



Uygulama Örneği Üzerinden Sosyal Geçerlik Kavramının Anlamı ve Değerlendirilmesi*

Meaning And Evaluation Of Social Validity Concept On An Application Example

Zehra ATBAŞI**, Necdet KARASU***

• *Geliş Tarihi:* 02.11.2017 • *Kabul Tarihi:* 07.03.2018 • *Yayın Tarihi:* 09.03.2018

ÖZ: Sosyal geçerlik, bir uygulamanın önemine, etkililiğine, uygunluğuna ve oluşturduğu etki düzeyine yönelik yapılan değerlendirmelerdir. Bir uygulamanın sosyal geçerliğini belirleyebilmek için belirlenen amaçların anlamlılığının, kullanılan yöntemlerin ve işlem sürecinin uygunluğunun ve oluşan etkilerin öneminin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı örnek çalışma üzerinden; a) amaçların sosyal önemine, b) uygulanan işlem sürecine ve c) oluşan etkinin sosyal önemine yönelik sosyal geçerlik bulgularının farklı değerlendirme yaklaşımları ve farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak yorumlanmasına bir örnek sunmaktır. Araştırmanın sosyal geçerliliğini belirlemek amacıyla, öznel değerlendirme yaklaşımı ve sosyal karşılaştırma yaklaşımı ile veriler toplanmıştır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler amaçların sosyal önemine yönelik, uygulanan işlem sürecine yönelik ve oluşan etkilerin sosyal önemine yönelik olmak üzere üç başlık altında bulgulanmıştır. Çalışmadaki sosyal geçerlik verileri incelendiğinde hem amaç, hem süreç hem de sonuç bakımından gerçekleştirilen çalışma, öğrencilerin derse etkin katılım davranışlarına çözüm oluşturma aşamasında Check-In/Check-Out'un değerlendirmesi gereken bir yöntem/yaklaşım olduğunu öne çıkarmaktadır.

Anahtar sözcükler: Sosyal geçerlik, öznel değerlendirme, sosyal karşılaştırma, derse etkin katılım

ABSTRACT: The social validity is assessments toward the importance, efficiency, suitability of an application and level of impact it has created. To identify the social validity of an application, it is required to evaluate the meaning of the objectives that are set out, suitability of the methods and processes used and the importance of the impacts that are created. The objective of this study is to provide an example by using the different data collection methods and different evaluation approaches for the social validity findings towards the a) social importance of the objectives, b) process applied, c) the social importance of the impact that is created. For the purposes of determining the validity of research, the data has been collected with subjective measurement and social comparison approach. Research data has been collected through semi-structured interview form and scales. The data has been categorized under three topics such as the social importance of the objectives, the process applied, and the social importance of the impact that is created. Taking the social validity data findings into account, the research, which has been carried out both in the aspects of purpose, process, and the result, asserts that Check-In/Check-Out is a method/approach to be assessed in the creation of a solution to the active participation behaviors of the students.

Keywords: Social validity, subjective measurement, social comparison, active class participation

1. Giriş

Sosyal geçerlik, bir uygulamanın önemine, etkililiğine, uygunluğuna ve oluşturduğu etki düzeyine yönelik yapılan değerlendirmelerdir (Kennedy, 1992; Wolf, 1978). Sosyal geçerlik, uygulanan bir programın etkililiğinin niteliksel boyutları ile ilgili kavramları inceler, dolayısıyla sosyal geçerlikte davranış değişikliğinin sosyal açıdan kabul edilebilirliği ele alınır. Bu nedenle sosyal geçerlik, bir uygulama sonucunda elde edilen davranış değişikliğinin sosyal önemi ve sosyal faydası ile ilişkilidir (Hawkins, 1991; Wolf, 1978). Sosyal geçerlikten elde edilen veriler,

* Bu çalışma Uluslararası Çağdaş Eğitim araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi A.B.D., Konya-TÜRKİYE. e-posta: zatbasi@konya.edu.tr (ORCID: 0000-0002-2758-1277)

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi A.B.D., Ankara-TÜRKİYE e-posta: necdetkarasu@gazi.edu.tr (ORCID:0000-0001-7507-4109)

bireylerin yaşamlarında müdahaleyle birlikte ortaya çıkan ya da çıkması muhtemel değişiklikleri belirleyerek, deneysel süreçlerin ardından nesnel yollarla elde edilen bulguları desteklemek amacıyla kullanılmaktadır.

Sosyal geçerlik verileri, a)öznel değerlendirme ve b)sosyal karşılaştırma olmak üzere iki temel yöntemle toplanmakta (Kennedy, 1992), bu yöntemlere c)elde edilen davranış değişikliğinin sürdürülebilirliğinin değerlendirilmesi yönteminin de eklenmesi önerilmektedir (Kennedy, 2002). Öznel değerlendirme yaklaşımı kişilerin hedefler, yöntemler ve sonuçlara ilişkin algılarına yönelik bilgi toplama yolunu kullanır (Hawkins, 1991; Kennedy, 1992). Bilgi toplanabilecek kişiler doğrudan çalışmaya katılanlar ya da çalışmaya katılan kişilerin yaşamındaki önemli kişiler olabilir. Öznel değerlendirme yaklaşımı bilgilerine ve görüşlerine başvurulacak kişilerin amaçlar, yöntemler ve etkiler hakkındaki nitel görüşlerinin belirlenmesini gerektirir (Strain, Barton ve Dunlap, 2012; Wolf, 1978). Sosyal karşılaştırma yaklaşımı ise bireyin performansını müdahale gerektirmeyen akranlarının performansları ile karşılaştırmayı gerektirir. Eğer bireyin performansı norm aralığına denk geliyorsa uygulamanın başarılı olduğunu gösterir. Karşılaştırma grubu olarak kullanılacak bireylerin belirlenme şekli, uygulanan programın içeriğine göre değişir. Eğer bireylere kazandırılmak istenen yeni davranış ve becerilere ilişkin standartlaştırılmış bir ölçü aracı varsa, bundan yararlanılabilir. Karşılaştırmanın standart ölçü araçları ile yapılması mümkün değilse karşılaştırma grubunu oluşturacak bireylere, öğretmen, anne-baba ya da alan uzmanlarının görüşlerine ve doğrudan gözlemlere başvurularak karar verilebilir (Kennedy, 2002; Strain ve diğerleri, 2014, Van Houten, 1979).

Sosyal geçerliği değerlendirmek için ele alınan diğer bir yaklaşım türü olarak sürdürülebilirlik ya da kalıcılık gösterilmektedir. Sürdürülebilirlik ya da kalıcılık uygulama ile birlikte davranışta meydana getirilen değişikliğin uygulama bittikten sonra da devam ediyor olmasıdır (Kennedy, 2002). Alanyazında sürdürülebilirlik ve kalıcılık verilerinin de öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yöntemleriyle birlikte değerlendirilmesi önerilmez. Böylece kalıcılıkla ilgili verilerden elde edilen sonuçlar, öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yoluyla elde edilen sosyal geçerlik bulgularını destekleyebilecektir (Kennedy, 2002).

Bir uygulamanın sosyal geçerliğini belirleyebilmek için belirlenen amaçların anlamlılığının, kullanılan yöntemlerin ve işlem sürecinin uygunluğunun ve oluşan etkilerin öneminin değerlendirilmesi gerekmektedir (Wolf, 1978). Sosyal geçerliği değerlendirme yaklaşımları (öznel değerlendirme, sosyal karşılaştırma ve kalıcılık) kullanılarak a)uygulanan müdahalede seçilen amaçların sosyal geçerliği, b) uygulanan müdahalenin işlem sürecinin sosyal geçerliğini ve son olarak da müdahale sonrası ortaya çıkan etkinin sosyal geçerliğini belirleyebilmek için kullanılmaktadır. Bu üç alanda da sosyal geçerliği belirleyebilmek için değerlendirme yaklaşımlarının tümü ya da biri kullanılabilir (Hawkins, 1991; Kennedy, 1992, Wolf, 1978). Sosyal geçerlik verileri farklı kaynaklardan ve farklı yöntemlerle toplanabilmektedir. Özellikle müdahaleden doğrudan etkilenenler ve dolaylı olarak etkilenenlerden farklı yöntemlerle veri toplamak araştırmanın geçerliğinin farklı açılardan değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır (Kennedy, 1992). Alanyazında sosyal geçerliğin önemli bir kavram olduğu açıklanmakta ve bir öğretim yöntemine karar verirken etkili ve verimli olmasının yanı sıra sosyal geçerliğinin de yüksek olmasına bakılmakta, iki öğretim yönteminin de eşit derece etkili ve verimli olduğu görülürse, sosyal geçerliği yüksek olan yöntemin seçilmesi önerilmektedir (Schwartz ve Baer, 1991; Schwartz,1991).

Bu nedenle eğitim araştırmalarında sosyal geçerliğin değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Özellikle öğretmenler üzerinde yürütülen müdahalelerin sosyal geçerliğinin belirlenmesinde öğrenci çıktılarının da incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı örnek çalışma üzerinden, a) amaçların sosyal önemine yönelik, b) uygulanan

işlem sürecine yönelik ve c) oluşan etkinin sosyal önemine yönelik sosyal geçerlik bulgularının farklı değerlendirme yaklaşımları ve farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak yorumlanmasına bir örnek sunmaktır.

2. Yöntem

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla; çalışmanın amaçlarının uygunluğunu ve uygulanan işlem sürecini değerlendirmek öznel değerlendirme yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarının sosyal etkilerini değerlendirmek amacıyla öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yaklaşımı ile veriler toplanmıştır. Öznel değerlendirme yaklaşımında, müdahale programına yönelik hazırlanmış ölçekler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sosyal karşılaştırma yaklaşımı ile akran etkileşimini belirleyebilmek için; öznel değerlendirme yaklaşımında kullanılan veri toplama araçlarına ek olarak sınıf içerisinde belirlenen üç öğrenci davranışı ile müdahaleye katılan öğrencilerin davranışları karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Örnek olarak sunulan araştırmanın amacı, yoğun problem davranış sergileyen ve akademik başarıları düşük olan (risk grubundaki) öğrencilerin derse etkin katılım davranışları üzerinde, Check-in/Check-out'un etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde öğrencilerin a) derse zamanında gelme davranışı, b) derse hazırlık becerileri c) dersi dinleme davranışları ve d) arkadaşlarına saygılı olma davranışı incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerden ve öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ve öğretmenlere Check-in/Check-out Sosyal Geçerlilik Öğretmen Formu, öğrencilere Check-in/Check-out Sosyal Geçerlilik Öğrenci Formu ailelere Check-in/Check-out Sosyal Geçerlilik Aile Formu uygulanarak sosyal geçerlilik verileri toplanmıştır. Çalışmaya ortaokula devam eden üç öğrenci katılmıştır. Çalışma ortaokulda eğitim öğretimin devam ettiği günlerde sınıf içinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden aralıklı değişen ölçüt desenine yer verilmiştir. Öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilen bulgular sonucunda üç öğrencinin de derse etkin katılım davranışlarında ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir. Derse etkin katılım davranışı içerisinde ele alınan derse zamanında gelme, derse hazırlık becerilerini sergileme, dersi dinleme ve arkadaşlarına saygılı olma davranışlarında başlama düzeyine göre gözlenebilir düzeyde artış meydana gelmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

2.1.1. Öğrenci katılımcılar

Birinci öğrenci; Beşinci sınıfa devam eden 11 yaşında herhangi bir yetersizlik tanısı bulunmayan, öğretmenleri tarafından derse vaktinde gelmekte zorlandığı belirtilen, öğretmen sınıfta yokken sınıf içerisinde gezinen, arkadaşlarıyla sık sık tartışan, ev ödevlerini yapmayan, derse katılımı olmayan, arkadaşları tarafından grup oyunlarında istenmeyen, akademik başarısı düşük olan bir kız öğrencidir. Daha önce problem davranışlarından dolayı rehberlik servisine en az üç kez yönlendirilen bu öğrencinin Çocuk ve Gençler için Davranış Derecelendirme Ölçeği'nden (ÇGDDÖ) ve Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS)'den aldığı puan aralığı desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Öğrenci sosyometrik ölçümlemede sınıf içinde şakadan hoşlanmayan, şaka yapmayan, hiç kimse tarafından dikkate alınmayan, arkadaşlarıyla kavgaya etmeyi alışkanlık haline getiren sınıfta en çok konuşan öğrenci olarak belirtilmiştir.

İkinci öğrenci; Beşinci sınıfa devam eden 10 yaşında olan ve dikkat eksikliği tedavisi gören, devamsızlık problemi olan, ders aralarında ve derste öğretmen yokluğunda arkadaşlarıyla tartışan, dersi dinlemekte zorlanan, akademik başarısı düşük, rehberlik servisine en az üç kez yönlendirilen bir erkek öğrencidir. Öğrencinin ÇGDDÖ ve SBDS'nden aldığı puanlar desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Öğrenci sosyometrik ölçümlemede arkadaşları tarafından

kavga etmeyi alışkanlık haline getiren, sınıfta yerinde duramayan her zaman hareketli, hareketlerini kontrol etmekte güçlük çeken bir öğrenci olarak tanımlanmıştır.

Üçüncü öğrenci; Beşinci sınıfa devam eden 11 yaşında olan ve herhangi bir yetersizlik tanısı bulunmayan, devamsızlık problemi olan, derslere etkin katılmayan, ders sırasında arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanan ve onlara zarar veren, akademik başarısı düşük olan ve rehberlik servisine en az üç kez yönlendirilen bir erkek öğrencidir. ÇGDDÖ'nden ve SBDS'den aldığı puan aralığı öğrencinin desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Öğrenci sosyometrik ölçümlemede arkadaşları tarafından kavga etmeyi alışkanlık haline getiren, sınıfta en çok konuşan ve arkadaşlarının sözünü kesen, kurallara uymayan bir öğrenci olarak gösterilmiştir. Öğrenci özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Araştırma kapsamına alınan öğrenciler ve demografik özellikleri

Öğrenciler	Yaş	Sınıf	Cinsiyet	SBDS* Puanı	ÇGDDÖ** Puanı
1. Öğrenci	11	5	Kadın	60	Sınır
2. Öğrenci	10	5	Erkek	64	Sınır
3. Öğrenci	10	5	Erkek	60	Sınır

* SBDS: Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi

** ÇGDDÖ: Çocuk ve Gençler için Davranış Derecelendirme Ölçeği

2.1.2. Öğretmen katılımcılar

Araştırma kapsamında dört branş dersinin öğretmeniyle birlikte çalışılmıştır. Derslerin ve öğretmenlerin seçimine karar verilirken, öğrencilerin rutin içerisinde kalan yani öğlene kadar olan dersleri arasından araştırmaya katılım konusunda gönüllülük göstermeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce dersleri ve bu derslerin öğretmenleri araştırma kapsamına alınmıştır. Öğretmen özellikleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Araştırma kapsamına alınan öğretmenler ve demografik özellikleri

Dersler ve Öğretmenleri	Mezun Oldukları Fakülte	Meslekî Deneyim Yılı	Cinsiyet
Fen Bilgisi Ders Öğretmeni	Eğitim Fakültesi/Alan	14	Kadın
Sosyal Bilgiler Ders Öğretmeni	Eğitim Fakültesi/Alan	12	Erkek
Türkçe Ders Öğretmeni	Eğitim Fakültesi/Alan	13	Kadın
İngilizce Ders Öğretmeni	Eğitim Fakültesi/Alan	12	Kadın

2.1.3. Aileler

Araştırma kapsamında dolaylı etkilenen grubun görüşlerini almak amacıyla üç öğrencinin ailesinden sosyal geçerlik verileri ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Aileler kapsamında iki öğrencinin annesine, bir öğrencinin de babasına sosyal geçerlik ölçeği uygulanmıştır.

2.2. Ortam

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenim gördüğü günlük müfredat programının takip edildiği bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle, öğretmenlerle ve ailelerle yapılan görüşmeler okulun rehberlik servisinde yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Sosyal geçerlik verileri farklı kaynaklardan ve farklı yöntemlerle toplanabilmektedir. Özellikle müdahaleden doğrudan etkilenenler ve dolaylı olarak etkilenenlerden farklı yöntemlerle veri toplamak araştırmanın geçerliğinin farklı açılardan değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır (Kennedy, 1992). Uygulanan Check-In/Check-Out'un öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerindeki etkisinin sosyal geçerlilik olarak değerlendirilmesi amacıyla, doğrudan etkilenen grupta yer alan öğrencilerden, dolaylı etkilenen grupta yer alan öğretmenlerden ve ailelerden üç basamakta veriler toplanmıştır.

Birinci basamakta uygulanan müdahale programı için hazırlanan ölçeklerden yararlanılmıştır. Öğretmenlere 6 maddelik Check-In/Check-Out Sosyal Geçerlilik Öğretmen Formu (Crone ve diğerleri, 2010), öğrencilere 8 maddeden oluşan Check-In/Check-Out Sosyal Geçerlilik Öğrenci Formu (Crone ve diğerleri 2010) ve ailelere 7 maddeden oluşan Check-In/Check-Out Sosyal Geçerlilik Aile Formu (Crone ve diğerleri, 2010) kullanılmıştır. Her bir form 6'lı likert tipi hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Formlara verilen puanların ortalama puanları hesaplanarak ilgili bölümde sunulmuştur.

İkinci basamakta ise görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmelere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin Check-In/Check-Out hakkındaki görüşleri, kullanımı ve etkililiğine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşmelere ait görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra, kapsam geçerliliği açısından değerlendirilmek amacıyla özel eğitim alanında çalışan, nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim üyesi tarafından soruların istenen konuyu kapsayıp kapsamadığı, açık, net ve anlaşılır olup olmadığı açılarından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiş ve sorulara son şekli verilmiştir.

Üçüncü basamakta, sosyal karşılaştırma yapabilmek için sınıf içerisinde sosyometri yapılarak sosyal kabulü en yüksek üç öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerin davranışları gözlemlenerek tüm süre kaydıyla sınıf içindeki sergiledikleri uygun davranışlar sayılmıştır. Daha sonra hedef öğrencilerin davranışları belirlenen davranış sayısı ile karşılaştırılarak veriler sunulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması

Birinci basamakta yer alan ölçek sorularına bağlı kalınarak ölçek soruları yüz yüze görüşülen kişiye yöneltilmiş ve ölçek formu doldurulmuştur. İkinci basamakta sorular araştırmaya katılan öğretmenler ve öğrencilere uygun oldukları zamanda okulun rehberlik servisinde bireysel olarak uygulanmıştır. Görüşmeler 30-45 dakika arasında sürmüştür. Görüşme yapılmadan önce gerekçesi açıklanarak kayıt için izin alınmıştır. Görüşmeler daha sonra analiz edilebilmesi için ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Üçüncü basamakta ise belirlenen öğrencilerin ve müdahaleye katılan öğrencilerin davranışları videoya kaydedilmiştir. Video kayıtları, tüm süre kayıt formu kullanılarak izlenmiş ve davranışlar sayılmıştır. Müdahale sonrasında müdahaleye katılan öğrencilerle karşılaştırma grubundaki öğrencilerin davranışları karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Birinci basamakta, görüşülen kişilerin ölçeklere verdikleri yanıtların ortalaması alınarak hesaplanmış ve her bir maddenin karşılığına ortalama puan frekans olarak verilmiştir.

İkinci basamaktaki veriler ise, araştırma verilerinin analizi, katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi üç adımda gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar sırasıyla:

Adım 1: Görüşmelerin dökümleri yapılmıştır. Dökümler yapılırken öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan her konuşma duyulduğu şekliyle, hiçbir düzeltmeye yer vermeden yazıya dökülmüştür.

Adım 2: Dökümler tekrarlı olarak okunarak araştırma temaları oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından dökümler okunduktan sonra, ortaya çıkan temaların konu başlıkları belirlenmiştir.

Adım 3: Oluşturulan temaların uygunluğunu belirlemek amacıyla araştırmacı ve özel eğitim alanında doktora yapan bir öğrenci tarafından görüşmelerin tamamı birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiş ve değerlendirme sonucunda bir araya gelerek temaların uygunluğu

konusunda görüş birliğine varılmıştır. Görüş birliği sonucunda ortaya çıkan temalar ve konu başlıkları sonucunda bulgular ilgili bölümde sunulmuştur.

Öğretmen ve öğrencilerle yapılmış olan Check-In/Check-Out'a yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeye ilişkin ses kayıtlarının yazılı dökümleri araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra, araştırmacı ve bir uzman tarafından bu dökümlerin tamamı içerik analizi tekniği ile ayrı ayrı analiz edilerek veri kodlama anahtarı ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı ve uzman tarafından gerçekleştirilmiş olan kodlamalarda kodlayıcılar arası güvenilirlik %100 olarak bulunmuştur.

Üçüncü basamaktaki karşılaştırma yaklaşımıyla toplanan verilerin analizi ise, belirlenen öğrencilerin ve müdahaleye katılan öğrencilerin videoya kaydedilen davranışları , tüm süre kayıt formu kullanılarak sayılmıştır. Müdahale sonrasında müdahaleye katılan öğrencilerle karşılaştırma grubundaki öğrencilerin davranışları karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Amaçların Sosyal Önemine Yönelik Bulgular

Amaçların sosyal önemine yönelik müdahale öncesi durumu ortaya koyabilmek amacıyla iki aşamada bulgular ele alınmıştır.

Birinci basamakta katılımcıları belirlemek için yapılan ön görüşmelerden elde edilen bilgiler kategorize edilmiştir. İlk görüşmelerde okulun rehber öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Rehber öğretmen görüşme formu; kimlik bilgilerini ve rehberlik servisine yönlendirilen problem davranış türlerini, yönlendirme sayısını, problem davranış sergileyen öğrencilere yönelik yapılan müdahale türlerini ve sonuçlarını içine alacak sorulardan oluşmuştur. Görüşme sonucunda rehberlik servisine problem davranış nedeniyle yönlendirilen öğrenciler tespit edilmiş ve daha detaylı bilgi etmek için bu öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeniyle görüşme yapılırken kullanılan form; amaç, kapsam, kimlik bilgileri ve kullanım yönergesi bölümlerinden ve problem davranış ve problem davranışın tanımlanması, problem davranışın ortaya çıkmasına neden olabilecek çevresel olaylar, problem davranışın ortaya çıkmasının tahmin edilmesine hizmet eden olay ve durumlar, problem davranışın işlevinin belirlenmesi, problem davranışın verimliliği, öğrencinin sahip olduğu iletişim becerileri, öğrenci için olası pekiştiriciler ve öğrencinin problem davranışına alternatif olabilecek uyumsal davranışlardan oluşmuştur.

Görüşme sonucunda sınıf öğretmenleri katılımcılara yönelik sınıf içerisinde en çok gösterilen problem davranışlara yoğunlaşmışlar ve bu yönde görüş bildirmişlerdir. Görüşmeler sonucunda üç katılımcı içinde öne çıkan problem davranışlar, öğrencilerin derse gelmemesi, derse zamanında gelmemesi, öğrencinin derse hazır olarak gelmemesi, ders dışı materyaller getirmesi, ders esnasında öğretmeni dinlememesi, arkadaşlarıyla sözlü tartışmalara girmesi, arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanması, grup etkinliklerinde öğrencilerin etkin rol alamadıklarıdır.

Katılımcıların seçiminde kullanılan sosyometrik ölçümleme aracı “Kimdir Bu?” tekniği sonucunda üç katılımcının da sınıfta en çok problem davranış sergileyen, dersi aksatan, grup etkinliklerinde istenilmeyen, dersin akışını bozan, arkadaşlarının konuşmalarını sık sık bölen kişiler olarak belirttikleri görülmüştür.

Aday öğrencilere son olarak anekdot kaydı yapılarak öğrencilerin problem davranışları ve bu davranışların işlevleri belirlenmiştir. Tüm bu değerlendirmelerin sonucunda hedef öğrenciler ve hedef öğrenciler için seçilecek uygun davranışlara karar verilmiştir.

Yapılan görüşmelerden ve ölçeklerden alınan puanlar sonucunda öğrencilere hedef davranış olarak, problem davranış olarak belirtilen davranışların uyuşmayanları seçilmiştir.

1. *Derse zamanında gelme:* Ders başlamadan öğretmen sınıfa girdiğinde sırasında hazır bulunur,
2. *Derse hazırlık becerileri:* Yalnızca programda yer alan dersin materyallerinin tamamını sırasına koyar
3. *Dersi etkin şekilde dinleme:* Ders süresi boyunca öğretmenin yüzüne veya ders kitabına bakarak öğretmenin dinler, tahtada yazılı olan metni veya problemi öğretmenin belirttiği sürede defterine yazar ve ders süresi boyunca öğretmenin sorduğu sorulara cevap verir,
4. *Arkadaşlarına saygılı olma:* Ders süresi boyunca arkadaşlarının eşyalarını kullanırken rica kelimelerini kullanır ve dersle ilgili konularda bir şey söylemek isterse parmak kaldırarak izin ister.

İkinci aşamada seçilen davranışlara yönelik sosyal geçerlik verisi toplamak amacıyla öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda program öncesi durumu betimlemeye yönelik ortaya çıkan bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmen ve öğrencilerin derse hazırlık becerilerine yönelik uygulanan program öncesindeki görüşleri

Öğretmen		Öğrenci	
Önce	f	Önce	f
Sınıfta kargaşa ortamının olması	4	Öğrencinin başarısızlığı	3
Öğrencinin eksik araç gereçle gelmesi ya da dikkat çekici materyaller getirmesi	4	Derse hazırlık becerilerinde isteksiz olması	3
Öğrencilerin dersi sevmemeleri ve derste mutsuz olmaları	4		
Öğrencinin öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencinin yerinde bulunmaması	3		
Öğrencinin derse geç gelmesi ya da hiç gelmemesi	4		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı program öncesinde sınıfta tam bir kargaşa ortamının olduğunu, öğrencilerin eksik araçla derse geldiklerini, yanlarında ders materyallerinin dışında farklı nesnelere getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bu öğrencilerin çoğu zaman derse geç geldiklerini bazen de derse hiç gelmediklerini ifade etmişlerdir.

“Sınıfa girdiğimde sınıfta bir karmaşa A. yerinde çantasını hiç açmamış. U. yerinden çok uzakta başka bir arkadaşıyla muhatap. B. zaten çoğu zaman benden sonra gelir. O çok ağır çantasını omzundan yere atıp yanındaki arkadaşının sırasına bakar hatta ona sorar.” (1.Öğretmen)

“Yani derse bir gelişi var sürünerek, çantası o kadar ağır ki hiç açılmadı evde çok belli üstü başı perişan. Derse böyle gelen bir çocuktan bir şey beklemek çok saçma geliyor.” (3.Öğretmen)

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı ise derse geldiklerinde öğrencilerin yerlerinde olmadığını ve sınıf koridorunda ya da başka bir arkadaşının yanında olduklarını belirtmişlerdir.

“Ben girdiğimde sınıfta sırasında olması gerekirken bir başka arkadaşının yanında başka bir köşeye laf yetiştirirken buluyorum.” (4. Öğretmen)

Araştırmaya katılan üç öğrenci ise derse hazırlık becerilerinde program öncesinde çok yetersiz olduklarını, başarısızlığı kabul ettiklerini okula gelmek istemediklerini, çantalarının karmakarışık olduğunu ve çoğu zaman öğretmen söyledikten sonra ders materyallerini çıkarttıklarını belirtmişlerdir.

“Sabahları derse gelmek tam bir işkence çoğu zaman koşarak yetişmeye çalışıyordum. Hangi ders, hangi kitap öğretmen söyleyince aramaya çalışıyorum” (2. Öğrenci)

Tablo 4: Öğretmen ve öğrencilerin derse katılım becerilerine yönelik uygulanan program öncesindeki görüşleri

Öğretmen		Öğrenci	
Önce	f	Önce	f
Ders esnasında farklı nesnelere ve farklı kişilerle uğraşılması dersi dinlememesi ve sıkılması	4	Öğrencinin ders esnasında sıkılması	3
		Başka nesnelere ilgilenmek istemesi	3
		Başarısızlığı kabullenmesi	2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı uygulanan davranış programı öncesinde öğrencilerin derse öğrenmeye hazır bir şekilde gelmediklerini, dersi dinlemek istemediklerini, çok sıkıldıklarını bu yüzden arkadaşlarıyla ya da başka nesnelere uğraştıklarını belirtmişlerdir.

“Yani çocuk öğrenmeye hazır değil ki. Bazen kitabını defterini çıkarıyor. Ama sayfayı bul defteri aç gitti dersin yarısı.” (1. Öğretmen)

“Ben sınıfa çekmek için kitaptan takip etmesini istiyordum o arkadaşına soruyor. O an sınıfta değil sanki ya da 3 sıra arkasındaki arkadaşına laf yetiştiriyor. Kâğıt fırlatıyor” (2. Öğretmen)

Öğrenciler ise derse katılım konusunda ders esnasında sıkıldıklarını, başka nesnelere ilgilenmek istediklerini, çoğu zaman başarısızlığa alıştıklarını bu yüzden başarısızlığı kabullendiklerini belirtmişlerdir.

“Öğretmenin anlattıkları gözümde o kadar büyüydü ki dinlesem de yapamam diyordum hep içimden....” (2. öğrenci)

“Yani arkadaşlarla uğraşmak daha eğlenceli oluyordu çünkü ders dinlemek çok sıkıcıydı benim için” (3. Öğrenci)

Tablo 5: Öğretmen ve öğrencilerin akran ilişkilerine yönelik uygulanan program öncesindeki görüşleri

Öğretmen		Öğrenci	
Önce	f	Önce	f
Öğrencinin yalnız olması	4	Öğrencinin arkadaşları tarafından sevilmediğini hissetmesi	3
Öğrencinin arkadaşlarıyla sözlü sataşmalarda bulunması	4	Öğrencilerin birbirlerine zarar verecek sözlü ve davranışsal durumların ortaya çıkması	3
Öğrencinin grup etkinliği ve oyunlara katılmaması			

Araştırmaya katılan öğretmenler, uygulanan Check-in/Check-out öncesinde öğrencilerin birinin çoğu zaman yalnız olduğunu, diğerlerinin genelde arkadaşlarıyla sözlü tartışmalarda bulduklarını grup etkinliklerinde ve grup oyunlarında grubun dışında kaldıklarını ifade etmişlerdir.

“Dersi kaynatmak, kötü şakalar, söz savaşları. A ise çoğu zaman yalnız. Çok dışa dönüktür ama sevilmediğini ve dışlandığını söyler durur.” (2. Öğretmen)

“Bu çocuklar grup oyunlarına katılmak istemeyen dahası arkadaşları istemiyordu tenefüslerde yalnız olan ya da haylazlık yapan çocuklardı.” (4. Öğretmen)

Araştırma kapsamında görüşülen öğrenciler ise davranış programı öncesinde arkadaşlarının kendilerini sevmediklerini düşündüklerini, dışlandıklarını, sürekli bir tartışma içinde olduklarını ve bu durum nedeniyle hep kendilerinin suçlandıklarını belirtmişlerdir.

“Şöyle beni çok sevmiyor arkadaşlarım. Bir şey olunca hep A yapmıştır diyorlardı çoğu zaman benden nefret ettiklerini düşünüyordum” (1. Öğrenci)

“Geneliyle hep sataşyoruz birbirimize derslerde laf atıyor bişi söylüyorlar ben de cevap veriyorum sonra ben suçlu oluyorum. Öğretmen bana kızıyor.” (2. Öğrenci)

Amaçların sosyal önemini değerlendirmek için problem davranışın toplum tarafından reddedilme düzeyi, problem hakkındaki resmi şikâyetler ve bu problemi çözmek için gerçekleştirilmiş girişimlerin sayısı göz önünde bulundurulabilir (Fawcett, 1991). Bu doğrultuda hedef öğrencilere karar verilirken okul rehberlik servisiyle ve her bir dersin öğretmeniyle görüşmeler yapılmış ve çözüm için neler yaptıkları üzerinde durulmuştur. Amaçların sosyal önemine yönelik olarak uygulama öncesinde yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda belirlenen amaçlar, uygulamaya katılan öğretmenler ve öğrencilerden alınan bulgular karşılaştırılarak, elde edilen veriler bir bütünlük içerisinde değerlendirilmiş ve özellikle belirlenen problem davranışlarına alternatif olabilecek davranışlar seçilmiştir. Öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular uygulanan program öncesinde belirlenen amaçların ihtiyaç duydukları hedef davranışlar olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

3.2. Uygulanan İşlem Sürecine Yönelik Bulgular

Uygulanan işlem sürecine yönelik sosyal geçerlik verilerini değerlendirmek için öznel değerlendirme yaklaşımı ile öğretmenlerden, ailelerden ve öğrencilerden veriler toplanmıştır. Bu amaçla uygulanan müdahale programına doğrudan katılan öğretmen ve öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ölçek kullanılarak veriler toplanmış, müdahalenin dolaylı etkilenenleri olan ailelerden ise ölçek yardımıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Tablo 6: Uygulanan işlem sürecine yönelik sosyal geçerlik ölçek puanları

Ölçek Soruları	Birinci Öğrenci için öğretmen puanları	Ort	İkinci öğrenci için öğretmen puanları	Ort	Üçüncü öğrenci için öğretmen puanları	Ort
Kolay uygulanabilir	6	6	6	5	6	6

Öğretmenlere uygulanan işlem sürecine yönelik sosyal geçerliği değerlendirmek amacıyla “kolay uygulanabilir” maddesini puanlamaları istenmiştir. Tablo 6, incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmenler programın kolay uygulanabilir olduğuna yönelik görüş bildirmişler ve ölçekte yer alan ilgili maddeye altı ile beş arasında değişen ortalama altı puan vermişlerdir.

Tablo 7: Öğrencilerin uygulanan işlem sürecine yönelik sosyal geçerlilik ölçek puanları

Ölçek Soruları	Birinci öğrenci	İkinci öğrenci	Üçüncü öğrenci
Kolay uygulanabilir olması	6	6	5
Gerçekten yardımcı	6	6	5

Tablo 7, incelendiğinde öğrencilerin uygulanan işlem sürecinin değerlendirmesine yönelik olarak “kolay uygulanabilir olması” ve “gerçekten yardımcı” maddelerini puanlamaları istenmiş ve birinci ve ikinci öğrenci bu maddelere altı, üçüncü öğrenci ise beş puan vermiştir.

Tablo 8: Ailelerin uygulanan işlem sürecine yönelik sosyal geçerlilik ölçek puanları

Ölçek Maddeleri	Birinci öğrenci	İkinci öğrenci	Üçüncü öğrenci
Uygulaması kolay	6	6	6
Çocuğum için iyi	6	6	6
Bilgi sahibi olma	6	6	6

Ailelerin uygulanan işlem sürecine yönelik sosyal geçerlilik ölçek puanları incelendiğinde “uygulaması kolay”, “çocuğum için iyi” ve “bilgi sahibi olma” maddelerine üç öğrencinin ebeveyni de altı puan vermiştir.

3.2.1. Program öncesi yapılanlar

“Genel olarak uygulanan Check-in/Check-out’u nasıl değerlendiriyorsun?” sorusu sonucu alınan cevapların dökümü yapılarak oluşturulan tema sonucu ortaya çıkan ikinci kategori “Program Öncesi Yapılanlar” alt başlığıdır. Bulgular aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda uygulanan Check-in/Check-out öncesinde aday öğrencilere ve problem davranış sergileyen diğer öğrencilere yönelik yapılanlar belirtilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin tümü bu öğrencileri sınıfta uyardıklarını, daha sonra bireysel görüşmelerini, konuyu rehberlik servisiyle paylaşarak rehber öğretmen ile öğrencilerin görüşmelerinin sağlandığını sonrasında ailelerin çağırıldığını ifade etmişlerdir. Tüm bu çabaların kısa süreli sonuçlar verdiğini en fazla 3-4 gün öğrencinin kendini toparladığını sonrasında aynı problemlerin artarak devam ettiğini belirtmişlerdir. Tüm bu çabaların sonuçsuz kalmasından dolayı artık öğrenciyi notla tehdit eder hale geldiklerini ve çoğu zaman derste yok saydıklarını yine bu öğretmenler ifade etmişlerdir.

“Çok defa toplantı yaptım sınıfım en yaramaz sınıf seçildi. Çalıştığımız öğrencilerden özellikle hep şikâyet geldi. Rehberlik servisi de bundan haberdar şube öğretmenler kurulunda görüşüldü. Hatta en son cezalara başvuruldu sınıfı beden eğitiminde dışarı çıkma cezası verildi. Çünkü en çok sevdikleri ders beden eğitimiydi. Sınıfta kaldılar.” (1. Öğretmen)

3.2.2. Aile katılımı

Tablo 9: Öğretmen ve öğrencilerin uygulanan program öncesi ve sonrası aile katılımına yönelik görüşleri

	Öğretmen		Öğrenci		
	f	Sonra	f	Önce	f sonra
Aile katılımının yetersiz olması	4	Ailelerin kısmen iletişim kurar hale gelmesi	4	Öğrenciyle iletişimlerinin çok sınırlı olması	3 Ailelerin çocuklarının durumunu merak eder hale gelmesi
Aile-okul-öğrenci etkileşiminin sağlıklı kurulamaması	4	Ailelerin toplantı haricinde öğretmenle iletişim kurma çabası	4	İletişimin yalnızca olumsuz durumlarda artış göstermesi	3 Dersle ilgili olumlu etkileşimin başlaması var olan durumu düzeltmeye yönelik çaba içerisine girilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenler uygulanan Check-in/Check-out öncesinde aile katılımıyla ilgili olarak, ailelerin katılımının yetersiz olduğunu yalnızca toplantılara çağrıldıklarında geldiklerini ve bu toplantılarda sınırlı zamandan dolayı yalnızca öğrencinin sınav notlarının konuşulabildiğini, herhangi bir problem durumunda geldiklerinde ise var olan olumsuz durumdan dolayı sağlıklı iletişimin kurulamadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler var olan durumun çözümü için ailenin mutlaka destek olması gerektiğini, bunun okul-aile ve öğrenci etkileşim düzeyinin artırılarak sağlanabileceğini söylemişlerdir.

“Birçok aile toplantıya bile gelmiyor. Ya da toplantıda zaman sıkıntısından dolayı yalnızca sınav notlarıyla ilgili konuşabiliyoruz. Gün gün söylememiz zor oluyor” (1.öğretmen)

“Okulda yapmak istediklerimize aileyi katmak her zaman çok zor olmuştur. Onları haberdar etmek her zaman bi sıkıntı.” (4.öğretmen)

Aile katılımıyla ilgili araştırmaya katılan öğrenciler ise program öncesinde aileleriyle olan iletişimlerinin okulla ilgili çok sınırlı olduğunu iletişimin yalnızca olumsuz durumlarda artış gösterdiğini onun da sadece uyarmak için olduğunu söylemişlerdir.

“Babam beni hep kızmak için yanına çağırıyordu”(3.öğrenci)

“Onlar hep şikâyet olunca konuşuyorlardı benimle”(2.öğrenci)

Program sonrasında öğretmenler ailelerin kısmen iletişim kurar hale geldiklerini toplantı haricinde öğretmenle iletişim kurma çabası sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bunda eve gönderilen öğrenci günlük kartlarının etkili olduğunu ailelerin çocuklarının performanslarına yönelik günlük takibini yapmalarının sağlanmasının kısmen de olsa aile –okul iletişimini

başlattığını, özellikle birkaç ailenin arayarak ya da görüşüklerinde ne yapmaları gerektiği konusunda sorularının olduğunu ifade etmişlerdir.

“Yani kartların eve gidip imzalanarak gelmesi ailenin çocuklarının yaptıklarına yönelik haberdar alması açısından bence çok önemli. Çünkü bence bu tarz problemlere aileler de katkıda bulunuyor.” (2. Öğretmen)

“Bu araştırma kapsamında en azından durumdan haberdar olmaları derslere yönelik aldıkları kart çok pratik bence çok da etkiliydi. Çünkü bir gün beni A'nın babası aradı dersle ilgili bi sorumluluğu yerine getirmediği için puanı düşüktü. Neden diye sordu ben de söyledim. Bana bir öneri sundu not ettirmemi söyledi unutmayın diye. Yani çözüm bulmaya çalışması ilgilenmesi bunlar istenilen güzel davranışlar” (3. Öğretmen)

Program sonrasında öğrencilerin aileleriyle okulla bağlantılı olarak iletişimlerinin olumlu düzeyde arttığını ailelerinin durumlarını merak eder hale geldiklerini dersle ilgili olumlu etkileşimin başladığını durumu düzeltmeye yönelik çaba içerisine girdiklerini belirtmişlerdir.

“Güzel yansıdı çünkü artık onlar her gün merak ettiler ve bana sordular kartı istediler. Güzel puan aldığımda beni öptüler. Kötüyse yani düşükse korkarak gittim ama bi şey demediler. Yarın daha güzel olur dediler. Hatta çantamı hazırlama yardımcı oldu başlarda babam.” (1. Öğretmen)

“Şimdi kartı merak ediyor ve kızgın konuşmuyor.” (3. Öğretmen)

3.2.3. Öğrenci katılımı

Tablo 10: Öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik görüşleri

Önce	Öğretmen		F
	f	Program sırasında	
Sorumluluk almalarının zor olabileceği	4	Sorumluluklarının bilincinde olmaları	4
Katılım göstermelerinin yetersiz olabileceği	4	Motivasyonlarının artması ve planlı hale gelmeleri	4

Check-in/Check-out boyunca öğrencinin programa katılım düzeyi olarak öncesinde öğretmenler programa katılacak öğrencilerin sorumluluk almalarının zor olabileceği katılım göstermelerinin yetersiz olabileceği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak program öncesinde öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda bu öğrencilerin sorumluluk alamayan, planlı çalışmayan ve devam problemi olan öğrenciler olduğunu bu yüzden bu yönde görüş ifade ettiklerini söylemişlerdir.

“Öğrencilerin önceki hallerine bakınca katılım zor olur ya da işe yaramaz diye düşündüm çünkü belirli bir sorumluluğu yerine getirmeleri gerekiyor” (2. Öğretmen)

“Öğrenciyi bu programa dahil etmek çok riskli bir işti. Daha önce yapılanlar belki beni bu düşünceye sevk etti” (4. Öğretmen)

Öğretmenler uygulanan Check-in/Check-out boyunca programa katılan öğrencilerin sorumluluklarının bilincinde olduklarını, motivasyonlarının arttığını ve daha planlı hale geldiklerini belirtmişlerdir.

“Valla katılım süperdi. Tüm sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmaları A'nın ailesini ikna etmesi ders bitiminde sırayla yanıma gelmeyi beklemeleri çok iyiydi. Yani zil çalar çalmaz benden önce dışarı fırlayan U elinde kartla kuzu kuzu bekledi ve dinledi beni.” (3. Öğretmen)

“Yani bi anlamda kontrolün kendi ellerinde olması değerlendirmeyi takip etmeli önemli bir nokta. Bence bütüncül olarak tüm bunlara tasarlanarak oluşturulmuş

bir program. Bu kart takibi onların devam ve hazır olarak gelmelerinde çok etkili oldu.” (1. Öğretmen)

3.2.4. Programa ayrılan süre ve materyal kullanımı

Tablo 11: Öğretmen ve öğrencilerin uygulanan programa ayrılan süre ve materyal kullanımına yönelik görüşleri

Önce	Öğretmen		f	Önce	Öğrenci		f
	f	Sonra			f	Sonra	
Programa ayrılan sürenin çok zaman alacağı düşüncesi	4	Düzenli ve sistematik olmanın süreyi çok kısalttığı, zaman almadığı	4	Çok zaman alacağı endişesi	3	Uygulama esnasında zamanın çok kısa sürmesi	3
Yapılacakların zor, yorucu ve karmaşık görünmesi	4	Yapılacakların tanımlanması ve güzel anlatılmış olmasının işi kolaylaştırdığı	4	Yapılacakların zor anlaşılması ve zor olarak görülmesi	3	Planlı hale gelmenin işi kolaylaştırdığı	2
		Materyallerin kullanımının kolay olduğunun anlaşılması	3	Kartların taşınması ve imzalatılması sorumluluğunun korkutması	1	Ödüllerin motivasyonu artırdığı	2

Araştırmaya katılan öğretmenler uygulanan Check-in/Check-out öncesinde programın süresi ve materyallerin kullanımı ile ilgili olarak çok zaman alacağı düşüncesinden dolayı ön yargılı olduklarını, yapılacak olan puan vermenin başlangıçta karmaşık ve zaman alacak gibi görüldüğünü ifade etmişlerdir.

“Yani aslında şöyle biz bazı problemleri ve problemlere uygulanacak programları çok yorucu ve zor görüyoruz.” (2. Öğretmen)

“Başta itiraf etmeliyim o kartlar bir kaç gün sonra unutulur gelmez dedim. Ayrıca çok fazla vaktimi alacağını düşünmüştüm” (3. Öğretmen)

Öğrenciler uygulama sırasında kullanılacak materyaller ve ayrılan süreye ilişkin başlangıçta çok tedirgin olduklarını çok zaman alacağından dolayı endişelendiklerini yapılacakların zor anlaşılması ve zor olarak görülmesi ayrıca kartların her gün imzalatılarak tekrar getirilmesinin korkuttuğunu ifade etmişlerdir.

“Yani teneffüste herkes oynarken ben bekleyecektim kartı her gün getirmek imzalatmak zor işti” (2. Öğrenci)

“Önce teneffüsümü alacak diye düşünüp üzülmüştüm ve yapamam zannettim” (1. Öğrenci)

Öğretmenler uygulama sırasında düzenli ve sistematik olmanın süreyi çok kısalttığını, çok zaman almadığını, yapılacakların tanımlanması ve güzel anlatılmış olmasının işi kolaylaştırdığını, materyallerin kullanımının kolay olduğunun anlaşıldığını ve öğrencilerdeki olumlu değişimin motivasyon faktörü olarak yansıdığını kendilerinin de çalışmaktan dolayı mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

“Süre bakımından bence çok ekonomik. Onlar sırasını bilince vaktinde gelince hiç böyle bir problem yaşamadım zaten kartlarda neyi nasıl puanlayacağımızı yazılıydı” (1. Öğretmen)

“Fakat ilerleyen zamanlarda onlar da kartı okumayı öğrendikleri için çok kısa sürede belki 3 dakikayı bulmamıştır bile. Sizin sıralamayı yapmanız da iyi oldu çünkü hangi gün kim önce gelecek herkes sırasını biliyordu. Aslında saatlerce uğraşmadık, yorulmadık, sıkılmadık bence kolaydı.” (3. Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğrenciler ise uygulama sırasında zamanın umduklarından daha kısa sürdüğünü, planlı olunca daha kolay yapabildiklerini ve ödüllerin de başlangıçta işi yapmalarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

“Ben tüm teneffüs bitecek diye düşündüm ama öyle olmadı kartları da imzalattıktan sonra çantama koydum hemen” (3. Öğrenci)

“Yani ders bitince öğretmen hemen puanı veriyordu zaten sıramı bekleyip gittim kolay oldu” (2. Öğrenci)

3.2.5. Beklenen davranışlar

Tablo 12: Öğrencilerin uygulanan programda beklenen davranışlara yönelik görüşleri

Önce	f	Öğrenci		f
		Sonra		
Kartlardaki yazılı davranışların çok zor görünmesi	3	Program süresi boyunca ve sonrasında kurallara bakış açısının olumlu şekilde değişmesi	kuralların açık hale getirilmesinin yapılacak işi daha kolay hale getirmesi	3

Araştırmaya katılan öğrenciler program öncesinde belirlenen kuralların daha önce kendilerinin yapmakta zorlandığı davranışlar olduğunu bu davranışları yapmayı çok istediklerini fakat zor olduğu için yapamadıklarını belirtmişlerdir.

“Yani oradaki kurallar bana başta zor geldi. Yani nasıl yapacağım puanları kazanabilecek miyim diye endişelendim. Bazen üzülüyordum. Öğretmenlerim kızınca annem babam da kızılıyordu. Ama yapamıyordum.” (1. Öğrenci)

“Ben zaten bunları yapamadım için öğretmenlerim her gün bana kızılıyordu” (3. Öğrenci)

Program süresi ve sonrasında öğrencilerin beklenen davranışlara ve kurallara bakış açılarının değiştiği, beklenen davranışların açık bir şekilde anlatılmasının ve yazılı olarak söylenmesinin işi kolaylaştırdığını söylemişlerdir. Ayrıca bu kuralların günlük olarak açıklanmasının ve üzerinde her sabah konuşulmasının güzel olduğunu ve bunun da işi kolaylaştırdığını söylemişlerdir.

“Çok açık bir şekilde söylenmesi bana iyi geldi. Oysa şimdi belli ve aslında çok da zor değilmiş öyle davranmak. Zaten artık alıştım.” (1. Öğrenci)

“Ama sizinle konuştuktan sonra korkmadım. Zaten yazan şeyler de kolaymış yapınca öyle geliyor” (2. Öğrenci)

3.2.6. Öğretmen-öğrenci etkileşimi

Tablo 13: Öğrencilerin öğretmen öğrenci etkileşimine yönelik görüşleri

Önce	f	Öğrenci		f
		Sonra		
Öğrencinin-öğretmeniyle olan etkileşimi sınırlı düzeyde çoğu zaman yalnızca uyarmak için	3	Program süresi boyunca daha olumlu düzeyde etkileşim		3

Uygulamaya katılan öğrenciler uygulanan program öncesinde öğretmenleriyle olan etkileşimlerinin sınırlı düzeyde olduğunu, çok etkileşime girmediklerini, çoğu zaman uyarılmak için çağrıldıklarını ve çok sevilmediklerini düşündüklerini söylemişlerdir.

“Yani eskiden bana kızmak için ya da uyarmak için bakıyorlardı. Bir şey sormak için yanlarına gidemiyordum soracak bir şeyim olmuyordu.” (1. Öğrenci)

“Kimsenin umurunda olmadığını düşünmeye başlamıştı. Öğretmenlerden kaçınıyordum. Yanlarına korkarak gidiyordum” (2. Öğrenci)

Program sonrasında ise daha iletişiminin daha olumlu olduğunu öğretmen çağırıldığında daha rahat bir şekilde öğretmenlerinin yanlarına gittiklerini belirtmişlerdir.

“Beni çağırdıklarında daha rahat gidiyorum. Yani ben artık beni sevdiğilerini düşünmeye başladım. En azından eskisi kadar kızmıyorlar” (2. Öğrenci)

“Artık onlar beni çağırınca korkmuyorum ve çok seviyorum onlarla konuşmayı. Beni seviyorlar artık. Çünkü öyle bakıyorlar.” (1. Öğrenci)

Uygulanan işlem sürecinin sosyal geçerliğini belirlemek için, kullanılan değerlendirme ve uygulama süreçleri ayrıntılı şekilde betimlenmelidir (Fawcet, 1991). Sürecin ayrıntılı olarak betimlenmesi için, birey üzerindeki amaca ulaşıncaya dek gerçekleştirilen uygulama sayısının, süresinin ve niteliğinin belirtilmesi gerekir. Böylelikle doğrudan uygulamaya katılanların ve dolaylı olarak etkilenenlerin, uygulanan işlem sürecine yönelik görüşleri doğru ve eksiksiz alınabilir. Özellikle etkililik ve verimlilikle ilgili veriler, uygulanan işlem sürecinin sosyal önemine yönelik doğru göstergeleri sunacaktır.

Uygulanan işlem sürecine yönelik elde edilen ölçek puanların ortalama değerleri ve görüşmelerden ortaya çıkan temalar, sürecinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından olumlu yönde davranışları etkilediğini ve belirlenen amaçlara ulaşıldığını göstermektedir. Özellikle öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde uygulanan programın etkili ve verimli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

3.3. Oluşan Etkilerin Sosyal Öneme Yönelik Bulgular

Oluşan etkilerin sosyal önemine yönelik sosyal geçerlik verisi toplayabilmek için sosyal geçerlilik değerlendirme yaklaşımlarından öznel değerlendirme yaklaşımı ve yalnızca bir boyutu için (akran etkileşimi) öznel değerlendirme ve karşılaştırmalı değerlendirme yaklaşımı bir arada kullanılmıştır. Akran etkileşimini, müdahale programına katılan öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan görüşmelerle öznel değerlendirme yaklaşımı kullanılmıştır. Sosyal karşılaştırma yapmak amacıyla ise, sosyometri testinde arkadaşları tarafından en çok sevilen ve kurallara en çok uyan 3 öğrenci seçilmiştir. Bu üç öğrencinin davranış kayıtları izlenmiş ve müdahaleye katılan öğrencilerin davranışları karşılaştırılmıştır.

Uygulanan program sonrasında oluşan etkilerin sosyal önemine yönelik öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere uygulanan ölçek maddeleri ve bu maddelere verilen puanlar aşağıdaki tablolarda da sunulmuştur.

Tablo 14: Öğretmenlerin oluşan etkilerin sosyal önemine yönelik sosyal geçerlik ölçek puanları

Ölçek Soruları	Birinci öğrenci için öğretmen puanları				Ort				İkinci Öğrenci için öğretmen puanları				Ort				Üçüncü öğrenci için öğretmen puanları				Ort			
	5	5	4	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	4	5	5	6	5	6	6	6
Kabul gören davranışlarda artış	5	5	4	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	4	5	5	6	5	6	6	6
Okul için iyi	5	6	6	6	6	5	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Tavsiye etme	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Öğretmenlerin program sonrasında oluşan etkilerin sosyal önemine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla ölçekte yer alan “sınıf düzeyinde kabul gören davranışlarda artış”, okul için çok iyi” ve “tavsiye etme” maddeleri yöneltilmiş ve öğretmenler ikinci öğrenci için bu üç maddeye altı puan vermiş, birinci ve üçüncü öğrenci için “sınıf düzeyinde kabul gören davranışlarda artış” maddesine beş puan verirken diğer maddelere altı puan vermiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin oluşan etkilerin sosyal önemine yönelik sosyal geçerlik ölçek puanları

Ölçek maddeleri	Birinci öğrenci	İkinci öğrenci	Üçüncü öğrenci
İstenen davranışların gelişmesi	6	6	6
Gerçekten yardımcı	6	6	5
Katılmak isterdim	6	6	6

Diğer durumlar için tavsiye	6	6	6
-----------------------------	---	---	---

Öğrencilerin oluşan etkilerin sosyal önemine yönelik sosyal geçerlik verileri incelendiğinde “istenen davranışların gelişmesi”, “gerçekten yardımcı” “katılmak isterdim” ve “Diğer durumlar için tavsiye” maddelerine birinci ve ikinci öğrencinin altı puan verdiği, üçüncü öğrencinin ise “gerçekten yardımcı” maddesine beş puan verirken diğer maddelere altı puan verdiği görülmektedir.

Tablo 16: Ailelerin oluşan etkilerin sosyal önemine yönelik sosyal geçerlik ölçek puanları

Ölçek maddeleri	Birinci öğrenci	İkinci öğrenci	Üçüncü öğrenci
Çocuğum için iyi	6	6	6
Bilgi sahibi olma	6	6	6
Tavsiye etme	6	6	6

Oluşan etkilerin sosyal önemine yönelik ailelere uygulanan ölçek maddelerini incelediğimizde üç öğrencinin ebeveyninin de “çocuğum için iyi” “bilgi sahibi olma” ve “tavsiye etme” maddelerine altı puan verdikleri görülmektedir.

3.3.1. Kişisel değerlendirme

Tablo 17: Öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrası kişisel değerlendirmelerine yönelik görüşleri

Önce	f	Öğretmen	
		Sonra	f
Öğretmenlerin sistem ya da problem kaynaklı olarak değişimleri zor görmeleri	4	Değişimin olumlu sonuçlarını görmenin bakış açısını değiştirdiği	4
Uygulanacak eğitim programlarına karşı ön yargı	4	Uygulanacak eğitim programının planlanması, düzenlenmesi ve uygulanmasından sonra kolay hale geldiğini	4
Yeniliklere karşı olumsuz tutum	4	Öğrencilerdeki olumlu değişimin öğretmenlere de yansıdığını çabaların olumlu sonuç verdiğini görmeleri ve	4
Kolay vazgeçme		olumlu tutum ortaya çıkması	
Başarısız öğrenciye karşı olumsuz tutumlar			

Araştırmaya katılan öğretmenler uygulanan Check-in/Check-out öncesinde yapılan görüşmeler sonucunda kişisel olarak kendilerini değerlendirmişlerdir. Katılan tüm öğretmenler öğretmenlik mesleğinin çaba ve gayreti içinde barındırması gerektiğini, fakat sistem ya da birçok dış etken nedeniyle kendilerinin bundan vazgeçtiğini, kolayı seçtiklerini belirtmişlerdir. Öğrencideki değişimin hızlı olması gerektiğini düşündüklerinden çabalarının olumsuz kalacağını düşündüklerini, o yüzden çabuk vazgeçtiklerini ve başarısız öğrenciye olumsuz tutum içinde olduklarını, çoğu zaman görmezden geldiklerini bunda sistemin ve ailenin de payının olduğunu ifade etmişlerdir.

“Biz öğretmenler ilk göreve başladığımız sıralarda çok idealist oluyoruz. Her şeyi mükemmel yapacağım ve mükemmel bir öğretmen olacağım. Sonra her şey istediğiniz gibi gitmiyor sistem öğrenciler idareciler çok farklı insanlarla uğraşmak bi kere çok zor.. Zamanla sadece işimize odaklanıyoruz yani verilen süreyi doldur dersi bitir.” (1. Öğretmen)

“Böyle bir araştırmanın içinde olmak beni başta korkuttu açıkçası ne gerek var dedirtti”(2. Öğretmen)

Uygulanan Check-in/Check-out sonrasında aynı öğretmenler değişimin olumlu sonuçlarını görmenin bakış açılarını değiştirdiği belirtmişlerdir. Uygulanacak eğitim programının planlanması, düzenlenmesi ve uygulanmasından sonra kolay hale geldiğini, öğrencilerdeki olumlu değişimin öğretmenlere de yansıdığını, çaba sarf etmenin güzel şeylere sebep olacağını söylemişlerdir.

“Bu programla birlikte vazgeçmenin kolay olduğunu emek verince ortaya güzel şeylerin çıkabileceğini ve doğru adımlar atınca neler olabileceğini anladım” (1. Öğretmen)

“Bir nebze de olsa bir şeyler yapmak ruhumu hafifletti ve kendimi yine önemsemeye başladım.”(4. Öğretmen)

3.3.2. Akran ilişkileri

“Uygulanan Check-in/Check-out’u öğrencinizin arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkileri yönünden nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sonucunda oluşturulan alt başlık akran ilişkileri başlığıdır. Bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 18: Öğretmen ve öğrencilerin akran ilişkilerine yönelik görüşleri

Önce	Öğretmen		F	Önce	Öğrenci		
	f	Sonra			f	sonra	f
Öğrencinin yalnız olması	4	Öğrencinin grup etkinliklere katılmaya başlaması	4	Öğrencinin arkadaşları tarafından sevilmediğini hissetmesi	3	Öğrencinin arkadaşlarıyla iletişim kurar hale gelmesi	3
Öğrencinin arkadaşlarıyla sözlü sataşmalarda bulunması	4	Öğrencinin arkadaşlarıyla olan iletişim dilinin olumlu hale gelmesi	4	Öğrencilerin birbirlerine zarar verecek sözel ve davranışsal durumların ortaya çıkması	3	Öğrencinin duygularının olumlu hale gelmesi	2
Öğrencinin grup etkinliklerine ve grup oyunlarına katılmaması	4	Öğrencinin arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmeye başlaması	4			arkadaşlarıyla grup çalışmalarına katılmaya başlaması	

Araştırmaya katılan öğretmenler, uygulanan Check-in/Check-out öncesinde öğrencilerin birinin çoğu zaman yalnız olduğunu, diğerlerinin genelde arkadaşlarıyla sözlü tartışmalarda bulduklarını grup etkinliklerinde ve grup oyunlarında grubun dışında kaldıklarını ifade etmişlerdir.

“Dersi kaynatmak, kötü şakalar, söz savaşları. A ise çoğu zaman yalnız. Çok dışa dönüktür ama sevilmediğini ve dışlandığını söyler durur.”(2. Öğretmen)

“Bu çocuklar grup oyunlarına katılmak istemeyen dahası arkadaşları istemiyordu teneffüslerde yalnız olan ya da haylazlık yapan çocuklardı.” (4. Öğretmen)

Araştırma kapsamında görüşülen öğrenciler ise davranış programı öncesinde arkadaşlarının kendilerini sevmediklerini düşündüklerini, dışlandıklarını, sürekli bir tartışma içinde olduklarını ve bu durumdan dolayı suçlandıklarını belirtmişlerdir.

“Şöyle beni çok sevmiyor arkadaşlarım. Bir şey olunca hep A yapmıştır diyorlardı çoğu zaman benden nefret ettiklerini düşünüyordum” (1. Öğrenci)

“Geneliyle hep sataşyoruz birbirimize derslerde laf atıyor bişi söylüyorlar bende cevap veriyorum sonra ben suçlu oluyorum. Öğretmen bana kızıyor.” (2. Öğrenci)

Uygulanan Check-in/Check-out sonrasında araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerde gözle görülür bir gelişmenin olduğunu, arkadaşlarıyla olan iletişimlerin öncesine göre düzeldiğini ve grup etkinliklerine katılır hale geldiklerini ifade etmişlerdir.

“U ve B daha sakinler A ise eskiden hiç dışarı çıkmaz ya da tek olurdu. Geçen hafta arkadaşlarıyla ip atlarken gördüm. Sevindirici.”(1. Öğretmen)

“Önceden tek başına yapmak isterdi çalışmaları şimdi gruba katılır oldu.” (3. Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğrenciler ise uygulanan Check-in/Check-out sonrasında arkadaşlarıyla iletişim kurar hale geldiklerini, grup çalışmalarına katılmaya başladıklarını ve arkadaşlarına yönelik hissettiği olumsuz duyguların olumlu hale gelmesi nedeniyle arkadaşlarıyla vakit geçirmeye başladıklarını belirtmişlerdir.

“Şimdi daha iyi oyun oynayabiliyoruz. En azından kavga etmiyoruz. Oyun bile oynamaya başladık.” (1. Öğrenci)

“Eskiye yani programa başlamadan önce daha kötü sanki şimdi daha iyiyim beraber futbol maçı yapıyoruz” (3. Öğrenci)

Van Houten’a (1979) göre, sosyal karşılaştırma yaklaşımının hedeflenen davranışta yeterli olduğu düşünülen bireylerin belirlenmesi ve bu bireylerin performans düzeylerinin tanımlanması gerekir. Bu çalışmada sosyal karşılaştırma yapmak amacıyla ise, sosyometri testine göre, arkadaşları tarafından en çok sevilen ve kurallara en çok uyan 3 öğrencinin kayıtları izlenmiştir. Bu üç öğrencinin davranışlarıyla müdahale programına katılan öğrencilerin davranışları karşılaştırılmıştır. Müdahaleye katılan üç öğrencinin sınıf içerisinde arkadaşlarına saygılı olma davranışını kazandıkları, uygulama sonrasında ortalama 13 davranış sergiler hale geldikleri gözlemlenmiştir. Bu ortalama, sınıfta belirlenen üç öğrencinin ortalama sergilediği davranış sayısı olan 15 ile karşılaştırıldığında müdahale sonrasında oluşan etkinin önemli derecede yüksek olduğu görülmektedir.

3.3.3. Öğretmen ve öğrencilerin uygulanan müdahale programını tavsiye etmesi

Uygulanan müdahale programını benzer problem davranış sergileyen öğrencilere tavsiye etme konusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinden alınan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Yani ben kesinlikle öneririm ama öğretmenlerin önyargılarının mutlaka yıkılması gerekiyor. Sizin yaptığımız işi rehberlik servisi rutin yürütse diğer çocuklar için başta zor gibi görünüyor ama sonuç öyle olmadığını gösterdi. Kesinlikle uygulanmalı, biz öğretmenler odasında ya keşke Şubesindeki S ye de uygulansaydı T.yi almalydık gibi çok konuştuk. Ben bu ve bunun gibi programları artık şiddetle tavsiye ediyorum. Ama uygulaması bu kadar kolay bu kadar etki bir programın bence yaygınlaştırılması lazım tanıtılmalı bence program toplantısı yapıp durumu tüm öğretmenlerle paylaşalım seminer bunun için uygun” (1. Öğretmen)

“Yapı olarak biraz aceleci bir yanım var sanırım. Elbette uygulanmasını öneririm. Az önce söylediklerim bunların için sebep. Biraz elimizi taşın altına koymamız gerekiyor. Çocuklar dışlanmadan akademik açık büyümeden uygulamaya başlamak çok önemli tabii ki. Bananecilik hiçbir insana yakışmıyor hele öğretmenlere o yüzden bu kadar kolay uygulanan ve etkili programların yaygınlaştırılması gerekiyor. Ben çok teşekkür ederim çabalarınız için inşallah çok yerde adımı duyarım içinde olmaktan mutluluk duydum” (2. Öğretmen)

“Bence kesinlikle uygulanmalı ki ben etkili olacağından eminim. Çünkü kimse yorulmuyor uygulamada basit pekiştiricilerde birkaç dakikayla güzel bir sınıf kazanılmış öğrenciler çok güzel. Yani kısacası güzel bir deneyim oldu benim için böyle bir çalışmada olmak iyi geldi. Başlarda biraz tedirgin olsam da çok iyiydi. Ben toplantıda kesinlikle rehberlik servisine söyleyeceğim böyle bir şey yapalım diye belki sizin kadar sistematik götüremeyiz başlarda ama faydalı olacağını düşünüyorum.” (3. Öğretmen)

“Bu uygulama güzel bir örnek sonuçlar da çok güzel oldu bence çalışmaktan korkan, nasıl olsa değişmeyecek diyen kişiler ve okullar kesinlikle uygulanmalı. Kaybedecek bir şey yok hatta okullara tanıtım toplantıları düzenlenmeli bence” (4. Öğretmen)

Yani olabilir. Ben çok sevdim onlar da sever herhalde. (1. Öğrenci)

Bence güzel insan ne yaptığını ve ne yapmadığı anlıyor. Ödüller de güzel konuşmak da iyi geliyor. Yani çok güzel (2. Öğrenci)

Kesinlikle tabii uygulansın mesela M var diğer sınıfta arkadaşım benim o da katılmalı (3. öğrenci)

Özellikle öğrencilerde hedeflenen amaçlara ulaşılmasında izlenen yol ve yapılan uygulamaların etkili ve verimli olması öğretmenler açısından programın diğer okullarda benzer davranış sergileyen öğrencilere de uygulanması noktasında etkili bir referans göstergesi olarak sunulmuştur. Öğrencilerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde sosyal kabulün artırması ve öğrencilerin kendilerine yönelik olumsuz düşüncelerin olumluya dönüşmesi uygulanan programın amaçlarının sosyal öneminin istendik düzeyde olduğunu göstermektedir. Ailelerden elde edilen veriler öğretmenlerden ve öğrencilerden alınan verilerle uyumlu olarak tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen kalıcılık verileri oluşan etkinin sosyal önemine yönelik bulguları desteklemektedir.

Özetle, bir müdahalenin başarısından söz edebilmek için, o müdahalenin doğrudan ve yakından etkisi altındaki bireylerin çalışmanın yürütüldüğü süreç ve oluşan sonuç ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da, öğretmenlerden, çalışmaya katılan öğrencilerden ve bu öğrencilerin ebeveynlerinden; amaçların sosyal önemine yönelik, uygulanan işlem sürecine yönelik ve oluşan etkilerin sosyal önemine yönelik düşüncelerini tespit etmek amacıyla veriler alınmıştır. Bu bulguların özeti Tablo19' da sunulmuştur.

Tablo 19: Sosyal geçerlik verisinin özetlenmesi

Ebeveyn	Görüş	Öğretmen	Görüş	Öğrenci	Görüş
Amaç	+	Amaç	+	Amaç	+
Süreç	+	Süreç	+	Süreç	+
Sonuç	+	Sonuç	+	Sonuç	+

Çalışmadaki sosyal geçerlik verilerine ilişkin bulgular incelendiğinde hem amaç, hem süreç hem de sonuç bakımından gerçekleştirilen çalışma öğrencilerin derse etkin katılım davranışlarına çözüm oluşturma aşamasında Check-In/Check-Out değerlendirmesi gereken bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada özel eğitim alanında gerçekleştirilen bir müdahale çalışmasından elde edilen verilerden yola çıkılarak, çalışmanın sosyal geçerlik bakımından ele alınışı sunulmuştur. . Çalışmada sosyal geçerliği tespit etmek için öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yaklaşımları esas alınmıştır (Kennedy, 1992). Veri kaynağı olarak öğretmenden, aileden ve katılımcıların kendilerinden elde edilen veriler esas alınmıştır. Böylelikle yürütülen işlem sürecinin paydaşlar tarafından ele alınışı ve oluşan etkinin sosyal önemine dair veriler elde edilmiştir.

Sosyal geçerlik, en genel tanımıyla bireylerin, bir uygulamanın önemine, etkililiğine, uygunluğuna ve oluşturduğu hoşnutluk düzeyine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerdir (Kennedy, 1992; Wolf, 1978). Sosyal geçerlik kavramı yapılan davranış değişikliğinin sosyal olarak uygunluğu ve istenilen düzeyde olup olmadığıyla ilgilidir (Kennedy, 1992). Bu nedenle müdahalenin doğrudan ve dolaylı etkisi altındaki bireylerin çalışmanın yürütüldüğü süreç ve oluşan sonuç ile ilgili görüşleri tespit edilmesi gerekmektedir.

Horner, Carr, Halle, McGee, Odom ve Wolery (2005) delile dayalı yöntemlerin tek denekli çalışmalara dayalı olarak tespit edilişi ile ilgili ele aldıkları çalışmalarında bu yöntemi sadece davranışın temel ilkelerini ortaya koymak için olmadığını aynı zamanda müdahalelerin işlevsel biçimde oluşan değişimin sosyal olarak önemli olduğunu göstermeye çalıştığını belirtmişlerdir. Tek denekli çalışmalarda test edilen yöntemlerin oluşturduğu sosyal etkinin de

araştırma amaçları, işlem süreci ve bulguları bakımından ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Nicel olarak elde edilen verilerin ortaya çıkan sonuçların sosyal olarak etkisinin ne olduğunun anlaşılması araştırmacılar tarafından bir yöntemin delile dayalı yöntem olarak ele alınabilmesi için bir gösterge olarak kabul edilmiştir. Böylelikle sosyal geçerlik kavramının çalışmalar içindeki yerini dana net biçimde ortaya koymuşlardır. Bu makaleye temel oluşturan çalışmanın nicel bulguları seçilen müdahalenin katılımcılarda olumlu gelişimlere neden olduğunu göstermiştir. Seçilen müdahalenin delile dayalı yöntem olarak tespit edilebilmesi için Horner ve diğerleri'nin (2005) işaret ettiği şekilde sosyal geçerlik bakımından da uygun sonuçlar üretmesi ve yeterli sayıda tekrarlanarak benzer sonuçların elde edilmesi gerekmektedir. Mevcut sosyal geçerlik verileri yeterli sayıda çalışma tamamlandığında hedef müdahalenin delile dayalı yöntem olarak adlandırılabilmesi için sağlam bir zeminin olduğuna işaret etmektedir.

Eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalarda uygulayıcıların, araştırmacıların araştırmanın bilimsel basamakları yanında toplumun talebi doğrultusunda toplumun değerlerini yansıtacak çalışmalara yönelmeleri gerekmektedir (Shavelson ve Towne, 2002). Yapılan çalışmanın değerini, bilime ve alana katkısını çalışmadan dolayı ya da doğrudan etkilenen bireylerin görüşleri, yorumları ve onlarda görülen değişim ortaya koyacaktır. Bu nedenle özellikle eğitim alanında yapılan çalışmalarda sosyal geçerlik verilerinin toplanması büyük önem taşımaktadır. Bunu yapabilmek için sosyal geçerlik değerlendirme yaklaşımlarına göre amaçların, sürecin ve etkinin objektif biçimde ortaya konulması ve birçok kaynaktan veri toplanması gerekmektedir. Örnek çalışmada sosyal geçerliği değerlendirmek amacıyla, dolaylı ve doğrudan etkilenen kişilere yönelik uygulanan müdahale programı için geliştirilen ölçekle birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulanan müdahale programının sosyal önemini ortaya çıkarabilmek için bulguların farklı kaynaklardan ve farklı araçlardan elde edilmesi ve değerlendirme yaklaşımlarından öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırmanın birlikte kullanılması sosyal geçerliği güçlü kılacaktır. Söz konusu araştırmanın belirtilen özelliklerin kullanımına örnek sunması bakımından da alanda yapılacak çalışmalara örnek teşkil edeceği ve araştırmacılara yol göstereceği umulmaktadır.

Sosyal geçerlik verisi ele alınışı bakımından nicel verilerden elde edilen bulguların iyi bir tamamlayıcısı olarak ele alındığında sahadaki uygulamacıların hangi yöntemlere daha fazla odaklanmalarının daha uygun olabileceği ile ilgili olarak ciddi bir bilgi sağlayabilecektir. Nicel verilerde öne çıkan çalışmaların hangi durum ve ortamlar için daha etkin sonuçlar oluşturduğuna karar vermek için yeni değişkenler altında test edilmeleri eldeki verilerin birikmesini sağlarken sosyal geçerlik verilerinin de karşılaştırmalı olarak kullanılması zaman içinde oluşan birikiminin sonucunun uygulama alanı için ne kadar sağlıklı olduğuna karar vermede önemli katkılar sağlayacaktır.

5.KAYNAKLAR

- Akalın, S. (2014). Özel eğitim araştırmalarında sosyal karşılaştırma üzerine bir uygulama örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3),19-31.
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program*. New York, NY: Guilford.
- Fawcett, S. B. (1991). Social validity: A note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 235-239.
- Hawkins, R. P. (1991). Is social validity what we are interested in? Argument for a functional approach. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 205-213.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children*, 71(2), 165-179.
- Hurley, J., Wehby, J. H. & Feurer, I. D. (2010). The social validity assessment of social competence intervention behavior goals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30, 112-124.

- Kennedy, C. H. (1992). Trends in the measurement of social validity. *The Behavior Analyst*, 15(2), 147.
- Kennedy, C. H. (2002). The maintenance of behavior change as an indicator of social validity. *Behavior Modification*, 26(5), 594-604.
- Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 189-204.
- Schwartz, I. S. (1991). The study of consumer behavior and social validity: An essential partnership for applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 241-244.
- Shavelson, R. J., & Towne, L. (2002). *Scientific Research in Education*, National Academy Press Washington
- Strain, S.P., Barton, E.E., & Dunlap, G. (2012). Lessons learned about the utility of social validity. *Education And Treatment Of Children*, Vol. 35, No. 2, 183-200.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding it sheart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.
- Van Houten, R. (1979). Social validation: The evolution of standards of competency for targets. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 581-591.
- Vuran, S. & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 55-65.

Extended Abstract

The social validity is assessments toward the importance, efficiency, availability of an application and level of impact it has created (Kennedy, 1992; Wolf, 1978). Social validity analyzes the concepts regarding the qualitative dimensions of a program, which is applied, and thus addresses the social acceptability of the behavior change in social validity. The data, which has been obtained, identifies the resulting or possible changes in the lives of the individual with the intervention and is used to support the findings through objective means after the experimental processes. To identify the social validity of an application, it is required to evaluate the meaning of the objectives that are set out, suitability of the methods and processes used and the importance of the impacts that are created (Wolf, 1978). The literature indicates that social validity is an important concept and when deciding upon a method of teaching, it is considered that it has to be effective, productive and also have a high social validity. If two teaching methods are observed as equally effective and productive, then it is recommended that the one with the high social validity be chosen (Schwartz ve Baer, 1991; Schwartz, 1991). The objective of this study is to provide an example by using the different data collection methods and different evaluation approaches for the social validity findings towards the a) social importance of the objectives, b) process applied, c) the social importance of the impact that is created.

In order to identify the social validity of the research, the objective of the research should be meaningful and important, and subjective measurement approach has been used to specify the suitability of the process, which is applied, and the data is collected through subjective measurement and social comparison approach to assessing the findings toward the social validity of the results. To collect data in subjective measurement approach, scales for intervention program and semi-structured interview form have been used. In social comparison dimension, we have comparatively presented the behaviors of the students who participate in the intervention and the behavior of the three students selected in the classroom in addition to the data collection tools used in the subjective measurement approach to identify the peer interaction while revealing the social importance of the impacts that have been created. The objective of the research, which has been provided as an example, is to present the impact of Check-in/Check-out on the active classroom participation behaviors of the students with low academic success (in risk group) and showing extensive problem behavior. In the research, the social validity data has been collected through semi-structured interview form from the students and teachers, and by applying Check-in/Check-out Social Validity Forms. For analyzing the data, we calculated the average of their responses to the scales in the first stage and provided the average score for each item as a frequency. The analysis of the research data was interpreted by performing content analysis to reveal the participants' views and experiences in depth in the second phase.

The data has been categorized under three topics such as the social importance of the objectives, the process applied, and the social importance of the impact that is created. The findings indicate that the objectives are significant for the group, which has been directly or indirectly affected by the research. In a nutshell, taking the social validity data findings into account, the research, which has been carried out both in the aspects of purpose, process, and the result, asserts that Check-In/Check-Out is a method/approach to be assessed in the creation of solution to the active participation behaviors of the students.

In their research regarding the observance of experiment-based methods by being based on single subject research, Horner, Carr, Halle, McGee, Odom and Wolery (2005) note that this method not only presents the basic principles of the behavior but also indicates that the interventions and functional change are socially important. We have also emphasized the importance of revealing the social impact created by the methods tested in the single subject research in the aspects of research objectives, process, and findings. Understanding the social impact of the results of the quantitative data has been accepted as an indicator to take it as an evidence-based method by the researchers. Thus, they have shown the place of the social validity concepts within the studies in a clearer manner. The quantitative findings of the research, which provides a basis for this article, indicate that the selected intervention gives rise to positive developments in the participants. To identify the selected intervention as an evidence-based method, it is required to produce suitable results in social validity aspects as shown by Horner et al. and obtain the similar results by repeating in sufficient time. The existing social validity data indicate that when a sufficient number of study has been completed, it provides a robust basis for target intervention to be named as an evidence-based method. The practitioners and researchers tend toward the research to reflect the social values in line with the request of the society along with the scientific phases of the research in the educational scientific activities (Shavelson & Towne, 2002). The value of the research, its contributions to the science and literature will be determined by the opinions, interpretations of the individuals and the changes in them, who are directly or indirectly affected by the research. For this reason, the collection of social validity data is of paramount importance, especially in the field of studies of education. To do this, it is required to present the objectives, process, and impact in an objective manner and collect data from several resources according to the social validity measurement approach. The scale developed for an intervention program to be applied to the individuals who are directly and indirectly affected and semi-structured interview form have been used to measure the social validity in the case study. To present the social importance of the intervention program applied, obtaining findings from the different resources and different tools and using subjective measurement and social comparison approach among the measurement approaches will strengthen the social validity. We expect that this research will provide an example for the literature studies to be an example for using such properties and guide the researchers.