



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl 2021, Cilt 22, Sayı: 1, Sayfa No: 233-252

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.532583

DERLEME

Gönderim Tarihi: 26.02.19

Kabul Tarihi: 29.03.20

Erken Görünüm: 01.04.20

## Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek Modeli ve İkincil Düzy Müdahalelere Bakış

Zehra Atbaşı<sup>ID\*</sup>

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Öz

Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek (OÇODD) modeli; ekip çalışmasına dayanan, pek çok okul ve okul kademesinde uygulanan bir modeldir. Okuldaki tüm öğrencileri kapsayan OÇODD modeli, öğrencilere ve okul personeline güvenli ve olumlu bir okul ortamı sunmak, yaşam kalitesini artırmak ve problem davranışlarını azaltmak için önleyici müdahaleleri temele alan bir yaklaşımdır. Sunulan destekler; okul genelinde, sınıfta ve bireysel müdahaleler biçiminde yürütülmektedir. Üç aşamalı piramit modeliyle açıklanan bu yaklaşımda, okuldaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Risk grubundaki müdahaleler, önlemeye yoğunlaşan OÇODD modelinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü ikincil düzey müdahaleler, birincil düzey ve üçüncül düzey müdahaleler arasında köprü görevi görmektedir. İkincil düzeyde yapılan müdahaleler sonucunda, farklı disiplinlerle çalışmayı gerektirecek bireyselleştirilmiş öğretim programlarının yürütüleceği, zaman ve emek bakımından daha yoğun bir çabanın olduğu üçüncül düzey müdahaleye gerek duyacak öğrencilerin sayıları azalmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, OÇODD modelinin çerçevesini genel hatlarıyla sunmak ve bu çerçevede sunulan ikincil düzey müdahaleleri tanıtmak; ayrıca okulların ikincil düzey müdahaleleri nasıl planladığını açıklayarak gelecekteki araştırma ve uygulamalara örnek oluşturmaktır.

**Anahtar sözcükler:** Okul çapında olumlu davranışsal destek modeli, olumlu davranışsal destek, problem davranış, okul geneli destek, ikincil düzey, sosyal beceri.

### Önerilen Atıf Şekli

Atbaşı, Z. (2021). Okul çapında olumlu davranışsal destek modeli ve ikincil düzey müdahalelere bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 233-252. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.532583

\***Sorumlu Yazar:** Dr. Öğretim Üyesi, E-posta zatbasi@erbakan.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-2758-1277>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Okullar, öğrencilerde görülen pek çok davranışsal ve akademik problemlerle ve bu problemlere çok yönlü çözüm gerektiren karmaşık süreçlerle uğraşmaktadır. Okullar davranış ve akademik problem sergileyen öğrencileri desteklemek amacıyla hazırladıkları müdahaleleri sürdürebilmek için zaman, kaynak ve eğitimsel açıdan pek çok sınırlılıkla karşılaşmaktadır (Adelman Taylor, 2000; Erbaş, 2002; Noell & Gansle, 2009; Özbey & Alisinanoğlu, 2009). Problem davranış sergileyen çocukların sayısındaki artış, kanıta dayalı programların geliştirilmesini ve etkin olarak kullanımını gerekli kılmıştır (Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005; Noell & Gansle, 2009). Olumlu Davranışsal Destek (ODD), öğrencinin olumlu davranışlarını geliştirmek ve yeni davranışlar öğretmek için Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) ilkelerini kullanan ve bireyin yaşam kalitesini artırmak ve problem davranışlarını azaltmak için bireyin yaşadığı çevreyi desenleyen ya da değiştiren bir yaklaşımdır (Horner vd., 2005). ODD bireyin iş, toplum ve aile ortamlarında başarısını ve sosyal doyumunu artıran becerilerin tümünü kapsarken bireye olumlu davranışları öğreten, güçlendiren, geliştiren uygulamaları ve bireyin olumlu davranışları sergileme olasılıklarını artıran sistem değişikliklerini içermektedir (Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Lane, Parks, Kalberg, & Carter, 2007). ODD'nin temel ve birincil amacı, hedef bireyin yaşam biçimini değiştirmek ve yaşam kalitesini artırmak için ona yardımcı olmaktır. Birincil amacı kadar önemli olan ikincil amacı da bireyin problem davranışlarını azaltmak ya da ortadan kaldırmaktır (Erbaş, & Yücesoy Özkan, 2008). ODD'yi temele alan Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek (OÇODD) modeli ise okulda bulunan tüm öğrencilere yönelik düzenlemelerin sunulduğu toplumun ve çevrenin değer yargıları dikkate alınarak uygun davranışlarının kalıcı hale gelmesinin sağlandığı çerçeve işlevi gören bir modeldir (Crone, Hawken, & Horner, 2010). Öğrencilerin temel sosyal becerilerini geliştirmeye odaklanan OÇODD, öğrencilerin davranışlarına odaklanmakta ve bu davranışlar üzerinden gözlem yapmaktadır. OÇODD modeli, anaokulundan liseye kadar pek çok okul ve okul kademesinde uygulanabilmektedir. Okuldaki bütün öğrencileri kapsayan OÇODD, tüm öğrencilere ve okul personeline güvenli ve olumlu okul ortamı sunmaktadır. Sunulan destekler; okul genelinde, sınıfta ve bireysel müdahaleler şeklinde yürütülmektedir (Horner vd., 2005). Her okulun kendine özgü kapsamlı bir sistem kurmasına olanak sağlayan OÇODD, öğrencilere yönelik tüm desteği kanıta-dayalı olarak sunan ve veriye dayalı olarak yürüten bir sistem yaklaşımıdır. OÇODD ana bileşenleri bulunan bir yaklaşım olmasına rağmen paket bir program değildir (Lane, Kalberg, & Menzies, 2009; Melekoglu, Bal, & Diken, 2017). OÇODD modeli üç aşamalı piramit modeliyle açıklanmaktadır. Üç aşamalı bu modelde okuldaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar bulunmaktadır.

*Birincil düzey müdahaleler*, okul genelinde tüm öğrencilere yönelik davranışsal ve akademik stratejileri içine alan evrensel destek programlarını içine almaktadır. Okullar, uygun davranışların neler olduğunu belirtmek amacıyla bir kural listesi oluşturmakta ve kuralların bozulması halinde sonuçların neler olacağını açıklamaktadır (Crone vd., 2010; Dunlap, Kincaid, Horner, Knoster, & Bradshaw, 2014). Öğrencilere, uygun davranışları öğretmek için belirlenen kurallar açık ve net şekilde öğretilmekte, söz konusu beklentilerin uygulamasını yapabilecekleri fırsatlar sunulmakta ve beklentileri karşılamaları halinde de alacakları olumlu pekiştiricilerle ilgili bilgiler verilmektedir. Örneğin; "sorumlu olmak" davranışı, kantinde "kendine ait çöpleri toparla" sınıfta ise "zil çaldığında ders araç gereçlerini hazırla ve sırana otur" şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenciye uygun davranışı sergilediğinde belirlenen ödül ya da ödül kartı sunulmaktadır. Sosyal, davranışsal veya akademik alanlardaki birincil seviye önleme/müdahale uygulamalarına yanıt vermeyen öğrencileri belirlemek amacıyla, normal okul uygulamalarının bir parçası olarak tüm okulda toplanan veriler, OÇODD modeli kapsamında okulda bulunan koordinatör eşliğinde rehber öğretmen ve diğer öğretmenlerden oluşturulan bir ekip tarafından analiz edilmektedirler. (Hawken, MacLeod, & Rawlings, 2007; Lane, Capizzi, Fisher, & Ennis, 2012).

*İkincil düzey müdahaleler*; daha çok öğrenci veya öğrenci gruplarına yönelik müdahale programlarını içeren ve birincil düzey müdahale programının yeterli olmadığı durumlarda başvuru müdahaleleri içermektedir (Crone vd., 2010; Lane, Kalberg, & Menzies, 2009). İkincil düzey müdahaleler, birincil düzey müdahale programlarından yararlanamayan ve benzer kazanım veya performans eksiklikleri sergileyen öğrencilere sunulan müdahaleleri içermektedir (Crone vd., 2010; Debnam, Pas, & Bradshaw, 2012; Gresham, Sugai & Horner, 2001; Sugai, & Horner, 2002). Bu öğrencilerin oranı tüm öğrenciler içinde yaklaşık olarak yüzdelik dilimde 10-15'tir.

*Üçüncül düzey müdahaleler*, problem davranış sergileyen ve akademik başarısı düşük önceki iki düzeyde de başarılı olamamış, bireyselleştirilmiş ve yoğun programa ihtiyaç duyan öğrencileri kapsamaktadır. Üçüncül düzey müdahaleler, bireyselleştirilmiş programları ve işlevsel değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu düzeyde desteğe ihtiyacı olan öğrenciyeye yönelik yoğunlaştırılmış destekler, grup düzenlemesi şeklinde değil bireysel olarak verilmektedir (Scott & Eber, 2003; Sugai & Horner, 2002). Bu müdahaleler, işlevsel davranışsal değerlendirme sonuçlarına dayanan bireyselleştirilmiş davranış desteği planlarını (Lane vd., 2009) veya psikolojik destekleri içine alan bireysel desteklerini içermektedir. Okul genelinde öğrencilerin yaklaşık %5'inin üçüncül düzey desteğe gereksinim duydukları varsayılmaktadır (Sugai & Horner, 2002).

Sunulan üç aşama da öğrenci ihtiyaçlarının yoğunluğuna göre sıralanmıştır. İkincil düzey müdahaleler; yoğun desteğin sunulduğu, bireysel müdahale ve işlevsel değerlendirmenin yapıldığı üçüncül düzey müdahalelerin öncesinde risk grubunda yer alan öğrencilere yönelik sunulmaktadır. Böylelikle öğrencilerin büyük bölümüne, yoğun bir müdahale programına gereksinim duyulmadan, uygun davranışın öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle çalışmanın amacı, OÇODD modelinin çerçevesini genel hatlarıyla sunmak, üç aşamalı pramit modelini, bu model çerçevesinde sunulan ikincil düzey müdahaleleri ve bu müdahalelerin ortak öğelerini tanıtmaktır. Ayrıca, okulların hem başlangıç hem de devam eden uygulama sürecinde ikincil düzey müdahaleleri nasıl planladığını açıklayarak gelecekteki araştırma ve uygulamalara örnek sunmak amaçlanmıştır.

### **OÇODD Modeli İkincil Düzey Müdahaleler**

OÇODD modelinde üç düzeyde verilen destek son derece önemlidir. OÇODD modeli, olası problem davranışları önlemeyi temele alarak problem davranış ortaya çıkmadan önce yapılması gereken düzenlemeler üzerinde durmaktadır. Problem davranış ve olumlu okul ortamı oluşturma ile ilgili var olan çalışmalar, öğrencilerin problem davranışlarına ve bu problem davranışlarından sonraki sürece yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin problem davranış göstermelerini beklemek ve bu davranışlar ortaya çıktıktan sonra nasıl müdahale edileceğine karar vermeye çalışmak, çok etkili bir yöntem değildir (Conroy & Brown, 2004). Bunun yerine, problem davranışın ortaya çıkmadan önce önlenmesi ya da davranışın oluş sıklığının azaltılması daha iyi sonuçlar vermektedir. OÇDD modelinin birincil düzey müdahalelerinde okuldaki tüm öğrenciler hedef alınarak öğrencilerin uygun davranışları sergilemeleri için kurallar belirlenir ve bu kuralların öğretimi yapılır. Tüm öğrencilerin yaklaşık %80'i bu uygulamalar sonrasında uygun davranış sergilemekte ve okul kurallarına uymaktadır çünkü başlangıçta öğrencilerin kendilerinden beklenenleri net olarak anlamaları, uygun davranışların görülme düzeyini artırmaktadır (Sezgin & Duran, 2010). Dolayısıyla ek bir müdahale yapmadan ya da yoğunlaştırılmış bir programa dâhil etmeden öğrencilerin büyük çoğunluğu uygun davranış sergilemektedir. İkincil düzey destek müdahaleleri; birincil düzey müdahale programlarından yararlanamayan, yüzdelik dilimin 10-15'i oluşturan öğrencilere yönelik grup müdahalelerini içermektedir. Bu oran risk grubu olarak tanımlayabileceğimiz problem davranış sergileyen ve akademik başarısı düşük öğrencileri içine alan gruptur (March & Horner, 2002). Risk grubunda yer alan öğrencilerin, akranlarıyla ve yetişkinlerle çeşitli stratejiler yoluyla sosyal ve akademik olarak aktif katılımı sağlandığında, öğrenciler neyi, ne zaman, nasıl yapacaklarını anladıklarında etkili ve uygun iletişim becerilerine sahip olacakları belirtilmiştir (Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006). İkincil düzey müdahale programlarından fayda sağlayamayan %5'lik bölümde yer alan öğrencilere ise daha yoğunlaştırılmış bireysel müdahalelerden oluşan üçüncül düzey müdahaleleri sunulmaktadır. Dolayısıyla ikincil düzey müdahaleler, problem davranışları önlemeye yoğunlaşan OÇODD modelinde önemli bir yere sahiptir. İkincil düzey müdahaleler, birincil düzey ve üçüncül düzey arasında köprü görevi görerek öğrencilerin daha yoğun programa tabi tutulmalarının önüne geçmektedir. Böylelikle farklı disiplinlerle çalışmayı gerektirecek bireyselleştirilmiş öğretim programlarının hazırlandığı, zaman ve emek bakımından daha yoğun bir çabanın olduğu üçüncül düzey müdahalenin yürütüleceği öğrencilerin sayıları azalmaktadır.

İkincil düzey müdahale uygulamalarının başarılı olması için beklenen öğrenci davranışlarıyla birlikte günlük sınıf rutinlerinin olumlu bir şekilde ve açıkça belirtilmesi, problem davranışların açıkça tanımlanması, sınıf rutinlerinin ve uygun davranışların doğrudan öğretilmesi ve beklenen öğrenci davranışlarının düzenli bir şekilde pekiştirilmesi gerekmektedir (Lane vd., 2012; Turtura, Anderson, & Boyd, 2014). Ayrıca, ikincil düzey

müdahalelerde öğrencilerin yeteneklerine ve özelliklerine uygun öğretim materyalleri ve programlar sunulduğundan öğrencilerin akademik başarısını artırabilmek için ihtiyaç duyduğu desteği sunacak uzman kişilerin olması süreci kolaylaştırmaktadır.

**İkincil düzeyde sunulan müdahaleler ve temel özellikleri.** İkincil düzey müdahaleler, sınıf düzeyinde yapılan müdahaleleri içermektedir. Başarılı olabilmesi için uygulamadan önce tarama yapılması ve risk altındaki öğrencinin gözlenerek belirlenmesi gerekmektedir. Bu düzeyde sınıf ortamının düzenlenmesi, yetişkinin geri bildirim vermesini artıracak bir sistemin oluşturulması, akademik ve davranış performansları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak veri kaydının tutulması ve ev/okul iletişimini artırma sisteminin kurulması gerekmektedir (Crone vd., 2010). İkincil düzeyde çok çeşitli müdahaleler yürütülmektedir. Bu müdahaleler incelendiğinde içeriğinde (a) hedeflenen becerilere yönelik yönergelerin olması, (b) kendini izleme stratejilerini içermesi (öğrencilerin kendilerini kontrol edecekleri ve izleyebilecekleri bir sistemin oluşturulması yazılı ya da bilgisayar programı şeklinde olabilir), (c) olumlu davranışların pekiştirilmesi (öğrencilerin uygun davranışı sergiledikleri zaman olumlu pekiştirme sistemlerinin belirlenmesi ve bu pekiştirmelerin önceden öğrenciye anlatılması), (d) hedeflenen davranışlar için öğrenciye düzenli performans geri bildiriminin sunulması (öğrencilere sergiledikleri olumlu davranışların ifade edilmesi ve daha iyi yapabilmeleri için cesaretlendirici ifadelerin günlük ya da haftalık görüşmeler gibi düzenli aralıklarla sunulması) ve (e) akran öğretimi uygulanması gibi öğelerin olduğu görülmektedir (Hawken & Horner, 2003; Hawken vd., 2007; Horner vd., 2009; Lane vd., 2012).

İkincil düzey müdahale örneklerini içeren araştırmalar incelendiğinde, uygulama biçimi ve etki düzeyi bakımından benzerlik gösteren ve belirtilen öğeleri barındıran uygulamalara (Horner, Sugai & Anderson, 2010) aşağıda yer verilmiştir.

**Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programı (First Step to Success).** Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programı (First Step to Success), Walker ve diğerleri (1998) tarafından okulda başarıyı engelleyen davranışlar gösterme riski olan, anasınıfına devam eden çocuklar için Amerika Birleşik Devletleri'nde Oregon Üniversitesi'nde geliştirilmiştir. Başarıya İlk Adım (BİA) müdahale programı risk altındaki çocuğun kendine, ailesine, okula ve topluma zarar verici davranışların önüne geçebilmek için geliştirilmiş, olumlu pekiştirici, yetişkin desteği ve geri bildirim içeren, olumlu davranışa dikkati yöneltme ve doğrudan izleme gibi önemli vurgulayan erken eğitim programıdır (Walker vd., 1998) Programın temel amacı, çocuğun öğretmeni ve arkadaşları ile olumlu etkileşimde bulunmasını sağlamaktır. Program aile, okulda öğretmen ve programı uygulayan bir rehber ile iş birliği içinde yürütülmektedir. BİA programına katılım, aynı zamanda iş birliğinin gelişimine ve olumlu ilişkilere katkıda bulunarak çocuğun ailesi ve öğretmenler arasındaki ilişkileri de geliştirmektedir (Özdemir, 2005; Walker, 1998).

BİA, ailelerin de içerisinde olduğu uygulamalar ile aile ve okul iş birliğini artıran bir önleme programıdır. Bu programda olumlu davranışların öğretimi, evde ve sınıflarda yürütülmektedir. BİA programının birbiriyle uyumlu olarak yürütülen *tarama modülü*, *sınıf modülü* ve *ev modülü* olmak üzere üç modülü bulunmaktadır. Tarama modülünde; risk altındaki çocukları tanılama için kullanılacak dört değişik tarama ve tanılama yöntemi sunulmaktadır. Bu yöntemler; “Öğretmen görüşüne dayalı ölçekler” ve “Öğretmen görüşü ve ayrıntılı gözlemleri” içeren değerlendirmelere dayanmaktadır. Sınıf modülü modülünde; çocuğun sınıf öğretmeni, sınıf arkadaşları ve programı uygulamada yardımcı olacak program rehberi yer almaktadır. Bu modülde, antisosyal davranışların sınıf ortamında kontrol altına alınması ve yerine olumlu davranışların kazandırılması hedeflenmektedir. Bu amaçla, bu modülde sınıf öğretmeni bir yüzü kırmızı, diğer yüzü yeşil olan çocuğa davranışı ile ilgili görsel uyarı (geri bildirim) sağlayan bir kart kullanır. Çocuk uygun davranışlar sergilediğinde kartın yeşil yüzü, uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ise sözel veya fiziksel uyarı yerine kartın kırmızı yüzü çocuğa gösterilir. Programda belirtilen süreler içerisinde uygun davranışlar kaydedilerek programda belirtilen puan kazanıldığında çocuk ve sınıf ödüllendirilir. Ev modülü; anne-babanın çocukla birlikte günlük 15-20 dakika oynayacakları ve etkinlikleri/oyunları içermektedir. Etkinlikler/oyunlar, çocuğun sosyal becerilerini ve anne-babanın çocuklarıyla kurdukları ilişkiler ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeye dayalı konulardan oluşmaktadır. Program, çocuğun yaşamındaki sosyal etken olan anne-babalar, öğretmenler ve akranlarla iş birliği içinde çocuğa destek sağlayarak,

çocuğun sosyal becerilerini ve akademik performanslarını geliştirmektedir. BİA müdahale programı ile yapılan araştırmalar öğrencilerin problem davranışlarında azalma olurken sosyal becerilerinde artma olduğunu ortaya koymuştur (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt, & Kurtılmaz, 2011; Golly, Sprague, Walker, Beard, & Gorham, 2000; Golly, Stiller, & Walker, 1998; Lien-Thorne, & Kamps, 2005; Overton, McKenzie, King, & Osborne, 2002; Özdemir, 2005; Perkins-Rowe, 2001; Walker vd., 1998).

**Check-Connect-Expect.** OÇODD kapsamında ikincil düzeyde sunulan müdahalelerden biri olan Check-Connect-Expect (CCE) akran ilişkilerinde güçlük yaşayan, akademik başarıları düşük öğrencilere sunulan bir destek programıdır. CCE'nin altı temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar; hedef koyma, ilerlemeyi izleme ve veriye dayalı karar verme, ilişki kurma, sosyal beceri ve problem çözme öğretimi, ev-okul iş birliği ve aşamalı destektir (Cheney, Flower, & Templeton, 2008; McDaniel, Houchins, & Robinson, 2015). CCE müdahale programında öğrencilerin ilerleme verileri, günlük olarak kaydedilerek öğrenciye geri bildirim verilmektedir. CCE destek programı ile problem davranış sergileyen öğrencilere aşamalı olarak (a) temel düzeyde, (b) yoğunlaştırılmış düzeyde ve (c) kendini izleme olmak üzere üç düzeyde destek sunulmaktadır. Temel düzeydeki CCE müdahale programında yoğun bir destek sunumu gerçekleştirilmektedir. CCE programının bu aşamasında öğrencilere bir koordinatör atanmaktadır. Her koordinatörün sorumlu olduğu öğrenci grubu oluşturulmaktadır. Koordinatörler sorumlu oldukları öğrenciler ile sabah okula gelince o günkü dersler, davranışsal ve akademik beklentiler hakkında konuşmaktadır. Ardından koordinatör, öğrencilere o gün öğrencilerden beklenen davranışların yer aldığı günlük davranış kartını ve öğretmenlerin doldurması için oluşturulan davranış derecelendirme ölçeklerini sunmaktadır. Gün sonunda koordinatör ve öğrenciler bir araya gelerek günün nasıl geçtiğine dair etkileşimde bulunup, derecelendirme ölçeklerini değerlendirmektedirler. Programın ikinci aşamasında, günlük davranış kartlarından düşük puan alan ya da belirlenen hedefe ulaşamayan öğrenciler için uygun davranışların öğretim sürecine yer verilir. Bu süreçte öğrenciden beklenen uygun davranışları öğrencinin nasıl ve nerde yapacağı öğrenciye sunulur. Son aşamasında ise sürece kendini izleme bileşeni eklenir. Birinci aşamada öğrencinin davranışlarına yönelik öğretmenden doldurulması istenen derecelendirme ölçekleri kaldırılır ve bunun yerine öğrencilerin kendi davranışlarını koordinatörün eşliğinde kendilerinin izlemesi sağlanır (McDaniel vd., 2015). CCE ile yapılan araştırmalar öğrencilerin gözlemlenen yoğun problem davranışlarında azalma olduğunu ve sosyal becerilerinin arttığını göstermektedir. Bu sonuçlar, problem davranışlarda azalma olurken akademik becerilere ayrılan zamanın arttığını ve dolayısıyla akademik başarının da yükseldiğini göstermektedir (Cheney vd., 2008; Cheney vd., 2009; McDaniel vd., 2015; Stage, Cheney, Lyness, Mielenz, & Flower, 2012; Tsai & Cheney, 2012).

**Check-in/Check-out.** OÇODD ikincil düzey müdahalelerden bir diğeri olan Check-in/Check-out yetersiz akran ilişkileri olan ve akademik başarısızlık yaşayan öğrencilere yönelik geliştirilmiş bir önleme programıdır (Hawken vd., 2007). İkincil düzey müdahaleler içerisinde en çok kullanılan müdahalelerden biri olan Check-in/Check-out gereksinimi olan her bir öğrenciye yönelik okul ve sınıf düzeyinde destek sunmaktadır. Alanyazında Davranış Eğitim Programı olarak da adlandırılan Check-in/Check-out (McCurdy, Kunsch, & Reibstein, 2007), kronik davranış problemleri sergileme riski yüksek olan öğrencilere, gereken desteği sağlamak üzere geliştirilmiştir (Crone vd., 2010). Check-in / Check-out'ta bir yetişkin tarafından öğrencilerin davranışlarına yönelik sık geri bildirimler verilerek, uygun davranış gösterdikleri zaman olumlu pekiştirici sunumu yapılmaktadır. Böylelikle öğrenciler, güne ve derse, olumlu bir etkileşimle başlamakta ve bunun sonucunda da olumlu davranış gelişimini destekleyecek etkili yetişkin-öğrenci etkileşimi sağlanmaktadır (Fairbanks, Sugai, Guardino, & Lathrop, 2007). Check-in / Check-out problem davranış sergileyen risk altındaki çocuklara günlük destek sağlamak için tasarlanmıştır ve üç temel varsayıma dayanmaktadır. Bunlar; (a) risk altındaki çocuklardan beklenenlerin açık bir şekilde tanımlanması, sıklıkla geri dönüt verme, süreklilik ve tutarlı bir biçimde hedefe ulaşıldığı zaman pekiştiricinin sunulması, (b) problem davranışla düşük akademik başarı arasında bir ilişkinin olması ve (c) davranış desteğinin etkili olumlu etkileşimle sunulmasıdır (Crone vd., 2010; Mong, Johnson & Mong, 2011).

Check-in/Check-out'ta uygun davranışlar belirlendikten sonra ilk basamakta sınıf öğretmenlerinin, koordinatör öğretmenin ve ailelerin program konusunda eğitimi yer almaktadır. Eğitimlerde koordinatör

öğretmene; programın içeriği, günlük geri bildirim kartlarının puanlanması ve öğrencilere pekiştireç verilmesi konularında öğretim yapılmaktadır. Sınıf öğretmenine ise kartlardaki davranışlara geri bildirim verme ve kartların puanlanması konusunda eğitim verilmektedir. Son olarak eyley program konusunda bilgi sunulmakta, programın içeriği, günlük geri bildirim kartlarını nasıl değerlendirileceği ve pekiştireç sunumuyla ilgili konuları içeren bilgilendirme yapılmaktadır. İkinci olarak belirlenen öğrenciler için Check-in / Check-out programı eğitim aşamasıdır. Her bir öğrenci programa başlamadan önce; eğitimin içeriği Check-in (günün başında öğrencilerle biraraya gelme), performans geri bildirim kartları, Check-out (gün sonu öğrencilerle biraraya gelme), ev raporları ve pekiştireç (ödülleri) gibi konuları içeren eğitimlere katılarak süreç hakkında bilgilendirilmektedir. Check-in / Check-out'taki süreç kendini izleme stratejisini de içermektedir. Öğrenciler kendileri için oluşturulmuş günlük performans geri bildirim kartları üzerinden günlük hedeflerini görerek güne başlamakta ve ölçüte ulaşmış ulaşılmadıklarını gün sonunda görebilmektedirler (Crone vd., 2010). Check-in / Check-out ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde uygun davranışların arttığı ve problem davranışların azaldığı görülmektedir (Fairbanks vd. 2007; Filter vd., 2007; Hawken, & Horner, 2003; Hawken vd., 2007; McCurdy vd., 2007).

### **Okullarda İkincil Düzey Müdahalelerinin Uygulanması**

**Müdahale öncesi planlama.** Okul genelinde müdahale süreci uygulamadan önce, hangi müdahalelerin gerekli olduğunu belirlemek için dikkatli bir planlama yapılması gerekmektedir. Uygun olan ikincil düzey müdahaleyi belirlemek için okulların öncelikle birincil düzeyde öğrencilerin sergiledikleri ve sıklıkla ortaya çıkan problem davranışları tanımlaması gerekmektedir. Bunu belirleyebilmek için okullarda veri kaynaklarını (öğrenciyi disipline yönlendirme raporları, devam kayıtları ve akademik gelişmeler, öğretmen gözlemleri gibi) ve hedef öğrenciler arasındaki ortak özellikleri belirlemek başarıyı artıracaktır. Bu aşamada özellikle herhangi bir öğrencinin sergilediği problem davranışlara değil, birincil düzeye cevap vermeyen öğrencilerin tamamına odaklanılmalıdır. Örneğin, bir okulda çok sayıda yoğun problem davranış sergilendiği için sınıf içinde bir disiplin sorunu varsa sınıf içi uygulama için tasarlanmış bir ikincil düzey müdahalesi seçilebilir (Crone vd., 2010; Fairbanks vd., 2007). Aynı şekilde, birden fazla öğrenci organize olma ve kendini yönetme becerilerinde problem yaşıyorsa, kendini izleme becerilerini öğreten bir program uygulanabilir.

Planlama aşamasında okullar, müdahaleyi etkili bir şekilde uygulayabilmek için gerekli olan kaynakları ve uygulama için gerekli zamanı da göz önüne almalıdır (Fixsen & Blase, 2009; Fixsen, Blase, Naoom, & Wallace, 2009). Ayrıca, müdahaleyi uygulamak için gereken uzmanlık düzeyini, bilgi ve becerileri gözden geçirmeli, müdahaleyi gerçekleştirecek olan personel (koordinatörler, öğretmenler vb.) ve bu personelin uygun saatlerini ayrıca müdahale için gerekli malzemelerin maliyetini de göz önünde bulundurmalıdır. Müdahaleye karar verildikten sonra müdahalenin etkin ve sürekli kullanımını sağlayabilmek için uygun davranışların tanımlanması, müdahale ile ilişkili düzenlemelerin yapılması, uygulamacının sahip olması gereken becerilerin gözden geçirilmesi ayrıca müdahale sürecinde ölçülecek kriterlerin belirlenmesi gerekmektedir.

**Müdahaleye karar verme.** Etkili ve verimli bir ikincil düzey müdahalesi uygulayabilmek için okulların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre doğru müdahaleyi seçmesi önemlidir. Doğru müdahaleye karar verebilmek için okulların göz önüne alması gereken bazı noktalar bulunmaktadır. İkincil düzey müdahaleler *ilk olarak*, uygun davranışı arttırmaya odaklanmaktadır. Müdahale, öğrenciye davranışın olumlu ve olumsuz örneklerini açıkça sunarak uygun davranışı öğretmeyi hedeflemelidir. *İkinci olarak*, uygun davranış için yapılandırılmış ipuçlarını içermelidir. *Üçüncü olarak*, belirlenen uygun davranışları uygulama fırsatı sunmalıdır. İstenilen davranışların açık bir şekilde öğretilmesini ve günlük olarak gözden geçirilmesini takip ederek, öğrencilere düzenli olarak uygun davranışları uygulama ve düzenli geri bildirim alma fırsatları sunmalıdır. *Dördüncü olarak*, hedeflenen uygun davranışlar için öğrenciye sıklıkla geri bildirim fırsatı sunmalıdır. Her ne kadar öğretmenler bir öğrenciyi uygun davranış sergilediği zaman pekiştirebiliyor olsa da geri bildirimler için belirli zamanları belirlemek, uygun davranışa yönelik geribildirimleri daha etkili ve kolay kavrayabilmesini sağlamaktadır. *Beşinci olarak*, sözlü sunu, ipuçları, uygulama fırsatlarına ve geri bildirimlere ek olarak, öğrenci yeni beceriler kazanırken desteğin giderek azalmasına yönelik stratejileri de içermelidir. İkincil düzey müdahalelerinin asıl amacının, öğrencilere okulda başarılı olmak için gereken becerileri en az destekle sağlamak olduğu düşünüldüğünde verilen desteğin giderek

geri çekilmesi müdahalelerin önemli bir bileşenidir. Müdahalelerde verilen desteğin geri çekilmesi, müdahalenin özelliklerine göre değişmektedir. Ancak, her durumda olduğu gibi bu aşamada da ilerleme ve izleme verileri önemli rol oynamaktadır. Verilen desteğin geri çekilmesi, ancak hedef davranışlardaki gelişmeler tutarlı bir şekilde meydana geldikten sonra uygulanmaktadır. Örneğin, Check-in / Check-out müdahalesinde bir öğrenci hedeflerine ulaşana kadar (en az 4 hafta, günde belirlenen hedefin en az %80'ine ulaşması) desteğin devam etmesi gerekir (Crone vd., 2010). Son olarak, birçok ikincil düzey müdahaleler, ailelerle iletişim kurmak için bir sistem içermelidir. Bu, ailelerin ilerlemeden haberdar olmaları ve uygun davranışları evde destekleyerek çocuğun eğitiminin bir parçası haline gelmeleri için bir araç görevi sağlamaktadır. Bu sistem, okul-aile arasında iletişimi sağlayan bir kart sistemi olabileceği gibi bilgisayar destekli takip sistemi kurularak ailelerin bu sisteme erişiminin sağlanması şeklinde de olabilir.

**Müdahale sürekliliğini sağlama.** Bir müdahalenin uygulanabilir ve sürdürülebilir olması için planlamaya gereken önemin verilmesi ve birincil düzeyde gerçekleşen müdahalelerin ardından uygulamanın mutlaka gözden geçirilmesi gerekmektedir (Crone vd., 2010; Fairbanks vd., 2007). Birincil düzeyde elde edilen verilerin doğru okunması ve sonraki aşamalar için kullanılması son derece önemlidir. Yapılacak tüm ikincil düzey müdahaleler için öğrenci desteğini sağlamak ve veriye dayalı karar mekanizmasını işletilebilmek için etkili bir ekibin kurulması son derece önemlidir. Çünkü kurulan ekip; müdahaleden yararlanacak öğrencileri seçmek, öğrenciler için uygun müdahaleleri belirlemek ve öğrencilerdeki ilerlemeleri izlemekle görevlidir. Herhangi bir ikincil düzey müdahalenin başarısı için uygulamayı koordine edecek kişinin belirlenmesi son derece önemlidir (Fixsen & Blase, 2009). Koordinatörün rolü; müdahale için kuralların oluşturulmasını, müdahalede yeni öğretmenlerin ve personelin eğitimini, ihtiyaç duyulan kaynakların sağlanmasını (ör. pekiştiriciler, günlük ilerleme raporu kartları), bir öğrenci bir müdahaleye başlayacak olduğunda öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile toplantı düzenlemeyi, taraflar arasında çıkabilecek problemleri çözmeyi, her öğrencinin ilerleme verilerini grafiklerle çizme ve uygulama ekibine ilerlemelerin paylaşılmasını sağlamayı kapsamaktadır (Albers, Glover, & Kratochwill, 2007). Bu nedenle tüm rollerin zamanında ve etkili bir şekilde yapılmasını sağlamak için bir kişiye genel bir koordinatör rolü verilmelidir.

Yapılan tüm müdahalelerde olduğu gibi ikincil düzey müdahalelerde de tüm kararlar, veriye dayalı olmalıdır. Çünkü öğrencilerde gerçekleşen ilerlemenin izlenebilmesi ve ilerleme sağlayamayan öğrencilerin belirlenebilmesine verilere bakılarak karar verilmektedir. Müdahalenin belirlenen şekilde basamaklarına uygun yapıp yapılmadığının belirlenmesi, müdahalede istenilen ilerlemenin olmaması durumunda yapılacak uyarlamalar için sistematik olarak toplanan verilerin incelenmesi ve karar için kullanılması gerekmektedir (Fixsen & Blase, 2009).

**Müdahalelerde ilerlemeyi izleme ve kaydetme.** Okullarda oluşturulan ekibin, ikincil düzey müdahalelerde yeterli ilerlemeyi sağlayıp sağlamadığına ilişkin kararları yine veriye dayalı olarak alması gerekmektedir. Ekip müdahaleden yararlanabilecek öğrencileri seçmek, müdahaleyi belirlemek ve ilerlemeleri izlemekle sorumludur. Her ekibin üyeleri okuldan okula farklılık gösterse de bazı roller önemlidir (Crone vd., 2010; Fixsen & Blase, 2009). İlk olarak, etkili ekipler kaynakları düzenleyebilecek birini yönetici/koordinatör olarak seçmelidir. Ekipte davranış değerlendirme konusunda eğitmeni mutlaka yer almalıdır. Ekip sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerini içermeli ve nicelik olarak çok sayıda bireyden oluşmalıdır. Gerekirse okul öğrenci sayısını göre alt ekipler oluşturulabilir. Bu süreçteki ilk adım, müdahale hedefinin ve nesnel, ölçülebilir sonuçlarının belirlenmesidir. Hedefler, planlama ve izlemeyi kolaylaştırmak için tek bir öğrenciye yönelik değil tüm öğrencileri kapsayacak şekilde belirlenmelidir. Önceden belirlenmiş hedefler, öğrenci sonuçlarının izlenmesini kolaylaştırmaktadır. Oluşturulan ekip, öğrencilerin ilerlemesini izleyebilmek için iki haftada bir toplanmalı ve ilerlemelerin gösterildiği grafikleri incelemelidir. Bu toplantılarda ekip koordinatörü, müdahaleyi alan tüm öğrencilerin verilerinin özetini sunar. Ekip daha sonra bu verileri (a) mevcut müdahaleyi sürdürüp sürdürmemek, (b) mevcut müdahaleyi azaltmak, (c) mevcut müdahale yoğunluğunu artırmak veya (d) mevcut müdahaleyi tamamen değiştirmek ile ilgili kararları almak için kullanır. Müdahalenin önemli bir uyarlama gerektirmesi veya ilerleme olmaması nedeniyle sonlandırılması gerekirse daha uygun bir müdahaleyi belirlemek

için işlevsel davranış değerlendirmesi yapılır. Örneğin, bir öğrenci öğretmen tarafından sağlanan geri bildirimle dayanan bir müdahaleye cevap vermiyorsa ve işlevsel davranış değerlendirmesi, öğrencinin yoğun problem davranışının akran dikkatini çekmek nedeniyle devam ettiğini gösteriyorsa, müdahale, uygun davranış için akran dikkatinin sağlanması şeklinde değiştirilebilir (Crone vd., 2010; Fairbanks vd., 2007).

**Uygulama güvenilirliğini sağlama.** Araştırmalar, okullardaki müdahalelerin genellikle tasarlandığı şekilde uygulanmadığı zaman sonuçların istenilen düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir (Gresham, MacMillan, Beebe-Frankenberger, & Bocian, 2000; Lane, Bocian, MacMillan & Gresham, 2004; Sterling-Turner, Watson, & Moore, 2002). Uygulama güvenilirliğinin değerlendirilmesinde, birinci yol; müdahalenin temel özelliklerinin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığına ilişkin doğrudan gözlem verileri toplamak ve bu verileri değerlendirmektir. İkinci yol ise; müdahale planının ne ölçüde uygulanıp uygulanmadığını anlamak için bir ölçek kullanılarak doğrudan öğretmenlere sorup değerlendirmektir. Ölçek kullanılarak, görüşme yapılarak ya da öğrenciler üzerinden de uygulama güvenilirliği ölçülebilmektedir (Anderson & Borgmeier, 2010). Örneğin, planlanan müdahale programında öğrencilerin takip etmesi gereken basamaklar ve belirlenen zamanlarda yapılan görüşmelerin kayıtları tutularak öğrencilerin müdahale programındaki katılım düzeyleri üzerinden değerlendirilebilir. Yapılan tüm değerlendirmeler, belirlen zamanda geri bildirim verilmiş mi? öğrenci koordinatörle belirlenen saatte görüşme gerçekleştirmiş ya da uygun davranış sergilendiğinde davranış pekiştirilmiş mi? gibi sorular müdahalenin planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek için kullanılmaktadır.

Tüm bu aşamalar için yazılı bir kılavuz kitapçığın kullanılması ikincil düzey müdahalelerin uygulanmasını ve sürdürülmesini kolaylaştıracaktır. Kılavuz kitapçık, müdahalenin temel özelliklerini, müdahalenin söz konusu okul içinde nasıl uygulanacağını detaylı bir biçimde ortaya koymalıdır. Kılavuz kitapçık aynı zamanda sürdürülebilirliğin sağlanmasına da yardımcı olacaktır. Örneğin, rollerde bir değişiklik olduğunda (ör. yeni bir koordinatör atanması durumunda), yazılı bir kılavuz geçiş yardımcı olacak ve müdahalenin istenilen şekilde devam etmesini sağlayacaktır (Anderson & Borgmeier, 2010).

### Sonuç ve Öneriler

Alanyazında, problem davranışlara yönelik sunulacak müdahalelerin okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin paydaşları olan yönetici, öğretmen, diğer okul personeli, öğrenci ve aileyi de içine alan bütüncül bir yaklaşımla yürütülmesinin önemi üzerinde durulmaktadır (Erbaş, 2002; Sugai & Horner, 2002). Problem davranışların etkisini en aza indirmek ve uygun davranışları kazandırabilmek için süreci bütüncül olarak ele alan davranış değiştirme yaklaşımlarının kullanılması ve buna yönelik müdahalelerin hazırlanması gerekmektedir (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Flook, Repetti, & Ullman, 2005; Lassen, Steele, & Sailor, 2006; Luiselli, Putnam, Handler, & Feinberg, 2005; Passolunghi, Mammarella, & Altoè, 2008; Phillipson & Phillipson, 2007). Yurtdışında olduğu gibi Türkiye'de de problem davranışların ortadan kaldırılabilmesi için önleyici müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda problem davranışlar, uzun yıllardır kanıt temelli olmayan (disiplin cezaları ve işten çıkarmalar gibi) basit uygulamalar ile çözülmeye çalışılmış ancak etkili sonuçlar elde edilememiştir (Acar, 2000; Alkan, 2007).

OÇODD modeli çerçevesinde yapılan ve etkisi araştırmalarla kanıtlanmış birçok ikincil düzey müdahale programı bulunmaktadır. Bu müdahaleler, davranış desteğini kapsamlı bir şekilde uygulayan programlardır (Fairbanks vd., 2007; Hawken & Horner, 2003; Kauffman, 2008; Todd, Campbell, Meyer, & Horner, 2008). Ayrıca OÇODD temelinde ikincil düzeyde sunulan müdahaleler, düşük maliyetli ve etkili bir yöntem olarak belirtilmektedir (Crone vd., 2010; Hawken & Horner, 2003). Risk grubundaki öğrencilere yönelik etkililiği ve verimliliği kanıtlanmış programların uygulanması; öğrencilerin problem davranışlarını azaltırken, dersi etkin dinleme gibi derse katılım davranışlarını da artırmaktadır (Atbaşı, Karasu, & Tavail, 2019). Böylece problem davranışları azalan ve akademik başarıları artan öğrenciler eğitim hayatlarına en az sınırlayıcı ortamda akranlarıyla birlikte devam edebilmektedirler. Bunun yanında, problem davranışın azaldığı sınıflarda



öğretmenlerin öğretime daha çok zaman ayırdığı ve bu durumun iş verimliliğini artırdığı da ortaya konulmuştur (Erbaş, Kırcaali-İftar, & Tekin-İftar, 2004; Hawken & Horner, 2003; Lassen vd., 2006; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) etkili ve güvenli eğitim ortamlarını ortaya çıkarmayı hedef olan bir politika benimsemiştir. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğü okullarda olumlu okul ortamını oluşturmaya yönelik çalışmalar yürütmektedir (öğretmen yeterliliğini artırmaya yönelik hizmetiçi eğitim programları, Avrupa Birliği Projeleri, Psiko-sosyal Eğitim Programlarının Yenilenmesi kapsamında önleyici destek programları çalışmaları gibi). Fakat bu çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı ve birkaç il ile sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye’de bulunan okullara bakıldığında OÇODD modelinde bir modelin okullarda uygulanmadığı görülmektedir. OÇODD modelinin temelde odak noktası geleneksel yöntemlerin aksine problem davranış ortaya çıkmadan önce yapılacak önleme müdahalelerini içermesidir (Horner vd., 2005). Ayrıca OÇODD modelinin paket bir program olmaması uygulandığı kültüre göre şekillenmesi içinde yer alan müdahaleler oluşturulurken kültürel unsurlara göre oluşturulması uygulama kolaylığı sunarken öğrenci ve öğretmen davranışlarının daha kalıcı hale gelmesine etki etmektedir (Lane vd., 2009) Etkililiği ve verimliliği araştırmalarla ortaya konulmuş böyle bir modelin Türkiye’deki okullarda uygulanmasının yönetici ve öğretmenlere yol göstereceği, okul ortamının daha olumlu hale gelmesini sağlayacağı ve problem davranışları en aza indirerek öğretmenlerin öğretme çabasından çıkmasına ve etkili öğretim yapabilmelerine fırsat sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, okul ortamlarında veriye dayalı karar vermeyi temel alarak verimli ve etkili olan müdahale programlarının uygulanması gerekmektedir.

## Kaynaklar

- Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ile ilgili görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of special education teachers working with mentally handicapped children about the problem behaviors encountered in their classrooms]* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 97265)
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 11*(1), 7-36. doi: 10.1207/s1532768Xjepc1101\_03
- Albers, C. A., Glover, T. A., & Kratochwill, T. R. (2007). Where are we, and where do we go now? Universal screening for enhanced educational and mental health outcomes. *Journal of School Psychology, 45*(2), 257-263. doi/10.1016/j.jsp.2006.12.003
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet [Primary school teachers' methods of coping with unwanted behavior and school violence]* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 209342)
- Anderson, C. M., & Borgmeier, C. (2010). Tier II interventions within the framework of school-wide positive behavior support: Essential features for design, implementation, and maintenance. *Behavior Analysis in Practice, 3*(1), 33-45. doi: 10.1007/BF03391756
- Atbaşı, Z., Karasu, N., & Taviş, Y. Z. (2019). Sınıf genelinde olumlu davranış desteği programı: Check-In/Check-Out uygulaması [Positive behavior support program throughout the classroom: The implementation of the Check-In/Check-Out program]. *Education and Science, 44*(197), 139-154. doi: 10.15390/EB.2018.7588
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences, 44*(7), 1596-1603. doi: 10.1016/j.paid.2008.01.003
- Cheney, D. A., Stage, S. A., Hawken, L. S., Lynass, L., Mielenz, C., & Waugh, M. (2009). A 2-year outcome study of the check, connect, and expect intervention for students at risk for severe behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 17*(4), 226-243. doi: 10.1177/2F1063426609339186
- Cheney, D., Flower, A., & Templeton, T. (2008). Applying response to intervention metrics in the social domain for students at risk for developing emotional or behavioral disorders. *Journal of Special Education, 42*(2), 108-126. doi: 10.1177/2F0022466907313349
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders, 29*(3), 224-236. doi: 10.1177/2F019874290402900303
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program*. New York: Guilford.
- Debnam, K. J., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2012). Secondary and tertiary support systems in schools implementing school-wide positive behavioral interventions and supports: A preliminary descriptive analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(3), 142-152. doi: 10.1177/2F1098300712436844
- Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., & Kurtılmaz, Y. (2011). Implementation of Turkish version of first step to success program for preventing antisocial behaviors. *Education and Science 36*(161), 145-158.

- Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R. H., Knoster, T., & Bradshaw, C. P. (2014). A comment on the term “positive behavior support.” *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(3), 133-136. doi: 10.1177/2F1098300713497099
- Erbaş, D. (2002) Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama [Preparing a positive behavioral support plan for reducing problem behaviors]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğilim Dergisi*, 3(2), 41-50. doi: 10.1501/Ozlegt\_0000000065
- Erbaş, D., & Yücesoy Özkan, Ş. (2008). *Problem davranışların azaltılmasında aileler ve öğretmenler tarafından uygulanan olumlu davranışsal destek programının etkileri ve bu programa ilişkin aile ve öğretmen görüşleri* (Proje No: 104K061)
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci [Functional evaluation: The process of dealing with behavioral problems and providing appropriate behaviors]* (1. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Fairbanks, S., Sugai, G., Guardino, D., & Lathrop, M. (2007). Response to intervention: Examining classroom behavior support in second grade. *Exceptional Children*, 7(30), 288-310. doi: 10.1177/2F001440290707300302
- Filter, K. J., McKenna, M. K., Benedict, E. A., Horner, R. H., Todd, A., & Watson, J. (2007). Check in/check out: A post-hoc evaluation of an efficient, secondary-level targeted intervention for reducing problem behaviors in schools. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 69-84. doi: 10.1353/etc.2007.0000
- Fixsen, D. L., & Blase, K. A. (2009). *Implementation: The missing link between research and practice*. FPG Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, NC: National Implementation Research Network.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531-540. doi: 10.1177/2F1049731509335549
- Flook, L., Repetti, R. L., Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327. doi/10.1037/0012-1649.41.2.319
- Golly, A. M., Stiller, B., & Walker, H. M. (1998). First Step to Success: Replication and social validation of an early intervention program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(4), 243-250. doi: 10.1177/2F106342669800600406
- Golly, A., Sprague, J., Walker, H. M., Beard, K., & Gorham, G. (2000). The first step to success program: An analysis of outcomes with identical twins across multiple baselines. *Behavioral Disorders*, 25(3), 170-182. doi: 10.1177/2F019874290002500305
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Beebe-Frankenberger, M., & Bocian, K. M. (2000). Treatment integrity in learning disabilities intervention research: Do we really know how treatments are implemented? *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 198-205.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344. doi: 10.1177/2F001440290106700303
- Hawken, L. H., & Horner, R. H. (2003). Evaluation of a targeted group intervention within a school-wide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 225-240.

- Hawken, L. S., MacLeod, K. S., & Rawlings, L. (2007). Effects of the behavior education program (BEP) on office discipline referrals of elementary school students. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(2), 94-101. doi: 10.1177/2F10983007070090020601
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review, 35*(4), 583-601.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children, 42*(8), 1-14.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(3), 133-144. doi: 10.1177/2F1098300709332067
- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior support plans* (pp. 359-390). New York: Guilford.
- Kauffman, A. L. (2008). *Stimulus fading within Check-in/Check-out*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/8580>
- Lane, K. L., Bocian, K. M., MacMillan, D. L., & Gresham, F. M. (2004). Treatment integrity: An essential-but often forgotten-component of school-based interventions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 48*(3), 36-43. doi: 10.3200/PSFL.48.3.36-43
- Lane, K. L., Parks, R. J., Kalberg, J. R., & Carter, E. W. (2007). Systematic screening at the middle school level: Score reliability and validity of the students risk screening scale. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*(4), 209-222. doi: 10.1177/2F10634266070150040301
- Lane, K. L., Kalberg, J.R., & Menzies, M. H. (2009). *Developing schoolwide programs to prevent and manage problem behaviour: A step by step approach*. New York: Guildford.
- Lane, L. K., Capizzi, M. A., Fisher, M., & Ennis, P. R. (2012). Secondary prevention efforts at the middle school level: An application of the behavior education program. *Education and Treatment of Children, 35*(1), 51-90.
- Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools, 43*(6), 701-712. doi: 10.1002/pits.20177
- 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. doi: : 10.1080/02796015.1998.12085929
- Lien-Thorne, S., & Kamps, D. (2005). Replication study of the first step to success early intervention program. *Behavioral Disorders, 31*(1), 18-32. doi: 10.1177/2F019874290503100104
- Luiselli, J., Putnam, R., Handler, M., & Feinberg, A. (2005). Whole-school positive behavior support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology, 25*(2-3), 183-198. doi: 10.1080/0144341042000301265
- March, R. E., & Horner, R. H. (2002). Feasibility and contributions of functional behavioral assessment in schools. *Journal of Emotional atid Behavioral Disorders, 10*(3), 158-170. doi: 10.1177/2F10634266020100030401

- McCurdy, B. L., Kunsch, C., & Reibstein, S. (2007). Secondary prevention in the urban school: Implementing the behavior education program. *Preventing School Failure, 51*(3), 12-19. doi: 10.3200/PSFL.51.3.12-19
- McDaniel, S. C., Houchins, D. E., & Robinson, C. (2015). The Effects of Check, Connect, and Expect on Behavioral and Academic Growth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 24*(1), 42-53. doi: 10.1177/2F1063426615573262
- Melekoglu, M., Bal, A., & Diken, İ. H. (2017). Implementing school-wide positive behavior interventions and supports (SWPBIS) for early identification and prevention of problem behaviors in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education, 9*(2), 98-110. doi: 10.20489/intjecse.368483
- Mong, D. M., Johnson, N. K., & Mong, W. K. (2011). Effects of check-in/check-out on behavioral indices and mathematics. *Generalization Behavioral Disorders, 36*(4), 225-240. doi: 10.1177/2F019874291103600403
- Noell, G. H., & Gansle, K. A. (2009). Moving from good ideas in educational systems change to sustainable program implementation: Coming to terms with some of the realities. *Psychology in the Schools, 46*(1), 79-89. doi: 10.1002/pits.20355
- Overton, S., McKenzie, L., King, K., & Osborne, J. (2002). Replication of the First Step to Success Model: A multiple-case study of implementation effectiveness. *Behavioral Disorders, 28*(1), 40-56. doi: 10.1177/2F019874290202800104
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. [Investigation of the competence of science teachers in preschool education institutions according to some variables]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 1-18.
- Özdemir, S. (2005). *The first step to success program: Implementation effectiveness with Turkish children with attention deficit hyperactivity disorder* (Doctoral dissertation). Retrieved from Arizona State University.
- Passolunghi, M., Mammarella, I., & Altoè, G. (2008). Cognitive abilities as precursors of the early acquisition of mathematical skills during first through second grades. *Developmental Neuropsychology, 33*(3), 229-250. /doi: 10.1080/87565640801982320
- Perkins-Rowe, K. A. (2001). *Direct and collateral effects of the first step program: Replication and extension of findings* (Doctoral dissertation). Retrieved from University of Oregon.
- Phillipson, S., & Phillipson, S. (2007). Academic expectations, belief of ability, and involvement by parents as predictors of child achievement: A crosscultural comparison. *Educational Psychology, 27*(3), 329-348. doi: 10.1080/01443410601104130
- Sezgin, F., & Duran, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik önleme ve müdahale yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 147-168.
- Scott, T. M., & Eber, L. (2003). Functional assessment and wraparound as systemic school processes primary, secondary, and tertiary systems examples. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(3), 131-143. doi: 10.1177/2F10983007030050030201
- Stage, S. A., Cheney, D., Lynass, L., Mielenz, C., & Flower, A. (2012). Three validity studies of the daily progress report in relationship to the check, connect, and expect intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(3), 181-191. doi: 10.1177/2F1098300712438942

- Sterling-Turner, H. E., Watson, T. S., & Moore, J. W. (2002). The effects of direct training and treatment integrity on treatment outcomes in school consultation. *School Psychology Quarterly, 17*(1), 47-77. /doi/10.1521/scpq.17.1.47.19906
- Sucuoğlu, B., & Kargin, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy, 24*(1-2), 23-50. doi: 10.1300/J019v24n01\_03
- Todd, A. W., Campbell, A. L., Meyer, G. G., & Horner, R. H. (2008). The effects of a targeted intervention to reduce problem behaviors: Elementary school implementation of check in-check out. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(1), 46-55. doi: 10.1177/2F1098300707311369
- Tsai, S. F., & Cheney, D. (2012). The impact of the adult-child relationship on school adjustment for children at risk of serious behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*(2), 105-114. doi: 10.1177/2F1063426611418974
- Turtura, J. E., Anderson, C. M., & Boyd, R. J. (2014). Addressing task avoidance in middle school students: Academic behavior check-in/check-out. *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*(3), 159-167. doi: 10.1177/2F1098300713484063
- Walker, H. M. (1998). First steps to prevent antisocial behavior. *Teaching Exceptional Children, 30*(4), 16-19. doi: 10.1177/2F004005999803000403
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1998). First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 6*(2), 66-80. doi: 10.1177/2F106342669800600201



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 1, Page No: 233-252

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.532583

REVIEW

Received Date: 26.02.19

Accepted Date: 29.03.20

OnlineFirst: 01.04.20

## Overview of The School-Wide Positive Behavioral Support and Tier II Intervention

Zehra Atbaşı \*

Necmettin Erbakan University

### Abstract

School-wide positive behavioral support (SWPBS), which focuses on improving basic social skills of students, uses evidence-based system to identify the problem behaviors and teach appropriate behaviors. SWPBS is based on teamwork and implemented in many schools ranging from kindergarten to high school. It provides support to all school staff for a safe and positive school environment for all students. The supports include school-wide, classroom and individualised interventions. SWPBS allows each school to establish a comprehensive system of its own. It is a system approach that provides evidence-based support for all students. Although the main components of SWPBS are achieved via various strategies, it is not an all-in-one programme. SWPBS offers a three-tiered solution to the challenges that can be experienced in the implementation in a sustainable and effective way. The aim of this study is to define the SWPBS framework, the secondary interventions presented in the framework, and what needs to be done during these interventions to ensure that the needs of the students are met in the best possible way. It is further aimed to shed light on future research and practices by explaining how schools plan their secondary interventions in both initial and on-going implementation phase.

**Keywords:** School-wide positive behavioral support, Positive behavioral support, social skills, problem behavior, tier two, school-wide intervention.

### Recommended Citation

Atbaşı, Z. (2021). Overview of the school-wide positive behavior support and tier II intervention. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 233-252. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.532583

\***Corresponding Author:** Asst. Prof., E-mail: zatbasi@erbakan.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-2758-1277>

Behavioral and academic problems observed at schools lead to complex processes that require a multifaceted solution. Although a substantive body of literature has identified effective interventions for supporting students who engage in problem behaviors, successful and sustained implementation of these interventions at schools has been challenged by limited time, resources, and training (Adelman & Taylor, 2000; Erbaş, 2002; Noell & Gansle, 2009; Özbey & Alisinanoğlu, 2009). Positive Behavior Support (PBS) is built on the whole day of the student who exhibit problem behavior. Necessary environmental arrangements are designed to prevent the development of the problem. While behavior-changing strategies are implemented during PBS model, values of the society to which the students belong are taken into account. Thus, more acceptable behaviours are aimed to ensure sustainability (Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Lane, Parks, Kalberg, & Carter, 2007).

The aim of this study is to define the school-wide positive behaviour support (SWPBS) framework, the secondary interventions presented in the framework, and what needs to be done during these interventions to ensure that the needs of the students are met in the best possible way. It is further aimed to shed light on future research and practices by explaining how schools plan their secondary interventions in both initial and on-going implementation phase. The SWPBS is a model used to support the academic and social needs of children at schools. In the recent years, SWPBS has been revised to include more systematic, holistic, and preventive interventions to reduce all behavioral problems across the school. The researchers have expanded the scope of the method to increase student achievement within academic instruction, acceptance of the student by his/her peers in the classroom; along with an expected progress in cognitive skills, motivation, social factors, family participation, academic expectations and cultural values (Flook, Repetti, & Ullman, 2005; Phillipson & Phillipson, 2007). The therapy interventions offered for problematic behaviors were considered to be another factor influencing effective teaching (Lassen, Steele, & Sailor, 2006).

SWPBS focuses on improving basic social skills of the students. It utilizes an evidence-based system to identify problem behaviors and teach appropriate behaviors. It is based on teamwork and implemented in many schools ranging from kindergarten to high school. It provides support to all school staff for a safe and positive school environment for all students. The supports include school-wide, classroom and individualised interventions (Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005). SWPBS allows each school to establish a comprehensive system of its own. It is a system approach that provides evidence-based support for all students. Although the main components of SWPBS are achieved via various strategies, it is not an all-in-one programme (Lane, Capizzi, Fisher, & Ennis, 2012). It offers a three-tiered solution to the challenges that can be experienced in the implementation in a sustainable and effective way. The rules and stages serve as a framework for guiding schools in maintaining evidence-based interventions (Anderson & Borgmeier, 2010). It is explained via a three-tiered triangle model. In this model, there are implemetations to meet the needs of all the students at school.

*Tier I*; universal support programs that include behavioral and academic strategies implemented with the entire student population across the school. The schools form a list of rules to indicate what are the appropriate behaviors and clearly explain what the consequences will be if the rules are broken. (Crone, Hawken & Horner, 2010; Dunlap, Kincaid, Horner, Knoster, & Bradshaw, 2014). These expectations are clearly and unequivocally taught to the students. They are offered as opportunities to fulfill these expectations and positive reinforcements are provided if they meet the expectations.

*Tier II*; is a stage implemented when the primary intervention program is not sufficient (Crone et al., 2010; Lane, Kalberg, & Menzies, 2009). Secondary level support interventions involve interventions for students who cannot benefit from primary level intervention programs and compose 10-15% of the population (Crone et al., 2010; Debnam, Pas & Bradshaw, 2012; Gresham, Sugai, & Horner, 2001; Sugai & Horner, 2002).

*Tier III* supports are provided for students with low-academic performance, that exhibit serious behaviour problems, that are not responsive to Tier I and II interventions and are in need of individualised extensive support programmes. The tertiary level requires individualised programmes and functional assessment. At this stage,



intensive support for the student is provided not as a group but as an individual (Scott & Eber, 2003; Sugai & Horner, 2002).

### **Tier II Interventions for SWPBS**

A wide range of interventions are carried out at Tier II. The common characteristics of these interventions are as follows: They have guidelines for the targeted skills, they include self-control strategies they reinforce positive behaviors they provide regular performance feedback for the targeted behaviors and they implement peer learning. The implementation of Tier II interventions requires more time and intensive effort than Tier I interventions. For example, Tier II intervention involves a strategy to increase positive behavior on a daily basis and to provide reinforcements to increase the frequency of positive behavior. In order to be successful in Tier II interventions; it is necessary to specify the daily class routines in a positive and clear manner along with the desired behaviors, to clearly define the problem behaviors, to teach the class routines and the appropriate behaviors directly and to reinforce the desired student behaviors on a regular basis (Lane et al., 2009; Lane et al., 2012; Turtura, Anderson, & Boyd, 2014).

Tier II interventions are in-class and the necessary arrangements to be made are; (a) screening and observation of the student at risk, (b) in-class structural arrangements, (c) a system of increasing adult feedback, (d) establishing a system to demonstrate the relationship between academic and behavior performance, (e) the system of improving home / school communication and (d) data collection and use of data in the decision-making process (Crone et al., 2010). If the students do not respond to Tier I and Tier II interventions, and the problems persist, Tier III interventions need to be applied (Crone et al., 2010; Lane et al., 2012).

**Essential features of Tier II interventions.** Tier II interventions include (a) explicit instruction of skills (e.g., pro-social skills, academic skills), (b) structured prompts for appropriate behavior, (c) opportunities for the student to practice new skills in the natural setting, and (d) frequent feedback to the student. In addition, many Tier II interventions might include a mechanism for support and regular communication with the student's parents. Firstly, these interventions focus on increasing pro-social behavior. Thus, they *explicitly teach* the expected behavior to the student. Explicit teaching is accomplished by reviewing what is expected and providing both examples and non-examples of the expected behaviors. Role-playing with feedback is frequently utilized as well.

Secondly, Tier II interventions include *structured prompts* for appropriate behaviors. These help to prevent problem behaviors by prompting more the appropriate ones *before* a problem occurs. Check-in/check-out is a frequently used Tier II intervention for students with disruptive or inattentive behaviors (Fairbanks, Sugai, Gardine, & Lathrop, 2007; Filter et al., 2007; Hawken et al., 2007).

Thirdly, all Tier II interventions provide opportunities to practice skills. Following explicit instruction and daily review of the desired behaviors, students are regularly provided with opportunities to practice desired behaviors and receive regular feedback. For example, if a counselor works with a small group of students on responding to adult-provided feedback appropriately, the counselor might role-play different situations by giving critical feedback to students and having them respond. In addition, the counselor might inform teachers and parents of the skills covered during a given week and ask that they help students practice what they learn in natural settings.

Moreover, these interventions provide frequent opportunities for feedback. Although teachers certainly praise or correct a student at any time, establishing certain times for feedback makes it more likely that the student will receive this important information regularly. For example, in First Step to Success (Golly, Stiller, & Walker, 1998; Walker et al., 1998), frequent feedback is provided via presentation of a green (for appropriate behavior) or red (for inappropriate behavior) card upon which points are tallied. As long as a student engages in a desired behavior, points are accumulated on the green card; however, any inappropriate behavior results in presentation of the red card and accumulation of points on this card.

All these interventions are more likely to occur with fidelity and to be sustained over time if the school holds a written manual including the procedures. The manual should contain documentation of key features of the

intervention, as well as information about how the intervention is implemented within that particular school. The manual will help ensure sustainability over time. As far as Tier II interventions are concerned, the implementations which are similar in terms of the procedure and efficacy are provided below (Horner, Sugai, & Anderson, 2010).

***First Step to Success Early Intervention Programme.*** Early Education Program for Supporting Success in School (First Step to Success) was developed in Oregon, USA for kindergarten students at risk of engaging behaviours by Walker et al. (1998). First Step to Success (FSS) is an early intervention programme to prevent children at risk from engaging in behaviours that could harm himself/herself, the family and the society. The core aim of the programme is to have the child engage in positive interaction with the teacher and his/her peers. The programme is implemented in coordination with the parents at home, teachers and the coordinator at school. Engaging into this programme helps to improve the relationship between the child, parents and the teacher by contributing to have a better communication and enhancing co-operation (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt, & Kurtilmaz, 2011; Özdemir, 2005; Walker, 1998). Moreover, it is a prevention programme that increases family involvement along with ensuring co-operation between family and school. In this programme, positive behaviors are instructed at home and in classrooms.

***Check-Connect-Expect.*** The Check, Connect, Expect program (CCE) is a Tier 2 intervention model within the positive behaviour support model (PBS) of intervention which has six key components in the following: (a) Setting target, (b) monitoring the improvement, (c) data-driven decision making (d) relationship-building (e) teaching problem solving and social skills (f) school-parent co-operation and (g) gradual support (Cheney, Flower, & Templeton, 2008; Lawrence et al., 2012; McDaniel, Houchins, & Robinson, 2015). The CCE intervention program consists of different levels of support and it provides students with progress data on a daily basis. It offers three levels of support to students who exhibit problem behavior: (a) basic level, (b) condensed and (c) self-monitoring. Intensive support is offered at the basic CCE intervention model. Instruction of social skills and problem-solving skills are accomplished on a weekly basis. The teachers involved in CCE implementations report that the problem behaviors of the participant students decreased, the number of the at-risk students decreased, the observed destructive behaviors decreased, and the social skills increased. These results proved the relationship between problem behavior and academic achievement along with the fact that the problem behaviors decreased while the time devoted to academic skills increased and thus all these increased the success (Cheney et al., 2008; Cheney et al., 2009; McDaniel et al., 2015; Stage, Cheney, Lynass, Mielenz, & Flower, 2012; Tsai & Cheney, 2012;).

***Check-in/Check-out.*** Check-in/Check-out is a preventive programme offered at secondary level in terms of Positive Behavioural Support. It is a preventive program developed for the students who have problematic behavior, low academic success and poor peer relationship (Hawken et al., 2007). It is one of the most widely used Tier II intervention models. It offers school-wide and in-class support for each student who needs it.

This programme is also called as the Behavioral Education Program (BEP) (McCurdy, Kunsch, & Reibstein, 2007). It was developed to provide support for students at risk of exhibiting serious or chronic behavioral problems (Crone et al., 2010). It provides frequent feedback to the students about their behaviors. Positive reinforcement is received when the appropriate behaviour is exhibited. Thus, students start the day and class with a positive adult interaction. As a result, the rate of effective adult-student interaction, which supports positive behavioral development, is increased. The reason for the high number of behavior support at Check-in / Check-out is the idea that this support may be effective in reducing problem behaviors of at-risk students exhibiting problem behavior (Fairbanks et al., 2007). It is a school-based intervention programme designed to provide daily support to children at risk with behavior problem and can be implemented at class level. It is based on three premises: (a) instructing the expected behavior clearly to the at-risk children, providing frequent feedback, continuity and reinforcement when the expected behaviour is exhibited, (b) the correlation between the problem behaviour and low academic achievement and (c) providing the behavior support with positive interaction (Crone et al., 2010; Mong, Johnson & Mong, 2011).

### **Selecting Tier II Interventions to Meet School Needs and Resources**

Implementing a continuum of interventions at school requires careful planning to determine which interventions are needed. To identify an appropriate Tier II intervention, schools first need to identify frequently occurring problems exhibited by students who are not responsive to Tier I interventions. One way to do this is to review data sources that occur naturally in the school (such as office discipline referrals, attendance records, and academic reports) to identify common characteristics across groups of students. These reviews should focus on the entire population of students who are not responding to Tier I, not on the behavior problems exhibited by any student in particular.

Schools must ensure that they have the capacity and resources to implement the intervention effectively and to sustain implementation over time (Fixsen & Blase, 2009; Fixsen, Blase, Naom, & Wallace, 2009). In addition, the schools need to consider key issues such as the level of expertise required to implement the intervention, the number of staff hours (coordinators, teachers, etc.) required to implement the intervention, and the cost of any materials that must be purchased. After an intervention is selected, effective and sustained use of the intervention will require identification of the behavior problems best suited to the intervention, the settings in which the intervention can be implemented, the skills needed by the implementer, and the criteria by which intervention success or failure will be judged.

**Planning for initial and sustained implementation.** If an intervention is to be implemented with fidelity and sustained over time, careful attention must be paid to designing a system to support implementation. The implementation needs to be revised following Tier I interventions. It is of great importance to evaluate the data obtained in Tier I correctly and use for subsequent stages. All Tier II interventions must be grounded in an effective teaming process to provide individual student support and data-driven decision making. The team is responsible for selecting students who might benefit from the intervention, determining which intervention a student receives, and monitoring progress. What is critical to the systematic and successful teamwork is identifying a person to coordinate implementation. The team should include someone who can allocate sources. Identification of the member for coordination is critical to the success of any Tier II intervention. The role of the coordinator involves ensuring decision mechanism, training new teachers and staff in the intervention, ensuring that needed resources (e.g., items for reinforcers, daily progress report cards, etc.) are available, meeting with teachers, students, and parents when a student begins an intervention, problem solving with participating parties to facilitate success, graphing each student's progress data, and providing updates of progress to the implementation team. Thus, one person should be assigned an overall coordination role to ensure all tasks are done in a timely and effective manner.

Tier II decisions regarding interventions should be data-driven. Data is required to determine whether the progress students make is adequate or inadequate and to understand whether the intervention is implemented with fidelity, and the extent to which the intervention is beneficial overall. A variety of data sources can be used to determine which students might benefit from Tier II supports and what interventions might be most effective. One commonly used source is office discipline referral records. These data are examined on a regular schedule, typically monthly, to determine which students might benefit from additional supports. A second source of information is the teachers including the forms filled or the interviews done by them. The forms should provide information such as a definition of the problem, the setting(s) in which the problem most often occurs, whether academic skills are involved, and what interventions have been tried previously. School team should observe the student at least a week and conduct functional behavior assessment. Another data source is school-wide screening. The procedures to receive these data include school-wide screening, administration of a school-wide scale, observation and administration of parent questionnaires (Albers, Glover, & Kratochwill, 2007).

**Monitoring the progress of Tier II interventions.** The decisions to be made by the school teams regarding whether a student is making adequate progress on a Tier II intervention need to be data-driven. The first step in this process is identifying objective, measurable outcomes and setting an intervention goal. These goals should not set for individual students; rather, a general goal is set for all students to facilitate efficient planning and monitoring.

These pre-determined goals allow easy monitoring of individual student outcomes. The school team should meet bi-weekly to monitor the progress and review this progress upon the graphs. At this bi-weekly meeting, the team coordinator provides a summary of all students receiving the intervention. For example, “Of the 28 students on homework club, 25 are meeting their goals. Also, five students have been on homework club for 10 weeks and have met the criteria for fading.” The team could then review the data only for those students who do not meet the goals and are ready for fading. The team uses data to guide decisions regarding whether to (a) maintain the current intervention, (b) fade the current intervention, (c) increase the intensity of the intervention or (d) change the intervention completely. If the intervention requires significant modification, or if it is to be terminated due to lack of progress, a functional behavior assessment is conducted to determine a more appropriate intervention.

**Monitoring fidelity of implementation.** Previous research shows that interventions at schools often are not implemented as designed and that poor implementation can have harmful effects on outcomes (Gresham, MacMillan, Beebe-Frankenberger, & Bocian, 2000; Lane, Bocian, MacMillan & Gresham, 2004; Sterling-Turner, Watson & Moore, 2002). The first way to measure fidelity of the implementation is to collect direct observation and evaluation of the data. The aim of this is to assess the extent to which key features of the intervention are implemented. As a second way, fidelity might be assessed by directly asking the teachers to rate a scale indicating the extent to which they implement the intervention as planned.

### Conclusion and Suggestions

In the literature, it is emphasized that interventions for problem behaviors should be carried out as a team with all the stakeholders of the school, including managers, teachers, other school staff, students and family in a holistic manner. In order to minimize the effect of the problem behaviors and to instruct the desired behaviors, behavior change interventions need to be developed and they include holistic behavior change approaches (Chamorro-Premuzic, & Furnham, 2008; Flook et al., 2005; Lassen, Steele & Sailor, 2006; Luiselli, Putnam, Handler, & Feinberg 2005; Passolunghi, Mammarella, & Altoè, 2008; Phillipson & Phillipson, 2007). Turkey needs early intervention programmes which aim at diminishing problem behaviors and preventing them before it occurs, as implemented in other countries. School-wide implementations unfortunately have involved practices that are not evidence-based (such as disciplinary penalties and dismissal) and they have not been able to receive effective results (Acar, 2000; Alkan, 2007).

There is a number of secondary interventions programmes within the framework of SWPBS model. The efficacy these programmes have been proven through studies. These interventions implement behavior support comprehensively (Fairbanks et al., 2007; Hawken & Horner, 2003; Kauffman, 2008; Todd, Campbell, Meyer, & Horner 2008). Moreover, the interventions presented at the Tier II on the basis of SWPBS are low-cost and effective (Hawken & Horner, 2003; Crone et al., 2010). The implementation of programmes with proven effectiveness and efficiency for at-risk students decreases the problem behaviors while increasing the interaction in the class (Atbaşı, Karasu, & Tavil, 2019). Thus, children with decreasing problem behaviors and academic success continue their education with their peers in the least restrictive settings. In addition, it has been proven that teachers spend more time for teaching in the classroom in which the problem behavior decreases. This also increases the work efficiency (Erbaş, Kurcaali-İftar, & Tekin-İftar., 2004; Hawken & Horner, 2003; Lassen et al., 2006; Sucuoğlu & Kargin, 2006).

Ministry of National Education (MoNE) has adopted a policy aiming at creating effective and safe educational settings. Directorate General for Special Education and Guidance Services of MoNE runs many projects which aim at developing a positive school setting in general schools. When the schools affiliated with MoNE are taken into account, it is clear that no model similar to PBS is currently implemented. The main aim of the PBS model is that, unlike the traditional methods, it involves interventions before the problem occurs (Horner et al., 2005). Moreover, the fact that PBS is not an all-in-one programme and can be adapted to cultural values make this approach easy to implement. Implementing such a model is expected to contribute to (a) guiding the teachers and the school management, (b) creating a more positive school environment, (c) decreasing the problem behaviours, (d) helping the teacher spend more time for teaching and have efficient lessons. Therefore, efficient and effective intervention programmes based on data-driven decision making should be implemented in school settings.