

Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilere İlişkin Algıları ve Deneyimleri: Olgubilimsel Bir Araştırma

Nur Seda Alim*, Selami Yangın**

Makale Geliş Tarihi:15/06/2024

Makale Kabul Tarihi:29/10/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1501690

Öz

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik algılarını ve kişisel deneyimlerini değerlendirmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemine dayanan olgubilimsel tasarıma göre inşa edilmiştir. Bu çalışmaya yön veren teorik çerçeve, epistemolojik algı teorisine dayandırılmıştır. Çalışma grubu, Rize il genelindeki ilkokullarda görev yapan ve en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip 14 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sorularına ilişkin temel bulgular, temalar halinde sunulmuştur; “öğretmenlik mesleğinin zor oluşu, öğretmenlerin hazırlık veya eğitim eksikliği, öğretmenlerin kendilerini sinirli ve yorgun hissetmeleri, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurulması, olumlu ortamın korunması, idari desteğin eksikliği, ebeveyn desteğinin eksikliği, stratejik olunması, davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin inanç”. Tartışma ve sonuç bölümünde ise bulguların tüm paydaşlar için etkileri tartışılmıştır. Uygulama önerileri arasında mesleki gelişim hizmetlerinin sunulması ve okullarda periyodik öğretmen-ebeveyn-idari birim toplantılarının gerçekleştirilmesi yer almıştır.


Anahtar Kelimeler: Davranış bozukluğu, olgubilim, öğrenciler, sınıf öğretmenleri

Primary School Teachers' Perceptions Toward Students With Behavior Disorders: A Phenomenological Study

Abstract

The purpose of this study is to evaluate primary school teachers' perceptions and personal experiences towards students with behavioral disorders. Phenomenological design, based on qualitative research method, is the main method chosen to guide this study. The theoretical framework guiding this study was based on the epistemological theory of perception. The study group consisted of 14 classroom teachers who worked in primary schools throughout Rize province and had at least 5 years of teaching experience. Semi-structured interviews conducted in the fall semester of the 2023-2024 academic year were analyzed using the content analysis method. The main findings related to the research questions are presented as themes; the difficulty of the teaching profession, teachers' lack of

* Sınıf Öğretmeni, Kaşüstü Cumhuriyet İlkokulu, Yomra, Trabzon, Türkiye, nursedaalim@hotmail.com,

ORCID: 0000-0002-0539-784X 

** Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Rize, Türkiye,

selami.yangin@erdogan.edu.tr ORCID: 0000-0002-7387-912X 

Kaynak Gösterme: Alim, N. S., & Yangın, S. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilere İlişkin Algıları ve Deneyimleri: Olgubilimsel Bir Araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(24), 2888-2919.

preparation or training, teachers' feeling frustrated and tired, establishing positive teacher-student relationships, maintaining a positive environment, lack of administrative support, lack of parental support, being strategic, believing that students with behavioral disorders can learn. . In the discussion and conclusion section, the impacts of the findings for all stakeholders are discussed. The implications include providing professional development services and holding periodic teacher-parent-administrative unit meetings.

Keywords: Behavior disorder, classroom teachers, phenomenology, students

Giriş

Bireyde görülen davranış bozukluğu, bireyin yaşı, statüsü ve sosyal rollerinden dolayı toplumun bireyden beklediği davranışlara ters düşen davranışlar biçiminde ifade edilebilir. Enç (1980), davranış bozukluğunu, bedensel bir neden söz konusu olmadan özellikle toplumsal uyuma ilişkin davranışlarda baş gösteren düzensizlikler şeklinde açıklamıştır. Bireyin her davranışının bir nedeni ve bir hedefi vardır. Çünkü bireyi davranışa iten pek çok faktör vardır. Bu faktörlerin niteliği bireyin davranışlarının niteliğini de doğrudan etkilemektedir. Birey her davranışını sahip olduğu bedensel, ruhsal özelliklerine uygun şekilde sosyal yaşamında bir denge sağlamak üzere gerçekleştirir. Bireyin davranışları çevresindeki kişiler tarafından anlamsız, olumsuz, yanlış veya tam tersine anlamlı, olumlu ve doğru olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışların nedenleri genel olarak kendilerine, ailesine ve yakın çevresine, öğretmenlerine ve okula dayandırılmaktadır (Karadağ & Öney, 2006). Her öğrenci, zaman zaman sınıf ortamında istenmeyen davranışlar gösterebilir. Öğretmenlerin öğrencilerde istenmeyen davranışları fark ederek sebeplerini anlamaya çalışması ve bu sorunları ortadan kaldırmak için çaba içinde olmasının etkili olduğu düşünülmektedir (Lewis & Riley, 2009).

Yapılan çalışmalarda davranış bozukluğu gösteren çocuklar, dışa yönelim (Externalized) ve içe yönelim (Internalized) bozuklukları gösteren çocuklar olarak iki gruba ayrılmaktadır (Arcangeli, Bacherini, Gaggioli, Sannipoli, & Balboni, 2020; Ata, Duran, & Metin, 2020; Başar, & Özdemir, 2015; Bayar, & Üstün, 2017). Dışa yönelim bozukluğu olan çocuklar, çevrelerindeki kişilere karşı saldırgan davranmak, başkalarının eşyalarına zarar vermek, öfke nöbetleri, dürtüsel davranış, aşırı hareketlilik ve karşı gelme gibi uyumsuz davranış özellikleri göstermektedirler (Bennett vd., 1998; Campell, 1994). Dışa yönelim bozukluğu gösteren çocukların davranışları bazı araştırmacılar tarafından ileriki yaşlarda görülebilecek davranım bozukluğu ve anti-sosyal kişilik bozukluğu için en iyi yordayıcı olarak kabul edilmektedir (Lynam, 1996; Moffitt, 1993; Patterson, 1993; Yoshikawa, 1994). Davranış bozukluğu gösteren çocukların Türkiye'deki yaygınlığına ilişkin kesin bilgi bulunmamakla birlikte okullarda yapılan araştırmalar ve çeşitli hastanelerin çocuk ve ergen psikiyatri bölümlerindeki hasta dosyalarına ilişkin yapılan incelemeler davranış problemlerinin yaygınlığı ve okullarda yaşanan şiddet olaylarına ilişkin genel veriler sağlamaktadır (Aras vd., 2007; Bulut, 2008; Gözütok

vd., 2006; Kaymak Özmen, 2006; Ögel vd., 2006; Sezer, 2004). Nitekim Türkiye’de yaşanan şiddet olaylarının medyada yansımalarının artması sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006 yılında “Okullarda şiddetin önlenmesi” başlığı altında bir genelge yayımlanmıştır. Erken müdahale ve özellikle çocuklarda yoğun davranışsal problemler oluşmadan önlenmesine yönelik yaklaşımların esas alınmasını vurgulayan bu genelge ile MEB’e bağlı birçok kurum ve kuruluşa yerel düzeyde eylem planları hazırlanması, ilerdeki risk faktörleri belirlenerek öncelikli risk faktörlerine ve etkilerine yönelik gerekli tedbirlerin alınması gibi çeşitli görevler verilmiştir (Coşgun Başar & Özdemir, 2015).

Bu çalışmada ele alınan sorunun temel kaynağı, alanyazına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik çoğunlukla olumsuz görüş sergilemeleri olmuştur (Hawkins vd., 2020, Hughes & Im, 2016; Marsh vd., 2019). Garwood ve Ampuja (2019) tarafından öğretmenlerin davranış bozukluğu olan öğrencilere ders verme konusunda kendilerini hazırlıksız hissettikleri öne sürülmüştür. Aynı görüş Gage ve diğerleri (2017), Gilmour ve diğerleri (2021) ile Leggio ve Terras (2019) tarafından da desteklenmiştir. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmek üzere eğitimsel zorlukları karşılamaya hazır, iyi nitelikte ve yüksek düzeyde yeterlilikte öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Leggio & Terras, 2019). Bu çerçevede ilk gereksinim, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik bilişsel ve öğretimsel becerilerini geliştirmektir. İkinci temel gereksinim ise sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik duyuşsal anlayışlarını desteklemektir. Araştırmacılar, öğretmenin öğrete istediğinin öğrencilerin kötü niyetli davranışları tarafından baskılandığında öğrencilerin öğrenme çıktılarının önemli düzeyde azaldığını belirtmişlerdir (Hamre & Pianta, 2001; Longobardi vd., 2016; Meehan vd., 2003; O’Connor vd., 2011). McLeskey ve diğerleri (2018) ile Poulou ve diğerleri (2018) ise öğretmenlerin anlayışının geliştirilmesinin sınıf ortamının iyileştirilmesine ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenme çıktılarının geliştirilmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilerle yaşadığı kişisel deneyimlerini inceleme açısından oldukça önemli görülebilir. Sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik algılarının iyileştirilmesi, öğrencilerin öğrenme çıktılarının da iyileştirilmesine fırsat sağlayacaktır. Öğretmenler, sınıfı etkili bir şekilde yönetemediklerinde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda hazırlıksız kalmakta ve özellikle davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik olumsuz algılar geliştirebilmektedir (Cooper vd., 2018, Garwood & Ampuja, 2019). Bu tez çalışmasında ortaokul düzeyinde öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarındaki duyuşsal ve davranışsal sorunları olan öğrenciler hakkındaki düşünceleri araştırılmıştır. Bu araştırma ise sınıfta davranış bozukluğu olan ilkökul öğrencileri için neyin etkili ve neyin etkisiz olduğunu daha

iyi anlamak üzere sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere ilişkin algılarını ve kişisel deneyimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma ile sınıf öğretmenleri, davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik öz deneyimlerini paylaşıırken aynı zamanda geleceğin öğretmenlerine de davranış bozukluğu olan öğrenciler açısından bir sınıfın nasıl görüldüğünü betimlemekte ve onların başarılı olmaları için bir öngörü oluşturabilmektedir. Davranış bozuklukları olan öğrencilere ders veren sınıf öğretmenleri, çoğunlukla davranış sorunlarının merkezinde kalmaktadırlar. Bundan dolayı varsa olumsuz algılarını değiştirmek ve öğrencilerini destekleyip öğrenme çıktılarını iyileştirebilecek bir sınıf ortamı inşa etmelerini sağlamak oldukça önemlidir. Öğretmenler sınıfta öğrencilere karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduklarında davranış sorunları olan öğrencilerin daha az agresif, daha özgüvenli ve akranları ile daha uyumlu olmalarına olanak tanıyan destekleyici ve geliştirici öğrenme ortamı oluşturma potansiyeline sahiptirler (Bardack & Obradovic, 2017). Genel itibarıyla alanyazında ilkökul dışında diğer kademelerde öğretmenlerin davranış bozukluğu olan öğrenciler hakkında neden olumsuz algılara sahip oldukları veya sadece davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenme çıktılarının düşük düzeyde olduğuna ve buna etki eden çevresel faktörlere yönelik bulgular elde edilirken (Karadağ ve Öney, 2006; Ünal, 2006; Çullu, 2010; Coşgun Başar & Özdemir, 2015; Çam & Ünal, 2016; Babayigit & Erkuş, 2017; Canel & Özdemir-Kemahlı, 2018; Deliveli, 2019; Kocuk, 2022) bu çalışmada ortaya konulan sonuçlar özellikle ilkökul düzeyinde her ikisi için de iyileştirmenin nasıl sağlanabileceğine dair önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda çalışma sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilgili yaşadıkları deneyimlere ilişkin ortaya konulan sonuçlar hem alanyazına hem de öğretmenlere, yöneticilere ve ilgili diğer paydaşlara katkı sağlayabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik algılarını ve kişisel deneyimlerini incelemektir. Araştırma amacına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. Sınıf öğretmenleri;

1. sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrenciler olduğunda kendilerini nasıl hissetmektedirler?
2. davranış bozukluğu olan öğrencilerin becerilerini geliştirmek için okulda neler yapmaktadırlar? Kendilerinde eksik gördüğü özellikler nelerdir?
3. davranış bozukluğu olan öğrenciler için okul yönetimi ve velilerin desteğini nasıl görmektedirler?
4. davranış bozukluğu olan öğrenciler için yapılanları değerlendirdiğinde olumlu ve olumsuz gördükleri özellikler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere ilişkin algılarını ve kişisel deneyimlerini incelemek için nitel araştırma yöntemine dayanan olgubilim desene göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma metodoloji, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik algılarının, deneyimlerinin ve karşılaştıkları güçlüklerin derinlemesine araştırılmasına yardımcı olabilmektedir (Garwood & Ampuja, 2019). Olgubilim araştırma tasarımı, birden fazla bireyin bakış açısıyla bir fenomenin derinlemesine anlaşılmasını amaçlamaktadır (Creswell ve Poth, 2016). Davranış bozukluğu olan öğrencilere aktif olarak eğitim veren sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ve deneyimler, olgubilim araştırma tasarımı kullanarak öğrenme fırsatı yaratılmaktadır. Bu araştırma tasarımı aynı zamanda çalışmanın araştırma problemi olan sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencileri olumsuz algılayıp algılamamaları ile de örtüşmektedir. Olgubilim kullanarak bireylerin kendi deneyimlerine ilişkin izlenimleri aynı zamanda başkalarının olası deneyimleri de olabilir ve dolayısıyla başkaları tarafından da tanınabilir (Moustakas, 1994). Benzer şekilde Patton (2002) insanların bir olguyu algılama, tanımlama, hissetme, yargılama, hissetme, hatırlama yoluyla nasıl deneyimlediklerini ve bunu başkalarıyla nasıl tartıştıklarını açıklamıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada 282 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubu ise belirlenen ölçütleri karşılayan 14 sınıf öğretmeninden ibarettir. 14 katılımcının her birine (Ö1'den Ö14'e) kodlar verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin her birinin demografik özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Dağılımları

Verilen kod	Cinsiyeti	Mesleki kıdemi	Sınıf düzeyi	Davranış bozukluğu olan öğrenci sayısı
Ö1	Kadın	7 yıl	3. sınıf	3
Ö2	Erkek	11 yıl	3. sınıf	3
Ö3	Kadın	12 yıl	4. sınıf	5
Ö4	Kadın	9 yıl	1. sınıf	4
Ö5	Erkek	5 yıl	1. sınıf	4
Ö6	Kadın	8 yıl	4. sınıf	3
Ö7	Kadın	9 yıl	1. sınıf	3
Ö8	Erkek	16 yıl	4. sınıf	5
Ö9	Kadın	6 yıl	2. sınıf	6
Ö10	Kadın	17 yıl	1. sınıf	4
Ö11	Erkek	10 yıl	2. sınıf	5
Ö12	Erkek	5 yıl	1. sınıf	4
Ö13	Kadın	14 yıl	2. sınıf	3
Ö14	Kadın	8 yıl	4. sınıf	3

Çalışmadaki sınıf öğretmenleri, Rize ilindeki çeşitli ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Bu amaçla Rize il genelindeki ilkokulların tümünde görevli 282 sınıf öğretmenine “Google Formlar” üzerinden 7 soruluk bir form uygulanmıştır. Bu formda adı soyadı, cinsiyet, görev yaptığı okulun adı, kaç yıllık mesleki deneyime sahip olduğu, geçmişte veya şu anda sınıflarında davranış bozukluğuna sahip öğrencinin olup olmadığı, var ise kaç öğrenci olduğu ve yarı yapılandırılmış görüşmeye gönüllü şekilde katılma isteğine yönelik sorular mevcuttur. Bu 282 öğretmenden 96’sı sınıfta davranış bozukluğu olan öğrencinin bulunduğunu bildirmiştir. 96 öğretmenden 43’ü 5 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğunu ve 33’ü de sınıflarında üç ve daha fazla davranış bozukluğu olan öğrencinin bulunduğunu öne sürmüştür. Bu 33 öğretmenden cinsiyet dağılımı göz önünde bulundurularak ve çalışmaya gönüllü biçimde katılmaya ilişkin verdikleri cevaplara göre 14 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri, demografik durumlarına ve çalışmaya katılma istekliliklerine göre amaçlı örnekleme yöntemi dikkate alınarak seçilmiştir. Olgubilimsel bir çalışmada, katılımcıların önemli deneyimlerini paylaşabilmeleri için aynı tür olguya dahil olmaları gerekmektedir (Yüksel & Yıldırım, 2015), bu nedenle sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencileri olan sınıf öğretmenleri bu çalışmaya dahil edilmiştir. Açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların yaşadıkları deneyimleri ve davranış bozukluğu olan öğrencilere ilişkin algılarını rahatlıkla ifade etmelerine olanak vermiştir. Görüşmeler, her katılımcının güvenli bir kişisel davet almasıyla sanal olarak zoom üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başlayabilmesi için katılımcı, verilen zoom bağlantısını ve şifreyi kullanmıştır. Bunun yanında çevrimiçi toplantı görüşmesinin başlaması için toplantı sahibinin katılımcıyı toplantıya kabul etmesi beklenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kullanılan araç, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formudur. Görüşme, bireyin bir konuya ilişkin yaşadığı deneyimleri, algılarını, bakış açılarını ve tutumlarını öğrenmek için kullanılan bir yöntemdir. Ayrıca Yin (2016), görüşmelerin nitel araştırmalar için hayati önem taşıdığını, çünkü katılımcılara insan ilişkilerine dair eleştirel içgörüler sunma fırsatı verdiğini belirtmiştir. Görüşme formu, eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından da incelenmiştir. Görüşme formunun gözden geçirilmesinin amacı, görüşme sorularının araştırma problemine yanıt vermesini, çalışmanın amacını karşılamasını ve araştırma metodolojisine uygun olmasını yerine getirmektir.

Veri Toplama İşlemleri

Tanımlayıcı nitelikteki bu olgubilimsel çalışmanın veri toplama süreci, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde bir dizi yapılandırılmış soruyu yanıtlamak yerine görüşülen kişinin duruma ilişkin algısını ifade etmesine olanak tanıyan açık uçlu sorular kullanılır

(Ryan vd., 2009). Katılımcılarla herhangi bir görüşme yapılmadan önce Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Katılımcılara, yürütülen araştırmayı anlatan ve yazılı katılım izninin olduğu bilgilendirilmiş onam formu dağıtılmıştır. Katılımcılardan görüşmelerin kaydedilmesi ve yazıya geçirilmesi için de izin istenmiştir. Gizliliğin sağlanması amacıyla katılımcılara çalışmada isimlerinin belirtilmeyeceği bilgisi verilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formunda ayrıntılı şekilde araştırmanın riskleri ve yararları hakkında açıklama yapılmıştır. Bu şekilde yanıtların gizli kalacağından emin olunması ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bireysel görüşmelere en uygun katılım zamanı planlanmıştır ve kimliklerini korumak için adlarının baş harfleri kullanılmıştır. Görüşmeler her bir öğretmen için zoom üzerinden yaklaşık 25 dakika boyunca gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen kısa yanıtlarla veya uzun anlatımlarla katılımcıların kendilerini ifade etme fırsatı tanınmıştır (Weller vd., 2018). Tüm görüşmeler, katılımcılara son soru olarak emin olmak amacıyla cevaplarından memnun olup olmadıkları sorularak tamamlanmış ve ayırdıkları zaman ve katkı için teşekkür edilmesiyle sona ermiştir. Öğretmenlerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak için araştırmacı uygunluk, güvenilirlik ve aktarılabilirlik süreçlerini izlemiştir. Katılımcıların kayıt edilen cevapların transkriptlerini dinlemesine ve yanlışlık olup olmadığını kontrol etmesine ve ayrıca toplanan verilerin açıklığa kavuşturulması için bir rehber görevi görmesine izin verilmiştir. Araştırmacılar, katılımcıların kontrolleri sonrasında incelenen olguya ilişkin kişisel öznelliklerini değerlendirebilmektedirler (Candela, 2019).

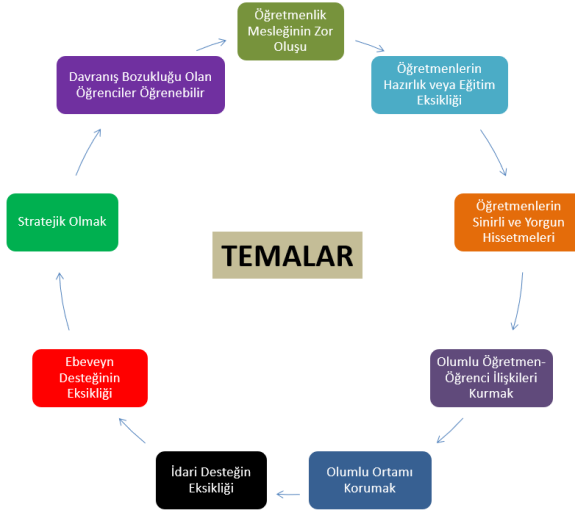
Veri Analizi

Nitel araştırmalar yürütülürken görüşmeler, görüşülen kişilerin bilgilerini doğrulamak amacıyla kullanılan temel veriler olarak kabul edilir (Smith, 2018). Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler, tematik olarak analiz edilmiştir. Ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanarak yorumlanmıştır. Veri analizinde 7 adım izlenmiştir: (1) Görüşmenin tüm içeriği okunur; (2) göze çarpan yanıtların altı çizilir; (3) anlamlar üretilir; (4) anlamlar toplanarak ortak tema kümeleri halinde organize edilir; (5) ortak tema kümeleri bir tanım altında birleştirilir; (6) kesin bir ifadeyle tanımlanan olgunun temel yapısı oluşturulur ve (7) daha fazla bulgu için görüşülen kişilere tekrar geri dönülür (Wirihana vd., 2018). Öğretmenlerden davranış bozukluğu olan öğrencilere ilişkin algılarını, deneyimlerini ve karşılaştıkları güçlükleri açıklamaları istendiğinde yanıtlarda tutarsızlık söz konusu olabilir. Bu sınırlılığı azaltmak için araştırmacı, katılımcıların isimlerinin gizli kalacağını belirtmiş ve dürüstlüğü sağlamak için her katılımcıdan bilgilendirilmiş onam formu imzalamasını talep etmiştir. Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı da öğretmenlerin kaygı veya duygusal sıkıntı yaşamaları ve çeşitli nedenlerle (çevresel, eğitsel vb.) yeteneklerini gösterememeleridir. Katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtlarda mahremiyet araştırmacı tarafından garanti altına alınmalıdır (Hoover vd., 2018). Bu ölçütlerin sağlanması ile öğretmenlerin görüşlerini etkileyen ortam ve koşullar daha derinlemesine açıklanabilmektedir. Ayrıca,

analizde uzman görüşü alınarak ve görüşmeler sonrasında öğretmenlerden katılımcı teyidi yapılarak inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu nitel araştırmaya on dört sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik algıları ve deneyimleri, temalar altında derlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmenlerin algıları ve deneyimlerine dayanarak oluşturulan temalar

Şekil 1’de çalışmada yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilen analizi ile ortaya çıkan temalar gösterilmiştir. Bu temalara göre bulgular aktarılmıştır.

Öğretmenlik Mesleğinin Zorluğu

Sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğretmenleri, öğretmenlik mesleğinin zor yanlarını paylaşmıştır. Ortaya konan bulgular, öğretmenlerin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik olumsuz algılar geliştirmelerinin temel nedenlerinden biri olarak davranış bozukluğu olan öğrenciler için öğrenme çıktılarını yeterli düzeyde edinmemesini göstermiştir. Her katılımcının deneyimlerini detaylandırdıkça birçoğunun davranış bozuklukları olan öğrencileri ile hayal kırıklığı düzeyinde öğretimsel yaşantısının bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö14, davranış bozukluğuna sahip öğrencileri karşısında ne kadar çok sınırlendiğini anlatmıştır. “Bazen bir an geliyor meslekten her şeyden vazgeçiyorum. En azından onlar için hep mücadele etmek, uğraşmak gerçekten çok zor. Ben onlara yardım edeceğimi

söylerken orada öylece oturup benimle dalga geçer gibi bakarak verdiğim hiçbir göreve kalkışmaması hatta savsaklaması çok anlamsız geliyor, çok sinir oluyorum.” şeklinde görüşünü öne sürmüştür.

Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrenciler için yaptıkları uğraşlarını görmezden gelmeleri ve öğrencilerin çalışma yapmaya isteksiz olmaları konusundaki hayal kırıklıklarını paylaşmışlardır.

On bir yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö2, “*Öğrencilerime her zaman yardımcı olmayı severim, bu öğrencilerimin de çalışmalarına destek vermek için yardım edeceğimi söylediğimde gülünç bir şekilde yanıma gelip benim yardımuma muhtaç duymadıklarını söylüyorlar, anlayamıyorum*” demiştir. Ö12 şunu açıklamıştır: “*Bu öğrencim, görevini yapmaya bile hareket etmiyor. Soruyorum, ilgileniyorum. Kendilerini yeterli görmüyormuş yapamazmış. Böyle şekilde birkaç öğrencimin çalışmalarını yapamamanın gerekçesini asla yapacak düzeyde olmamalarına bağlamaları ve bunu böyle kabullenmeleri çok yazık*”. On iki yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö3 şunları söylemiştir: “*Bazı davranış bozukluklarına sahip çocukları kazanmak bile sürekli bir mücadele gerektiriyor. Bu çocukların bir kısmı sanki okuldan tamamen vazgeçmişler gibi davranıyorlar*”.

Öğretmenlerin Sınıflarında Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilere Ders Vermek İçin Gereksinim Duyulan Hazırlık veya Eğitim Eksikliği

Bu çalışmada öğretmenler davranış bozukluğu olan öğrencilerin bireyselleştirilmiş ihtiyaçları ve özelliklerini göz önünde bulunduran eğitimlerine uygun sertifika ve pedagojik formasyon belgesine sahip olmalarına karşın önemli düzeyde bilgi eksikliği nedeniyle kendilerini hazırlıksız hissettikleri ortaya konulmuştur (Gage vd., 2017; Gilmour vd., 2021; Leggio ve Terras, 2019). Katılımcılar çeşitli açıklamalarla sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilere ders vermek için gereken desteği ve eğitimi alamadıklarını belirtmişlerdir.

Örneğin; yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö1, “*Bir öğrencimde işe yarayan bir şey, başka bir öğrencimde işe yaramamaktadır*” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Ayrıca davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verme hakkında şu görüşünü ifade etmiştir: “*Bu çocuklara neyi nasıl öğreteceğinizi bilmeniz gerekiyor, çok şey var, yeni uygulamalar çıkıyor, psikolojik ve sosyal boyutlar geliyor ve eminim sizin bu görüşmelerinizde hiçbir öğretmen arkadaşım kendi sınıfında benim de istifade edebileceğim somut bir cevap verememiştir*”. Bilgi yetersizliğine yönelik on altı yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö8, davranış bozukluğu öğrencileriyle çalışmaya yönelik aldığı tek eğitimin iş başında eğitim olduğunu belirtmiştir. Ö8 şunları paylaşmıştır: “*Daha önce çok kez mesleki eğitimlere katıldım, bir şeyler öğrendim aldım, ama mesleğimde 16. yılı doldurdum, 15 yıl boyunca bu tür çocuklara öğretmenlik yaptıktan sonra, eğer mesleki gelişiminizi sürekli hale getirip yılda bir defadan fazla veya iki yılda bir eğitim almazsanız yaptığınız her şey etkisiz kalıyor, örneğin mesleğe yeni başlayan*

öğretmenlerin birçoğunun da bu konuda hiçbir fikri olmadığını görüyorum. Onlar için durum çok vahim, üniversite dersleri anlamlı olmuyor. Sınıfımı ben bildiğim şekilde yönetiyorum, duruma göre tepkimi alıyorum, çünkü o sınıf benim, ancak bazı meslektaşlarımla ne yapacaklarını bilmedikleri için bu tür çocukları hor görerek ezmelerinden de nefret ediyorum”.

Öğretmenler davranış bozukluğu olan öğrencilerinden çekinmediklerini ancak öğrencilerine ders vermek için gerekli ön hazırlık kaynaklarından ve tasarım için gereksinim duydukları eğitimden yoksun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, farklı sınıf düzeyinde olsalar da sorunlu çocuklarla çalıştıklarını ve bu öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri bir dereceye kadar anladıklarını belirtmişlerdir.

Dokuz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö4, davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verme konusundaki hazırlık eksikliğini şu şekilde açıklamıştır: *“Geçmişte ve bugün de dezavantajlı çocuklarla çalıştığım için davranış bozukluğu olan öğrencilerime karşı ön yargılı değilim çekinmem, ama işini yaparken de sana kızan bağırın dinlemeyen çocuklar var karşında, aynı tempo ile duymazdan gelerek gidemezsin nasıl öğretebileceksin bu çocuklara. İçlerinde kırmızı reçete ilaç kullanan da var. Öğretmen olmak çok güç, bilemediğin için adım atamıyorsun ve uğraşsan da bu çocuklar birçok gün öğrenmeyi reddediyor”.* On yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö11 şunu paylaşmıştır: *“İster sürekli devam eden davranış bozukluğu olan bir öğrenciye sahip ol, isterse sadece geçici kötü niyetli bir çocuğun olsun, fark etmez, sınıfımda kimin olduğu benim için pek önemli değil. Ben de zamanında köskötü bir çocuktum ama bir yanımda engelim yoktu, dolayısıyla bugün neye baktığımı, neyle ders yaptığımı anlıyorum. Bazen onların öyle davrandıklarını gördüğümde aslında kendi çocukluğumu görüyorum onlarda. Ancak yaptıkları ve söyledikleri bazı şeylere verecek bir cevabım da yok. Olmuyor hangisi ile uğraşayım ki. Bu noktada geçmişimin ne olduğu önemli değil, çünkü az önce bu görüşmeden önceki dersimde bile tanık olduğum şeyi düzeltecek somut bir çözümüm de yok, sahip olduğum bilgi hiç elvermiyor”.*

Öğretmenler, sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verme konusunda sahip oldukları pedagojik eksikliklerinin sınıfta bulunan diğer öğrencilerin de öğrenme ürünlerini istenilen düzeyde elde edememesine neden olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenler, sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilere ders vermeye pek hazırlıklı olamadıklarını bildirmelerine rağmen, bazı öğrencilerinin öğrenmek istediğini hissettikleri için pes etmediklerini de açıklamışlardır.

Beş yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö5 tüm öğrencilerinin öğrenmesini isteyen şu görüşünü öne sürmüştür: *“Keşke onlara daha fazla yardımcı olacak donanıma sahip olsaydım, çünkü bazıları gerçekten daha iyisini başarmak istiyor, ama yardımcı ve destekleyici olamıyorum, yetişemiyorum, onlara yardımcı olacak uygulamalardan haberim yok”.* Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö6 şu şekilde açıklamıştır: *“Benim işim okul kapısından içeri giren*

her öğrenciye ders vermektir, bunu da gayet uygun şekilde yaptığıma eminim. Ancak davranış bozukluğu olan bir çocuğa sahip olacağımı bildiğimde kendime yapmam gereken kadar yapmamı söylüyorum, ama yine de onlarla çalışmadaki başarı oranım pek iyi değil sanırım, aslında öğretmediğim için değil, ben kan ter için de kalıyorum ama öğretilmediğim veya onlara ulaşamadığım için ders anlamlı olmuyor. Çünkü onlara uygun öğretimsel yolları pek bilmiyorum, sadece uğraş gösteriyorum". On dört yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö13 ise şunları paylaşmıştır: "Bugün sınıfa geldiklerinde aynı problemi çıkarırlarsa söz bugün çözeceğim ve son vereceğim diyorum, ama açıkçası bazı günler onların rahatsız edici davranışlarıyla ne yapacağımı bilmediğimde aldırılmayarak yaşamıma devam ediyorum, çünkü beni yıpratıyorlar uğraşasım gelmiyor".

Öğretmenlerin Sınıflarında Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerin Bulunması Nedeniyle Kendilerini Sınırlı ve Yorgun Hissetmeleri

Katılımcıların birçoğunun ortak teması, öğretmenlerin davranış bozukluğu olan öğrencilerinin davranışlarının ne kadar yorucu olduğunu ifade etmeleridir. Sınıf öğretmenlerinin dersliklerine girdiklerinde davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verme konusunda çok büyük ve oldukça zorlayan sorumlulukları mevcuttur (Wills vd., 2019). Katılımcılar, davranış bozukluğu olan öğrencilere ders vermeye hazırlanırken ne kadar yorgun hissettiklerini ifade eden çeşitli görüşler öne sürmüşlerdir.

Dokuz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö7 düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: "Bazı öğrencilerimin sınıfa alaysı, bozucu, yıkıcı tavırlarla ve sadece ortamı bozmak vermek için gelişi nedeniyle aynı rutinleri ve uygulamaları her gün yapmam çok yorucu oluyor. Çok gürültülüler ve neden bu kadar yoğun biçimde küfür kullandıklarını anlayamıyorum. Bazen tüm enerjinizin çekildiğini hissedersiniz, ama yine de o dersi çocuklara vermeniz gerekir". Altı yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö9 da benzer bir ifadeyi belirtmiştir: "Hani bizden yapılandırmacı öğrenmeyi uygulamamız bekleniyor ya. Sınıfta öğrencilerim için yapılandırmacı uygulamalar oluşturmak veya uygulamalarla ilgili alanlar yapmaktan çok yorulduğum günler oluyor. Hepsinin başarılı olmalarını istiyorum. Ama bazı günler gerçekten çok bunaltıcı olabiliyor ve değmediğini görüyorum". On yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö10 ise şunları paylaşmıştır: "Bazen kendinize içinizden şunu söylersiniz; ben bu filmi önceden de izlemiştim, bunun ne demek olduğunu iyi biliyorum ve ne kadar çirkin bir şey ebedeğimi de biliyorum, peki bu konuda ne yapabilirim? Hayatıma devam edeceğim, duymayacağım görmeyeceğim, çünkü bunca yıldır yaptığım şey bu... Kendime sadece bunu söylüyorum. Bunu sınıfa geldiklerinde çözeceğim, ama açıkçası bazı günler onların rahatsız edici davranışlarıyla ne yapacağımı bilmediğimde aldırılmayarak dersime devam ediyorum, çünkü beni yıpratıyorlar uğraşasım gelmiyor". Yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö1 de Ö10 gibi davranış bozukluğu olan öğrencilerin dersine girme konusunda sürekli

mücadelenin içinde kalmanın ne kadar yorucu olduğunu şu sözlerle ortaya koymuştur: *“Kendime sürekli bir fark yarattığımı söylüyorum, ama saygısızlığın çok fazla olduğu günler oluyor... İçinize bir şeyler yansıtıyor ve bu hep devam ettiği için siz bu mücadeleyi yapmaya devam edecek enerjiye sahip olamıyorsunuz bir müddet sonra artık”*. On dört yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö13 şunu öne sürmüştür: *“Size anlatamayacağım şeyler gördüm, yaşadım ve ders içinde tek yapabildiğim şey saate bakmak. Bu öğrenciler olduğunda artık enerjim kalmıyor çok yorgun oluyorum. Bu görüşmede size söyleyemeyeceğim çok şey var”*.

Bu kapsamda öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencileriyle etkileşim içinde olduklarında okul gününü atlatmakta ne kadar zorlandıklarını paylaşmışlardır. Öğrencilere sınıflarında ders vermek ve öğrencilerinin davranış sorunlarıyla sürekli olarak başa çıkmak zorunda kalmanın getirdiği hayal kırıklığını ifade edememek anlamına gelen mesleki zihniyeti korumanın ne kadar güç olduğunu belirtmişlerdir.

Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö6 şunları ifade etmiştir: *“Bir öğretmen olarak onları kızdıracak veya sorunlarını artıracak bir şey söylememek için her şeyi önceden ayarlamamız, planlamamız ve programlamamız gerekiyor. Bir öğretmen olarak bu çocukların istedikleri kişiye istediklerini özgürce söylemesi veya fiziki olarak yapması sizi bir süre sonra yıpratıyor”*.

Öğretmenler, sınıf içinde tüm öğrencileri üzerinde pozitif gelişme bakımından bir fark yaratmadığını hissettiklerinde ve çocukların da bunu bildiğinde öğretmenlik mesleğini yürütmenin sinir bozucu olduğunu ifade etmişlerdir. Davranış bozukluğu olan ve olmayan öğrencilerden oluşan bir sınıfa ders vermeye çalışmanın mesleki kıdemin etkisi olmaksızın tüm öğretmenler için sinir bozucu olduğu söylenebilir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik alt yapıdan gelen, yaşadığı çevresel ve toplumsal yaşantıların bir sonucu olarak olumsuz davranışlar sergileyebilen öğrenciler için öğretmenlik mesleğindeki dinamikleri anlamının bunaltıcı olabileceği ifade edilmiştir.

On iki yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö3'ün görüşü bu durumu şöyle desteklemiştir: *“Bazı günler neden bu kadar uğraşayım ki diye düşünüyorum, çünkü ben bu çocuklara nasıl davranacağımı ve nasıl öğreteceğimi bilmiyorum ve onlar da benim öğretemediğimi çok iyi görüyorlar. İyi bir öğretmen olduğumu hissediyorum ama rahatsız etmeye başladıklarında kayboluyorum ve hayal kırıklığımı gösterdiğimde bana gülüyorlar. Artık aile ve sosyal çevre de çok baskın, bizim üstümüzde, bu öğrencilere kızmaya bile gelmiyor, anında veli okula gelip görüşmek istiyor. Çocuğunuza rapor alın dediğimde sözlü ve fiziksel şiddete bile maruz kalıyorum”*.

Öğretmenler, hangi sosyal çevrede çalıştıklarını ve bu çevreden gelen öğrenci topluluğunun getirdiği zorlukları anladıklarını, ancak olumsuz damgalamanın sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan tüm öğrenciler için geçerli olmadığını

belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini yapamadıkları için hayal kırıklığına uğradıklarını ifade etmişlerdir.

On altı yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö8'in görüşü şu şekildedir: *“Özellikle son 6-7 yıl içinde davranış bozukluğuna sahip öğrencilerimin sayısının arttığını düşünüyorum, her çocuk ailesi içinde nasıl muamele görmüşse bizden de öyle davranmamız bekleniyor ve bu durum sınıfımın tümüyle etkisiz kalmasına neden olduğu gibi bundan dolayı öğretilmediğim duygularını yaşadığım çok günüm olmuştur”*. On bir yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö2 hayal kırıklığını ise şöyle açıklamıştır: *“Lütfen şunu anlayın, ben kıdemli bir öğretmenim, gördüm, yaşadım ve bazen yaşadıklarına güliyorum, ama insan öyle bir noktaya geliyor ki kelimelerden mahrum kalıyorsunuz. Çünkü öğrenciniz için elinizden geleni yaptığınızı hissetmeniz anlamında mesleğimize dair verecek hiçbir şeyiniz kalmadı. Engelliliği anlıyorum ama saygısızlığı anlayamıyorum, fakat toplumda bu tür öğrenciler öncelikle aileden kaynaklı olmak üzere gitgide artıyor, çünkü her çocuk aile içinde prens ve prenses haline getirildi, ailenin çözemediği sorunu ben nasıl çözeyim, aile benim çocuğum deyip bombayı kucağıma bırakıyor, ama sen hiç destek vermiyorsun bu yüzden ben çok yoruldum”*.

Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Kurulması

Davranış bozukluğu gösteren öğrencilere yönelik geliştirilecek bir sonraki tema olumlu ilişkiler kurmaktır. Öğretmenler, sınıftaki aksamaları ve olumsuz davranışları azaltmak, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak için bir köprü görevi görerek davranış bozukluğu olan öğrencilerle iyi ilişkiler kurmanın önemini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin birçoğu davranış bozukluğu olan bazı öğrencileriyle nasıl olumlu ilişkiler geliştirdiklerini aktarmışlardır. Öğretmenler, kimi kişilerle olumlu ilişkiler kurmanın kolay olmadığını; buna rağmen sınıfta öğrenci ayırt etmeksizin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi geliştirmenin etkisinin oldukça önemli olduğunu paylaşmışlardır.

Bunlardan on altı yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö8, artık genç olmadığını kabul eden deneyimli bir öğretmendir ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmaktan hoşlanmaktadır. Çalışmada on dört katılımcıdan dokuzu, davranış bozukluğu olan öğrencileriyle ilişkiler kurmanın önemli olduğunu açıklamışlardır. Ö8 görüşünü şöyle aktarmıştır: *“Bazı davranış bozukluğu olan çocukların dağılmış ailelerden veya bozuk ilişkinin olduğu ailelerden geldiğini biliyorum, bu yüzden bana anne ya da teyze demeleri sınıf içinde ve dışında ilişkimize yardımcı oluyor. Daha az sorun yaşamaya eğilimliyim ve özellikle bana ailelerinin bir parçasıymışım gibi bakmalarının onlara iyi geldiğini düşünüyorum. Bu çocuklar, etraflarındaki insanların hep olumsuz yüzlerle kendilerine bakmamasına o kadar çok ihtiyaç duyuyorlar ki”*.

Diğer öğretmenler de olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmanın davranış bozukluğu olan öğrencilerin ilgisini çekme konusunda oldukça faydalı olduğunu

paylaşmışlardır. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin küfür etme ve diğer saldırgan davranış biçimlerini sergileme konusunda eğilimli olduklarını öne süren Ö11, bu öğrencilerle pozitif yakınlık kurulduğunda olumsuz davranışlarının azaltılmasına yardımcı olabileceğini savunmuştur. On yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö11 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Davranış bozukluğu gösteren çocuklarımı asla sınıfın önünde azarlamamaya çalışıyorum. Elbette bazen bunu çok fazlasıyla hak ediyorlar, ama ben asla yapmıyorum. Fırsat buldukça onları koridora çıkarıyorum ve hemen özür diliyorlar, hareketlerinin yanlış olduğunu kabulleniyorlar. Yıllardır buna benzer pek çok durum yaşadım. Açık konuşayım, onları her zaman koridora da hemen çıkaramıyorum çünkü bazen bana da etraflarından duydukları küfürleri anlamını bilmeden söylüyorlar, sonra sinirlendiğimi görünce ya bir süre oldukları yerde kıvıldamadan duruyorlar ya da dışarı ansızın koşuyorlar ve bunu yaparken de bana söylenerek devam ediyorlar. Normalde onların dışarı gelip benimle konuşmasını sağlamada başarılıyım, çünkü onların güvenini epey kazandım, bu onların olumsuz davranışlarını azaltma konusunda benim için çok önemli”.*

Öğretmenler ayrıca olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi kurabilmek için bazen öğretmenin öğrenciye zaman ayırmasını gerektirdiğini ifade etmişlerdir. On bir yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö2, davranış bozukluğu olan öğrencilerini tanımanın bazı sonuçlarını anlatan deneyimli bir öğretmendir. Bu kapsamda Ö2 şunları paylaşmıştır: *“Yıllar boyunca davranış bozukluğu olan öğrencilerimin bazılarını okuldan uzaklaştırma cezasına çarptırdım, sonra bazılarında yanlış yaptığımı hissettim, size nedenini anlatacağım. Onları tanıdıktan sonra ayrılmadığım öğrencilerim de oldu, zor geldi bana, bu sizi şaşırtabilir. Ve sonra benimle konuşmak istediler. Bu onların sınıfta rol yapmadıkları anlamına gelmiyor, neden böyle davrandıklarını çok iyi anlıyorum ama bu davranışları sergilediklerinde düşündüm ki o kadar da kötü niyetli değiller ve genellikle de okuldan sonra zaten barışıyoruz. Elbette sınıfı bozacak şekilde davranmalarından nefret ediyorum ama onların özür dilediğini duymak ve aynı zamanda duygularını dile getirerek gülümsediklerini görmek ikimizi de çok rahatlatıyor. Bunun tüm davranış bozukluğu olan öğrencilerimde işe yaramasını dilerdim, ancak bazılarını anlamak ve onlara dokunmak diğerlerinden çok daha zor, o kabuğu bir türlü istesen de kıramıyorsun”.*

Öğretmenler ayrıca davranış bozukluğu olan öğrencilerin genellikle saygısız olabileceğini ve onlarla etkileşim kurmanın zor olabileceğini paylaşmışlardır. On iki yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö3, öğretmenlerin öğrencileriyle sürekli etkileşim kurmaya çalışmasının oldukça önemli olduğunu belirtmesine karşın davranış bozukluğu olan öğrencileriyle çalışmaktan vazgeçmeye de çok yaklaştığını ifade etmiştir. Ö3 görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Bir gün vazgeçmek istedim her şeyden çünkü her gün saygısızlık edilmesinden, kaba konuşulmasından gerçekten darlandım ve kelimenin tam anlamıyla çılgın olmak istediğim çok an oldu, ama öğretmen arkadaşlarımdan biri bana daha fazlasını yapmam gerektiğini söyledi.*

Bana o çocukların beni tanımadığını, benim de onları kesinlikle tanımadığımı söyledi. Uzun lafın kisası, böyle yapınca davranış bozukluğu olan öğrencilerimden birinin davranışları tümüyle düzeldi, çünkü onu tanımaya zaman ayırdım. Hala kötü zamanımız oluyor ama eskisine göre çok daha az oluyor". On dört yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö13 tam öğrenme modelini benimseyerek tüm öğrencilerin öğrenme hakkına sahip olduğuna inanmaktadır. Kendisi özel bir hastalığın üstesinden gelmiş biri ve davranış bozukluğuna sahip öğrenciler için büyük bir kalbi var, çünkü engelliliğin sadece bir özelliğın yetersizliğini göstermekle birlikte çocuğun kim olduğunu tanımlamadığını düşünmektedir. Ö6 görüşünü şu şekilde öne sürmüştür: "Bu çocuklar sevmekten çok daha önemlisi değer verildiğini görmek istiyor aslında, çünkü kendi çocuklarıma da bunu aşıyorum. Kendi çocuklarımı nasıl koruyorsam ve onlara sorumluluklar veriyorsam davranış bozuklukları olan çocuklarım için de aynı şeyler geçerli. Davranış bozukluğu göstermeleri, incinmedikleri, ağlamadıkları veya duyguları olmadığı anlamına gelmiyor çünkü öyle olmadıklarını biliyorum. Önce onları seviyorum ve oradan da zaten arzu ettiğimiz sonuca gidiyorum".

Öğretmenler, davranış bozuklukları olan öğrencilerle olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi kurmanın beklenmedik şekillerde fayda sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencinin olumsuz davranışlarının azaltılmasında ve gelecekteki yansımalarının önlenmesinde faydalı olacak eğilimleri tespit etmişler, uygulamışlar ve uygulama çıktılarını almışlardır

Beş yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö5'in ifade ettiği üzere "Bazı günler davranış bozukluğuna sahip öğrencilerimin zor bir gün geçireceğini hissediyorum, çünkü onları servisten inerken veya okula yürüyerek gelenleri gözlemliyorum. Kimi zaman onları bir kenara çekiyorum, kısa bir süre konuşuyorum. Çoğu zaman benimle konuşuyorlar, çünkü onlarla yakın bir ilişki kurdum. Bunun ana nedeni bence bu. Bu tür öğrencilerle dersten önce görürsem mutlaka konuşuyorum çünkü o negatif enerjiyi sınıfıma getirmelerine izin vermiyorum, sınıfı dersi nasıl yerle bir ettiklerini biliyorum".

Davranış bozukluğu olan öğrencilerle olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisine sahip olmanın tüm yönlerini anlamak hem öğrenciye hem de öğretmene yardımcı olabilmektedir. Öğretmenler olumsuz davranışların oluşmasını engelleyerek ve öğrenciyi en çok etkileyen tetikleyicileri öğrenerek potansiyel biçimde fayda sağlayabilirler. Öğrenciler, sınıftaki aksamaları olumlu biçimde engelleyen ve öğrenmelerine yardımcı olan öğretmene karşı bir süre sonra güven geliştirmektedirler.

Olumlu Ortamın Korunması

Bu çalışmaya katılanlar olumlu bir ortam sağlamanın önemini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, inşa edilen olumlu öğrenmeyi devam ettirmenin davranış bozukluğu olan öğrencilerle çalışmanın bir sonucu olarak yaşanan bazı olumsuz davranışların

üstesinden gelmeye yardımcı olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilere öğretmenlik yapmanın çok fazla enerji harcama, pozitif kalma ve negatife odaklanmama gerektirdiğini belirtmişlerdir.

On yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö10 bu çalışmanın en yaşlı katılımcılarından biridir ve kendisini mesleki anlamda bir yetiştirici olarak görmektedir. Öğrencilerine “çocuklarım” diye hitap etmektedir; çünkü öğrencilerinin kendisine ait olduğunu düşünmektedir. Olumlu doğası, davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verme yaklaşımına da yansımaktadır. On yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö11 görüşünü şöyle paylaşmıştır: *“Çocuklarıma sürekli pozitif olmalarını söylüyorum. Bunu çok uzun zamandır yapıyorum, bu yüzden olumlu konuşmadan sonra sınıfın olumsuz duygulara girmesine izin vermiyorum. Çocuklarım zaten hiçbir öğretmenin ve çevresindeki insanların onlarla ders çalışmak istemediğini düşünüyor, hep yalnızlaştırılıyorlar, bu yüzden de dikkat çekmek için olumsuz davranışlara yöneliyorlar sanırım, ama bunu benimle paylaşıyorlar”*.

Öğretmenlerin birçoğu, davranış bozukluğu olan öğrencileri sınıflarında negatif enerji yaymaları nedeniyle istememenin çok basit görüş olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, olumlu bir öğrenme ortamı yaratmanın hem kendileri hem de davranış bozukluğu olan öğrenciler için faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Beş yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö12, *“Onları istedikleri şeylerden bazılarını yaparak sınıfa dahil ediyorum. Bunun onlara içlerinden geçeni yapma fırsatı yarattığını hissediyorum”* demiştir. Yine beş yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö5 şöyle açıklamıştır: *“Sınıf kurallarına hepimiz birlikte karar veriyoruz. Elbette son sözü ben söylüyorum, ama sınıfın kurallarında söz hakkına sahip olduklarını hissettiklerinde bu olumlu bir öğrenme ortamı yaratıyor, liderlik özellikleri öne çıkıyor”*. Yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö1 şöyle paylaşmıştır: *“Her hafta son gün çocuklarıma o hafta boyunca ne düşündüğümü, neler biriktirdiğimi anlatıyorum, bu bir başarı. Onlara başarı diyorum, çünkü başkalarının bunu yapmadığını biliyorum. Kim olduklarına dair olumlu düşünmemi sağladıklarından emin oluyorum”*.

Dokuz yıllık mesleki deneyime kadın erkek öğretmen olan Ö7, davranış bozukluğu olan öğrencilerinin sınıfta nasıl hissedebilecekleri konusunda belli bir dereceye kadar davranış bozukluğu olan öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı yaratmanın önemli olduğunu ifade etmiştir. Ö7 şunları aktarmıştır: *“Ben onların yaşındayken öğretmenlerimin bana nasıl davrandığını çok iyi hatırlıyorum. Kötü bir çocuktum, geriye dönüp baktığımda, aklımda kalanlar şöyle. Öğretmenlerimin sınıfa girdiğimde gözlerine baktığımda benden nefret ettiklerini görüyordum, benden hoşlanmazlardı, asla iletişim kurmadılar, beni anlamaya da çalışmadılar, bu yüzden özel ihtiyaçları olan çocuklarım için her zaman üzerime düşeni yapıyorum, onları hoş bir şekilde karşılıyorum. Engelli olsun ya da olmasın tüm çocuklarımı seviyorum ve içeri girip çıkarken kendilerini iyi hissetmelerini elimden geldiğince sağlıyorum”*.

İdari Desteğin Eksikliği

Bu çalışmadaki öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilerin saygısız ve yıkıcı davranışlarını caydırmak veya durdurmak için okul yönetiminin yeterli desteği sağlamadığını açıklamışlardır. Öğretmenler, bazı davranış bozukluğu öğrencilerinin ve ebeveynlerinin sözlü ve fiziksel şiddetine uğradıktan hemen sonra okula gelmenin ne kadar güç olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, yöneticinin öğrenciye yalnızca disiplin kâğıdı göndermenin ya da sözlü biçimde azarlamının ne kadar cesaret kırıcı olduğunu açıklamışlardır.

On iki yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö3 şunu paylaşmıştır: *“Bir öğrencinin size kötü sözler söylemesi veya davranması, sizin bunu öğrencinin sadece engelliliğine atfetmeniz ne zaman normal hale geldi. Okul yöneticisinin bunlara bakışı engellidir ne yapsa yeridir anlayışı çok yanlış oluyor, bu çocuklardan bazılarında bu şekilde davranmasına nasıl izin verdiğini anlayamıyorum.”* Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö6 şunları ifade etmiştir: *“Derse sürekli geç kalan ve canı istediğinde dışarı çıkan öğrencim için rehberliğe yönlendirme yazmaktan yoruldum. Bu çocuk istediği gibi gelip giderken sınıftaki diğer çocuklarımdan kurallara uymalarını istememi nasıl beklersiniz? İşin ilginç tarafı, çocuğun ders esnasında neden koridorda olduğuna dair ben şikâyet mesajları aldım, sanki benim hatamış gibi, sanki ben derse almyormuşum gibi”*. Yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö1, başta davranış bozukluğu olan öğrencileri olmak üzere tüm öğrencileriyle yakın bağlar kurmak için çok çalıştığını açıklamıştır. Bir yöneticinin davranış bozukluğu olan bir öğrenci ile konuşurken ne yapması gerektiğini öğretmene değil de bir öğrenci ile paylaşması hayal kırıklığına uğratmıştır. Dokuz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö7 şunları paylaşmıştır: *“Okul idarecim bana durduk yere soruyor neden bu öğrencimle yakın bağlar kuruyormuşum ve ne yapıyormuşum. Ben defalarca toplantılarda dile getirdim, söylediklerimi görmezden geliyorsunuz. İdareci çocuğu çekmiş odasına konuşmuş. Çocuğuma ben sordum ne olduğunu, doğruyu söyledi, çünkü sınıfıma geldiğinde anlık gülmeye başladı. İdareci her gün bu çocukla uğraşmak zorunda değil, ben o çocukla sınıf içindeyim. Bir otorite figürü olarak beni öğrencinin önünde baltalaması açıklanamaz, zaten destek de vermiyor, ne yapmaya çalışıyor”*.

Öğretmen, yöneticilerin sınıfta olmanın nasıl bir his olduğunu unuttuğunu belirtmiştir. Ayrıca yöneticilerinden destek almanın çocukların bu işte hep birlikte olduğunu ve kendilerinin (yöneticilerin) öğretmenlerine destek vererek çok şey yapabileceklerini görmelerine yardımcı olabileceğini söylemiştir. Öğretmen, yöneticilerin destek eksikliğinin bazı davranış bozukluğu olan öğrencilerin öyle davranmasına neden olduğunu ve sorunu artırdığını belirtmiştir.

Ebeveyn Desteğinin Eksikliği

Son bulgu, davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik ebeveyn desteğinin yeterli düzeyde olmayışıdır. Bu çalışmadaki öğretmenler, davranış bozukluğu olan

öğrencilerle çalışırken ebeveyn desteğinin eksikliğinin çok yetersiz olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler, ebeveynlerin genellikle çocuklarının davranışlarının farkında olduklarını, öğretmenden bu sorunlarla ilgilenmesini ve çözmesini beklediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, davranış bozukluğu olan ebeveynlerine her zaman öğrenci diyemeyeceklerini bildiklerini ancak bazen ebeveynlerin öğrenciyi sakinleştirmeye gerçekten yardımcı olabileceğini, çünkü ebeveynin konuşmasının öğrenci üzerinde yarattığı etkiyi gördüklerini belirttiler.

Altı yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö9, davranış bozukluğu olan bazı öğrencilerinin uymasını sağlayacak herhangi bir stratejiden sık sık mahrum kaldığını, çünkü ebeveynlerin ona sorun kendisindeymiş gibi baktığını söylemiştir: *“Çocuklarından konuşmak için ailelerini aradım ama sanki onları rahatsız ediyordum gibi davranıyorlar. Aileyi arıyorum, telefonda sesimi duyunca karşı taraf sizi yalnızca çocuğunuz bugün sınıfta ortalığı kasıp kavurduğu için bu yüzden sizi arıyorum gibi bir algı ile anlaşıyorum, oysaki çok naif bir dil kullanıyorum, çocuğu kötülemiyorum, ama telefon ya yarıda kesiliyor ya da aile hemen saldırıya geçiyor, amacım sadece durumu çözümlmek çocuğu sahiplenmek”*. Ö6 şunu paylaşmıştır: *“Keşke bu ebeveynlerin bazılarında yardım alabilseydim. Üzücü, çünkü çocuklarının ne kadar kötü durumda olduğunu biliyorlar. Çocuğunuzun engelli olduğunu anlıyorum, ancak sizi ona bu şekilde davranmaktan alıkoymaz diyorum, maalesef tepkileri bazen sözlü hatta ben yaşamadım ama duyduğum kadarıyla fiziksel şiddete de dönüşebiliyor”*.

Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilerin ebeveynlerinin okuldan gelen telefon çağrılarını görmezden gelmelerinin alışılmadık bir durum olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler velilerden aldıkları desteğin bu tür öğrencilerin olumsuz davranışlarını gidermede büyük rol oynayabileceğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca öğretmenler bir ebeveynin çocuğunu yönlendirmesine yardımcı olabileceğini ve onlara hangi davranışların kabul edilebilir, hangilerinin kabul edilemez olduğunu bildirebileceğini ifade etmiştir.

On yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö11 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Bazı aileler okul tarafından arandığını bildiklerinde telefona cevap vermiyorlar, çok yazık. Ama ben her zaman kötü duyurular için aramıyorum. Velileri bazen iyi haberlerle de aramak için elimden geleni yapıyorum, fakat yine de dönüş yapmıyorlar, genelde çok duyarsızlar”*. On dört yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö13 şunları paylaşmıştır: *“Çocuğunuzun davranışlarıyla ilgili olarak öğretmeninden telefon alıyorsanız neden bir ebeveyn olarak yardım etmek için bir şeyler yapmıyorsunuz? Çocuğunuz kötü bir şey yaptığında aramalara cevap vermemeniz ve dönüş yapmamanız beni şaşırtıyor, ama çocuğunuza öğretmeni size göre yanlış bir şey yaptığında veya söylediğinde acele bir şekilde okula gelip müdürle görüşmek istiyorsunuz”*.

Stratejik Olunması

Ortaya çıkan üçüncü tema, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verirken stratejik olmaları gerektiğidir. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin yıkıcı ve kaotik davranışları genel itibariyle engelliliklerinden dolayı ortaya çıkar ve aslında beklenmedik bir durum değildir. Öğretmenler bu süreçte etkili bir şekilde yanıt vermek için yeterince hazırlıklı değildirler (Marsh vd., 2019). Bu çalışmada öğretmenlerin çoğu, davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verirken başarılı olup olamayacağınızın en önemli yönlerinden birinin stratejik olmak olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verirken neyin işe yarayıp neyin yaramadığını bilmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bazı öğrencilerin birbirine yakın oturması gerektiğini, bazılarının ise dikkat dağıtıcı unsurları azaltacak şekilde diğer öğrencilerin etrafında oturması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

On iki yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö3 bunu şu şekilde açıklamıştır: *“Ortak ilgi alanları olduğunda bu öğrenciler diğer öğrencilerle iyi çalışırlar. Sınıfımda kimin nerede oturduğuna dikkat etmeye çalışıyorum. Herhangi bir yere oturmalarına izin vermiyorum ama kesinlikle onların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyorum, çünkü çocuklarımın her zaman kendi sınıflarında olduklarını hissetmelerini isterim... Öğretmen olduğum için mutluyum, her zaman pozitif enerjili olmayı seviyorum ve çocuklarımın da aynı enerjiye ihtiyacı var. Hatta bazı davranış bozukluğu olan çocuklarım bile bazen bana çok fazla enerji veriyor”.*

Öğretmenler, eğer bir planları yoksa davranış bozukluğu olan öğrencilere ders vermenin çok sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir. Nasıl öğreteceklerine dair birçok farklı alternatiflere sahip olmanın önemini vurgulamışlardır. Çünkü bir planınız yoksa başarısız olmayı planlıyorsunuzdur şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö14 bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Sınıftaki dikkat dağınıklığını azaltmak için çocuklarımın iyi etkileşimde buldukları öğrencilerle birlikte oturmasına ve olumlu duygular geliştirmelerine dikkat ediyorum”.* Ö4 ise şöyle açıklama yapmıştır: *“Bu çocuklarımı, sorumluluk sahibi ve onlara yardımcı olabilecek diğer öğrencilerle gruplandırıyorum. Bu beni özgürleştiriyor, çünkü ders boyunca dikkatimi onlara çok fazla odaklamak zorunda kalmıyorum”.*

Öğretmenler ayrıca davranış bozukluğu olan öğrencileriyle ne zaman etkileşime gireceklerini, nasıl etkileşime gireceklerini veya girmeyeceklerini anlama ihtiyaçlarının da olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler dikkat dağıtıcı unsurları, olumsuz davranışları en aza indirmek ve davranış bozukluğu olan öğrencilerini derse aktif şekilde dahil etmek veya derste tutmak için bir plana sahip olmanın önemli olduğunu öne sürmüşlerdir.

On yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö10 şunu paylaşmıştır: *“Sınıftaki bazı aksamaları önlemek için davranış bozukluğu olan*

öğrencilerimi görmezden geliyorum. Eğer gerçekten ne olduklarını görmek isterseniz sınıf seviyesinde bir soru sorun, yeterli olacaktır çünkü cevap veremezler. Bu öğrencilerime her zaman cevabını bilmelerini istediğim alt düzey sorular sormaya çalışırım. Bu onların güvenini artırmaya yardımcı olur ve birbirimize olan güvenimizi de oluşturur”.

Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilerle çalışma planı yapmanın önemli bir sorumluluk olduğunu, çünkü tüm öğrenciler için geçerli tek bir planın mevcut olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencinin kim olduğunu öğrendiğinizde o öğrenciyle çalışma planı geliştirebileceğinizi ifade etmişlerdir. Stratejik olmak aynı zamanda bazı öğretmenlerin stres düzeylerini ve kişisel hayal kırıklıklarını azaltmalarına da yardımcı olmaktadır.

On altı yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö8 ise şu görüşünü aktarmıştır: *“Onları çoğunlukla sınıfta ne zaman ilgi odağı haline getireceğimi biliyorum veya ne zaman neyi yapmayacağımı da hissediyorum. Bugüne kadar deneme yanılma bana neyin işe yarayıp neyin yaramadığını öğretti. Çocuklar beni seviyor, çünkü onlarla nasıl ilişki kuracağımı öğrendim. Her öğretmenin bilmesi gereken iki şey var; onları asla sınıfta arkadaşları önünde utandırmayın ve onları nasıl geliştireceğinizin yollarını öğrenin”.*

Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerin Öğrenebileceğine İlişkin İnanç

On dört katılımcının tümü davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenebileceği şeklinde yanıt vermişlerdir. Davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim vermeye ilgili öngörülen yanlışları sorgularken Ö2, Ö4, Ö7, Ö10 ve Ö13'ten gelen yanıtların hepsi benzer ifadeler olmuştur. On bir yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö2'nin davranış bozukluğuna sahip çocuklarla çalışma geçmişi oldukça fazla ve *“Bu öğrenciler aptal değil ve tekrar ediyorum o öğrenciler aptal değil”* cevabında kararlılık göstermiştir. Dokuz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö4, *“Bu öğrencilerin her zaman sorunlu oldukları ve öğrenmeye ilgi duymadıkları doğru bir ifadedir, ama aptal oldukları ve öğrenemedikleri tümüyle yanlıştır”* demiştir. Yine dokuz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö7, *“Bu öğrenciler genelde davranış sorunlarını aşıp öğrenmiyorlar, aslında öğrenme potansiyelleri var”* demiştir. On yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö10, *“Öğrenme eğilimlerinin olduğunu düşünmüyorum, gerçekte isteseler öğrenirler”* demiştir. On dört yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö13 ise *“Normal akranlarıyla aynı ortamda öğrenmiyorlar, bu öğrencilerin öğrenmeleri için ayırmak lazım”* şeklinde görüşünü ortaya koymuştur.

On iki yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö3, *“Bu çocuklar, çok kötü niyetliler ondan dolayı öğrenmiyorlar ve her zaman da sorunlu olacaklar”* demiştir. Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö6, *“Öğrenme talepleri ve duyguları olmadığı için sınıfta diğer normal çocuklarla birlikte dersi alamıyorlar”* demiştir. Altı yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö9,

“İtiraf etmeliyim ki düşünmem neredeyse bir dakikamı aldı, ama bu çocukların da mutlaka öğrenebileceğini biliyorum” demiştir. On yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö11, *“Bazen problemliler olsalar da kesinlikle öğrenebilirler”* şeklinde açıklamıştır. Beş yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö5, *“Eğer bir öğretmen duygularını tamamen sınıfın dışında bırakır ve bu çocukları tanıyıp onların da bir zihne sahip olduğunu düşünürse düşündüklerinden daha fazlasını yapabildiklerini keşfedebilir”* demiştir. Yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö1 ise bu soruyu şöyle yanıtlamıştır; *“Diğer öğretmen arkadaşlarımın bu çocuklarla zamanımı boşa harcadığımı söylemeleri beni bazen çok üzüyor. Aslında ben görevimi yapıyorum. Nereden biliyorsunuz kimin doğruyu yaptığını. Çok üzücü maalesef ama çok fazla meslektaşım bu düşünceyi benimliyor”*. Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö14 şunu paylaşmıştır: *“Meslektaşlarımın bu öğrencilerimin asla öğrenemediklerini söylemelerine çok kızıyorum, bu çok saygısızlık. Tamam anlıyorum, kötüler. Ama bir kere güvenin bu çocuklara. Tüm davranış bozukluğu olan çocuklar bazı meslektaşlarım gibi kafayı yedirir insana demek isterdim, ama bu çok doğru değil. Öğretmen olarak siz onlara ders verebilmek için onları yeterince tanımaya çaba göstermelisiniz. Onları problemliler diye adlandırmak, onlara öğretmenlik yapamayacağını söylemenin başka bir yoludur ki bu da aslında sorunun bir parçasıdır”*.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitimi konusundaki algılarını ve kişisel deneyimlerini incelemektir. Öğretmenlerin sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilerle yaşadığı deneyimlerini ele alan çalışmalar yok denecek kadar sınırlıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları, sınıflarında davranış bozukluğuna sahip öğrencileri olan öğretmenlere ve alanyazındaki boşluğa katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Çalışmanın temelini oluşturan teori, epistemolojik algı teorisidir. Kişisel algı, görülen şeylerin algılanması ve inanılması nedeniyle oluşur (Siegel & Silinis, 2015). Kişisel epistemoloji, bireylerin nasıl öğrendiğine ve bilginin doğasını, anlayışını ve kendi inançlarını tanımlamak için hangi kişisel yargıların kullanıldığını odaklanır (Hofer & Pintrich, 1997). Teorik çerçevede doğrultusunda öğretmenler sınıflarında bu öğrencilerle yaptıkları uygulamalar sonucunda davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilgili bilgi, anlayış ve kendi inançlarına dayalı geliştirdikleri kişisel yargılarını ortaya koymuşlardır. Görüşülen öğretmenlerin tümüne kendi kişisel inançlarının, bilgilerinin ve sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verme anlayışlarının nasıl olduğunu belirtebilecekleri sorular sorulmuştur.

Çalışma bulguları sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik algıları ve kişisel deneyimleriyle ilgili dokuz temayı içermiştir: (1) Öğretmenlik mesleğinin zor oluşu, (2) öğretmenlerin hazırlık veya eğitim eksikliği, (3) öğretmenlerin kendilerini sinirli ve yorgun hissetmeleri, (4) olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurulması, (5) olumlu ortamın korunması, (6) idari desteğin

eksikliği, (7) ebeveyn desteğinin eksikliği, (8) stratejik olunması ve (9) davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin inanç.

Bu amaçla oluşturulan alt problemler doğrultusunda değerlendirme yapılırsa öğretmenler, sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilerin olmasından dolayı kendilerini hayal kırıklığına uğramış, yorgun ve bitkin hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla davranış bozukluğu olan öğrencilerin davranışsal ve akademik zorluklarından bunaldıklarını belirtmişlerdir. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin akademik ve davranışsal ihtiyaçlarının farklılaşması, sınıf öğretmenlerinin bu ihtiyaçları karşılaması konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır (Cooper vd., 2018). Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim vermek için gereksinim duydukları herhangi bir mesleki gelişimi veya diğer eğitimleri alamadıklarını bu yüzden kendilerini oldukça yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunun anlamı, öğretmenleri sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilere nasıl eğitim vereceklerini hazırlayacak nitelikli bir özel eğitim ve mesleki gelişim uygulamalarının gerekliliğidir. Botha ve Kourkoutas (2016), davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere mesleki eğitim verilmesinin, öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeye bakışını iyileştirmede faydalı olabileceğini açıklamıştır. Klopfer ve diğerleri (2019) tarafından da hem yeni başlayan hem de deneyimli öğretmenlerin davranış bozukluğu olan öğrencilerin karşılaştığı zorlukları çözmek için gereken becerilere sahip olmadığı öngörülmüştür. Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilerin sınıflarında ders anlatırken sözlü müdahale, ağlama, bağırma, akranlarına yönelik sözlü ve fiziksel saldırganlık gibi rahatsız edici davranışları nedeniyle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin olumsuz davranışlarının tekrarlanması ve sürekli ders düzeninin bozulması genel olarak karşılaşılan zorluklar olarak belirlenmiştir. Bu sonuca dayanarak davranış bozukluğu olan öğrencilerin yıkıcı davranışlarının etkili bir şekilde nasıl yönetileceği konusunda öğretmen eğitiminin desteklenmesi gerektiği belirtilebilir. Bu çıkarım Leggio ve Terras (2019) tarafından da desteklenmiştir; çünkü davranış bozukluğu olan öğrencilerin sergilediği olumsuz ve yıkıcı davranışlarından bazıları eşyalara zarar vermek, küfür kullanmak ve başkalarına karşı sıklıkla müdahaleli saldırganlık sergilemektir. Sınıf öğretmenleri, davranış bozuklukları olan öğrencilerle ilişkili bazı olumsuz davranışların sınırlandırılmasına yardımcı olmak için olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yanı sıra olumlu bir öğrenme ortamı kurmanın ve devam ettirmenin önemini belirtmişlerdir. Capern ve Hammond (2014) bu çıkarımı destekleyerek davranış bozukluğu olan öğrenciler ve öğretmenler arasındaki günlük etkileşimlerin olumlu bir izlenim yarattığını ve bunun da öğrenme ortamında daha olumlu sonuçlara yol açabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler nazik davranışlar sergilediklerinde, davranış bozukluğu olan öğrenciler kendilerini daha rahat hissettikleri için etkileşimli bağlantı kurma eğilimi göstermektedirler. Öğretmenler ayrıca sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim vermek için gereken sosyal desteği veya eğitimi alamadıklarını da bildirmişlerdir. Önceki araştırmalarda da öğretmenlerin

çoğu, davranış bozukluğu olan öğrencilerin bireyselleştirilmiş ihtiyaçları ile özelliklerine ilişkin yetersiz donanımları nedeniyle davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim vermeye kendilerini hazır hissetmediklerini öne sürmüşlerdir (Gage vd., 2017; Gilmour vd., 2021; Leggio & Terras, 2019).

Davranış bozukluğu olan öğrencilerin davranışsal zorluklarının üstesinden gelmek için gereken özel eğitim olmadan sınıf öğretmenleri, bir süre sonra öğrencilerinin davranışlarına ve ihtiyaç düzeylerine yönelik kendi yorumlarına güvenmek zorunda kalmaktadır. Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilerin zorlayıcı olduğunu ancak etkileşimlerinde stratejik olabildikleri ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri geliştirebildikleri zaman sınıftaki aksamaların ve olumsuz davranışların hafifleyebileceğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, sınıflarında kanıtı dayalı ve davranışsal stratejiler kullanıldığında, davranış bozukluğu olan öğrencilerin akademik ve genel davranışları geliştikçe öğrenci algılarının da arttığını bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca sınıfta olumlu bir ortam sağlamanın önemini de belirtmişlerdir. Saloviita (2020) tarafından yürütülen araştırmada öncelikle öğretmenlerin destekleyici tutumlarının, öğrencilerin davranışsal ve akademik gelişimlerinin artmasına yol açtığı gösterilmiştir. Öğretmen, genellikle davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilişkilendirilen olumsuzluk yerine olumluya odaklanmanın olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmada faydalı olabileceğini tartışmıştır. Ayrıca olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmak, sınıftaki aksamaların ve olumsuz davranışların azaltılması ile öğrenci katılımının artırılması açısından da önemlidir. State ve diğerleri (2019)'nin ifade ettiği üzere etkili kanıtı dayalı uygulamalar arasında sosyal beceri eğitimi, öz yönetim, işlev temelli davranış destekleri, olumlu sonuçların öğrenci tarafından kabul edilmesi ve okul çapında davranış beklentilerini destekleyen olumlu pekiştirmeler yer almaktadır. Bu çalışmada göze çarpan bir sonuç, on dört öğretmenin tamamının davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenebileceğine inanmasıydı. Önceki araştırmalarda öğretmenler, öğrenciyi cinsiyet (erkek, kız), başarı (zayıf, orta başarılı, yüksek başarılı) bakımından açıklamış veya davranış problemline sahip öğrencilerle olan geçmiş olumsuz deneyimlerini aktarmıştır (Zimmermann, 2018). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, sınıf içinde yaşanan çeşitli aksaklıklar ve davranış sorunlarına işaret etmiş, ancak hepsi davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenebileceği konusunda hemfikir olmuşlardır; bu da davranış bozukluğu olan öğrenciler hakkındaki yanlışlardan biridir. Davranış bozukluğu olan öğrenciler, engelli öğrenciler arasında okulu bırakma ve memnuniyetsizlik oranı bakımından en yüksek düzeyde sergilediklerinden bu önemli bir bulgudur (Marsh vd., 2019). Ancak öğretmenler davranış bozukluğu olan öğrencilere ders vermenin oldukça güç ve zor olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle ilkököl 1. sınıftan itibaren davranış bozukluğu olan çocuklarda bir önlem alınmaz ise sorunun bir filiz gibi gelişip olgunlaşmaya başladığı öne sürülmüştür. Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilerin yardım etmeyi reddetmelerinin veya ödevlerini yapmaya kalkışmamalarının alışılmadık bir durum olmadığını paylaşmıştır.

Araştırmacılar, öğretmenlerin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik olumsuz algı geliştirmelerinin temel nedenlerinden biri olarak davranış bozukluğu olan öğrencilerin edindiği yetersiz öğrenme çıktılarını göstermeleridir (Cooper vd., 2018; Garwood & Ampuja, 2019). Davranış bozukluğu olan öğrencilerin damgalanma ve bunun sonucunda ortaya çıkan önyargılı algı, öğrencilerin özelliklerinden ziyade etiketleme olarak görülebilir (Hornstra vd., 2010). Daley ve Rappolt-Schlichtmann (2018), öğretmenlerin engellilik algı etiketinin damgalanmaya yol açabileceğini ve bunun öğrenci için olumsuz bilişsel veya duyuşsal çıktılarla ilişkilendirilebileceğini öne sürmüştür. Öğretmenler ayrıca davranış bozukluğu olan öğrencilerin saygısız ve rahatsız edici davranışlarını caydırmak konusunda yöneticilerin desteğinin olmamasından dolayı da hayal kırıklığına uğradıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, idari destek eksikliğinin sınıf kurallarını inşa etme ve beklentileri karşılama ile sınıf içi uygulama becerilerini zayıflattığını bildirmiştir. Öğretmenler ayrıca yönetici ve öğretmenler arasında yeterli düzeyde birlik sağlanmasının öğretmenlerin streslerini azaltacağını ve davranış bozukluğu olan öğrenciler için düşündükleri sınıf beklentilerini iyileştireceğini belirtmişlerdir. İdari destek eksikliği, davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğretmenleri arasında en sık görülen yıpranma nedenlerinden biridir; öğretmenler bazen yöneticilerin anlamlı bir destek sağlamak yerine sadece öğretmenin uzmanlığına güvenmesinden bazen de hiç müsait olmamalarından veya ihtiyaçları karşılamada ve sorun çözmede dikkatsiz davranmalarından şikayet etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca aile desteğinin eksikliğinin de önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, velilerin zaman zaman öğrencilerin davranışlarına destek sağlama konusunda isteksiz olduklarını bildirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrencinin olumsuz davranışlarına yardımcı olmak için zaman zaman ebeveyn desteğine ihtiyaç duyulduğunu da ifade etmişlerdir. Buchanan ve diğerlerine (2016) göre öğretmenler ebeveynlerin çocuklarına eylemlerinin sonuçlarını öğrenmelerini, onları disiplinle desteklemelerini ve davranışlarını olumlu yönde iyileştirmek için öğretmenlerle birlikte çalışmasını talep etmektedirler. Öğretmenler, idari ve veli desteğinin, öğrencinin davranışlarını düzeltme ve öğrenme beklentileri konusunda farkındalığını artırmaya yardımcı olabileceğini paylaşmıştır.

Nitel araştırma yöntemine dayanan olgubilimsel çalışmanın bulgularına ve sonuçlarına dayanarak sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrenciler hakkında sıklıkla olumsuz görüş sergilemeleri sorunun daha derin boyutlarda ele alınmasına yönelik öneriler doğurmuştur. Bu kapsamda öncelikle okul yılı başlangıcından önce ve okul yılı boyunca davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim vermek için öğretmenlere mesleki gelişimin sağlanması önerilebilir. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin sınıfa entegrasyonu ve davranış yönetimi alanlarında sınıf öğretmenlerine okul yılının başında ve yıl ortasında mesleki gelişim sunmak öğretmenlerin gereksinim duyduğu bir faaliyettir. Ayrıca öğretmenler mesleki gelişim oturumlarından edindikleri stratejileri uygulayıp daha sonra neyin etkili

olduğunu ve neyin etkili olmadığını tartışabilirler. Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticileriyle aylık destek oturumları düzenlemesi önerilebilir. Aylık destek oturumları öğretmenlerin yanı sıra idari ekipten de oluşabilir. Aylık oturumların amacı, davranış bozukluğu olan öğrencilerin davranışsal kaygılarının düzeltilmesi ve iyileştirilmesiyle ilgili olarak işbirlikçi bir duruş geliştirmek olmalıdır. İdari destek eksikliği, davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğretmenleri arasında en sık görülen yıpranma nedenlerinden biridir; çünkü öğretmenler bazen yöneticilerin anlamlı bir destek sağlamak duyarsız olmalarından şikâyet etmektedirler. Öğretmenler endişelerini yöneticileriyle paylaşabilir ve sınıfında davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim vermek için en iyi uygulamaları birlikte planlayabilirler. Öğretmenlerin, öğrenci davranışlarına ilişkin yönlendirmeleri ve problemin çözülüp çözülmediği konusunda yöneticilerine veri sağlamaları önerilebilir. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğretmenleri ve velileriyle ayda bir kez video konferans veya telefon yoluyla görüşme talebinde bulunmaları önerilebilir. Her ne kadar ebeveynler ve öğretmen genel itibarıyla yıllık olarak buluşmalar da toplantıların aylık düzenlenmesi aynı zamanda ebeveynlerinin öğretmeni daha iyi anlamasını sağlayabilir ve bu da istenen davranış ve akademik gelişimi destekleyebilir.

Sınıf öğretmenlerine yönelik yürütülen bu çalışmanın bulgularına dayanarak farklı bir çalışma grubu veya branş öğretmenleri ile davranış bozukluğu olan öğrencilere ders verme konusundaki olumsuz görüşleri üzerine nitel bir olgubilimsel çalışma yürütülebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler, sınıfında davranış bozukluğu olan öğrencilerle yaşanan güçlükler, sorunlar ve öğrenme ortamı hakkında fikir edinilmiştir. Ancak gelecekteki araştırmalar ölçülebilir bir veri elde etmek üzere hem nicel hem de nitel kapsamda karma yöntem yaklaşımını dikkate alabilir. Sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik olumsuz görüşlerini niteliksel ve niceliksel veriler (görüşme, gözlem, deneysel ve/veya özel örnekleme) kullanarak incelemek için karma yöntem tasarımı uygulaması gerekli olabilir. Gelecekteki araştırmacılar bu olgubilimsel çalışmayı geliştirebilirler. Ek olarak, bu çalışma, verileri daha büyük bir örneklem boyutuyla karşılaştırmak amacıyla tüm dünya genelindeki davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik diğer okulların öğretmenleri üzerinde de tekrarlanabilir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, çalışma kapsamında herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışmasında bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmaya ait Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan (Karar No: 2024/205 ve 08.05.2024 tarihli) etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Aras, Ş., Ünlü, G., & Taş, F. (2007). Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikliniğine başvuran hastalarda belirtiler, tanılar ve tanıya yönelik incelemeler. *Klinik Psikiyatri*, 10, 28-37.
- Arcangeli L, Bacherini A, Gaggioli C, Sannipoli M, & Balboni G. (2020). Attitudes of mainstream and special-education teachers toward intellectual disability in Italy: the relevance of being teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7325.
- Ata, S., Duran, Ç., & Metin, E. N. (2020). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Ağrı ili örneği). *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 7(2), 159-171.
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları pekiştirici ve cezaların etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 567-580.
- Bardack, S., & Obradović, J. (2017). Emotional behavior problems, parent emotion socialization, and gender as determinants of teacher–child closeness. *Early Education and Development*, 28(5), 507-524.
- Başar, M., & 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.
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17). 73-88.
- Bennett, K. J., Lipman, E., Racine Y., & Offord, D. R. (1998). Annotation: Do measures of externalizing behavior in normal populations predict later outcome? Implications for targeted interventions to prevent conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 1059-1070.
- Botha, J., & Kourkoutas, E. (2016). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioral difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 784-799.
- Buchanan, R., Nese, R. N. T., & Clark, M. (2016). Stakeholders' voices: Defining needs of students with emotional and behavioral disorders transitioning between school settings. *Behavioral Disorders*, 41(3), 135-147.
- Bulut, S. (2008). Okullarda görülen öğrenciden öğrenciye yönelik şiddet olaylarının bazı değişkenler açısından arşiv araştırması yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 23-38.
- Candela, A. G. (2019). Exploring the function of member checking. *The Qualitative Report*, 24(3), 619.
- Canel, N., & Özdemir-Kemahlı, H. P. (2018). Çeşitli zekâ düzeylerine sahip ilkökul öğrencilerinin davranış problemleri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 85-104.

- Capern, T., & Hammond, L. (2014). Establishing positive relationships with secondary gifted students and students with emotional/behavioral disorders: Giving these diverse learners what they need. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 46-67.
- Charles, C. M. (1992). *Building classroom discipline: From models to practice*. (4. Baskı) London: Longman.
- Cooper, J. T., Whitney, T., & Lingo, A. S. (2018). Using immediate feedback to increase opportunities to respond in a general education classroom. *Rural Special Education Quarterly*, 37(1), 52-60.
- Coşgun Başar, M., & Özdemir, S. (2015). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar için başarıya ilk adım erken müdahale programı uygulamalarının gözden geçirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 176-197.
- Creswell, J. & Poth, C. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Second Edition. SAGE Publications.
- Çam, S., & Ünal, H. (2016). Davranım bozukluğu tanısı alan ilköğretim öğrencilerine okullarda sunulan psikolojik danışmanlık hizmetlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 165-182.
- Çullu, H. (2010). *İlköğretim çağında davranış bozukluğu görülen çocuklarda resim-iş eğitimi yolu ile yaratıcılığın uyarılması ve değişim süreçlerinin izlenmesi* (Tez No. 264080) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Daley, S., & Rappolt-Schlichtmann, G. (2018). Stigma consciousness among adolescents with learning disabilities: Considering individual experiences of being stereotyped. *Learning Disability Quarterly*, 41(4), 200-212.
- Deliveli, K. (2019). Sınıf öğretmenlerinin duygu davranış bozukluğu olan öğrencilere sundukları eğitimsel hizmetler. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(40), 2039-2056.
- Enç, M. (1980). *Ruh bilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurum Yayınları.
- Gage, N. A., Adamson, R., MacSuga-Gage, A., & Lewis, T. J. (2017). The relation between the academic achievement of students with emotional and behavioral disorders and teacher characteristics. *Behavioral Disorders*, 43(1), 213-222.
- Garwood, J. D., & Ampuja, A. A. (2019). Inclusion of students with learning, emotional, and behavioral disabilities through strength-based approaches. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 46-51.
- Gilmour, A. F., Sandilos, L. E., Pilny, W. V., Schwartz, S., & Webby, J. H. (2021). Teaching students with emotional/behavioral disorders: Teachers' burnout profiles and classroom management. *Journal of Emotional and Behavior Disorders*, 33(4), 3-11.
- Gözütok, F. D., Er, O., & Karacaoglu, C. (2006, 28-31 Mart). Okullarda dayak: 1992-2006 yılları karşılaştırması. 1. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu*, MEB & UNICEF, İstanbul.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

- Hawkins, R. O., Collins, T. A., Haas Ramirez, L., Murphy, J. M., & Ritter, C. (2020). Examining the generalization of a combined independent and interdependent group contingency for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 45*(4), 238-251.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88-140.
- Hoover, S., Strapp, C., Ito, A., Foster, K., & Roth, K. (2018). Teaching qualitative research interviewer skills: A developmental framework for social justice psychological Research teams. *Qualitative Psychology, 5*(2), 300-318.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(6), 515-529.
- Hughes, J. N., & Im, M. H. (2016). Teacher-student relationship and peer disliking and liking across grades 1-4. *Child Development, 87*(2), 593-611.
- Karadağ, E., & Öney, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf-içi olumsuz davranışlarının değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 119-134.
- Kaymak Özmen, S. (2006, 28-31 Mart). İlköğretim öğrencilerinin maruz kaldıkları şiddetin türleri ve sıklığı: Kars ili örneği. *1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu*. MEB & UNICEF, İstanbul.
- Klopfer, K., Scott, K., Jenkins, J., & Ducharme, J. (2019). Effect of preservice classroom management training of attitudes and skills for teaching children with emotional and behavioral problems: A randomized control trial. *Teacher Education & Special Education, 42*(1), 49-66.
- Kocuk, M. (2022). İlkokul öğrencileri arasındaki akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Trends and Developments in Education, 2*(1), 84-105.
- Leggio, J. C., & Terras, K. L. (2019). An investigation of the qualities, knowledge, and skills of effective teachers for students with emotional/behavioral disorders: The teacher perspective. *Journal of Special Education Apprenticeship, 8*(1), 1-15.
- Lewis, R., & Riley, P. (2009). *Teacher misbehaviour*. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.), *The International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 417-431). Norwell, MA, USA: Springer.
- Longobardi, C., Gastaldi, F. G. M., Prino, L. E., Pasta, T., & Settanni, M. (2016). Examining student-teacher relationship from students' point of view: Italian adaptation and validation of the young children's appraisal of teacher support questionnaire. *The Open Psychology Journal, 9*, 176-187.
- Lynam, D. R. (1996). Early identification of chronic offenders: Who is the edging psychopath? *Psychological Bulletin, 120*, 209-234.
- Marsh, R. J., Higgins, K., Morgan, J., Cumming, T. M., Brown, M., & McCreery, M. (2019). Evaluating school connectedness of students with emotional and behavioral disorders. *Children & Schools, 41*(3), 153-160.

- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*, 1145-1157.
- McLeskey, J., Maheady L., Billingsley B., Brownell M., & Lewis T. (2018). *High-leverage practices for inclusive classrooms*. Council for Exceptional Children. Routledge.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674-701.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal, 48*, 120-162.
- Ögel, K., Tari, I., & Eke, C. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. Yeniden Yayınları, No.17. İstanbul.
- Patterson, G. R. (1993). Orderly change in a stable world: The antisocial trait as a chimera. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 911-919.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Poulou, M. S., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2018). Teachers' perceptions of emotional intelligence and social-emotional learning: Students' emotional and behavioral difficulties in U.S. and Greek preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education, 32*(3), 363-365.
- Ryan, F., Coughlan, M., & Cronin, P. (2009). Interviewing in qualitative research: The one-to-one interview. *International Journal of Therapy & Rehabilitation, 16*(6), 309-314.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(2), 270-282.
- Sezer, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sık rastlanan uyum ve davranış bozuklukları ve bu bozukluklara ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Siegel, S., & Silins, N. (2015). The epistemology of perception. *The Oxford Handbook Of Philosophy of Perception, 25*, 781-811.
- Smith, P. R. (2018). Collecting sufficient evidence when conducting a case study. *The Qualitative Report, 23*(5), 1043-1048.
- Smith, S. M., Cotterill, S. T., & Brown, H. (2020). An interpretative phenomenological analysis of coach perceptions in the practice environment. *Sport Psychologist, 34*(4), 257-267.
- State, T. M., Simonsen, B., Hirn, R. G., & 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.
- Ünal, H. (2006). *Davranım bozukluğu tanısı alan ilköğretim öğrencilerine okullarda sunulan danışmanlık hizmetlerinin incelenmesi*. (Tez No. 205780) [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Weller, S. C., Vickers, B., Bernard, H. R., Blackburn, A. M., Borgatti, S., Gravlee, C. C., & Johnson, J. C. (2018). Open-ended interview questions and saturation. *PLoS ONE*, *13*(6), 1-18.
- Wills, H. P., Mason, R., Gregori, E., & Veatch, M. (2019). Effects of self-monitoring on the praise rates of paraprofessionals for students with emotional and behavioral disorders. *Elementary School Journal*, *119*(4), 562-579.
- Wirihana, L., Welch, A., Williamson, M., Christensen, M., Bakon, S., & Craft, J. (2018). Using Colaizzi's method of data analysis to explore the experiences of nurse academics teaching on satellite campuses. *Nurse Researcher*, *25*(4), 30-34.
- Yin, R.K. (2016). Qualitative research from start to finish. <https://doi.org/10.1177/1076426916669232>. *Family and Consumer Sciences*, *44*(3), 324-325.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, *115*, 28-54.
- Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *6*(1), 1-20.
- Zimmermann, C. R. (2018). The penalty of being a young black girl: Kindergarten teachers' perceptions of children's problem behaviors and student-teacher conflict by the intersection of race and gender. *Journal of Negro Education*, *87*(2), 154-168.
- Zvi Miller, E. (2023). *Teachers' perceptions of students with emotional and behavior disorders: A phenomenological study*. (Tez No. 30686992) [Doctora Thesis, Northcentral University, California-ABD]. Proquest Digital Dissertations.

Extended Abstract

Every behavior of an individual has a reason and a goal. Because there are many factors that push the individual to behavior. The nature of these factors directly affects the quality of the individual's behavior. An individual's behavior can be interpreted by those around him as meaningless, negative, wrong or, on the contrary, meaningful, positive and correct. The reasons for the negative behavior of students are generally attributed to themselves, their families and close environment, teachers and the school. Today, incidents of violence from students to teachers in schools have increased day by day. Negative behaviors are characteristics that mature and develop like a tree growing. In this context, the primary school period has a very important place. Because the negative behaviors that started during this period may develop in the future and turn into a different context. This study is very important in terms of examining the personal experiences of classroom teachers with students with behavioral disorders. Teachers' pre-perceptions about their students significantly affect the student's ability to learn and interact with other students. In this regard, improving classroom teachers' perceptions of students with behavioral disorders will provide an opportunity to improve students' learning outcomes. While the literature generally provides findings on why teachers at other levels than

primary school have negative perceptions about students with behavioral disorders or only the low level of learning outcomes of students with behavioral disorders and the environmental factors affecting this (Karadağ & Öney, 2006; Ünal, 2006; Çullu, 2010; Coşgun Başar & Özdemir, 2015; Çam & Ünal, 2016; Babayiğit & Erkuş, 2017; Canel & Özdemir-Kemahlı, 2018; Deliveli, 2019; Kocuk, 2022), the results presented in this study aimed to make suggestions on how improvements can be achieved for both, especially at the primary school level. In this context, the study was inspired by the doctoral dissertation of Zvi Miller (2023).

This study was designed according to the phenomenological design based on the qualitative research method to examine the perceptions and personal experiences of classroom teachers regarding students with behavioral disorders. The classroom teachers in the study were selected from among the teachers working in various primary schools in Rize. For this purpose, a form with 7 questions was applied to 282 classroom teachers working in all primary schools in Rize province via "Google Forms". Among these teachers, 14 teachers were included in the study, considering their gender distribution and based on their answers regarding voluntary participation in the study. In this context, classroom teachers were selected by taking into account the purposeful sampling method according to their demographic status and willingness to participate in the study. Individual interviews were conducted online via Zoom. A semi-structured open-ended interview form consisting of 8 questions was directed to the teachers. The data obtained from the teachers' opinions were analyzed using 'content analysis and descriptive analysis technique' and themes were created and grouped.

Study findings included nine themes related to classroom teachers' perceptions and personal experiences towards students with behavioral disorders: (1) the teaching profession is difficult, (2) teachers' lack of preparation or training, (3) teachers feeling frustrated and tired, (4) establishing positive teaching-student relationships, (5) maintaining a positive environment, (6) lack of administrative support, (7) lack of parental support, (8) being strategic, and (9) belief that students with behavioral disorders can learn.

As a result of the study, teachers stated that they felt disappointed, tired and exhausted due to the presence of students with behavioral disorders in their classes. Teachers often stated that they were overwhelmed by the behavioral and academic difficulties of students with conduct disorders. Teachers stated that students with behavioral disorders had difficulty teaching in their classrooms due to disruptive behaviors such as verbal interference, crying, shouting, and verbal and physical aggression towards their peers. Teachers also reported that they did not receive the social support or training necessary to teach students with behavioral disorders in their classrooms. A notable result in this study was that all fourteen teachers believed that students with behavioral disorders could learn. On the other hand, teachers stated that it was very difficult and difficult to teach students with

behavioral disorders. It has been suggested that if no precautions are taken, especially in children with behavioral disorders starting from the first grade of primary school, the problem begins to develop and mature like a sprout. Teachers also stated that lack of family and administrator support was an important problem. Based on the findings and results of this phenomenological study based on the qualitative research method, the fact that classroom teachers often have negative views about students with behavioral disorders has led to suggestions for addressing the problem in deeper dimensions. According to these results, a qualitative phenomenological study can be conducted with a different study group or branch teachers on their negative opinions about teaching students with behavioral disorders. Future researchers may expand on this phenomenological study. Additionally, this study could be replicated on teachers from other schools for students with conduct disorders around the world to compare the data with a larger sample size.