



Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü Anaokulu Sınıfında Uygulanan İyi Davranış Oyununun Etkililiği *

The Efficiency of Good Behavior Game in Preschool Class Where Inclusion Practices are Implemented

ÖZET

Bu çalışmada bir devlet anaokulunda aynı sınıfta eğitim alan özel gereksinimli bir çocuğun ve 15 tipik gelişen çocuğun etkinlik dışı ve etkinlik içi davranışları üzerinde İyi Davranış Oyunu (İDO) versiyonlarından İDO-Tepkinin Bedelinin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları bağımsız bir devlet anaokulunda aynı sınıfta eğitim alan özel gereksinimli bir çocuk ve 15 tipik gelişen çocuktur. Araştırma tek denekli araştırma desenlerinden “ABAB modeli” kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın başlama düzeyi oturumlarından ve İDO uygulamasının yapıldığı oturumlardan elde edilen veriler kısmi zaman aralık kaydı kullanılarak kaydedilmiş ve veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın etkililik verileri, İDO’nun kaynaştırma uygulamaları kapsamında aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel gereksinimli çocuğun ve tipik gelişen çocukların etkinlik dışı davranışlarının azalmasında/yok olmasında ve etkinlik içi davranışlarının artmasında/güçlenmesinde etkili olduğu izlenimini vermektedir. Araştırmada toplanan sosyal geçerlik verileri İDO’nun öğretmen açısından etkili ve tercih edilebilir bir strateji olduğunu göstermektedir. Çocukların görüşleri ise İDO’nun olumlu ve kurallara uymayı motive edici nitelikte olduğu yönündedir. Bu araştırmanın sonuçları İDO’nun kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü eğitim ortamlarındaki özel gereksinimli çocukların ve tipik gelişen çocukların etkinlik içi davranışlarında artış, etkinlik dışı davranışlarında ise azalma sağladığını göstermektedir. İDO’nun aynı anda sınıftaki tüm öğrencilerin davranışlarını yönetmeyi sağlamasından dolayı eğitim öğretim faaliyetlerine ayrılan zamanı artırdığı ve davranışlarda istendik yönde değişiklik oluşturmasıyla çocukların çalışma becerilerini güçlendirdiği izlenimi oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İyi davranış oyunu, Okul öncesi eğitim, Kaynaştırma, Sınıf yönetimi, Davranış yönetimi stratejisi.

ABSTRACT

This study, the effectiveness of the Good Behavior Game (GBG) version of the GBG-Response Cost on the off-task behaviors and on-task behaviors of a child with special needs and 15 typically developing children receiving education in the same class in a state kindergarten was investigated. The participants of the study were a child with special needs and 15 typically developing children receiving education in the same class in an independent state kindergarten. The “ABAB model”, one of the single-subject research designs, was used in the study. The data obtained from the initial level sessions of the study and the sessions in which the GBG application was performed were recorded using time interval recording and the data were analyzed graphically. The effectiveness data of the study give the impression that GBG is effective in decreasing/eliminating the off-task behaviors and increasing/strengthening the on-task behaviors of the child with special needs and typically developing children continuing their education in the same class within the scope of inclusive practices. The social validity data collected in the study show that GBG is an effective and preferable strategy for the teacher. The children’s opinions are that GBG is positive and encourages behavior in accordance with the rules. The results of this study revealed that GBG increased the on-task behaviors and decreased the off-task behaviors of children with special needs and typically developing children in educational environments where inclusive practices were implemented. Since GBG enables the management of the behaviors of all students in the classroom at the same time, it is observed that it increases the time allocated to educational activities and strengthens the study skills of children by creating desired changes in behaviors.

Keywords: Good behavior game, Preschool education, Inclusion, Classroom Management, Behavior management strategy.

GİRİŞ

Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocukların eğitimlerine destek özel eğitim hizmetleri almaları koşuluyla tipik gelişen akranlarıyla bir arada devam etmeleri olarak kabul edilmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının sonucu olarak Türkiye’de dahil olmak üzere birçok ülkede özel gereksinimli çocuklar tipik

* Bu araştırma Dilek Köselioğlu’nun 2020 yılında yayınlanan “Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü Okul Öncesi Sınıfında İyi Davranış Oyunu (İDO) Uygulamasının Etkililiğinin Belirlenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Uzman, Özel Eğitim Öğretmeni, MEB, Ankara, Türkiye.

² Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye.

Dilek Köselioğlu¹
Eylem Dayı²

How to Cite This Article

Köselioğlu, D. & Dayı, E. (2024). “Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü Anaokulu Sınıfında Uygulanan İyi Davranış Oyununun Etkililiği”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 10(6): 929-947. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14222881>

Arrival: 12 October 2024

Published: 26 November 2024

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.



gelişen akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim almaktadırlar (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Eğitim sürecinin ilk basamağı olan okul öncesi dönemde kazanılan bilgi ve beceriler, yaşamın zeminini hazırlamakta ve bu eğitim dönemi çocuklar açısından kritik bir evre niteliğindedir (Tanol, Johnson, McComas ve Cote, 2010). Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları, birçok uzman ve eğitimci açısından özel gereksinimli çocuklara yönelik en iyi uygulamalardan biri olarak kabul görmektedir (Henninger ve Gupta, 2014; Odom ve McEvoy, 1990). Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü eğitim ilk kademesi olma özelliği taşıyan okul öncesi dönem (Poyraz ve Dere, 2006) kaynaştırma eğitimi için en ideal eğitim dönemi olma özelliği taşımaktadır (Duman Sever, 2007). Bu nedenle, özel gereksinimli çocukların en erken şekilde tanılamaları yapılarak tipik gelişen akranlarıyla bir arada aynı ortamlarında, eğitimlerine başlamalarını sağlamak oldukça önem taşımaktadır (Bozarslan Malkoç, 2010). Gelişimin en hızlı gerçekleştiği okul öncesi eğitim döneminde gereksinimlerine yönelik destek alan özel gereksinimli çocukların, tipik gelişen yaşlıtlarına kıyasla daha iyi gelişim gösterdikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu dönemde çocuklara uygun ve nitelikli eğitim hizmetleri sunulmasının önemi dikkat çekmektedir (Batu, 2000). Okul öncesi eğitim dönemiyle birlikte örgün eğitime başlangıç yapmak okul yaşantısının gerektirdiği sosyal ve akademik becerilere daha fazla yoğunlaşmayı gerektirmektedir. Bundan dolayı okul öncesi aşaması zor bir geçiş dönemi olmaktadır (Perry ve Weinstein, 1998; Stormont, Beckner, Mitchell, ve Richter, 2005). Öğretmenler anaokulu döneminde hem tipik gelişen hem de özel gereksinimli çocukların birçoğunun sınıfta sosyal, duygusal ve davranışsal güçlüklerle karşılaştığını belirtmektedirler (Raver ve Knitzer, 2002).

Alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmalar, sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasındaki güçlü ilişkiyi göz önüne getirmektedir. Ayrıca sınıftaki özel gereksinimli ve tipik gelişen diğer tüm öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli faktörlerden sınıf yönetimi (Wang, Haertel ve Walberg, 1993) ve eğitimcinin davranışları (Fidler, 2002; Marzano, Marzano ve Pickering, 2003; Stage ve Quiroz, 1997; Wang, Haertel ve Walberg, 1993; Wright, Horn ve Sanders, 1997) olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlardan yola çıkarak etkili bir sınıf yönetimi öğrenci katılımını artırmakta, problem davranışları azaltmakta/yok etmekte ve zamanın eğitim faaliyetleriyle verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Wang, Haertel ve Walberg, 1993). Özellikle özel gereksinimli çocukların problem davranışlarının azaltılması amacıyla davranışsal yöntemlere ilişkin bilgi ve becerilerinin sınırlı olduğunu ifade eden öğretmenler (Buell, Hallam, Gamel-McCormick ve Scheer, 1999), problem davranışların azaltılması/yok edilmesi ve kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü eğitim ortamlarında sınıf yönetimi konusunda bilgi ve beceri ihtiyaçlarının bulunduğunu sıkça ifade etmektedirler (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Gettinger, Callan Stoiber, Goetz ve Caspe, 1999). Birçok durumda davranışsal güçlüklerle karşılaşan çocuklar içinde buldukları geçiş evresine alışma sürecinde yeterli düzeyde eğitimsel/davranışsal desteği görememekte (Stormont vd., 2005). Bu sebeple, ileriki yıllarda başarılı olmaları adına bu evrede önlem amacıyla davranışsal stratejileri tayin etmek veya sınıfta uygulamak oldukça önemlidir (Tanol vd., 2010). Öğretmen etkililiğine yönelik yapılan birçok araştırma çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde hedeflenen başarıya ulaşmada öncelikli önemli olduğu belirtilmektedir (Jere-Brophy ve Carolyn, 1976, akt: Celep, 2000). Bu sebeple eğitimin etkililiğine yönelik eğitimcilerin sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin akademik gelişimleri ve problem davranışlarıyla sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini inceleyen kapsamlı meta-analiz çalışmaları incelendiğinde (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk ve Doolaard, 2014; Marzano vd., 2003; Oliver, Wehby ve Reschly, 2011) sınıf yönetiminde etkili stratejiler kullanan öğretmenlerin sınıf yönetiminin daha güçlü olduğu ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin akademik performanslarında gelişme, problem davranışlarında ise azalma olduğu görülmektedir (Adibsereshki, Abkenar, Ashoori ve Mirzaman, 2015; Finn, 1993; Lewis, Colvin ve Sugai, 2000; Lewis, Sugai ve Colvin, 1998; Miao, Darch ve Rabren, 2002; Randolph, 2007).

Bu sonuçlar temelinde özel gereksinimli veya tipik gelişen öğrencilerin hem eğitsel yaşantılarında başarılı olmaları hem de eğitim ortamlarıyla uyumlu olabilmeleri amacıyla uygun olmayan davranışların sağaltımında yer verilecek davranış stratejileri belirleme ve kullanmanın önem taşıdığı söylenebilir (Tanol vd., 2010). Problem davranışları önleme, azaltma ya da tamamıyla ortadan kaldırmaya yönelik etkililiği kanıtlanmış çeşitli davranış değiştirme/yönetme stratejileri bulunmaktadır. Dönüştürülebilir sembol pekiştirme (DSP) sistemi (Aktuğ, 2016; Dayı ve Tavail, 2012; Özyürek, 2011) ayrımlı pekiştirme (Dayı ve Tavail, 2012; Özyürek, 2011; Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2006) olumlu pekiştirme (Aktuğ, 2016; Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2006) öğrenci sözleşmesi hazırlama (Aktuğ, 2016; Erbaş, 2012) dolaylı (vekaleten) pekiştirme (Özyürek, 2011), sosyal pekiştirme (Batu ve Kırcalı İftar, 2010; Özyürek, 2011), mola kullanma (Aktuğ, 2016), kendini gözlemlenme/kendi kendine öğretim (Aktuğ, 2016; Erbaş, 2012; Freeman ve Dexter- Mazza, 2004), bölge savunma sistemi (Casey ve McWilliam, 2005; Finn ve Pannozzo, 2004), renk çarkı (Fudge, Skinner, Williams, Cowden, Clark, ve Bliss, 2008; Kirk, Becker, Skinner, Fearington, McCane-Bowling, Amburn ve Greear,

2010), öğretmen öğrenci öğrenme oyunu (Intervention Central, 2020; Wright ve McCurdy, 2012), iyi davranış oyunu (İDO) (Barrish, Saunders ve Wolf, 1969; Rathvon, 2008) kullanılan stratejilerdendir.

Davranışı yönetme stratejileri, hedeflenen öğrenci davranışına yönelik bireysel olarak veya bir grup üzerinde kullanılmaktadır. Bunlardan grup izlerliği, olumlu akran etkileşimi gibi bileşenleri barındıran davranış stratejileri eğitimcinin grup davranışlarına aynı anda müdahale etmesine olanak sağlamaktadır (Embry,2002; Lito ve Pumroy 1975; Meredith, Grabinski ve Dallery, 2011; Speltz, Shimamura ve McReynolds, 1982). Grup izlerliği bir gruptaki bir bireyin davranışına, grup içindeki belirli bir grubun davranışına veya grup içindeki davranışına bağlı olarak tek bir sonucun (itici uyaran veya ödül) bütün gruba verildiği, olumlu akran baskısını, akran rekabetini ve akran izlemesini içinde barındıran bir davranış yönetimi protokolüdür (Alberto ve Troutman, 2012). Bağımsız, bağımlı ve birbirine bağımlı olmak üzere üç tür grup izlerliği bulunmaktadır (Hulac ve Benson, 2010; Lito ve Pumroy, 1975). Bağımsız grup izlerliği, bir grubun her üyesinin bir hedefi karşılmasını gerektirir (örn., verilen çalışma sayfasını %80 doğrulukla tamamlayan kişi etkinlik köşesinde beş dakika daha fazla kalabilecek). Bağımlı grup izlerliğinde, bir grup içindeki belirli kişiler için hedef davranışları, sonuçları ve davranış gerçekleştirme ölçütleri belirlenir. Pekiştireci kazanma, bir veya birkaç grup üyesinin performansına göre bağlıdır (örn., Can çalışma sayfasını %80 doğrulukla tamamlarsa Can'ın grubu etkinlik köşesinde beş dakika daha fazla kalabilecek). Birbirine bağımlı grup izlerliğinde ise her grup bir birim olarak değerlendirilir ve grup hedefine ulaşırsa her üye ödüllendirilir. Birbirine bağımlı grup izlerliği pratik ve etkilidir. Çünkü eğitimcilerin öğrenci davranışlarını yönetmek için ihtiyaç duydukları bireysel izlerliklerin sayısını en aza indirir ve pekiştirmenin sunulduğu tutarlılığı en üst düzeye çıkarır (Hulac ve Benson, 2010). Çeşitli gruplarda ve belirli koşullar altında etkililiği kanıtlanmış, davranış stratejilerinden biri olan İDO'nun da temelinde de grup izlerliği yer almaktadır.

Barrish ve diğerleri tarafından 1969'da geliştirilen İDO, genellikle sınıf içi problem davranışları azaltma, istedik yönde olumlu davranış değişikliği oluşturmak amacıyla uygun olan davranışların ödüllendirildiği birbirine bağımlı grup izlerliğidir (Barrish vd.,1969; Wiskow, Matter ve Donaldson, 2019). İDO, oyunun tanıtılması, sınıfın takımlara ayrılması, takımların belirlenen kurallara uymalarının beklendiği ve oyunun sonunda kazanan takıma ödül verileceğini ifade eden temel uygulama adımlarından oluşmaktadır. İDO uygulaması öncesinde sınıfta uyulması gereken kuralları belirten bir afiş/tablo oluşturulmaktadır. Sınıf tahtasına/panosuna "Takım 1", "Takım 2" gibi (veya takım adları) şeklinde ve tercihe dayalı takımdaki üyelerin adları/simgelerine de yer verilerek iki kısma bölünmektedir. Tanol ve diğerleri (2010), İDO'yu öğretmenin dikkatinin kurallara uyma üzerine odaklı olması ve kural ihlallerine odaklı olması olarak iki gruba ayırmıştır. Alan yazında her iki gruptan da İDO'nun farklı uygulamalarına rastlanmaktadır. Barrish ve diğerlerinin (1969) uyguladığı İDO bunlardan ilkidir. Bu uygulamada kurallara uyulmaması üzerine odaklanılmaktadır. Kurallara uygun olan davranışlar sergileyenler sözel olarak betimlenerek pekiştirilmektedir. İDO-Tepkinin Bedeli kurallara uygun olmayan davranışlara bir diğer deyişle kural ihlallerine odaklanılmaktadır (Barrish vd., 1969). Bir diğer İDO uygulaması da İDO-Pekiştirme ve kurallara uygun davranışlar üzerine odaklanılmaktadır (Tanol vd., 2010). İDO-Gizem Güdüleyicileri, problem davranışın yönetiminde, oyun öncesinde kararlaştırılmış kriterlerin başarıyla tamamlanması koşuluyla verilen bilinmeyen (gizemli) ödüller olarak tanımlanan başka bir İDO uygulamasıdır. Bu uygulamada oyunun aşamaları İDO-Tepkinin Bedelinde olduğu gibi yürütülmekte fakat oyun bittiğinde çocuklara verilecek ödülün tam olarak açıklanmaması noktasında birbirinden farklılaşmaktadır (Murphy, Theodore, Aloiso, Alric-Edwards ve Hughes, 2007). İDO uygulamalarından bir diğeri de İDO-Artı Başarıdır. Olumlu davranışların sergilenmesini desteklemek için İDO'ya artı puan bileşeni eklenerek kural ihlallerini engellemeye hizmet eden artı puanları kazanma kriterleri belirlenmektedir (Mcgoey, Schneider, Rezzetano, Prodan ve Tankersley, 2010). Son olarak İDO- İyi Davranış Artırıcı uygulaması ise, çocuklar ait olduğu takımın kural ihlali sınırını aştığını ve buna bağlı olarak günlük ödülü alamadıklarını fark ettikleri zaman, kural ihlallerinin artmasını önlemeye destek olmaktadır (Louisiana State University, LSU, Health Sciences Center New Orleans, 2019).

İDO, bir grupta yer alan öğrencilerin uygun olmayan davranışına aynı anda müdahale etme imkânı sunan etkili, verimli bir davranış stratejisi olmasının yanında olumlu sosyal etkileşimi artırmaktadır. Bunun yanı sıra tek bir uygulayıcının/öğretmenin aynı anda birden fazla öğrenciye müdahale etmesini kolaylaştırarak öğretim ortamlarında problem davranışların azalmasına/yok olmasına hizmet etmekte ve eğitimcilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine ayırdığı zamanı artırmaktadır (American Institutes for Research, AIR, 2019; Lito ve Pumroy 1975; Meredith vd., 2011; Speltz vd., 1982). İDO, anaokulundan (Donaldson, Vollmer, Krous, Downs ve Berard, 2011) liseye kadar (Flower, McKenna, Bunuan, Muething ve Vega, 2014; Kleinman ve Saigh, 2011; Salend, Reynolds ve Coyle, 1989; Tingstrom, Sterling-Turner ve Wilczyski, 2006) çeşitli yaşlarda ve özel eğitim sınıfları (Breeman, Wubbels, Van Lier, Verhulst, van der Ende, Maras ve Tick, 2015; Gresham ve Gresham, 1982; Groves ve Austin, 2017; Joslyn, Vollmer ve Hernández, 2014) ve genel eğitim sınıfları dahil okul ortamları (Barrish vd., 1969; Pennington ve McComas, 2017) ile kütüphaneler (Fishbein & Wasik, 1981),

kafeteryalar (McCurdy, Lannie ve Barnabas, 2009) ve dinlenme alanları gibi çeşitli ortamlarda (Galbraith ve Normand, 2017) başarılı bir şekilde uygulanmıştır. Ayrıca İDO'nun eğitim ortamlarında davranış yönetiminde bir yaklaşım olarak kullanılmasında çeşitli uygulamaları inceleyen yeni çalışmalar da (örn., Foley, Dozier ve Lessor, 2019; Dadakhodjaeva, Radley, Tingstrom, Dufrene ve Dart, 2020; Donaldson, Lozy ve Galjour, 2019; Donaldson, Holmes ve Lozy, 2020) İDO'nun erken eğitim dönemlerinde problem davranışları yönetmede etkili olabildiğini vurgulamaktadır.

Türkiye alan yazını incelendiğinde okul öncesi kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıf ortamlarında öğretmenlerin sınıf içerisinde tipik gelişen çocuklarda veya özel gereksinimli çocuklarda karşılaşılan uygun olmayan davranışlarla baş etmede veya olası davranış problemlerini önlemeye yönelik kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini belirleyen (Acar, 2009; Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Çiftçi ve Tabak, 1997; Dal, 2016; Gezgin, 2009; Dönmez, Aşantogru, Karasulu ve Bal, 2018; Özdemir ve Tepeli, 2016; Sucuoğlu, Bayraklı, Karasu ve Demir, 2017; Yumuş, 2013) araştırmalara rastlanmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına olan yaklaşımlarını ve yaptıkları uyarlamaları, özel eğitim alanı ile ilgili eğitimlerini, özel eğitime yönelik temel bilgi düzeylerini, becerilerini ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik önerilerini inceleyen (Doğaroğlu ve Dümenci, 2015) araştırma çalışmaları ve anaokulu öğretmenlerinin fiziksel koşullar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yönetimi problemlerinin bazı değişkenlere göre incelendiği çalışmalar da (Turla, Şahin ve Avcı, 2001) bulunmaktadır. Alan yazında mevcut olan araştırmalardan elde edilen sonuçlardan hareketle genel ve özel eğitim ortamlarında eğitsel faaliyetlerden alınacak verimin en önemli etkenlerinden olan olumlu sınıf yönetimine ve etkili davranış stratejileri kullanımına yer verilmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü eğitim ortamlarında ve özellikle eğitim yaşamının ilk basamağını oluşturan okul öncesi kademesinde özel gereksinimli çocuklarda veya tipik gelişen çocuklarda ileri de oluşabilecek olası davranış problemlerini önlemeye hizmet ederek, akademik ve sosyal becerilerini artırarak, kaynaştırma uygulamasının amacına ulaşmasına yönelik etkili sınıf yönetimi uygulamalarına/uyarlamalarına yer verilmesi önem taşımaktadır.

Bu durum kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ortamlara dair toplumsal normlar tarafından oluşturulmuş olumlu davranış kalıplarını, henüz öğrenmeye başlayan okul öncesi çocuklarının ve ilkökul öğrencilerinin sınıflarında davranış çalışmalarında gruba müdahale etmeye fırsat verecek grup davranış stratejilerine yer verilmesi gerektiği izlenimini oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra okul öncesi çocukların ya da diğer kademelerde eğitim gören öğrencilerin, olası davranış problemleri önlenerek veya sergiledikleri uygun olmayan davranışların azalmasıyla/yok edilmesiyle uygun davranışlarda artma/güçlenme sağlamada uluslararası alan yazında etkililiği kanıtlanan bir grup davranış yönetimi stratejisi olan İDO özellikle dikkat çekmektedir. 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 bildirirler de (örneğin, Tanol vd., 2010), pek çok araştırmadaki katılımcı öğrenci ve öğretmenler İDO-Tepkinin Bedelini daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir (örneğin, Lee, Penrod, Price, 2017; McGoey ve DuPaul, 2000; Silva, 2019; Silva ve Wiskow, 2020). Bunun yanı sıra yapılan etkililik çalışmaları ve eğitici görüşleri İDO-Tepkinin Bedelinin daha etkili bulunduğu ve daha fazla tercih edildiğini ortaya koymaktadır (Rathvon, 2008).

Türkiye alan yazınında ise özel eğitim okulunda ilkökul kademesinde eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi davranışları üzerinde sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan İDO'nun etkililiğini inceleyen bir araştırma bulunmaktadır (Dayı ve Köselioğlu, 2024). Ancak İDO'nun etkililiğini kaynaştırma eğitim ortamlarında okul öncesi dönemdeki çocuklarla araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kaynaştırma eğitim ortamlarında daha çok bireysel davranış yönetim stratejilerinin tercih edilmesi, gruba yönelik uygulanan bir davranış stratejisi olan İDO'nun farklı eğitim kademelerinde ve farklı okul türlerinde etkililiğinin araştırılması gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu sebeplerle bu araştırmanın amacı kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü anaokulunda özel gereksinimli çocukların ve tipik gelişen çocukların etkinlik dışı davranışlarının azalması ve etkinlik içi davranışların artmasında İDO-Tepkinin Bedelinin etkililiğini belirlemektir. Bu amaç için araştırmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. İDO-Tepkinin Bedeli özel gereksinimli çocuğun etkinlik dışı davranışlarının azalmasında ve etkinlik içi davranışlarının artmasında etkili midir?
2. İDO-Tepkinin Bedeli tipik gelişen çocukların etkinlik dışı davranışlarının azalmasında ve etkinlik içi davranışlarının artmasında etkili midir?
3. İDO'nun sosyal geçerliğine ilişkin sınıf öğretmeninin ve çocukların görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, ortam, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri analizi ve uygulamadan bahsedilmektedir.

Araştırma Deseni

Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden “ABAB modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, bir özel gereksinimli çocuğun ve aynı sınıfta eğitim gören tipik gelişen çocukların okuma-yazma etkinlikleri sırasında gösterdikleri etkinlik dışı davranışları (öğretmeni dinlememe, parmak kaldırmadan konuşma, etkinlik yaparken yerinden kalkma, etkinliğiyle ilgilenmeme) ile etkinlik içi davranışlarının (öğretmeni dinleme, söz/izin almak veya bir şey söylemek istediğinde parmak kaldırma, etkinlik yaparken yerinde oturma ve etkinliğiyle ilgilenme) düzeyidir. Bağımsız değişkeni ise İDO-Tepkinin bedeli stratejisidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı aynı zamanda birinci araştırmacının da öğretmenlik yaptığı bir bağımsız anaokulunun beş yaş sınıfına devam eden bir özel gereksinimli çocuk ve aynı sınıfta bulunan 15 tipik gelişen çocuklardır. Özel gereksinimli çocuk beş yaşında ve hemipleji ile birlikte hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı bulunan bir erkek çocuktur. İki yaşından itibaren bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim almaktadır. Halen devam ettiği bağımsız anaokulunda ise bir buçuk yıldır tam zamanlı kaynaştırma uygulamasından faydalanarak eğitimini sürdürmektedir. Özel gereksinimli çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) incelenmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmelerin sonunda var olan hemipleji tanısından dolayı sağ elinin kullanımını destekleyerek gelişimine katkı sağlayacak etkinlik uyarlamalarının yapıldığı, hikâye okuma saati ve okuma-yazma hazırlık etkinlikleri esnasında etkinlik dışı davranışlar sergilediği ve sınıftaki akranlarıyla ilişkilerinin güçlü olduğu bilgileri elde edilmiştir. Araştırma sınıfında yer alan diğer çocuklar ise beş yaşında ve tipik gelişim göstermektedirler. Bu çocuklardan yedisi erkek, sekizi kızdır. Tipik gelişen çocukların devam ettiği başka bir eğitim kurumu veya kurs bulunmamaktadır. Araştırma sınıfının öğretmeni okul öncesi öğretmenidir. Aynı zamanda bakanlığa bağlı okullarda on dört yıl süresince öğretmenlik görevi yapmış ve halen araştırmanın gerçekleştirildiği okulda öğretmenlik yapmaktadır.

Ortam

Araştırmanın tüm başlama düzeyi ve uygulama evrelerinin verileri, çocukların okulunda devam ettikleri sınıf ortamında toplanmıştır. Çocukların okuma-yazma hazırlık etkinliklerinde kullanacakları etkinlik kağıtları, kalemler, boyalar sınıfta hazır bulundurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi oturumlarda sınıf ortamının var olan doğal düzeninde olması sağlanmıştır. Uygulama oturumlarında ise birinci araştırmacı İDO öncesinde çocukların görüş alanında olacak şekilde kural-ödül tablosu ve iki kısma bölünmüş bir puan tablosu sınıfa yerleştirilmiştir. Çocukların oturma düzeni video kaydında görüş alanı içerisine alacak şekilde iki küme haline getirilerek oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında çocukların etkililik verilerini kayıt edebilmek amacıyla video kamera veya akıllı telefon kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

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

Zaman Kaydı Aralığı

Bağımlı değişkenlere ilişkin veri toplanmasında hedeflenen her iki davranış türü için de kullanılabilir olma özelliğini içermesi nedeniyle kısmi zaman aralığı kaydı kullanılmıştır. Kısmi zaman aralığı kayıt tekniği eşit gözlem süresi ve gözlem aralıklarına bölünmektedir. Belirlenen gözlem aralıklarının herhangi bir anında hedef davranış tanımındaki davranışlardan biri veya birkaçı görüldüğünde davranış gerçekleşti olarak kabul edilerek ilgili aralık işaretlenmektedir (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada etkililik verilerini toplama sürecinde kısmi aralık kaydı formu, 15 dakika uygulama süresi olacak şekilde 10 saniyelik toplam 90 gözlem aralığına bölünmüştür. Bu gözlem aralıklarının herhangi birinde hedef davranış tanımındaki davranışlardan biri görüldüğünde artı ve görülmediğinde ise eksi işareti konularak kayıt formu doldurulmuştur. Araştırmanın başlama düzeyi ve İDO uygulama oturumları video ile kaydedilmiştir. Daha sonra videolar birinci araştırmacı tarafından izlenerek özel gereksinimli çocuğun ve tipik gelişen çocukların, başlama düzeyi ve uygulama verileri ayrı formlar üzerine kaydedilmiştir. Araştırma, İDO’nun etkililiğini belirlemek amacıyla birinci başlama düzeyinde (A1) dört oturum, birinci uygulama evresinde (B1) beş oturum, ikinci başlama düzeyinde

(A2) dört oturum ve ikinci uygulama evresinde (B2) dokuz oturum olan her biri 15 dakika süren toplam 22 oturumdan oluşmaktadır.

Deneyel Prosedürler

Hedef Davranışın Belirlenmesi ve Ölçülmesi. Hedef davranışları belirlerken birinci araştırmacı, sınıf öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Bu görüşmeden çocukların en çok okuma-yazma hazırlık etkinlikleri sırasında davranış problemleri sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre sınıfta okuma-yazma hazırlık etkinlikleri esnasında doğal gözlem gerçekleştirilmiştir. Doğal gözlemler sırasında video ile kayıt tutulmuştur. Daha sonra uygulama sınıfı öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşme ve doğal gözlemler sonunda edinilen bulgular ile video kayıtlarının birinci ve ikinci araştırmacı tarafından izlenmesiyle araştırmanın bağımlı değişkeni olan hedef davranış tanımları yapılmıştır (bk. Tablo 1).

Tablo 1: İyi Davranış Oyunu Hedef Davranış Tanımları

<i>Etkinlik Dışı Davranışlar</i>	<i>Etkinlik İçi Davranışlar</i>
Öğretmeni dinlememe Sınıftaki arkadaşları veya nesnelere ilgilenmek (örneğin arkadaşıyla konuşmak, kendi kendine konuşmak, şarkı mırıldanmak, kalemni sallamak vb.)	Öğretmeni dinleme Sessizce öğretmene bakmak ve dinlemek, öğretmenin söylediklerini yapmak
Parmak kaldırmadan konuşma Etkinlik esnasında bir şey söylemek veya yapmak istediğinde, parmağını kaldırmadan ve izin istemeden konuşmak (etkinliği yaparken onay istemek, onay için sorular sormak, tuvalete gitmek istediğini söylemek, eve gitme zamanının ne zaman olduğunu sormak vb.)	Söz / izin almak veya bir şey söylemek istediğinde parmak kaldırma Etkinlik esnasında bir şey söylemek veya yapmak istediğinde (tuvalete gitmek, su içmek, peçeteleri atmak, kalem değiştirmek, etkinliğinin bittiğini söylemek vb.) parmağını kaldırarak izin istemek
Etkinlik yaparken yerinden kalkma Etkinlik esnasında sandalyesinden kalkmak, öğretmenin yanına gitmek, çöp kutusuna çöp atmak, sırasında ayakta durmak, ayağa kalkarak parmak kaldırmak	Etkinlik yaparken yerinde oturma Etkinlik esnasında sandalyesinde oturmak, oturarak parmak kaldırmak
Etkinliğiyle İlgilenmeme Etkinlik esnasında sınıftaki arkadaşları veya nesnelere ilgilenmek (kalemi masaya vurmak, çalışma kağıdını arkadaşlarına göstermek, kıyafetiyle oynamak, arkadaşını izlemek vb.)	Etkinliğiyle İlgilenme Etkinlik esnasında öğretmenin verdiği çalışma kağıdındaki etkinlikleri yönergeye uygun şekilde yapmak, kendi kağıdıyla ilgilenmek (kağıdına bakmak, etkinliğe göre kalemni kullanarak yazmak/çizmek/boyamak vb.)

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

İDO-Tepkinin Bedeli Pilot Uygulama Süreci. Çalışmanın pilot uygulama süreci, gerçekleştirilecek İDO-Tepkinin Bedeli uygulamasındaki olası eksiklikleri tamamlamak ve değerlendirmelerle İDO'nun son şeklini verebilmek amacıyla sürdürülmüştür. Bu amaçla pilot uygulama, asıl uygulama sınıfının da bulunduğu anaokulunda birisi özel gereksinimli dokuz kız, sekizi erkek çocuk olmak üzere 17 çocuktan oluşan beş yaş grubunda yapılmıştır. Özel gereksinimli çocuk, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısının yanı sıra dil konuşma güçlüğü bulunan beş yaşında bir kız çocuğudur. Üç yaşından itibaren bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitimine devam etmektedir. Çocuğun BEP'i incelenerek sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonunda sınıftaki kız arkadaşlarıyla ilişkilerinin daha güçlü olmasının yanı sıra akademik açıdan da akranlarından çok fazla geride olmadığı bilgilerine erişilmiştir.

Pilot uygulama sınıfında bulunan diğer çocuklar ise beş yaşında ve tipik gelişim göstermektedirler. Bu sınıftaki çocukların gittiği başka bir eğitim kurumu veya kurs bulunmamaktadır. Pilot sınıfının öğretmeni de okul öncesi öğretmenidir. Sınıf öğretmeni MEB'e bağlı okullarda dört yıl süresince öğretmenlik yapmış ve halen araştırmanın yapıldığı okulda öğretmenlik yapmaktadır. Pilot uygulama videoları ikinci araştırmacıyla birlikte izlenmiş, asıl uygulamaya için gerekli değişiklik ve eklemelere gidilmiştir.

İDO- Tepkinin Bedeli Uygulama Süreci. İDO birinci uygulama evresinin ilk oturumunda, sınıf öğretmenin görüşleri ve yapılan doğal gözlemlerin sonucuyla birinci araştırmacı tarafından çocukların davranış, gelişim, sosyal özellikleriyle birlikte sınıf mevcudu gibi kriterlere dikkat edilerek sınıf dengeli ve eşit iki takıma ayrılmıştır. Çocuklara okuma-yazma hazırlık etkinliği zamanında İDO isminde bir oyun oynanacağı ve bu oyunu oynarken sınıfın iki takıma ayrılacağı ifade edilmiştir. Takımdaki çocuklara takımları için bir isim düşünüp, karar vermeleri amacıyla iki-üç dakikalık bir zaman verilmiştir. Takımlar "Sincap Takımı" ve "Kelebek Takımı" olarak takım adlarını kararlaştırmışlardır. Takım isimlerinin görsellerini araştırmacı tarafından o sırada çizilmiş ve her iki takıma da arkadaşlarıyla birlikte görselleri boyamaları için kısa bir süre tanınmıştır. Çocuklarla beraber oluşturulan takım simgeleri, takımların masalarının ön kısmına ve puan panosundaki alanlarına yerleştirilmiştir. İDO-Tepkinin Bedeli uygulama süreci sırasıyla açıklanmıştır.

1. İDO öncesi çevresel düzenlemeler yapma; İDO oynamaya başlamadan önce kural-ödül tablosu ve puan panosu sınıftaki bütün çocukların görüş alanı içerisinde uygun bir yere konumlandırılmıştır. Puan panosuna çocukların hazırladığı takım isimlerine göre oluşturulan takım simge görselleri, takımdaki çocukların

fotoğrafları ve gülen yüz sembolleri konulmuştur. Pilot uygulama sonucuyla ve asıl uygulama sınıf mevcudu dikkate alınarak her bir takım için puan panosuna 24 adet gülen yüz hazırlanmıştır. Çocukların oturma düzenleri, belirlenen takımlara göre sınıftaki mevcut masalar iki küme şekline getirilerek oluşturulmuştur. İDO esnasında gerçekleştirilecek okuma-yazma hazırlık etkinlikleri için gerekli olan etkinlik materyalleri (çalışma kağıtları, silgiler, kalemler, kitaplar, boya kalemleri vs.) hazır duruma getirilmiştir.

2. İDO’da uyulması beklenen sınıf kurallarını, kullanılacak kural/ödül ve puan tablosunu açıklama; her İDO uygulama oturumlarının başında araştırmacı kural-ödül tablosunu işaret edip çocuklara “İDO oynarken uymamız gereken kurallar var” diyerek, çocuklardan sergilemeleri beklenen davranışları açıklamıştır. Ardından “İDO oynarken kuralları hatırlamamıza yardımcı olacak kurallarımızın ve oyunda bu kurallara en çok uyan takımın kazanacağı ödüllerin resimlerinin olduğu tablomuz burada, gülen yüzlerimizin olacağı puan panomuz burada” ifadesiyle kural-ödül tablosuna ve puan panosuna çocukların dikkat etmesi sağlanmıştır. Son olarak kural ihlali yapan çocuğun bulunduğu takımdan her bir kural ihlali için bir gülen yüz alınacağı açıklanmıştır. En az kural ihlali yapan yani oyun bittiğinde puan panosunda en çok gülen yüzü kalan takımın İDO’yu kazanacağı vurgulanmıştır.

3. Kurallara en çok uygun davranış sergileyen takımın ödül alacağına dikkat çekme; İDO uygulama oturumlarının başında araştırmacı “Kurallara en çok uyan takım ödül tablosundaki ödüllerden kazanacak”, “İDO sonunda kurallara en çok uyan takım bir ödül bekliyor”, “İDO’yu kazanmak için kurallara uygun davranış göstermek çok önemli” ve benzeri söylemlerle kurallara uygun davranış sergileyerek en az kural ihlalinde bulunan diğer bir deyişle oyun sonunda puan tablosunda en çok gülen yüzü olan takımın kazanacağına ve bir ödül alacağına dikkatleri çekmiştir. İDO’ya ilişkin gerekli tanıtım ve açıklamaların ardından çocukların İDO’yla ilgili sordukları sorular yaş ve gelişim özelliklerine uygun bir şekilde yanıtlanmıştır.

4. İDO’ya başladıklarını söyleme; Araştırmacı tarafından “İyi davranış oyunu başlıyor!”, “İyi davranış oyunu başladı!” gibi ifadelerle oyun oynamaya başlandığı belirtilmiştir.

5. İDO oynarken sergilenen olumlu davranışlara yönelik sosyal pekiştireç kullanıma; çalışma sırasında kurallara uygun olan davranışlarda bulunan çocuklar “Aferin çok güzel çalışıyorsunuz, parmak kaldırarak söz aldın aferin, harikasınız beni dikkatle dinlendiniz” gibi sözel pekiştirmeler, onaylanma ve gülümseme gibi sosyal pekiştireçlerle çocukların kurallara uygun olan davranışları betimlenip pekiştirilmiştir.

6. İDO oynarken kural ihlallerine geri bildirim verme; uygulama sırasında çocukların kurala uygun olmayan davranışlarına yönelik “.....etkinliğini yaparken yerinden kalktığı için takımının puan panosundaki bölümünden bir gülen yüz alıyorum” denilerek kural ihlali olan davranışlara uygun şekilde dönütlerde bulunulmuştur.

7. İDO oynamanın bittiğini ve kazanan takımın neden kazandığını açıklama; araştırmacı tarafından takımlara “İyi davranış oyunu bitti!”, “İyi davranış oyunu sona erdi!” gibi ifadelerle İDO’nun bittiği ve kazanan takıma, “..... takımını İDO boyunca yaparak kurallara daha çok uyduğu için kazandılar ve bir ödül alacaklar” ifadeleriyle oyunu ve ödülü niçin kazandıklarına yönelik açıklama yapılmıştır.

8. Kaybeden takımın neden kaybettiğini açıklama ve kazanan takıma ödülleri verme; kaybeden takıma “..... takımını bugün İDO’da kurallara daha az uydu için kaybetti ama oyunumuz yarın da devam edecek kurallara daha çok uyararak takımını da oyunu kazanabilir” gibi cümlelerle oyunu kaybetmelerinin nedeni açıklanmış ve bir sonraki oyunda kurallara daha çok uygun davranışları amacıyla teşvik edilmiştir. Kazanan takıma da “..... takımını kurallara daha çok uyduğu için ödül tablosundan istedikleri bir ödülü seçebilirler ve seçtikleri yere gidip oyun oynayabilir/etkinlik yapabilirler” denilerek kazan takımdaki çocukların ödül etkinliğini seçmesi sağlanmış ve kazanan takıma ödülü verilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik verileri için yansız atama ile İDO uygulaması video kayıtlarından %25’i 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 Ayrılığı x 100) formülü kullanılarak hesaplaması yapılmıştır (Erbaş, 2018; Kazdin,1982). Gözlemciler arası güvenirlilik verileri analizi sonucunda birinci gözlemciyle %96 (ranj= %90-%100), ikinci gözlemciyle ise %94 (ranj= %85,6-%100) bulunmuştur.

Uygulama Güvenirliği

Araştırma kapsamında araştırmacının uyguladığı İDO'yu değerlendirmek için "Uygulama Güvenirliği Formu" hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formda, İDO'nun uygulama aşamaları (İDO öncesi, İDO sırası ve İDO sonrası) yer almaktadır. Bu aşamaların araştırmacı tarafından gerçekteşirilip gerçekteşirilmediğinin işaretlendiği sütünlar yer almaktadır. İDO'nun tüm oturumları kamera ile kayıt altına alınarak, %25'i yansız atama yoluyla belirlenmiştir. İki özel eğitim alan uzmanı kayıtları izleyerek, kendilerine verilen uygulama güvenirliği formundaki İDO basamaklarından yerine getirilenleri işaretlemiştir. Uygulama güvenirliği hesaplanırken (Gözlenen davranış sayısı /Planlanan davranış sayısı x 100 = Uygulama güvenirliği yüzdesi) formülü kullanılarak hesaplaması yapılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu araştırmada ortalama uygulama güvenirliği, uygulama oturumlarında her iki gözlemede de %100 sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Geçerlik

Araştırmanın sosyal geçerliği kapsamında, sınıfında İDO gerçekteştirilen sınıf öğretmenine İDO ile ilgili "Evet", "Hayır" ve "Kısmen" cevap seçeneklerinin bulunduğu 21 sorudan oluşan sosyal geçerlik formu verilmiştir (bk. Tablo 2). Uygulamanın yapıldığı sınıftaki çocuklara da anaokulunda olmalarından ve henüz okuma-yazma becerisine sahip olmamaları nedeniyle çocukların düşüncelerini etkilemeyeceğini düşündüren iki soru sorulması kararlaştırılmıştır. Çocukların yaş grubu ve gelişim dönemleri dikkate alınarak kuramsal derinliği bulunmayan, İDO'nun okul öncesi çocukları açısından tercih edilebilirliği ve uygulanabilirliğini belirlemeye yönelik çocuklara "İDO hakkında ne düşünüyorsunuz?", "İDO'yu sınıfınızda oynamak ister misiniz?" soruları yöneltilmiştir (bk. Tablo 3). Çocukların birbirlerinin cevaplarından olası etkilenmeleri önlemek için sorular, sınıfın dışına çocuklar sırayla tek tek alınarak sorulmuştur. Çocukların cevapları, çocuklara fark ettirmeden sesli kayıt altına alınmış ve kaydedilmiştir. Öğretmen ve çocukların görüşlerinden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

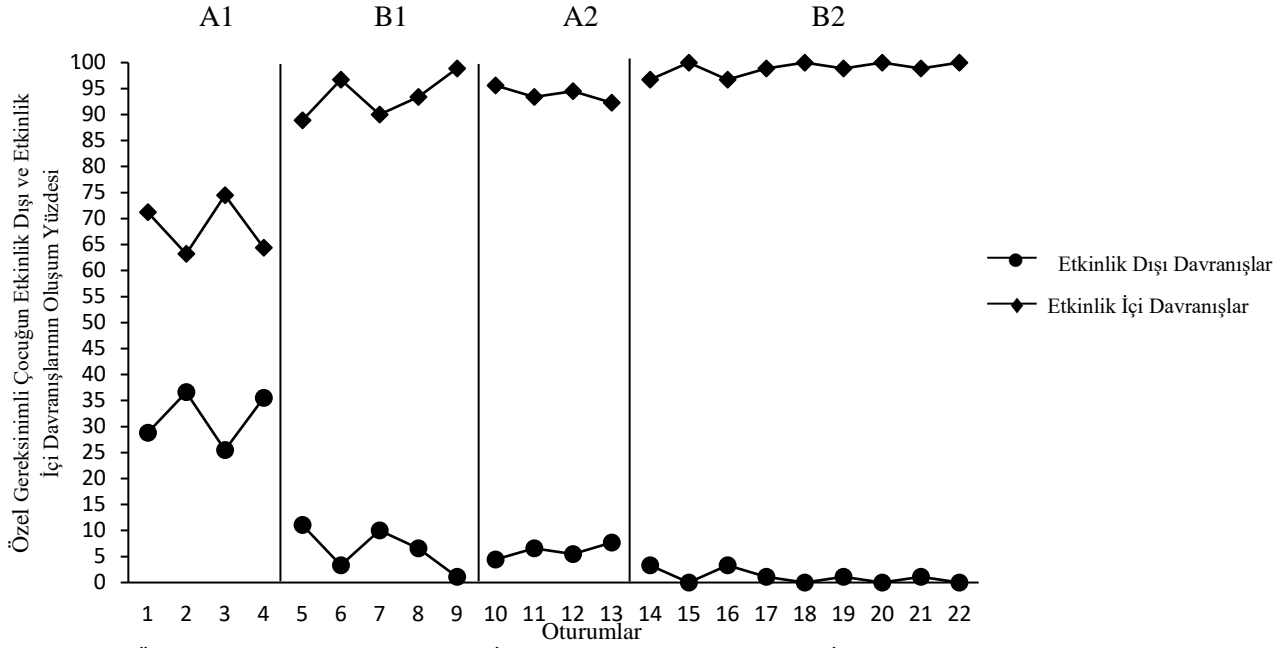
Uygulanan İDO-Tepkinin Bedeli versiyonunun, özel gereksinimli çocuğun ve tipik gelişen çocukların etkinlik dışı davranışlarının azalması ve etkinlik içi davranışlarının artırılması üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için toplanan etkililik verileri çizgi grafiğine işlenerek grafiksel olarak analiz edilmiştir. Verilere yönelik grafik üzerinde eğilim, düzey ve kararlılık hesaplamaları yapılmış ve etkililikleri değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde İDO'nun özel gereksinimli çocuğun ve tipik gelişen çocukların etkinlik dışı ve etkinlik içi davranışları üzerindeki etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Özel Gereksinimli Çocuğun Etkinlik Dışı Davranışlarının Azalmasında ve Etkinlik İçi Davranışlarının Artmasında İDO'nun Etkililiğine İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli çocuğun etkinlik içi ve etkinlik dışı davranışlarına ilişkin etkililik bulguları Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Özel Gereksinimli Çocuğun Etkinlik İçi ve Etkinlik Dışı Davranışlarına İlişkin Etkililik Bulguları

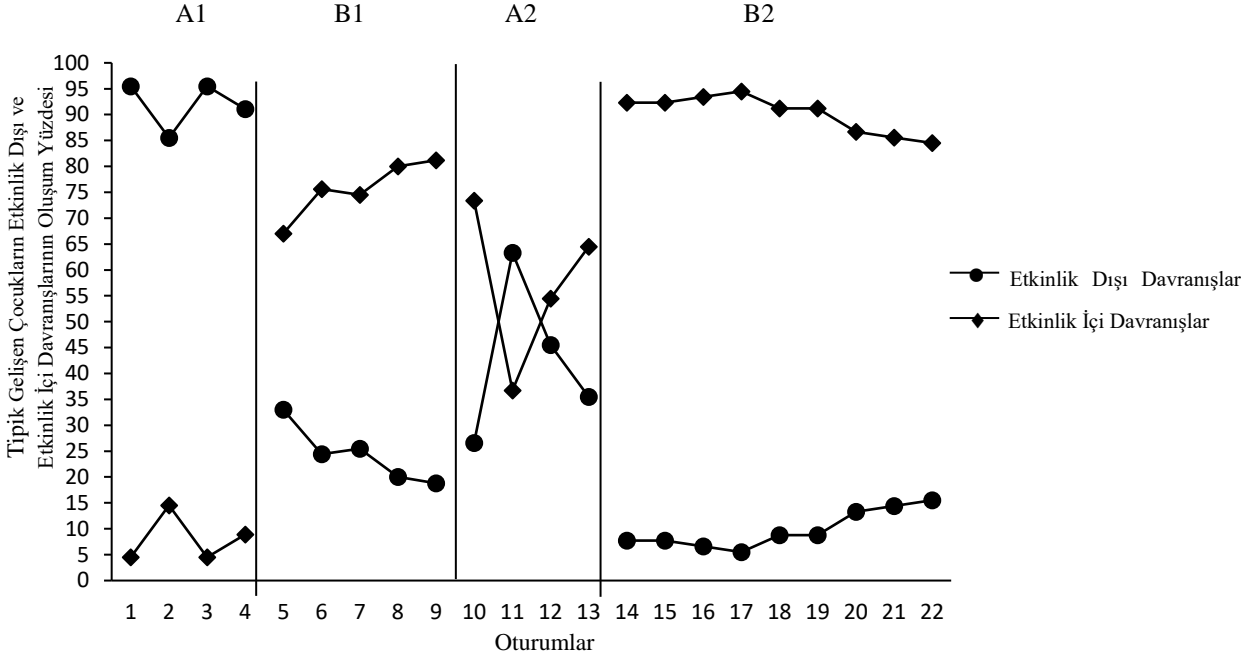
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde birinci başlama düzeyi olan A1 evresindeki oturumlarda özel gereksinimli çocuğun etkinlik dışı davranışlarının ortalaması %31,6 (ranj= %25,5-%35,5) iken etkinlik içi davranışlarının ortalaması ise %68,37 (ranj= %63,4-%74,5)'dir. İDO'nun uygulandığı B1 evresi oturumlarındaki etkinlik dışı davranışların ortalaması %6,42 (ranj= %1,1-%11,1) iken etkinlik içi davranışlarının ortalaması ise %93,58 (ranj= %88,9-%98,9)'dir. Özel gereksinimli çocuğun A1 evresine ilişkin etkinlik içi ve etkinlik dışı davranışlarının bulgularına bakıldığında, B1 evresinde İDO'nun uygulandığı oturumlarda etkinlik dışı davranışların gerçekleşmesinde azalma ve etkinlik içi davranışlarda artma olduğu görülmektedir. İkinci başlama düzeyi olan A2 evresindeki oturumlarda özel gereksinimli çocuğun etkinlik dışı davranışlarının ortalaması %6,05 (ranj= %4,4-%7,7) iken etkinlik içi davranışlarının ortalaması %93,95 (ranj= %92,3-%95,6)'tir. İDO'nun ikinci uygulamasının gerçekleştirildiği B2 evresi oturumlarındaki etkinlik dışı davranışların ortalaması %1,1 (ranj= %0-%3,3) iken etkinlik içi davranışlarının ortalaması ise %98,9 (ranj= %96,7-%100)'dur. Özel gereksinimli çocuğun A2 ve B2 evrelerinde elde edilen etkinlik dışı ve etkinlik içi davranışlarının oluşum yüzdeleri kıyaslandığında ise çocuğun etkinlik dışı davranışlarında azalma ve etkinlik içi davranışlarında artma olduğu dikkat çekmektedir.

Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %24,4 büyüklüğünde bir fark görülmektedir. İDO'nun etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. İki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Buna göre İDO'nun özel gereksinimli çocuk için etki büyüklüğünün "çok etkili" olduğu sonucuna varılabilir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).

Tipik Gelişen Çocukların Etkinlik Dışı Davranışlarının Azalmasında ve Etkinlik İçi Davranışlarının Artmasında İDO'nun Etkililiğine İlişkin Bulgular

Tipik gelişen çocukların etkinlik içi ve etkinlik dışı davranışlarına ilişkin etkililik bulguları Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2: Tipik Gelişen Çocukların Etkinlik Dışı ve Etkinlik İçi Davranışlarına İlişkin Etklilik Bulguları

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde birinci başlama düzeyi olan A1 evresindeki oturumlarda tipik gelişen çocukların etkinlik dışı davranışlarının ortalaması %91,9 (ranj= %85,5-%95,5) iken etkinlik içi davranışlarının ortalaması ise %8,1 (ranj= %4,5-%14,5)'dir. İDO'nun uygulandığı B1 evresi oturumlarındaki etkinlik dışı davranışların ortalaması %24,34 (ranj= %18,8-%33) iken etkinlik içi davranışlarının ortalaması ise %75,66 (ranj= %67-%81,2)'dir. Tipik gelişen çocukların, A1 evresindeki etkinlik içi ve etkinlik dışı davranışlarının bulgularına bakıldığında, B1 evresinde İDO'nun uygulandığı oturumlarda etkinlik dışı davranışların gerçekleşmesinde azalma ve etkinlik içi davranışlarda artma olduğu görülmektedir. İkinci başlama düzeyi olan A2 evresindeki oturumlarda tipik gelişen çocukların etkinlik dışı davranışlarının ortalaması %42,72 (ranj= %26,6-%63,3) iken etkinlik içi davranışlarının ortalaması %57,27 (ranj=%36,7-%73,4)'dir. İDO'nun ikinci uygulamasının gerçekleştirildiği B2 evresi oturumlarındaki etkinlik dışı davranışların ortalaması %9,81 (ranj= %5,5-%15,5) iken etkinlik içi davranışlarının ortalaması ise %90,18 (ranj= %84,5-%94,5)'dir. Tipik gelişen çocukların A2 ve B2 evrelerindeki oturumlardan elde edilen etkinlik dışı ve etkinlik içi davranışlarının oluşum yüzdeleri karşılaştırıldığında ise çocukların etkinlik dışı davranışlarında azalma ve etkinlik içi davranışlarında artma olduğu dikkat çekmektedir.

Başlama düzeyi ve uygulama evresi verileri için düzey değişikliği açısından yapılan acil etki analizinde %58,2 büyüklüğünde bir fark görülmektedir. İDO'nun etkililiğine ilişkin iki evre arasında hesaplanan etki büyüklüğü için örtüşmeyen veri yüzdesi analizi yapılmıştır. İki evre arasında örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Buna göre İDO'nun tipik gelişen çocuklar için etki büyüklüğünün "çok etkili" olduğu sonucuna varılabilir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).

Sınıf Öğretmeninden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Sınıf öğretmeninden İDO'ya yönelik elde edilen sosyal geçerlik bulguları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmeninden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Sorular	Evet	Kısmen	Hayır
1. Araştırmada artırılması/güçlendirilmesi hedeflenen davranışların (yerinde oturma, öğretmeni dinleme/bakma, söz almak istediğinde parmak kaldırma ve etkinliğiyle ilgilenme) çocuklar için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	X		
2. Araştırmada artırılması/güçlendirilmesi hedeflenen davranışların (yerinde oturma, öğretmeni dinleme/bakma, söz almak istediğinde parmak kaldırma ve etkinliğiyle ilgilenme) çocukların akademik becerilerinin gelişmelerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?	X		
3. İDO'nun akranlar arası olumlu etkileşimi artırdığını düşünüyor musunuz?	X		
4. İDO'nun çocuklarda eğitim ortamlarının gerektirdiği öğrenme yaşantılarına katılım becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?	X		
5. İDO'nun çocuklar açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	X		
6. İDO'nun çocuklarda akranlar arası olumsuz etkileşime yol açtığını düşünüyor musunuz?			X
7. İDO'nun öğretmenin sınıf yönetimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?	X		
8. İDO'nun uygun olmayan davranışların kontrolüne harcadığımız zamanı azalttığını düşünüyor musunuz?	X		

9. İDO'nun öğretme faaliyetlerine kullandığınız zamanı artırdığını düşünüyor musunuz?	X		
10. Araştırmada çocukların artırılması/güçlendirilmesi hedeflenen davranışlarında (yerinde oturma, öğretmeni dinleme/bakma, söz almak istediğinde parmak kaldırma ve etkinliğiyle ilgilenme) olumlu yönde davranış değişikliği (istenmeyen davranışlarda azalma, istenen davranışlarda artma) olduğunu düşünüyor musunuz?	X		
11. Sınıfınızdaki çocukların İDO uygulamasına katılmasından memnun musunuz?	X		
12. Bu araştırmaya katılan çocukların, öğrendikleri İDO sayesinde okul yaşantılarını daha verimli bir biçimde geçirebilecekleri ve eğitim kalitelerinin artabileceği görüşüne katılıyor musunuz?	X		
13. Sınıfınızdaki çocukların İDO oynamaktan memnun olduğunu düşünüyor musunuz?	X		
14. Sınıfınızdaki özel gereksinimli çocukla İDO uygulaması yapılmasından memnun oldunuz mu?	X		
15. Şu an ya da ileride karşılaşacağınız özel gereksinimli çocuklarla yaptığınız/yapacağınız davranış değiştirme/kazandırma süreçlerinde İDO'yu kullanmayı düşünür müsünüz?	X		
16. Şu an ya da ileride çalışmaya devam edeceğiniz okul öncesi dönemdeki tipik gelişen çocuklarda davranış değiştirme/kazandırma süreçlerinde İDO'yu kullanmayı düşünür müsünüz?	X		
17. Farklı öğrenme özelliklerine sahip çocuklarla çalışan diğer öğretmen/uygulamacılara İDO'yu tavsiye eder misiniz?	X		
18. Okul öncesinde tipik gelişen çocuklarla çalışan diğer öğretmen/uygulamacılara İDO'yu tavsiye eder misiniz?	X		
19. İDO'nun, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü eğitim ortamlarının özelliklerine uygun olduğu görüşüne katılıyor musunuz?	X		
20. Uygun olmayan davranışları azaltmak için İDO stratejisinin uygulanması sizce kolay mıydı?	X		
21. İDO ile ilgili benzer bir çalışmaya İDO'ya yönelik bir eğitim olarak uygulamacı katılmak ister misiniz?	X		

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Tablo 2'de yer alan okul öncesi öğretmenin yanıtlarından, İDO'nun özel gereksinimli çocuğun ve tipik gelişen çocukların sınıf ortamındaki uygun davranışlarını artırmada veya uygun olmayan davranışları azaltmada tercih edilebilir, uygulanabilir ve etkili bir sınıf yönetimi stratejisi olduğu izlenimi edinilmektedir.

Çocuklardan Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

İDO'ya yönelik özel gereksinimli çocuktan ve tipik gelişen çocuklardan elde edilen sosyal geçerlik bulguları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Çocuklardan Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Sorular	Yanıtlar	
	Özel Gereksinimli Çocuk	Tipik Gelişen Çocuklar
İDO hakkında ne düşünüyorsunuz?	Ç.1: Konuşmak değil, ayağa kalkmak değil, arkadaşlarımızın etkinliğine bakmamız değil, ayağa kalkıp parmak kaldırmak değil, bir de oturup parmak kaldırmak, oyun çok güzeldi, oyunu beğendim.	Ç.1:Kazanmak. Ç.2: Gülen yüz alınması. Ç.3: Oyun güzeldi. Ç.4: İyi davranış oyunu çok eğlenceliydi. Ç.5: Parmak kaldırdık. Ç.6: Kazanan tramboline gitti. Ç.7: İyi davranış oyunu çok iyiydi, çok seviyordum ben o oyunu, çok güzeldi. Ç.8: Güzeldi, güzel hissettim. Ç.9: Çok beğendim oyunu, bir daha oynayalım mı? Ç.10: Eğlendiğimi düşünüyorum ve de çok iyi davrandığımı düşünüyorum. Ç.11: Mutlu/çok iyi hissettim. Ç.12: İyi davranış oyununu çok beğendim, çok güzel bir oyundu. Ç.13: Kurallara uymamız gerekiyormuş. Ç.14: Çok sevdiğim için her gün oynamak istiyorum. Ç.15: Parmak kaldırmak, sessiz olmak, sessiz beklemek.
İDO'yu sınıfınızda oynamak ister misiniz?	Ç.1: Evet.	Çocuklar: Evet, olur, isterim.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi çocukların yanıtlarından elde edilen görüşler ile İDO'nun eğlenceli, tercih edilebilir ve bunun yanı sıra kurallara uymayı motive edici nitelikte olduğu izlenimi edinilmektedir.

TARTIŞMA

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü anaokulunda özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların etkinlik dışı davranışlarının azalmasında ve etkinlik içi davranışların artmasında İDO-Tepkinin Bedeli versiyonunun etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları İDO'nun anaokulu çocuklarının davranışları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf öğretmeninin yanıtlarından elde edilen sosyal geçerlik bulguları, İDO'nun sınıf yönetimini kolaylaştırdığı, uygun olmayan davranışlara ayrılan süreyi kısalttığı ve dolayısıyla öğretme faaliyetlerine ayrılan zamanı artırdığı izlenimini vermektedir. Ayrıca çocukların davranışlarında sağlanan istenilen yöndeki değişiklik, İDO'nun ders çalışma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Çocukların sosyal geçerlik sorularına verdiği yanıtlar göz önüne alındığında, İDO'nun çocuklar açısından olumlu bulunduğu ve çocukları uygun davranışlar sergilemeye motive ettiği söylenebilir. Bu bulgular İDO'nun uygulanabilirliğinin kolay ve sınıf yönetiminde tercih edilebilir bir strateji olduğunu göstermektedir.

Şekil 1 incelendiğinde özel gereksinimli çocuğun ikinci uygulama evresinin ikinci, beşinci ve yedinci oturumlarıyla birlikte son oturumunda hiç etkinlik dışı davranışta bulunmadığı dikkat çekmektedir. Özel gereksinimli çocuğun birinci başlama düzeyi evresi olan A1 evresinde ve ikinci uygulama oturumlarından oluşan B2 evresi verileri kıyaslandığında etkinlik dışı davranışlarda azalma ve etkinlik içi davranışlarda artma olduğu izlenimi edinilmektedir. Bu veriler anaokulunda İDO'yla özel gereksinimli çocukların etkinlik dışı davranışlarında azalma olduğunu gösteren çalışmalarla aynı doğrultudadır (Bowman- Perrott, Burke, Zaini, Zhang ve Vannest, 2016; Donaldson, Fisher ve Kahng, 2017; Groves ve Austin, 2019; Krull, Paal ve Hintz, 2010; Mcgoey vd., 2010; Murphy vd., 2007; Tanol vd., 2010; Wiskow vd., 2019).

Araştırmada sınıftaki tipik gelişen çocuklardan elde edilen bulgular göz önüne alındığında çocukların etkinlik dışı davranışlarının İDO uygulanan oturumlarda, uygulanmadığı oturumlara kıyasla daha az olduğu ve etkinlik içi davranışların daha fazla gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak anaokulunda eğitim gören tipik gelişen çocukların etkinlik dışı davranışlarını azaltmada ve etkinlik içi davranışları artırmada İDO'nun etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulguları, İDO'nun tipik gelişen ancak uygun olmayan davranışlara sahip ya da risk altında olduğu düşünülen heterojen gruplarda uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olduğunu gösteren araştırmalarla aynı doğrultudadır (Barrish vd., 1969; Bowman- Perrott vd., 2016; Davies ve Witte, 2000; Donaldson vd., 2017; Donaldson vd., 2018; Fallon, Marcotte ve Ferron, 2020; Groves ve Austin, 2019; Harris ve Sherman, 1973; Kellam, Ling, Merisca, Brown ve Jalongo, 1998; Krull vd., 2010; McCurdy vd., 2009; Lannie ve McCurdy, 2007; Leflot, van Lier, Onghena ve Colpin, 2010; Mcgoey vd., 2010; Medland ve Stachnik, 1972; Murphy vd., 2007; Rubow vd., 2018; Saigh ve Umar, 1983; Tanol vd., 2010; Tingstrom, 1994; Wiskow vd., 2019; Wright ve McCurdy, 2012).

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan aynı sınıfta eğitim alan bir özel gereksinimli çocuk ve 15 tipik gelişen çocuk bir bütün olarak ele alınarak sınıftan elde edilen genel veriler incelendiğinde etkinlik dışı davranışlarda azalma ve etkinlik içi davranışlarda artma olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmada ABAB modelinin uygulamanın geri çekildiği ikinci başlama düzeyi (A2) evresinde etkinlik dışı davranışların birinci başlama düzeyi (A1) evresindeki seviyelerine çıkması beklenmektedir. Ancak özel gereksinimli çocuğun ikinci başlama düzeyi (A2) evresinde etkinlik dışı davranışlarında ani bir artış oluşmadığı göze çarpmaktadır. Bu bulgudan hareketle İDO'nun etkinlik içi davranışları artırmada oldukça etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada ikinci başlama düzeyi (A2) evresi oturumlarında İDO uygulaması geri çekildiğinde tipik gelişen çocukların etkinlik dışı davranışlarında artış olduğu görülürken, özel gereksinimli çocuğun etkinlik dışı davranışlarında artış yaşanmadığı ve kurallara uygun davranışlarda bulunmayı sürdürdüğü görülmektedir. Tipik gelişen çocukların ikinci başlama düzeyi evresi oturumlarında İDO uygulaması yapılmadığının farkına varmalarının ardından birinci uygulama evresine göre daha fazla etkinlik dışı davranışlar sergilerken özel gereksinimli çocuğun kurallara uygun davranışlar göstermeyi sürdürdüğü gözlemlenmiştir.

Türkiye'de genellikle kaynaştırma uygulamalarına yer verilen eğitim ortamlarında özel gereksinimli çocukların davranışlarına yapılan müdahalelerin öğretim zamanı için planlanan süreyi sınırlandırdığı ve tipik gelişen çocukların davranışsal olarak olumsuz etkilediğine dair öğretmen söylemlerine sıklıkla rastlanmaktadır (Deniz ve Çoban, 2019; Sevim ve Atasoy, 2020; Cansız ve Bayar, 2024; Gök ve Epeçan, 2024). Elde edilen bu bulgular ışığında kaynaştırma eğitim ortamlarında doğru strateji seçimleriyle öğretim ortamı ve zamanında özel gereksinimli çocuklar kaynaklı bir olumsuzluk yaşanmadığı izlenimini oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra kaynaştırma eğitim ortamlarında özel gereksinimli çocukları, daha fazla zaman ayrılarak ilgilenilmesi gereken, sınıf ortamını ve öğretim akışını olumsuz etkileyen bir problem olarak görme tutumunu değiştirerek, bireysel davranış stratejileri yerine grup stratejilerine yer verilmesinin gerek özel gereksinimli gerekse tipik gelişen

çocukların davranış problemlerinin oluşmasını önleme noktasında sınıf yönetimine fayda sağlayacağını düşündürmektedir.

Araştırmada kullanılan model gereği ikinci başlama düzeyi (A2) oturumlarında İDO uygulanmamıştır. Ancak ikinci başlama düzeyi verileri toplanırken yapılan etkinlikler sırasında özel gereksinimli çocuk söz alarak uygulayıcıya “Öğretmenim kurallara uymayanlardan gülen yüz almayacak mısınız?” diye sormuş ve uygulayıcı “Şu an İDO oynamıyoruz, İDO oynarken kurallara uymayan olursa gülen yüz alıyorum” diye cevaplamıştır. A2 oturumlarından elde edilen veriler öğretmenden aldığı yanıtta sonra dahi özel gereksinimli çocuğun etkinlik dışı davranışlarında bir artış gerçekleşmediğini göstermektedir. Bu çalışmada süre kısıtlılığından kaynaklı izleme verisi toplanamamış olsa da özel gereksinimli çocuğun İDO oynuyor gibi daha çok kurallara uygun davranışlarda bulunması, İDO uygulaması sonlandırıldığında da İDO’nun etkinlik içi davranışları devam ettirmede etkili olduğu ifade edilebilir. Ancak tipik gelişen çocukların A2 oturumlarındaki etkinlik dışı davranışlarındaki yükselişi bu çocuklarda uygulama etkilerinin sürdürülmediğini göstermektedir. Benzer şekilde hem Flower ve diğerleri (2014) hem de Johnson ve diğerleri (2018), araştırmalarında yaptıkları kısa izleme oturumlarında İDO’nun etkilerinin devam etmediğini göstermişlerdir. Bu sonuçlarla birlikte araştırmalarında sürdürmeye yönelik planlama yaparak sürdürme verisi alan Ruiz-Olivares, Pino ve Herruzo (2010), Lynch ve Keenan (2018), Dadakhodjaeva ve diğerleri (2020) ve Foley ve diğerleri (2019) ise araştırmacıların İDO etkilerinin sürdürülmesi için planlama yapmaları gerektiğini bildirmektedir.

Bu araştırmada öğretmenden elde edilen sosyal geçerlik bulgularının analizi sonucunda sınıf öğretmeni İDO uygulaması ile etkinlik dışı davranışların azalmasıyla birlikte artan etkinlik içi davranışların çocuklar için akademik, davranışsal ve sosyal açıdan önem taşıdığını, çocukların İDO uygulamasına katılım göstermelerinden memnun olduğunun yanı sıra çocukların sınıf içi davranışlarında hedeflenen yönde değişimler gerçekleştiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda sınıf öğretmeni, İDO’nun sınıf içindeki uygun davranışları artırma/güçlendirme veya uygun olmayan davranışları azaltma/yok etme sürecinde etkili, uygulanması kolay ve tercih edilebilir bir sınıf yönetimi stratejisi olduğunu ifade etmiştir. Çalışmanın bu bulgusu Tingstrom’un (1994) 200 öğretmenin İDO’yu çocukların sınıf içindeki davranışlarına yönelik kullanmaktan memnun kaldıklarını ifade ettikleri araştırmasının bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Çocuklardan elde edilen sosyal geçerlik verilerinin analiz edilmesinin sonucunda sınıftaki özel gereksinimli çocuk ve tipik gelişen çocuklar İDO oynamaktan memnun olduklarını ve oyunu oynamayı sürdürmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte birinci uygulama evresi (B1) ve ikinci uygulama evresi (B2) oturumlarında gerçekleştirilen İDO uygulamasında kayıt altına alınan videolar izlendiğinde, bir çocuğun etkinliğiyle ilgilenmeyen yanındaki takım arkadaşının elini tutarak kağıdına götürdüğü ve etkinliğiyle ilgilenmesini belirten işaretlerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Kurallardan biri olan parmak kaldırarak söz alma kuralını ihlal eden çocuğun, takım arkadaşları tarafından parmaklar dudaklara getirilerek yapılan sus işaretiyle kurala uygun davranması için uyarılar aldığı görülmüştür.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ✓ İDO’yu genel ve özel eğitim öğretmenleri çocukların sınıf içi davranışlarında istendik yönde değişiklik sağlamada kullanabilirler.
- ✓ Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü anaokulu sınıflarında İDO’yu kolaylıkla kullanabilirler.
- ✓ Başlangıç kademelerinde eğitim alan okul öncesi çocuklara ve ilköğretim öğrencilerine, kural edinimi, ders çalışma davranışları gibi birincil akademik becerilere ilişkin davranışların kazandırılmasında İDO uygulanabilir.
- ✓ Genel eğitim ve özel eğitim alanındaki eğitimciler için planlanan kurs ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinde İDO’ya yer verilebilir.

Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- ✓ Bu araştırmada İDO, anaokulunda okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri sırasında uygulanmıştır. İDO, kitap okuma etkinliği, matematik etkinlikleri, grupla kurallı oyun oynama, müzik etkinlikleri gibi çeşitli etkinlik türlerinde uygulanması yapılabilir.
- ✓ Araştırmada sınıf ortamında uygulama yapılmıştır. İDO’nun spor salonu, müzik sınıfı, görsel sanatlar sınıfı, masal odası, kütüphane, oyun alanı, yemekhane ve atölyeler vb. gibi çeşitli ortamlarda uygulanması yapılabilir.

- ✓ Araştırma kapsamında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve hemipleji tanısı olan özel gereksinimli bir çocukla çalışılmıştır. Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu, duygu ve davranış bozukluğu vb. farklı tanısı bulunan çocuklarla çalışılabilir.
- ✓ Bu araştırma kaynaştırma uygulamaları yapılan bir anaokulunda yürütülmüştür. İleri araştırmalar farklı eğitim kademesinde (ilkokul, ortaokul, lise) İDO'yu uygulayabilirler.
- ✓ Mevcut araştırmada zaman sınırlılığından dolayı izleme verisi alınamamıştır. Araştırmacılar izleme planlaması yaparak izleme verilerinin de alındığı İDO uygulamaları yapabilir.
- ✓ Başka bir sınıf yönetimi stratejisi ile İDO karşılaştırılabilir.
- ✓ Bu çalışmada İDO-Tepkinin Bedeli uygulanmıştır. İDO'nun diğer versiyonlarının "İDO-Artı Başarı, İDO-Gizem Güdüleyicileri, İDO-Pekiştirme, İDO-İyi Davranış Arttırıcı" etkililiğine yönelik uygulama gerçekleştirilebilir.
- ✓ İDO-Tepkinin Bedeli, İDO'nun farklı versiyonları ile karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, D. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları davranış değiştirme stratejileri (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Adibsereshki, N., Abkenar, S. J., Ashoori, M., & Mirzamani, M. (2015). The effectiveness of using reinforcements in the classroom on the academic achievement of students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(1), 83-93.
- Akalın, S., Demir, S., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & Iscen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akgün, E., Yazar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Aktuğ, S. (2016). Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler. T. Altun (Ed.), *Sınıf davranışlarının ve sosyal becerilerin geliştirilmesi içinde* (s. 173-197). Ankara: Nobel.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2012). *Applied Behavior Analysis For Teachers*, Pearson Higher Ed.
- American Institutes For Research (2019). The Good behavior game. Retrieved from <https://www.air.org/topic/education/good-behavior-game>
- 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 1. *Journal of Applied Behavior analysis*, 2(2), 119-124.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(04).
- Batu, S., & Kırcaali İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game: A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180-190.
- Breeman, L. D., Wubbels, T., Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., ... & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of school psychology*, 53(1), 87-103.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International journal of disability, development and education*, 46(2), 143-156.
- Cansız, M., & Bayar, A. (2024). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm yolları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 88-106.
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2005). Where is everybody? Organizing adults to promote child engagement. *Young Exceptional Children*, 8(2), 2-10.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Çiftçi, İ., & Tabak, Ö. (1997). Zihinsel engellilerde görülen problem davranışların belirlenmesi. *Özel Eğitim Günleri Bildiri kitabı*. Kasım, 1997, 47-48.
- Dadakhodjaeva, K., Radley, K. C., Tingstrom, D. H., Dufrene, B. A., & Dart, E. H. (2020). Effects of daily and reduced frequency implementation of the Good Behavior Game in kindergarten classrooms. *Behavior Modification*, 44(4), 471-495.
- Dal, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerinin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Davies, S., & Witte, R. (2000). Self-Management and peer-monitoring within a group contingency to decrease uncontrolled verbalizations of children with Attention-Deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 37(2), 135-147.
- Dayı, E., & Köselioğlu, D. (2024). Öğretmenlerin Uyguladıkları İyi Davranış Oyununun Özel Eğitim Okullarındaki Öğrencilerin Sınıf-İçi Davranışlarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 842-868.
- Dayı, E., & Tavil, Y.Z. (2012). "Sınıf Yönetimi" (Ed. E. Rüya Özmen), *Zihinsel Engellilerde Öğretmenlik Uygulaması Öğrencilikten Öğretmenliğe Geçiş Süreci*, ss. 138-185, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Deniz, E ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (18)70, 734-761.
- Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Donaldson, J. M., Fisher, A. B., & Kahng, S. (2017). Effects of the Good Behavior Game on individual student behavior. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17(3), 207.
- Donaldson, J. M., Holmes, S. C., & Lozy, E. D. (2020). A comparison of good behavior game team sizes in preschool classes. *Behavior Analysis: Research and Practice*.
- Donaldson, J. M., Lozy, E. D., & Galjour, M. (2019). Effects of systematically removing components of the Good Behavior Game in preschool classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 1-15.
- Donaldson, J. M., Matter, A. L., & Wiskow, K. M. (2018). Feasibility of and teacher preference for student-led implementation of the good behavior game in early elementary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(1), 118-129.
- Donaldson, J. M., Vollmer, T. R., Krous, T., Downs, S., & Berard, K. P. (2011). An evaluation of the good behavior game in kindergarten classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 605-609.
- Dönmez, Ö., Aşantoğrul, S., Karasulu, M., & Bal, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Sözlü bildiri, IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi, Gaziantep*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- 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" (Ed. Elif Tekin-İftar), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar*, ss. 217-254, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erbaş, D. (2012). "Sınıfta Davranış Yönetimi" (Ed. Dilek Erbaş), *Sınıfta Etkili Öğretim ve Yönetim*, ss. 290-344, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Fallon, L. M., Marcotte, A. M., & Ferron, J. M. (2020). Measuring academic output during the Good Behavior Game: A single case design study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(4), 246-258.
- Fidler, P. (2002). The relationship between teacher instructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes. Retrieved from <http://www.classsizematters.org/wpcontent/uploads/2012/11/CSR-TCH-2002.pdf>.
- Finn, J. D., & Pannozzo, G. M. (2004). Classroom organization and student behavior in kindergarten. *The Journal of Educational Research*, 98(2), 79-92.

- Finn, J. D. (1993). School Engagement & Students at Risk.
- Fishbein, J. E., & Wasik, B. H. (1981). Effect of the good behavior game on disruptive library behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(1), 89-93.
- 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.
- Foley, E. A., Dozier, C. L., & Lessor, A. L. (2019). Comparison of components of the Good Behavior Game in a preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 84-104.
- Freeman, K. A., & Dexter-Mazza, E. T. (2004). Using self-monitoring with an adolescent with disruptive classroom behavior: Preliminary analysis of the role of adult feedback. *Behavior Modification*, 28(3), 402-419.
- Fudge, D. L., Skinner, C. H., Williams, J. L., Cowden, D., Clark, J., & Bliss, S. L. (2008). Increasing on-task behavior in every student in a second-grade classroom during transitions: Validating the color wheel system. *Journal of School Psychology*, 46(5), 575-592.
- 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.
- Gettinger, M., Callan Stoiber, K., Goetz, D., & Caspe, E. (1999). Competencies and training needs for early childhood inclusion specialists. *Teacher Education and Special Education*, 22(1), 41-54.
- Gezgin, N. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gök, S. A., & Epçaçan, C. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Journal of Preschool and Elementary Education*, 5(1), 35-58.
- Gresham, F. M., & Gresham, G. N. (1982). Interdependent, dependent, and independent group contingencies for controlling disruptive behavior. *The Journal of Special Education*, 16(1), 101-110.
- 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(3), 552-566.
- Groves, E. A., & Austin, J. L. (2019). Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 3-16.
- Gupta, S. S., Henninger, W. R., & Vinh, M. E. (2014). First steps to preschool inclusion. Brookes Publishing, Baltimore, 97, 119.
- Gupta, S. S., Henninger IV, W. R., & Vinh, M. E. (2014). How do children benefit from inclusion. First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan, 33-57.
- Harris, V. W., & Sherman, J. A. (1973). Use and Analysis of the "Good Behavior Game" to reduce disruptive classroom behavior 1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(3), 405-417.
- Hulac, D. M., & Benson, N. (2010). The use of group contingencies for preventing and managing disruptive behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 257-262.
- Intervention Central (2020). Sınıf Yönetim Stratejileri. https://www.interventioncentral.org/rti_mtss_behavior
- Johnson, S. R., Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Ialongo, N. S. (2018). Promoting teachers' implementation of classroom-based prevention programming through coaching: The mediating role of the coach-teacher relationship. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 45(3), 404-416.
- 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(3), 1673-1682.
- Kazdin, A. E. (1982). Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings. New York, NY: Oxford University Press.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 165-185.

- Kirk, E. R., Becker, J. A., Skinner, C. H., Fearington, J. Y., McCane-Bowling, S. J., Amburn, C., ... & Greear, C. (2010). Decreasing inappropriate vocalizations using classwide group contingencies and color wheel procedures: A component analysis. *Psychology in the Schools*, 47(9), 931-943.
- Kleinman, K. E., & Saigh, P. A. (2011). The effects of the Good Behavior Game on the conduct of regular education New York City high school students. *Behavior Modification*, 35(1), 95-105.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.
- Krull, J., Paal, M., & Hintz, A. (2010). M. 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.
- Lannie, A. L., & McCurdy, B. L. (2007). Preventing disruptive behavior in the urban classroom: Effects of the good behavior game on student and teacher behavior. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 85-98.
- Lee, K., Penrod, B., & Price, J. (2017). A comparison of cost and reward procedures with interdependent group contingencies. *Behavior Modification*, 41(1), 21-44.
- Leflot, G., van Lier, P. A., 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*, 38(6), 869-882.
- Lewis, T. J., Colvin, G., & Sugai, G. (2000). The effects of pre-correction and active supervision on the recess behavior of elementary students. *Education and Treatment of Children*, 109-121.
- Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27(3), 446-459.
- Litoe, L., & Pumroy, D. K. (1975). A brief review of classroom group-oriented contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(3), 341.
- LSU, Louisiana State University, Health New Orleans School of Allied Health Professions Human Development Center (2019). The Good Behavior Game. Retrieved from <https://www.hdc.lsuhsoc.edu/>
- Lynch, D., & Keenan, M. (2018). The good behaviour game: Maintenance effects. *International Journal of Educational Research*, 87, 91-99.
- Malkoç, B. B. (2010). Eskişehir İlindeki Özel Anaokullarında Çalışan Eğitimcilerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma İle İlgili Görüşleri (Master's thesis, Anadolu University (Turkey)).
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. ASCD.
- McCurdy, B. L., Lannie, A. L., & Barnabas, E. (2009). Reducing disruptive behavior in an urban school cafeteria: An extension of the Good Behavior Game. *Journal of School Psychology*, 47(1), 39-54.
- McGoey, K. E., Schneider, D. L., Rezzetano, K. M., Prodan, T., & Tankersley, M. (2010). Classwide intervention to manage disruptive behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied School Psychology*, 26(3), 247-261.
- 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), 330-343.
- Medland, M. B., & Stachnik, T. J. (1972). Good-Behavior Game: A Replication and Systematic Analysis 1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5(1), 45-51.
- Meredith, S. E., Grabinski, M. J., & Dallery, J. (2011). Internet-based group contingency management to promote abstinence from cigarette smoking: A feasibility study. *Drug and Alcohol Dependence*, 118(1), 23-30.
- Miao, Y., Darch, C., & Rabren, K. (2002). Use of precorrection strategies to enhance reading performance of students with learning and behavior problems. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3).

- Murphy, K. A., Theodore, L. A., Aloiso, D., Alric-Edwards, J. M., & Hughes, T. L. (2007). Interdependent group contingency and mystery motivators to reduce preschool disruptive behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 53-63.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-55.
- Özdemir, S., & Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 51-70.
- Özyürek, M. (2011). *Problem Davranışları Değiştirme*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Pennington, B., & McComas, J. J. (2017). Effects of the good behavior game across classroom contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(1), 176-180.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Randolph, J. J. (2007). Meta-analysis of the research on response cards: Effects on test achievement, quiz achievement, participation, and off-task behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 113-128.
- Rathvon, N. (2008). *Effective school interventions: Evidence-based strategies for improving student outcomes*, Guilford Press.
- https://books.google.com.tr/books?id=UXcmpbzbeWcC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summar_y_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three-and four-year-old children.
- 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.
- 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.
- 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(1), 108-126.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11, 57-67.
- Sever, F. D. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi* (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)).
- Sevim, C., & Atasoy, R. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 215-239.
- Silva, E. (2019). *Evaluating the effects of and preference for positive and negative punishment in the Good Behavior Game* (Doctoral dissertation).
- 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.
- Speltz, M. L., Shimamura, J. W., & McReynolds, W. T. (1982). Procedural variations in group contingencies: Effects on children's academic and social behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15(4), 533-544.
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School psychology review*, 26(3), 333-368.

- Stormont, M., Beckner, R., Mitchell, B., & Richter, M. (2005). Supporting successful transition to kindergarten: General challenges and specific implications for students with problem behavior. *Psychology in the Schools*, 42(8), 765-778.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65.
- Sucuoğlu, N. B., Bayraklı, H., Karasu, F. İ., & Demir, Ş. (2017). The preschool classroom management and inclusion in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(2), 66-80.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9(4), 227-244.
- 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.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tekin-İftar, E. (2018). "Davranış Kayıt Teknikleri" (Ed. Elif Tekin-İftar), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar*, ss. 71-103, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tingstrom, D. H. (1994). The good behavior game: An investigation of teachers' acceptance. *Psychology in the Schools*, 31(1), 57-65.
- Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The good behavior game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30(2), 225-253.
- Turla, A., Şahin, T. F., & Avcı, N. (2001). Okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 95-101.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63(3), 249-294.
- 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.
- Wright, R. A., & McCurdy, B. L. (2012). Class-wide positive behavior support and group contingencies: Examining a positive variation of the good behavior game. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(3), 173-180.
- Yumuş, M. (2013). Okul öncesi eğitimcilerin 36- 72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.