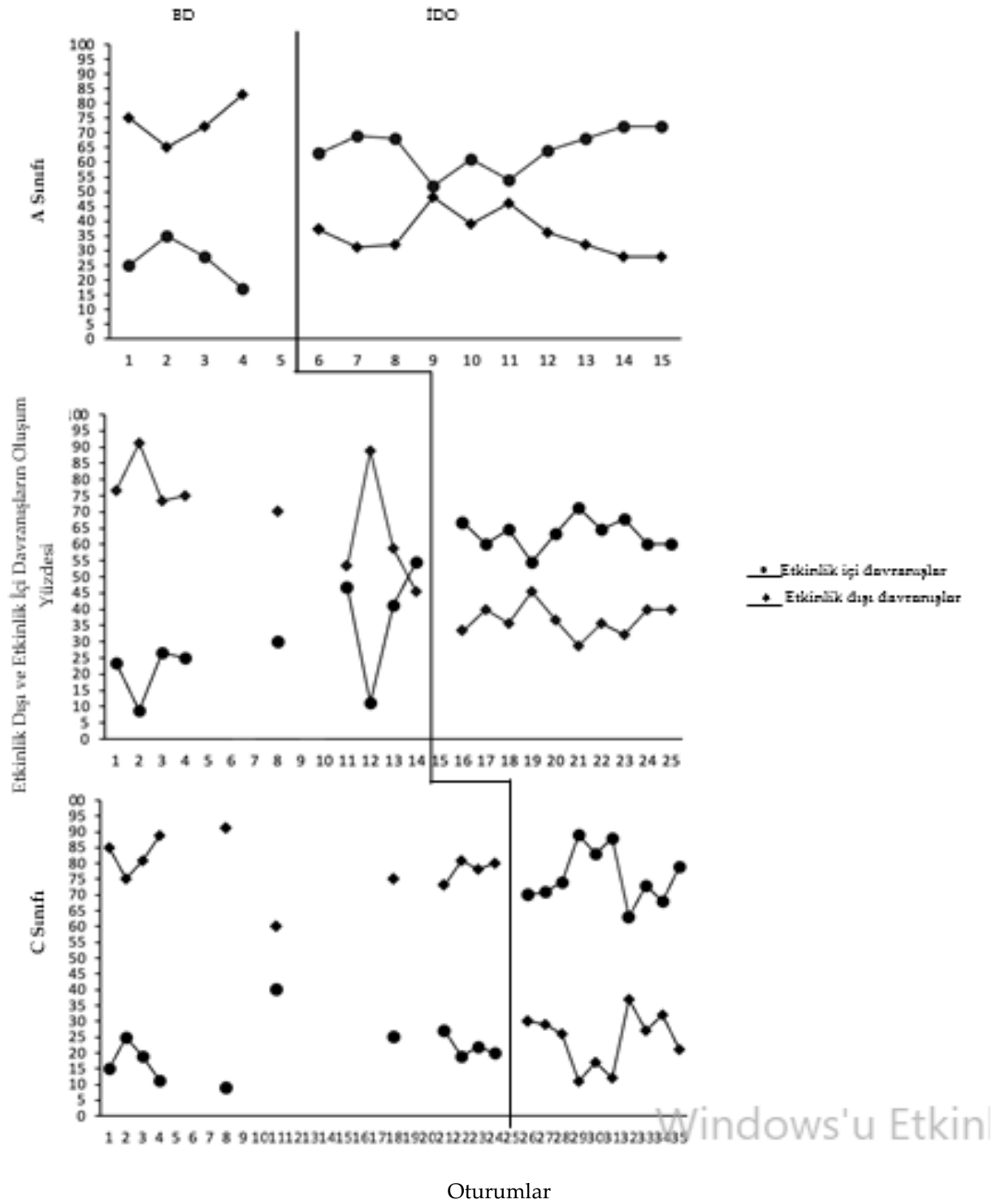
A, B ve C Sınıfının Etkinlik Dışı Davranışlarının Azaltılması/Yok Edilmesi ve Etkinlik İçi Davranışlarının Artırılması/Güçlendirilmesinde Öğretmenlerin Uyguladığı İDO'nun Etkililiğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uyguladığı İDO'nun A, B ve C sınıfının etkinlik dışı davranışlarının azaltılması/yok edilmesi ve etkinlik içi davranışlarının artırılması/güçlendirilmesi üzerindeki etkileri Şekil 1'de gösterilmiştir. Şekil incelendiğinde A sınıfında başlama düzeyinde etkinlik dışı davranışların ortalama %73,75 (ranj=%65-%83) etkinlik içi davranışların ise %26,25 (ranj=%17-%35) düzeyinde sergilendiği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde A sınıfından elde edilen verilere göre %28 (ranj=%28-%48) düzeyinde etkinlik dışı davranışlar %72 (ranj=%52-%72) düzeyinde ise etkinlik içi davranışlar sergilenmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %46 büyüklüğünde bir fark görülmektedir. Öğretmenler tarafından uygulanan İDO'nun etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. A sınıfı için yapılan uygulamada iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Buna göre A sınıfının öğretmeni tarafından uygulanan İDO'nun A sınıf için etki büyüklüğünün "çok etkili" olduğu söylenebilir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).

B sınıfının başlama düzeyi incelendiğinde etkinlik dışı davranışların ortalama %70 (ranj=%53-%91) etkinlik içi davranışların ise %30 (ranj=%8-%54,9) düzeyinde sergilendiği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde B sınıfından elde edilen verilere göre %36,74 (ranj=%32-%45) düzeyinde etkinlik dışı davranışlar %63,26 (ranj=%54,5-%71,2) düzeyinde ise etkinlik içi davranışlar sergilenmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %12,2 büyüklüğünde bir fark görülmektedir. Öğretmenler tarafından uygulanan İDO'nun etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. B sınıfı için yapılan uygulamada iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %90 olarak hesaplanmıştır. Buna göre B sınıfının öğretmeni tarafından uygulanan İDO'nun B sınıfı için etki büyüklüğünün "etkili" olduğu söylenebilir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).

C sınıfının başlama düzeyinde etkinlik dışı davranışların ortalama %79 (ranj=%60-%91) etkinlik içi davranışların ise %21 (ranj=%11-%40) düzeyinde sergilendiği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde C sınıfından elde edilen verilere göre %24 (ranj=%11-%37) düzeyinde etkinlik dışı davranışlar %76 (ranj=%63-%89) düzeyinde ise etkinlik içi davranışlar sergilenmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %50 büyüklüğünde bir fark görülmektedir. Öğretmenler tarafından uygulanan İDO'nun etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki

büyüküğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. C sınıfı için yapılan uygulamada iki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Buna göre B sınıfının öğretmeni tarafından uygulanan İDO'nun C sınıf için etki büyüklüğünün "çok etkili" olduğu söylenebilir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).



Şekil 1. Sınıfların İDO uygulama sürecindeki (başlama düzeyi, İDO) etkinlik dışı ve etkinlik içi davranışlarının oluşum yüzdesi

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Bu Araştırmada Belirlenen Hedef Davranışlara, Kullanılan Yönteme ve Elde Edilen Bulgulara İlişkin Görüşleri (Sosyal Geçerlik)

Araştırmanın sosyal geçerliği kapsamında araştırmaya katılan ve doğrudan uygulamayı yapan üç öğretmenden elde edilen sosyal geçerlik bulguları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Sorular	A Sınıfı Öğretmeni			B Sınıfı Öğretmeni			C Sınıfı Öğretmeni		
	E	K	H	E	K	H	E	K	H
	1. Araştırmada arttırılması/güçlendirilmesi hedeflenen etkinlik içi davranışların öğrencileriniz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	X			X			X	
2. Araştırmada arttırılması/güçlendirilmesi hedeflenen etkinlik içi davranışların öğrencilerinizin akademik becerilerinin gelişimlerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?	X			X			X		
3. Araştırmada kullanılan İDO'nun öğrencileriniz arasında olumlu etkileşimi sağladığını/arttırdığını düşünüyor musunuz?	X			X			X		
4. İDO'nun öğrencilerinizin eğitim ortamlarının gerektirdiği öğrenme yaşantılarına katılım becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?	X			X			X		
5. Bu çalışmada uygulanan İDO'nun öğrencileriniz açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	X			X			X		
6. Araştırmada kullanılan İDO'nun öğrencileriniz arasında olumsuz etkileşime yol açtığını düşünüyor musunuz?			X			X			X
7. Araştırma da uygulanan İDO'nun sınıf yönetiminize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?	X			X			X		
8. Araştırma da uygulanan İDO'nun sınıf içi uygun olmayan davranışların kontrolüne harcadığınız zamanı azalttığını düşünüyor musunuz?	X			X			X		
9. Araştırma da uygulanan İDO'nun öğretme faaliyetlerine kullandığınız zamanı arttırdığını düşünüyor musunuz?	X			X			X		
10. Araştırmada öğrencilerinizin etkinlik dışı davranışlarında olumlu yönde değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz?	X			X			X		
11. Araştırmada öğrencilerinizin etkinlik içi davranışlarında olumlu yönde değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz?	X						X		
12. Öğrencilerinizin İDO'ya katılmasından memnun musunuz?	X			X			X		
13. Öğrencilerinizin bu araştırmada öğrendikleri İDO sayesinde okul yaşantılarını daha verimli bir biçimde geçirebilecekleri ve eğitim kalitelerinin artabileceği görüşüne katılıyor musunuz?	X			X			X		
14. Öğrencilerinizin İDO oynamaktan memnun olduğunu düşünüyor musunuz?	X			X			X		
15. İDO Öğretmen Eğitimi Paketi'nin içeriğini yeterli buldunuz mu?	X			X			X		
16. İDO Öğretmen Eğitimi Paketi'nin süresini yeterli buldunuz mu?	X			X			X		
17. İDO'yu sınıf ortamında kullanmak kolay mı?	X			X			X		
18. Şu an ya da ileride karşılaşacağınız özel gereksinimli öğrencilerinizle de yaptığınız/yapacağınız davranış değiştirme/kazandırma süreçlerinde İDO'yu kullanmayı düşünür müsünüz?	X			X			X		
19. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan diğer öğretmen/uygulamacılara İDO'yu tavsiye eder misiniz?	X			X			X		
20. Farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerle çalışan diğer öğretmen/uygulamacılara İDO'yu tavsiye eder misiniz?	X			X			X		
21. Bu çalışmaya benzer bir çalışma yapılırsa o çalışmada yer almak ister misiniz?	X			X			X		

Tablo 1’de yer alan “Sosyal Geçerlik Formu” bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin İDO uygulamasına ilişkin 21 sorunun tamamında olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşler incelendiğinde öğretmenlerin uyguladıkları İDO’nun öğrencilere katkısına ilişkin sorulara verdikleri yanıtlar, sınıflarındaki öğrencilerin olumlu etkileşimlerini arttırdığı, öğrenciler arasında herhangi bir olumsuz etkileşime yol açmadığı, öğrencilerin akademik becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, öğrenme yaşantılarına katılım becerilerini geliştirdiğini, etkinlik dışı davranışlarında olumlu yönde değişiklik olduğu, öğrendikleri İDO sayesinde okul yaşantılarını daha verimli bir biçimde geçirebilecekleri ve eğitim kalitelerinin artabileceğine yönelik görüşleri ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin İDO oynamaktan memnun olduklarını da ifade etmişlerdir. Diğer yandan bulgular, öğretmenlerin gerçekleştirilen İDO uygulamasının mesleki açıdan sınıf yönetimine katkı sağladığını, sınıf içi uygun olmayan davranışların kontrolüne harcadıkları zamanı azalttığını ve öğretme faaliyetlerine kullandıkları zamanı arttırdığına ilişkin olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bir sınıf yönetimi stratejisi olan İDO’nun sınıf içinde uygulanabilirliğinin kolay olduğuna yönelik olumlu ifadeler de sosyal geçerlik bulguları arasında yer almaktadır. Son olarak bulgularda öğretmenlerin araştırma kapsamında kendilerine verilen İDO Öğretmen Eğitimi Paketi’nin içeriği ve süresini yeterli bulduklarını, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerle çalışan diğer eğitimcilere İDO’yu tavsiye edebileceklerini ve İDO ile ilgili benzer bir çalışmada yer alabileceklerini belirttikleri görülmektedir.

Tartışma

İDO, farklı özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda uygulanmış çok sayıda araştırma ile desteklenen bir davranışsal müdahaledir (Barrish vd., 1969; Flower, McKenna, Bunuan, Muething ve Vega Jr., 2014; Groves ve Austin, 2017; Hodnett, 2022; Joslyn, Donaldson, Austin ve Vollmer, 2019; Köselioğlu, 2020). Bu çalışmada üç sınıftan elde edilen veriler, bir grup izlerliği müdahalesi olan İDO'nun uygulanmasıyla, özel eğitim sınıflarında etkinlik dışı davranışlarda düşüş ve etkinlik içi davranışlarda artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, alternatif okullarda ve özel eğitim sınıflarında İDO kullanımına ilişkin artan alanyazına katkıda bulunmakta ve bulgular bu ortamlarda yürütülen araştırmaların pek çoğuyla tutarlılık göstermektedir (Groves ve Austin, 2017, 2019; Joslyn vd., 2014; Joslyn vd., 2019; Rubow vd., 2018; Salend, Reynolds ve Coyle, 1989; Sy vd., 2016). Ancak, bu araştırmanın sonuçları Breeman vd. (2016) tarafından yürütülen ve İDO'nun özel eğitim sınıflarındaki davranış problemlerini ne iyileştirdiğini ne de kötüleştirdiğini gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir. Bunun nedeninin mevcut araştırmada ve Breeman vd.’nin (2016) yaptıkları araştırmada farklı ölçüm yaklaşımlarının kullanılmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada ve mevcut alanyazının da çoğunda İDO’nun etkililiğini belirlemek üzere doğrudan gözlemler kullanılmıştır. Breeman vd. (2016) ise öğretmen ve öğrenci raporlarını

kullanmıştır. Bu raporlar da İDO uygulamasının başlamasından hemen önce ve öğretim yılının sonunda gerçekleştirilmiştir. Raporların zamanlaması nedeniyle, öğretmenlerin ve öğrencilerin İDO'nun oynandığı belirli dönemlerdeki İDO ile azaltılması hedeflenen davranışlara değil, daha genel davranışlara atıfta bulunmaları olasıdır. Genellikle alanyazında tek denekli deneysel desenleri ve doğrudan gözlemleri kullanan çalışmalar, yalnızca günün belirli zamanlarına (öğretmenin problem davranışların en çok görüldüğünü söylediği zamanlar, örneğin matematik dersi) ilişkin verileri toplamaktadır. Dolayısıyla İDO uygulaması ile değiştirilmesi hedeflenmeyen problem davranışların yanı sıra İDO uygulaması için belirlenen gözlem zamanları dışında ortaya çıkan problem davranışlara ilişkin genellikle veri toplanmaz. Ayrıca, Pennington ve McComas, (2017) araştırmalarında İDO oynandığı zamanlarda (örneğin Türkçe dersinde) öğrencilerin azalan ya da ortadan kalkan davranışlarını İDO'nun oynanmadığı bağlamlara (örneğin, matematik dersine) genelleyemediklerini göstermiştir. Yazarlar bu sonucu araştırma kapsamında toplanan öğretmen raporlarında, İDO ile değiştirilmesi hedeflenmeyen yaygın ve düşük yoğunlukta olan davranış problemleri için İDO'nun etkili bir sınıf yönetimi stratejisi olarak belirtilmemesinin gerekçesi olabileceği şeklinde yorumlamışlardır.

Bu araştırma İDO versiyonlarından İDO-Tepkinin Bedelinin öğretmenler tarafından özel eğitim okullarındaki öğrencilerin etkinlik dışı davranışlarını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bu sonucu alanyazında İDO-Tepkinin Bedelini uygulayan (Köselioğlu, 2020; Patrick vd., 1998; Sprute vd., 1990) ve İDO'nun diğer versiyonlarıyla karşılaştıran araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Tanol vd. (2010) anaokulu sınıflarında, Lee vd. (2017) ve Silva ve Wiskow (2020) genel eğitim sınıflarında İDO-Tepkinin Bedeli ve İDO-Olumlu Pekiştirmeyi, Silva'nın (2019) ise genel eğitim sınıflarında İDO ve İDO Tepkinin Bedelini karşılaştırdıkları çalışmalarda her iki versiyonun da öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada benzer düzeyde etkili olduğunu göstermişlerdir.

Araştırmanın etkililik verileri incelendiğinde İDO'nun uygulama süresinin on oturumla sınırlı olması ve öğretmenlerin İDO'yu ortalama %83 düzeyinde doğrulukla uygulamaları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin uyguladıkları İDO'nun kısa sürede özel eğitim uygulama okulunda bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, İDO'nun öğretmenler tarafından alternatif okullarda (Sy vd., 2016) ve özel eğitim sınıflarında (Groves vd., 2022) başarıyla uygulanabileceğini gösteren ve öğretmenlerin düşük oranda uygulama bütünlüğüne sahip olmasına rağmen öğrencilerin problem davranışında önemli azalmaların görüldüğü (Joslyn ve Vollmer, 2020) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte tutuklu çocuk suçluların bulunduğu bir okulun beş sınıfında öğretmenler tarafından uygulanan İDO'nun, beş sınıftan üçünde açık uygulama etkileri gözlenirken ikisinde düşük düzeyde

değişikliklerle birlikte belirsiz etkiler gözlemlendiği (Joslyn ve Kronfli, 2021), araştırma bulgularını genişletmektedir.

Araştırmada üç sınıf için etkililik verileri ayrı ayrı incelendiğinde öğretmenlerin uyguladıkları İDO sonrasında A ve C sınıflarında on oturum sonunda etkinlik dışı davranışlar ortalama %30'un altına düşerken B sınıfının %38 düzeyinde kalmasının yani A ve C sınıfına göre İDO'nun sınırlı etkiye sahip olmasının iki nedenden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Birincisi her ne kadar tüm katılımcı öğretmenlere %95 doğruluk oranıyla İDO eğitimi yapılmış olsa da katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları lisans programları ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma geçmişleri sınıflarında İDO'yu yüksek doğrulukla uygulamalarını etkilemiş olabilir. Nitekim İDO uygulama güvenilirliği verilerine bakıldığında A ve C sınıfı öğretmenlerinin ortalama %80'in üzerinde doğruluk oranıyla İDO'yu uyguladıkları görülürken B sınıfı öğretmenin sınır (%80) düzeyde uyguladığı bulunmuştur. Diğer bir neden de B sınıfındaki bazı katılımcı öğrencilerin problem davranışlarının hem sınıftaki hem de diğer sınıflardaki öğrencilerden daha çok/şiddetli olması dolayısıyla bu öğrencilerin bireysel olarak davranış özelliklerinin daha ayrıntılı bir değerlendirme yapılarak bireysel davranış sağaltım planı gerektirmesinden kaynaklı olabilir.

Öğretmenlerin uyguladıkları İDO oturumları video kayıtları izlendiğinde, etkinliğine başlamayan öğrencinin yanında oturan takım arkadaşı tarafından etkinliği gösterilerek ve etkinliğiyle ilgilenmesini ifade eden işaretlerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Yine İDO oynamaya başlamadan önce öğrencilerin birbirlerinin omuzlarına ellerini atarak "ödülü biz kazanacağız", söylemlerinde buldukları gözlemlenmiştir. Bu gözlemler, gerçekleştirilen İDO uygulamasında olumlu akran rekabetinin ve akranlar arası olumlu iletişimlerin gerçekleştiğini düşündürmektedir (Embry, 2002; Hegerle, Kesecker ve Couch, 1979; Wiskow vd., 2019). Ayrıca bu araştırma videolarından elde edilen gözlemsel veriler, Groves ve Austin'in (2019), alternatif eğitimde ve kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin uyguladıkları İDO'nun olumlu akran etkileşimlerini artırabileceğini gösteren araştırma sonuçları ve Köselioğlu'nun (2020) okul öncesi kaynaştırma eğitiminde uygulanan İDO'nun çocuklar arasında olumlu akran rekabeti ve akranlar arası olumlu iletişimlerini geliştirdiğini ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada İDO'yu uygulayan öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik verileri incelendiğinde öğretmenlerin öğrendikleri ve uyguladıkları İDO'nun sınıf yönetimine katkı sağladığı, uygulanabilir olduğu ve İDO'yu farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerle çalışan eğitimcilere tavsiye edebilecekleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Tingstrom'un (1994), genel ve özel eğitim öğretmenleriyle birbirine bağımlı bir grup izlerliği türü olan İDO'nun kabulünü değerlendirdiği iki paralel çalışmada İDO'nun bireysel temelli stratejiler kadar kabul edilebilir olduğu ve kabul edilebilirlik ile kullanım arasında olumlu bir ilişkinin olduğu sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bununla birlikte araştırmada elde edilen sosyal geçerlik bulguları Krull vd.'nin (2009) İDO'nun uygulamasının kolay olduğunu gösterdiği araştırma bulgularını ve Joslyn ve Kronfli'nin (2021) öğretmenlerin uyguladığı İDO sonrasında öğretmenlerin müdahaleyi tercih ettiği ve etkili bulunduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarını desteklemekte ve genişletmektedir. Ayrıca İDO'nun çeşitli versiyonları ile İDO-Tepkinin Bedelini karşılaştıran araştırmalarda da her ne kadar bazı öğretmenler İDO-Tepkinin Bedeli yerine yalnızca İDO-Olumlu Pekiştirmeyi tercih ettiklerini bildirseler de (örneğin, Tanol vd., 2010), pek çok araştırmadaki katılımcı öğrenci ve öğretmenler İDO tepkinin bedelini daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir (örneğin, Lee vd. 2017; McGoey ve DuPaul, 2000, Silva, 2019; Silva ve Wiskow, 2020).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin uyguladıkları İDO'nun zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, sınıfların birinci öğretmenlerinin İDO uyguladıkları ilk oturumdan itibaren öğrencilerin etkinlik dışı davranışlarında önemli düzeyde düşüş ve etkinlik içi davranışlarında artış olduğu belirlenmiştir. Sosyal geçerlik verileri incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrendikleri ve uyguladıkları İDO stratejisinin sınıf yönetimine katkı sağladığı, uygulanabilir olduğu ve farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerle çalışan eğitimcilere tavsiye edebilecekleri ve benzer bir çalışmada yer alabilecekleri görülmektedir. Bunların yanı sıra araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından kendilerine verilen "İDO Öğretmen Eğitimi Paketi"nin içeriğini ve süresini yeterli bulduklarını belirttikleri görülmektedir.

Bu araştırma, MEB'e bağlı bir özel eğitim okulunun birinci kademesinde bulunan üç sınıf, bu sınıflarda görev yapan öğretmenler ve sınıflarındaki zihinsel yetersizlik tanısı olan öğrencilerle sınırlıdır. Bununla birlikte bu araştırmada İDO öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okuma yazma dersinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularını genişletmek için farklı eğitim kademesindeki, farklı tanı gruplarıyla, farklı ortamlarda ve farklı uygulamalarla yinelenabilir. Bu araştırmada öğretmenlere verilen eğitim sonucunda öğretmenlerdeki değişimlere yönelik uygulama güvenilirliği dışında veri toplanmamıştır. Sonraki araştırmalar öğretmenlerdeki değişimi de değerlendirebilirler. Ayrıca okuldaki doğal aralar nedeniyle İDO uygulamaları on oturumla sınırlandırılmıştır. Daha uzun süreli çalışmalarla İDO'nun öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerindeki etkisi araştırılabilir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları İDO-Tepkinin Bedeli versiyonunun etkililiği araştırılmıştır. İDO'nun diğer versiyonları "İDO-Artı Başarı, İDO-Gizem Güdüleyicileri, İDO-Pekiştirme, İDO- İyi Davranış Arttırıcı" ile de uygulama yapılabilir. Son olarak araştırma bulguları doğrultusunda İDO'nun özel eğitim okullarında öğretmenler tarafından uygulamalarının yaygınlaştırılması için hizmet içi eğitim konuları arasına alınması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119-124. <https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-119>
- Breeman, L. D., van Lier, P. A., Wubbels, T., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., ... & Tick, N. T. (2016). Effects of the Good Behavior Game on the behavioral, emotional, and social problems of children with psychiatric disorders in special education settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 156-167. <https://doi.org/10.1177/1098300715593466>
- Coronado-Hijón, A. (2009). Assessment of an educational behavioral management program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 72(2), 805.
- Dion, E., Roux, C., Landry, D., Fuchs, D., Wehby, J., & Dupéré, V. (2011). Improving attention and preventing reading difficulties among low-income first-graders: A randomized study. *Prevention Science*, 12(1), 70-79. <https://doi.org/10.1007/s11221-010-0182-5>
- Embry, D. D. (2002). The Good Behavior Game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(4), 273-297.
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 2017-254). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbaş, D. & Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). *Uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega Jr, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research*, 84(4), 546-571. <https://doi.org/10.3102/00346543145367>
- Galbraith, L. A. & Normand, M. P. (2017). Step it up! Using the good behavior game to increase physical activity with elementary school students at recess. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(4), 856-860. <https://doi.org/10.1002/jaba.402>
- Groves, E. A. & Austin, J. L. (2017). An evaluation of interdependent and independent group contingencies during the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50, 552-566. <https://doi.org/10.1002/jaba.393>
- Groves, E. A. & Austin, J. L. (2019). Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analysis in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 3-16. <https://doi.org/10.1002/jaba.513>
- Groves, E. A., May, R. J., Rees, R. E., & Austin, J. L. (2022). Adapting the good behavior game for special education classrooms. *Psychology in the Schools*, 59(5), 1015-1031. <https://doi.org/10.1002/pits.22496>

- Hegerle, D. R., Kesecker, M. P., & Couch, J. V. (1979). A behavior game for the reduction of inappropriate classroom behaviors. *School Psychology Review*, 8(3), 339-343. <https://doi.org/10.1080/02796015.1979.12086510>
- Hodnett, J. M. (2022). *The impact of teachers' treatment fidelity to the Good Behavior Game on problem behaviors exhibited within a self-contained classroom setting* (Doctoral dissertation, University of South Florida).
- Huber, H. (1979). The value of a behavior modification programme, administered in a fourth grade class of a remedial school. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 28, 73-79.
- Joslyn, P. R., Vollmer, T. R., & Hernández, V. (2014). Implementation of the good behavior game in classrooms for children with delinquent behavior. *Acta de Investigación Psicológica*, 4, 1673-1682. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(14\)70973-1](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(14)70973-1)
- Joslyn, P. R., Donaldson, J. M., Austin, J. L., & Vollmer, T. R. (2019). The good behavior game: A brief review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52, 811-815. <https://doi.org/10.1002/jaba.572>
- Joslyn, P. R. & Vollmer, T. R. (2020). Efficacy of teacher-implemented Good Behavior Game despite low treatment integrity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(1), 465-474. <https://doi.org/10.1002/jaba.614>
- Joslyn, P. R., Vollmer, T. R., & Kronfli, F. R. (2019). Interdependent group contingencies reduce disruption in alternative high school classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 28, 423-434. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09321-0>
- Joslyn, P. R. & Kronfli, F. R. (2021). Teacher-implemented Good Behavior Game with detained juvenile offenders. *Education and Treatment of Children*, 44(4), 269-274. <https://doi.org/10.1007/s43494-021-00052-4>
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University.
- Kosiec, L. E., Czernicki, M. R., & McLaughlin, T. F. (1986). The Good Behavior Game: A replication with consumer satisfaction in two regular elementary school classrooms. *Techniques*, 2, 15-23.
- Köselioğlu, D. (2020). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıfta iyi davranış oyunu (İDO) uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Krull, J., Paal, M., & Hintz, A. (2009). Effects of the Good Behavior Game on disruptive behavior during lunch break in a special school for students with EBD in Germany. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(7), 491-502.

- Lee, K., Penrod, B., & Price, J. (2017). A comparison of cost and reward procedures with interdependent group contingencies. *Behavior Modification*, 41(1), 21–44. <https://doi.org/10.1177/0145445516650964>
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology: An Official Publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 38(6), 869–882, <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9411-4>
- Maag, J. W. (2019). Why is the good behavior game used for bad behavior? Recommendations for using it for promoting good behavior. *Beyond Behavior*, 28(3), 168-176. <https://doi.org/10.1177/1074295619870258>
- McGoey, K. E. & DuPaul, G. J. (2000). Token reinforcement and response cost procedures: Reducing the disruptive behavior of preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 15(3), 330-342. <https://doi.org/10.1037/h0088790>
- MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi Gazete, 26184. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=24736&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5> sayfasından erişilmiştir.
- Patrick, C. A., Ward, P., & Crouch, D. W. (1998). Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 143-156.
- Pennington, B. & McComas, J. J. (2017). Effects of the Good Behavior Game across classroom contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50, 176–180. <https://doi.org/10.1002/jaba.357>
- Pérez, V., Rodríguez, J., De la Barra, F., & Fernández, A. M. (2005). Efectividad de una estrategia conductual para el manejo de la agresividad en escolares de enseñanza básica. *Psykhé (Santiago)*, 14(2), 55-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200005>
- Phillips, D. & Christie, F. (1986). Behaviour management in a secondary school classroom: Playing the game. *Maladjustment & Therapeutic Education*, 4(1), 47–53.
- Rubow, C. C., Vollmer, T. R., & Joslyn, P. R. (2018). Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior in an alternative school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(2), 382-392. <https://doi.org/10.1002/jaba.455>
- Ruiz-Olivares, R., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2010). Reduction of disruptive behaviors using an intervention based on the Good Behavior Game and the Say-Do-Report Correspondence. *Psychology in the Schools*, 47(10), 1046-1058. <https://doi.org/10.1002/pits.20523>

- Saigh, P. A. & Umar, A. M. (1983). The effects of a good behavior game on the disruptive behavior of Sudanese elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(3), 339-344.
- Salend, S. J., Reynolds, C. J., & Coyle, E. M. (1989). Individualizing the Good Behavior Game across type and frequency of behavior with emotionally disturbed adolescents. *Behavior Modification*, 13, 108-126. <https://doi.org/10.1177/01454455890131007>
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9(4), 227-244.
- Silva, E. (2019). *Evaluating the effects of and preference for positive and negative punishment in the Good Behavior Game*. (Doctoral dissertation). <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/4f16c3659> sayasından erişilmiştir.
- Silva, E. & Wiskow, K. M. (2020). Stimulus presentation versus stimulus removal in the Good Behavior Game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(4), 2186-2198. <https://doi.org/10.1002/jaba.709>
- Smith, S., Barajas, K., Ellis, B., Moore, C., McCauley, S., & Reichow, B. (2021). A meta-analytic review of randomized controlled trials of the good behavior game. *Behavior Modification*, 45(4), 641-666. <https://doi.org/10.1177/0145445519878670>
- Sprute, K. A., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (1990). Effects of a group response cost contingency procedure on the rate of classroom interruptions with emotionally disturbed secondary students. *Child & Family Behavior Therapy*, 12(2), 1-12. http://dx.doi.org/10.1300/J019v12n02_01
- Sy, J. R., Gratz, O., & Donaldson, J. M. (2016). The good behavior game with students in alternative educational environments: Interactions between reinforcement criteria and scoring accuracy. *Journal of Behavioral Education*, 25(4), 455-477.
- Tanol, G., Johnson, L., McComas, J., & Cote, E. (2010). Responding to rule violations or rule following: A comparison of two versions of the Good Behavior Game with kindergarten students. *Journal of School Psychology*, 48(5), 337-355.
- Tawney, J. W. & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus, OH: Merrill
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar içinde* (s. 2017-254). Ankara: Anı.
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar G. (2006). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Güvenirlilik içinde* (s. 66-68). Ankara: Nobel.
- Tingstrom, D. H. (1994). The good behavior game: An investigation of teachers' acceptance. *Psychology in the Schools*, 31(1), 57-65. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199401\)31:1<57::AID-PITS2310310108>3.0.CO;2-K](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199401)31:1<57::AID-PITS2310310108>3.0.CO;2-K)

Van Lier, P. A., Muthén, B. O., van der Sar, R. M., & Crijnen, A. A. (2004). Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: impact of a universal classroom-based intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(3), 467.

Wiskow, K. M., Matter, A. L., & Donaldson, J. M. (2019). The Good Behavior Game in preschool classrooms: An evaluation of feedback. *Journal of Applied Behavior Analysis, 52*(1), 105-115. <https://doi.org/10.1002/jaba.500>

Extended Summary

As a classroom management strategy, the Good Behavior Game (GBG) has been used for many years to reduce/eliminate inappropriate behaviors and increase/strengthen appropriate behaviors (Rubow, Vollmer, and Joslyn, 2018; Wiskow, Matter, and Donaldson, 2019). In recent years, the use of GBG by behavioral researchers has begun to be expanded to new groups and settings, particularly alternative schools where students exhibit serious problem behaviors (e.g., Krull, Paal, and Hintz, 2009; Galbraith and Normand, 2017; Joslyn, Vollmer, and Hernández, 2014; Rubow et al., 2018). In addition to these studies, there are also studies aiming to teach GBG practice to teachers (e.g. Sy, Gratz and Donaldson, 2016; Groves and Austin, 2019; Joslyn and Vollmer, 2020; Joslyn and Kronfli, 2021). These studies have shown that teacher implementation of GBG can be effective in alternative education and special education classrooms and have explored the diversity and dependent variables in the implementation process that may increase social validity. In addition, research shows data on the integrity of practice by explaining how the teacher training methods used can be done technologically. In conclusion, research has shown that teachers can effectively implement GBG, a group follow-on-based classroom management strategy with extensive empirical support despite low implementation integrity.

Since 1969, the effectiveness and ease of use of GBG and its application types in terms of classroom management have been demonstrated in the international literature (e.g., the USA and England) and are still being researched. Although existing research provides a solid body of evidence that IBS is effective internationally and in schools with different student characteristics, almost all of the research has been conducted in the developed countries. Research on GBG use in the developing countries is more limited and includes a series of longitudinal studies in an elementary school in Santiago, Chile (Pérez, Rodríguez, De la Barra, and Fernández, 2005) and a study in a classroom in Sudan (Saigh and Umar, 1983). These studies support the conclusion that GBG is effective across countries, cultures, languages and socio-economic lines. However, further research in schools with diverse student populations in the developing countries would support the conclusion that GBG is an effective tool and a more humane alternative to corporal punishment regardless of culture, socioeconomic status, and availability of resources. This research focused on examining the impact of

teachers working together in a classroom in special education schools in Türkiye on students' in-class behavior. In this sense, the current research is considered important as it is thought to contribute both to the Turkish literature, which has only one study on GBG, and to the international literature by revealing the application of GBG in a different country with different cultural characteristics. In addition, considering that GBG is a classroom management strategy and that these strategies must be implemented independently by teachers and assistant teachers, it is thought that there is a need to demonstrate more effective teacher practices of GBG in special education schools. In this regard, the aim of this research is to examine the effect of "GBG" applied by teachers on managing the in-class behavior of students with intellectual disabilities. Based on this purpose, answers were sought to the following questions. (1) Is GBG applied by teachers effective in reducing/eliminating out-of-activity behaviors and increasing/strengthening in-activity behaviors of students with intellectual disabilities in the classroom? (2) What are the opinions of the teachers who have participated in the study regarding the target behaviors determined in this research, the method used and the findings obtained?

In this study, the "Multiple Probe Model Between Participants with Probe Trials", one of the single-subject experimental designs, was used (Tawney and Gast, 1984). The dependent variables of the study are the level of non-activity (speaking without taking the floor, looking around and paying attention to the surroundings, wandering around the classroom, not following the instructions) and in-activity (speaking by taking the floor, being interested in the activity, sitting in the desk, following the instructions) behaviors of the students with intellectual disabilities in the classroom. The independent variable is the GBG classroom management strategy implemented by teachers. Six teachers [there are legally two teachers in each classroom (MEB, 2018)] and students of three different classes attending the primary school level of a special education practice school in Ankara affiliated to the Ministry of National Education participated in the research. Five different measurement tools were used in the study to evaluate effectiveness, inter-observer reliability, application reliability and social validity. 15-minute video recordings were taken from the teachers' regular reading and writing lessons at the baseline and probe sessions. Within the scope of the research, the application process consisted of the application of the "GBG Teacher Training Package" by the researchers to the teacher pairs who would apply GBG in their classes, preparation of the environment and materials, and GBG implementation. To evaluate the effectiveness of GBG, the collected data were analyzed graphically by processing it into a line graph. Their effectiveness was evaluated by making trend, level and stability calculations on the graph of the data.

When the findings regarding the effect of GBG applied by teachers on the in-class behavior of the students with intellectual disabilities were examined, it can be said that the effect size of GBG

applied by A and C class teachers was "very effective" and was effective for B class (Scruggs and Mastropieri, 2001). Social validity data collected from the teachers who implemented the application also showed that GBG was an effective and easy-to-implement classroom management strategy.

Data from three classrooms in this study revealed that there was a decrease in non-activity behaviors and an increase in in-activity behaviors in special education classrooms with the implementation of GBG, a group monitoring intervention. These results contribute to the growing literature on the use of GBG in alternative and special education classrooms, and the findings are consistent with much of the research conducted in these settings (Groves and Austin, 2017, 2019; Joslyn et al., 2014, Joslyn et al., 2019; Rubow et al., 2018; Salend, Reynolds, and Coyle, 1989; Sy et al., 2016). However, the results of this study are not consistent with the results of Breeman et al.'s (2016) study, which showed that GBG neither improves nor worsens behavior problems in special education classrooms. This may be due to the use of different measurement approaches in the current study and the study by Breeman et al. (2016).

As a result, it gave the impression that GBG applied by the primary teachers of the classes was effective in reducing the out-of-activity behaviors and increasing/strengthening the in-activity behaviors of students with intellectual disabilities. Social validity data collected from the teachers who implemented the application also showed that GBG was an effective and easy-to-implement classroom management strategy. In line with these findings, it is recommended to include GBG among the subjects of MEB in-service teacher training and to conduct further long-term research with different student groups.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmanın uygulamasının yürütüldüğü özel eğitim uygulama okulu müdürü Sayın Ali Kaptanođlu'n'a, katılımcı öğretmenlerimize ve sevgili öğrencilerimize sonsuz teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 02.11.2021 tarih ve 17 sayılı onayı ile yürütülmüştür.