



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

**DUYGU VE DAVRANIŞ BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLER İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN
YETERLİKLERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Ömer Faruk AR
ORCID: 0000-0002-4211-2962

Danışman
Prof. Dr. Hakan SARI
ORCID: 0000-0003-4528-8936

Konya – 2025

ÖN SÖZ

Daha detaylı bilgi sahibi olmanın büyük mutluluğunu yaşadığım ve daha öğrenecek çok fazla bilginin olduğunu fark ettiğim duygu ve davranış bozukluğu alanıyla ilgili çalışma konusunda bana kapı açan ve bu konuda cesaretlendiren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Hakan SARI hocama teşekkürlerimi sunuyorum. Bu desteğinin dışında benim için çok kıymetli olan olumlu yaklaşımı, öğrencilerin işini her zaman kolaylaştırmaya çalışması, süreci zorlaştıran özel durumlarımızla ilgili bize her zaman destek olan tavrı ve her konuda bilgisine ve tecrübesine danışabilme izni vermesi nedeniyle ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin belirli aşamalarında fikirlerine danışma ihtiyacı hissettiğim ve buna her zaman olumlu karşılık verip süreçte bana destek olan Dr. Süleyman ARSLANTAŞ, Dr. Fatih KOÇAK hocalarıma ve Arş. Gör. Muhammet Fatih SERTKAYA'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez süreci içerisinde yer alan ölçek ve eğitim programı geliştirme, eğitim programı uygulama, öğretmenlerle yapılan görüşmeler gibi aşamalarda destek olan ve katılım gösteren tüm değerli meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecinde ihmal ettiğim ancak her zaman yanımda olan ve destek veren anneme, babama, kardeşlerime, Selim ve Tarık'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, beraber yaşadığım ve tüm yorulduğum anlarda biraz oyun oynayıp kendime gelmemi sağlayan kedime; süreç içinde bir bilgisayar kırmış olmasına ve bu yazıyı anlayamayacak olmasına rağmen teşekkür ediyorum.

Ömer Faruk AR

Mayıs 2025

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
ÖZET.....	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	7
2. ALANYAZINI	9
2.1. Duygu ve Davranış Bozukluğu	9
2.1.1. Duygu ve Davranış Bozukluğu ile İlgili Tanımlar	9
2.1.2. Duygu ve Davranış Bozukluğu Yaygınlık Oranları	15
2.1.3. Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Özellikleri	16
2.1.3.1. Akademik Özellikleri	16
2.1.3.2. Sosyal/Duygusal Özellikleri.....	18
2.1.3.3. Bilişsel Özellikleri.....	19
2.1.4. Duygu ve Davranış Bozukluğu Sınıflandırılması	20
2.1.5. Duygu ve Davranış Bozukluğu Nedenleri.....	23
2.1.5.1. Biyolojik Nedenler	23
2.1.5.2. Aile ve Çevresel Nedenler.....	24
2.1.5.3. Okul ile İlgili Nedenler.....	26
2.2. Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliği.....	27
2.3. İlgili Araştırmalar	30
2.3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	30
2.3.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar	34
3. YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	43
3.2.1. Nitel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Çalışma Grubu	43

3.2.2. Nicel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Çalışma Grubu.....	45
3.2.3. Kontrol Grubunun Denkliğinin Sağlanması.....	47
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	48
3.3.1. Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.2. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı Geliştirme Süreci	51
3.3.3. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programı Uygulama Süreci	54
3.3.4. Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Araçları	57
3.3.4.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	59
3.3.4.2. Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları	61
3.3.4.3. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	65
3.3.4.4. Ayırt Edici Geçerlik Analizi Sonuçları	65
3.3.5. Verilerin Toplanması.....	67
3.4. Verilerin Analizi.....	68
4. BULGULAR.....	70
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Duygu ve Davranış Bozukluğu Alanı Öğretmen Eğitimi Programına Yönelik Bilgi Gereksinimlerine İlişkin Bulgular	70
4.1.1. DDB olan Öğrencilerin Eğitimlerinde Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumu	70
4.1.2. DDB olan Öğrencilerin Davranışlarını Değiştirmeye Yönelik Mesleki Yeterlik	71
4.1.3. DDB olan Öğrencilerle İlgili İş birliği Yapılması Gereken Kurumları Bilme Durumu.....	72
4.1.4. DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim ve Öğrenme Stratejileri, Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Mesleki Yeterlikleri	73
4.1.5. Tanılama ve Değerlendirme ile İlgili Mesleki Yeterlik	74
4.1.6. Öğrencilerin ve Ailelerin Yasal Haklarını Bilme ile İlgili Mesleki Yeterlik	75
4.1.7. Öğrencilerin Eğitiminde Materyal ve Teknoloji Kullanımı ile İlgili Mesleki Yeterlik.....	76
4.1.8. Öğrencilerin Eğitiminde Program Farklılaştırma ile İlgili Mesleki Yeterlik	78
4.2. DUBÖEP Uygulanan Deney Grubunun DUBÖME-YÖL Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	78
4.3. DUBÖEP Uygulanmayan Kontrol Grubunun DUBÖME-YÖL Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	79
4.4. DUBÖEP Uygulanan Deney Grubu ve Uygulanmayan Kontrol Grubunun DUBÖME-YÖL Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	80
4.5. Deney Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Araştırma Kapsamında Geliştirilen DUBÖEP'e İlişkin Görüşlerine Bulgular.....	81
4.5.1. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı”nın DDB Alanı ile İlgili Temel Terim ve Özelliklere İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi	82
4.5.2. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı”nın DDB Tanılama ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi	82

4.5.3. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrenciler için Kullanılan Eğitim Programlarına İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi	83
4.5.4. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrenciler için Etkili Davranış Değişirme Yöntemlerine İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi	84
4.5.5. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi ve Ortamlarına İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi.....	85
4.5.6. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde İş Birliğine İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi	85
4.5.7. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Statejilere İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi	86
4.5.8. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde Psikolojik Destek Hizmetlerine İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi	87
4.5.9. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde Aile Eğitimine İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi	87
4.5.10. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımına İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi	88
4.6. Deney Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin DUDBÖEP Kapsamında Sunulan Hikayelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	89
4.6.1. Öfke Hikayesine Verilen Cevapların Kontrol Listesine Uygun Olma Durumu	89
4.6.2. Saldırgan Davranış Hikayesine Verilen Cevapların Kontrol Listesine Uygun Olma Durumu.....	90
4.6.3. İç Kapanık Olma Hikayesine Verilen Cevapların Kontrol Listesine Uygun Olma Durumu.....	90
4.6.4. Kurallara Uymama, Öğretmeni Dinlememe Hikayesine Verilen Cevapların Kontrol Listesine Uygun Olma Durumu	90
5. TARTIŞMA	92
5.1. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı’nın Etkililiği	92
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
6.1. Sonuç.....	103
6.2. Öneriler.....	104
6.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	105
KAYNAKLAR.....	106
EKLER.....	125

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler için Geliştirilen Eğitim Programının Öğretmen Yeterliklerine Etkilerinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **138** sayfalık kısmına ilişkin, 5/05/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%19** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

5/05/2025

Ömer Faruk AR

Prof. Dr. Hakan SARI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

5/05/2025

Ömer Faruk AR

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

APA : Amerikan Psikiyatri Derneği

BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BİA : Başarıya İlk Adım

BÖP : Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı

CBHSQ : Davranışsal Sağlık İstatistikleri ve Kalite Merkezi

CCBD : Duygusal ve Davranışsal Sağlık Bölümü

CDC : Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri

CEC : Özel Çocuklar Konseyi

DDB : Duygu ve Davranış Bozukluğu

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

DMTK : Düzeltilmiş Madde – Toplam Korelasyonu

DSM : Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı

DUBÖME-YÖL: Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Belirleme Ölçeği

DUDBÖEP : Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı

ICD : Uluslararası Hastalık Sınıflandırması

IDEA : Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCES	: Amerikan Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi
NCLB	: HiçBir Çocuk Geride Kalmasın Yasası
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SAMHSA	: Madde Bağımlılığı ve Ruh Sağlığı Hizmetleri İdaresi
SED	: Ciddi Duygusal Rahatsızlıklar
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Doktora Tezi

DUYGU VE DAVRANIŞ BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER İÇİN GELİŞTİRİLEN EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Ömer Faruk AR

Bu araştırmanın amacı, duygu ve davranış bozukluğu (DDB) olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirilen Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı'nın (DUDBÖEP), öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerine etkilerini incelemektir. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı karma model tercih edilmiştir. Araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu alandaki ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla 22 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda, öğretmenlerin tanılama ve değerlendirme süreçleri, etkili davranış değiştirme yöntemleri ve DDB olan öğrenciler için eğitim programları gibi konularda eğitim gereksinimleri olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda DUDBÖEP ve Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Belirleme Ölçeği (DUBÖME-YÖL) geliştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu aşamada, 15'i deney grubunda, 15'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 30 öğretmen yer almıştır. Her iki gruptaki öğretmenlere eğitim programı uygulanmadan önce araştırma kapsamında geliştirilen DUBÖME-YÖL uygulanmış, ardından eğitim programının deney grubunda tamamlanmasının ardından aynı ölçek her iki gruba tekrar uygulanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında, deney grubundaki öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Ayrıca, deney grubundaki 10 öğretmenle eğitim programı içeriği kapsamında hazırlanan hikâyeler hakkında görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin, sınıflarında ortaya çıkabilecek dört farklı hikâyeye ilişkin yorumları ve müdahale yaklaşımları araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listesi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda: 1) Eğitim programına katılan deney grubu öğretmenlerinin son test puanları, kontrol grubundaki öğretmenlerin son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. 2) Deney grubu öğretmenleriyle eğitim programı sonrası yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve hikâyelere verdikleri cevapların analizi sonucunda, öğretmenlerin DDB olan öğrencilerle çalışma konusunda mesleki yeterliklerinin arttığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygu ve Davranış Bozukluğu, Mesleki Yeterlik, Eğitim Programı, Öğretmen Eğitimi, Ölçek Geliştirme, Karma Yöntem.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Special Education Program
Doctoral Thesis

EXAMINING THE EFFECTS OF TRAINING PROGRAM DEVELOPED FOR TEACHERS WORKING WITH STUDENTS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDERS ON TEACHERS' COMPETENCIES

Ömer Faruk AR

The aim of this study is to examine the impact of the Training Program for Teachers Working with Students with Emotional and Behavioral Disorders (DUDBÖEP) on the professional competency levels of primary school teachers working with students with emotional and behavioral disorders (EBD). A sequential exploratory mixed-methods design was adopted for this research. In the first phase, semi-structured interviews were conducted with 22 teachers working with students with EBD to identify their professional development needs in this field. The collected qualitative data were analyzed using descriptive analysis. The findings indicated that teachers required training in diagnostic and assessment processes, effective behavior modification strategies, and educational programs designed for students with EBD. Based on these findings, DUDBÖEP was developed, along with the Professional Competency Assessment Scale for Classroom Teachers Working with Students with Emotional and Behavioral Disorders (DUBÖME-YÖL). The second phase of the study employed a pretest-posttest control group experimental design. A total of 30 teachers participated, with 15 assigned to the experimental group and 15 to the control group. Before the implementation of the training program, the DUBÖME-YÖL scale was administered to both groups. Following the completion of the program with the experimental group, the same assessment was re-administered to both groups. The quantitative data were analyzed using the Mann-Whitney U Test and the Wilcoxon Signed-Rank Test. In the third phase, semi-structured interviews were conducted with teachers in the experimental group to gain deeper insights into their experiences. The qualitative data obtained were analyzed using descriptive analysis. Additionally, 10 teachers from the experimental group participated in discussions about case scenarios specifically developed within the training program. Their perspectives on four classroom-based case studies and their intervention approaches were evaluated using a researcher-developed checklist. The findings of the study indicate that: 1) The posttest scores of teachers who participated in the training program (experimental group) were significantly higher than those of teachers in the control group who did not receive the training. 2) Post-training interviews with the experimental group, along with the analysis of their responses to the case scenarios, revealed that teachers' professional competencies in working with students with EBD had improved.

Keywords: Emotional and Behavioral Disorders, Professional Competency, Training Program, Teacher Education, Scale Development, Mixed-Methods.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara ilişkin bilgiler verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Özel gereksinim grupları içinde en yetersiz hizmet alan gruplardan biri olarak ifade edilen duygu ve davranış bozukluğu (DDB) (Forness vd., 2012) ile ilgili çalışmaların başlangıcı, 19. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. Bu dönemin başında, DDB'nin nedenleri arasında ebeveynlerin aşırı korumacı veya aşırı hoşgörülü tavırları, tutarsız disiplin anlayışı ve mizaç ile çocuk yetiştirme arasındaki etkileşim gibi günümüzde de kabul gören faktörler öne çıkmaktadır. Özellikle 20. yüzyıl, müdahale programlarının oluşturulması ve detaylandırılması, DDB olan öğrencilerin eğitim süreçlerine yönelik ilginin artması, bu konuya dair ilk kitabın yayımlanması, günümüzde de geçerliliğini koruyan tanımların yapılması ve hâlâ yürürlükte olan yasaların ortaya çıkması nedeniyle önemli bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Kaufman ve Landrum, 2015).

DDB'nin uluslararası alanda en kabul edilebilir tanımı, Engelli Bireyler Eğitim Yasası'nda (IDEA, 2004) şu şekilde ifade edilmektedir:

- I. Terim, aşağıdaki özelliklerden bir veya daha fazlasını uzun bir süre boyunca ve belirgin bir derecede sergileyen, eğitim performansını olumsuz yönde etkileyen bir durum anlamına gelir.
 - 1) Zihinsel, duysal veya sağlık nedenleri ile açıklanamayan öğrenememe durumu,
 - 2) Akranları ve öğretmenleri ile doyurucu ilişkiler kurma ve sürdürmede yetersizlik,
 - 3) Normal koşullar altında uygun kabul edilmeyen duygu ve davranışlar,
 - 4) Genel yaygın mutsuzluk ve depresyon hali,
 - 5) Okul ya da kişisel sorunlarla ilişkili fiziksel belirtiler ve korkular geliştirme eğilimi,
- II. Terim şizofreniyi içerir. Terim, duygusal olarak ciddi şekilde rahatsız oldukları belirlenmedikçe, sosyal olarak uyumsuz çocukları kapsamaz (IDEA, 2004).

Türkiye’de ise DDB ile ilgili en güncel tanım, 2006 tarihli 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile 2012 tarihli 28360 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik’te yer almaktadır. Bu yönetmelikte ‘duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, yaşına uygun olmayan, sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey’ şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2012, s.2).

DDB olan bireylerle ilgili yapılan çalışmalarda, gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan duygusal ve davranışsal sorunların, yetişkinlik döneminde karşılaşılabilecek problemlerin temelini oluşturduğu belirtilmektedir (Overbeek vd., 2001). Bu sorunların farklı faktörlere dayandığı, gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıktığı ve kontrol altına alınmadığında özellikle okul başarısını olumsuz etkileyerek ilerleyen süreçte birçok problem davranışın gelişmesine neden olabileceği ifade edilmektedir (Burke vd., 2005). Antisosyal davranışların, özellikle ilkokul üçüncü sınıfa kadar kontrol altına alınamaması ve olumlu davranışların kazandırılmaması durumunda, bu davranışların yaşam boyu süren kalıcı bir duruma dönüşme olasılığının yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Walker vd., 1995).

Bu bağlamda, DDB olan öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler ve akranları için okul ortamlarında önemli zorluklar yaratmaktadır (Gresham, 2007). Bu zorluklar yalnızca disiplin, eğitim ve kişilerarası ilişkilerle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda genellikle kaotik ev, okul ve sınıf ortamlarının oluşmasına yol açmaktadır. Okullar, DDB olan öğrencilerin eğitim ve disiplin ihtiyaçlarını karşılamakta büyük güçlükler yaşamaktadır (Walker vd., 2004). Ayrıca, DDB olan öğrencilerin okuldan uzaklaştırılma veya okuldan atılma olasılığının, diğer özel gereksinimli öğrencilere kıyasla iki kat daha fazla olduğu belirtilmektedir (Losen vd., 2014). Bununla birlikte, DDB olan öğrencilerin akademik yetersizliklerinin, yoğun destek gerektirecek kadar ciddi olabileceği ifade edilmektedir. Bu öğrencilerin motivasyon eksikliği, sık yaşanan aksaklıklar ve agresif davranışları, özellikle öğretmenin birden fazla öğrenciye akademik ve davranışsal destek sunduğu sınıf ortamlarında önemli bir zorluk yaratmaktadır (Sutherland vd., 2008).

DDB olan öğrenciler tarafından sergilenen aşırı problem davranışlar nedeniyle, öğretmenlerin bu zorlayıcı davranışları yönetebilmesi, akademik eksiklikleri giderebilmesi ve kaynaştırma süreçlerini destekleyebilmesi için sınıf yönetimi ve davranış düzenleme konularında yetkin olması gerekmektedir (Oliver ve Reschly, 2010). Okul ortamlarında öğretmenler, olumlu ve destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturmak, uygun davranışları

kazandırmak ve geri bildirim mekanizmalarını etkin kullanmak gibi temel uygulamalarla, DDB olan öğrencilerin yaşadığı sorunları azaltmada kritik bir rol üstlenmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin sergilediği problem davranışları belirleme ve bazen de bunları ele alma noktasında merkezi bir konumda bulunmaktadır (State vd., 2011). DDB tanısı konulan okul çağındaki öğrencilerin sayısı arttıkça, genel eğitim öğretmenlerinin bu öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamaları ve onları destekleyici bir eğitim ortamında eğitmelerinin önemi de artmaktadır. DDB olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki akademik başarısının en önemli belirleyicilerinden biri, öğretmenin bu öğrencilere yönelik tutumu ve sahip olduğu bilgi düzeyidir. Öğretmenlerin DDB hakkında bilgi sahibi olması, bu bozuklukların erken aşamada tespit edilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, birincil gözlem kaynağı olarak, özellikle gözlemleriyle DDB teşhis sürecine doğrudan katkı sağlamaktadır (Alkahtani, 2022).

Bunun yanı sıra, öğretmenler, zorlayıcı öğrenci davranışlarını yönetme konusunda yeterli uzmanlık ve yetkinliğe sahip olmadığında, sınıfın akademik gerekliliklerini karşılamada daha fazla zorlanmaktadır (Emmer ve Stough, 2001). Bu yetkinlik eksik olduğunda, DDB olan öğrencilerin genel eğitim ortamında sergiledikleri problem davranışları iyileştirmek için tasarlanan davranış destek planları genellikle başarısız olmakta ve öğrencilerin farklı eğitim ortamlarına yönlendirilmesine yol açmaktadır (Oliver ve Reschly, 2010). Çalışmalar, öğretmenlerin eğitimi, sertifikaları ve deneyimleri ile DDB olan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olabileceğini ortaya koymaktadır (Manning vd., 2009; Sutherland vd., 2005). Öğretmenlerin, DDB olan öğrencileri başarılı bir şekilde eğitime dahil etme kapasiteleri, bu öğrenci grubunun benzersiz ihtiyaçlarına yönelik bilgi, beceri ve stratejilerine bağlıdır (Cheney ve Barringer, 1995). Bu doğrultuda, öğretmen mesleki yeterliklerine ilişkin hem Türkiye’de hem de uluslararası düzeyde çeşitli kuruluşlar tarafından çalışmalar yürütülmektedir. Türkiye’de, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (2017) raporunda, öğretmenlik mesleği yeterliklerinin; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç ana başlık altında toplam 11 alt yeterlilik ve 65 performans göstergesinden oluştuğu belirtilmektedir (MEB, 2017). Uluslararası literatürde ise, özel gereksinimli bireylerin akademik başarısını artırmaya yönelik çalışmalar yürüten bir kuruluş olan Özel Çocuklar Konseyi (CEC, 2023), DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerde bulunması gereken toplam 19 yeterliliği, yedi ana başlık altında toplamaktadır. Bu yedi temel yeterlilik alanı aşağıda sıralanmaktadır:

- 1) Öğrenci Gelişimi ve Bireysel Öğrenme Farklılıkları,
- 2) Öğrenme Ortamları,
- 3) Müfredat İçeriği Bilgisi,
- 4) Değerlendirme,
- 5) Öğretim Planlama ve Stratejileri,
- 6) Profesyonel Öğrenme ve Etik Uygulamalar,
- 7) İş birliği olarak sıralanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, hem uluslararası literatürde hem de Türkiye’de DDB alanında çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların büyük bölümü; DDB'nin yaygınlık oranları, tanılama süreçleri, davranış özellikleri, ebeveyn görüşleri, ölçek geliştirme çalışmaları ve müdahale programlarının etkililiği gibi konulara odaklanmaktadır (Arkan ve Üstün, 2009; Apaydın, 2023; Diken vd., 2010; Diken vd., 2011; Karaoğlu, 2011; Çetiner, 2016; Başar ve Özdemir, 2015; Erol vd., 1998; Güvenir vd., 2008; Şehirli, 2007).

Ancak özellikle Türkiye bağlamında, DDB tanısı almış öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelik kapsamlı eğitim programlarının sayıca oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. DDB tanılama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi edinme, DDB olan öğrencilere yönelik etkili sınıf yönetimi ve davranış değiştirme yöntemlerinin kullanımı ile bu öğrencilere yönelik özel eğitim programlarının planlanması gibi konuları kapsayan bütüncül eğitim programlarının eksikliği, bu çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan eğitim programının; öğretmen görüşleri, geliştirilen ölçme aracı sonuçları ve eğitim sürecinde kullanılan hikâyelere dayalı değerlendirmeler ile çok yönlü biçimde incelenmesi, bu çalışmanın alana kuramsal ve uygulamalı katkı sunabileceğini göstermektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, DDB olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirilen Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı’nın, öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektir.

- 1) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan sınıf öğretmenlerinin, duygu ve davranış bozukluğu alanı öğretmen eğitimi programına yönelik bilgi gereksinimleri nelerdir?

- 2) Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı uygulanan deney grubunun Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Belirleme Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı uygulanmayan kontrol grubunun Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Belirleme Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı uygulanan deney grubu ve uygulanmayan kontrol grubunun Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Belirleme Ölçeği son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
- 5) Deney grubunda yer alan öğretmenlerin araştırma kapsamında geliştirilen Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı'na ilişkin görüşleri nelerdir?
- 6) Deney grubunda yer alan öğretmenlerin Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı kapsamında sunulan hikayelere ilişkin görüşleri ışığında yeterlik düzeyleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanıyla ilgili gerekli bilgi ve donanıma sahip bir öğretmenin, sahip olduğu bilgiyi öğrencilerine en etkili şekilde aktarabilmesi için öğretmenlik mesleki bilgisine ek olarak, mesleğini daha verimli şekilde icra etmesine katkı sağlayacak genel kültür bilgisine de sahip olması gerekmektedir (Gelen ve Özer, 2008). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleklerinde istekli ve etkili çalışması, değerlendirme becerisine sahip olması, öğrencileriyle sürekli ilgilenmesi ve gerekli bilgi ile becerilere sahip olması, öğretmenlerde bulunması gereken diğer yeterlikler arasındadır (Wyse, 2006). Bu doğrultuda, öğretmenlerin gelişime açık bireyler olması beklenirken, aynı zamanda öğrencilerin birey ve insan olarak değerinin farkında olması, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturması, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin bu gereksinimlerine yönelik uygun çalışmaları yapması ve öğrencilerin kendilerini tanıma ile geliştirmelerine destek olması gerekmektedir. Ayrıca, güçlü iletişim becerilerine sahip olması, eğitim-öğretim süreçlerini etkili şekilde planlaması ve gerekli mesleki becerilere sahip olması da önemli bir gerekliliktir (MEB, 2017). Tüm branşlarda görev yapan öğretmenlerin sahip

olması gereken bu özelliklerin yanı sıra, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin uygulandığı sınıflarda çalışan öğretmenlerin genel meslek bilgisine ek olarak, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri doğrultusunda özel alan bilgisine de sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, DDB olan öğrencilerle ilgili sahip olduğu alan bilgisinin, tüm özel gereksinim gruplarında olduğu gibi, DDB olan öğrenciler için de en uygun eğitim ortamlarından biri olarak görülen kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında eğitim süreçlerini daha verimli hale getirebileceği öngörülmektedir. Özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrenciler ile dezavantajlı gruplara mensup, farklı kültürel değerlere sahip bireylerin aynı eğitim ortamlarında bulunmasını sağlayarak toplumsal bütünleşmeyi destekleyen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları (Sarı ve Pürsün, 2016), ülkemizde yaygın olarak uygulanmaktadır. MEB 2023-2024 istatistiklerine bakıldığında, örgün eğitim içinde yer alan tüm kademelerde toplam 559.725 özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin bulunduğu, bu öğrencilerin 426.990'ının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi aldığı görülmektedir (MEB, 2024). Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin tanı gruplarına ilişkin veriler MEB tarafından düzenli olarak yayımlanmamakla birlikte, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı verilerine göre kaynaştırma eğitim ortamlarında yer alan öğrencilerin yetersizlik türleri incelendiğinde, DDB tanısı alan öğrencilerin %15,24'lük (45.052) bir oranla tüm yetersizlik grupları içinde üçüncü sırada yer aldığı belirlenmiştir (Ünay vd., 2021). Bu nedenle, sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak DDB tanısı almış öğrenciler bulunan öğretmenlerin; alan bilgisi, eğitim programları, davranış yönetimi, sınıf yönetimi, öğretim yöntem, teknik ve stratejileri konusunda bilgi sahibi olmalarının, hem mesleki yeterliklerini geliştirebileceği hem de öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu yönde katkı sunabileceği umulmaktadır.

Ulusal ve uluslararası alanyazını incelendiğinde, DDB ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmakla birlikte, ülkemizde DDB tanısı almış öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu gereksinim doğrultusunda, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için bir eğitim programı geliştirilmiştir. Ayrıca, alanyazını tarandığında, DDB alanında öğretmenlerin mesleki yeterliklerini değerlendirmeye yönelik bir ölçeğin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, geliştirilen DUDBÖEP'in etkilerini değerlendirmek ve gelecekte yapılacak araştırmalarda ölçme ve değerlendirme ihtiyacını karşılamak amacıyla bir ölçek oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra, geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiği, çalışmaya katılan öğretmenlerin

görüşleri ile eğitim kapsamında hazırlanan hikâyeler üzerinden değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın alana kanıta dayalı katkı sunabileceği ve gelecekte gerçekleştirilecek bilimsel araştırmalara ışık tutarak alandaki boşluğu doldurma potansiyeli taşıdığı umulmaktadır. Buna ek olarak, geliştirilen öğretmen eğitim programının, MEB tarafından hizmet içi eğitimlerde kullanılma potansiyeline sahip olduğu beklenmektedir. Ülkemizde DDB alanında yapılan araştırmaların sınırlı olması, DDB tanısı almış öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen ilk çalışmalar arasında yer alması ve geliştirilen DUBÖME-YÖL'in bu alanda geliştirilen ilk ölçeklerden biri olması nedeniyle, çalışmanın alanyazınına, öğretmenlere ve öğrencilere katkı sunabileceği beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına dürüst ve içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, İstanbul ilinde DDB tanısı almış öğrencilerle çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
- 2) Araştırma, gönüllü olarak katılım gösteren 30 öğretmenle sınırlıdır.
- 3) Araştırma verileri, araştırma kapsamında geliştirilen DUBÖEP kazanımları, DUBÖME-YÖL ile elde edilen verilerin analizi, uygulama sonrasında öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi ve eğitim programı kapsamında hazırlanan hikâyelerden elde edilen verilerin analizi ile sınırlıdır.
- 4) Vignette tekniği ile hazırlanan öykülerin uygulamasının yalnızca son test aşamasında yer alması, program öncesi ve sonrası arasında bu araçla yapılabilecek doğrudan karşılaştırmayı sınırlamaktadır

1.6. Tanımlar

Duygu ve Davranış Bozukluğu: ‘Yaşına uygun olmayan, sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar sergilemesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey’ (MEB, 2012).

Eğitim Programı: ‘Öğrenen bireyler için, okul veya okul dışında önceden planlanan etkinlikler aracılığıyla sağlanan öğrenme yaşantıları bütünüdür’ (Demirel, 2020).

Öğretmen Yeterliliği: ‘Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar bütünü’ (MEB, 2017).

Program Geliştirme: ‘Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür’ (Demirel, 2020).



BÖLÜM 2

2. ALANYAZINI

2.1. Duygu ve Davranış Bozukluğu

Bu başlık altında, DDB ile ilgili tanımlar, yaygınlık oranları, DDB olan öğrencilerin özellikleri, sınıflandırılması, nedenleri, bu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1.1. Duygu ve Davranış Bozukluğu ile İlgili Tanımlar

Özel gereksinim grupları ile ilgili kabul edilebilir bir tanım yapılması; sorunun nasıl kavramsallaştırıldığı, hangi müdahale stratejilerinin uygun olduğu, hizmet verilecek grubun belirlenmesi ve nasıl hizmet sunulacağının belirlenmesi gibi konular açısından büyük önem taşımaktadır (Kauffman ve Landrum, 2015). Ancak, DDB için belirtilen tanımların içerik ve kapsam açısından tutarlılık göstermediği görülmektedir. Bu durum, DDB olan bireylerin tespit edilememesine ve ihtiyaç duydukları hizmetleri alamamalarına neden olmaktadır (Forness, 1988). DDB için ortak bir terminoloji ve tanım oluşturulması, çeşitli nedenlerden dolayı her zaman tartışmalı bir alan olmuştur. Forness ve Kavale (2000), ortak bir tanım kullanılamamasının nedenlerini; olası yanlış yorumlamalar, damgalama riski ve bu bozuklukların doğası hakkında ortak bir anlayış eksikliği olarak ifade etmiştir. Austin ve Sciarra (2012) ise bu durumu; normal dışı davranışların belirlenmesindeki öznellik, gelişimsel değişimlerin davranışsal ve duygusal denge üzerindeki etkisi, devlet kurumlarının sosyal olarak uyumsuz ve yargılanması gereken çocukları ayırt etme eğilimi, birinci düzeyde duygusal ve davranışsal özellikler göstermeyen tanımlarla ilgili tartışmalar ile özel eğitimin ve alanın tanımlanmamış genel doğası gibi etmenlerle açıklamaktadır. DDB tanımı ile ilgili bu karmaşık duruma rağmen, tarihsel süreç içerisinde Türkiye’de ve uluslararası alanyazınında farklı tanımlamalar yapılmıştır.

Şekil 2.1. Uluslararası Alanyazınında DDB Terimleri

Eli Bower (1957)	IDEA (1977)	CCBD Ruh Sağlığı ve Özel Eğitim Koalisyonu'nda (1987)	IDEA (2004)
•Duygusal Olarak Engelli	•Ciddi Şekilde Duygusal Olarak Rahatsız	•Duygusal ve Davranışsal Bozukluk	•Duygusal Rahatsızlık

Uluslararası alanyazınında yapılan ve kamu politikalarını etkileyen ilk önemli tanım, 1957 yılında California’da yaklaşık 6000 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmalar sonrasında Eli Bower tarafından yapılmıştır. Bower, ‘duygusal olarak engelli’ (*emotional disturbance*) olarak tanımladığı öğrencileri, aşağıda yer alan beş özelliğin bir veya birden fazlasını belirgin derecede ve uzun süre boyunca sergileyen bireyler olarak ifade etmektedir (Bower, 1982).

- 1) Zihinsel, sağlık ve duygusal sebeplerle açıklanamayan bir öğrenme yetersizliği,
- 2) Normal koşullarda uygun olarak kabul edilmeyen duygu ve davranışlar,
- 3) Genel yaygın mutsuzluk hali ve depresyon,
- 4) Akran ve öğretmenlerle doyurucu nitelikte ilişkiler kuramama ve bu ilişkileri sürdürmede yetersizlik,
- 5) Kişisel ya da okulla ilgili sorunlar nedeniyle fiziksel semptomlar ve korku geliştirme eğilimi olarak ifade edilmiştir.

Bower’ın yapmış olduğu bu tanımın olumlu yönleri olmasına karşın, belirgin derecede ve uzun süre boyunca gibi kavramlardaki belirsizlik, öğrenme yetersizliğinin tam olarak anlaşılamaması, doyurucu ilişkinin sınırlarının çizilmemiş olması, uygun olmayan duygu ve davranışların nasıl belirleneceğinin net olmaması ve yaygın mutsuzluk ifadesiyle tanımlanan durumun belirsizliği gibi nedenlerle eleştirilmiştir (Kauffman ve Landrum, 2015). Bower’ın yapmış olduğu tanım, bazı değişiklik ve eklemelerle birlikte Public Law 94-142’de yer almıştır. (İlk çıktığı dönemde ‘Tüm Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası’ olarak adlandırılan bu yasa, günümüzde ‘Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası – IDEA’ olarak bilinmektedir.)

IDEA’da (1977) ‘Ciddi Şekilde Duygusal Olarak Rahatsız’ (Seriously Emotionally Disturbed) tanımı aşağıdaki gibi yapılmaktadır.

- I. Terim, aşağıdaki özelliklerden bir veya daha fazlasını uzun bir süre boyunca ve belirgin bir derecede sergileyen, eğitim performansını olumsuz yönde etkileyen bir durum anlamına gelir.
- 1) Zihinsel, duyuşal veya sağlık nedenleri ile açıklanamayan öğrenememe durumu,
 - 2) Akranları ve öğretmenleri ile doyurucu ilişkiler kurma ve sürdürmede yetersizlik,
 - 3) Normal koşullar altında uygun kabul edilmeyen duygu ve davranışlar,
 - 4) Genel yaygın mutsuzluk ve depresyon hali,
 - 5) Okul ya da kişisel sorunlarla ilişkili fiziksel belirtiler ve korkular geliştirme eğilimi.
- II. Terim şizofreni veya otistik (autistic) olan çocukları içerir. Terim, duygusal olarak ciddi şekilde rahatsız oldukları belirlenmedikçe, sosyal olarak uyumsuz çocukları kapsamaz (IDEA, 1977).

Bu yeni tanım, Bower'ın (1957) yapmış olduğu tanımla benzerlik göstermekte olup bazı eklemeler içermektedir. Bower (1957), duygusal olarak engelli terminolojisini kullanırken, IDEA (1977) ciddi şekilde duygusal olarak rahatsız terminolojisini kullanmıştır. Bower'ın (1957) tanımında yer almayan eğitim performansını olumsuz yönde etkilemesi, şizofreni ve otizmi kapsamaması ve tanımın, duygusal olarak ciddi şekilde rahatsız oldukları belirlenmedikçe, sosyal olarak uyumsuz çocukları kapsamadığı ifadeleri, IDEA (1977) tanımına eklenmiştir. IDEA, günümüze kadar farklı yıllarda güncellenmiştir (1975, 1990, 1997, 2004). IDEA'nın en son güncellemesi olan ve hâlâ yürürlükte bulunan IDEA'da (2004) yer alan tanımda, otizmi kapsar ifadesi çıkarılmış ve terminoloji olarak 'emotional disturbance' ifadesi kullanılmıştır.

IDEA (1977) düzenlemesinde yer alan tanıma yönelik çeşitli eleştiriler ortaya çıkmıştır. Bunlardan en önemlileri, tanımın sosyal olarak uyumsuz çocukları (duygusal olarak ciddi şekilde rahatsız olmadıkça) açıkça dışlaması, bu ayrımın kafa karıştırıcı bulunması ve bazı çocukların tespit edilememesi veya hizmet alamamasına neden olması olarak ifade edilmiştir (Forness, 1988). Bunların yanı sıra, okul personelinin psikiyatrik bakış açısına dayalı tanımları kabul etme eğilimi göstermesi, eğitimde en yararlı tanımın, öğrencilerin davranış sorunlarına odaklanan tanım olarak görülmesi gerektiği düşüncesi (Kauffman ve Landrum, 2015) ve bir öğrencinin okul içerisinde desteğe gereksinim duyup duymadığının belirlenmesinde, psikolog veya psikiyatristlerden daha çok öğretmenlerin görüşlerinin önemli olması gerektiği (Gerber ve Semmel, 1984) gibi gerekçelerle yeni bir tanıma duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır.

Bu gereksinime yönelik ilk adım, Özel Çocuklar Konseyi'nin (CEC) alt kuruluşlarından biri olan Duygusal ve Davranışsal Sağlık Bölümü (CCBD) tarafından atılmıştır. CCBD, Ruh Sağlığı ve Özel Eğitim Koalisyonu'nda (1987) önemli bir liderlik rolü üstlenmiş; terminolojideki değişiklik (CCBD, 1986) ve yeni bir federal tanım (CCBD, 1991, 1993) için destek sağlamıştır (Bullock ve Menendez, 1999). Ruh Sağlığı ve Özel Eğitim Koalisyonu, alandaki başlıca sorunların bir taslağını hazırlamış ve öğretmenleri, ruh sağlığı uzmanlarını, savunuculuk gruplarını ve meslek birliklerini, özel eğitimde en çok ihmal edilen DDB nüfusu adına çabaları desteklemeye çağıran bir eylem planı oluşturmaya başlamıştır. Koalisyon, ebeveyn savunuculuğu, tanım ve değerlendirme, uygun hizmetlerin sunulması, etnik ve kültürel çeşitlilik, kurumlar arası koordinasyon, eğitim ve araştırmalar olmak üzere yedi başlık altında çalışmalar yürütmüş ve yeni bir tanım oluşturmuştur (Forness, 1988).

Ulusal Ruh Sağlığı ve Özel Eğitim Koalisyonu (1987) tarafından yapılan tanım şu şekildedir;

- I. Duygusal ve davranışsal bozukluk terimi, duygu ve davranış bozukluğu akademik, sosyal, iş ya da kişisel becerileri kapsayan okul performansını olumsuz etkileyen, uygun yaş, kültürel ve etnik normlardan farklı olan duygusal ve davranışsal tepkilerle karakterize olan bir yetersizliktir. Bu yetersizlik a) bireyin çevresinde olan stresli olaylara karşı beklenen ve olağan tepkilerden fazlasını içerir, b) biri okul olmak üzere en az iki ortamda tutarlı şekilde kendini gösterir, c) sorun bireyselleştirilmiş eğitim programına ve müdahalelere rağmen sürer, bu güçlük diğer yetersizliklerle beraber ortaya çıkabilir.
- II. Bu kategori (i) maddesi ile uygun olacak şekilde bireyin eğitim performansını olumsuz yönde etkilediğinde, şizofrenik bozuklukları, kaygı bozuklukları ve diğer uzun süreli davranım ya da uyum bozukluklarını içerebilir (Forness ve Knitzer, 1992, Akt: Kauffman ve Landrum, 2015).

Yapılan bu tanımın, damgalamayı en aza indiren bir terminoloji kullanması, hem duygusal hem de davranışsal bozuklukları kapsamaması, okul merkezli olması, etnik ve kültürel farklılıklara dikkat etmesi, geçici sorunlara verilen tepkileri kapsamaması, gönderme öncesi sürece hassasiyet göstermesi ve keyfi dışlamalar olmaksızın ruh sağlığı ile özel eğitim alanını kapsayan tüm grupları içermesi gibi avantajlara sahip olduğu ifade edilmektedir (Forness ve Knitzer, 1992, Akt: Kauffman ve Landrum, 2015). Ancak, günümüzde hâlâ geçerli olan tanım,

Ulusal Ruh Sağlığı ve Özel Eğitim Koalisyonu'nun tanımı değil, IDEA'da (2004) yer alan federal tanımdır.

Şekil 2.2. Türkiye Alanyazınında DDB Terimleri

1968 tarihli ve 12803 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği
•Duygusal Bozuklukları olan Çocuklar •Sosyal Uyumsuzluğu olan Çocuklar
1975 tarihli ve 15151 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik
•Duygusal Güçlüğü Olanlar • <u>Sosyal Uyumsuzluğu Olanlar</u>
1985 tarihli ve 18953 sayılı Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği
•Duygu Güçlüğü Olan •Suçlu veya Suça Yönelmiş
2000 yılında yürürlüğe giren 23937 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
•Duygusal Uyum Güçlüğü
2005 tarihli ve 25883 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği
•Duygusal-Davranışsal Uyum Güçlüğü
2006 tarihli ve 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve 28360 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2012)
•Duygusal ve Davranış Bozukluğu olan Birey

Türkiye’de ise bu özel gereksinim grubu ilk kez 1968 tarihli ve 12803 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği’nde Duygusal ve Sosyal Olumsuzlukları Yönünden Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar başlığı altında şu şekilde yer almıştır;

- 1) Duygusal güçlüğü olan çocuklar,
- 2) Sosyal uyumsuzluğu olan çocuklar
- 3) Kültürel yoksunluğu olan çocuklar,
- 4) Korunmaya muhtaç çocuklar,
- 5) Birden fazla özürü olan, özel eğitime muhtaç çocuklar,

‘Duygusal bozuklukları olan çocuklar, köklü duygusal bozuklukları yüzünden psikosomatik, psikopatik, bozuklukları ve davranış kusurları gösteren çocuklardır. Bunlar aşırı derecede mahcup, hülyacı, altını ıslatanlar, tırnaklarını yiyenler, parmaklarını emenler ve benzeri çocuklardır.

Sosyal uyumsuzluğu olan çocuklar ise, duygusal bozuklukları yüzünden diğer insanlara ve topluma karşı saldırganlık gösterenlerdir. Diğer bir deyimle; suça yönelenler, suçlu çocuklar, okuldan, evden ve işyerlerinden kaçanlar, kinci ve kavgacı, cinsi bozukluğa ve sapıklığa, dilencilığe, alkollü içkilere ve uyuşturucu maddeleri kullanmaya, serseriliğe, sürüklenmek tehlikesinde olan çocuklardır' (MEB, 1968: s.5-6).

1975 tarihli ve 15151 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelikte ise 'Duygusal Güçlüğü Olanlar' ve 'Sosyal Uyumsuzluğu Olanlar' terminolojisi kullanılmıştır. 'Duygusal güçlüğü olanlar, duygusal güçlükleri kendi gelişimlerini ya da diğer insanlarla olan ilişkilerini zorlaştırdığı için olağan eğitim hizmetlerinden farklı tedbir alınmasını gerektiren çocuklardır. Sosyal uyumsuzluğu olanlar şeklinde ifade edilen çocukların özellikleri ise aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- 1) Suça yönelmiş çocuklar, davranışları, sosyal çevreleri, ana ve baba tutumları veya kişisel özellikleri nedeniyle suç işlemeye yatkın veya suç işleme tehlikesi içinde bulunan çocuklardır.
- 2) Suçlu çocuklar, Türk Ceza Kanunu ve diğer kanunların cezai hükümleri kapsamına giren davranışlarıyla hüküm giymiş çocuklardır' (MEB, 1975: s.2).

1985 tarihli ve 18953 sayılı Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliğinde 'Duygu Güçlüğü Olan' ve 'Suçlu veya Suça Yönelmiş' terminolojisi kullanılmıştır. 'Duygu güçlüğü olan, duygu güçlükleri ve psikolojik problemleri kendi gelişimlerini veya diğer insanlarla olan ilişkilerini zorlaştırdığı için eğitimlerinde farklı tedbirler alınmasını gerektiren şeklinde tanımlanırken, suçlu veya suça yönelmiş ise, sosyal çevreleri, ana ve baba tutumları veya ferdî özellikleri sebebi ile Türk Ceza Kanununun ve diğer kanunların cezaî hükümleri kapsamına giren davranışları ile hüküm giymiş olan veya suç işlemeye yatkın yahut suç işleme tehlikesi içinde bulunan' şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1985, s.5).

2000 yılında yürürlüğe giren 23937 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde 'Duygusal Uyum Güçlüğü' terminolojisi kullanılmıştır. 'Duygusal uyum güçlüğü, sağlık durumu, zihinsel, duyuşsal faktörler tarafından açıklanamayan; bireyin kendisiyle ve çevresiyle dengeli, doyurucu ilişki kurma ve sürdürmede güçlük çekme, genel bir mutsuzluk ya depresyon hali ya da bireysel veya okul problemleri ile ilgili korku, tırnak yeme, parmak emme gibi fiziksel belirtiler gibi özelliklerinden bir veya birden fazlasının uzunca bir süre ortaya çıkması

nedeniyle, eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu ifade eder' şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2000, s.420).

2005 tarihli ve 25883 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği ise ilk kez duygusal ve davranışsal ifadesi kullanılmıştır. 'Duygusal-davranışsal uyum güçlüğü, sağlık durumu, zihinsel, duysal faktörler tarafından açıklanamayan; bireyin kendisiyle ve çevresiyle dengeli, doyurucu ilişki kurma ve sürdürmede güçlük çekme, genel bir mutsuzluk ve depresyon hâli ya da bireysel veya okul problemleri ile ilgili korku, tırnak yeme, parmak emme gibi fiziksel belirtiler gibi özelliklerinden bir veya birden fazlasının uzunca bir süre ortaya çıkması nedeniyle eğitim başarımının (performansının) ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu' şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2005, s.2).

2006 tarihli ve 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve 28360 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'te (2012) yapılan tanımda 'duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey' şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006, s.2).

2.1.2. Duygu ve Davranış Bozukluğu Yaygınlık Oranları

Özel gereksinim grupları ile ilgili yaygınlık oranlarının belirlenmesi, bütçe taleplerinin yapılması, personel alımı gerçekleştirilmesi ve hizmet içi eğitim programlarının planlanması gibi nedenlerle önemli bir yere sahiptir (Zubernis ve Snyder, 2016). Özel eğitimciler tarafından yaygın olarak ele alınmayan bu alandaki çalışmaların çoğu, psikiyatristler veya psikologlar tarafından yürütülmekte olup, duygusal veya davranışsal bozuklukların tanımlanmasında birincil olarak psikiyatrik tanı ölçütlerinin kullanıldığı görülmektedir (APA, 2000).

Uluslararası alanyazınında, DDB yaygınlık oranlarına ilişkin yapılan çalışmalardan birinde, DDB yaygınlık oranlarının okul nüfusunun %5 ile %20 arasında ya da daha yüksek olduğu tahmin edilmektedir (Kauffman ve Landrum, 2015). Başka bir çalışmada ise 0-5 yaş arası çocukların %9,5 ile %14,2'sinde DDB olduğu belirtilmektedir (Wagner vd., 2005). Bir diğer çalışmada ise okul çağı çocuklarda yaygınlık oranının %2 ile %20 arasında değiştiği ifade edilmektedir (Lane vd., 2010). Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri'ne (CDC) göre, 2005-2006 yıllarında ABD'de (Amerika Birleşik Devletleri) 4-17 yaş arası yaklaşık 8,3 milyon çocuğun (%14,5) ebeveynleri, çocuklarının duygusal veya davranışsal güçlükleri hakkında bir sağlık kuruluşu veya okul personeli ile iletişime geçmiştir. Ayrıca, yaklaşık 2,9 milyon çocuğa

bu güçlükler nedeniyle ilaç reçete edilmiştir (CDC, 2008). Başka bir araştırmada, yaşları 2 ila 18 arasında değişen gençlerle yapılan ve 12 popülasyonu temsil eden çalışmaların meta-analizinde, gençlerin %10'unun en az bir işlevsellik alanında DDB için federal kriterleri karşıladığı ve ruh sağlığı hizmetlerine sevk edildiği ortaya koyulmuştur (Williams vd., 2018). ABD Eğitim Bakanlığı Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin (NCES) 2022-2023 öğretim yılı verilerine göre, IDEA kapsamında eğitim verilen 3-21 yaş arası özel gereksinimli bireylerin %4'ünü DDB olan öğrenciler oluşturmaktadır (NCES, 2024).

Türkiye'de, DDB yaygınlık oranlarına ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların ilkinde, Ruh Sağlığı Profili Projesi kapsamında 3.889 hanede 16.550 kişi hakkında veri toplanmış; 2-3 yaş grubu çocuklarda sorunlu davranışların görülme sıklığı %11, 4-18 yaş grubunda da %11 olarak bulunmuştur. Ayrıca, içe yönelim sorunlarının dışa yönelim sorunlarından daha yaygın olduğu ifade edilmektedir (Erol vd., 1998). Ülkemizde yapılan bir başka çalışmada, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bütünleştirme ortamında eğitim gören öğrenciler yetersizlik türüne göre incelendiğinde, en fazla görülen tanı grubunun zihinsel engel ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olduğu, bunu %15,24 (45.052) ile DDB'nin takip ettiği belirtilmektedir (Ünay vd., 2021).

2.1.3. Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Özellikleri

DDB olan öğrencilerin akademik, sosyal/duygusal ve bilişsel özellikleri aşağıda detaylı şekilde ifade edilmiştir.

2.1.3.1. Akademik Özellikleri

DDB'nin, IDEA'da (2004) vurgulanan özelliklerinden biri, çocuğun akademik performansını olumsuz etkileyen ve zihinsel, duygusal veya diğer sağlık faktörleriyle açıklanamayan bir dizi sorunla karakterize edilmesidir (IDEA, 2004). Temel okuma, yazma ve aritmetik becerilerinin yanı sıra diğer öğrenme alanlarındaki beceri eksiklikleri, DDB olan öğrencilerin eğitimsel, sosyal ve duygusal işlevlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu öğrenciler, diğer özel gereksinim gruplarına kıyasla daha düşük okuma ve matematik başarılarına sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda mezuniyet oranları daha düşüktür ve ortaöğretim sonrası okula devam etme olasılıkları da azalmaktadır (Kauffman, 2001). Ayrıca, bu öğrencilerde yüksek devamsızlık oranları, düşük not ortalamaları ve ders başarısızlığı gibi durumlar gözlemlenmektedir (Wehby vd., 1995). Bununla birlikte, problem davranışın akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu ve akademik başarısızlığın, uygun olmayan davranışları besleyen sonuçlar ürettiği gösterilmiştir (Kulkarni vd., 2021). Sorunlu davranışın

zayıf akademik performansla yol açıp açmadığı ya da tam tersine akademik başarısızlığın sorunlu davranışa neden olup olmadığı fark etmeksizin, yapılan araştırmalar akademik başarısızlık ile sorunlu davranış arasında, öğrencilerin gelecekteki sonuçları üzerinde kısa ve uzun vadeli etkileri olan karşılıklı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Trout vd., 2003).

DDB olan öğrencilerin akademik özellikleri ile ilgili alanyazınında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Reid vd., 2004; Anderson vd., 2001; Kauffman, 2001; Trout vd., 2003; Lane, 2007; Anderson vd., 2001). Reid vd. (2004), DDB olan öğrencilerin akademik başarılarının diğer öğrencilere kıyasla daha düşük olduğunu belirtmektedir. Başka bir çalışmada, Anderson vd. (2001), DDB olan öğrencilerin okuma, matematik, okuduğunu anlama, kelime dağarcığı ve yazılı dil gibi alanlarda ciddi eksiklikler sergilediklerini ifade etmektedir. Kauffman (2001) ise DDB olan öğrencilerin düşük okuma ve matematik puanları, düşük mezuniyet oranları, daha yüksek ders başarısızlığı ve sınıf tekrarı oranları gösterdiğini; ortaöğretim sonrası okula gitme olasılıklarının daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Trout vd. (2003), DDB olan öğrencilerin erken yaşta ortaya çıkan ve okul hayatı boyunca devam eden akademik zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını ve sınıf seviyesinin 1 ila 2 yıl gerisinde performans gösterdiklerini belirtmektedir. DDB nedeniyle ayrı bir okulda eğitim gören ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin akademik performanslarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada, okuma, matematik ve yazılı ifade becerilerinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu ifade edilmektedir (Lane, 2007). DDB olan öğrenciler ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarının 5 yıl boyunca izlendiği ve karşılaştırıldığı bir araştırmada, DDB olan öğrencilerin akademik başarılarının, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu ifade edilmektedir (Anderson vd., 2001).

DDB olan öğrenciler, daha yüksek oranda disiplin cezası alma (Bradley vd., 2008), daha kısıtlayıcı eğitim ortamlarına yerleştirilme (Smith vd., 2011) ve daha fazla istihdam sorunu yaşama (Sanford vd., 2011) gibi risklerle karşı karşıyadır. Bu öğrenciler için etkili müdahale programlarının uygulanmaması durumunda, bu davranış kalıpları daha kalıcı hale gelebilir ve ilerleyen süreçte uygulanacak müdahale programlarının etkinliğini azaltabilir (Walker vd., 2004). Ayrıca, bu davranışlar, öğrencinin okulda ve toplumda başarılı olma olasılığını önemli ölçüde düşürmektedir (Reid vd., 2004). Sonuç olarak, DDB olan öğrencilere uygulanacak müdahale programlarının yalnızca akademik başarıyı artırmayı hedefleyen etkili öğretim yöntemlerini (örneğin, doğrudan öğretim) içermesi yeterli değildir; aynı zamanda, bu

öğrencilerin öğretime katılım, bilgiyi akılda tutma ve uygun bağlamlarda uygulama becerilerini geliştiren öğrenme stratejilerini de kapsamı gerekmektedir (Landrum vd., 2003).

2.1.3.2. Sosyal/Duygusal Özellikleri

DDB olan çocukların sosyal ve duygusal özellikleri, IDEA'da (2004), akranları ve öğretmenleriyle doyurucu ilişkiler kurma ve sürdürmede yetersizlik ile normal koşullar altında uygun kabul edilmeyen duygu ve davranışlar sergileme şeklinde vurgulanmaktadır (IDEA, 2004). Öğrencilerde DDB veya risk faktörlerinin varlığı, davranışsal, akademik ve sosyal alanlarda ek risk faktörlerinin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu durum, uyumsuz davranışlar sergileyerek uygun ilişkiler kurmalarını ve öğrenmelerini engelleyebilir (Ericson vd., 2006). Okulla ilgili sosyal beceriler, bir öğrencinin olumlu kişilerarası ilişkiler kurmasına ve sürdürmesine, akranları tarafından kabul edilmesine ve daha geniş sosyal çevrede uyumlu ilişkiler geliştirmesine olanak sağlayan beceriler olarak tanımlanabilir. DDB olan öğrenciler, özellikle problem davranışlar sergilemeyen akranlarıyla nasıl arkadaşlık kuracaklarını bilme konusunda zorluk yaşamaktadır. Genellikle öğretmenlerini ve sınıf arkadaşlarını memnun edemeyen davranışlar sergilerler ve farklı sosyal çevrelere uyum sağlamakta zorlanırlar. Okulla ilgili sosyal becerilerin eksikliği, öğrencinin olumlu kişilerarası ilişkiler kurmasını, kabul edilmesini ve daha geniş sosyal çevrede uyumlu bir şekilde varlık göstermesini engelleyebilir. Okulda hem akademik hem de sosyal başarı için kritik öneme sahip olan temel sosyal beceriler; başkalarını dinleme, konuşma sırasını alma, selamlaşma, devam eden etkinliklere katılma, iltifat etme, öfkeyi kabul edilebilir şekillerde ifade etme, başkalarına yardım etme, kurallara uyma, yeterli organize olma ve odaklanma becerisine sahip olma ile yüksek kaliteli işler yapma gibi davranışları içermektedir. Bu becerilerin neler olduğunun bilinmesi büyük önem taşımaktadır, çünkü öğrencilerin bu becerilerdeki başarı düzeylerini değerlendirmek, antisosyal davranışlarla etkili bir şekilde başa çıkmak için kritik bir adımdır (Kauffman ve Landrum, 2015). Farmer ve Hollowell (1994) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, DDB olan öğrencilerin iş birliği yapma, liderlik sergileme ve akademik yetenek düzeylerinin diğer öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu değerlendirilmiştir. Bu özellikler, onların diğer öğrencilerden farklılaşmasına ve akranları tarafından daha az tercih edilmelerine neden olabilir.

Alanyazınında, DDB olan çocukların sosyal ve duygusal özelliklerini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Quinn vd., 1999; Asher ve Hymel, 1981; Mathur vd., 1998; Kavale vd., 2004). Quinn vd. (1999), DDB olan çocukların sosyal becerilerinde önemli ölçüde yetersizlik yaşadıklarını, akranlarıyla veya sosyal çevrelerindeki yetişkinlerle uygun şekilde

etkileşim kurmakta zorlandıklarını ve fiziksel veya duygusal ihtiyaçlarını doğru bir şekilde ifade etmekte güçlük çektiklerini belirtmektedir. Ayrıca, DDB olan çocukların sosyal kurallar veya görgü kurallarına ilişkin bilgilerinin yetersiz olabildiği, sosyal durumları doğru bir şekilde değerlendirme konusunda sorunlar yaşadıkları ve şiddet gibi yıkıcı davranışlar sergileyebilecekleri ifade edilmektedir. Başka bir çalışmada, Asher ve Hymel (1981), DDB olan çocukların temel tanımlayıcı özelliklerinden biri olan sosyal beceri eksiklikleri nedeniyle akran reddine maruz kalabildiklerini, sosyal geri çekilme, izolasyon ve yalnızlık yaşayabileceklerini ve olumlu sosyal ilişkiler kurma ve sürdürmede zorluk çektiklerini belirtmektedir. Mathur vd. (1998)'e göre, sınırlı olumlu sosyal deneyimleri olan ve uygunsuz sosyal davranışları tekrar tekrar sergileme eğiliminde bulunan DDB olan çocuklar, genellikle sosyal etkinliklerde başarısız olmaktadır. Bu öğrenciler, temel sosyal becerileri öğrenmede zorluk yaşamakta ve etkisiz etkileşim döngülerine hapsolmektedir. Bu durum, onların sosyal olarak yetkin hale gelmesini engellemektedir. Bu öğrenciler için geliştirilen eğitim programları, sosyal becerilerin sistematik ve doğrudan öğretilmesi yoluyla, zorlayıcı davranışlar sergileyen öğrencilerin sosyal reddedilme ve izolasyondan kaçınarak olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olabileceği varsayımına dayanmaktadır. Kavale vd. (2004) ise bu öğrencilerin uygun davranışlarının pekiştirilmesi için olumlu sosyal ilişkilerin gelişebileceği bir ortam sağlanması gerektiğini ve akranlarıyla olumlu etkileşim kurmadaki yetersizliklerini en aza indirmek için sosyal beceri programlarına ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir (Kavale vd., 2004).

2.1.3.3. Bilişsel Özellikleri

DDB olan öğrencilerin zeka düzeyleri genel olarak düşük-normal aralığında olup, zeka puanı dağılımları zihinsel yetersizlik ile üstün yeteneklilik arasında değişmektedir. Yapılan araştırmalar, bu öğrencilerin ortalama zeka puanının genel popülasyona kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir. Ancak, normal dağılımla karşılaştırıldığında, birçok bireyin normal dağılımın alt sınırına yakın puan aldığı görülmektedir. DDB tanısı alan öğrencilerin zeka puanları 70'in altına düştüğünde, davranışsal sorunların ortaya çıkabileceği ancak aynı zamanda zihinsel yetersizlik tanısının da söz konusu olabileceği belirtilmektedir (Kauffman ve Landrum, 2015). DDB'nin, öğrencilerin zeka testlerinde gerçek kapasitelerini göstermelerine engel olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, zeka puanı 70'in altında olan bazı öğrencilerin birincil yetersizliğinin zihinsel yetersizlik yerine DDB olarak ifade edilebileceği öne sürülmektedir (Kauffman ve Landrum, 2015). Reid vd. (2004), DDB olan öğrencilerin çoğunun ortalama IQ ve akademik başarı seviyesinin altında kaldığını ifade etmektedir. Bu bilişsel ve akademik eksiklikler, sınıf performansını olumsuz etkileyebilir ve genellikle özel

eğitim desteği gerektirebilir. Ayrıca, bu öğrencilerin çoğunun ortalamanın altında bir IQ seviyesine sahip olması, onların okulda ve diğer ortamlarda akademik ve sosyal görevleri öğrenme ve yerine getirme konusunda zorluklarla karşılaşmalarına önemli bir etki yapmaktadır (Sakallı Gümüş, 2018).

Alanyazınında, DDB olan çocukların bilişsel becerilerini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Dean, 1977; McHale vd., 2003; Curley ve Pabis, 1978). Dean (1977) tarafından yapılan bir çalışmada, davranış bozukluğu olan ve yaşları 13 ila 15 arasında değişen 41 çocuğa, 6 aylık bir süre boyunca WISC-R'nin 11 alt testi bireysel olarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, DDB olan çocukların sözel yeteneklerinin daha düşük olduğu bulgusu ifade edilmektedir. McHale vd. (2003) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise DDB olan öğrencilerin algısal muhakeme becerilerine kıyasla önemli ölçüde daha düşük sözel bilişsel beceriler sergiledikleri belirtilmektedir. Ayrıca, DDB olan öğrencilerde daha düşük bilişsel yeteneklerin, daha belirgin dışsallaştırılmış davranışsal problemlerle ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Curley ve Pabis (1978), DDB olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının bilişsel becerilerinin gelişimini karşılaştırdıkları çalışmalarına, yaşları 6 ila 12 arasında değişen 240 çocuğu dahil etmişlerdir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, DDB olan öğrencilerin ortalama puanlarının normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha düşük olduğu; mantıksal çıkarım ve soyut zihinsel karşılaştırma becerilerinin de akranlarına kıyasla geri düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Ancak, yukarıda belirtilen çalışmalarda DDB olan öğrencilerin daha düşük bir zeka düzeyine sahip olduğu ortaya konulmuş olsa da, bu durumun neden kaynaklandığını açıklayan çok az ipucu bulunduğu belirtilmektedir (Miner ve Anderson, 1958).

2.1.4. Duygu ve Davranış Bozukluğu Sınıflandırılması

DDB sınıflandırması, nedenlerini ve kökenlerini daha iyi anlamak ve benzer özellikler gösteren durumları aynı kategori altında toplamak için gereklidir. Geçerli bir sınıflandırma sistemi, DDB'ye ilişkin uzmanlar arasında ortak bir dil oluşturarak sorunun daha iyi anlaşılmasına ve daha etkili müdahale yöntemlerinin geliştirilmesine olanak sağlar (Kauffman, 2001). Ayrıca, sınıflandırma; DDB hakkında bilgi edinen araştırmacılar, politika yapıcılar ve eğitimciler arasında tutarlı bir iletişim kurmak, DDB olan öğrencilere sunulacak hizmetleri yönetmek ve bilgiyi düzenlemek açısından önemlidir. Bu amaçla, literatürde DDB'nin doğasına ilişkin farklı bakış açılarından kaynaklanan iki ana sınıflandırma sistemi kullanılmaktadır. Oluşturulan sınıflandırma sistemleri, yetersizliklerin hastalık olarak kabul edildiği tıbbi

sınıflandırma ile boyutsal ya da görgül (*ampirik*) sınıflandırma olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmaktadır (Cullinan, 2004).

Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-5), çocuk ve yetişkinlerde ruhsal ve davranışsal bozuklukların sınıflandırılması için evrensel olarak kabul edilen standart kriterleri sunmaktadır (DSM-5, 2013). En güncel versiyonu 2013 yılında yayımlanan DSM-5'te, 'Duygu ve Davranış Bozukluğu' başlığı doğrudan yer almamaktadır. Ancak, DDB çatısı altında değerlendirilen tanı grupları, DSM-5 içerisinde farklı başlıklar altında sınıflandırılmaktadır. Alanyazınında, DSM-5'te yer alan hangi bozuklukların DDB tanımına dahil edilebileceği ve DDB başlığı altında değerlendirilebileceği konusunda önemli çalışmalar bulunmaktadır. 2014 yılının Eylül ve Kasım aylarında, Madde Bağımlılığı ve Ruh Sağlığı Hizmetleri İdaresi (SAMHSA) ile Davranışsal Sağlık İstatistikleri ve Kalite Merkezi (CBHSQ) tarafından, çocukluk çağındaki ciddi duygusal rahatsızlıkların (Serious Emotional Disturbance – SED) ulusal ve eyalet düzeyinde tahminlerinin oluşturulmasına yönelik konuları tartışmak amacıyla iki uzman paneli düzenlenmiştir. Panel, DDB'nin ulusal tanımına göre DSM-5'te yer alan hangi bozuklukların dahil edilebileceği ve hangilerinin hariç tutulması gerektiği konusunda uzman görüşlerini içermektedir. Panelde yer alan uzmanlar, zihinsel yetersizlik, iletişim bozuklukları, otizm, motor bozuklukları, diğer nörogelişimsel bozukluklar, 18 yaş altı bireyler için antisosyal kişilik bozukluğu, madde bağımlılığı ve nörobilişsel bozuklukları DDB kapsamı dışında tutarken;

- 1) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB),
- 2) Şizofreni ve diğer psikotik bozukluklar,
- 3) Bipolar bozukluk,
- 4) Depresif bozukluklar,
- 5) Anksiyete bozuklukları,
- 6) Obsesif-kompulsif bozukluk ve ilgili bozukluklar,
- 7) Travma ve stres kaynaklı bozukluklar,
- 8) Disosiyatif bozukluklar,
- 9) Somatik semptom ve ilişkili bozukluklar,
- 10) Beslenme ve yeme bozuklukları,
- 11) Eliminasyon bozuklukları,

- 12) Uyku-uyanıklık bozuklukları,
- 13) Cinsel işlev bozuklukları,
- 14) Yıkıcı, dürtü-kontrol ve davranış bozuklukları,
- 15) Kişilik bozuklukları,
- 16) Parafilik bozukluklar,
- 17) Diğer zihinsel bozuklukların DDB kapsamında değerlendirilmesi gerektiği konusunda görüş birliğine varmıştır (SAMHSA ve CBHSQ, 2014).

Tıbbi sınıflandırma sisteminin, okullarda eğitim gören öğrencilere destek sağlamak adına öğretmenler için yol gösterici nitelikte olduğu söylenemez (Melekoğlu, 2015). Psikiyatrik kategoriler ile özel eğitime uygunluk ölçütleri aynı sistematik yapı içerisinde yer almazken, özel eğitim desteği için yapılan tanılamanın, DSM’de yer alan tıbbi sınıflandırma sisteminin kullandığı ölçütlerden bağımsız olduğu belirtilmektedir (Kauffman ve Landrum, 2015). DDB’nin doğasına yönelik farklı bakış açılarından kaynaklanan görgül (*ampirik*) sınıflandırma sistemi, öncelikle ölçülebilir davranış sorunlarından oluşan bir madde havuzu oluşturarak başlamaktadır. Daha sonra, geniş bir çocuk grubu değerlendirilmekte ve ebeveynlerden, öğretmenlerden, akranlardan ve çocukların kendilerinden bilgiler toplanmaktadır. Bu veriler, korelasyon, faktör analizi ve kümeleme analizi teknikleri kullanılarak işlenmekte; belirli davranışlar ortaya çıkarılmakta ve bu davranışlar belirli boyutlar altında gruplandırılmaktadır (Cullinan, 2004). Achenbach Ampirik Temelli Değerlendirme Sistemi, ilk olarak 1980’lerin başında Achenbach tarafından yapılan önceki araştırmalara dayanarak geliştirilmiştir. Bu sistem, öğretmen rapor formları, çocuk davranış kontrol listeleri, gençlik öz raporları ve çocuklar ile ergenler için yarı yapılandırılmış klinik görüşmelerden elde edilen verilere dayanarak oluşturulmuştur. Sistem, kural bozucu ve saldırgan davranışları dışsallaştırılmış sorunlar olarak tanımlarken, kaygılı, depresif ve içe kapanık durumları içselleştirilmiş sorunlar olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte, sosyal sorunlar, düşünce sorunları ve dikkat sorunları istatistiksel olarak içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış gruplarla uyum göstermediği için bu kategoriler altında değerlendirilmemiştir (Achenbach, 1995, Akt. Cullinan, 2004).

Duygusal ve davranışsal sorunları tanımlamanın ve tartışmanın yaygın bir yolu, ampirik olarak türetilmiş davranış kategorilerini kullanmaktır. En sık kullanılan kategoriler ise dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş sorunlardır. Dışsallaştırılmış sorunlar, genellikle başkalarını rahatsız eden davranışlar olarak tanımlanırken, içselleştirilmiş sorunlar ise kaygı, depresyon ve benlik saygısı gibi kendini ifade etme sorunlarına işaret etmektedir. Araştırmalar, davranış

sorunlarının çocukluk çağı bozukluklarının en çok araştırılan kategorileri arasında yer aldığını ve bu sorunların önemli bir kısmının zamanla istikrarlı olduğunu göstermektedir. Bu sorunları yaşayan çocukların yaklaşık yarısı veya daha fazlası, zaman içinde tanı kriterlerini karşılamaya devam etmektedir. Başlangıçta daha şiddetli semptomlar sergileyen çocukların, zamanla semptomlarının devam etme olasılığı daha yüksektir (Loeber vd., 2000). İçselleştirilmiş sorunlar, daha içe yönelik olup çocuk veya ergen için önemli sıkıntıya neden olan sorunları içermektedir. Bu sorunlar, DSM’de yer alan ruh hali ve anksiyete bozukluklarının semptomlarını içermesinin yanı sıra, belirli bir tanı kategorisi veya sınıflandırmasına girmeyen diğer davranışları da kapsamaktadır. İçselleştirme problemlerinin zaman içindeki istikrarı hakkında daha az bilgi bulunmakla birlikte, çocukların önemli bir alt kümesi için bu bozuklukların da devam etme olasılığı yüksek görünmektedir (Stanger vd., 1996). Alanyazınında, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış sorunlar genellikle iki farklı kategoride ele alınmasına rağmen, bu iki grubun birlikte görülme olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir. Özellikle dışsallaştırılmış davranış sorunları gösteren bireylerin, içselleştirilmiş davranış sorunları açısından yüksek risk taşıdığı ifade edilmektedir (Pesenti-Gritti vd., 2008).

2.1.5. Duygu ve Davranış Bozukluğu Nedenleri

DDB’nin nedenlerini tartışırken çeşitli bilimsel teoriler kullanılmaktadır. Ancak, DDB’nin tanımı konusundaki anlaşmazlıklar, insan davranışının karmaşıklığı ve duygusal ile davranışsal durumların nedenlerine ilişkin bilimsel araştırmaların yürütülme biçimi gibi faktörler nedeniyle, bu durum net bir şekilde ortaya konulamamaktadır (Zionts vd., 2002). Bununla birlikte, alanyazınında DDB’nin nedenleriyle ilgili dikkate alınması gereken ve birbiriyle ilişkili birçok faktörün olabileceği ifade edilmektedir (Farrel, 1995). DDB’nin nedenleri olarak ifade edilen bu faktörler ise biyolojik, aile ve çevresel faktörler ile okul gibi etmenler şeklinde sınıflandırılmaktadır (Kauffman ve Landrum, 2015).

2.1.5.1. Biyolojik Nedenler

Pek çok bozukluğun spesifik etiyolojisi bilinmemekle birlikte, DDB’nin gelişimsel seyri ve nedenleriyle ilişkili çevresel, nörolojik ve genetik faktörlerin dahil olduğu biyolojik etmenler gibi çeşitli riskler bulunmaktadır (Patillo, 2013). Biyolojik etmenler, DDB’nin gelişiminde önemli bir rol oynamakta olup; genetik faktörler, beyin hasarı, beyin işlev bozukluğu, kötü beslenme ve alerji gibi durumları içermektedir (Kauffman ve Landrum, 2015). Araştırmalar, DDB tanısı alan öğrencilerde genetik faktörlerin, dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranış problemleri gösterme açısından etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Coming vd., 2000; Eaves

vd., 1997). Çocukların beynindeki ve vücudundaki kimyasal dengesizlikler, duyguları yönetmeyi zorlaştırabilir. Aşağıda, DDB'ye katkıda bulunabilecek bazı biyolojik faktörler yer almaktadır:

- 1) Doğum öncesi uyuşturucu veya alkole maruz kalma,
- 2) Fiziksel bir hastalık veya sakatlık,
- 3) Yetersiz beslenme,
- 4) Beyin hasarı,
- 5) Kalıtsal faktörler olarak sıralanmaktadır (Manickavasagan, 2020).

Alanyazınında, yukarıda da ifade edilen bazı biyolojik faktörlerin DDB'ye olan etkilerini araştıran çalışmalar bulunmaktadır (Eley vd., 2003; Gjone ve Stevenson, 1997; Hannigan vd., 2017; Dick vd., 2005; Salvatore ve Dick, 2018). Eley vd. (2003), kalıtsal etmenlerin okul öncesi dönemde duygusal rahatsızlıklar için önemli bir belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Gjone ve Stevenson (1997) ise, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışın etiyolojisini inceledikleri çalışmalarında, her iki davranış türünün de genetik ve çevresel etkilere bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Hannigan vd. (2017), yapmış oldukları sistematik tarama çalışmasında, 19'u duygusal sorunları, 30'u davranış sorunlarını ve 9'u her ikisini de kapsayan toplam 58 araştırmayı incelemiştir. İncelenen çalışmaların çoğunda, duygusal ve davranışsal sorunların nedenleriyle ilgili öncelikle genetik faktörlerin vurgulandığı görülmektedir. İstikrarlı çevresel faktörlerin de önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilirken, çevresel faktörlerin etkisinin genetik faktörlere kıyasla daha sınırlı olduğu belirtilmektedir. Dick vd. (2005), davranım bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve karşıt gelme bozukluğu tanısı olan 600'den fazla Finlandiyalı ikiz çiftle yaptıkları çalışmalarında, genetik ve çevresel faktörlerin her bir bozukluğun semptomlarına nasıl katkıda bulunduğunu incelemiştir. Araştırma bulguları, bu bozuklukların her birinde genetik faktörlerin önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu genetik yatkınlıkların DDB ile yalnızca olasılıksal bir ilişki içerisinde olduğu ve çevresel faktörlerin, genetik etkileri hafifletebileceği belirtilmektedir (Salvatore ve Dick, 2018).

2.1.5.2. Aile ve Çevresel Nedenler

Normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklara sahip aileler, içinde bulundukları çevreyle kurdukları etkileşimler doğrultusunda, çocuklarının gelişim ve eğitim süreçlerine önemli katkılar sağlayabilirler (Cavkaytar, 2021). Çocukların sosyal gelişiminde aile ilişkilerinin önemi dikkate alındığında, DDB'nin kökenlerinin aile birimlerinin yapısı,

bileşimi ve etkileşimlerinde aranması anlaşılabilir bir durumdur. Ancak, aile ilişkileri tek başına DDB'nin doğrudan bir tahminini sağlamamaktadır. Diğer nedensel faktörler gibi, aile ile ilgili faktörler de karmaşık bir yapıya sahiptir ve genetik faktörlerin yanı sıra çevresel olaylar ve koşullardan çok çeşitli şekillerde etkilenmektedir. Bunun yanı sıra, aile dışındaki faktörler de aile faktörünün DDB üzerindeki etkisini artırabilir veya azaltabilir (Kauffman ve Landrum, 2015). Anne ve baba depresyonu, ebeveynler arası veya çift çatışması, ebeveynin aşırı koruyucu tutumu ve çocuğa sınırlı özerklik tanınması gibi durumlar, çocukların gösterdiği davranış sorunları ile ilişkilidir. Yapılan araştırmalar, aile süreçlerinin, çocuğu DDB açısından yatkın hale getiren biyolojik veya psikolojik faktörlerin yokluğunda bile çocukta davranış sorunlarının gelişmesine yol açabileceğini göstermektedir. Aile süreçleri, çocuk psikopatolojisinin etiyojisine katkıda bulunabileceği gibi, bir bozukluk geliştikten sonra seyrini ve şiddetini de etkileyebilir. Ayrıca, zayıf aile işleyişi ile çocuk psikopatolojisi arasında karşılıklı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Celano, 2018).

Alanyazınında, aile faktörünün DDB'ye olan etkisini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Kauffman ve Landrum, 2015; Moylan vd., 2010; Velders vd., 2011; Takeuchi vd., 1991; Lund vd., 2020; Han vd., 2016). Aile ilişkilerinin özellikleri, aile içindeki sapmalar ve ortaya çıkan uyuşmazlıklar, katı ve tutarsız ebeveyn tutumları ile çocuğa yönelik duygusal desteğin yetersizliği gibi durumların DDB riskini artırdığı belirtilmektedir (Kauffman ve Landrum, 2015). Benzer bir çalışmada, aile içi şiddet ve çocuk istismarının, ergenlik döneminde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerinin görülme riskini artırdığı ifade edilmektedir (Moylan vd., 2010). Velders vd. (2011), küçük çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunların ortaya çıkmasında doğum öncesi ve doğum sonrası ebeveyn depresif belirtileri, ebeveyn düşmanlığı ve aile işleyişindeki aksaklıkları inceledikleri çalışmalarında, ebeveynlerin depresif belirtilerinin çocuklarda DDB riskini artırdığını belirtmektedir. Takeuchi vd. (1991) ise, aile içinde yaşanan ekonomik stresin, çocukların duygusal ve davranışsal sorunlar yaşaması üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Lund vd. (2020), yaptıkları çalışmalarında annenin alkol kullanımı ile çocukların davranış sorunları arasında bir ilişki olduğunu; ancak annenin alkol kullanımını sınırlandırmasının, çocuklarda görülebilecek duygusal ve davranışsal sorunları azaltmada etkili olabileceğini ifade etmektedir. Han vd. (2016) ise, epilepsi tanısı olan Koreli ergenlerde aile faktörlerinin duygusal ve davranışsal sorunlara etkisini inceledikleri çalışmalarında, ebeveyn depresyonunun içselleştirilmiş sorunlara, ebeveynin aşırı kontrolünün ise dışsallaştırılmış sorunlara katkıda bulunan en güçlü faktörler olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca, alanyazınında DDB'ye neden olan çevresel faktörler arasında hava kirliliği ve kurşun gibi doğada bulunan zehirli maddeler yer almaktadır (Austin ve Sciarra, 2012). Bunun yanı sıra, çocukların içinde bulundukları sosyal çevrenin de DDB üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Suça yatkın akran ve kardeşler, çete üyesi çocukların varlığı, toplumsal düzensizlik, uyuşturucu ve silahlara kolay erişim, çevrede suç işlemiş bireylerin bulunması, ırkçılığa maruz kalma ve medyada şiddet içeriklerine maruz kalma gibi faktörler, DDB'ye neden olabilecek çevresel etmenler arasında gösterilmektedir (Austin ve Sciarra, 2012).

2.1.5.3. Okul ile İlgili Nedenler

Okulların, öğrenciler için DDB'ye neden olma ve dolayısıyla bu durumu önlemede hayati bir rol oynayabileceği ifade edilmektedir. Ayrıca, okullarda öğrencilere karşı sergilenen uygun ve uygun olmayan davranışların, öğrencilerin yaşadıkları bu durumu etkilediği belirtilmektedir (Farrell, 1995). Bazı çocuklar okula başlamadan önce davranış sorunları yaşarken, bazıları ise okul dışındaki olaylar nedeniyle bu tür sorunlar geliştirebilir. Ancak, eğitimciler, okul ortamının öğrencilerin davranışlarını nasıl etkileyebileceğini göz önünde bulundurmalı ve bu konuda sorumluluk almalıdır. Çünkü pek çok çocuk okula başlamadan önce herhangi bir davranış sorunu yaşamaz; dolayısıyla eğitimciler, okul deneyiminin önemli bir nedensel faktör veya önleyici bir unsur olabileceğini kabul etmelidir (Cannon vd., 2013). Öğrencilerin okul içinde duygusal ve davranışsal sorunlar yaşama olasılığını artıran, eyleme geçme ihtimallerini belirleyen ve mevcut duygusal ve davranışsal sorunları etkileyebilecek bazı öğretmen davranışları bulunmaktadır. Aşağıda belirtilen öğretmen davranışlarının, öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorunları ile akademik başarıları üzerinde etkili olabileceği ifade edilmektedir:

- 1) Öğrencilerin bireyselliğine karşı duyarsızlık,
- 2) Öğrenciler için uygun olmayan beklentiler,
- 3) Tutarsız davranış ve disiplin yönetimi,
- 4) İşlevsiz ve alakasız becerilerde öğretim,
- 5) Kritik becerilerde etkisiz öğretim,
- 6) İstenmeyen okul davranış modelleri şeklinde ifade edilmektedir.

DDB'ye neden olabilecek unsurlardan biri olan okul ortamında en önemli öğelerden biri de öğretmenlerdir. Bir öğretmenin etkisi, öğrencilerin sergilediği sorunlu davranışları nasıl yönettiğine bakılarak değerlendirilebilir. Öğretmenler, sorunlu grup normlarını ele almada

başarısız olduklarında, mevcut olumsuz davranışlar devam edebilir ve hatta artış gösterebilir. Örneğin, zorbalık yanlısı tutumlara sahip öğrenciler, öğretmenlerini etkisiz buldukları sınıflarda en yüksek zorbalık oranlarına ulaşmaktadır (Veenstra vd., 2014). Öğretmenler, zorlayıcı ve olumsuz sınıf yönetimi stratejileri kullandıklarında (örneğin, öğrencilere bağırarak, küçük düşürmek veya onlara kızgınlık ifade etmek), bu olumsuz tutumlar, akran etkileşimlerine ve yıkıcı davranışları destekleyen grup normlarına yansiyabilir. Buna karşılık, öğretmenler proaktif stratejiler kullanarak öğrencileri üretken akademik ve sosyal davranışlara yönlendirdiğinde, bu değerler grup tarafından da benimsenmektedir (Hamm vd., 2014).

2.2. Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliği

DDB olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesi, çağdaş eğitim uygulamaları içerisinde karmaşık bir konuyu ortaya koymaktadır. Bu konunun merkezinde, genel eğitim sınıf öğretmenlerinin, DDB olan öğrencilerin temel sosyal, duygusal ve akademik ihtiyaçlarını karşılayabilme kapasitesi bulunmaktadır. Öğretmenlerin, DDB olan öğrencileri başarılı bir şekilde dahil edebilme yeteneği, bu öğrenci grubunun benzersiz ihtiyaçlarına dair sahip oldukları bilgi, beceri ve stratejilere bağlıdır (Cheney ve Barringer, 1995). Bu mesleki yeterliliklerin sağlanabilmesi amacıyla, Türkiye’de ve diğer ülkelerde çeşitli yasal düzenlemeler yapılmaktadır. Uluslararası yasal düzenlemeler arasında en önemlilerinden biri, Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası’dır (No Child Left Behind Act – NCLB, 2001). Bu yasal düzenleme kapsamında, tüm öğrenciler için yüksek nitelikli öğretmenler yetiştirme hükmü doğrultusunda öğretmenlerin niteliklerinin artırılması hedeflenmektedir. Türkiye’de ise tüm branşlardaki öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve niteliklerini belirleyen kurum Milli Eğitim Bakanlığı’dır (MEB). Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı, 2017 yılında ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri’ni yayımlamıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler ana başlıkları altında 11 alt yeterlilik ve 65 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2017). MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü’nün (2017) raporunda, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 2. 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Tutum ve Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine sahiptir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar
	B4. Ölçe ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Türkiye’ de 2018 yılına kadar bazı branşlarla ilgili özel alan yeterlilikleri yayınlanmaktaydı. Ancak 2018 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün yayınladığı ‘*Güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlenmesi ihtiyacını ortadan kaldırmak üzere, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisini de içerecek şekilde bütünsel yapıda tek bir metin oluşturulmuştur. Bu nedenle yayımlanmış olan özel alan yeterliklerine ihtiyaç kalmadığından Bakan Oluru ile söz konusu özel alan yeterlikleri yürürlükten kaldırılmıştır*’ ifadesi ile özel eğitim alanı dahil olmak üzere hiçbir branşta özel alan yeterlilikleri yayınlanmamaktadır.

Uluslararası alanyazınında ise özel gereksinimli bireylerin başarısını arttırmak için çalışmalar yürüten bir kuruluş olan Özel Çocuklar Konseyi (CEC, 2023) DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerde bulunması gereken yedi ana yeterlilik alanı altında toplam 19 yeterlilik olduğunu ifade etmektedir. Bu yedi temel yeterlilik alanı aşağıda yer almaktadır.

- 1) Öğrenci Gelişimi ve Bireysel Öğrenme Farklılıkları,
- 2) Öğrenme Ortamları,
- 3) Müfredat İçeriği Bilgisi,
- 4) Değerlendirme,
- 5) Öğretim Planlama ve Stratejiler,
- 6) Profesyonel Öğrenme ve Etik Uygulamalar,
- 7) İş birliği olarak sıralanmaktadır.

DDB olan çocukların ve gençlerin eğitimi, yüksek düzeyde mesleki uzmanlık gerektiren karmaşık bir süreçtir. DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, duyarlılık, olgunluk ve çok çeşitli mesleki becerilere sahip olması (Gable vd., 2012), öğrencilerle, onların ebeveynleriyle ve eğitim sistemi içindeki ve dışındaki diğer paydaşlarla etkili bir şekilde etkileşime girebilmesi gerekmektedir (Fink ve Jansenn, 1993). Bunun yanı sıra, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin çeşitli akademik ve davranışsal ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir dizi kanıta dayalı uygulamayı bilmesi ve uygulaması gerekmektedir (Lane vd., 2011). Ayrıca, bu öğretmenlerin davranış yönetimi, sosyal beceri gelişimi, yönetim becerileri, profesyonellik, müfredat geliştirme, danışmanlık, değerlendirme ve teknoloji konularında yeterliliğe sahip olmaları beklenmektedir (Fink ve Jansenn, 1993). Ancak, pek çok öğretmenin DDB olan öğrencilere yönelik akademik ve akademik olmayan kanıta dayalı uygulamalara ilişkin bilgisi sınırlıdır (Gable vd., 2012). DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve öğrencilere daha fazla katkıda bulunmalarını sağlamak amacıyla; konferanslar, çalıştaylar, hizmet içi eğitimler, çevrimiçi öğrenme fırsatları, profesyonel öğrenme toplulukları ve koçluk gibi profesyonel gelişim fırsatlarından yararlanmaları gerekmektedir. DDB olan öğrenciler için olumlu sonuçlar elde etmenin en etkili yolu, onlarla çalışan öğretmenlere yatırım yapmaktır. Bu bağlamda, eğitimcilerin, araştırmacıların ve politika yapıcıların bir araya gelerek öğretmenlere gerekli desteği sağlaması ve böylece onların da öğrencilerine daha etkili bir şekilde destek vermesinin sağlanması gerekmektedir (State vd., 2019).

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili olarak Türkiye’de ve diğer ülkelerde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır (Sucuoğlu, 2014). Buna karşın, DDB olan veya DDB riski taşıyan öğrencilere yönelik uygulanan müdahale programlarını ele alan (Apaydın, 2023; Diken vd., 2010; Diken vd., 2011; Karaoğlu, 2011), DDB riski taşıyan öğrencilerin belirlenmesini konu alan (Çetiner, 2016), DDB olan öğrenciler için uygulanan müdahale programlarının gözden geçirilmesine odaklanan (Başar ve Özdemir, 2015), DDB yaygınlık oranlarını inceleyen (Erol vd., 1998), DDB olan bireyler için kullanılan ölçeklerin Türkçe’ye çevrilmesi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını ele alan (Güvenir vd., 2008; Şehirli, 2007) ve DDB olan çocukların ebeveynlerini konu alan (Arkan ve Üstün, 2009; Esen Çoban vd., 2021) araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir.

Sucuoğlu (2014) tarafından yürütülen ‘İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitimi Programı’nın Okul Öncesi Öğretmenlerin ve Özel Gereksinimli Çocukların Davranışları Üzerindeki Etkileri’ adlı proje çalışmasında, öğretmenlere sunulan eğitim programının; öğretmenlerin etkileşim, eleştirme ve ödüllendirme gibi sınıf içi davranışları ile özel gereksinimli öğrencilerin davranış sorunları, görev ve etkileşim becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan 17 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Bu öğretmenlerin öğrencileri farklı özel gereksinim gruplarında yer almakta olup, öğrenciler arasında en fazla görülen tanı grubu yedi öğrenci ile DDB’li bireylerdir. Sınıf yönetimi, sosyal beceri eğitimi ve problem davranışların azaltılması modüllerinden oluşan üç modülü içeren bir öğretmen eğitim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Proje sonuçlarına göre, deney grubundaki öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla gerçekleştirdiği bilişsel etkinliklerde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin çocuklara yönelik diğer olumlu davranışlarında beklenen artış tespit edilememiştir. Benzer şekilde, çocukların akranlarıyla etkileşimleri, etkileşim başlatma ve sürdürme davranışları ile görev davranışlarında müdahale öncesine kıyasla herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir.

Apaydın (2023), yapmış olduğu doktora tez çalışmasında, DDB riski taşıyan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan öz düzenleme müdahale paketinin çocukların davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, beşi DDB’li olmak üzere toplam 10 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada, toplamda sekiz hafta süren bir uygulama aşaması bulunmaktadır. Uygulama öncesinde ve sonrasında; ‘Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği’, ‘Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’, ‘Sosyometri ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği’ kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, müdahale paketinin DDB riski taşıyan çocukların öz düzenleme becerileri, problem davranışları, sosyal becerileri ve akran kabulü değişkenleri üzerinde etkili olduğu; ancak öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Diken vd. (2010), yaptıkları çalışmalarında ‘Başarıya İlk Adım’ erken müdahale programının, anaokulu, birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerinde antisosyal davranışların önlenmesindeki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, 12’si deney grubunda yer alan toplam 24 öğrenci, bu öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynleri dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, deney grubundaki öğrencilerin davranış sorunlarında önemli azalmalar gözlemlenmiş; aynı zamanda bu öğrencilerin sosyal ve akademik yeterliliklerinde de anlamlı artışlar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmen ve ebeveynlerin, eğitim programından memnun oldukları ve çocuklarının/öğrencilerinin davranış sorunları ile sosyal becerilerinde olumlu değişiklikler gözlemlediklerine yönelik görüş bildirdikleri ifade edilmiştir.

Diken vd. (2011), yaptıkları çalışmalarında ‘Başarıya İlk Adım Programı’ (BİA) Türkçe Versiyonu’nun (BİA-TV), antisosyal davranışlar sergileme riski taşıyan öğrencilerin problem davranışları, sosyal becerileri ve akademik yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, 53’ü deney grubunda ve 49’u kontrol grubunda yer alan toplam 102 öğrenci dahil edilmiştir. Deney grubundaki 53 öğrenciye ‘Başarıya İlk Adım’ Türkçe Versiyonu Programı uygulanırken, kontrol grubundaki 49 öğrenciye herhangi bir müdahale programı uygulanmamıştır. Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin davranış sorunları ile sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin davranış sorunlarında azalmalar, sosyal beceri ve akademik becerilerinde ise artışlar gözlemlenmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynlerinin, müdahale programına yönelik memnuniyet içeren görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Karaoğlu (2011), yaptığı doktora tez çalışmasında, ‘Başarıya İlk Adım’ (BİA) Erken Müdahale Programı’nın 5-6 yaş grubundaki çocukların davranış problemleri, sosyal becerileri ve akademik etkinliklerle ilgilenme süreleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya, toplam 24 anasınıfı öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış sorunları ile iş birliği ve kendini kontrol gibi sosyal becerilerine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu verilerin toplanmasında Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeğinden yararlanılmış, akademik etkinliklerle ilgilenme süreleri ise gözlem yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, müdahale programında yer alan sınıf ve ev modüllerinin birlikte uygulanması, deney grubundaki öğrencilerin dışsallaştırılmış davranış sorunlarında azalma sağlarken; iş birliği, kendini kontrol etme ve atılganlık gibi sosyal becerilerinde ise artışa neden olmuştur. Ancak, müdahale programında yalnızca sınıf modülünün tek başına uygulanması durumunda, dışsallaştırılmış davranış sorunlarının deney grubu içinde anlamlı düzeyde değiştiği; ancak sosyal becerilerin kontrol grubuna kıyasla azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, içselleştirilmiş davranış sorunlarında herhangi bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir.

Çetiner (2016), DDB açısından risk grubunda yer alan ilkokul öğrencilerini belirlemeyi amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasına, toplam 2.378 ilkokul öğrencisini dahil etmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak DDB açısından risk faktörlerini gösteren ilkokul öğrencilerini belirlemek amacıyla ‘Öğrenci Risk Tarama Ölçeği - İçselleştirilmiş ve Dışsallaştırılmış’ (ÖRTÖ-İD) ölçeği aracının Türkçe formu kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerde en sık görülen sorunların düşük akademik performans ve davranış sorunları olduğu; en az rastlanan sorunların ise akran reddi ve çalma davranışı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin %33,6’sının düşük risk grubunda, %39,5’inin orta risk grubunda ve %26,9’unun ise yüksek risk grubunda yer aldığı tespit edilmiştir.

Başar ve Özdemir (2015), çalışmalarında, DDB’li öğrenciler için geliştirilen ‘Başarıya İlk Adım’ müdahale programının etkililiğini, dahil ettikleri 21 araştırma bağlamında amaç, yöntem, sonuç, sosyal geçerlik ve katılımcı özellikleri açısından incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, ‘Başarıya İlk Adım’ müdahale programının etkililiğini inceleyen araştırmaların katılımcı, yöntem, amaç ve bulgularında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bu farklılıklara rağmen, müdahale programının DDB’li öğrencilerin sosyal ve

akademik becerilerinde artış sağladığı ve davranış sorunlarında azalmaya neden olduğu belirlenmiştir.

Erol vd. (1998), Türkiye’de DDB’li veya DDB riski taşıyan bireylerin yaygınlık oranlarına ilişkin sınırlı sayıdaki çalışmalardan birini gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, Ruh Sağlığı Profili Projesi kapsamında 3.889 haneden 16.550 kişi hakkında veri toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, 2-3 yaş grubundaki çocuklarda sorunlu davranışların görülme sıklığı %11; 4-18 yaş grubundaki çocuklarda ise %11 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada içe yönelim sorunlarının, dışa yönelim sorunlarından daha yaygın olduğu ifade edilmektedir.

Arkan ve Üstün (2009), ‘Davranım Bozukluğu Olan Çocuklara Psikiyatrik Yaklaşımda Anne-Baba Eğitim Programları: İki Örnek Bağlamında Bir Değerlendirme’ adlı çalışmalarında, DDB’li veya DDB riski taşıyan çocukların ebeveynleri için uygulanan müdahale programlarından ikisinin içeriğini incelemişlerdir. Araştırmaya dahil edilen iki ebeveyn eğitim programı, ‘Triple P’ ve ‘İnanılmaz Yıllar’ programlarıdır. Yapılan inceleme bulgularına göre, ‘Triple P’ ve ‘İnanılmaz Yıllar’ Anne-Baba Eğitimi Programları’nın belirlenen kriterler çerçevesinde en etkili iki ebeveyn eğitim programı olduğu tespit edilmiştir.

İncelemede kriter olarak belirlenen özellikler şunlardır:

- 1) Koruyucu faktörleri destekleme,
- 2) Kanıt standartlarının yüksek olması,
- 3) Risk faktörlerini azaltma,
- 4) Disiplinler arası yaklaşıma sahip olma,
- 5) Aile ve toplumla iş birliği yapma,
- 6) Uzun süreli izleme sonuçlarının bulunması,
- 7) Randomize kontrollü çalışmaların kullanılması şeklinde ifade edilmiştir.

Esen Çoban vd. (2021), çocuklarda görülen duygusal ve davranışsal sorunların ebeveyn tutumları ile ilişkisini inceledikleri içerik analizi çalışmalarında, 41 makaleyi değerlendirmişlerdir. İnceledikleri makalelerde, yayın yılı, DDB türü, disiplin alanı, yöntem, yaş grubu ve kullanılan ölçekler göz önünde bulundurularak bulgular ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, en fazla çalışılan tanı grubunun DDB başlığı altında yer alan davranım bozukluğu olduğu; bu tanı grubunu dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu

(DEHB) ile kaygı bozukluğunun takip ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca, çocukların sergilediği duygusal ve davranışsal sorunların, ebeveyn tutumları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

2.3.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Dünya genelinde, DDB olan veya DDB riski taşıyan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik yürütülen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda sıralanmaktadır.

Sawka vd. (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin sınıflarında bulunan DDB'li öğrencilere hizmet verme kapasitelerini artırmak amacıyla 'Duygusal Destek Hizmetlerinin Güçlendirilmesi' adlı bir eğitim programı geliştirilmiştir. Bu programın temel amacı, müfredata dayalı değerlendirme ve ampirik olarak desteklenen öğretim uygulamaları sayesinde akademik katılımı en üst düzeye çıkarmak, öğrenci özelliklerinden kaynaklanan aksaklıkları en aza indirmek ve öğrencilerin kapsayıcı eğitim ortamlarına daha fazla erişim kazanmalarına yardımcı olmaktır. Eğitim programı, seçilen pilot okulda görev yapan 64 öğretmene uygulanmıştır. Programın uygulanmasının ardından elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin etkili davranış yönetimi ve öğretim stratejilerine ilişkin bilgi düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Takip danışmanlığı desteği sağlandığında, öğretmenlerin kazandıkları becerileri sınıf düzeyinde başarılı bir şekilde uyguladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarı ve katılım düzeylerinde artış olduğu belirlenmiş; öğretmenlerin eğitim programından yüksek düzeyde memnuniyet duydukları ifade edilmiştir.

Alkahtani (2022), çalışmasında, DDB'li öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik geliştirilen bir mesleki gelişim eğitim programının, öğretmenlerin DDB hakkındaki bilgi düzeylerine ve DDB'li öğrencilerle çalışma konusundaki öz yeterliklerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya, 81 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Eğitim programı, uygulama öncesinde ve uygulamadan beş hafta sonra olmak üzere öğretmenlerin DDB hakkındaki bilgi düzeyleri ile DDB'li öğrencilerle çalışma konusundaki öz yeterliklerini değerlendirmek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, uygulanan eğitim programının, öğretmenlerin DDB'li öğrencilerle çalışma konusundaki bilgi düzeylerini ve öz yeterliliklerini önemli ölçüde artırdığı belirlenmiştir. Buna ek olarak, DDB'li öğrencilerle çalışan öğretmenlerin etkililiğinin, DDB alan bilgileriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Allday vd. (2012), çalışmalarında, DDB'li ve DDB riski taşıyan öğrencilerin öğretmenlerine yönelik bir eğitim programı geliştirmişlerdir. Geliştirilen eğitim programının

amacı, öğretmenlerin DDB’li öğrencilerin özelliklerini tanımalarını, müdahale programlarını uygulamalarını ve davranışa özel övgü kullanımını artırmalarını sağlamaktır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlere, davranışa özel övgüyü içeren beş bileşenden oluşan bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada dört öğretmen, üç DDB tanılı öğrenci ve dört yüksek düzeyde DDB riski taşıyan öğrenci yer almış; öğrenciler genel eğitim sınıflarına dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, eğitim programına katılan öğretmenlerin davranışa özel övgü kullanımının arttığı ve programın hedeflenen öğrencilerin sınıf ve okul içi görevlere katılım düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Conroy vd. (2014), çalışmalarında, DDB’nin önlenmesini hedefleyen ‘BEST in CLASS’ eğitim programını uygulamış ve programın etkililiğini değerlendirmişlerdir. Erken çocukluk eğitimi sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğretim uygulamalarını kullanmalarını ve bu uygulamalar ile öğrenci katılımı ve davranış sorunları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırmaya, 53 öğretmen ve 130 okul öncesi dönem öğrencisi dahil edilmiştir. Bu öğretmenlerden 27’si eğitim programını alan deney grubunda, 26’sı ise eğitim programına dahil edilmeyen kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmada kullanılan ‘BEST in CLASS’ eğitim programı üç bileşenden oluşmaktadır. İlk bileşen, eğitim programının detaylı olarak anlatıldığı çalıştaydır. İkinci bileşen, öğretmen el kitabı olup, etkili temel öğretim uygulamalarına genel bir bakış, sınıf ortamlarında DDB açısından yüksek risk altındaki çocuklarla bu uygulamaların nasıl gerçekleştirileceğine yönelik yönergeler ve uygulamaların evde kullanımı konusunda katılımcı çocukların bakıcılarıyla iletişim kurmaya yönelik stratejiler içeren bilgilerden oluşmaktadır. Üçüncü bileşen ise işbirlikçi bir koçluk sistemidir. Bu sistem, öğretmenlerin belirli stratejileri nasıl geliştirebilecekleri ve uygulamalarını nasıl destekleyebilecekleri konusunda rehberlik sağlamaktadır. Araştırma bulgularına göre, eğitim programına dahil edilen öğretmenlerin, dahil edilmeyen öğretmenlere kıyasla daha fazla öğretim uygulaması kullandıkları ve pozitif öğretmen-çocuk etkileşimlerinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerde davranış sorunlarının azaldığı ve okul etkinliklerine katılım düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Conroy vd. (2019), çalışmalarında, DDB’li veya DDB riski taşıyan öğrencilerle çalışan öğretmenlere "BEST in CLASS" eğitim programını uygulayarak, etkili öğretim uygulamalarını kullanmalarını sağlamak ve öz yeterlik duygularını geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya, 92’si deney grubunda ve 94’ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 186 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, deney grubunda yer alan ve öğretmen eğitim programına

katılan öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarını kullanma düzeylerinde, öz yeterlik duygularında ve genel sınıf kalitelerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Klopfer vd. (2019), çalışmalarında, öğretmenlerin DDB’li çocuklara yönelik tutumlarını iyileştirmeyi ve beklenen davranışsal zorluklara karşı proaktif ve önleyici stratejiler kullanma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen 36 saatlik hizmet öncesi eğitimin etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 82 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, hedeflenen hizmet öncesi eğitimin psikolojik baskı, olumlu duygular ve zorlu çocuk davranışları karşısında proaktif becerileri kullanma konusunda olumlu etkiler sağladığı belirlenmiştir. Ancak, eğitim programının öğretmenlerin öz yeterliği ile kuralların ve kontrolün onaylanması konularında olumlu bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırma bulguları genel olarak hizmet öncesi eğitimin, öğretmenlerin DDB’li çocukları genel eğitim sınıflarında desteklemeye yönelik tutum ve becerilerini etkili bir şekilde geliştirebileceğine dair umut verici kanıtlar sunduğunu göstermektedir.

Benner vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada, DDB’li veya DDB riski taşıyan ilkokul öğrencileri ile çalışan öğretmenlere yönelik, kanıta dayalı okuma eğitimi ve davranış stratejileri sağlamak amacıyla ‘Entegre Okuryazarlık Çalışma Grubu’ oluşturulmuş ve bu eğitim programına 72 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, katılımcı öğretmenlerin hizmet verdiği DDB’li veya bu risk altında olan öğrencilerin akademik yeterlilikleri ve katılım düzeylerinde önemli gelişmeler sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki öğreniminin, DDB’li (veya bu sorunlarla karşılaşma riski taşıyan) öğrenciler için öğretmenlerin kanıta dayalı okuma ve davranışsal stratejiler kullanımı, öğretmen öz yeterliği ve öğretim uygulamalarına ilişkin bilgi düzeylerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Öğrenciler açısından ise, erken okuryazarlık becerileri ve akademik yeterlilikleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir.

Benner vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada, DDB’li veya DDB riski taşıyan ilkokul öğrencileri ile çalışan öğretmenlere yönelik, kanıta dayalı okuma eğitimi ve davranış stratejileri sağlamak amacıyla ‘Entegre Okuryazarlık Çalışma Grubu’ oluşturulmuş ve bu eğitim programına 72 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, katılımcı öğretmenlerin hizmet verdiği DDB’li veya bu risk altında olan öğrencilerin akademik yeterlilikleri ve katılım düzeylerinde önemli gelişmeler sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki öğreniminin, DDB’li (veya bu sorunlarla karşılaşma riski taşıyan) öğrenciler için öğretmenlerin kanıta dayalı okuma ve davranışsal stratejiler kullanımı, öğretmen öz yeterliği ve öğretim

uygulamalarına ilişkin bilgi düzeylerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Öğrenciler açısından ise, erken okuryazarlık becerileri ve akademik yeterlilikleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir.

Filderman vd. (2022), çalışmalarında, mesleki gelişim, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık eğitiminin bileşenlerini entegre ederek, DDB’li veya risk altında olan öğrencilerin öğretmenlerinin ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla tasarlanan ‘Entegre Okuryazarlık Çalışma Grupları’nın etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada, işbirlikçi çalışma grupları ve koçluk deneyimleri yoluyla eğitimde hedeflenen öğretmen inançlarının, ‘Entegre Okuryazarlık Çalışma Grupları’ ile öğrenci okuma başarısı arasındaki ilişkiye nasıl ve ne ölçüde aracılık ettiğini değerlendirmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmaya 74 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin kendine ilişkin inançlarının, mesleki gelişim ile öğrencinin okuma başarısı arasındaki ilişkinin önemli bir aracı olduğu belirlenmiştir.

Rathel vd. (2008), çalışmalarında, yönetici performans geri bildiriminin öğretmenlerin DDB’li öğrencilerle olumlu ve olumsuz iletişim davranışları üzerindeki etkisini ve müdahalenin öğretmenlerin sınıf yönetimi ile sınıf iklimi algıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz sözlü ve sözsüz iletişim davranışlarının sıklığını ölçmek için, öğretmenler arasında bir dakikalık aralıklı kayıt sistemi ile çoklu temel tasarım kullanılmıştır. Ayrıca, belirli performans geri bildirimi sağlamak amacıyla öğretmenlerin ifadeleri ve jestleri de kaydedilmiştir. Araştırma bulgularına göre, performans geri bildirimi öğretmenlerin olumlu iletişim davranışlarının oranını artırmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin performans geri bildiriminden memnun olduğu belirtilirken, öğretmenlerin performans geri bildirimlerini kullanmasının, öğretmen adaylarının öğrencileriyle daha yüksek oranda olumlu iletişim kurmalarına yardımcı olabileceği tespit edilmiştir.

BÖLÜM 3

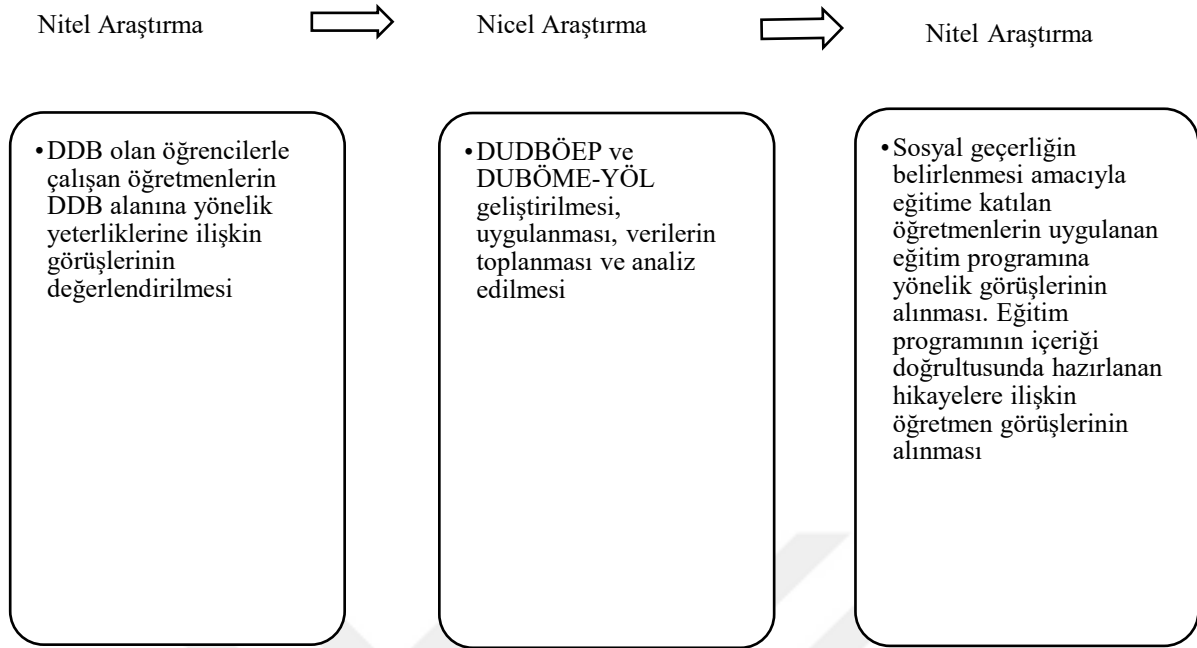
3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve geliştirme süreci, eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanma süreci, verilerin toplanması ve veri analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliklerine etkilerini inceleyen bu araştırma, karma yöntem ile desenlenmiştir. Karma yöntem araştırması, hem niceliksel hem de niteliksel verilerin bir araya getirilmesini ve farklı tasarımların kullanılmasını içeren bir sorgulama yaklaşımıdır. Bu araştırma biçiminin temel inancı, hem niceliksel hem de niteliksel verilerin birleştirilmesinin, yalnızca her iki veri türü tarafından sunulan bilgilere ek bir anlam katmasıdır. Dolayısıyla, bu yöntem yalnızca her iki türdeki veriyi toplamak ve analiz etmekten ibaret değildir; aynı zamanda her iki yaklaşımın birlikte kullanılmasını da içerir. Bu bağlamda, ortaya konulan çalışmanın genel gücü, nitel veya nicel veriler tarafından sağlanan bilgilerin ötesinde ek bilgiler sunmasıdır (Creswell ve Creswell, 2018; Creswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmada, karma yöntem araştırmalarından keşfedici sıralı karma model tercih edilmiştir. Bu model, araştırmacının bir yöntemin bulgularını başka bir yöntemle detaylandırmaya veya genişletmeye çalıştığı prosedürleri içermektedir (Creswell ve Creswell, 2018). Keşfedici sıralı karma modelde, araştırmacı öncelikle nitel bir araştırma aşamasıyla başlar ve katılımcıların görüşlerini araştırır. Daha sonra, elde edilen veriler analiz edilir ve bu bilgiler ikinci aşama olan niceliksel aşamayı oluşturmak için kullanılır (Creswell ve Creswell, 2018). Araştırmada ilk olarak, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerden nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji çalışması deseni ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile nitel veri toplanmıştır. Daha sonra, araştırma doğrultusunda geliştirilen öğretmen eğitim programının öğretmen yeterliklerine etkilerinin belirlenmesi için ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Son olarak ise, geliştirilen öğretmen eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veri toplanmış; ayrıca, eğitim programı kapsamında hazırlanan hikâyeler ile öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji çalışması deseni kullanılmıştır. Şekil 3.1’de araştırma modeli aşamalarına yer verilmiştir.

Şekil 3. 1. Araştırma Modeli Aşamaları



Araştırmacıların karma yöntem araştırmalarını kullanmaları için çeşitli gerekçeleri olması gerekmektedir (Katıtaş, 2019). Her araştırmacının karma yöntem araştırmasını kullanım gerekçesi farklılık göstermekle beraber, alanyazınında karma yöntem araştırmalarının kullanım gerekçeleri; veri çeşitlemesi, tamamlayıcılık, gelişim, başlangıç ve genişletme olmak üzere beş başlık altında ifade edilmektedir (Greene vd., 1989). Bu araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin iki temel gerekçesi ‘gelişim’ (*development*) ve ‘veri çeşitlemesi’ (*triangulation*) olarak belirlenmiştir. Gelişim, bir yöntemden elde edilen bulguların daha sonra kullanılacak yöntem veya aşamaları etkileyebilmesi, iki yöntemin ardışık bir şekilde uygulanması ve nitel verilerin çalışmanın nicel boyutunun ilerlemesine katkı sağlaması amacıyla kullanılmasını ifade eder (Greene vd., 1989). Araştırmanın ilk aşamasında, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen verilerin analizi ile DUDBÖEP ve DUBÖME-YÖL geliştirilmiştir. Veri çeşitlemesi (*triangulation*) olarak adlandırılan yöntemin amacı ise, aynı hipoteze farklı nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bağımsız bir şekilde uygulayarak elde edilen sonuçların birbirleriyle uyumlu olup olmadığını doğrulamaktır (Greene vd., 1989). Araştırmanın ikinci aşamasında, deney grubunda yer alan öğretmenlere DUDBÖEP uygulanmış ve sonrasında DUBÖME-YÖL ile eğitim programının etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında, deney grubunda yer alan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak eğitim programı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu aşamada ayrıca, eğitim programı içeriği doğrultusunda hazırlanan hikâyelere

ilişkin öğretmen görüşleri toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, nicel araştırma aşamasında elde edilen veriler karşılaştırılmış ve verilerin birbiriyle tutarlılığı ile birbirini destekleme durumu ortaya konulmuştur.

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırma, üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin DDB alanına ilişkin ihtiyaçlarını ve hazırlanacak öğretmen eğitim programının içeriğini belirlemek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji çalışması deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bazı araştırmacılara göre, belirli bir olguya ya da kavrama ilişkin olarak birden fazla kişinin yaşantılarına dayalı ortak anlamları ortaya çıkarmayı hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu desenin temel amacı, belirli bir fenomeni derinlemesine yaşamış bireylerin deneyimlerinin özünü kavramaktır (Creswell, 2018). Bu doğrultuda, öğretmenlerin DDB alanıyla ilgili ihtiyaç duydukları eğitim içeriğinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların görüş ve deneyimleri hakkında derinlemesine bilgi almayı sağladığı için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen verilerin betimsel analiz sonuçları ve alanyazını taraması sonrasında DUDBÖEP ve DUBÖME-YÖL geliştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, DUDBÖEP'in etkililiğini belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenlerin ön test-son test kontrol gruplu deneysel modeli kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, karşılaştırılabilir müdahaleler uygulanması, müdahalelerin etkilerinin incelenebilir olması ve araştırma sonuçlarının en kesin yorumlara ulaşması nedeniyle bilimsel araştırmalar içinde en doğru sonuçların elde edildiği araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2021). Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde, yansız atama ile oluşturulan iki grup yer almaktadır: biri kontrol grubu, diğeri ise deney grubudur (Karasar, 2012). İkinci aşamada, deney ve kontrol grubuna öğretmen eğitim programının uygulanması öncesinde ve sonrasında DUBÖME-YÖL uygulanmıştır. Tablo 3.1'de araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelin simgesel görünümü verilmiştir.

Tablo 3. 1. Araştırmaki Nicel Desenin Simgesel Görünümü

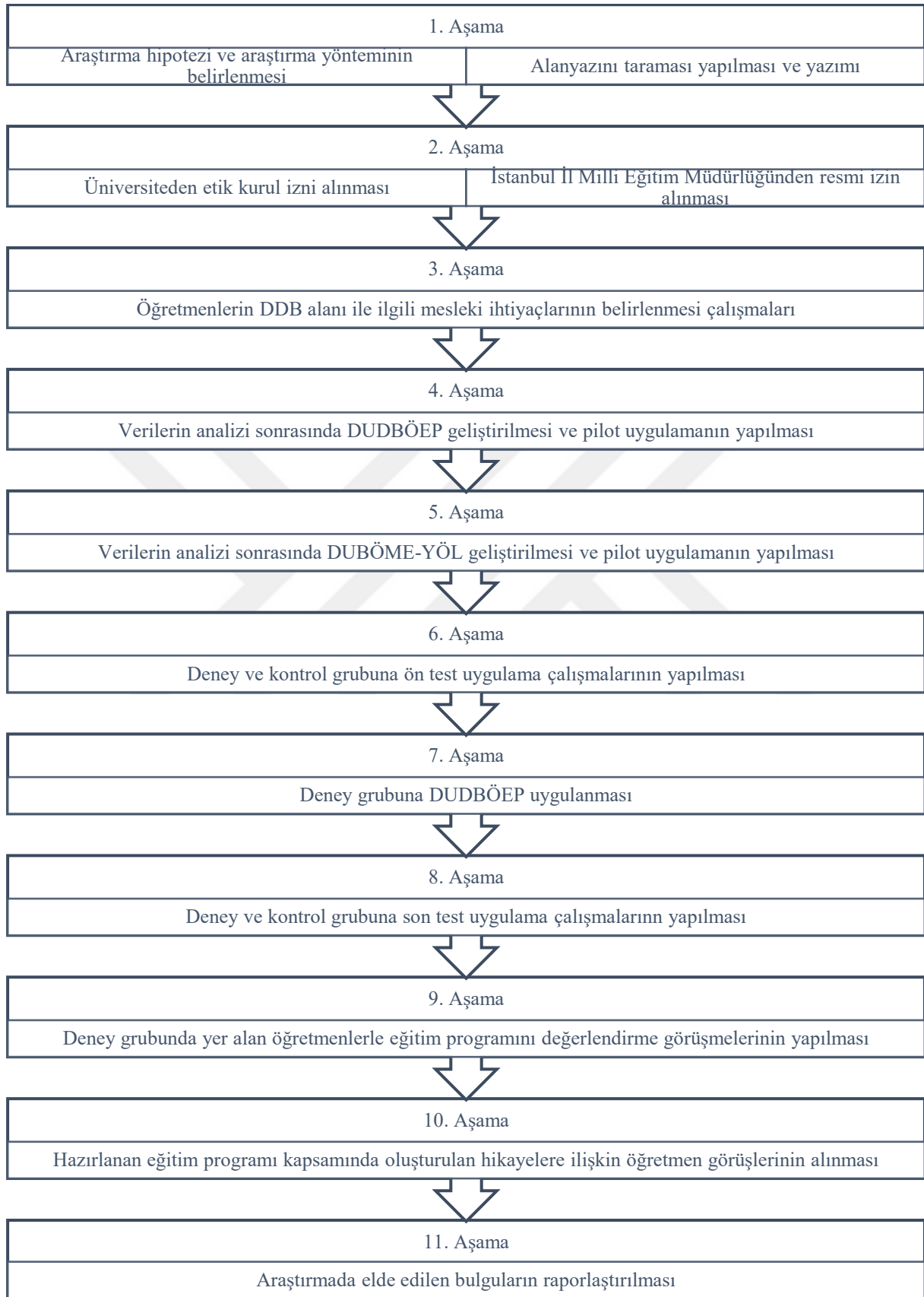
Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney	Ö ¹	E ¹	Ö ¹
Kontrol	Ö ¹	Uygulama Yok	Ö ¹

Ö¹: Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Belirleme Ölçeği (DUBÖME-YÖL)

E¹: Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı (DUDBÖEP)

Araştırmanın üçüncü aşamasında, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji çalışması deseni kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan ve DUDBÖEP'e katılan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, eğitim programı içeriği doğrultusunda hazırlanan hikâyeler aracılığıyla öğretmen yeterlikleri değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile deney grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, eğitim programının öğretmenler tarafından kabul görme durumu ve sosyal geçerliliğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Öğretmenlerin hazırlanan hikâyelere verdikleri yanıtlar doğrultusunda, aldıkları eğitimi sınıflarında kullanabilme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Aşağıda yer alan Şekil 3.2'de, araştırma süreci basamaklar halinde sunulmaktadır.

Şekil 3. 2. Araştırma Süreci



3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bu nedenle, her iki araştırma yönteminde farklı çalışma grupları ve örnekleme yöntemleri bulunmaktadır. Bu bağlamda, her iki çalışma grubu ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

3.2.1. Nitel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk aşamasını oluşturan, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin DDB alanına ilişkin ihtiyaçlarını ve hazırlanacak öğretmen eğitim programının içeriğini belirlemek amacıyla çalışma grubu oluşturulurken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, oluşturulacak örneklem grubunun ele alınan problem ve belirlenen araştırma sorularına taraf oluşturabilecek şekilde birey çeşitliliğini yansıtmayı amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu aşamada, İstanbul ilinde yer alan 39 ilçede görev yapan, sınıfında DDB’li öğrencisi bulunan ve ilkokullarda çalışan öğretmenlerle görüşme yapılması planlanmıştır. İstanbul ilinde, Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nde (RAM) yapılan görüşmeler sonrasında, araştırmaya katılım koşullarını karşılayan ve gönüllü olan 22 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3. 2. İhtiyaç Analizi için Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		F	%
Cinsiyet	Kadın	13	59
	Erkek	9	41
DDB alanı ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	0	0
	Hayır	22	100
Eğitim Verdiği Sınıf	1	4	18
	2	5	23
	3	8	36
	4	5	23

İhtiyaç analizi için yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmenlerin 13’ü kadın, 9’u erkektir. Toplam 22 öğretmen, DDB alanıyla ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtirken, eğitim aldığını ifade eden öğretmen bulunmamaktadır. Görüşme

yapılan öğretmenlerin 4'ü 1. sınıf, 5'i 2. sınıf, 8'i 3. sınıf ve 5'i 4. sınıf öğretmeni olduklarını belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, deney grubunda yer alan ve DUDBÖEP uygulanan 15 öğretmen ile eğitim programının etkililiğine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.3'te, deney grubunda yer alan ve bu aşamada görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 3.3. Deney Grubunda Yer Alan ve Eğitim Programının Etkililiğini Belirlemek için Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		F	%
Cinsiyet	Kadın	10	67
	Erkek	5	33
DDB alanı ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	0	0
	Hayır	15	100
Eğitim Verdiği Sınıf	1	6	40
	2	4	27
	3	2	13
	4	3	20

Deney grubunda yer alan ve eğitim programının etkililiğini belirlemek için görüşme yapılan öğretmenlerin 10'u kadın, 5'i erkektir. Görüşme yapılan 15 öğretmenin tamamı, DDB alanıyla ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmiş; eğitim aldığını ifade eden öğretmen bulunmamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 6'sı 1. sınıf, 4'ü 2. sınıf, 2'si 3. sınıf ve 3'ü 4. sınıfta eğitim vermektedir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, deney grubunda yer alan 10 öğretmene eğitim programı içeriği doğrultusunda hazırlanan hikâyeler sunulmuş ve bu hikâyelere verdikleri yanıtların analizi yapılmıştır. Tablo 3.4'te, deney grubunda yer alan ve bu aşamada görüşme gerçekleştirilen 10 öğretmenin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 3.4. Deney Grubunda Yer Alan ve Eğitim Programı Kapsamında Hazırlanan Hikâyeler ile İlgili Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		F	%
Cinsiyet	Kadın	7	70
	Erkek	3	30
DDB alanı ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	0	0
	Hayır	10	100
Eğitim Verdiği Sınıf	1	4	40
	2	4	40
	3	1	10
	4	1	10

Deney grubunda yer alan ve hazırlanan hikâyelerle ilgili görüşme yapılan öğretmenlerin 7'si kadın, 3'ü erkektir. Hikâyelere yanıt veren 10 öğretmenin tamamı, katıldıkları bu eğitim dışında DDB alanıyla ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Hikâyelere yanıt veren öğretmenlerin 4'ü 1. sınıf, 4'ü 2. sınıf, 1'i 3. sınıf ve 1'i 4. sınıf düzeyinde eğitim vermektedir.

3.2.2. Nicel Verilerin Toplanması için Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci aşaması için DUDBÖEP geliştirilmiş ve programın uygulanması için deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın örnekleme, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, İstanbul ilinde yaşayan, ilkokulda çalışan, DDB olan öğrencisi bulunan ve gönüllü olarak katılım gösteren 15'i deney grubunda, 15'i kontrol grubunda yer alan toplam 30 öğretmenden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacı için kolay ulaşılabilir, araştırma kriterlerine uygun ve araştırmaya katılım için gönüllü olan bireylerin seçilmesi olarak ifade edilmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alacak öğretmenler kura yöntemiyle belirlenmiş olup, bu sayede gruplar arasında yansız (random) atama gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.5'te, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		F	%
Deney Grubu Cinsiyet	Kadın	10	67
	Erkek	5	33
Kontrol Grubu Cinsiyet	Kadın	12	80
	Erkek	3	20
Deney Grubu DDB alanı ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	0	0
	Hayır	15	100
Kontrol Grubu DDB alanı ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	0	0
	Hayır	15	100
Deney Grubu Eğitim Verdiği Sınıf	1	6	40
	2	4	27
	3	2	13
	4	3	20
Kontrol Grubu Eğitim Verdiği Sınıf	1	5	33
	2	4	27
	3	2	13
	4	4	27

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin 10'u kadın, 5'i erkektir. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ise 12'si kadın, 3'ü erkektir. Deney grubundaki 15 öğretmenin tamamı, DDB alanıyla ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmiş; eğitim aldığını ifade eden öğretmen bulunmamaktadır. Benzer şekilde, kontrol grubundaki 15 öğretmen de DDB alanında eğitim almadıklarını ifade etmiş; eğitim aldığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Bu demografik değişken açısından, deney ve kontrol gruplarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Diğer demografik değişken olan eğitim verdikleri sınıf düzeyine bakıldığında, deney grubundaki öğretmenlerin 6'sı 1. sınıf, 4'ü 2. sınıf, 2'si 3. sınıf ve 3'ü 4. sınıfta eğitim vermektedir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin ise 5'i 1. sınıf, 4'ü 2. sınıf, 2'si 3. sınıf ve 4'ü 4. sınıfta eğitim vermektedir.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin sınıflarında eğitim gören toplam 30 öğrenci, Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (ICD-10) sisteminde “Genellikle Çocukluk ve Ergenlikte Başlayan Tanımlanmamış Diğer Davranışsal ve Emosyonel Bozukluklar” (F98.9) tanısı ile RAM' a başvurmuş ve yapılan değerlendirmeler

sonucunda DDB eğitsel tanısı almıştır. Bu öğrencilerin tamamı, orta-alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocuklarıdır. Öğrencilerden 27'si davranışsal sorunlar, 3'ü ise duygusal sorunlar nedeniyle DDB tanısı almıştır. Ayrıca, tüm öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu, sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir.

3.2.3. Kontrol Grubunun Denkliğinin Sağlanması

Deneyisel araştırmalarda, uygulamanın etkililiğinin ortaya konulabilmesi için iç geçerlik ve dış geçerliğin sağlanması önem taşımaktadır. İç geçerlik, değişkenler arasındaki ilişkinin açık olması ve değişimin başka bir durumla ilişkili olmamasını ifade ederken (Fraenkel vd., 2012), deneklerin uygun şekilde seçilmesi, denek kaybını azaltacak önlemlerin alınması ve bağımsız değişkenlerin birbirini etkileme olasılıklarının en aza indirilmeye çalışılması gibi durumlar, araştırmanın iç geçerliğini artırmak için önem taşımaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Dış geçerlik ise bir araştırmanın sonuçlarının başka ortam ve koşullarda da geçerli olup uyarlanabilir olmasını ifade etmektedir (Akan, 2018). Bu bağlamda, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerle, eğitime başlamadan önce bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede, araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Araştırmacı, bu görüşmede kontrol grubundaki öğretmenlerden iç geçerlik ve dış geçerliğin sağlanabilmesi için uygulama sürecinde deney grubundaki öğretmenlerle iletişim kurmamalarını ve DDB alanıyla ilgili film izleme, araştırma yapma gibi süreçlere girmemelerini istemiştir. Sonrasında, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere DUBÖME-YÖL uygulanmıştır. Ölçek, eğitim programı tamamlandıktan sonra hem kontrol hem de deney grubuna tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin DUBÖME-YÖL ön test puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Gruplara Göre DUBÖME-YÖL Ölçeği Ön Test Sıra Ortalamaları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Test	Değişkenler	Grup	N	SO	ST	U	z	p	
Ön test	Mesleki yeterlik	Deney	15	17,00	255,00	90,00	0,94	0,35	
		Kontrol	15	14,00	210,00				
	Gelişimsel	Deney	15	14,47	217,00	97,00	0,66	0,51	
		Kontrol	15	16,53	248,00				
	Teknoloji ve materyal	Deney	15	13,43	201,50	81,50	1,41	0,16	
		Kontrol	15	17,57	263,50				
	DUBÖME-YÖL Toplam	Deney	15	16,10	241,50	103,50	0,37	0,71	
		Kontrol	15	14,90	223,50				

Tablo 3.6 incelendiğinde, gruplara göre mesleki yeterlik ($z = -0,94$; $p > 0,05$), gelişimsel ($z = -0,66$; $p > 0,05$), teknoloji ve materyal ($z = -1,41$; $p > 0,05$) ve DUBÖME-YÖL toplam ($z = -0,37$; $p > 0,05$) ön test sıra ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlar, deneysel işlem öncesinde, deney ve kontrol grubunda bulunan ve DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin benzer olduğunu göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırmanın, karma yöntem araştırması ile desenlenmiş olması nedeniyle farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve oluşturulan hikâyeler ile veriler toplanırken; nicel boyutunda ise DUBÖME-YÖL kullanılarak veri toplanmıştır.

3.3.1. Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci ve üçüncü aşamalarında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Her iki aşamada da yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış olup, birinci ve üçüncü aşamalarda kullanılan sorular farklılık göstermektedir. Nitel araştırmalarda gerçekleştirilen görüşmeler, soruların hazırlık süreçleri, organizasyonları, sıralama ve yöneltimindeki farklılıklara göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak sınıflandırılmaktadır (Creswell, 2018). Nitel araştırmalarda en çok tercih edilen ve yaygın olarak kullanılan yöntem yarı yapılandırılmış görüşmelerdir (Newhart ve Patten, 2023). Araştırmacılar tarafından yaygın olarak tercih edilmesinin nedenleri ise esnek olması, test ve

anketlerde yer alan sınırlılıkları ortadan kaldırması ve araştırılan konu ile ilgili derinlemesine bilgi sağlayabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın ilk aşamasında, öğretmenlerin DDB alanına ilişkin ihtiyaçlarını belirlemek ve öğretmen eğitim programı hazırlamak amacıyla alanyazını taraması yapılarak taslak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu formun anlaşılabilirliğini ve eksikliklerini belirlemek amacıyla üç öğretmenle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, gerekli düzenlemeler yapılarak sorular özel eğitim alanında uzman üç akademisyene gönderilmiştir. Son aşamada, danışman ile yapılan değerlendirme sonucunda son hali verilen görüşme formunda sekiz soru yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir: Bir öğretmen olarak DDB olan öğrencilerin eğitiminde yeterli bilgiye sahip olduğunuzla ilgili görüşleriniz, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin davranışlarını değiştirmeye yönelik yeterliliğinizle ilgili görüşleriniz, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilgili iş birliği yapmanız gereken diğer kurumların ne olduğuna bilmeye ilgili görüşleriniz, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan öğretim ve öğrenme stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterliliğiniz hakkında görüşleriniz, tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili yeterliliğinizle ilgili görüşleriniz, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin ve ailelerinin yasal haklarını bilme ile ilgili yeterliliğinize dair görüşleriniz, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde materyal ve teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleriniz, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde program farklılaştırmasına yönelik yeterliliğinizle ilgili görüşleriniz şeklindedir. Görüşme formu eklerde yer almaktadır (Bakınız Ek.1).

DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için eğitim programı geliştirme sürecinde yapılan ihtiyaç analizi kapsamında 22 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerle önceden iletişime geçilerek uygun tarihler belirlendikten sonra, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların rehberlik servisinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler, 22 ila 34 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler öncesinde, üniversitenin etik kurulundan onay alınmış ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izinler temin edilmiştir. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılacağı öğretmenlere önceden bildirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edildikten sonra eğitim programının içeriği hazırlanmaya başlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, uygulanan öğretmen eğitim programının öğretmenler tarafından kabul görme durumunu ve sosyal geçerliliğini belirlemek amacıyla yarı

yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme formunda, öğretmenlerin DDB alanına ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişiklikleri belirlemeye yönelik 10 soru yer almaktadır. Araştırmada, deney grubunda yer alan ve DUDBÖEP uygulanan 15 öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeler, 24 ila 37 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler, araştırmacının görev yaptığı okulun rehberlik servisinde gerçekleştirilmiş olup, görüşme öncesinde katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek deney grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin kabul düzeyleri ve sosyal geçerlik bulgularına ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşme soruları eklerde yer almaktadır (Bakınız Ek.2).

Araştırmanın bu aşamasında, deney grubunda yer alan 15 öğretmenin 10'u ile hazırlanan eğitim programı içeriğine uygun olarak oluşturulan hikâyeler ve bu hikâyelere verecekleri yanıtlara ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere, aldıkları eğitimin içeriğinde yer alan ve sınıflarında uygulayabilecekleri yöntemleri barındıran, aynı zamanda sınıflarında ortaya çıkması olası sorunları içeren dört hikâye sunulmuştur. Hikâyelerde yer alan öğrencilerin sergilediği duygusal ve davranışsal sorunlar belirlenirken, öğretmenlerin sınıflarında en çok karşılaştıkları ve en fazla zorlandıklarını ifade ettikleri durumlar göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan hikâyeler, Vignette Tekniği'ne göre oluşturulmuştur. Vignette Tekniği, 'birden fazla çözüm yolu olan problemlerde tartışmayı teşvik etmek amacıyla, gerçek hayattan alınmış olayların daha basit hale getirilerek sunulduğu ve bilinçli olarak bazı kısımlarının eksik bırakıldığı kısa hikâyelerdir' (Jeffries ve Maeder, 2004). Vignette Tekniği, eğitimin farklı alanlarında çeşitli konularda kullanılmıştır. Bu tekniğin niteliksel bir yöntem olması, daha küçük örneklem gruplarında uygulanmasına olanak tanırken, katılımcılardan derinlemesine bilgi elde edilmesini de sağlamaktadır (Taşar, 2006). Ayrıca Vignette Tekniği, öğretmenlere verilen derslerin etkisini değerlendirmek amacıyla da kullanılabilmektedir (Jeffries ve Maeder, 2005). Bu teknik, nitel ve nicel araştırmalarda veri toplama yöntemi olarak da uygulanabilmektedir (Miles, 1990).

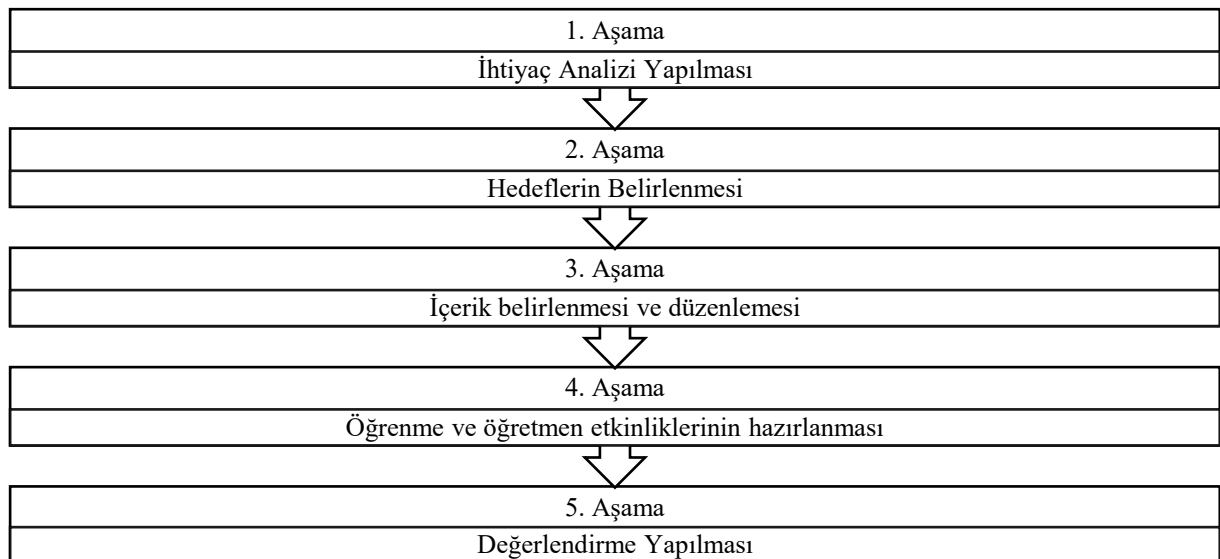
Araştırma kapsamında hazırlanan hikâyelere öğretmenlerin nasıl yaklaşacakları ve hangi yöntemleri kullanarak müdahale edeceklerini yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listesi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin hikâyelere verdikleri yanıtların doğruluğunu değerlendirmek amacıyla hazırlanan kontrol listeleri, araştırmacı ve danışman tarafından oluşturulmuştur. Alanyazını taraması, eğitim programı içeriği ve benzer araştırmaların

incelenmesi doğrultusunda hazırlanan kontrol listeleri, özel eğitim alanında uzman üç akademisyene gönderilmiştir. Akademisyenlerden gelen geri bildirimler doğrultusunda kontrol listelerine son hali verilmiştir. Hazırlanan hikâyeler ve kontrol listeleri ile ilgili örnekler eklerde yer almaktadır (Bakınız Ek.11).

3.3.2. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı Geliştirme Süreci

Araştırmanın ilk aşamasında, ihtiyaç analizi yapmak amacıyla DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen verilerin analizi, alanyazınında DDB ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi, uzman görüşlerine başvurulması ve danışman ile yapılan son değerlendirme sonucunda, araştırmada öğretmenlere uygulanacak eğitim programı geliştirilmiştir. Taba eğitim programı geliştirme modeline uygun olarak geliştirilen eğitim programı süreci, ilk olarak hedeflerin belirlenmesi ile başlamış, belirlenen hedefler doğrultusunda eğitim ve öğrenme süreçlerinin oluşturulması ve değerlendirilmesi ile devam etmiştir. Taba eğitim programı geliştirme modeli, program geliştirme sürecine tüm paydaşların katılımını savunmakta ve programın, uygulayıcıları tarafından geliştirilmesi gerektiğini öne sürmektedir (Erişen, 1998). Bu model; ihtiyaç analizi, amaçların tanımlanması, içerik seçimi, içerik düzenlemesi, öğrenme deneyimi tasarımı, öğrenme etkinliklerinin oluşturulması ve değerlendirme aşamalarını içermektedir (Taba, 1962 Akt., Akkaş Baysal ve Kırat, 2022). Taba eğitim programı geliştirme modelinin kullanıldığı DUDBÖEP geliştirme süreci Şekil 3.3’te verilmiştir.

Şekil 3.3. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı Geliştirme Süreci



DUDBÖEP geliştirme süreci öğretmenlerin DDB alanı ile ilgili ne bildiklerinin ve neyi öğrenmeye gereksinim duyduklarının belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile gerçekleştirilen ihtiyaç analizi ile başlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, bir öğretmen olarak DDB olan öğrencilerin eğitiminde yeterli bilgiye sahip olduğunuzla ilgili görüşleriniz, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin davranışlarını değiştirmeye yönelik yeterliliğinizle ilgili görüşleriniz, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilgili iş birliği yapmanız gereken diğer kurumların ne olduğuna bilmeye ilgili görüşleriniz, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan öğretim ve öğrenme stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterliliğiniz hakkında görüşleriniz, tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili yeterliliğinizle ilgili görüşleriniz, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin ve ailelerinin yasal haklarını bilme ile ilgili yeterliliğinize dair görüşleriniz, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde materyal ve teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleriniz ve duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde program farklılaştırmasına yönelik yeterliliğinizle ilgili görüşleriniz şeklinde sekiz adet soru yer almaktadır. Eğitim sürecine katılacak öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda program hazırlamanın eğitim programının etkililiğini arttıracakı düşünülmektedir.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler öncelikle yazılı hale dönüştürülmüş ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz doğrultusunda kodlar, temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Betimsel analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin DDB alanı ile ilgili kendilerini yeterli düzeyde görmedikleri ve eğitim gereksinimi duydukları alanlar tespit edilmiştir. Bu alanlar aşağıda sıralanmaktadır:

- 1) DDB ile ilgili temel alan bilgisi (tanımlar, özellikleri, yaygınlık vb.),
- 2) DDB tanılama ve değerlendirme süreçleri,
- 3) DDB olan öğrenciler için eğitim programları,
- 4) DDB olan öğrenciler için etkili davranış değiştirme yöntemleri,
- 5) DDB olan öğrencilerin eğitiminde etkili sınıf yönetimi ve ortamların etkisi,
- 6) DDB olan öğrencilerin eğitiminde iş birliği,
- 7) DDB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan etkili öğretim stratejileri,
- 8) DDB olan öğrencilerin eğitiminde psikolojik destek hizmetleri,
- 9) DDB olan öğrencilerin eğitiminde aile eğitimi,
- 10) DDB olan öğrencilerin eğitiminde teknoloji ve materyal kullanımı olarak sıralanmaktadır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin en çok eğitim ihtiyacı duyduğu başlıklar belirlenmiştir. Bu başlıklar; DDB olan öğrenciler için eğitim programları, DDB olan öğrenciler için etkili davranış değiştirme yöntemleri, DDB olan öğrencilerin eğitiminde psikolojik destek hizmetleri ve DDB olan öğrencilerin eğitiminde aile eğitimi olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler, eğitim programının ünite başlıklarının belirlenmesi, ünitelerin kapsamlılık düzeylerinin saptanması ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesinde rehber olarak kullanılmıştır.

Eğitim programı geliştirme sürecinin ikinci aşaması olan hedef belirleme, kuramsal çerçevenin oluşturulması, öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler, uzman görüşleri ve araştırmacı ile danışman değerlendirmesi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Programın kuramsal çerçevesinin oluşturulması amacıyla, DDB alanına ilişkin alanyazını taranmış ve ilgili araştırmalara ulaşılmıştır (Kauffman ve Landrum, 2015; Celano, 2018; Farrell, 1995; Peacock ve Collett, 2010; Thacker vd., 2002; Grossman, 2000; Holland vd., 2017; Yell vd., 2013; Hott vd., 2022; Farrell, 2006). Özel eğitim alanında uzman üç akademisyenin, DDB alanında öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler programın oluşturulma sürecinde dikkate alınmıştır. Ayrıca, ihtiyaç analizi kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ile araştırmacı ve danışman görüşleri de değerlendirme sürecine dahil edilmiştir. Bu doğrultuda, eklektik bir yaklaşımla eğitim programının çerçevesi ve hedefleri belirlenmiştir.

Eğitim programı geliştirme sürecinin diğer aşaması, hedeflerin belirlenmesinin ardından içerik oluşturma ve düzenleme çalışmalarıyla devam etmiştir. Araştırma kapsamında, öğretmen ihtiyaçları ve eğitim programı hedefleri doğrultusunda içeriklerin hazırlanmasında, araştırmacı ve danışman tarafından Vygotsky'nin Modüler Yaklaşımlar Modeli benimsenmiştir. Bu modele göre, içerik modüller halinde düzenlenir ve modüllerin birbirleriyle doğrudan ilişkili olması zorunlu değildir. Bu yaklaşımda önemli olan, konuların etkili bir şekilde öğretilmesi ve katılımcılara hedeflenen kazanımların verilebilmesidir (Demirel, 2012). İçerik belirleme sürecinin tamamlanmasının ardından, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin hazırlanması aşamasına geçilmiştir. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri, eğitim programı aracılığıyla katılımcı gruba kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve yeteneklerin hangi strateji, yöntem, pekiştireç, geri dönüt ve düzeltmeler kullanılarak aktarılacağını ifade etmektedir (Demirel, 2012). Bu aşamada kullanılmasına karar verilen öğretim teknikleri arasında düz anlatım, beyin fırtınası, rol oynama, soru-cevap ve örnek olay yöntemleri yer almaktadır. İçerik ve kazanımlar

dikkate alınarak hangi etkinliklerin yapılacağı, araştırmacı ve danışman tarafından belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programı, 10 hafta sürecek şekilde planlanmış ve uygulanmıştır. Belirlenen haftada anlatılacak ünite başlıklarına göre her hafta üç oturum düzenlenmiştir. Her oturum bir ders saati (40 dakika) olarak planlanmış olup, eğitim programı toplamda 30 ders saatinden oluşmuştur. Ayrıca, eğitim programının sonunda verilen bilgilerin kalıcı hale getirilmesi ve öğretmenlerin DDB olan öğrencilerle uygulamaya yönelik karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi amacıyla atölye çalışmaları yapılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini en yetersiz hissettikleri alanlar olarak ifade ettikleri ‘DDB olan öğrenciler için etkili davranış değiştirme yöntemleri’ ve ‘DDB olan öğrencilerin eğitiminde etkili sınıf yönetimi ve ortamların etkisi’ konularına yönelik atölye çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda, öğretmenler eğitim programı kapsamında anlatılan ünite konularını uygulama süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri ve karşılaştıkları sorunları paylaşarak, doğrudan yaşanan problemlerin çözümüne yönelik eğitimler almışlardır.

Eğitim programı geliştirme sürecinin son aşamasında, DUDBÖEP’in etkililiği değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, araştırmacı tarafından geliştirilen DUBÖME-YÖL’in deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulamaları ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerle, eğitim programının tamamlanmasının ardından yapılan görüşmeler doğrultusunda programın etkililiği değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin temel amacı, hazırlanan eğitim programının öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını ve hedeflenen kazanımları sağlayıp sağlamadığını belirlemektir. Ayrıca, bu amaç doğrultusunda eğitim programı içeriğine uygun olarak dört adet hikâye hazırlanmıştır. Bu hikâyeler, öğretmenlerin sınıflarında en sık karşılaştıkları ve en çok zorlandıklarını ifade ettikleri duygusal ve davranışsal sorunları içermektedir. Öğretmenlerden, hazırlanan dört hikâyeye yanıt vermeleri istenmiş ve verdikleri yanıtlar doğrultusunda, eğitim programının öğretmenlerin müdahale becerilerine ve mesleki yeterliklerine etkileri değerlendirilmiştir.

3.3.3. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programı Uygulama Süreci

DUDBÖEP uygulaması öncesinde, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. DDB olan öğrencilerin ayrı bir okul türünde eğitim almamaları ve normal gelişim gösteren akranları ile birlikte kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kapsamında öğrenim görmeleri nedeniyle, bu öğrencilerin hangi okullara devam ettiklerine ilişkin bilgilere ulaşmak amacıyla İstanbul’daki Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ile görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. RAM’lardan, DDB olan öğrencilerin devam ettikleri okulların bilgisi alınmış ve bu öğrencilerin öğretmenlerine ulaşmak amacıyla ilgili okulların idarecileri ile görüşmeler yapılmıştır. Ulaşılan öğretmenlere, araştırmanın içeriği ve amacı hakkında detaylı bilgi verilmiş ve araştırmaya katılım göstermeleri talep edilmiştir.

Yapılan çalışma doğrultusunda, deney grubunda 15 öğretmen ve kontrol grubunda 15 öğretmen olacak şekilde çalışma grubu oluşturulmuştur. Oluşturulan deney ve kontrol grubunun araştırma sürecine eksiksiz katılım gösterebilmesi için öğretmenlerin tüm soruları ve endişeleri dinlenmiş, detaylı yanıtlar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle iletişimi sürdürebilmek amacıyla bir WhatsApp grubu oluşturulmuş ve gerekli bilgilendirmelerin buradan sağlanabileceği kendilerine iletilmiştir. Eğitim programının başlama tarihi, yeri ve süresi, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda belirlenmiştir. Bazı öğretmenler çevrim içi eğitim talebinde bulunmuş olmasına rağmen, araştırmacı bu eğitimin yüz yüze yapılması gerektiğini gerekçeleriyle açıklamış ve bu durum tüm öğretmenler tarafından kabul edilmiştir. Tüm öğretmenler için uygun saat 16:00 olarak belirlenmiştir. Eğitim programı, araştırmacının görev yaptığı Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu’nun konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. DUBÖEP, her hafta üç oturum olarak uygulanmış olup, toplamda 30 ders saati (bir ders saati 40 dakika) sürmüştür. Eğitim programı, Necmettin Erbakan Üniversitesi Etik Kurulu izni ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün araştırma ve uygulama izninin alınmasının ardından, 05.02.2024 - 19.04.2024 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Eğitim programı başlamadan önce, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen DUBÖME-YÖL uygulanmıştır. Ardından, yalnızca deney grubunda yer alan öğretmenlere eğitim programı uygulanmış; kontrol grubundaki öğretmenlere ise herhangi bir eğitim programı verilmemiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlere, daha önce belirtildiği gibi DDB alanıyla ilgili herhangi bir eğitim almamaları, konuya ilişkin araştırma yapmamaları ve deney grubundaki öğretmenlerle konu hakkında iletişim kurmamaları gerektiği tekrar hatırlatılmıştır. Eğitim programı tamamlandıktan sonra, deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere yeniden araştırmacı tarafından geliştirilen DUBÖME-YÖL uygulanmıştır.

DUBÖEP, deney grubundaki öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. İlk oturum öncesinde süreç hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve öğretmenlerin soruları yanıtlanmıştır. Ayrıca, eğitim programında yer alacak tüm konulara kısaca değinilmiş ve programın öğretmenlere sağlayacağı katkılar hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra, ilk ünitenin içeriği kapsamında; DDB’nin ulusal ve uluslararası tanımları, yaygınlık oranları, DDB

olan öğrencilerin gelişimsel özellikleri, DDB'ye neden olan faktörler ve DDB olan öğrencilerin eğitiminde etkili bütünleştirme uygulamalarının önemi üzerine bir sunum yapılmıştır. İkinci ünite, öğretmenlerin DDB olan öğrencileri belirleme ve yönlendirmedeki rolü, okul ve öğretmenlerin DDB üzerindeki etkisi, DDB'de sınıflandırma türleri ve bunların önemi ile eğitsel tanımlama ve değerlendirme süreçleri hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Üçüncü haftada, Türkiye ve dünyada DDB ile ilgili kullanılan öğretim yöntemleri, bu yöntemlerin farklı eğitim kademelerine göre uyarlanması ve DDB olan öğrencilere BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) ve BÖP (Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı) hazırlama konularına yönelik sunum gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü haftada, DDB olan öğrenciler için uygun davranışları artırma ve uygun olmayan davranışları azaltma yöntemleri, yeni davranış öğretimi, sosyal beceri öğretimi ve hemen müdahale gerektiren davranış sorunlarını yönetme becerileri ile ilgili bir sunum gerçekleştirilmiştir. Beşinci haftada, olumlu sınıf iklimi oluşturma, fiziksel ortamı düzenleme, sınıf kuralları ve beklentileri ifade etme, sınıf içinde ortaya çıkabilecek davranış sorunlarına karşı alınabilecek önlemler ve etkili sınıf yönetiminde uygulanan modeller üzerinde durulmuş, konular öğretmenlere detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Altıncı haftada, DDB olan öğrencilerin eğitiminde ebeveynlerle, öğretmenlerle, okul idaresiyle, okul personeliyle ve sağlık kuruluşlarıyla iş birliğinin önemi ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Yedinci haftada, önleyici öğretim stratejileri, etkili disiplin uygulamaları ve ödül ile pekiştirme kullanımı da içeren DDB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan etkili öğretim stratejileri üzerine sunum yapılmıştır.

Sekizinci haftada, DDB olan öğrencilerin eğitiminde psikolojik destek hizmetleri ve bu hizmetlerin önemi hakkında öğretmenlere sunum yapılmıştır. Dokuzuncu haftada, DDB olan öğrencilerin eğitiminde aile eğitiminin neden önemli olduğu, ailelerin gereksinim ve özellikleri, ailelerle iş birliği yapmanın önemi ve aile eğitimi konuları ele alınmıştır. Eğitim programının son ünitesi olan onuncu ünite ise, DDB olan öğrencilerin eğitiminde teknoloji ve materyal kullanımının önemi, bu materyallerin nasıl hazırlanacağı, nasıl kullanılacağı ve nasıl değerlendirileceği konuları işlenmiştir. DDBÖEP, toplamda her biri bir ders saati (40 dakika) olmak üzere 30 oturum ve öğretmenlerden gelen talepler doğrultusunda içeriği belirlenen iki atölye çalışması (her biri iki ders saati) ile tamamlanmıştır.

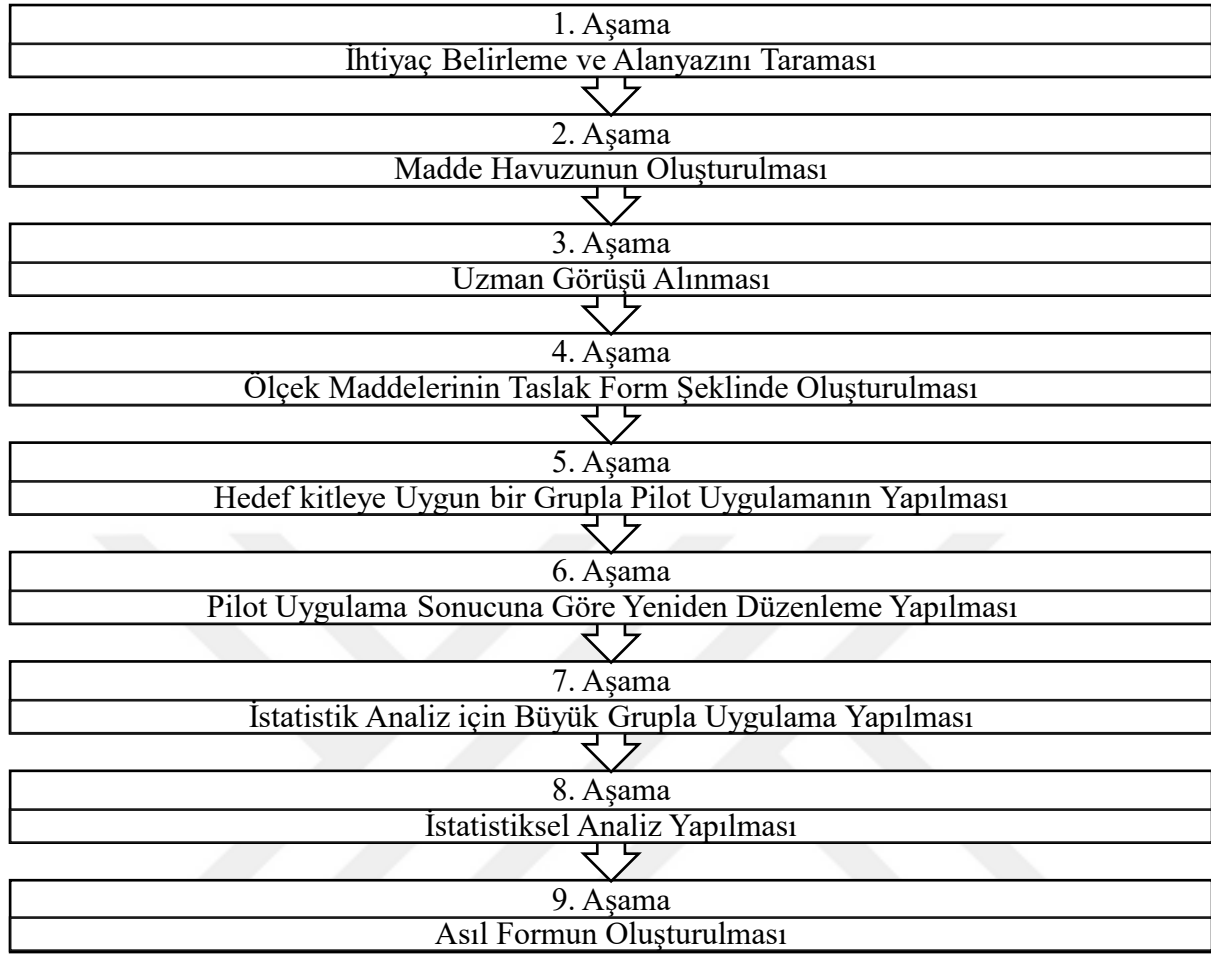
3.3.4. Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin DDB alanına ilişkin mesleki yeterlik algılarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen DUBÖME-YÖL kullanılmıştır. Bu ölçeğe ilişkin detaylı bilgiler bu bölümde sunulmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, araştırmacı tarafından geliştirilen DUBÖEP'in etkililiğini belirlemek amacıyla, uygulama öncesinde ve sonrasında DUBÖME-YÖL kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecine başlamadan önce, alanyazınında ölçek geliştirme aşamalarını inceleyen çalışmalar detaylı olarak incelenmiştir (Delice ve Ergene, 2015; Slavec ve Drnovsek, 2012; Güler ve Ayan, 2020; Şahin ve Öztürk, 2018). Alanyazını taramasının ardından, ilk olarak DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilerek mevcut bilgi düzeyleri ve ihtiyaçları belirlenmiştir. Daha sonra DDB ile ilgili alanyazını taraması yapılmış, uzman görüşlerine başvurulmuş ve ölçek maddelerinin oluşturulması amacıyla madde havuzu hazırlanmıştır. Bu süreçte, ölçek geliştirme aşamalarına uygun olarak pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve ardından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerin ardından ölçeğe istatistiksel analizler uygulanmış ve ölçek son halini almıştır.

Araştırmada, DUBÖME-YÖL'ün yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapısal geçerliğini değerlendirmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemleri uygulanmıştır. Ölçeğin ayrışma ve birleşme geçerliğini belirlemek için CR (Composite Reliability), MSV (Maximum Shared Variance), MaxR(H) ve AVE (Average Variance Extracted) gibi istatistiksel değerler hesaplanmıştır. Ölçme aracının iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Cronbach alfa ve Omega alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçek maddelerinin ayırt edicilik düzeyini belirlemek için madde analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için IBM SPSS 25.0 ve AMOS 26.0 istatistiksel paket programları kullanılmıştır. DUBÖME-YÖL geliştirme sürecinde yapılan çalışmalar Şekil 3.4'te sunulmaktadır.

Şekil 3.4. DUBÖME-YÖL Geliştirme Süreci



Ölçekler, bireylerin doğrudan gözlemlenebilir özelliklerini ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır (Erkuş, 2012). Bu nedenle, ölçek geliştirirken öncelikle ölçeğin bireylerin hangi özelliklerini belirlemeye yönelik olduğu ve hangi ihtiyacı karşılayacağı net bir şekilde tanımlanmalıdır. Bu çalışmada geliştirilen DUBÖME-YÖL, DUBÖEP'in etkililiğini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Alanyazını taraması sonucunda, DDB alanı ile ilgili öğretmen yeterliklerini belirlemek için geliştirilmiş herhangi bir ölçeğe ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda, ölçek geliştirme çalışması ile hem bu araştırmanın hem de gelecekte gerçekleştirilecek araştırmaların, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirleme gereksinimini karşılaması hedeflenmiştir. Ayrıca, geliştirilen ölçeğin, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterliklerini belirleme sürecinde araştırmacılara ve uygulayıcılara bilimsel bir referans sunması amaçlanmaktadır.

Araştırmacı, DUBÖME-YÖL geliştirme sürecinde DDB alanına ilişkin literatürü detaylı bir şekilde incelemiş, öğretmen eğitimi ve mesleki yeterlikleri üzerine yapılmış

alışmaları ve ğretmen yeterliklerini değerlendiren benzer ölçekleri araştırmıştır. Öğretmenlerin bilgi ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 22 ğretmen ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler araştırmacı ve danışman tarafından analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçeğin madde havuzunun oluşturulmasına karar verilmiş ve toplam 53 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı, oluşturulan maddelerin öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini, tekrar eden ifadelerin varlığını ve eksik ya da geliştirilmesi gereken yönleri belirlemek amacıyla, DDB tanılı ğrencisi bulunan dokuz ğretmen ile n uygulama yapmıştır. Öğretmenlerden gelen dönütler doğrultusunda, ölçek maddeleri özel eğitim alanında uzman  akademisyene gönderilerek kapsam geçerliliği ve görünüm uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler, araştırmacı ve danışmanın ortak değerlendirmeleri sonucunda ölçeğin taslak formu oluşturulmuştur. Ölçeğin taslak formu toplam 34 maddeden oluşmakta olup, beşli Likert formatında hazırlanmıştır. Maddeler şu şekilde derecelendirilmiştir: Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170 olarak belirlenmiştir.

Pilot uygulama, Türkiye'nin farklı illerinde çalışmakta olan ve DDB tanılı ğrencisi bulunan 214 ğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama için belirlenen örneklem büyüklüğünün, ölçeğin madde sayısının beş ile on katı arasında olması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu doğrultuda, 34 maddeden oluşan ölçeğin istatistiksel analizlerinin yapılabilmesi için 214 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu düşünülmektedir. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler, ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini değerlendirmek amacıyla analiz edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. Ayrıca, ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach alfa ve Omega alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin madde analizleri yapılarak, her bir maddenin ölçek bütününe katkısı değerlendirilmiş ve ayırt edici gücü düşük olan maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur.

3.3.4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), istatistiksel bir yöntem olup, bir dizi değişken arasındaki ilişkileri belirleyerek bu değişkenleri daha az sayıda temel faktör altında toplamayı amaçlamaktadır. Bu yöntem, özellikle çok boyutlu verilerde değişkenlerin yapılarını anlamak,

gizli ilişkileri ortaya çıkarmak ve verileri daha anlamlı bir biçimde özetlemek için kullanılmaktadır (Çokluk vd., 2010). Faktör analizine geçmeden önce, örneklem büyüklüğünün yeterliliği ve verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı değerlendirilmelidir (Field, 2013). Bu amaçla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Hesaplanan katsayı ve test sonuçları örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu ve ölçek verilerinin faktör analizi için uygun bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (KMO= 0,97>0,70; Bartlett Testi ($\chi^2(561)$) = 13.119,34; $p<0,001$). Bu doğrultuda, Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanarak ölçeğin faktör yapısı incelenmiştir.

Tablo 3.7. KMO Değeri ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem Yeterliliğinin Ölçümü)		0,97
Bartlett Testi	Ki-Kare	13119,34
	Sd	561
	p	<0,001

Principal Axis Factoring yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), sosyal bilimlerde yaygın olarak tercih edilen bir faktör çıkarma yöntemidir (Osborne, 2014). Tabachnick ve Fidell (2007) faktör yükleri için 0,32 ve üzerindeki değerlerin anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, faktör yükleri için kesim noktası 0,32 olarak belirlenmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, öz-değerlerin yalnızca üç faktör için bir birimden büyük olduğu saptanmıştır. Öz-değer faktör grafiği incelendiğinde, dördüncü noktadan itibaren eğimin azaldığı görülmüştür. Üçüncü noktadan sonraki faktörlerin varyansa katkıları ise hem düşük seviyede kalmış hem de neredeyse eşit düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, faktör sayısının üç olarak belirlenmesi uygun görülmüştür. Elde edilen üç faktörlü yapıyı daha ayrıntılı olarak incelemek amacıyla faktör analizi tekrarlanmıştır. Ayrıca, maddelerin ilgili faktörlerde daha net bir biçimde gruplanmasını sağlamak amacıyla Varimax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır. Analiz sonucunda faktör yükü kesim noktasının altında kalan herhangi bir madde tespit edilmemiştir. Ölçekte yer alan 34 maddenin faktörlere göre dağılımı EK 13'te gösterilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,59 ile 0,82 arasında değişirken, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,64 ile 0,81 ve üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0,73 ile 0,81 arasında değişkenlik göstermiştir. Faktör analizi sırasında, madde ortak varyans değerlerinin 0,40'tan büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2013). Elde edilen sonuçlar, tüm maddelerin bu gerekliliği

sağladığını ve ölçeğin geçerli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Üç faktörlü yapının, ölçek tarafından açıklanan toplam varyansın %85'ini oluşturduğu belirlenmiştir. Açıklanan varyansın %50'yi aşması, toplam değişkenliğin büyük bir kısmının açıklandığını ve ölçek maddelerinin yüksek temsil gücüne sahip olduğunu göstermektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Bu bulgular doğrultusunda, ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonuçlarına dayanarak, faktörler şu şekilde adlandırılmıştır: mesleki yeterlik boyutu, gelişimsel boyut ve teknoloji ve materyal boyutu. Mesleki yeterlik boyutu, öğretmenlerin DDB olan öğrencilerle çalışırken sahip olması gereken temel mesleki bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Gelişimsel boyut, öğretmenlerin DDB olan öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gelişimsel ihtiyaçlarını ne derece dikkate aldıklarını ve eğitim sürecine nasıl uyarladıklarını değerlendirmektedir. Teknoloji ve materyal boyutu ise öğretmenlerin DDB olan öğrenciler için uygun materyal ve teknolojik araçları kullanma yeterliliğini ölçmektedir. Elde edilen bulgular, geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin mesleki yeterliklerini değerlendirme noktasında güçlü ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan faktörlerin, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitim sürecindeki yeterliklerini belirleme açısından kapsamlı bir değerlendirme sunduğu düşünülmektedir.

3.3.4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

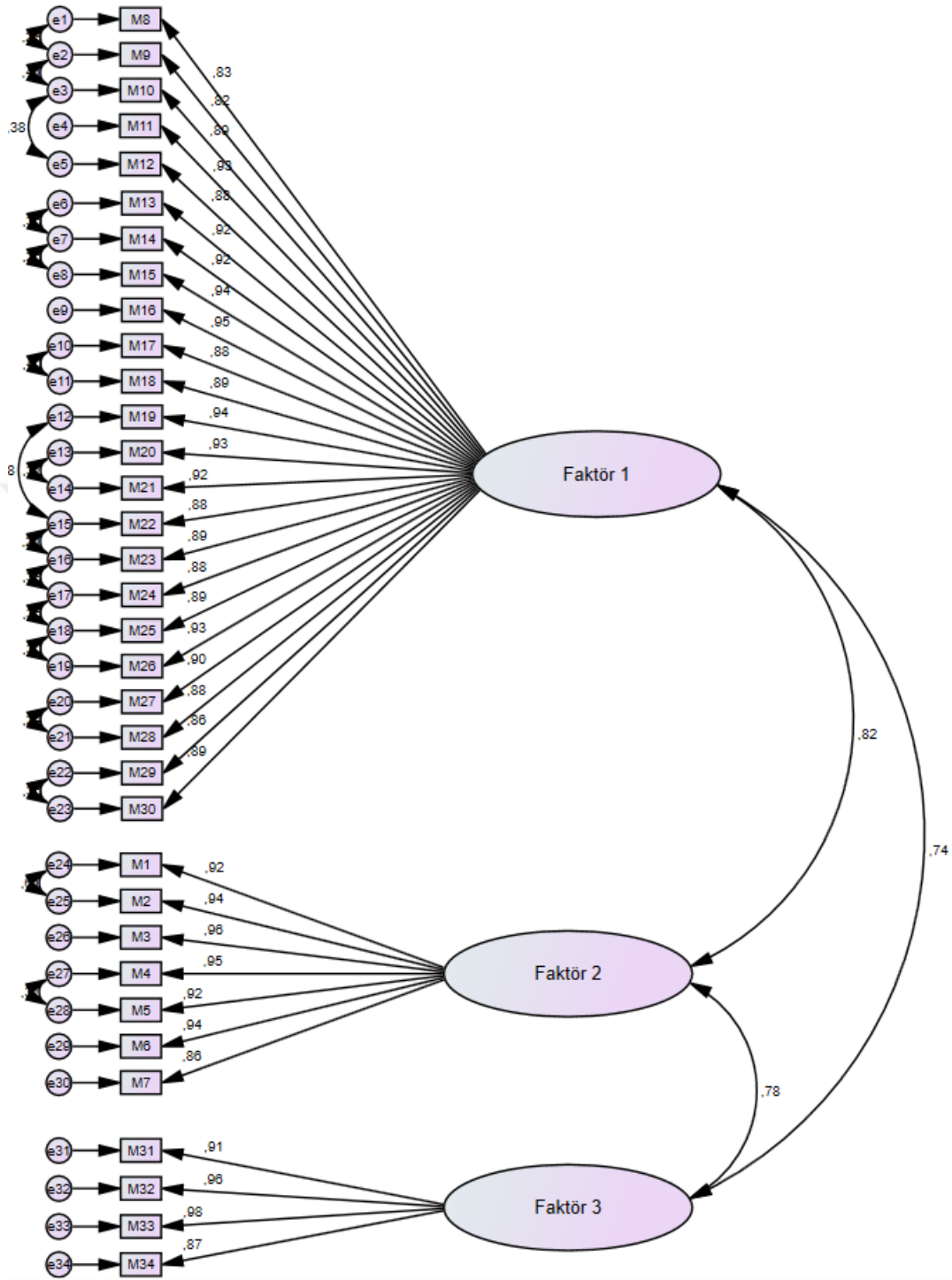
Açımlayıcı faktör analizi sonuçları, Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'nin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. İlerleyen aşamada, bu üç faktörlü yapının elde edilen verilerle doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Bu amaçla, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi kullanılarak uygulama yapılmıştır. DFA, Maximum Likelihood Estimation yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Model uyum değerlerini iyileştirmek için modifikasyon indeks değerleri dikkate alınmıştır. Bu değerlere göre uygun olan maddelerin hata değerleri arasına çift yönlü oklar eklenmiştir (Şekil 3.5). Faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. DUBÖME-YÖL Üç Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değerler	Kaynak
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	3,26	Byrne, 1989
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,08	Browne ve Cudeck, 1993
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,05	
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,92	Bentler ve Bonett, 1980 Bollen, 1989
TLI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,91	
IFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,92	

Tablo 3.8 incelendiğinde, DUBÖME-YÖL'ün toplanan verilere dayanarak üç faktörlü yapısının genel anlamda kabul edilebilir bir uyum seviyesi gösterdiği ve ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığı gözlenmektedir. Şekil 3.5'te görüldüğü üzere, test edilen üç faktörlü modelin tüm yol katsayıları (faktör yükleri) istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,001$ düzeyinde). Bu faktör yükleri, faktörler ile ilgili maddeler arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan faktör yükleri Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Şekil 3.5. DUBÖME-YÖL DFA Diyagramı, $\chi^2=1625,08$; $sd=498$; $p<0,001$



Tablo 3.9. DUBÖME-YÖL Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Madde no	Faktör yükü	CR	AVE	MSV	MaxR(H)
Mesleki Yeterlik	M8	0,83				
	M9	0,82				
	M10	0,89				
	M12	0,88				
	M11	0,93				
	M13	0,92				
	M14	0,92				
	M15	0,94				
	M16	0,95				
	M17	0,88				
	M18	0,89				
	M19	0,94	0,990	0,804	0,669	0,991
	M20	0,93				
	M21	0,92				
	M22	0,88				
	M23	0,89				
	M24	0,88				
	M25	0,89				
	M26	0,93				
	M27	0,90				
	M28	0,88				
	M29	0,86				
	M30	0,90				
Gelişimsel	M1	0,92				
	M2	0,94				
	M3	0,96				
	M4	0,95	0,977	0,859	0,669	0,981
	M5	0,92				
	M6	0,94				
	M7	0,86				
Teknoloji ve Materyal	M31	0,91				
	M32	0,96				
	M33	0,98	0,963	0,867	0,614	0,977
	M34	0,87				

***p<0,001

Tablo 3.9 değerlendirildiğinde, Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucuna göre, ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,82 ile 0,98 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrışma ve birleşme geçerliğini incelemek için hesaplanan değerler incelendiğinde, iç güvenirlik kriterleri olarak kabul edilen $CR > 0,70$ ve $AVE > 0,50$ değerlerinin sağlandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, uyum geçerliği koşulu olan $CR > AVE$ de tamamen karşılanmıştır. Bu durum, faktörler arasındaki birleşme geçerliğinin sağlandığını göstermektedir (Malhotra ve Dash, 2011).

Ayrışma geçerliliği bakımından $MSV < AVE$ koşulu da tamamen karşılanmıştır. Ayrıca, MaxR(H) güvenirlik değerinin CR değerlerinden büyük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, faktörler arasındaki ayrışma geçerliliğinin sağlandığını desteklemektedir (Hu ve Bentler, 1999).

3.3.4.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

DUBÖME-YÖL'ün güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa ve Omega Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar 0 ile 1 arasında değerler almaktadır ve 1'e yakın değerler ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Genel kabul gören değerlere göre, 0,60 ile 0,80 arasındaki alfa katsayıları ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ifade ederken, 0,81 ile 1,00 arasındaki alfa katsayıları ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu vurgulamaktadır. Cronbach Alfa ve Omega Alfa katsayıları, ölçeğin güvenirliği hakkında önemli bilgiler sunmakta ve ölçeğin kullanımının sağlam bilimsel temellere dayandığını göstermektedir (Özdamar, 2004). DUBÖME-YÖL için hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. DUBÖME-YÖL Faktörlerinin Cronbach ve Omega Alfa Katsayıları

Boyut	Madde sayısı	Cronbach Alfa	Omega Alfa
Mesleki Yeterlik	23	0,99	0,99
Gelişimsel	7	0,98	0,98
Teknoloji ve Materyal	4	0,96	0,96
Ölçeğin geneli	34	0,98	0,98

Tablo 3.10 incelendiğinde, mesleki yeterlik, gelişimsel ve teknoloji ve materyal boyutları için hesaplanan Cronbach ve Omega Alfa katsayıları sırasıyla 0,99; 0,98 ve 0,96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach ve Omega Alfa katsayısı ise 0,98'dir. Elde edilen bu yüksek katsayılar, DUBÖME-YÖL'ün ölçme güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu ve ölçeğin güvenilir bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

3.3.4.4. Ayırt Edici Geçerlik Analizi Sonuçları

Tablo 3.11 incelendiğinde, alt ve üst grupların madde ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0,001$). Bu bulgu, DUBÖME-YÖL'ün

maddelerinin ayırt edici geçerlik kriterini sağladığını göstermektedir. Ayrıca, t testi sonuçları, ölçeğin yüksek puan alan ve düşük puan alan katılımcıları ayırt etme konusunda başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Tüm maddeler için t değerlerinin anlamlı çıkması, ölçeğin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu desteklemektedir (Tavşancıl, 2005).

Tablo 3.11. DUBÖME-YÖL Maddelerinin Ayırt Edicilik Düzeyi

	Madde no	Alt Grup (n=60)		Üst Grup (n=60)		t
		Ort	Ss	Ort	Ss	
Gelişimsel	M1	1,77	0,43	3,40	0,83	13,59**
	M2	1,77	0,43	3,35	0,84	13,02**
	M3	1,72	0,45	3,42	0,81	14,20**
	M4	1,70	0,46	3,35	0,84	13,33**
	M5	1,70	0,50	3,42	0,83	13,75**
	M6	1,72	0,45	3,42	0,83	13,92**
	M7	1,72	0,45	3,57	0,79	15,74**
Mesleki Yeterlik	M8	1,77	0,53	3,85	0,63	19,51**
	M9	1,73	0,45	3,43	0,74	15,17**
	M10	1,75	0,44	3,68	0,65	19,11**
	M11	1,73	0,45	3,87	0,50	24,58**
	M12	1,68	0,47	3,57	0,70	17,35**
	M13	1,73	0,45	3,75	0,60	20,89**
	M14	1,75	0,44	3,75	0,54	22,29**
	M15	1,77	0,43	3,75	0,54	22,31**
	M16	1,77	0,43	3,77	0,56	21,92**
	M17	1,80	0,44	3,88	0,52	23,52**
	M18	1,77	0,53	3,87	0,57	20,92**
	M19	1,75	0,44	3,73	0,58	21,20**
	M20	1,75	0,44	3,83	0,56	22,79**
	M21	1,70	0,46	3,77	0,56	21,97**
	M22	1,70	0,46	3,62	0,69	17,86**
	M23	1,72	0,45	3,70	0,67	18,95**
	M24	1,75	0,44	3,80	0,55	22,71**
	M25	1,77	0,53	3,87	0,54	21,53**
	M26	1,75	0,44	3,82	0,57	22,36**
	M27	1,77	0,53	3,90	0,51	22,39**
	M28	1,77	0,53	3,60	0,67	16,61**
	M29	1,72	0,49	3,58	0,79	15,59**
	M30	1,70	0,46	3,73	0,69	19,05**
Teknoloji ve Materyal	M31	1,67	0,48	3,48	0,87	14,15**
	M32	1,70	0,46	3,47	0,95	12,98**
	M33	1,62	0,49	3,42	0,98	12,73**
	M34	1,62	0,52	3,08	1,11	9,26**

**p<0,01

Bu sonuçlar, DUBÖME-YÖL'ün ayırt edicilik açısından güçlü olduğunu ve ölçek maddelerinin katılımcıların mesleki yeterlik düzeylerini güvenilir bir şekilde ölçebildiğini ortaya koymaktadır. Üst gruptaki katılımcıların tüm maddelerden yüksek puanlar alması, ölçeğin yüksek mesleki yeterlik düzeyine sahip öğretmenleri alt gruptakilerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde ayırt edebildiğini göstermektedir. Bu bulgular, DUBÖME-YÖL'ün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu desteklemektedir.

Geçerlik analizi sonuçlarına göre geliştirilen ölçek mesleki yeterlik, gelişimsel ve teknoloji ve materyal olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin üç boyutlu yapısı araştırma verileri ile doğrulanmıştır. Ölçek faktörleri arasında ayrışma ve birleşme geçerliği

sağlanmıştır. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre her bir faktör iç tutarlılığa dayalı olarak yüksek düzeyde güvenilirliğe sahiptir. Ayrıca, ölçekte bulunan her bir maddenin ayırt edici özellikte olduğu gözlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, geliştirilen ölçeğin, duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçekten elde edilen puanları yorumlamak için 5'li Likert ölçekler için önerilen puan aralıkları referans alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle ölçekten alınan toplam puan madde sayısına yani otuz dörde bölünür. Bu sayede 1 ile 5 arasında puanlar elde edilir. 1 ile 1,79 arasındaki puanlar çok düşük, 1,80 ile 2,59 arasındaki puanlar düşük, 2,60 ile 3,39 arasındaki puanlar orta, 3,40 ile 4,19 arasındaki puanlar yüksek ve 4,20 ile 5 arasındaki puanlar ise çok yüksek mesleki yeterlik algısını göstermektedir.

3.3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama süreci, ilk olarak DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile başlamıştır. Görüşme yapılacak öğretmenler, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin sonrasında RAM idarecileriyle yapılan görüşmeler doğrultusunda belirlenmiştir. RAM aracılığıyla ulaşılan öğretmenlerin uygun zamanları dikkate alınarak planlanan görüşmeler, 02.10.2023 ile 23.10.2023 tarihleri arasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, DDB olan öğrencisi bulunan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 22 öğretmen dahil edilmiştir. Görüşmeler, araştırmacı tarafından yürütülmüş ve öğretmenlerin izni alındıktan sonra ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Her bir görüşme, 22 ila 34 dakika arasında sürmüştür. Ses kayıtları, veri kaybını önlemek ve görüşmelerin detaylı analizini sağlamak amacıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından, kayıt altına alınan veriler yazıya dökülerek analiz sürecine hazırlanmıştır.

Danışman ve araştırmacı tarafından geliştirilen DUBÖME-YÖL, İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlere Google Forms aracılığıyla iletilmiştir. Çalışma öncesinde öğretmenlere araştırmanın amacı, kapsamı ve katılım süreci hakkında detaylı bilgilendirme yapılmış, gönüllü katılım esas alınarak 214 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçeğin uygulanma süreci 01.11.2023 ile 22.11.2023 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin istatistiksel analizler ve detaylı bilgiler, yöntem bölümünde yer alan veri toplama araçları başlığı altında sunulmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen DUDBÖEP ve DUBÖME-YÖL uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu süreçte, öncelikle deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlere ölçek uygulanmış, ardından deney grubundaki 15 öğretmene geliştirilen eğitim programı sunulmuştur. Kontrol grubundaki öğretmenlere herhangi bir eğitim programı uygulanmamıştır. Eğitim programının tamamlanmasının ardından, her iki gruba DUBÖME-YÖL tekrar uygulanarak programın etkililiği değerlendirilmiştir. Eğitim programının öğretmen yeterliklerine olan etkisini belirlemek amacıyla, deney grubunda yer alan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler için gerekli yasal izinler alınmış, öğretmenlerin onayı doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak veriler kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Ayrıca, deney grubundaki 15 öğretmenden 10 tanesiyle, eğitim programının içeriği doğrultusunda hazırlanan dört hikâye üzerine görüşmeler yapılmıştır. Bu hikâyeler, öğretmenlerin sınıflarında karşılaşılabilecekleri duygusal ve davranışsal sorunları içeren durumları kapsamakta olup, öğretmenlerin bu senaryolara yönelik verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listeleri aracılığıyla analiz edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci ve üçüncü aşamalarında nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji çalışması deseni kullanılmış ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin DDB alanına yönelik eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanırken, üçüncü aşamada deney grubunda yer alan ve DUDBÖEP'e katılan öğretmenlerle eğitim programının etkililiğini değerlendirmek hedeflenmiştir. Her iki aşamada da öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmış, görüşmeler kaydedilmiş ve daha sonra bu kayıtlar yazılı hale getirilerek analiz sürecine hazırlanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, araştırmacılar tarafından önceden belirlenen temalara göre verilerin sınıflandırıldığı, özetlendiği ve yorumlandığı bir yaklaşımdır. Bu analiz süreci veri çerçevesinin oluşturulması, verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen bulgularda öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamış, çalışma grubundaki öğretmenlere kod isimler (Ö1, Ö2...) verilerek gizlilik sağlanmıştır. Benzer ifadeler gruplandırılarak uygun temalar altında düzenlenmiş ve bulgular kısmında detaylı şekilde aktarılmıştır. Bulgular sunulurken, öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar verilerek destekleyici ifadeler kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmanın üçüncü aşamasında, deney grubundaki 15 öğretmenden 10'u ile eğitim programı kapsamında hazırlanan hikâyeler üzerine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu hikâyelerde, öğretmenlerin sınıflarında

karşılaşılabilecekleri duygusal ve davranışsal sorunlar ele alınmış ve öğretmenlerden bu hikâyelere yönelik çözüm önerileri sunmaları istenmiştir. Öğretmenlerin hikâyelere verdikleri yanıtlar, araştırmacı tarafından oluşturulan kontrol listeleri ile değerlendirilmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen DUBÖME-YÖL ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 30 öğretmene bu ölçek uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 25.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki katılımcı sayısı 15 olduğu için parametrik olmayan analiz teknikleri tercih edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri bağlamında:

- 1) Deney ve kontrol grubunun DUBÖME-YÖL Ölçeği ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.
- 2) Grupların kendi içinde DUBÖME-YÖL Ölçeği ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde deney grubundaki 15 öğretmene, araştırmacı tarafından geliştirilen DUBÖME-YÖL eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim programı öncesinde ve sonrasında, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğretmenlere DUBÖME-YÖL ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. Eğitim programının, öğretmenlerin DDB alanına yönelik mesleki yeterlikleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla ölçek analizleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısının az olması nedeniyle, parametrik olmayan Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu testler aracılığıyla deney ve kontrol gruplarındaki değişim istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin analizi ile elde edilen nitel bulgular, araştırmacı tarafından geliştirilen DUDBÖEP'in DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinde etkili olup olmadığına ilişkin istatistiksel verilerden oluşan nicel bulgular, eğitim programına katılan öğretmenlerin katıldıkları eğitim programının mesleki yeterliklerine olan katkısı ile ilgili görüşlerinin analizi ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin 10 tanesinin hazırlanan hikayelere verdikleri yanıtların analizi ile elde edilen nitel bulgular yer almaktadır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Duygu ve Davranış Bozukluğu Alanı Öğretmen Eğitimi Programına Yönelik Bilgi Gereksinimlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik eğitim almaya ihtiyaç duydukları konulara ilişkin görüşlerinin analizi sunulmaktadır. Bu başlık altında yer alan bulgular, sekiz madde halinde analiz edilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, ana başlıklar altında gruplandırılarak öğretmen görüşlerinden örnekler, frekans ve yüzdelik değerleri ile desteklenerek ifade edilmiştir.

4.1.1. DDB olan Öğrencilerin Eğitimlerinde Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumu

Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (18: %81), DDB olan öğrencilerin eğitiminde yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu yetersizliklerinin nedenleri olarak ise lisans eğitimlerinde almış oldukları özel eğitim dersinde bu tanı grubu ile ilgili bir ders içeriği olmaması, daha çok otizm ve zihinsel engel tanılarını ile ilgili dersler almaları, MEB'in yapmış olduğu seminerlerde bu konunun öğretmenlere sunulmaması ve farklı dönemlerde RAM gibi kurumlar tarafından yapılan hizmet içi eğitimlerde DDB tanı grubu ile ilgili bir içerik olmamasını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

'Lisans eğitiminde çok yeterli olmasa bile özel eğitim dersimiz vardı, ancak bu derste bahsedilen tanı grupları içinde DDB tanısı yoktu diye hatırlıyorum. Daha çok zihinsel engel ve otizm ile ilgiliydi. Lisans eğitiminde bu tarz bir içerik olmadığı için eğitimleri adına ne yapmam, nasıl davranmam gerekiyor açıkçası bilemiyorum' (Ö.4).

'Kesinlikle yeterli bir bilgiye sahip değilim. Bu çocuklarla ilgili bir hizmet içi eğitim de almadık. Ara tatillerde MEB'in verdiği seminerlerde bu tanı grubu ile ilgili bir eğitime rastlamadım. Bazen RAM eğitimler düzenliyor ama orada da yoktu bu içerik. Yani bu konuda hiçbir eğitim almadığım için kendimi hiç yeterli görmüyorum' (Ö.1).

Diğer öğretmenler ise (4: %19) DDB olan öğrencilerin eğitiminde yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu yeterliliklerini ise kendilerinin sağladığını belirtmişlerdir. Yeterli olduğunu ifade eden öğretmenler zorlandıkları alanlarla ilgili araştırma yapmayı ve okumayı sevdiklerini, öğrencilerinin sorunlarının duygusal içerikli olduğunu, fırsat buldukça online eğitimlere katıldıklarını ve deneyimli olarak değerlendirdikleri öğretmenlerden görüş aldıklarını belirtmişlerdir. Bu soru ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

'Genel olarak çok zorlanmadığım bir süreç bu çocukların eğitimi. Başkalarına yaptığı davranışları bana pek yapmıyor. Ben bu tarz çocuklara nasıl davranmalıyım, nasıl yaklaşmalıyım okuyorum. Bu tabi bana çok yardımcı oluyor. Benim öğrencimin sorunu daha çok duygusal içerikli ve ben eğitimi konusunda zorlanıyorum diyemem' (Ö.12).

'Başlarda değil ama şu an evet yeterli sayılabilirim. Ben üniversitelerin uzaktan eğitim merkezlerinin verdiği eğitimlere sık sık katılırım. Doğrudan bu konu ile ilgili bir eğitim almadım ama bana bu alanda da katkı sağlayacak eğitimler aldım. Tabi tüm alanlar nedir bilmiyorum. Ben kendimi öyle hissediyorda olabilirim' (Ö.16).

4.1.2. DDB olan Öğrencilerin Davranışlarını Değiştirmeye Yönelik Mesleki Yeterlik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (17: %77), DDB olan öğrencilerin davranışlarını değiştirme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun nedenleri olarak ise bu tanı grubu ile ilgili bir eğitim almamaları, araştırma ve okuma yapmamaları ve daha önce bu çocuklarla çalışmamış olmaları durumlarını ifade etmişlerdir. Bu soru ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

'Yani ben bu konuda gerçekten yetersiz hissediyor ve çok zorlanıyorum. Bu kadar sorun yaşıyorken bu konuyu hiç araştırdım mı diye kendime soracak olursam, hayır. Bu da benim eksiklerimden birisi. Belki araştırma yapsaydım, biraz okusaydım, davranış değiştirme konusunda kendimi doğru bilgilerle geliştirebilirdim' (Ö.6).

'Bu eğitime katılanlardan buna 'evet' diyen var mı bilmiyorum. Bu sorunun kaynağı da aslında ilk soru ile aynı bence. Bu konuda eğitim almadık. Bu kadar davranış sorunu göreceğimi bilsem, ben hocalarımı zorlardım 'eğitim verin' diye. Ama üniversitede ben bu içerikten bir ders inanın hiç hatırlamıyorum. Bence çok büyük eksiklikmiş' (Ö.3).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğerleri ise (5: %23), DDB olan öğrencilerin davranışlarını değiştirme konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu yeterliliğe neden olan durumları ise kendi çabalarıyla sağladıklarını belirtmişlerdir. Düzenli bir eğitim almamalarına rağmen, kendilerini geliştirmeleri, sorma ve öğrenmeye yönelik ilgileri, üniversitedeki hocalarına danışmaları, arkadaşlarının görüşlerini almaları, bu konuyla ilgili araştırmalar yapmaları ve çalışmalar okumaları gibi durumlar nedeniyle kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

'Ben bu konuda iyi olduğumu düşünüyorum. Aslında düzenli bir eğitim denilebilecek bir şey almadım. Açıkçası ihtiyaç doğrultusunda kendimi geliştirdim diyebilirim. Çünkü bu çocuklar artık karşımıza çok çıkacak gibi duruyor. Ben sürekli bu konularla ilgili yapılmış makaleleri okur ve sınıfımda uygulamaya çalışırım' (Ö.12).

'Yani illa bir cevap vereceksem, evet, bu konuda fena değilim. Bence iyi diyebiliriz. Çünkü ben soru sormayı ve öğrenmeyi çok severim. Hâlâ bir sorun yaşadığımda üniversitedeki hocalarıma ve güvendiğim meslektaşlarıma danışırım. Bu, benim en çok danıştığım konulardan biri. Üniversiteden arkadaşlarla ara ara toplanıp 'Neler yapabiliriz?' diye konuştuğumuz harika bir grubumuz var. Orada paylaşıyorum ve aldığım cevaplar benim uygulamalarımı şekillendiriyor' (Ö.5).

4.1.3. DDB olan Öğrencilerle İlgili İş birliği Yapılması Gereken Kurumları Bilme

Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (20: %91) DDB olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde iş birliği yapmaları gereken kurumları bildiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda kendilerini yeterli görmelerinin nedenlerini ise daha önce özel gereksinimli öğrencilerle yaşadıkları tecrübeler, daha önce hazırlanan evraklar ve kurulan iş birlikleri, diğer tanı gruplarına benzer süreçler olduğunu düşünmeleri, rehber öğretmenlerin desteği ve yönlendirmesi ile ailelerle yaptıkları görüşmeler olarak ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu yansıtan öğretmen görüşlerinden kesitler yer almaktadır.

'Bu konuda ne yapılacağını biliyorum. Zaten yıllardır bu çocuklarla ilgili evraklar hazırlıyorum. O nedenle kendimi tecrübeli olarak ifade edebilirim. Doktor, RAM, rehabilitasyon merkezi, aile... Bunlarla temas halinde oluyoruz. Bu tanı grubu ile çok fazla yapmadım bunları ama farklı bir şey olduğunu zannetmiyorum' (Ö.20).

'Yeterli olduğumu düşünüyorum. Zaten iş birliği gerektiren bir durum olduğunda rehber öğretmenimiz bizi yönlendiriyor. Artık kim hangi alanda destek sağlayabilir, öğrendim. Bilmediğim şeyleri, mesela bireysel gelişim formu gibi formları, rehber öğretmenden öğrenmiştim eskiden' (Ö.17).

Bu soruya yanıt veren öğretmenlerden küçük bir kesim (2: %9) ise bu konuda tam olarak bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir. Bu şekilde yanıt vermelerinin gerekçesi olarak ise ilk kez özel gereksinimli öğrencileri olması, daha önce bu konuda tecrübelerinin olmaması, iş birliği talebi gelmemiş olması, bu çocukların aileleri ile tam olarak iletişim halinde olamamaları ve bu konuda bir araştırma yapmamaları gösterilmiştir. Bu görüşü destekleyen öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

'Benim ilk kez özel eğitim öğrencim oluyor. Ara ara evraklar hazırlayıp RAM'a yollamam gerekiyormuş. Ama tam olarak ne yapacağımı ve evraklarda ne olması gerektiğini bilmiyorum. Bana çocukla ilgili bir iş birliği talebi de gelmedi. Düşündüğüm zaman, mantıken doktor ve aile ile temas halinde olmak gerekir ama henüz böyle bir sürece girmediğim için çok iyiyim desem doğru olmaz' (Ö.16).

'Açıkçası bilmiyorum. Bu konuda öğrencimin ailesi ile konuşmadım. Onlar sürece ve basamaklara daha hâkimdir. Ama bu konuda onlarla bir iletişimimiz olmadı' (Ö.11).

4.1.4. DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim ve Öğrenme Stratejileri, Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Mesleki Yeterlikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (18: %81), bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak ise lisans eğitimlerinde bu ders ve konunun yer almaması, tecrübe eksikliği, kullandıkları yöntemlerin başarısız olması, seminer ve hizmet içi eğitim almamaları ve destek olacak kişi ve kurumların eksikliği durumlarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri ifade eden öğretmen görüşlerinden bazı kesitler yer almaktadır.

‘Aslında çoğu sorunun cevabı aynı yere dayanıyor. Bu konuda da bir eğitim almadım lisans eğitiminde. O nedenle bilgi sahibi olmadığım alanların başında geliyor’ (Ö.4).

‘Bu soruyu bir süre önce sormuş olsanız belki evet derdim ama şu an hayır diyorum. Süreç içinde denediğim yöntemler oldu ve oluyor. Ama özellikle son dönemlerde benim uyguladığım yöntemlerin başarılı olma durumu iyi gitmiyor. Sanırım bilmediğim veya yanlış yaptığım şeyler var. Yani pek yeterli hissetmiyorum’ (Ö.21).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden geri kalanlar ise (4: %19) bu konuda kendilerini yeterli hissettiklerine ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bu yeterliliğe neden olan durumları ise araştırma yapmaları, tecrübeli olmaları, rehber öğretmen desteği ve beraber değerlendirmeler yapmaları, rehber öğretmen yönlendirmesi ile araştırmalar yapmaları, denenen yöntemlerin başarılı olması ve akademik olarak sorun yaşamayan öğrenciye sahip olmaları şeklinde ifade etmişlerdir. Bu görüşleri destekleyen öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

‘Ben zorlandığım her anımda rehber öğretmenle görüşüyorum. Özellikle davranış konusunda neler yapmam gerektiğini beraber değerlendiriyoruz. Eğitimini almadığım ancak onun yönlendirmesi ile araştırdığım çeşitli yöntemler oldu. O yöntemleri kullanarak sınıfta başarı elde ettim. Akademik olarak zaten sorunu olan bir çocuk değil. Sadece davranış ile ilgili sorunlarım oluyor ve halledebiliyorum’ (Ö.10).

‘Şu an için evet. Artık hangi çocukta ne işe yarar gözünden anlıyorum. Kullandığım yöntemlerin hepsinin bilimsel tarafını bilmiyorum ama işe yarayan çok şey var. Mesela onu başkan yapmak sorunları hafifletiyor. Bu durumun bilimsel adını hatırlamıyorum ama kullandığım ve işime yarayan bir yöntem. Özetle, tecrübeden kaynaklı olarak yeterli hissediyorum diyebilirim’ (Ö.8).

4.1.5. Tanılama ve Değerlendirme ile İlgili Mesleki Yeterlik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (19: %86), DDB olan öğrencilerinin tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili kendilerini yeterli hissetmediklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin hissettikleri bu yetersizliğin nedenleri arasında tecrübe sahibi olmamaları, ilk kez bu tanıya sahip bir öğrencileri olması, bu içerikte bir eğitim almamaları ve bilmelerini gerektiren bir durum olmadığını düşünmeleri yer almaktadır. Bu soru ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda sunulmaktadır.

'Çok detaylı bilmiyorum. İlk kez böyle bir öğrencim olduğu için bunu tecrübe etmedim. Açıkçası ilk olarak mutlaka bir rapor gerekiyordur. Yani süreç doktordan başlar diye tahmin ediyorum. Ama sonra sanırım RAM falan var. Bunlar tahmin olarak söylediğim şeyler. Biraz bu konuda tecrübe edinmem lazım' (Ö.6).

'Diğer sorulara verdiğim cevaplar gibi cevap vereceğim maalesef. Biz bu çocukların tanılama süreçlerini bilmiyoruz. Çünkü bu konuda eğitim almadık. Lisans eğitiminde yüzeysel olarak geçildi. Bu sorduğunuz soruyu içeren bir eğitimim yok' (Ö.9).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden geri kalanlar ise (3: %14) DDB olan öğrencilerinin tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda kendilerini yeterli hissetme nedenleri olarak ise mevcut öğrencileri ile yaşadıkları deneyimler, diğer öğretmenleri yönlendirebilecek düzeyde olmaları, sorular sorarak sürece hâkim olmaları ve öğrencileri sayesinde süreci tanımları belirtilmiştir. Bu görüşü destekleyen öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

'Ben bu öğrencimle 3 yıldır beraberim. İkinci yılın sanırım ortalarında 'Acaba raporluk bir durum var mı?' sürecine başladık. O dönemde aile, ben ve rehber öğretmen sürekli görüşüyorduk. Aile doktora gitti, doktor bize bir form gönderdi, çocuk hastanede heyete girdi, sonra raporu çıktı ve RAM'a gitti. Ben daha önceden bilmiyordum bu süreçleri ama öğrencimle beraber ben de öğrendim diyebilirim' (Ö.15).

'Evet, bu konuda kendimi iyi hissediyorum. Hatta yeni başlayan bir öğretmeni yönlendirebilirim. Ama bunun bir eğitimi falan yok. Böyle bir şeyi merak edip araştırma da yapmadım. Çocuk sayesinde öğrendim. Onu yönlendirirken sora sora öğrenmiştim. O süreçlerde çocukla ne yapıyorlar kısmını bilmiyorum, eğer sorunuz o ise. Ama ben rapor alana kadar hangi kişi ve kurumlarla görüşülmeli bunu biliyorum' (Ö.20).

4.1.6. Öğrencilerin ve Ailelerin Yasal Haklarını Bilme ile İlgili Mesleki Yeterlik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (18: %81) bu konuda kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Kendilerini bu konu ile ilgili yeterli hissetmeme gerekçeleri olarak ise daha önce bu konu ile ilgili bir eğitim almamış olmaları, bu konuyu öğrenmelerini gerektiren bir olay ile karşılaşmamaları, yasal süreci bilmelerinin mümkün olmadığını düşünmeleri, bunu ailelerin bilmesi gereken bir konu olarak görmeleri, eğitim süreçleri ile daha ilgili olmaları, ailelerin başka kişilerden bilgi aldığını düşünmeleri, konunun kendilerini doğrudan ilgilendiren bir alan olmadığını düşünmeleri ve araştırma yapmamaları

olarak belirtmişlerdir. Bu cevapları destekler nitelikte öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

‘Bu konuyu hiç bilmiyorum. Yani yasal olayları zaten bilmemiz çok mümkün değil. Bilmemiz gereken çok daha fazla şey varken bu alan zor biraz. Açıkçası hiç işim olmadığı için merak edip araştırma da yapmadım, öğrenci ve ailelerin yasal hakları ile ilgili’ (Ö.6).

‘Yasal olarak ne hakları var bilemiyorum. Bu sanki biraz daha ailelerin bilmesi gereken bir şey. Biz öğretmen olarak eğitim süreçleri ile daha çok ilgiliyiz. Aileler hangi haklara sahip mutlaka bir yerlerde onları bilgilendiren vardır diye düşünüyorum. Ben, bizi doğrudan ilgilendirmedeği için bu konuyu araştırmayı hiç düşünmedim bile. Bilemiyorum açıkçası’ (Ö.1).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin geri kalanı (4: %19), öğrencilerin ve ailelerin yasal haklarını bilme konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu yeterliği ise daha önce özel gereksinimli öğrencileri ile edindikleri tecrübeler, kendi deneyimlerine ve ailelerden aldıkları bilgilere dayandırmaktadırlar. Öğretmenlerin bu ifadelerini destekleyen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

‘Öğrencimin ailesinden edindiğim bilgiler var bu konuda. Ne kadar eğitim hakları var, maddi duruma göre ekonomik destek, belediyelerin ve telefon şirketlerinin indirimleri gibi konuları biliyorum. Bunlar dışında bir şey mi kastediyorsunuz bilmiyorum ama bu soruya ‘yeterli hissediyorum’ yanıtı verebilirim’ (Ö.10).

‘Evet, bu başlık ile ilgili iyiyim. Yani, yasal haklarını biliyorum. Özellikle çocukların eğitim süreçlerinde hangi haklara sahip olduklarını biliyorum. Bunları süreç içerisinde hem deneyimleyerek hem de ailelerle konuşarak öğrendim diyebilirim. Ailelerin çeşitli yasal haklarını, onlarla yaptığımız toplantılarda veya birebir görüşmelerde duymuştum’ (Ö.2).

4.1.7. Öğrencilerin Eğitiminde Materyal ve Teknoloji Kullanımı ile İlgili Mesleki

Yeterlik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, DDB olan öğrencilerin eğitiminde materyal ve teknoloji kullanımı ile ilgili kendilerini yeterli hissetmediklerini (18: %81) belirtmişlerdir. Yeterli hissetmeme gerekçeleri olarak ise herhangi bir eğitim almamış olmaları, öğrencilerinin böyle bir gereksinimi olmadığını düşünmeleri, farklı gereksinimlerinin daha öncelikli olduğunu ifade etmeleri, devlet okullarında bu tür materyalleri ve teknolojileri kullanacak uygun donanımın bulunmaması, hangi materyallerin faydalı olacağını bilmemeleri,

zaman ve imkân yetersizliği ve bu konuyu gerekli bir durum olarak görmemeleri gibi faktörleri belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin ifadelerini destekleyen görüşlerden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

‘Açıkcası materyal ve teknoloji olarak ne kullanılabilir bilmiyorum. Benim işimi ne kolaylaştırır bilmiyorum. Diğer özel çocukların eğitiminde görsel işitsel uyaranlar içeren şeyler kullanıyoruz. Şu an öyle bir öğrencim yok ama olduğunda kullanıyordum. Bu öğrencimin sanki böyle bir gereksinimi yok. Hiç aklıma bile gelmemişti bu konu ile ilgili bir şey sunmak. Ben daha farklı şeylere ihtiyacı olduğunu düşünüyorum ve bu konuda bir şey bildiğim söylenemez’ (Ö.16).

‘Yeterli hissetmiyorum çünkü hangi materyali kullanmam lazım bilmiyorum. Tüm sorulara aynı cevabı verdim ama bu konuda da eğitimim yok. Hangi teknolojik malzemeler davranış sorununu değiştirir hangi materyal çocuğa fayda sağlar bilmiyorum. Umarım bu konuda bir şeyler öğreniriz ve hem çocuk hem benim için faydalı olur’ (Ö.12).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden geri kalanı (4: %19), DDB olan öğrencilerin eğitiminde materyal ve teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu yeterliliğe neden olan durumları ise teknoloji kullanımı konusunda eğitim almaları, aile ve diğer kişilerle iş birliği yapmaları, tesadüfen yapılan bazı uygulamaların işe yaraması, ödev sorunlarını çözmüş olmaları, ilgili oldukları alanları destekleyerek sorunları gidermeleri, diğer öğrencilerle kullanılmayan materyalleri kullanmaları ve öğrenci iletişim sürecinde edindikleri kazanımlar olarak ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

‘Ben bu öğrencimle çalışırken teknolojiyi kullanıyorum. Açıkcası iletişimimizi çok güçlendirdi bu durum. Biz sınıfta dersle ilgilenme ve evde ödev yaptırma konusunda çok zorlanıyorduk. Tesadüfen bunları tabletle yapınca çok aktif katıldığını gördük. Bu tamamen tesadüfen oldu. Sınıfta tableti kullanmasına sürekli izin vermiyorum tabi ama bir plan doğrultusunda evde oluşan ödev sorununu çözdük. Hem teknoloji hem ilgili olduğu alanları destekleme ile katkı sağladık öğrencime’ (Ö.15).

‘Biz bu öğrencimin eğitiminde diğer öğrencilerde kullanmadığım materyaller kullanıyorum. Başlarda bu konuda bir bilgim yoktu. Ailesi öğrencimi bir merkeze götürüyor. Orada da eğitim alıyor. Orada çalışan kişilerin verdiği bazı materyaller var. Onları ben derslerin içinde yedirmeye çalışıyorum’ (Ö.12).

4.1.8. Öğrencilerin Eğitiminde Program Farklılaştırma ile İlgili Mesleki Yeterlik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (22: %100), DDB olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde program farklılaştırma konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Bu yetersizlik düşüncesinin nedenleri olarak ise DDB tanı grubunun özelliklerini yeterince bilmemeleri, bu konudaki bilgilerinin eksik olduğunu düşünmeleri, bu tanı grubu ile yeni çalışmaya başlamış olmaları, farklılaştırma yapamıyor olmaları, bu konu içeriği ile ilgili herhangi bir eğitim almamış olmaları, çocukların akademik destekten çok davranışsal ve duygusal desteğe gereksinim duyduğunu belirtmeleri ve bu tanı grubu ile ilgili deneyim eksikliği yaşamaları durumlarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu görüşleri destekleyen öğretmen ifadelerinden bazı kesitler yer almaktadır.

‘Bu konuda kendimi yeterli hissetmiyorum maalesef. Çünkü bence bunu yapabilmenin en temel koşulu olan bilgiler eksik. Ben bu tanı grubu ile yeni çalışıyorum. Bu çocukların özelliklerini tam olarak bilmiyorum. Onun için çocukların ihtiyaçları doğrultusunda bir farklılaştırma yapamıyorum’ (Ö.3).

‘Program farklılaştırma konusunda pek iyi olduğum ve bunu uyguladığım söylenemez. Aslında bu konuda genel olarak çok fazla bilgim yok. Çok fazla aynı cevabı verdik ama böyle bir eğitim almadım’ (Ö.21).

4.2. DUBÖEP Uygulanan Deney Grubunun DUBÖME-YÖL Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde DUBÖEP uygulanan deney grubunun DUBÖME-YÖL ön test ve son test sonuçlarından elde edilen bulgular ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Deney grubunun zaman içinde mesleki yeterlik algısının değişip değişmediğini belirlemek için, grubun DUBÖME-YÖL ölçeğinden elde ettiği ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Deney Grubunun DUBÖME-YÖL Ölçeği Ön Test ve Son Test Sıra Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Sıralar	N	SO	ST	Z	p
Deney	Mesleki yeterlik son test Mesleki yeterlik ön test	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00		
		Pozitif Sıralar	15	8,00	120,00	-3,40	0,00*
		Eşit	0				
	Gelişimsel son test- Gelişimsel ön test	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00		
		Pozitif Sıralar	15	8,00	120,00	-3,41	0,00*
		Eşit	0				
	Teknoloji ve materyal son test- Teknoloji ve materyal ön test	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00		
		Pozitif Sıralar	15	8,00	120,00	-3,43	0,00*
		Eşit	0				
	DUBÖME-YÖL Toplam son test- DUBÖME-YÖL Toplam ön test	Negatif Sıralar	0	0,00	0,00		
		Pozitif Sıralar	15	8,00	120,00	-3,40	0,00*
		Eşit	0				

*p<0,05, SO= Sıra ortalaması, ST= Sıralar toplamı

Tablo 4.1 incelendiğinde, deney grubunun mesleki yeterlik ($z=-3,40$; $p<0,05$), gelişimsel ($z=-3,41$; $p<0,05$), teknoloji ve materyal ($z=-3,43$; $p<0,05$) ve DUBÖME-YÖL Toplam ($z=-3,40$; $p<0,05$) ön test ve son test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu anlaşılmaktadır. Deney grubunda yer alan katılımcıların DUBÖME-YÖL ölçeğinden elde ettiği son test puanları, ön test puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Deney grubundaki katılımcıların tamamının mesleki yeterlik, gelişimsel, teknoloji ve materyal ve DUBÖME-YÖL Toplam son test puanları, ön test puanlarına kıyasla artış göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, deney grubunda uygulanan eğitim programının öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmada başarılı olduğunu göstermektedir.

4.3. DUBÖEP Uygulanmayan Kontrol Grubunun DUBÖME-YÖL Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

DUBÖEP uygulanmayan kontrol grubunun DUBÖME-YÖL ön test ve son test sonuçlarından elde edilen bulgular ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Kontrol grubunun zaman içinde mesleki yeterlik algısının değişip değişmediğini belirlemek amacıyla, grubun DUBÖME-YÖL ölçeğinden elde ettiği ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Bu

doğrultuda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Kontrol Grubunun DUBÖME-YÖL Ölçeği Ön Test ve Son Test Sıra Ortalamaları ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Sıralar	N	SO	ST	Z	p
Kontrol	Mesleki yeterlik son test- Mesleki yeterlik ön test	Negatif Sıralar	10	8,40	84,00		
		Pozitif Sıralar	5	7,20	36,00	-1,36	0,17
		Eşit	0				
	Gelişimsel son test- Gelişimsel ön test	Negatif Sıralar	7	8,00	56,00		
		Pozitif Sıralar	7	7,00	49,00	-,22	0,82
		Eşit	1				
	Teknoloji ve materyal son test- Teknoloji ve materyal ön test	Negatif Sıralar	8	5,44	43,50		
		Pozitif Sıralar	4	8,63	34,50	-,35	0,72
		Eşit	3				
	DUBÖME-YÖL Toplam son test- DUBÖME-YÖL Toplam ön test	Negatif Sıralar	11	7,86	86,50		
		Pozitif Sıralar	4	8,38	33,50	-1,50	0,13
		Eşit	0				

SO= Sıra ortalaması, ST= Sıralar toplamı

Tablo 4.3. incelendiğinde, kontrol grubunun mesleki yeterlik ($z=-1,36$; $p>0,05$), gelişimsel ($z=-0,22$; $p>0,05$), teknoloji ve materyal ($z=-0,35$; $p>0,05$) ve DUBÖME-YÖL Toplam ($z=-1,50$; $p>0,05$) ön test ve son test sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların DUBÖME-YÖL ölçeğinden elde ettiği son test ve ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların yalnızca bir kısmı, mesleki yeterlik, gelişimsel, teknoloji ve materyal ve DUBÖME-YÖL Toplam son test puanlarını ön test puanlarına göre artırmıştır. Elde edilen sonuçlar, kontrol grubunda yer alan katılımcıların zaman içinde mesleki yeterlik algılarının değişmediğini göstermektedir.

4.4. DUBÖEP Uygulanan Deney Grubu ve Uygulanmayan Kontrol Grubunun DUBÖME-YÖL Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

DUBÖEP uygulanan deney grubu ve uygulanmayan kontrol grubunun DUBÖME-YÖL son test sonuçlarından elde edilen bulgular ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Deneysel işlem

sonrasında deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcıların mesleki yeterlikleri karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu doğrultuda, grupların DUBÖME-YÖL Ölçeği son test sonuçları Mann-Whitney U Testi uygulanarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Gruplara Göre DUBÖME-YÖL Ölçeği Son Test Sıra Ortalamaları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Test	Değişkenler	Grup	N	SO	ST	U	z	p
Son test	Mesleki yeterlik	Deney	15	23,00	345,00	0,00	-4,73	0,00*
		Kontrol	15	8,00	120,00			
	Gelişimsel	Deney	15	23,00	345,00	0,00	-4,83	0,00*
		Kontrol	15	8,00	120,00			
	Teknoloji ve materyal	Deney	15	22,93	344,00	1,00	-4,72	0,00*
		Kontrol	15	8,07	121,00			
	DUBÖME- YÖL Toplam	Deney	15	23,00	345,00	0,00	-4,69	0,00*
		Kontrol	15	8,00	120,00			

*p<0,05, SO= Sıra ortalaması, ST= Sıralar toplamı

Tablo 4.2 incelendiğinde, gruplara göre mesleki yeterlik ($z=-4,73$; $p<0,05$), gelişimsel ($z=-4,83$; $p<0,05$), teknoloji ve materyal ($z=-4,72$; $p<0,05$) ve DUBÖME-YÖL Toplam ($z=-4,69$; $p<0,05$) son test sıra ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Deney grubunda bulunan katılımcıların DUBÖME-YÖL ölçeğinden elde ettiği son test puanları, kontrol grubunda bulunan katılımcıların son test puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar, zaman içerisinde deney grubunda bulunan katılımcıların mesleki yeterlik algılarının daha fazla geliştiğini göstermiştir. Bu durum, deney grubunda uygulanan eğitim programının, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

4.5. Deney Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Araştırma Kapsamında Geliştirilen DUBÖEP’e İlişkin Görüşlerine Bulgular

Araştırmanın beşinci araştırma sorusu, deney grubunda yer alan öğretmenlerin, araştırma kapsamında geliştirilen DUBÖEP hakkındaki görüşleri nelerdir? şeklindedir. Bu doğrultuda, deney grubunda yer alan 15 öğretmen ile eğitim programının ünite başlıkları kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

4.5.1. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB Alanı ile İlgili Temel Terim ve Özelliklere İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi

Deney grubunda yer alan ve eğitim programına katılan öğretmenlerin tamamı (15: %100), katıldıkları eğitimin DDB alanı ile ilgili temel terimler ve özellikler konusundaki bilgilerini artırdığını ve mesleki yeterliklerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler, DDB alanına giriş niteliğinde olan temel terimler ve özellikler hakkında önceden yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, eğitim sürecinin bilgi düzeylerini artırdığını ve daha önce sahip oldukları yanlış bilgileri düzelttiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilere destek olabilmek için gerekli koşulları sağladıklarını, sorulabilecek sorulara artık daha doğru yanıtlar verebildiklerini ve bu eğitimin mesleki yeterliklerine önemli ölçüde katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

‘Bilgilerimizi arttırdı. Aslında hiçbir şey bilmiyormuşm bunu farkettiler. Tanının isminden yola çıkarak sadece davranış bozukluğu olan çocuklar olarak ifade edebilirdim. Duygusal kısmı hiç aklıma gelmezdi. Öğrencinin tanısını tam olarak bilmek ona yardım edebilmenin belki ilk koşuludur. Bu koşulu sağladık diyebilirim’ (Ö.4).

‘Kesinlikle bilmediğim çok şey öğrendim. Daha çalıştığım grupla ilgili temel konularda bile epey eksikim varmış. Şimdi birisi ne demek bu DDB diye sorsa daha rahat ifade edebilirim. Hiç eğitim almamış veya bir şey okumamıştım bu konu ile ilgili. Bu noktada bana faydası oldu’ (Ö.11).

4.5.2. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB Tanılama ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi

Eğitim programına katılan ve deney grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı (15: %100), aldıkları eğitimin DDB tanılama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin mesleki yeterliklerini artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Deney grubunda yer alan öğretmenler, eğitim sayesinde okul ortamının ve kendilerinin DDB olan öğrenciler için ne kadar önemli olduğunu fark ettiklerini, önceden göz ardı edilen bazı durumların aslında kritik bir öneme sahip olduğunu anladıklarını, küçük detayların öğrenciler açısından büyük farklar yaratabileceğini gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu öğrencileri belirleme, yönlendirme, tanılama ve değerlendirme süreçleri hakkında detaylı bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu ünite konusuna ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

'Ben özellikle okul ortamının ve biz öğretmenlerin bu süreçte çocuklar için ne kadar kıymetli olduğumuzu farkettim. Önceden aklıma gelmeyen veya gözardı ettiğim bazı durumları artık düşünerek hareket edeceğim. Yaptığımız veya yapmadığımız küçük şeylerin bu öğrencilerin eğitimlerinde ne kadar önemli olduğunu görmüş olduk. Bu anlamda bana çok katkısı oldu katıldığım eğitimin' (Ö.16).

'Kesinlikle önemli katkıları olduğunu düşünüyorum. Ben mesela bu çocukları nasıl değerlendireceğim, neye göre seçeceğim nereye yönlendireceğim bu konuları hiç bilmiyordum. Daha önce kaynaştırma öğrencim yoktu. Gerçi bu çocukların özellikleri diğerleri gibi çok net sınırları olan özellikler değilmiş. Ama şu anda yeni bir öğrencim olsa bu süreçte neyi nasıl yapacağım kendimi daha bilgili hissediyorum' (Ö.9).

4.5.3. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı'' nın DDB olan Öğrenciler için Kullanılan Eğitim Programlarına İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi

Eğitim programına katılan öğretmenlerin tamamı (15: %100), aldıkları eğitimin, DDB olan öğrenciler için kullanılan eğitim programlarına ilişkin mesleki yeterliklerini artırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, daha önce ulusal ve uluslararası düzeyde bu çocuklar ve gereksinimleri için kullanılan eğitim programlarının varlığından haberdar olmadıklarını ve bu programları kendi öğrencilerine nasıl uyarlayacakları konusunda yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak aldıkları eğitim sayesinde, araştırarak öğrencileri için faydalanabilecekleri eğitim programları hakkında bilgi sahibi olduklarını, bu programları nasıl uyarlayabileceklerini ve hangi başlıklar doğrultusunda ilerleyeceklerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, hangi konulara öncelik verecekleri, aile ve diğer paydaşlarla nasıl iş birliği yapacakları konusunda daha yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

'Ben bu öğrenci grubu ile ilgili ayrı bir eğitim programı olup olmadığını bile bilmiyordum. Bu açıdan çok faydalı oldu. Eğitim programlarının hepsine ulaşma şansımız yok çoğu ingilizce ama en azından bu çocuklarla çalışırken hangi başlıklar üzerinden ilerlemeliyiz, neyi öncelik almalıyız, ailelerle neler yapmalı ve kimlerle nasıl iş birliği içinde olmalıyız soruları bende artık biraz daha net diyebilirim' (Ö.1).

'Kesinlikle katkısı oldu eğitimin. Çünkü gerçekten bir bilgim yoktu. Şimdi programları ve uyarlama yaparken nelere dikkat edeceğimizi öğrendik. Bu çocuklar için olan eğitim programlarını belki kendimiz bir şekilde araştırma yapsak öğrenirdik ama kendi öğrencimiz

için nasıl kullanacağız kısmını internetten zor bulurduk. Bana özellikle bu açıdan katkısı oldu. Programın özellikleri ve öğrencimin özelliklerini karşılaştırıp çocuğa faydalı hale getirme işini daha kolay yapabilirim diye hissediyorum’ (Ö.3).

4.5.4. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı’’nın DDB olan Öğrenciler için Etkili Davranış Değiştirme Yöntemlerine İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi

Eğitim programına katılan öğretmenlerin tamamı (15: %100), DDB olan öğrenciler için etkili davranış değiştirme yöntemleri ünitesine ilişkin mesleki yeterliliklerinin arttığına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, daha önce kullandıkları yöntemleri artık daha planlı ve sistematik bir şekilde uygulayabildiklerini, öğrencinin kendisini kullanmasını nasıl engelleyebileceğini, hangi olumsuz davranışa karşı nasıl müdahale edeceklerini ve öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlara karşı nasıl bir tutum içinde olmaları gerektiğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bu davranışların ortaya çıkmasını önlemek için sosyal beceri öğretimini nasıl gerçekleştirecekleri, olumlu davranışları nasıl öğretecekleri ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik bilgilerini artırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

‘Eğitimin bana en çok katkı sağladığı başlık bu diyebilirim. Özellikle sorunlu davranışlara o an nasıl davranacağım konusunda inanılmaz zorlanıyordum. Öğrenci bunu farkedince iyice bunu kullanıyordu. Söz geçirmenin en zor olduğu an benim için. Şimdi daha sağlıklı ve sabırlı davranıyorum. Davranışı durduramasam bile etkisini aza indirmeyi öğrendim. Bu benim panik yapmamı kontrolü kaybetmemi engelliyor. Bu açıdan bana çok katkısı oldu eğitimin’ (Ö.6).

‘Ben sosyal beceri öğretiminin bu denli etkili olabileceğini düşünmemiştim. Nasıl yapıldığını bilmiyordum. Biz olumsuz davranışları genelde durdurmaya çalışıyoruz ama burada önemli durumlardan biride olumlu davranış öğretmekmiş. Bu çocukların sosyal becerileri zayıf. Bunları kazandırdıkça olumlu davranışlar çıkmaya başladı. Özellikle arkadaşları ile yaşadıkları sorunlar azalmaya başladı. Bu açıdan çok büyük destek sağladı eğitim bana’ (Ö.3).

4.5.5. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi ve Ortamlarına İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi

Eğitim programına katılan öğretmenlerin tamamı (15: %100), aldıkları eğitimin DDB olan öğrencilerin eğitimlerinde etkili sınıf yönetimi ve ortamlarına ilişkin bilgilerini artırdığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, daha önce kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin bu öğrenci grubu için yeterince etkili olmadığını ve yalnızca kısa süreli sonuçlar doğurduğunu, eskiden uyguladıkları yöntemlerin kalıcı bir etkiye sahip olmadığını ve duygusal sorunları olan öğrencileri sınıfa dahil etme konusunda oldukça yüzeysel bilgilere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu eğitim programı sonrasında daha doğru ve planlı sınıf yönetimi stratejileri kullanabildiklerini, kendilerini daha güvenli hissettiklerini ve duygusal sorunları olan öğrencilerin sınıf içi katılımını artırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

‘Sınıf yönetimi aslında hepimizin hakim olduğu bir konu. Çocuklar normal bile olsa yaşları küçük olduğu için çok iyi bilmeli ve uygulamalıyız. Ancak bu çocuklarda çok kısa süreli etkili oluyordu. Diğer çocuklarda kullandığım yöntemleri çok denedim ama kalıcı olmadı. Şimdi daha sakin, planlı ve doğru ilerlediğimi hissediyorum. Bu bilgiler öğrencim ile çalışma konusunda da bana güven verdi’ (Ö.21).

‘Sınıfımda olan öğrencimin davranış sorunları yok. Daha içe kapanık ve duygusal. Sınıf yönetimi denildiğinde sanki davranış sorunlarına müdahale gibi bir algı vardı hep. Bunu kapsıyor tabi ama sınıfta yapılabilecek uygulamalarla duygusal sorunları olan öğrencimde katılımını görmek beni çok mutlu etti’ (Ö.11).

4.5.6. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde İş Birliğine İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi

Eğitim programına katılan öğretmenlerin tamamı (15: %100), katıldıkları eğitimin DDB olan öğrencilerin eğitiminde iş birliği ile ilgili bilgilerini artırdığına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, iş birliğinin eğitim sürecindeki öneminin bu denli yüksek olduğunu bilmediklerini, iş birliğine yanaşmayan ebeveynlerle nasıl iletişim kuracaklarını bilmediklerini ve okuldaki paydaşların sürece nasıl dahil edileceği üzerine daha önce düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak eğitim sonrasında bu süreçlerde daha aktif rol aldıklarını, iş birliğinin ne kadar önemli olduğunu daha iyi anladıklarını, aileleri ikna etme

konusunda daha başarılı olduklarını ve direnç gösteren ebeveynlerle etkili iş birliği kurabildiklerini belirtmişlerdir. Tüm paydaşları sürece dahil ederek sorumluluklarını paylaşabildiklerini ve bu sayede eğitim sürecinin daha kolay yönetildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

‘Aslında iş birliği yapmaya hep çalışıyordum. Ancak aileden bir adım göremeyince geri adım atıyordum. Ortada olan çocuğa oluyordu. Bu eğitimin bana en büyük katkısı iş birliğinin aslında her şey olduğunu öğrenmem oldu. Aileleri istediğim çalışmalara ikna edebilmek için neler yapmalıyım, onların dirençlerini nasıl kırabilirim bunların farkına vardım. İş birliği olayını bu kadar önemsemiyor çok üzerinde durmuyordum’ (Ö.16).

‘İş birliği yapabilmek bir kere benim yükümün yarısını aldı diyebilirim. Okulda hizmetlisinden müdürüne herkes aslında bana yardım edebilirmiş bunu farkettim. Şimdi okulda yer alan herkesi bir şekilde kafamda çizdiğim plana dahil ettim. Herkesin bu öğrencim için bir görevi var ve bu benim her yere koşturmamı ciddi şekilde engelledi’ (Ö.4).

4.5.7. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Statejilere İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi

Eğitim programına katılan öğretmenlerin tamamı (15: %100) DDB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan stratejiler konusunda bilgilerinin arttığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, bazı stratejileri isim olarak bildiklerini ve bazılarını daha önce kullandıklarını, ancak bu stratejileri daha sistemli ve kararlı şekilde uygulamayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler özellikle önleyici stratejilerin kendileri için çok önemli olduğunu, daha önce sorun çıkmadan müdahale etmediklerini, ancak eğitim sayesinde sorun ortaya çıkmadan sinyalleri fark edip müdahale edebileceklerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Eğitim programı sonrasında öğretmenler, önleyici stratejiler kullanmaya başladıklarını, öğrencilerin verdikleri sinyalleri daha iyi fark ettiklerini, daha önce yanlış bildikleri ve uyguladıkları yöntemleri düzelttiklerini, akran eğitiminin önemini daha iyi anladıklarını ve ödül ile ceza gibi unsurları doğru kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

‘Ben eğitimden sonra özellikle önleyici stratejileri kullanmaya başladım. Sorun hiç çıkmadan müdahale edebilmek çok daha faydalı oluyor diye düşünüyorum. Özellikle diğer öğrencilerin dersten kopmaması veya sorunlardan etkilenmemeleri için gerekli önleyici

stratejileri uygulamaya başladım. Öğrencinin verdiği sinyalleri artık daha iyi farketttiğimi düşünüyorum’ (Ö.1).

‘Evet özellikle eğitimin bu adımıda ben en faydalı konuları öğrendim diyebilirim. Epey bilmediğim ve yanlış düşünüp uyguladığım konular varmış. Mesela akranları dahil etme olayını çok değerli görüyorum artık. Aynı şekilde ödül ceza motivasyon konularının doğru kullanımının ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Bunları hep kullanıyordum ancak pek doğru değerlendirme yapmıyordum. Öğrendiğim konularla ilgili daha fazla gelişmek için yeni kaynaklar okuyacağım. Özetle bu konu benim için eğitimin her şeyiydi diyebilirim’ (Ö.16).

4.5.8. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde Psikolojik Destek Hizmetlerine İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi

Eğitime katılan öğretmenlerin tamamı (15: %100) katıldıkları eğitimin, DDB olan öğrencilerin eğitiminde psikolojik destek hizmetleri sağlama konusunda mesleki yeterliklerini artırdığına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, daha önce karşılaştıkları sorunlarda rehber öğretmene yönlendirme yaptıklarını, ancak bu yönlendirmenin çoğunlukla soruna kalıcı bir çözüm bulmaktan ziyade, o anlık bir rahatlama sağlamak amacı taşıdığını ifade etmişlerdir. Rehberlik servisini etkin ve işlevsel bir şekilde kullanma konusunda yetersiz olduklarını belirten öğretmenler, eğitim sonrasında rehberlik servisinin sağladığı psikolojik destek hizmetlerini nasıl doğru kullanabileceklerini öğrendiklerini ve bu süreci daha bilinçli şekilde yönettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

‘Tabi rehberlik servisini daha doğru kullanma konusunda bilgilerimi arttırdı. Bu öğrencim ile ilgili zaten sürekli rehberlik servisine gidiyordum. Ama oradan ne talep etmeliyim bunu ne zaman yapmalıyım konularında daha donanımlı hissediyorum kendimi’ (Ö.9).

‘Bu konunun eğitimini bir rehber öğretmenden almak ayrı bir avantaj oldu. Sizin bu işi yapıyor olmanız ne zaman çocuk yönlendirmeliyiz, ne zaman ne beklemeliyiz nasıl beraber çalışmalıyız konularında bizim için faydalı oldu’ (Ö.6).

4.5.9. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde Aile Eğitimine İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi

Eğitime katılan öğretmenlerin tamamı (15: %100) katıldıkları eğitimin, DDB olan öğrencilerin aile eğitimine ilişkin mesleki yeterliklerini artırdığına yönelik görüş

belirtmişlerdir. Öğretmenler, aile eğitiminin bu süreçte neden önemli olduğu, ailelerin bu süreçte ne gibi gereksinimlere sahip olduğu, ailelerle nasıl işlevsel bir iletişim kurulabileceği ve uluslararası düzeyde kullanılan aile eğitim programları hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Eğitim öncesinde, aile eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirten öğretmenler, bu eğitimin ardından ailelerin süreçte daha aktif rol almalarını sağlama ve onları yönlendirme konularında kendilerini daha yetkin hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bu soru ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

‘Kesinlikle katkısı olduğunu düşünüyorum. Aile eğitiminin neden önemli olduğunun daha çok farkındayım. Bazen ailelerden bir şey talep ederken onların gereksinimlerini unutuyoruz. Hangi şartlar altında neler yapabilirler unutuyoruz. Ben artık ailelerle çalışırken veya onlardan çocukları ile ilgili bir şey talep ederken önce onları dinliyorum. Daha sonra istediklerimi ve vermem gereken bilgileri veriyorum. Bu durum daha etkili oluyor. Ayrıca bu durum ailelerle olan iletişimimde epey güçlendirdir’ (Ö.21).

‘Bana katkısı oldu bu başlığın. Dünya’ da kullanılan aile eğitim programlarının isimlerini not almıştım hatırlarsanız. Onların içeriklerini inceledim. Ne öğretmeye çalışmışlar hangi başlıklara ağırlık vermişler. Ben bir aile eğitimi düzenlemedim ama eğitimlerde yer alan başlıklar sayesinde ailelerle olan iletişim tarzımı değiştirdim diyebilirim’ (Ö.3).

4.5.10. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı” nın DDB olan Öğrencilerin Eğitiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımına İlişkin Mesleki Yeterlik Algısına Etkisi

Eğitime katılan öğretmenlerin tamamı (15: %100) katıldıkları eğitimin, DDB olan öğrencilerin eğitiminde teknoloji ve materyal kullanımına ilişkin mesleki yeterliklerini artırdığına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, eğitim öncesinde bu öğrencilerin eğitiminde teknoloji ve farklı materyallerin nasıl kullanılacağına dair fikirlerinin olmadığını, ancak eğitim sonrasında bu konuda yeni ve işlevsel bakış açıları kazandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle, teknolojik araçların ve öğretim materyallerinin öğrencilerin öğrenme sürecine nasıl entegre edilebileceği, hangi materyallerin hangi durumlarda etkili olabileceği ve bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerinde nasıl kullanılabileceği konularında bilgi ve becerilerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

'Eğitimden önce DDB olan öğrenciler için teknoloji veya farklı materyaller kullanmayı hiç düşünmemiştim. Genellikle ders anlatımı ve klasik yöntemlerle ilerliyordum. Ancak eğitim sayesinde bu öğrencilerin dikkatlerini daha iyi toparlayabilmeleri için bazı dijital uygulamaları ve yapılandırılmış materyalleri kullanabileceğimi öğrendim. Artık derslerde onları daha fazla sürece dahil edebilmek için farklı materyaller tasarlamaya başladım' (Ö.3).

'Teknoloji ve materyal kullanımı benim için hep soyut bir kavramdı. Eğitime katıldıktan sonra aslında DDB olan öğrenciler için uyarlanabilir materyallerin ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Özellikle bireyselleştirilmiş eğitim planlarında, teknolojik destekli içeriklerin nasıl uyarlanabileceğini öğrendim. Şimdi öğrencilerim için hem dijital kaynakları hem de görsel destekleri daha bilinçli bir şekilde kullanabiliyorum' (Ö.16).

4.6. Deney Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin DUDBÖEP Kapsamında Sunulan Hikayelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı araştırma sorusu, "Deney grubunda yer alan öğretmenlerin 'Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı (DUDBÖEP)' kapsamında hazırlanan hikayelere ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu bölümde, deney grubunda yer alan 10 öğretmenin eğitim programı sonrasında hazırlanan hikayelere verdikleri yanıtların, araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listelerine uygunluğuna ilişkin analiz yer almaktadır. Öğretmenlerin hazırlanan hikayelere verdikleri yanıtları içeren bulgular; öğretmen yanıtlarından kesitler, kontrol listesinde yer alan tüm maddeleri kapsayan frekans ve yüzdelikler şeklinde ifade edilmiştir.

4.6.1. Öfke Hikayesine Verilen Cevapların Kontrol Listesine Uygun Olma Durumu

DDB olan öğrencinin sınıf içinde sergilediği öfke durumuna ilişkin hazırlanan hikayenin kontrol listesinde 16 madde yer almaktadır. Bu hikaye, deney grubunda yer alan 10 öğretmene uygulanmıştır. Hikayeye yanıt veren öğretmenlerin sekizi %81 kontrol listesine uygun olacak şekilde yanıt vermiştir. İki öğretmen ise %87 oranında kontrol listesine uygun yanıtlar vermiştir. Öğretmenlerin hikayeye verdikleri yanıtlardan bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

'Selim'in sınıfta ağladığını gördüğümde sakin bir şekilde yanına gittim. Onunla aynı göz hizasında olmak için iyice eğilerek adını söyledim. Sinirlenme olasılığını düşünerek dokunmak istemedim. Bir şeye ihtiyacı olup olmadığını sordum Selim'e. Selim cevap vermedi.

Bütün sınıfın dikkati buraya dönmüştü ve arkadaşınızın biraz zamana ihtiyacı var ona bu zamanı tanıyalım diyerek oradan kalktım ve diğer öğrencilerin dikkatini üzerime çektim' (Ö.14)

4.6.2. Saldırgan Davranış Hikayesine Verilen Cevapların Kontrol Listesine Uygun Olma Durumu

DDB olan öğrencinin sınıf içinde sergilediği saldırgan davranış durumuna ilişkin hazırlanan hikayenin kontrol listesinde 14 madde yer almaktadır. Bu hikaye, deney grubunda yer alan 10 öğretmene uygulanmıştır. Hikayeye yanıt veren öğretmenlerin altısı (%92), kontrol listesine uygun olacak şekilde yanıt vermiştir. Dört öğretmen ise (%78) oranında kontrol listesine uygun yanıtlar vermiştir. Öğretmenlerin hikayeye verdikleri yanıtlardan bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

'Hakan sınıfa girip yerine geçtiğim zaman yanına gittim. Sakin bir ses tonu ile arkadaşları ile yaşadığı olay hakkında daha sonra konuşacağımızı onu dinlemek istediğimi söyledim. O an derse olan dikkati dağıtmamak için erteledim. Ancak olaya müdahale edeceğimi bilmeleri için sınıfta bu uyarıyı yaptım' (Ö.1).

4.6.3. İçe Kapanık Olma Hikayesine Verilen Cevapların Kontrol Listesine Uygun Olma Durumu

DDB olan öğrencinin sınıf içinde sergilediği içe kapanıklık durumuna ilişkin hazırlanan hikayenin kontrol listesinde 18 madde yer almaktadır. Bu hikaye, deney grubunda yer alan 10 öğretmene uygulanmıştır. Hikayeye yanıt veren öğretmenlerin yedisi (%89), kontrol listesine uygun olacak şekilde yanıt vermiştir. Üç öğretmen ise aynı oranda (%89) kontrol listesine uygun yanıtlar vermiştir. Öğretmenlerin hikayeye verdikleri yanıtlardan bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

'Öğrencimi zorlamadan ısrarcı olmadan onu tanımak istediğimi ve yanında olduğumu ara ara tekrarladım. Sınıfta bulunan tüm arkadaşlarına o öğrenci olmadığı zaman konuşma yaparak arkadaşımıza zaman tanımamız gerektiğini ifade ettim. Öğrencimin sınıfa dahil olmasını sağlamak için keyif alacağı etkinlikleri öğrenip ısrarcı olmadan yumuşak ve nazik bir tavırla onu dahil etmeye çalıştım' (Ö.6)

4.6.4. Kurallara Uymama, Öğretmeni Dinlememe Hikayesine Verilen Cevapların Kontrol Listesine Uygun Olma Durumu

DDB olan öğrencinin sınıf içinde sergilediği kurallara uymama ve öğretmeni dinlememe durumuna ilişkin hazırlanan hikayenin kontrol listesinde 16 madde yer almaktadır.

Bu hikaye, deney grubunda yer alan 10   retmene uygulanmıştır. Hikayeye yanıt veren   retmenlerin beşi (%94), kontrol listesine uygun olacak şekilde yanıt vermiştir. Diğer beş   retmen ise (%87) kontrol listesine uygun yanıtlar vermiştir.   retmenlerin hikayeye verdikleri yanıtlardan bazı kesitler aşağıda yer almaktadır.

'Bekir karalama yaptığı zaman yanına giderek ne yapması gerektiğini tekrar ifade ettim. O esnada arkadaşına vurduğunda ise m  dahale ederek bunu tekrarlamaması gerektiğini sınıfta hepimizin g  vende olmasının şart olduğunu s  yledim. Eğer bir duruma sinirleniyorsak bunu ifade edebileceğimiz başka yollar olduğunu s  yleyerek   rnekler verdim' ( .5).



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, DDB olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirilen DUBÖEP'in, öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular, alanyazınında yer alan araştırmalar ışığında tartışılmıştır. Bu bölümde, araştırmacı tarafından geliştirilen DUBÖEP'in deneysel uygulaması sonucunda ortaya çıkan bulgular tartışılarak sunulmuştur.

5.1. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı'nın Etkililiği

Araştırmanın deneysel aşamasında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen DUBÖME-YÖL uygulanmıştır. Daha sonra, deney grubunda yer alan öğretmenlere yine araştırmacı tarafından geliştirilen DUBÖEP uygulanmıştır. Eğitim programı sonunda, her iki grupta yer alan öğretmenlere geliştirilen ölçek tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bu bölümde, istatistiksel analiz ile elde edilen bulgular, alanyazınında yer alan benzer araştırma sonuçları ile beraber tartışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, DUBÖEP uygulanan deney grubu ve uygulanmayan kontrol grubunun DUBÖME-YÖL son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde, deney grubunun DUBÖME-YÖL mesleki yeterlik, gelişimsel, teknoloji ve materyal, ve toplam son test puanlarının, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin son test puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular, geliştirilen eğitim programının, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik etkili bir program olduğunu göstermektedir. Deney grubu ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki anlamlı farklılık, bu bulgunun güvenilirliğini desteklemektedir. Bu bulgular, araştırma sonunda deney grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gerçekleştirilen hikaye çalışmasının analiz sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Alanyazınında, DDB ve farklı özel gereksinim grupları ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının uygulandığı araştırmalar bulunmaktadır. DDB olan öğrencilerin öğretmenlerine yönelik eğitim programlarının mesleki yeterlikleri artırmadaki etkisini inceleyen çalışmalar, bu tür programların öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Hawkins ve Heflin, 2011; Rathel vd., 2008; Alkahtani, 2022; Sawka vd., 2002; Benner vd., 2022). Benzer

şekilde Filderman vd. (2022) ve Alkahtani (2024) tarafından yapılan araştırmalar da öğretmen eğitim programlarının, sınıf içi uygulamalara yönelik olumlu etkiler sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca Conroy vd. (2019), Klopfer vd. (2019), Conroy vd. (2014) ve Allday vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar da mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin DDB olan öğrencilerle etkili çalışma becerilerini geliştirdiğini ve sınıf yönetimi süreçlerine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan farklı özel gereksinim grupları ile çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların bulguları bu programların öğretmenlerin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Love vd., 2020; Johnson vd., 2021; Kossewska vd., 2021; Rakap vd., 2014). Örneğin, Browder vd. (2012) ve Zental ve Javorsky (2007) tarafından yapılan araştırmalar, özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki becerilerini artırmaya yönelik geliştirilen eğitim programlarının etkili olduğunu göstermektedir.

Latouche ve Gascoigne (2017) ile Brown (2024) tarafından yürütülen çalışmalar, mesleki eğitim programların, öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve öz yeterlilik düzeylerinin gelişimine önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, Ibigbami vd. (2020) ve Suhrheinrich (2011) araştırmalarında, öğretmenlerin öz yeterliliklerini geliştirme ve kanıta dayalı uygulamaları kullanma becerilerine yönelik geliştirilen eğitim programlarının, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda mesleki yeterliklerini geliştirmeye yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Kızılkaya (2021), Bural (2020) ve Aslan Bağcı (2021) tarafından yürütülen çalışmalar da, farklı özel gereksinim gruplarıyla çalışan öğretmenlere yönelik eğitim programlarının, onların akademik ve sosyal-duygusal destek sağlama becerilerini artırdığını göstermektedir. Son olarak, Koçak (2020) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen programların, öğretmenlerin davranış sorunları ile başetme becerilerini önemli ölçüde güçlendirdiğini ifade etmektedir.

Alkahtani (2022) tarafından geliştirilen mesleki gelişim eğitim programı, öğretmenlerin DDB olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilmeleri için gerekli bilgiye sahip olmalarını amaçlamıştır. Bu eğitim programı ile öğretmenlerin DDB alanındaki bilgilerinin ve DDB olan öğrencilerle çalışma konusunda öz yeterliklerinin arttığı ifade edilmiştir. Araştırmaya ilkökulda görev yapan ve sınıfında DDB olan öğrencisi bulunan öğretmenler dahil edilmiştir. Öğretmenlerin toplanan ön test ve son test verilerine göre, DDB alanı ve DDB olan öğrencilerle çalışma konusunda öz yeterliklerinin önemli ölçüde arttığı bulunmuştur. Bir başka çalışmada, Alkahtani (2024) DDB olan öğrencilerin gereksinimlerinin öğretmenler tarafından

karşılanabilmesi amacıyla bir hizmet içi eğitim programı geliştirmiştir. Eğitim programının öğretmenlerin DDB alanındaki bilgi düzeyleri ve DDB olan öğrencilerle çalışma konusundaki mesleki öz yeterliklerini arttırdığı tespit edilmiştir. Conroy vd. (2019), BEST in CLASS eğitim programının öğretmenlerin etkili uygulamaları kullanmaları, öz yeterlilik duyguları ve sınıf kaliteleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada yer alan 186 öğretmenin verilerine göre, BEST in CLASS programı, deney grubundaki öğretmenlerin etkili öğretim uygulamaları, öz yeterlilik duyguları ve sınıf kalitesini olumlu yönde etkilemiştir. Filderman vd. (2022), DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamak amacıyla bir mesleki eğitim programı geliştirmiştir. Bu eğitim programı, entegre okuryazarlık çalışma gruplarıyla mesleki gelişim, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık eğitimi birleştirerek, öğretmenlerin ihtiyaçlarını desteklemeyi amaçlamıştır. Eğitim programı sonrasında öğretmenlerin öz yeterliliklerine olan inançlarının arttığı, bunun da öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Jonhson vd. (2021), otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik mesleki gelişim eğitimi uygulamış ve eğitim sonunda öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Ayrıca, Kossewska vd. (2021) tarafından yapılan bir başka çalışmada, OSB olan öğrencilerle ilgili öğretmen atölyelerine katılan öğretmenlerin, bu öğrencilerle çalışma konusunda mesleki yeterliklerinde artış olduğu bulunmuştur. Latouche ve Gascoigne (2017), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmayı amaçlayan bir hizmet içi eğitim programı düzenlemişlerdir. Araştırma sonuçları, DEHB alanındaki eğitim programına katılan öğretmenlerin bilgi ve öz yeterlilik düzeylerinin arttığını göstermektedir. Brown (2024) tarafından yürütülen bir başka çalışmada, DEHB alanı ile ilgili öğretmen eğitim programı sonrası, deney grubundaki öğretmenlerin DEHB olan öğrencilerle çalışma konusunda öz yeterlik düzeylerinde artış olduğu ifade edilmiştir.

Ibigbami vd. (2020) tarafından yapılan bir araştırma, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlere işlevsel davranış analizi tabanlı bir eğitim programı uygulamıştır. Araştırma bulguları, deney grubundaki öğretmenlerin zorlayıcı davranışların önlenmesi konusunda kontrol grubundaki öğretmenlere göre öz yeterlilik düzeylerinde artış sağladığını ortaya koymuştur. Love vd. (2020) OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik bir danışma müdahalesinin öğretmenlerin stres ve öz yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Yapılan araştırma, danışma müdahalesini alan öğretmenlerin daha düşük

düzeyde stres yaşadığını ve OSB olan öğrencilerle çalışma konusunda daha yüksek öz yeterlik bildirdiklerini göstermektedir. Aslan Bağcı (2021), işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik bir eğitim programı tasarlamıştır. İşitme engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmayı amaçlayan bu araştırma, öğretmenlerin eğitim programı sonrasında bu alanda kendilerini daha yeterli hissettiklerini ortaya koymaktadır. Kızılkaya (2021), disleksi tanısı olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik bir eğitim programı geliştirmiştir. Eğitim programına katılan öğretmenlerin, disleksi yaşayan öğrencilerle çalışma konusunda kendilerini daha donanımlı hissettikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlükleriyle baş etme konusunda yeni beceriler kazandıkları ve bu alandaki pedagojik yeterliliklerinin geliştiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılmasına yönelik bu tür eğitim programlarının, sadece bilgi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini ve problem çözme becerilerini de geliştirdiği düşünülmektedir. Yukarıda ifade edilen araştırmalarda görüldüğü üzere, öğretmenlerin DDB veya diğer özel gereksinim grupları ile ilgili bilgi düzeyleri arttıkça, bu tanı grubu ile çalışma konusunda mesleki yeterliklerinin de arttığı söylenebilir. Bu çalışmada da deney ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki anlamlı farkın, deney grubunun aldığı eğitim programı sonucunda bilgi düzeylerinin artmasıyla ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin bu tür tanı gruplarıyla çalışırken daha bilinçli ve etkili müdahalelerde bulunabilmelerine olanak tanıyabileceği düşünülmektedir.

Araştırmacının deneyimlerine göre, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların temelinde bu alanla ilgili bilgi eksikliği olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu alanla ilgili yeterli düzeyde lisans eğitimi almadıklarını ifade etmeleri, mesleki eğitim anlamında yeterli bilgiye ulaşamadıklarını belirtmeleri, bu tanı grubunun okullarda diğer tanı gruplarına göre daha az görülmesi ve dolayısıyla ortaya çıkabilecek belirsizliklerin süreç içinde öğretmenleri zorlayabileceği değerlendirilmektedir. Özellikle DDB olan öğrencilerle çalışmanın doğasında bulunan zorluklar, öğretmenlerin bu öğrencilere doğru müdahale edebilme kapasitelerini daha da önemli hale getirebileceği öngörülmektedir. Sınıflarda, DDB olan öğrencilerin ortaya çıkarması muhtemel sorunların, diğer tanı gruplarına göre daha doğrudan öğretmen müdahalesi gerektirebileceği değerlendirilmektedir. Örneğin, dil ve konuşma bozukluğu, öğrenme güçlüğü veya otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin ortaya çıkarması muhtemel sorunlarla kıyaslandığında, DDB olan öğrencilerin

sorunlarının sınıf iklimi ve diğer öğrenciler açısından daha zarar verici olabileceği tahmin edilmektedir. Bu durumun önlenmesinin ise öğretmenlerin müdahale becerileri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, ortaya çıkan sorunları etkili bir şekilde önleyebildikçe, bu tanı grubunda yer alan öğrencilerle çalışma konusunda kendilerini daha yeterli görebilecekleri değerlendirilmektedir. Bu yeterlik ve özgüvenin sağlanmasının ise tanımlamadan başlayıp, ortaya çıkabilecek her türlü soruna doğru ve işlevsel müdahale becerilerini öğretmeyi hedefleyen eğitim programlarından geçtiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin bu alanla ilgili bilgi ve beceri düzeylerinin eğitimlerle desteklendikçe, kendilerine olan güvenlerinin artacağı ve DDB olan öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki eğitim süreçlerinin daha sağlıklı hale getirilebileceği değerlendirilmektedir. Bu sürecin, hem öğretmenlerin mesleki tatmini hem de öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi açısından önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik bu tür eğitim programlarının, özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarının daha etkili bir şekilde sağlanmasına da katkıda bulunabileceği öngörülmektedir.

Araştırma kapsamında uygulanan eğitim programı sonucunda, deney grubunda yer alan öğretmenlerin DDB alanı ile ilgili mesleki yeterliklerinin kontrol grubunda yer alan öğretmenlere kıyasla artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, uygulanan eğitim programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla kullanılan DUBÖME-YÖL ölçeğinin alt ölçeklerinden mesleki yeterlik olarak ifade edilen ve öğretmenlerin DDB olan öğrencilere akademik başarı kazandırma, eğitim süreçlerini iyileştirecek gerekli tüm bilgilere sahip olma ve bu bilgileri uygulama konularında kendilerini daha yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu alt ölçek kapsamında öğretmenlere sorulan ve eğitim programı içinde yer alan, DDB olan öğrenciler için en iyi eğitim programlarını belirleme, bu programları öğrenciye göre uyarlama, BEP hazırlama, uygun davranışları arttırma, uygun olmayan davranışları azaltma, olumsuz davranışlara müdahale etme, etkili disiplin ve pekiştireç kullanımı, akademik başarının arttırılması ve tüm paydaşlarla iş birliği becerilerini geliştirme gibi konularda kendilerini daha yeterli gördükleri bulgusu elde edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin DDB olan öğrencilere akademik başarı kazandırma ve eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip olmaları durumu, DUBÖME-YÖL ile elde edilen verilerin analizinin yanı sıra eğitim programı sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve hikayelerin

analizleri ile desteklenmiştir. Elde edilen araştırma bulguları, alanyazında yer alan benzer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Benzer bir çalışmada Hawkins ve Heflin (2011), DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere davranışa özgü övgü kullanımını artırmak için bir müdahale programı uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre, DDB olan öğrencilerde davranış değişikliğinin sürdürülmesini teşvik etmek amacıyla görsel performans geri bildirimi ve video öz modellemeyi birleştiren müdahale programı uygulanan öğretmenlerin davranışa özgü övgü kullanımlarının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sawka vd. (2002), eğitimcilerin DDB olan öğrencilerin akademik ve davranışsal gereksinimlerinin daha etkili şekilde karşılanmasını sağlamak amacıyla duygusal destek hizmetlerinin güçlendirilmesi isimli eğitim ve danışmanlık modeli geliştirmişlerdir. Araştırmaya iki farklı zaman ve iki farklı grup olmak üzere 64 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim programı uygulaması öncesi ve sonrasında öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, eğitim programına katılan öğretmenlerin davranış yönetimi ve öğretim stratejileri konularında bilgilerinin arttığı ve bu durumun artan öğrenci akademik başarısı ve öğretmen memnuniyeti ile sonuçlandığı ifade edilmiştir.

Benner vd. (2022), DDB olan öğrencilerin okuma öğretimini geliştirmeye yönelik entegre okur yazarlık çalışma grubu mesleki öğrenme programının etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırmaya, DDB olan öğrencilerle çalışan 72 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin DDB olan öğrencilerle çalışma konusunda öz yeterlilikleri ve eğitim programında yer alan okuma ve davranışsal müdahale stratejilerinin kullanımında önemli gelişmeler kaydedildiği belirtilmiştir. Ayrıca, Benner vd. (2022) DDB olan veya DDB riski taşıyan öğrencilerin okuma öğretimine yönelik çevrimiçi mesleki gelişim programı geliştirmiştir. Araştırmaya, DDB olan veya DDB riski taşıyan öğrencilerle çalışan 13 ilkokul öğretmeni dahil edilmiş ve 10 hafta süren çevrimiçi bir eğitim almışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin kanıta dayalı sosyal ve duygusal öğrenme, okuma stratejileri konularında anlamlı kazanımlar elde ettikleri ifade edilmiştir. Ayrıca eğitim sonunda öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinde önemli bir artış gözlemlenmiştir. Ancak araştırma bulgularında, öğretmenlerin öğretmen tükenmişliği ve sınıf yönetimi konularında ön test ve son test puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Conroy vd. (2019) BEST in CLASS eğitim programının öğretmenlerin etkili uygulamaları kullanmaları, öz yeterlilik duyguları ve sınıf kaliteleri üzerindeki etkililiğini

incelemişlerdir. 4 yıl süren bu çalışmaya, DDB olan öğrencilerle çalışan toplam 186 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, BEST in CLASS eğitim programının, deney grubunda yer alan öğretmenlerin kontrol grubundaki öğretmenlerle karşılaştırıldığında etkili öğretim uygulamaları kullanımını, öz yeterlilik duygularını ve genel sınıf kalitesini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Conroy vd. (2014), erken çocukluk dönemindeki DDB tanılı öğrencilerin duygusal ve davranışsal bozukluklarını önlemek amacıyla BEST in CLASS eğitim programının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya 53 öğretmen ve 130 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, BEST in CLASS eğitim programı dahilinde eğitim ve koçluk alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre belirlenen öğretim programlarını daha fazla kullandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, eğitim programına dahil edilen öğrencilerin, dahil edilmeyen öğrencilere kıyasla artan katılım ve azalan davranış sorunları gösterdiği belirtilmiştir.

Allday vd. (2012), DDB olan veya DDB riski taşıyan öğrencilerle çalışan öğretmenler için davranışa özgü övgü kullanımı konusunda eğitim hazırlamışlardır. Araştırmaya, dört öğretmen, üç DDB tanılı öğrenci ve dört DDB riski taşıyan öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin sınıflarında davranışa özgü övgü kullanımını arttırmayı ve artan kullanımın DDB olan ve DDB riski taşıyan öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin davranışa özgü övgü kullanımını artırdığı ve dahil edilen öğrencilerin görev katılımlarının arttığı ifade edilmiştir. Başka bir çalışmada, Rakap vd. (2014), OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gereksinimlerini karşılamak, öğretmenlerin OSB alanı ile ilgili bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla web tabanlı bir mesleki gelişim programı hazırlamışlardır. Hazırlanan eğitim programı araştırmaya dahil edilen öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen eğitim programının öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlilikleri üzerinde olumlu etkiye neden olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, eğitim programına katılan öğretmenlerin öğrendikleri öğretim stratejilerini kullanma konusunda kendilerini daha rahat hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Browder vd. (2012) ciddi gelişimsel engeli olan öğrenciler için sunulacak eğitimi sınıf düzeyi içeriğine göre uyarlama konusunda öğretmenlere eğitim vermek amacıyla bir program geliştirmiştir. Hazırlanan eğitim programı araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, eğitim programının öğretmenlerin bu alan ile ilgili bilgi düzeylerini artırdığı ve sınıf düzeyine uygun eğitim verme konusunda yeterliliklerini geliştirdiği ifade

edilmiştir. Suhrheinrich (2011), OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kanıta dayalı uygulamaları kullanma konusunda yeterliliklerini artırmak amacıyla bir eğitim programı ve sonrasında koçluk müdahalesi geliştirmiştir. Araştırma bulgularına göre, eğitim programının öğretmenlerin kanıta dayalı uygulamaları kullanmaları konusunda çok etkili olmadığı, ancak sonrasında uygulanan koçluk müdahale programı ile bu alanda gerekli iyileşmeleri gösterdiği ifade edilmiştir. Bural (2020), zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik mesleki yeterliklerini artırmayı hedefleyen bir eğitim programı geliştirmiştir. Zihinsel engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve beceri düzeylerini geliştirmeyi amaçlayan araştırmanın bulguları, eğitim programına katılan öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi ve uygulama yeterliliklerinde belirgin bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim sürecinde daha etkili stratejiler kullanmaya başladıkları ve öğretim yöntemlerine yönelik farkındalıklarının arttığı ifade edilmektedir.

DDB olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların, bireysel çabalarla değil, etkili ve yapılandırılmış yöntemlerin uygulanmasıyla aşılabileceği düşünülmektedir. Bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanamamasının yalnızca akademik başarısızlık değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerde ve davranış yönetiminde sorunlara yol açabileceği öngörülmektedir. Özellikle derslerde anlamakta zorluk çeken bir öğrencinin, sürekli başarısızlık hissiyle başa çıkmaya çalışmasının ve bu durumun kronik hale gelmesinin olumsuz sonuçlar doğurabileceği tahmin edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kanıta dayalı uygulamaları bilmesinin ve bu uygulamaları kullanmasının, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada temel bir gereklilik olduğu değerlendirilmektedir.

DDB olan öğrencilerin akademik eksikliklerini gidermenin, aynı zamanda onların özgüvenlerini artırarak sosyal ortamlarda daha aktif ve uyumlu bireyler olmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir. Aksi takdirde, bu öğrencilerin akranlarıyla olan sosyal bağlarının zayıflamasının, yalnızlık ve dışlanmışlık hissini artırabileceği öngörülmektedir. Öğretmenlerin bu durumları fark ederek, doğru yöntemlerle öğrencilerine rehberlik etmesinin, onların eğitim süreçlerine daha etkin katılımını sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca, etkili öğretim yöntemlerinin uygulanmasının, sınıf içi davranış sorunlarını azaltarak sınıf atmosferinin iyileşmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu durumun, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha huzurlu bir öğrenme ortamında bulunmalarını mümkün kılabileceği değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki doyumu ve tükenmişlik düzeyinin de DDB olan öğrencilerle çalışma sürecinde doğrudan etkilenebileceği düşünülmektedir. Başarıya ulaşan bir eğitim sürecinde, öğretmenlerin motivasyonunun artmasının ve bu durumun mesleki tükenmişliğin önlenmesine katkı sağlamasının muhtemel olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin DDB olan öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilmesinin, bu öğrencilere yönelik toplumsal önyargıları da azaltarak daha kapsayıcı bir eğitim sisteminin oluşmasına zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir. Bu tür bir yaklaşımın, yalnızca bireysel başarıyı artırmakla kalmayıp, aynı zamanda toplumsal farkındalık ve duyarlılığın artmasına katkı sunabileceği öngörülmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik sürekli eğitim programlarının öneminin burada bir kez daha öne çıktığı değerlendirilmektedir. Çünkü eğitim alanında sürdürülebilir bir başarının, bilgiyi uygulamaya dönüştürebilen öğretmenler sayesinde mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, DDB olan öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayanın, eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, uygulanan eğitim programının öğretmenlerin DDB alanındaki mesleki yeterliklerini artırarak özellikle davranış sorunlarına müdahale etme ve olumlu davranışlar kazandırma konularında önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Deney grubunda yer alan öğretmenler, kontrol grubundaki meslektaşlarına kıyasla, DDB olan öğrencilere yönelik akademik başarı kazandırma, eğitim süreçlerini iyileştirme ve problem davranışlara etkili müdahalelerde bulunma becerilerini daha üst düzeyde geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Programın etkisi, öğretmenlerle yapılan görüşmeler, hikayelerin analizi ve DUBÖME-YÖL ölçeğinin alt boyutları üzerinden değerlendirilmiştir. Özellikle, öğretmenlerin olumsuz davranışları tanımlama, uygun müdahale stratejileri geliştirme ve bu stratejileri sınıf ortamında uygulama konularında kendilerini daha yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, programın, öğretmenlerin olumlu davranış kazandırma süreçlerini planlama ve uygulama becerilerini güçlendirdiği ve bu süreçlerin öğrenciler üzerinde somut etkiler yarattığı gözlemlenmiştir.

Alanyazınında araştırma bulgularına benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalardan birinde Klopfer vd. (2019), öğretmenlerin sorun yaratan DDB olan öğrenci davranışlarını yönetebilmelerini desteklemek amacıyla bir eğitim programı geliştirmiştir. Bu eğitim programının amacı, öğretmenlerin DDB olan öğrencilere yönelik tutumlarını iyileştirmek ve ortaya çıkan davranışsal sorunlara yönelik proaktif ve önleyici stratejiler

kullanma becerilerini geliştirmektir. 36 saatlik eğitime 82 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, deney grubunda yer alan öğretmenlerin psikolojik baskı kullanımının azaldığı ifade edilirken, DDB olan öğrencilerin zorlayıcı davranışlarına yönelik proaktif stratejileri kullanma becerilerinin kontrol grubundaki öğretmenlere göre arttığı belirtilmiştir. Başka bir araştırmada, Rathel vd. (2008), yönetici performans geri bildiriminin öğretmen adaylarının DDB olan öğrencilerle olumlu ve olumsuz iletişim davranış oranları üzerindeki etkisini ve uygulanan müdahalenin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve iklimi algıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, spesifik performans geri bildirimi, öğretmen adayı iletişim davranışlarının olumlu-olumsuz oranını artırmıştır. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen memnuniyetinde de bir artış olduğu ifade edilmiştir.

Zentall ve Javorsky (2007), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için hizmet içi eğitim programı düzenlemişlerdir. Hazırlanan bu hizmet içi eğitim programı ile öğretmenlerin zorlu sınıf davranışlarını yönetmek için gerekli bilgi ve becerileri sağlaması amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, eğitim programı uygulamasından sonra öğretmenlerin DEHB olan öğrencilerle çalışma, uyum sağlama ve öğrenci davranışlarına etki etme konusunda olumlu gelişmeler gösterdiği ifade edilmiştir. Koçak (2020) yapmış olduğu çalışmada, OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme becerilerini geliştirmek için bir eğitim programı geliştirmiştir. Araştırma bulgularına göre, OSB olan öğrencilerin problem davranışlarıyla başa çıkma konusunda öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik geliştirilen öğretmen eğitim programının, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yarattığı belirtilmiştir. Ayrıca, programın, deney grubunda yer alan öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma becerileri, davranış değiştirme programları hazırlama süreci ve bu konudaki yeterlikleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu ifade edilmiştir.

DDB olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında sergileyebilecekleri dışsallaştırılmış davranış sorunlarının, eğitim süreçlerinde çeşitli zorluklara yol açabileceği düşünülmektedir. Bu tür davranış sorunlarının, yalnızca bireysel akademik başarısızlıklarla sınırlı kalmayıp, sınıfın genel dinamiğini ve okulun sosyal yapısını da olumsuz etkileyebileceği öne sürülebilir. Özellikle, sınıf içinde sürekli olarak kurallara uymama, öğretmen otoritesine karşı gelme ve akran ilişkilerinde sorun yaşama gibi davranışların öğrenme ortamını bozabileceği ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde güçlükler yaşamasına neden olabileceği ifade edilebilir. Bu

durumun, hem öğretmenin öğretim sürecini etkili bir şekilde yürütebilmesini hem de diğer öğrencilerin eğitim sürecine katılımını zorlaştırabileceği düşünülebilir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin DDB olan öğrencilerin gösterdiği problem davranışları etkili bir şekilde yönetebilmesi için belirli bilgi ve becerilere sahip olmalarının önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, davranış sorunlarını tanımlama, uygun müdahale stratejileri geliştirme ve bu stratejileri uygulamaya koyma konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, sınıf yönetimini daha da zorlaştırabilecek bir durum yaratabilir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri artırabilir ve dolayısıyla sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulmasını engelleyebilir.

Öğretmenlerin, DDB olan öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için yalnızca genel sınıf yönetimi stratejilerine değil, aynı zamanda bu öğrencilere yönelik özel müdahale yaklaşımlarına da hakim olmaları gerektiği düşünülebilir. Bu noktada, öğretmenlerin problem davranışlara karşı yalnızca tepkisel değil, aynı zamanda önleyici ve yapılandırıcı bir yaklaşım sergileyebilmelerinin faydalı olabileceği söylenebilir. Böyle bir yaklaşımın, öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltmaya katkı sağlayabileceği gibi, olumlu davranışların pekiştirilmesini de destekleyebileceği ifade edilebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin DDB olan öğrencilerin eğitim sürecini daha verimli hale getirebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarının kritik bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bu noktada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen eğitim programlarının yaygınlaştırılmasının, hem öğretmenlerin yeterliliklerini artırmada hem de sınıf içindeki eğitim süreçlerini daha sağlıklı bir şekilde sürdürebilmede etkili olabileceği düşünülebilir.

BÖLÜM 6

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara ve bu kapsamda araştırmacı tarafından geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu bölümde, DDB alanı ile ilgili öğretmen yeterlik ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılan ihtiyaç analizine ilişkin sonuçlar, DUBÖME-YÖL sonuçları, DUDBÖEP sonuçları, DUDBÖEP etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar ve hikaye çalışmasına ilişkin sonuçlar sunulmaktadır.

- 1) DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, DDB alanı ile ilgili yeterlik ve gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan ihtiyaç analizi sonucunda öğretmenlerin, DDB ile ilgili temel terimler ve özellikler, DDB tanılama ve değerlendirme süreçleri, DDB olan öğrenciler için eğitim programları, DDB olan öğrenciler için etkili davranış değiştirme yöntemleri, DDB olan öğrencilerin eğitiminde etkili sınıf yönetimi ve ortamların etkisi, DDB olan öğrencilerin eğitiminde iş birliği, DDB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan etkili öğretim stratejileri, DDB olan öğrencilerin eğitiminde psikolojik destek hizmetleri, DDB olan öğrencilerin eğitiminde aile eğitimi ve DDB olan öğrencilerin eğitiminde teknoloji ve materyal kullanımı konularında kendilerini yeterli hissetmedikleri ve bu konularda eğitim alma gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 2) Araştırma kapsamında geliştirilen DUBÖME-YÖL ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, 34 madde ve üç alt ölçekten oluşan beşli Likert yapıda bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geliştirilen ölçeğin, DDB olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin DDB alanı ile ilgili mesleki yeterliklerini ölçme konusunda geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir.
- 3) DUDBÖEP uygulanan deney grubunun DUBÖME-YÖL ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bu sonuç, hazırlanan eğitim programının, DDB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, DDB alanına yönelik bilgi ve beceri konusundaki yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

- 4) DUDBÖEP uygulanmayan kontrol grubunun DUBÖME-YÖL ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, hazırlanan eğitim programının etkililiğini destekler niteliktedir.
- 5) DUDBÖEP uygulanan deney grubu ve uygulanmayan kontrol grubunun DUBÖME-YÖL son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğretmenlerin son test puanlarının kontrol grubundaki öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık göstermesi, hazırlanan eğitim programının öğretmenler için etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır.
- 6) Deney grubunda yer alan ve eğitim programı sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle programın etkililiği hakkında görüşleri alınan öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, hazırlanan eğitim programının, öğretmenlerin DDB alanına yönelik bilgi ve beceri düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 7) Araştırma sonunda, deney grubunda yer alan 15 öğretmenden 10'una uygulanan hikayelerin, hazırlanan kontrol listeleri ile değerlendirilmesi sonucunda, uygulanan eğitim programının, öğretmenlerin sınıf içi müdahale becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular dikkate alınarak, uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik öneriler iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

- 1) Öğretmenlerin göreve başlamadan önce DDB ve diğer özel gereksinim gruplarıyla ilgili kapsamlı eğitim programlarına dahil edilmeleri önerilmektedir. Bu programlar, öğretmenlerin DDB'li öğrencilerle daha etkili bir şekilde çalışabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandıracaktır. Eğitim içeriği, tanılama süreçleri, etkili öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve psikolojik destek hizmetleri gibi konuları kapsamalıdır.
- 2) Araştırma kapsamında geliştirilen DUDBÖEP'in, öğretmenlere verilecek eğitim programlarında sistematik bir şekilde kullanılması önerilmektedir. Bu program, öğretmenlerin DDB alanında bilgi ve beceri kazanmalarını destekleyerek, öğrencilerle daha etkili çalışmalarını sağlayacaktır.
- 3) DUDBÖEP'in daha geniş bir evrende, farklı bölgelerde uygulanarak etkililiğinin değerlendirilmesi önerilmektedir. Farklı bölgelerde ve okullarda yapılan uygulamalar, programın genel geçerliliği ve adaptasyon sürecine katkı sağlayacaktır.

- 4) Araştırma kapsamında geliştirilen DUBÖME-YÖL ölçeğinin, sınıf öğretmenlerine uygulanarak, onların DDB alanındaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve gerekli desteğin sağlanması önemlidir. Bu sayede, öğretmenlerin bireysel gelişim ihtiyaçlarına yönelik özel eğitim programları düzenlenebilir.
- 5) DDB öğrencileriyle çalışan öğretmenlere yönelik psikolojik destek hizmetlerinin artırılması, bu alanda zorlanan öğretmenlerin iş yükünü hafifletebilir. Aynı zamanda, ailelerle iş birliği yapmaya yönelik eğitim modüllerinin geliştirilmesi, öğrencilerin eğitim süreçlerinde daha geniş bir destek ağı kurulmasına katkı sağlayacaktır.
- 6) DUDBÖEP eğitim programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin, DDB'li öğrencilerdeki duygusal ve davranışsal sorunlara müdahale becerilerinin deneysel bir araştırma ile değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu tür bir çalışma, programın öğretmenlerin müdahale becerilerine etkisini doğrudan inceleyebilir.
- 7) DUDBÖEP ve DUBÖME-YÖL'ün, DDB'li öğrencilerle çalışan öğretmenlerle ilgili gelecekte yapılacak araştırmalarda kullanılması önerilmektedir. Bu araçların kullanılması, farklı çalışmaların sonuçlarının karşılaştırılmasını ve programların etkinliğinin geniş kapsamlı değerlendirilmesini mümkün kılacaktır.
- 8) DUDBÖEP'in öğretmenler üzerindeki etkilerinin uzun vadede nasıl devam ettiğini inceleyen takip araştırmaları yapılmalıdır. Öğretmenlerin programdan elde ettikleri kazanımların sürdürülebilirliği ve öğrencilere olan uzun dönem etkileri değerlendirilmelidir.
- 9) DUDBÖEP'in farklı öğrenci gruplarında (örneğin, hafif-orta-ağır düzeyde DDB gösteren öğrenciler) uygulanarak etkinliğinin analiz edilmesi önerilmektedir. Bu, programın esneklik derecesi ve hangi öğrenci gruplarında en etkili olduğunun belirlenmesine katkı sağlayacaktır.
- 10) Hazırlanan eğitim programının çevrim içi eğitim formatında sunulması, farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlere erişimi kolaylaştırarak daha geniş bir öğretmen kitlesine ulaşılmasına olanak sağlayabilir.

6.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- 1) DUDBÖEP'ün yalnızca öğretmenler üzerindeki etkilerini değil, aynı zamanda öğretmen eğitimi sonrası öğrenciler üzerindeki akademik, sosyal ve duygusal kazanımlara etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Bu tür araştırmaların, programın öğrenci başarısı ve davranışları üzerindeki uzun vadeli etkilerini değerlendirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akan, H. (2018). Deneysel Çalışmalarda Yanlılık Kaynakları, Sorunları ve Önlemler: İç Geçerlilik. B. Akın ve D. Tanyer (Ed.), *Kanıt Düzeyindeki Hemşirelik Araştırmalarında Kalite: Yöntem ve Raporlama* içinde (pp. 8-10). Türkiye Klinikleri.
- Akkaş Baysal, E. ve Kırat, K. (2022). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin içerik analizi (2019-2021). *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 113-132. <https://doi.org/10.47477/ubed.1059232>
- Alkahtani K. D. F. (2022). Teachers' knowledge and attitudes toward sustainable inclusive education for students with emotional and behavioral disorders. *Children*, 9(12), 1-12. <https://doi.org/10.3390/children9121940>
- Alkahtani, K. D. F. (2024). Professional development: Improving teachers' knowledge and self-efficacy related to emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 32(1), 14-23. <https://doi.org/10.1177/10634266221130049>
- Allday, R. A., Hinkson-Lee, K., Hudson, T., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A. ve Russel, C. S. (2012). Training general educators to increase behavior-specific praise: effects on students with EBD. *Behavioral Disorders*, 37(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/019874291203700203>
- Anderson, J. A., Kutash, K. ve Duchnowski, A. J. (2001). A comparison of the academic progress of students with EBD and students with LD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(2), 106-115. <https://doi.org/10.1177/106342660100900205>
- APA (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition Text Revision (DSM-IV-TR)*. American Psychiatric Association.
- Apaydın, G. (2023). *Duygu ve davranış bozukluğu riski olan okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinlik paketinin etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arkan, B ve Üstün, B. (2009). Davranım bozukluğu olan çocuklara psikiyatrik yaklaşımda anne-baba eğitim programları: iki örnek bağlamında bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(2), 155-174.

- Asher, S. R. ve Hymel, S. (1981). Children's Social Competence and Peer Relations: Sociometric and Behavioral Assessment. Wine, J.D. ve Smye, M.D. (Eds.), *Social Competence* içinde (s. 125–157). New York: Guilford Press.
- Aslan Bağcı, Ö. (2021). *İşitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının mesleki yeterliliklerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Austin, V. L. ve Sciarra, D. T. (2012). *Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar* (Çev. Ed. M. Özekes). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2009).
- Başar, M. ve Özdemir, S. (2015). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar için başarıya ilk adım erken müdahale programı uygulamalarının gözden geçirilmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 176-197. <https://doi.org/10.7822/omuefd.215243>
- Benner, G. J., Filderman, M. J., Barnard-Brak, L., Pennefather, J., Smith, J. L. M. ve Strycker, L. A. (2022). Evidence of efficacy of the integrated literacy study group professional learning program to enhance reading instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Psychology in the Schools*, 60 (1), 182-198. <https://doi.org/10.1002/pits.22773>
- Benner, G. J., Strycker, L. A., Pennefather, J. ve Smith, J. L. M. (2022). Improving literacy for students with emotional and behavioral disorders: An innovative approach. *Teacher Education and Special Education*, 45(4), 331-348. <https://doi.org/10.1177/08884064221079813>
- Bower, E. (1982). Defining emotional disturbance public policy and research. *Psychology in the Schools*, 19(1), 55-60. doi: 10.1002/1520-6807(19820108)19:1<55::AID-PITS2310190112>3.0.CO;2-2
- Bradley, R., Doolittle, J. ve Bartolotta, R. (2008). Building on the data and adding to the discussion: The experiences and outcomes of students with emotional disturbance. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 4–23. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9058-6>

- Browder, D. M., Jimenez, B. A., Mims, P. J., Knight, V. F., Spooner, F., Lee, A. ve Flowers, C. (2012). The effects of a “Tell-Show-Try-Apply” professional development package on teachers of students with severe developmental disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 35(3), 212-227. <https://doi.org/10.1177/0888406411432650>
- Brown, R. J. (2024). *Effects of professional development on secondary school teachers' self-efficacy, knowledge, and attitudes about ADHD* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Brigham Young University.
- Bural, B. (2020). *Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde uygulanan eğitim programının etkililiği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Burke, J. D., Loeber, R., Lahey, B. B. ve Rathouz, P. J. (2005). Developmental transitions among affective and behavioral disorders in adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 46(11), 1200–1210. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.00422.x>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Cannon, Y., Gregory, M. ve Waterstone, J. (2013). A solution hiding in plain sight: Special education and better outcomes for students with social, emotional, and behavioral challenges. *Special Education in Urban Schools*, 41 (2), 405-497.
- Cavkaytar, A. (2021). Toplum ve aile. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi* içinde (s. 1-20). Ankara: Vize Akademik
- Celano, M. (2018). *Children with Emotional and Behavioral Disorders: Systemic practice*. Momentum Press.
- Cheney, D. ve Barringer, C. (1995). Teacher competence, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(3), 174-182. <https://doi.org/10.1177/106342669500300307>

- Comings, D. E., Gade-Andavolu, R., Gonzalez, N., Wu, S., Muhleman, D., Blake, H., Dietz, G., Saucier, G. ve MacMurray, J. P. (2000). Comparison of the role of dopamine, serotonin, and noradrenaline genes in ADHD, ODD and conduct disorder: multivariate regression analysis of 20 genes. *Clinical Genetics*, 57(3), 178–196. <https://doi.org/10.1034/j.1399-0004.2000.570304.x>
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J. J., Wilson, R. E., Martinez, J. R. ve Whalon, K. J. (2014). Measuring teacher implementation of the *BEST in CLASS* intervention program and corollary child outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(3), 144–155. <https://doi.org/10.1177/1063426614532949>
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J., Ladwig, C., Werch, B., Martinez, J., Jessee, G. ve Gyure, M. (2019). Outcomes of the BEST in CLASS intervention on teachers' use of effective practices, self-efficacy, and classroom quality. *School Psychology Review*, 48(1), 31–45. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0003.V48-1>
- Creswell, J. ve Plano Clark, V. L. (2007). Understanding Mixed Methods Research. J. Creswell (Ed.), *Designing and Conducting Mixed Methods Research* içinde (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Creswell, J.W. ve Creswell, J.D. (2018) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage, Los Angeles.
- Cullinan, D. (2004). Classification and Definition of Emotional and Behavioral Disorders. R. B. Rutherford, M. M. Quinn ve S. R. Mathur (Ed.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* içinde (s. 32–53). The Guilford Press.
- Curley, J. F. ve Pabis, R. (1978). Cognitive deficiencies in emotionally disturbed children. *The Journal of Psychology*, 98, 145–158. <https://doi.org/10.1080/00223980.1978.9915956>
- Çetiner, Ö. (2016). *Duygusal ve davranışsal bozukluk açısından risk altında olan ilkokul öğrencilerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Dean R. S. (1977). Patterns of emotional disturbance on the WISC-R. *Journal of Clinical Psychology*, 33(2), 486–490. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(197704\)33:2<486::aid-jclp2270330234>3.0.co;2-3](https://doi.org/10.1002/1097-4679(197704)33:2<486::aid-jclp2270330234>3.0.co;2-3)
- Delice, A. ve Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: Matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 60-75.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dick, D. M., Viken, R. J., Kaprio, J., Pulkkinen, L. ve Rose, R. J. (2005). Understanding the covariation among childhood externalizing symptoms: genetic and environmental influences on conduct disorder, attention deficit hyperactivity disorder, and oppositional defiant disorder symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 219–229. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-1829-8>
- Diken, I., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt, F. ve Kurtyılmaz, Y. (2010). First Step to Success a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: Examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 15(3), 207–221. <https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497660>
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F. ve Kurtyılmaz, Y. (2011). Antisosyal davranışları önlemeye yönelik “Başarıya İlk Adım Programı” Türkçe versiyonunun etkililiği (Effectiveness of the Turkish version of “First Step to Success Program” in preventing antisocial behaviors). *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 145-158.
- DSM-5 (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Eaves, L. J., Silberg, J. L., Meyer, J. M., Maes, H. H., Simonoff, E., Pickles, A., Rutter, M., Neale, M. C., Reynolds, C. A., Erikson, M. T., Heath, A. C., Loeber, R., Truett, K. R. ve Hewitt, J. K. (1997). Genetics and developmental psychopathology: 2. The main effects of genes and environment on behavioral problems in the Virginia Twin Study of Adolescent Behavioral Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 38(8), 965–980. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01614.x>

- Eley, T. C., Bolton, D., O'Connor, T. G., Perrin, S., Smith, P. ve Plomin, R. (2003). A twin study of anxiety-related behaviours in pre-school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 44(7), 945–960. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00179>
- Emmer, E. T. ve Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Erickson, M. J., Stage, S. A. ve Nelson, J. R. (2006). Naturalistic study of the behavior of students with EBD referred for functional behavioral assessment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 31-40. <https://doi.org/10.1177/10634266060140010301>
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(13), 79-97.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-1: Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, N., Kılıç, C., Ulusoy, M., Keçeci, M. ve Şimşek, Z. (1998). Türkiye'nin ruh sağlığı profili raporu [The mental health profile report of Turkey]. Ankara: TC Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Esen Çoban, A., Bilgen, Z., İdrisoğlu, Ö., Sönmez, İ., Türe Köse, H.B. ve Ünlü Bozkurt, H. (2021). Karşılaşılan duygusal ve davranışsal problemlerin ebeveyn tutumu ile ilişkisinin incelenmesi: içerik analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4302-4335. <https://doi.org/10.26466/opus.907851>
- Farmer, T. W. ve Hollowell, J. H. (1994). Social networks in mainstream classrooms: Social affiliations and behavioral characteristics of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2(3), 143–155. <https://doi.org/10.1177/106342669400200302>
- Farrell, M. (2006). *The Effective Teacher's Guide to Behavioural and Emotional Disorders: Disruptive Behaviour Disorders, Anxiety Disorders, Depressive Disorders, and Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203008027>

- Farrell, P. (Ed.). (1995). *Children with Emotional and Behavioural Difficulties: Strategies for Assessment and Intervention*. Routledge.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4. baskı). Sage Publications.
- Filderman, M.J., Barnard-Brak, L. ve Benner, G.J. (2022). Do teacher beliefs mediate the relationship between professional development and reading outcomes of students with emotional and behavioral disorders? An exploration of effects from a randomized controlled trial. *Soc Psychol Educ*, 25, 1437–1458. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09731-5>
- Fink, A. H. ve Janssen, K. N. (1993). Competencies for teaching students with emotional-behavioral disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(2), 11–15. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944597>
- Forness, S. R. (1988) Planning for the needs of children with serious emotional disturbance: The national special education and mental health coalition. *Behavioral Disorders*, 13(2), 127–33. <https://doi.org/10.1177/019874298801300204>
- Forness, S. R. ve Kavale, K. A. (2000). Emotional or behavioral disorders: Background and current status of the E/BD terminology and definition. *Behavioral Disorders*, 25, 264–269.
- Forness, S. R., Freeman, S. F. N., Paparella, T., Kauffman, J. M. ve Walker, H. M. (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 4–18. <https://doi.org/10.1177/1063426611401624>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill Publishing.
- Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C. ve Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education & Treatment of Children*, 35(4), 499–519. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0030>
- Gelen, İ ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.

- Gerber, M. M. ve Semmel, M. I. (1984). Teacher as imperfect test: Reconceptualizing the referral process. *Educational Psychologist*, 19(3), 137–148. <https://doi.org/10.1080/00461528409529290>
- Gimpel Peacock, G. ve Collett, B. R. (2010). *Collaborative Home/School Interventions: Evidence Based Solutions for Emotional, Behavioral, and Academic Problems*. The Guilford Press.
- Gjone, H. ve Stevenson, J. (1997). A longitudinal twin study of temperament and behavior problems: Common genetic or environmental influences? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(10), 1448–1456. <https://doi.org/10.1097/00004583-199710000-00028>
- Gravetter, F. J. ve Forzano, L. B. (2012). *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Gresham, F. M. (2007). Response to intervention and emotional and behavioral disorders: Best practices in assessment for intervention. *Assessment for Effective Intervention*, 32(4), 214–222. <https://doi.org/10.1177/15345084070320040301>
- Grossman, H. (2000). *Emotional and Behavioral Problems in the Classroom: A memoir*. Charles C. Thomas Publisher.
- Güler, G. ve Ayan, C. (2020). A review of attitude scales developed in Turkey between 2002-2018 regarding the scale development process. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(3), 839-864. <https://doi.org/10.30964/auebfd.658488>
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B. ve İncekaş, S. (2008). Güçler ve güçlükler anketi'nin (GGA) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 65-74.
- Hamm, J. V., Farmer, T. W., Lambert, K. ve Gravelle, M. (2014). Enhancing peer cultures of academic effort and achievement in early adolescence: Promotive effects of the SEALS intervention. *Developmental Psychology*, 50(1), 216–228. <https://doi.org/10.1037/a0032979>

- Han, S. H., Lee, S. A., Eom, S., Kim, H. D. ve Korean QoL in Epilepsy Study Group (2016). Family factors contributing to emotional and behavioral problems in Korean adolescents with epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 56 (2016), 66–72. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2016.01.010>
- Hannigan, L. J., Walaker, N., Waszczuk, M. A., McAdams, T. A., ve Eley, T. C. (2017). Aetiological influences on stability and change in emotional and behavioural problems across development: a systematic review. *Psychopathology Review*, 4(1), 52–108. <https://doi.org/10.5127/pr.038315>
- Hawkins, S. M. ve Heflin, L. J. (2011). Increasing secondary teachers' behavior-specific praise using a video self-modeling and visual performance feedback intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(2), 97–108. <https://doi.org/10.1177/1098300709358110>
- Holland, M. L., Malmberg, J. ve Peacock, G. G. (2017). *Emotional and Behavioral Problems of Young Children: Effective Interventions in the Preschool and Kindergarten Years* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hott, B. L., Randolph, K. M. ve Raymond, L. (2022). *Teaching Students with Emotional and Behavioral Disabilities*. Plural Publishing Inc.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ibigbami, O., Adeniyi, Y., Omigbodun, O. ve Ani, C. (2020). The effect of training on functional behavioural analysis on teacher self-efficacy among special education teachers in Osun State, Southwestern Nigeria. *International Journal of Special Education*, 35(2), 73–82. <https://doi.org/10.52291/ijse.2020.35.15>
- IDEA. (1977). *Education of Handicapped Children. Implementation of Part B of the. Education of the Handicapped Act*. Office of Education: Washington.
- Jeffries, C. ve Maeder, D. W. (2005). Using vignettes to build and assess teacher understanding of instructional strategies. *The Professional Educator*, 26(1-2), 17–28.
- Johnson, A., Soares, L. ve Gutierrez de Blume, A. P. (2021). Professional development for working with students with autism spectrum disorders and teacher self-efficacy. *Georgia Educational Researcher*, 18(1), 1-25. <https://doi.org/10.20429/ger.2021.180101>

- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programı'nın 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Katıtaş, S. (2019). Karma yöntem araştırmalarına bütüncül bir bakış. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(49), 6250-6260. [10.26449/sss.1858](https://doi.org/10.26449/sss.1858)
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders in Children and Youth. (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Kauffman, J. M. ve Landrum, T. J. (2015). *Duygusal ve Davranışsal Bozukluğu olan Çocukların ve Gençlerin Özellikleri (Olgular ilaveli)*. (Çev. Ed. M. S.Kaner). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2015).
- Kavale, K.A., Mathur, S.R. ve Mostert, M.P. (2004). Social Skills Training and Teaching Social Behavior to Students with Emotional and Behavioral Disorders. Rutherford, R., Quinn, M.M. ve Mathur, S.R. (Ed.), *Handbook Ofresearch in Emotional and Behavioral Disorders* içinde (s. 446-461). New York, NY: The Guilford Press.
- Kızılkaya, H. (2021). *Disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliklerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Klopfer, K. M., Scott, K., Jenkins, J. ve Ducharme, J. (2019). Effect of preservice classroom management training on attitudes and skills for teaching children with emotional and behavioral problems: A randomized control trial. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 1-18. <https://doi.org/10.1177/0888406417735877>
- Koçak, F. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya dönük olarak hazırlanan eğitim programının etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Kossewska, J., Bombińska-Domzal, A., Cierpialowska, T., Lubińska-Kościolek, E., Niemiec, S., Ploszaj, M. ve Preece, D. R. (2021). Towards inclusive education of children with autism spectrum disorder. The impact of teachers' autism-specific professional development on their confidence in their professional competences. *International Journal of Special Education*, 36(2), 27–35. <https://doi.org/10.52291/ijse.2021.36.15>
- Kulkarni, T., Sullivan, A. L. ve Kim, J. (2021). Externalizing behavior problems and low academic achievement: Does a causal relation exist? *Educational Psychology Review*, 33(3), 915–936. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09582-6>
- Landrum, T. J., Tankersley, M. ve Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148-156. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030401>
- Lane, K. L. (2007). Identifying and supporting students at risk for emotional and behavioral disorders within multi-level models: Data driven approaches to conducting secondary interventions with an academic emphasis. *Education and Treatment of Children*, 30, 135-164. DOI:10.1353/etc.2007.0026
- Lane, K. L., Bruhn, A. L., Eisner, S. L. ve Kalberg, J. R. (2010). Score reliability and validity of the Student Risk Screening Scale: A psychometrically sound, feasible tool for use in urban middle schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(4), 211–224. <https://doi.org/10.1177/1063426609349733>
- Lane, K. L., Joliverte, K., Conroy, M., Nelson, C. M. ve Benner, G. J. (2011). Future research directions for the field of E/BD: Standing on the shoulders of giants. *Education & Treatment of Children*, 34(4), 423–439. <https://doi.org/10.1353/etc.2011.0029>
- Latouche, A. P. ve Gascoigne, M. (2017). In-Service training for increasing teachers' ADHD knowledge and self-efficacy. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 270-281. <https://doi.org/10.1177/1087054717707045>
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A. ve Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: a review of the past 10 years, part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(12), 1468–1484. <https://doi.org/10.1097/00004583-200012000-00007>

- Losen, D.J., Ee, J., Hodson, C. ve Martinez, T. (2014). Disturbing inequities: Exploring the relationship between racial disparities in special education identification and discipline. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 5(2), 1-20. <https://doi.org/10.58464/2155-5834.1224>
- Love, A. M. A., Findley, J. A., Ruble, L. A. ve McGrew, J. H. (2020). Teacher self-efficacy for teaching students with autism spectrum disorder: Associations with stress, teacher engagement, and student IEP outcomes following COMPASS consultation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 47-54. <https://doi.org/10.1177/1088357619836767>
- Lund, I. O., Moen Eilertsen, E., Gjerde, L. C., Ask Torvik, F., Røysamb, E., Reichborn-Kjennerud, T. ve Ystrom, E. (2020). Maternal drinking and child emotional and behavior problems. *Pediatrics*, 145(3), <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2007>
- Malhotra, N. K. ve Dash, S. (2011). *Marketing Research: An Applied Orientation*. Pearson Education.
- Manickavasagan, T. (2020). Emotional Disturbance. K. Saileela (Ed.). *Inclusive Education* içinde (s. 265-274). DK International Research Foundation.
- Manning, M. L., Bullock, L. M. ve Gable, R. A. (2009). Personnel preparation in the area of emotional and behavioral disorders: A reexamination based on teacher perceptions. *Preventing School Failure*, 53, 219-226. <http://dx.doi.org/10.3200/PSFL.53.4.219-226>
- Mathur, S. R., Kavale, K. A., Quinn, M. M., Forness, S. R. ve Rutherford, R. B., Jr. (1998). Social skills interventions with students with emotional and behavioral problems: A quantitative synthesis of single-subject research. *Behavioral Disorders*, 23(3), 193-201.
- McHale, B. G., Obrzut, J. E. ve Sabers, D. L. (2003). Relationship of cognitive function and aggressive behavior with emotional disabled and specific learning disabled students. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(2), 123-140. [doi:1056-263X/03/0600-0123/0](https://doi.org/10.1056/263X/03/0600-0123/0).
- Melekoğlu, M. (2015). Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Çocuklar. Melekoğlu, M. ve Sönmez Kartal M. (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 211-234). Ankara: Vize Akademi.
- Miles, M. B. (1990). New methods for qualitative data collection and analysis: Vignettes and prestructured cases. *Qualitative Studies in Education*, 3(1), 37-51.

- Miner, J. B. ve Anderson, C. D. (1958). Intelligence and emotional disturbance: Evidence from Army and Veterans Administration records. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55(3), 343–346.
- Moylan, C. A., Herrenkohl, T. I., Sousa, C., Tajima, E. A., Herrenkohl, R. C., ve Russo, M. J. (2010). The effects of child abuse and exposure to domestic violence on adolescent internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Family Violence*, 25(1), 53-63.
- Newhart, M. Ve Patten, M.L. (2023). *Understanding Research Methods: An Overview of the Essentials* (11th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003092049>
- Oliver, R. M. ve Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 3, 188-199. <https://doi.org/10.1177/019874291003500301>
- Osborne, J. W. (2014). *Best Practices in Exploratory Factor Analysis*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Overbeek, G., Vollebergh, W., Meeus, W., Engels, R. ve Luijpers, E. (2001). Course, co-occurrence, and longitudinal associations of emotionan disturbance and delinquency from adolescence to young adulthood: A six-year three-wave study. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(4), 401–426. <https://doi.org/10.1023/A:1010441131941>
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi* (Genişletilmiş 5. baskı). İzmir: Kaan Kitabevi.
- Patillo, R.L. (2013). *Department of psychology identifying emotional disturbance in schools: Implications for consistent practice* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Philadelphia College of Osteopathic Medicine.
- Pesenti-Gritti, P., Spatola, C. A., Fagnani, C., Ogliari, A., Patriarca, V., Stazi, M. A. ve Battaglia, M. (2008). The co-occurrence between internalizing and externalizing behaviors. A general population twin study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(2), 82–92. <https://doi.org/10.1007/s00787-007-0639-7>
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B. ve Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(1), 54-64. <https://doi.org/10.1177/106342669900700106>

- Rakap, S., Jones, H. A. ve Emery, A. K. (2014). Evaluation of a web-based professional development program (Project ACE) for teachers of children with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 38(3), 221-239. <https://doi.org/10.1177/0888406414535821>
- Rathel, J. M., Drasgow, E. ve Christle, C. C. (2008). Effects of supervisor performance feedback on increasing preservice teachers' positive communication behaviors with students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(2), 67-77. <https://doi.org/10.1177/1063426607312537>
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A. ve Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130-143. <https://doi.org/10.1177/00224669040380030101>
- Sakallı Gümüş, S. (2018). Duygusal ve Davranışsal Bozukluğu olan Öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s.103-121). Ankara: Vize Akademik.
- Salvatore, J. E. ve Dick, D. M. (2018). Genetic influences on conduct disorder. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 91, 91-101. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.06.034>
- Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A.-M. ve Shaver, D. (2011). The PostHigh School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 6 Years After High School. Key Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2011-3004). Menlo Park, CA: SRI International.
- Sarı, H. ve Pürsün, T. (2016). *Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma/Bütünleştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sawka, K. D., Mccurdy, B. L. ve Mannella, M. C. (2002). Strengthening emotional support services: An empirically based model for training teachers of students with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 223-232. <https://doi.org/10.1177/10634266020100040401>
- Slavec, A. ve Drnovšek, M. (2012). A perspective on scale development in entrepreneurship research. *Economic and Business Review*, 14(1), 39-62. <https://doi.org/10.15458/2335-4216.1203>

- Smith, C. R., Katsiyannis, A. ve Ryan, J. B. (2011). Challenges of serving students with emotional and behavioral disorders: Legal and policy considerations. *Behavioral Disorders*, 36(3), 185-194. <https://doi.org/10.1177/019874291003600304>
- Stanger, C., MacDonald, V. V., McConaughy, S. H. ve Achenbach, T. M. (1996). Predictors of cross-informant syndromes among children and youths referred for mental health services. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(5), 597–614. <https://doi.org/10.1007/BF01670102>
- State, T. M., Kern, L., Starosta, K. M. ve Mukherjee, A. D. (2011). Elementary pre-service teacher preparation in the area of social, emotional, and behavioral problems. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 3(1), 13–23. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9044-3>
- State, T. M., Simonsen, B., Hirn, R. G. ve Wills, H. (2019). Bridging the research-to-practice gap through effective professional development for teachers working with students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 44(2), 107–116. <https://doi.org/10.1177/0198742918816447>
- Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher Education and Special Education*, 34(4), 339-349. <https://doi.org/10.1177/0888406411406553>
- Sutherland, K. S., Denny, R. K., ve Gunter, P. L. (2005). Teachers of students with emotional and behavioral disorders reported professional development needs: Differences between fully licensed and emergency-licensed teachers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(2), 41–46. <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.2.41-46>
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. ve Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0022466907310372>
- Şahin, M.G., ve Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199. [doi:10.24106/kefdergi.375863](https://doi.org/10.24106/kefdergi.375863)

- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. baskı). Pearson Education Inc.
- Takeuchi, D. T., Williams, D. R. ve Adair, R. K. (1991). Economic stress in the family and children's emotional and behavioral problems. *Journal of Marriage and Family*, 53(4), 1031–1041. <https://doi.org/10.2307/353006>
- Taşar, M. F. (2006). Probing preservice teachers' understandings of scientific knowledge by using a vignette in conjunction with a paper and pencil test. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(1), 53- 70. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75438>
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thacker, J., Strudwick, D. ve Babbedge, E. (2002). *Educating Children with Emotional and Behavioural Difficulties: Inclusive Practice in Mainstream Schools*. Routledge/Falmer.
- Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D. ve Epstein, M. H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 198–210. <https://doi.org/10.1177/10634266030110040201>
- Ünay, E., Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu, O. (2021). Türkiye’de kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(3), 663-681. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.955653>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. ve Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>

- Velders, F. P., Dieleman, G., Henrichs, J., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Verhulst, F. C., Hudziak, J. J. ve Tiemeier, H. (2011). Prenatal and postnatal psychological symptoms of parents and family functioning: the impact on child emotional and behavioural problems. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20(7), 341–350. <https://doi.org/10.1007/s00787-011-0178-0>
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H. ve Sumi, W. C. (2005). The children and youth we serve a national picture of the characteristics of students with emotional disturbances receiving special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(2), 79-96. <https://doi.org/10.1177/10634266050130020201>
- Walker, H. M., Colvin, G. ve Ramsey, E. (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. Pacific Grove, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Walker, H. M., Ramsey, E. ve Gresham, F. M. (2004). *Antisocial Behavior in School: Evidence-Based Practices (2nd ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Wehby, J. H., Symons, F. J. ve Shores, R. E. (1995). A descriptive analysis of aggressive behavior in classrooms for children with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 20(2), 87-105. <https://doi.org/10.1177/019874299502000207>
- Williams, N. J., Scott, L. ve Aarons, G. A. (2018). Prevalence of serious emotional disturbance among U.S. children: A meta-analysis. *Psychiatric Services*, 69(1), 32–40. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201700145>
- Wyse, D. (2006). *Becoming a Primary School Teacher*. London and New York: Taylor & Francis Group.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yell, M. L., Meadows, N. B., Drasgow, E. ve Shriner, J. G. (2013). *Evidence Based-Practices for Educating Students with Emotional and Behavioral Disorders*. (2 ed.) Pearson.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Zentall, S. S. ve Javorsky, J. (2007). Professional development for teachers of students with ADHD and characteristics of ADHD. *Behavioral Disorders*, 32(2), 78-93. <https://doi.org/10.1177/019874290703200202>

- Zionts, P., Zionts, L. ve Simpson, R.L. (2002) *Emotional and Behavioral Problems: A Handbook for Understanding and Handling Students*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Zubernis, L. ve Snyder, M. (2016). *Case Conceptualization and Effective Interventions*. SAGE Publications, Inc.

İNTERNETTEN YARARLANILAN KAYNAKLAR

- CDC (2008). Use of mental health services in the past 12 months by children aged 4-17 years: United States, 2005-2006. National Center for Health Statistics. <https://www.cdc.gov/nchs/products/databriefs/db08.htm> (Erişim Tarihi: 02.01.2024).
- CEC (2023). *Initial special education preparation standards*. CEC Web Sitesi: <https://exceptionalchildren.org/standards/initial-special-education-preparation-standards> (Erişim Tarihi: 21.01.2024).
- IDEA. (2004). *Individuals with disabilities education act part b, data collection history*. IDEA Web Sitesi: <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/4> (Erişim Tarihi: 10. 02. 2024).
- MEB (1968). *Özel eğitime muhtaç çocuklar yönetmeliği*. 18.01.1968 tarih ve 12803 sayılı Resmi Gazete <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12803.pdf> (Erişim Tarihi: 20.02.2024).
- MEB (1975). *Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik*. 16.02.1975 tarih ve 15151 sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15151.pdf> (Erişim Tarihi: 20.02.2024).
- MEB (1985). *Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği*. 1985 tarihli 18953 sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18953.pdf> (Erişim Tarihi:24.01.2024)
- MEB (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 18 Ocak 2000 tarih ve 23937 sayılı Resmi Gazete. https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23937_1.pdf (Erişim Tarihi: 18.01.2024).
- MEB (2005). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği*. 22 Temmuz 2005 tarih ve 25883 sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050722.htm> (Erişim Tarihi: 08.01.2024).

- MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 31 Mayıs 2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531.htm> (Erişim Tarihi: 26.01.2024).
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genelyeterlikleri/icerik/39> (Erişim Tarihi: 10.01.2024).
- MEB (2024). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2023/2024. Milli Eğitim Bakanlığı Stateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629 (Erişim Tarihi: 06.10.2024).
- MEB. (2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik (Sayı: 28360). Ankara: Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-10.htm> (Erişim Tarihi: 15.01.2024).
- NCES (2024). Annual Reports and Information Staff (Annual Reports). Natioanl Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg/students-with-disabilities> (Erişim Tarihi: 17.06.2024).
- SAMHSA ve CBHSQ (2014). *Serious emotional disturbance (SED) expert panel meetings*. <https://www.samhsa.gov/data/sites/default/files/SED%20Expert%20Panels%20Summary%20Report.pdf> (Erişim Tarihi: 20.01.2024)
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Bayraklı, H. ve Demir, Ş. (2014). İnanılmaz yıllar öğretmen eğitimi programı'nın okul öncesi öğretmenlerin ve özel gereksinimli çocukların davranışları üzerindeki etkileri. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri. <https://dspace.ankara.edu.tr/items/e5e504c6-940c-4574-b262-10a3070943ea> (Erişim Tarihi: 16.01.2024).

EKLER

EK 1: Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı (DUDBÖEP) Geliştirme Sürecinde Öğretmen İhtiyaçlarını ve Eğitim Programı İçeriğini Belirlemek için Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

EK 2: DUDBÖEP Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu (Deney Grubu)

EK 3: Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Belirleme Ölçeği (DUBÖME-YÖL) (Örnek Maddeler)

EK 4: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

EK 5: Etik Kurul İzni

EK 6: DUDBÖEP Uygulama Gözlem Formu

EK 7: DUDBÖEP Üniteleri

EK 8: DUDBÖEP Kazanımlar Tablosu

EK 9: DUDBÖEP Oturum İçeriği ve Süreleri Çizelgesi

EK 10: DUDBÖEP Öğretim Planları ve Değerlendirme Formları

EK 11: DUDBÖEP Deney Grubunda Yer Alan Katılımcılar için Eğitim Programı Sonrasında Uygulanan Hikayeler ve Kontrol Listeleri (Örnek)

EK 12: Eğitim Programı İçeriği (Örnek Slayt)

EK 13: Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Belirleme Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

EK 1: Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı (DUDBÖEP) Geliştirme Sürecinde Öğretmen İhtiyaçlarını ve Eğitim Programı İçeriğini Belirlemek için Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

**Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin
Geliştirilen Eğitim Programı ve Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle
Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Belirleme Ölçeğinin İhtiyaç
Analizine İlişkin Görüşme Formu**

Saygıdeğer öğretmenim;

Bu görüşme duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ile ilgili hazırlanan öğretmen eğitim programında yer alması gereken konuları belirleyebilmek ve eğitim programının yeterlik düzeyine etkilerini ortaya koyabilmek için geliştirecek olan ölçek maddelerini belirleyebilmek için görüşlerinizi almaya yönelik hazırlanmıştır. Kişisel verileriniz ve sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar bilimsel etik kuralları dahilinde gizli tutulacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya vermiş olduğunuz destek nedeniyle teşekkür ederim.

Görüşme süremizin yaklaşık olarak 38-68 dakika süreceği düşünülmektedir

Ömer Faruk AR
Necmettin Erbakan
Üniversitesi

- 1) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan bir öğretmen olarak mesleki yeterlikleri arttırmada eğitim almaya ihtiyaç duyduğunuz konularla ilgili görüşleriniz nelerdir?
- ✓ Bir öğretmen olarak duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde yeterli bilgiye sahip olduğunuzla ilgili görüşleriniz?
- ✓ Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin davranışlarını değiştirmeye yönelik yeterliliğinizle ilgili görüşleriniz?

EK 1 (Devamı): Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı (DUDBÖEP) Geliştirme Sürecinde Öğretmen İhtiyaçlarını ve Eğitim Programı İçeriğini Belirlemek için Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

- ✓ Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilgili iş birliği yapmanız gereken diğer kurumların ne olduğuna bilmeyele ilgili görüşleriniz?
- ✓ Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan öğretim ve öğrenme stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterliğiniz hakkında görüşleriniz?
- ✓ Tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili yeterliliğinizle ilgili görüşleriniz?
- ✓ Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin ve ailelerinin yasal haklarını bilme ile ilgili yeterliliğinize dair görüşleriniz?
- ✓ Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde materyal ve teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleriniz?
- ✓ Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde program farklılaştırmasına yönelik yeterliliğinizle ilgili görüşleriniz?

EK 2: DUDBÖEP Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu (Deney Grubu)

Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programı Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu

Değerli öğretmenim;

Bu görüşme duygu ve davranış bozukluğu ile ilgili almış olduğunuz eğitimin sizlerin bilgi, beceri ve mesleki yeterliklerinize olan etkilerine ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla yapılmaktadır. Araştırmanın her aşamasında olduğu gibi kişisel verileriniz ve vermiş olduğunuz cevaplar gizli tutulacak ve araştırmacı tarafından analiz edilecektir. İzin verirsiniz veri kaybı yaşamamak ve tüm görüşlerinizi değerlendirmeye alabilmek için görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Görüşmelerin ortalama olarak 20-40 dakika arasında süreceğini düşünüyorum. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkılar için tekrar teşekkür ederim.

Ömer Faruk AR

Necmettin Erbakan
Üniversitesi

- 1- Katılmış olduğunuz eğitimin DDB alanı ile ilgili temel terim ve özelliklere ilişkin bilgilerinizi arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 2- Katılmış olduğunuz eğitimin DDB tanılama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgilerinizi arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 3- Katılmış olduğunuz eğitimin DDB olan öğrenciler için kullanılan eğitim programlarına ilişkin bilgilerinizi arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 4- Katılmış olduğunuz eğitimin DDB olan öğrenciler için etkili davranış değiştirme yöntemlerine ilişkin bilgilerinizi arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 5- Katılmış olduğunuz eğitimin DDB olan öğrencilerin eğitiminde etkili sınıf yönetimi ve ortamlarına ilişkin bilgilerinizi arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 6- Katılmış olduğunuz eğitimin DDB olan öğrencilerin eğitiminde iş birliğine ilişkin bilgilerinizi arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

EK 2 (Devamı): DUDBÖEP Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu (Deney Grubu)

- 7- Katılmış olduğunuz eğitimin DDB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan stratejilere ilişkin bilgilerinizi arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 8- Katılmış olduğunuz eğitimin DDB olan öğrencilerin eğitiminde psikolojik destek hizmetlerine ilişkin bilgilerinizi arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 9- Katılmış olduğunuz eğitimin DDB olan öğrencilerin eğitiminde aile eğitimine ilişkin bilgilerinizi arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 10- Katılmış olduğunuz eğitimin DDB olan öğrencilerin eğitiminde teknoloji ve materyal kullanımına ilişkin bilgilerinizi arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?



EK 3: Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Belirleme Ölçeği (DUBÖME-YÖL) (Örnek Maddeler)

I. BÖLÜM

Cinsiyet: Erkek () Kadın ()

Yaş:

Kıdem:

Eğitim Durumu: Lisans () Lisansüstü ()

Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenci ile çalışma süresi:

SEÇENEKLER

1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
----------------------------------	-----------------------	---------------------	----------------------	---------------------------------

I. BÖLÜM

Cinsiyet: Erkek () Kadın ()

Yaş:

Kıdem:

Eğitim Durumu: Lisans () Lisansüstü ()

Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenci ile çalışma süresi:

EK 3 (Devamı): Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Belirleme Ölçeği (DUBÖME-YÖL) (Örnek Maddeler)

SEÇENEKLER

1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
---------------------------	----------------	--------------	---------------	--------------------------

II. BÖLÜM

Lütfen aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi hiçbir maddeyi atlamadan, size en uygun seçeneği (x) işaretleyerek belirtiniz.

	1 Kesinlikle Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle Katılıyorum
1- Duygu ve davranış bozukluğu ile ilgili tanımları yeteri kadar bilirim	①	②	③	④	⑤
2-Duygu ve davranış bozukluğunun tanımlama ve değerlendirme süreçlerini yeteri kadar bilirim	①	②	③	④	⑤
3-Duygu ve davranış bozukluğunun yaygınlık oranlarını yeterli biçimde açıklayabilirim	①	②	③	④	⑤
5-Duygu ve davranış bozukluğu olan çocukların gelişim özelliklerini yeteri kadar açıklayabilirim	①	②	③	④	⑤
6-Duygu ve davranış bozukluğunu sınıflandırmada yeterli olduğuma inanıyorum	①	②	③	④	⑤
7- Sınıfta yer alan duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencileri belirleyebilme ve yönlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olduğuma inanıyorum	①	②	③	④	⑤
9-Duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklar için en uygun programın nasıl uygulanacağını bilmede yeterliyim	①	②	③	④	⑤

EK 4: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-80023557
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ömer Faruk AR)

19/07/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin 12.07.2023 tarihli ve E-48178250-300-367671 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 17.07.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programının Öğretmen Yeterliklerine Etkilerinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : İlkokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Ökten Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejigelistirme34@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh34n34.kep.tr

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ehys>
Bilgi İçin : Aylık ÇELİK
Uyvanı : Büro Hizmetleri
İmza Adresi : <http://istanbul.meh.gov.tr/>

1f66_6b4a_3f76_020d_0b3h

EK 5: Etik Kurul İzni



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :12/04/2023 Toplantı Sayısı:05 Karar No :2023/180
Araştırmanın Başlığı	Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler için Geliştirilen Eğitim Programının Öğretmen Yeterliklerine Etkilerinin İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Prof. Dr. Hakan SARI
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Ömer Faruk AR
Etik Kurul Kararı	13312 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “ Uygun ” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
12/04/2023

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Başkan

EK 6: DUDBÖEP Uygulama Gözlem Formu

Program Adı: Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Eğitim Programı

Ünite:

Tarih/Saat:

Uygulayıcı: Pınar

Gözlemi Yapılan Öğretmen:

Gözlenen Basamaklar

1. Eğitim Planlamasının Uygunluğu

○ Derecelendirme: Çok yeterli () Yeterli () Yetersiz () Çok Yetersiz ()

2. Eğitimci-Öğretmen Etkileşimi

○ Derecelendirme: Çok yeterli () Yeterli () Yetersiz () Çok Yetersiz ()

3. Öğretmenler Arası Etkileşimde Uygulayıcının Rolü

○ Derecelendirme: Çok yeterli () Yeterli () Yetersiz () Çok Yetersiz ()

4. Eğitimci Olarak Sınıf Yönetimi

○ Derecelendirme: Çok yeterli () Yeterli () Yetersiz () Çok Yetersiz ()

5. Öğrenme Etkinliklerini Uygulama Düzeyi

○ Derecelendirme: Çok yeterli () Yeterli () Yetersiz () Çok Yetersiz ()

Açıklama, Yorum ve Öneri:

ÜNİTELER

1.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu ile İlgili Temel Terimler ve Özellikleri

- 1) Duygu ve davranış bozukluğunun ulusal ve uluslararası tanımları
- 2) Duygu ve davranış bozukluğunun yaygınlık oranları
- 3) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin özellikleri
- 4) Duygu ve davranış bozukluğuna neden olan faktörler
- 5) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde etkili bütünleştirme uygulamasının önemi

2.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu Tanılama ve Değerlendirme Süreçleri

- 1) Öğretmenin duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencileri belirleme ve yönlendirmekle rolü
- 2) Okul ortamının duygusal ve davranışsal bozukluklara etkisi
- 3) Öğretmenlerin duygusal ve davranışsal sorunlara yaklaşımının önemi
- 4) Duygu ve davranış bozukluğunun sınıflandırma türleri
- 5) Duygu ve davranış bozukluğunda sınıflandırmanın önemi
- 6) Duygu ve davranış bozukluğu eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçleri

3.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrenciler için Eğitim Programları

- 1) Dünya’ da ve Türkiye’ de duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitimi için kullanılan programlar
- 2) Eğitim programlarını farklı kademelere göre uyarlama
- 3) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenciler için BEP ve BÖP hazırlama

EK 7 (Devamı): DUDBÖEP Üniteleri

4. Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrenciler için Etkili Davranış Değiştirme Yöntemleri

- 1) Uygun davranışların arttırılması için kullanılan öğretim yöntemleri
- 2) Uygun olmayan davranışların azaltılması için kullanılan öğretim yöntemleri
- 3) Yeni davranış öğretimi için kullanılan öğretim yöntemleri
- 4) Sosyal beceri öğretimi için kullanılan öğretim yöntemleri
- 5) Hemen müdahale gerektiren davranış sorunlarını yönetme için gerekli yöntemler

5. Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi ve Ortamların Etkisi

- 1) Olumlu sınıf iklimi oluşturma'nın önemi
- 2) Fiziksel ortamın düzenlenmesi
- 3) Sınıf kuralları ve beklentilerin oluşturulması ve ifade edilmesi
- 4) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin kurallara uymasına yardımcı olmak için atılacak adımlar
- 5) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin sınıf içinde göstermesi olası sorunlara karşı alınabilecek tedbirler
- 6) Etkili sınıf yönetiminde uygulanan modeller

6. Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde İş birliği

- 1) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde ebeveynlerle iş birliğinin önemi
- 2) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde diğer öğretmen, okul idaresi ve okul personeli ile olan iş birliğinin önemi
- 3) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde sağlık kuruluşları ile olan iş birliğinin önemi

EK 7 (Devamı): DUDBÖEP Üniteleri

7.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Etkili Öğretim Stratejileri

- 1) Önleyici öğretim stratejileri
- 2) Etkili disiplin uygulaması
- 3) Ödül ve pekiştireç kullanımı
- 4) Olumlu ilişkiler geliştirmeye yönelik stratejiler
- 5) Problem çözme stratejileri
- 6) Duygusal ve davranışsal sorunlara yönelik doğru öğretmen tutumları geliştirmenin önemi
- 7) Pozitif öğrenme fırsatları
- 8) Akademik başarıyı planlama
- 9) Motivasyon stratejileri
- 10) Akranları dahil etme

8.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Psikolojik Destek Hizmetleri

- 1) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde psikolojik danışmanlık ve rehberliğin önemi
- 2) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisinin görev ve sorumlulukları
- 3) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilgili yaşanan hangi sorunlarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetinin gerekli olduğu
- 4) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin aileleri ile ilgili yaşanan hangi sorunlarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetinin gerekli olduğu
- 5) Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için gerekli yönlendirme süreçleri

EK 7 (Devamı): DUDBÖEP Üniteleri

9.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Aile Eğitimi

- 1) Duygu ve davranış bozukluğu olan çocuğa sahip aileler için aile eğitimin önemi
- 2) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin ailelerinin gereksinimleri
- 3) Beraber çalıştığı ailelerin özelliklerinin (sosyal, kültürel vb.) eğitim sürecine etkisi
- 4) Aile eğitimi için ilgili kişi ve kurumlarla iş birliğinin önemi
- 5) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin aileleri için uygulanan aile eğitim programları
- 6) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin ve ailelerinin yasal hakları ve bu haklara erişim süreçleri

10.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı

- 1) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde teknoloji ve materyal kullanımının önemi
- 2) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde hangi dijital cihazlarının kullanılacağı
- 3) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde teknoloji ve materyalin etkili kullanılması
- 4) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde ders materyallerinin hazırlanması
- 5) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde hazırlanmış ders materyallerinin değerlendirilmesi

KAZANIMLAR

1.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu ile İlgili Temel Terimler ve Özellikleri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra

- 1) Duygu ve davranış bozukluğu ile ilgili ulusal ve uluslararası tanımları kavrar
- 2) Duygu ve davranış bozukluğunun yaygınlık oranlarını açıklar
- 3) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin özelliklerini kavrar
- 4) Duygu ve davranış bozukluğuna neden olan faktörleri açıklar
- 5) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde etkili bütünleştirme uygulamasının önemini açıklar

2.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu Tanılama ve Değerlendirme Süreçleri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra

- 1) Öğretmenin duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencileri belirleme ve yönlendirmeki rolünü açıklar
- 2) Okul ortamının duygusal ve davranışsal bozukluklara etkisini kavrar
- 3) Öğretmenlerin duygusal ve davranışsal sorunlara yaklaşımının önemini söyler
- 4) Duygu ve davranış bozukluğunun sınıflandırma türlerini açıklar
- 5) Duygu ve davranış bozukluğunu sınıflandırmanın önemini kavrar
- 6) Duygu ve davranış bozukluğu eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçleri açıklar

3.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrenciler için Eğitim Programları

Bu üniteyi tamamladıktan sonra

- 1) DDB olan öğrenciler için kullanılan eğitim programlarını açıklar
- 2) Eğitim programlarını farklı kademelere göre uyarlar
- 3) DDB olan öğrenciler için BEP ve BÖP hazırlamayı bilir ve uygular

EK 8 (Devamı): DUDBÖEP Kazanımlar Tablosu

4.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrenciler için Etkili Davranış Değiştirme Yöntemleri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra

- 1) Uygun davranışların arttırılması için kullanılan öğretim yöntemlerini kavrar
- 2) Uygun olmayan davranışların azaltılması için kullanılan öğretim yöntemlerini kavrar
- 3) Yeni davranış öğretimi için kullanılan öğretim yöntemlerini kavrar
- 4) Sosyal beceri öğretimi için kullanılan öğretim yöntemlerini kavrar
- 5) Hemen müdahale gerektiren davranış sorunlarını yönetme için gerekli yöntemleri kavrar

5. Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi ve Ortamların Etkisi

Bu üniteyi tamamladıktan sonra

- 1) Olumlu sınıf iklimi oluşturmanın önemini açıklar
- 2) Fiziksel ortam düzenlemesini bilir ve uygular
- 3) Sınıf kuralları ve beklentilerin oluşturulması ve ifade edilmesinin önemini kavrar
- 4) DDB olan öğrencilerin kurallara uymasına yardımcı olmak için atılacak adımları kavrar
- 5) DDB olan öğrencilerin sınıf içinde göstermesi olası sorunlara karşı alınabilecek tedbirleri bilir ve uygular
- 6) Etkili sınıf yönetiminde uygulanan modelleri bilir ve uygular

6. Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde İş birliği

Bu üniteyi tamamladıktan sonra

- 1) DDB olan öğrencilerin eğitiminde ebeveynlerle iş birliğinin önemini kavrar
- 2) DDB olan öğrencilerin eğitiminde diğer öğretmen, okul idaresi ve okul personeli ile olan iş birliğinin önemini açıklar
- 3) DDB olan öğrencilerin eğitiminde sağlık kuruluşları ile olan iş birliğinin önemini kavrar

EK 8 (Devamı): DUDBÖEP Kazanımlar Tablosu

7.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Etkili Öğretim Stratejileri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra

- 1) Önleyici öğretim stratejileri kavrar
- 2) Etkili disiplin uygulamasını açıklar
- 3) Ödül ve pekiştireç kullanımını bilir ve uygular
- 4) Olumlu ilişkiler geliştirmeye yönelik stratejileri kavrar
- 5) Problem çözme stratejilerini bilir ve uygular
- 6) Duygusal ve davranışsal sorunlara yönelik doğru öğretmen tutumları geliştirmenin önemi açıklar
- 7) Pozitif öğrenme fırsatlarını kavrar
- 8) Akademik başarıyı planlamayı bilir ve uygular
- 9) Motivasyon stratejilerini kavrar
- 10) Akranları dahil etmeyi bilir ve uygular

8.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Psikolojik Destek Hizmetleri

Bu üniteyi tamamladıktan sonra

- 1) DDB olan öğrencilerin eğitiminde psikolojik danışmanlık ve rehberliğin önemini kavrar
- 2) DDB olan öğrencilerin eğitiminde psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisinin görev ve sorumluluklarını kavrar
- 3) DDB olan öğrencilerle ilgili yaşanan hangi sorunlarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetinin gerekli olduğunu bilir ve uygular
- 4) DDB olan öğrencilerin aileleri ile ilgili yaşanan hangi sorunlarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetinin gerekli olduğunu açıklar
- 5) Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için gerekli yönlendirme süreçlerini bilir ve uygular

EK 8 (Devamı): DUDBÖEP Kazanımlar Tablosu

9.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Aile Eğitimi

Bu üniteyi tamamladıktan sonra

- 1) DDB olan çocuğa sahip aileler için aile eğitimin önemini kavrar
- 2) DDB olan öğrencilerin ailelerinin gereksinimlerini kavrar
- 3) Beraber çalıştığı ailelerin özelliklerinin (sosyal, kültürel vb.) eğitim sürecine etkisini açıklar
- 4) Aile eğitimi için ilgili kişi ve kurumlarla iş birliğinin önemini açıklar
- 5) DDB olan öğrencilerin aileleri için aile eğitimleri planlar ve uygular
- 6) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin ve ailelerinin yasal hakları ve bu haklara erişim süreçlerini bilir ve açıklar

10.Ünite: Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı

Bu üniteyi tamamladıktan sonra

- 1) DDB olan öğrencilerin eğitiminde teknoloji ve materyal kullanımının önemini kavrar
- 2) DDB olan öğrencilerin eğitiminde hangi dijital cihazlarının kullanılacağını açıklar
- 3) DDB olan öğrencilerin eğitiminde teknoloji ve materyalin etkili kullanımını kavrar
- 4) DDB olan öğrencilerin eğitiminde ders materyallerinin nasıl hazırlanacağını açıklar
- 5) DDB olan öğrencilerin eğitiminde hazırlanmış ders materyallerinin değerlendirmesi kavrar

EK 9: DUDBÖEP Oturum İçeriği ve Süreleri Çizelgesi**Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin
Geliştirilen Eğitim Programı Oturum İçeriği ve Süreleri Çizelgesi**

Hafta	Ünite Adı	Süre
1. Hafta	Duygu ve Davranış Bozukluğu ile İlgili Temel Terimler ve Özellikleri	40+40+40
2. Hafta	Duygu ve Davranış Bozukluğu Tanılama ve Değerlendirme Süreçleri	40+40+40
3. Hafta	Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrenciler için Eğitim Programları	40+40+40
4. Hafta	Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrenciler için Etkili Davranış Değiştirme Yöntemleri	40+40+40
5. Hafta	Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi ve Ortamların Etkisi	40+40+40
6. Hafta	Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde İş birliği	40+40+40
7. Hafta	Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Etkili Öğretim Stratejileri	40+40+40
8. Hafta	Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Psikolojik Destek Hizmetleri	40+40+40
9. Hafta	Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Aile Eğitimi	40+40+40
10. Hafta	Duygu ve Davranış Bozukluğu olan Öğrencilerin Eğitiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı	40+40+40
	Atölye Çalışması	40+40
	Atölye Çalışması	40+40

EK 10: DUDBÖEP Öğretim Planları ve Değerlendirme Formları (Örnek)

I. HAFTA

BÖLÜM I

Oturum Hedefi: Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencileri tanıma ve ayırt etme

Eğitim Süresi: 3 ders saati (40 + 40 + 40)

Kazanımlar:

- 6) Duygu ve davranış bozukluğu ile ilgili ulusal ve uluslararası tanımları kavrar
- 7) Duygu ve davranış bozukluğunun yaygınlık oranlarını açıklar
- 8) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin özelliklerini kavrar
- 9) Duygu ve davranış bozukluğuna neden olan faktörleri açıklar
- 10) Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde etkili bütünleştirme uygulamasının önemini açıklar

BÖLÜM II

Öğretim Yöntemi: Düz anlatım, örnek olay, soru cevap, tartışma

Öğretim Materyali ve Teknoloji: Power Point sunumu, akıllı tahta, video kesitleri

BÖLÜM III

12 dk	Eğitmen ilk oturumda kendini tanıtır. Öğretmenlerin kendilerini tanıtmaları için her birine teker teker söz hakkı verir
8 dk	Öğretmenler kendilerini tanıttıktan sonra eğitim içeriği ve süreç hakkında bilgilendirme yapar. Öğretmenlere ilk oturumda DDB ile ilgili ulusal ve uluslararası tanımlar, DDB yaygınlık oranları, DDB olan öğrencilerin özellikleri, DDB' ye neden olan faktörler ve DDB olan öğrencilerin eğitiminde etkili bütünleştirme uygulaması hakkında detaylı bilgi verileceği ifade edilir

2 dk	Sonrasında öğretmenlere aşağıda yer alan sorular sorulur; 1) DDB' yi nasıl tanımlarsınız? 2) DDB yaygınlık oranlarını biliyor musunuz? 3) DDB olan öğrencilerin akranlarından farklı özellikleri var mıdır? 4) Sizce DDB' ye neden olan faktörler nelerdir? 5) DDB olan öğrenciler bütünleştirme eğitiminde yer almalı mıdır?
18 dk	Eğitimci tarafından sorulan bu sorularla öğretmenlerin DDB ile ilgili mevcut bilgileri tekrar değerlendirilir ve verdikleri yanıtlar dinlenip sunum esnasında vurgulanmak üzere notlar alınır
İlk Oturum Sonlandırılır ve 10 dk Ara Verilir	
3 dk	İlkokulda eğitim gören bir öğrenci ile ilgili örnek olay anlatılır ve kısa bir video kesiti izletilir. İzletilen örnek olayın ünitenin ilerleyen konu başlıklarında tekrar edileceği ve üzerine konuşulacağı ifade edilir
10 dk	Eğitimci tarafından hazırlanan power point sunumu açılır ve ilk olarak DDB' nin ulusal ve uluslararası tanımları, bu tanımların tarihsel dönüşümü ve DDB terminolojisi değişimi hakkında detaylı bilgiler verilir
6 dk	DDB' nin yaygınlık oranları ile ilgili Türkiye' de ve Dünya' da yapılan çalışmalar ifade edilir ve sayısal veriler paylaşılır
21 dk	DDB olan öğrencilerin akranlarından farklılaşan özellikleri ifade edilir. Bu konu anlatılırken oturum başında izletilen videoya atıfta bulunulur ve tekrar videodan kesitler izletilerek farklılaşan özelliklerine vurgu yapılır
İkinci Oturum Sonlandırılır ve 10 dk Ara Verilir	
20 dk	DDB' ye neden olan faktörler ifade edilir. Bu faktörlerden olan okul ve aile başlıklarından hangilerini kendi öğrencilerde gözlemledikleri sorulur ve tartışma ortamı oluşturulur. Oturum başında izletilen videoda yer alan öğretmen davranışlarına atıfta bulunulur
20 dk	DDB olan öğrencilerin eğitiminde etkili bütünleştirme uygulamasının önemi anlatılır. Bu öğrencilerin bütünleştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşleri sorulur. Yaşanan mevcut durum ve neden önemli olduğu öğretmenlerin katılımı ile tartışılır.

BÖLÜM IV

Değerlendirme: Oturum sonunda tüm anlatılanlar kısaca özetlenir. Öğretmenlerin oturum içeriği ile ilgili soru ve görüşleri olup olmadığı sorusu yöneltilir. Öğretmenlerin varsa soruları yanıtlandıktan sonra oturum içeriği ile ilgili öğretmenlere beş soru sorulur. Sorulan beş sorudan dördüne doğru yanıt verilmesi başarı kriteri olarak belirlenirken, kriterin sağlanamadığı durumlarda oturum içeriği öğretmenlerin yetersiz kaldığı alanlar dikkate alınarak tekrar edilir.

- 1) DDB’ nin ulusal ve uluslararası tanımları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- 2) DDB olan çocukların akranlarından farklılaşan gelişimsel özellikleri nelerdir?
- 3) Ülkemizde DDB olan çocukların yaygınlık oranlarını açıklar mısınız?
- 4) Aile ve okulun DDB’ ye olan etkileri nelerdir?
- 5) DDB olan öğrencilerin bütünleştirme uygulamasında yer almaları neden önemlidir?

Uzman Görüşü:

EK 11: DUDBÖEP Deney Grubunda Yer Alan Katılımcılar için Eğitim Programı Sonrasında Uygulanan Hikayeler ve Kontrol Listeleri (Örnek)

1. HİKAYE (ÖFKE)

Üçüncü sınıf öğretmeni olan Tarık öğretmen ilk iki dersi beden eğitimi olduğu ve bu derse branş öğretmeni girdiği için okula biraz daha geç saatte gitti. 3. Dersin başlangıcı için zil çaldığında öğretmenler odasının üst katında olan sınıfa çıktı. Öğretmenin geldiğini gören öğrenciler koridorda yanına koşarak öğretmenim Selim ağlıyor diye hep bir ağızdan konuşmaya başladılar. Tarık öğretmen öğrencilerle beraber sınıfa yürüdü. Sınıfta sıraların arka tarafında pencerenin altında Selim'in yere oturup dizlerini yüzüne çektiğini ve ağladığını gördü. Selim'in yanına gitti ve eğilerek Selim'e neden ağladığını sordu. Selim soruya cevap vermedi. Bu esnada tüm sınıf arkasını dönerek Selim'i ve öğretmeni izlemeye başladı. Öğretmen tekrar Selim neyin var diye sorduğunda Selim git başımdan diyerek yüksek sesle bağırmaya başladı. Ne dediği anlaşılmayan şekilde bağırımları çılgık atmaları başladı ve bir süre devam etti. Bu esnada sınıfta korkan çocuklar oldu. Ayrıca bazı öğrenciler neden ağladığına yönelik fikirlerini söylemeye başladı. Tarık öğretmen 3. kez Selim'e neyin var diye sorduğunda Selim eliyle öğretmeni içerek çılgık attı. Tarık öğretmen bu durum karşısında.....

ÖFKE HİKAYESİNİN KONTROL LİSTESİ

Öğrencinin Duygusal Durumunu Anlamak ve Sakinleştirmek

- ☐ Tarık öğretmen, Selim’e yakın bir mesafeye gidip göz hizasında konuşarak ona güven verici bir yaklaşım sergiledi mi?
- ☐ İlk soruya yanıt alamadığında öğrenciyi zorlamadan, sessiz bir şekilde bekleyerek sakinleşmesini sağladı mı?

Diğer Öğrencilerin Dikkatini Dağıtmak ve Olayı Büyütmek

- ☐ Tarık öğretmen, diğer öğrencilere dikkatlerini kendi işlerine yönlendirmeleri gerektiğini nazikçe hatırlattı mı?
- ☐ Selim’in mahremiyetini koruyarak, olayın diğer öğrencilerin ilgisini çekmesini engellemeye çalıştı mı?

Öğrenciye Güven Veren Bir Dil Kullanmak

- ☐ Selim ile konuşurken “her şeyin yolunda olduğunu” veya “buradayım, yanıdayım” gibi destekleyici ifadeler kullandı mı?
- ☐ Öğrencinin duygu patlamasını anlamak için sakin bir dille konuşmaya devam etti mi?

Fiziksel Yaklaşım ve Temas Konusunda Dikkatli Olmak

- ☐ Selim’in bağırdığı ve istemediğini ifade ettiği anlarda fiziksel mesafeyi koruyarak öğrenciyi rahat bırakmayı tercih etti mi?
- ☐ Öğrenciyi fiziksel olarak yönlendirmeden sadece sözel ifadelerle güven vermeye çalıştı mı?

Olayı Kontrol Altına Almak ve Destek Çağırarak

- ☐ Tarık öğretmen, olayın daha fazla büyümemesi için rehberlik servisine veya başka bir öğretmene bilgi verme seçeneğini düşündü mü?
- ☐ Sınıfta baş edemeyeceğini düşündüğü anlarda yardım istemeyi ihmal etmedi mi?

Davranışın Nedenini Anlama ve Müdahale Etme

- ☐ Selim’in ağlama nedenini anladığında, bu konuda çözüm üretmek için alternatif yollar düşünmeye başladı mı?

EK 11 (Devamı): DUDBÖEP Deney Grubunda Yer Alan Katılımcılar için Eğitim Programı Sonrasında Uygulanan Hikayeler ve Kontrol Listeleri (Örnek)

- ☐ Selim'in bağırmasına karşı baskı kurmak yerine, sebebini öğrenmeye yönelik yapıcı bir yaklaşım sergiledi mi?

Diğer Öğrencilerin Güvenliğini ve Duygusal Durumunu Gözetmek

- ☐ Olayın diğer öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmak için onları farklı bir aktiviteye yönlendirdi mi?
- ☐ Sınıfta korkan öğrencilerle ayrıca ilgilenerek kendilerini güvende hissetmelerini sağladı mı?

Anında Geri Bildirim Verme

- ☐ Selim'in davranışına dair geri bildirim vermeden önce sakinleşmesini bekledi mi?
- ☐ Durum uygun olduğunda Selim ile özel bir konuşma planlayarak, duygusal durumunu anlamaya yönelik yaklaşım gösterdi mi?

EK 12: Eğitim Programı İçeriği (Örnek Slayt)



EK 12 (Devamı): Eğitim Programı İçeriği (Örnek Slayt)



Akademik Özellikleri

Duygu ve davranış bozukluğunun IDEA (2004)' da vurgulanan özelliklerinden biri, çocuğun akademik performansını olumsuz etkileyen ve zihinsel, duyuşal veya diğer sağlık faktörleriyle açıklanamayan bir dizi sorunla karakterize edilmesidir (IDEA, 2004)



Biyolojik Nedenler (Devam)

DDB' ye katkıda bulunan biyolojik faktörler şunlardır;

- 1) Doğum öncesi uyuşturucu veya alkole maruz kalma
- 2) Fiziksel bir hastalık veya sakatlık
- 3) Yetersiz beslenme
- 4) Beyin hasarı
- 5) Kalıtsal faktörler (Saileela, 2020).

EK 13: Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerini Belirleme Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde no	Faktör yükü			Madde ortak varyansı	DMTK*	Öz değer	Açıklanan varyans (%)
	1	2	3				
M30	0,82	0,24	0,32	0,83	0,86		
M15	0,81	0,41	0,22	0,88	0,91		
M26	0,81	0,33	0,33	0,87	0,91		
M8	0,81	0,34	0,05	0,77	0,80		
M17	0,81	0,37	0,16	0,82	0,86		
M23	0,80	0,28	0,30	0,81	0,86		
M27	0,80	0,29	0,30	0,82	0,87		
M24	0,80	0,30	0,27	0,80	0,86		
M25	0,79	0,31	0,29	0,81	0,87		
M18	0,79	0,39	0,20	0,82	0,87		
M11	0,79	0,33	0,23	0,86	0,91		
M21	0,79	0,30	0,21	0,88	0,91	25,53	75,09
M16	0,78	0,24	0,27	0,88	0,92		
M20	0,78	0,34	0,39	0,87	0,91		
M28	0,77	0,27	0,34	0,79	0,85		
M14	0,77	0,34	0,26	0,84	0,90		
M19	0,76	0,43	0,32	0,87	0,92		
M13	0,75	0,37	0,26	0,85	0,91		
M29	0,72	0,32	0,36	0,75	0,85		
M22	0,72	0,36	0,39	0,79	0,88		
M10	0,66	0,26	0,29	0,83	0,90		
M12	0,63	0,29	0,28	0,82	0,89		
M9	0,59	0,23	0,21	0,78	0,85		
M2	0,34	0,81	0,33	0,89	0,81		
M4	0,36	0,81	0,34	0,90	0,83		
M3	0,37	0,81	0,38	0,93	0,84		
M5	0,31	0,77	0,28	0,84	0,82	2,25	6,61
M1	0,39	0,76	0,37	0,86	0,83		
M6	0,20	0,75	0,28	0,87	0,84		
M7	0,28	0,64	0,27	0,79	0,86		
M33	0,35	0,32	0,81	0,92	0,78		
M32	0,34	0,38	0,80	0,91	0,77	1,21	3,57
M34	0,27	0,38	0,73	0,75	0,68		
M31	0,29	0,11	0,73	0,85	0,80		

*DMTK= Düzeltmiş Madde – Toplam Korelasyonu