

## Erken Çocukluk Döneminde Duygusal Davranışsal Bozukluklar: Özel Eğitim Bağlamında Tanım, Sorunlar ve Davranışsal Desteğe Yönelik Etkili Uygulamalar

### Emotional Behavioral Disorders in Early Childhood: Definition, Issues and Effective Practices for Behavioral Support in the Context of Special Education

Hanife Ece Uğurlu Akbay<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Görevlisi, Dokuz Eylül Üniversitesi,  
hanifeece.ugurluakbat@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9602-6106>)

**Geliş Tarihi:** 16.08.2023

**Kabul Tarihi:** 15.12.2023

#### ÖZ

Duygusal davranışsal bozukluklar, karakteristik özellikleri dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlar olmak üzere iki temel grupta sınıflandırılan, söz konusu özelliklerin bireyin akademik ve sosyal gelişimine olası olumsuz etkilerinden dolayı özel eğitime gereksinim duyulan, farklı duygusal ya da davranışsal sorunları kapsayan şemsiye bir terim olarak değerlendirilmektedir. Duygusal davranışsal bozuklukların diğer özel gereksinim durumlarında olduğu üzere erken tanısı ve müdahalesi, sosyal ve akademik gelişimi olumsuz yönde etkileyen davranışların değiştirilmesinde, gelişimin ilerleyen dönemlerinde bu bozukluklara ilişkin ortaya çıkabilecek olası riskli durumların önlenmesinde önem arz etmektedir. Erken çocukluk döneminde duygusal davranışsal bozukluklar ve etkili davranış yönetimine ilişkin bilgi ve deneyim, bu bozukluğa sahip çocukları belirleme ve problem davranışlara müdahale etme sürecine etki eden faktörlerdendir. Bu derlemenin amacı, erken tanılama sürecinde öğretmenler ve ailelere duygusal davranışsal bozukluklara ilişkin rehberlik edecek tanım, karakteristik özellikler, bu şemsiye terim kapsamında ele alınan bozukluklar, yaygınlık ve bozuklukla ilişkilendirilen riskli faktörler gibi konularda temel düzeyde bilgi sunmaktır. Bununla birlikte makalede, bu bozukluklara sahip olan ya da bozukluklarla ilişkilendirilen özelliklerle benzer davranışlar sergileyen çocukların aileleri ve öğretmenlerine alanyazında etkililiği ortaya konmuş davranışsal desteğe yönelik bazı uygulamalar açıklanmış ve bu uygulamalara ilişkin örneklere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal davranışsal bozukluklar, erken çocukluk, davranışsal destek, davranış yönetimi, özel eğitim.

#### ABSTRACT

Emotional behavioral disorders (EBD) is an umbrella term encompassing various emotional or behavioral problems that are classified in two main categories, as externalized and internalized behaviors, based on characteristics. Due to the possible negative effects of these characteristics on the academic and social development of an individual, special education plays an important role for those identified with EBD. As in other special education categories, early identification and intervention of EBD is crucial in modifying behaviors that negatively affect social and academic development. In addition, early identification and intervention of EBD is necessary for the prevention of potential risk factors associated with EBD that may arise in the later stages of development. The knowledge and experience regarding early childhood EBD and effective behavior management practices are two major factors affecting the process of identifying children

with such disorders and intervening in problem behaviors. Considering this effect, this review aims to provide essential information with respect to EBD including its definition, characteristics, types of disorders falling under this umbrella term, prevalence, and risk factors associated with the disorders. It is hoped that such information regarding EBD provided in this review guide parents and educators in the early identification process. Additionally, this review explains some practices for behavioral support shown to be effective in the literature and provides some examples of such practices. These practices may help parents and educators deal with challenging behaviors associated with EBD.

**Keywords:** Emotional behavioral disorders, early childhood, behavioral support, behavior management, special education.

## GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde yoksulluk, aile içi şiddet, ihmal veya baskı şeklinde kendini gösteren zayıf ya da zorlayıcı aile sistemi, istismar vb. gelişimi etkileyen riskli durumlara maruz kalan küçük çocuklarda duygusal davranışsal problemler ve/veya sosyal uyumda sorunlar gözlenebilmektedir (Offerman vd., 2022; Wagner vd., 2005). Bu riskli çevresel faktörlerin yanı sıra, aile bireylerinde görülen duygusal ya da davranışsal problemler, erken gelişim dönemlerindeki çocuklarda da benzer problemlerin görülmesine neden olabilmektedir (Offerman vd., 2022). Diğer taraftan, özel gereksinimli çocukların bazıları gerek sahip oldukları özel gereksinim durumunun sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerine olumsuz etkilerinden kaynaklanan, gerekse özel gereksinim durumuna sahip olmalarından dolayı çevrelerinde karşılaştıkları olumsuz tutum ve davranışlardan kaynaklanan birtakım duygusal ya da davranışsal bozukluklar geliştirebilmektedirler. Yukarıda sıralanan gelişimi olumsuz yönde etkileyen risk faktörlerinin bilinmesi, erken yaştaki çocukların yaşadığı olumsuz çevre koşullarını iyileştirmeye yönelik çalışmalar planlayarak duygusal davranışsal bozuklukların çocuklarda oluşumunu önlemek açısından önem taşımaktadır. Ancak, ne yazık ki günümüz şartlarında her çocuk için söz konusu çevresel riskleri tamamen ortadan kaldırmak ve her çocuğa gelişimlerini destekleyecek sağlıklı bir çevre oluşturmak mümkün görünmemekle beraber, bazı durumlarda duygusal davranışsal problemler bu riskli yaşam koşullarından bağımsız olarak da ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda, duygusal davranışsal bozukluklara sahip çocukları tanılama ve etkili yollarla müdahale sunma, bu bozuklukları önlemeye yönelik çabalar kadar önem taşımaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nin Özel Gereksinimli Çocuklar için Eğitim Yasası'nda (The Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004) belirlenmiş olan 13 farklı özel gereksinim grubundan biri olan duygusal davranışsal bozukluklar, erken çocukluk döneminde özel eğitim bağlamında tanılama ve müdahale gerektiren önemli alanlardan biri niteliğindedir. Duygusal davranışsal bozukluğa sahip çocukların karmaşık akademik ve sosyal gereksinimlerini desteklemede özel eğitim önemli bir role sahip olmasına rağmen, bu tanıyı almış çocuklar için özel eğitim destek hizmetleri yeteri kadar sağlanamamaktadır (Landrum vd., 2003). Bu durum, duygusal davranışsal bozuklukların çoğu aile ve eğitimci tarafından tam olarak anlaşılmasından; bundan dolayı da, bazen bu bozuklukları gerçek bir olgu olarak kabul etmemelerinden kaynaklanabilmektedir. Bu sorunun nedenlerinden bir diğeri de duygusal davranışsal bozukluğa sahip çocuklarda gözlenebilen zorlayıcı problem davranışlarla okul ve ev ortamlarında başa çıkma yollarının bilinmemesi olarak açıklanabilmektedir. Öğretmenlerin, ailelerin ve çocuklarla çalışan diğer uzmanların duygusal davranışsal bozukluklara ilişkin tanım, nedenler, tanılama, yaygınlık, karakteristik özellikler gibi konularda bilgi sahibi olmaları hem erken tanılama ve erken müdahale açısından hem de ileriki yaşlarda bu tanıyı almış bireylerin olası akademik ve sosyal risklerle karşılaşmalarını önleme açısından bir gereklilik olarak ele alınmalıdır. Bu çalışmanın temel amacı, erken tanılama ve müdahale sürecini garanti altına almak için ailelere, öğretmenlere ve diğer uzmanlara duygusal davranışsal bozukluklara ilişkin bilgi sağlamaktır. Ayrıca bu çalışma, ev ya da okullarda davranışsal destek sağlayabilecek literatürdeki etkili uygulamalara yer vererek, aile ve öğretmenlere duygusal ve davranışsal problemler sergileyen çocukların davranış problemleriyle başa çıkmaları için öneriler sunmaktadır.

## 1.1. Duygusal Davranışsal Bozukluklar

Çalışmanın bu bölümünde, erken tanılama ve müdahale için önem arz eden duygusal davranışsal bozuklukların eğitsel bağlamdaki tanımlarına, nedenlerine, karakteristik özelliklerine ve türlerine, tanılama sürecine ve yaygınlığına ilişkin temel düzeyde bilgilere yer verilmiştir.

### 1.1.1. Duygusal Davranışsal Bozukluk Teriminin Özel Eğitim Bağlamında Tanımı

Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanmaları için gerekli düzenlemeler ve kuralları kapsayan Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Yasası'nda duygusal davranışsal bozukluklar (a) zeka, duygusal, ya da diğer sağlık ile ilgili etkenlerle açıklanamayan öğrenmedeki zorluklar, (b) yeterli düzeyde ve kabul gören bir şekilde kişilerarası ilişkiler kurmada zorluklar, (c) normal şartlar altında sergilenen uygunsuz davranış ya da duygular, (d) genel bir mutsuzluk ve depresyon hali ve (e) kişisel ya da okulla ilgili fiziksel semptomlar sergileme ya da korku eğilimleri gösterme şeklinde sıralanan özelliklerden bir ya da daha fazlasını uzun bir zaman dönemi boyunca ve dikkat çekici bir biçimde sergilenmesiyle karakterize olan; bireyin akademik performansını olumsuz etkileyen bir durum şeklinde tanımlanmaktadır. Yasaya göre, davranış bozukluğu şizofreniyi kapsamakta; ancak sosyal uyum bozukluğunu kapsamamaktadır (IDEA, 2004, § 34 C.F.R, 300.8(c)(4)(i)).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği'ne (2005, Madde 4 [10]) göre duygusal-davranışsal bozukluklar,

*Sağlık durumu, zihinsel, duygusal faktörler tarafından açıklanamayan; bireyin kendisiyle ve çevresiyle dengeli, doyurucu ilişki kurma ve sürdürmede güçlük çekme, genel bir mutsuzluk ve depresyon hâli ya da bireysel veya okul problemleri ile ilgili korku, tırnak yeme, parmak emme gibi fiziksel belirtiler gibi özelliklerinden bir veya birden fazlasının uzunca bir süre ortaya çıkması nedeniyle eğitim başarısının (performansının) ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu*

ifade etmektedir.

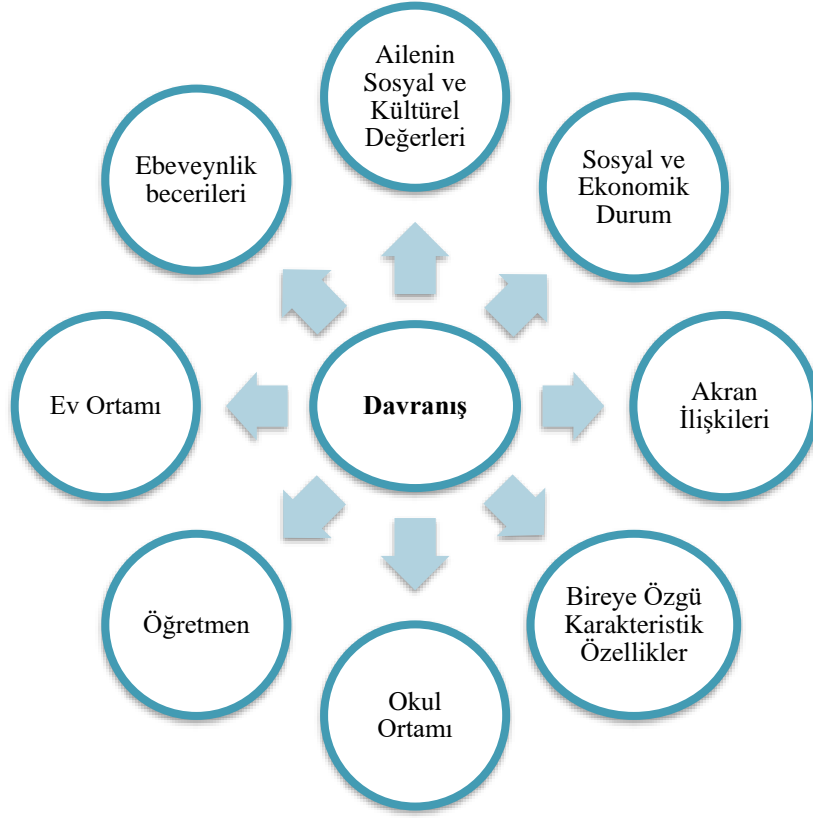
Bu yönetmelikte, duygusal-davranışsal bozukluk tanımının yanı sıra duygusal ve davranışsal problemlere neden olan sosyal uyum güçlüğü'nün tanımına da yer verilmektedir. Yönetmeliğe göre sosyal uyum güçlüğü "riskli yaşam koşulları, madde bağımlılığı, yetersiz beslenme, göç, suç işleme, suça yönelme, çalışma, ihmal, istismar, terk edilme ve dil farklılığı gibi nedenlerden dolayı bireyin eğitim başarısının (performansının) ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu" olarak ifade edilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) ise bu bozukluklara sahip olan birey "yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" şeklinde tanımlanmıştır. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM V], 2013) yer alan ve özel eğitim destek hizmetlerine gereksinimi oluşturabilecek bazı duygusal ve davranışsal bozukluklar bipolar bozukluk, karşıt olma / karşı gelme bozukluğu, davranım bozukluğu, anksiyete bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluk, depresyon, şizofreni şeklinde sıralanabilir.

### 1.1.2. Duygusal Davranışsal Bozuklukların Nedenleri

Duygusal ve davranışsal bozuklukların nedeni net olarak ortaya konulmamıştır (Kauffman & Landrum, 2015). Yapılan araştırmalar, duygusal ve davranışsal bozuklukların ortaya çıkmasında genetik yatkınlığa ilişkin kanıt sunmasına karşın (Koop & Beauchaine, 2007), duygusal ve davranışsal bozuklukların oluşumunu salt genetiğe bağlı olarak açıklamada mevcut çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Bunun yanı sıra, olumlu ya da olumsuz insan davranışlarının ortaya çıkmasına neden olan birden fazla değişken bulunmaktadır (bkz. Şekil 1).

## Şekil 1

### *Davranışların Oluşumuna Etki Eden Faktörler*



Davranışlar, bireyin yakın çevresinde yer alan diğer bireylerin davranışları, mizaç, kültürel değerler, sosyoekonomik statü gibi değişkenler ile şekillenebilmektedir. Duygu ve davranışların problem teşkil etmesinde mevcut genetik yatkınlığın olumsuz çevre koşulları ile etkileşimi söz konusudur. Olumsuz çevre koşulları, duygusal ve davranışsal problemlere yatkınlığın gerçek yaşam problemlerine dönüşmesinde ve bu problemlerin bireyin eğitsel ve sosyal yaşama etki etme düzeylerinde önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Farmer vd., 2007; Offerman vd., 2022; Wagner vd., 2005).

#### **1.1.3. Duygusal Davranışsal Bozukluklarda Tanılama Süreci**

Duygusal davranışsal bozuklukların tanılama süreci, diğer özel gereksinim türlerinde olduğu üzere, ailenin ve/veya öğretmenin çocukta duygusal davranışsal bozuklukları düşündüren normalin dışındaki tutum ve davranışları fark etmesi üzerine gönderme öncesi süreç için birtakım düzenlemelerin planlanması ve uygulanması ile başlamaktadır. Çocukta gözlenen tutum ve davranışları iyileştirici yönde çeşitli ev ya da okul temelli düzenlemelerin gerçekleştirilmesine rağmen çocuğun tutum ve davranışlarında ilerleme kaydedilememesiyle, olası duygusal davranışsal bozukluğu belirlemek üzere uzman başvurusu yapılarak tıbbi değerlendirmeler gerçekleştirilir. Tıbbi değerlendirme sonucunda duygusal davranışsal bozukluğa sahip olduğu tespit edilen çocuk eğitsel tanılama ve değerlendirme için Rehberlik Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirilir. RAM tarafından yapılan değerlendirmeler sonucu özel eğitime gereksinim duyan birey için yerleştirme kararı alınarak çocuk için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirilir (Melekoğlu vd., 2017).

DSM V (2013), duygusal davranışsal bozuklukların tarama ve tanılama sürecinde tüm dünyada sıklıkla kullanılan bir kaynaktır. Ancak, gerek özel eğitimde değerlendirme ilke ve esasları dikkate alındığında, gerekse DSM V’te bazı türlerin çocukluk çağı belirtilere yeterince vurgu yapmadığı göz önünde bulundurulduğunda salt DSM V kullanımı erken yaş dönemindeki çocukların tanı alma sürecinde yetersiz kalacaktır. Bu nedenle, duygusal davranışsal bozuklukların tarama ve tanılama sürecinde çeşitli araçlar kullanılması önem taşımaktadır. Erken çocukluk döneminde duygusal davranışsal bozuklukların tarama ve tanılmasında kullanılan ölçekler, ebeveyn ya da öğretmen değerlendirmelerine dayalı olarak çocuk hakkında bilgi toplamayı amaçlayan ölçeklerdir. Türkiye’de duygusal davranışsal bozuklukların tarama, tanılama ve izleme süreçlerinde kullanılabilen ölçeklerden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

- Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (Ceylan vd., 2019),
- Çocukların Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (Sübaşı & Şehirli, 2010),
- Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (Kamaraj, 2004; Sucuoğlu & Özokçu, 2005),
- 4-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği (Dursun vd., 2010; Erol & Şimşek, 2000),
- Çocuklar için Saldırganlık Ölçeği (Ercan vd., 2016),
- Güçler ve Güçlükler Anketi Anne-Baba ve Okul Formu (Güvenir vd., 2008),
- Okul Çağı Çocukları için Duygulanım Bozuklukları ve Şizofreni Görüşme Çizelgesi - Şimdi ve Yaşam Boyu Şekli (Gökler vd., 2004).

Tarama, tanılama ve izleme süreçlerinde kullanılabilen bu ölçeklerin yanı sıra, davranış değiştirmeye yönelik bireyselleştirilmiş programların hazırlanmasına dayanak oluşturmayı hedefleyen birtakım bilgi toplama araçları da mevcuttur. Motivasyon Değerlendirme Ölçeği, Davranışsal İşleve İlişkin Sorular ve Problem Davranış Anketi bu araçlardan bazılarıdır (Alberto & Troutman, 2013).

#### 1.1.4. Duygusal Davranışsal Bozuklukların Karakteristik Özellikleri ve Türleri

Duygusal ve davranışsal bozukluklar şemsiye bir terimdir ve bu şemsiye terimin altında ele alınan türler çeşitlilik göstermektedir. Bu şemsiye terim altındaki alt türlerin her biri kendine özgü karakteristik özellikler çerçevesinde tanımlanmaktadır. Genel olarak duygusal davranışsal bozukluğu olan öğrencileri *güçlükleri dışsallaştıranlar (davranış bozuklukları)* ve *güçlükleri içselleştirenler (duygusal bozukluklar)* olmak üzere iki ana grupta sınıflandırmak mümkündür (Kauffman & Landrum, 2015). Şekil 2’de özetlendiği üzere bazı çocuklarda içselleştirilmiş davranışlar görülürken, bazılarında dışsallaştırılmış davranışlar gözlenmekte; bazılarında ise hem içselleştirilmiş hem de dışsallaştırılmış sorunlar görülebilmektedir.

#### Şekil 2

##### *Duygusal Davranışsal Bozuklukların Sınıflandırılması*



Duygusal-davranışsal bozukluklar kapsamında değerlendirilen alt türler oldukça farklı karakteristik özelliklere sahip olmakla birlikte, yasalar çerçevesinde yapılan tanımlar da değerlendirildiğinde bu bozukluklara sahip bireyler genel olarak aşağıda sıralanan genel özellikleri gösterebilmektedirler:

- Negatiflik, mutsuzluk /moral bozukluğu gibi duygu durumlarını sıklıkla yaşama
- Otoriteye karşı gelme/reddetme
- Çok fazla ve kolayca dikkatin dağılması
- Yaşamı olumsuz etkileyebilen endişe ya da güçlü korkular geliştirme
- Sınıf ortamına uygun olmayan davranışlar sergileme
- Çatışmacı olma
- Akademik başarısızlık
- Değişime dirençli/iyileşmeyen davranışlara sahip olma
- Kolayca pes etme / ümitsizliğe kapılma
- Kurallara uymada güçlükler
- Sosyal ilişkilerden kaçınma ya da sosyal etkileşimde olumsuz davranışlar nedeniyle başarısız olma

Duygusal davranışsal bozukluklar çatısı altında ele alınan bazı alt türlere ilişkin erken yaşlarda gözlenen karakteristik özellikler ise izleyen başlıklarda açıklanmaktadır.

**Depresyon.** Araştırmalar, depresyonla ilişkili olan ve duygusal dalgalanmalarla kendini gösteren belirtilerin sanılanın aksine erken yaşlarda da gözlenebileceğini ortaya koymuştur (Tamar & Özbaran, 2004). Bunun yanı sıra, cinsel istismara maruz kalma, olumsuz aile etkileşimi, sosyal desteklerin yetersizliği gibi psikososyal etmenler ve ebeveynlerde depresyonun varlığı gibi genetik faktörler, çocukluk döneminde depresyonun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Öğretmen ve ailelerin, depresyonun küçük yaş çocuklarda görülebilme özelliğini ve depresyon riski oluşturan faktörleri göz önünde bulundurarak bu duygusal bozukluğa ilişkin belirtileri izlemeleri, erken başlangıçlı depresyonun tanılama ve müdahalesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Depresyon, beslenmede ve uykuda sorunlar, üzgün ya da hissiz gibi görünme, ağlamada artış, merak ve ilgide azalma, dikkat sorunları, mutsuzluk ve umutsuzluk ifadelerine sıklıkla yer verme, sosyal etkileşimden kaçınma, akran etkileşiminde azalma, oyun oynama konusunda isteksizlik, sinirlilik, öfke patlamaları, kendine zarar vermeye yönelik oyunlar kurma/seçme ya da kendini değersizleştirmeyi içeren oyunlar kurma/seçme, ebeveyn ya da birincil bakıcılardan ayrılmaya ilişkin kaygı geliştirme, olumsuz benlik algısı gibi özelliklerle karakterize edilmektedir (Güzel, 2020; Kauffman & Landrum, 2015).

**Anksiyete (Kaygı) Bozukluğu.** Çocukluk ve ergenlik döneminde en yaygın görülen bozukluklardandır. Yaşamı olumsuz etkileyen endişe duygusuyla birlikte görülebilen uyku problemleri, titreme, nefes almada zorluk, baş dönmesi, kalp çarpıntısı, bulantı gibi fizyolojik belirtiler ve unutkanlık, korku, gerginlik, kaygılar nedeniyle gündelik aktiviteleri erteleme, odaklanma sorunları, zarar görme ya da ölüm korkusu gibi ruhsal belirtiler ile karakterize edilmektedir (Öngider & Baykara, 2015).

**Bipolar Bozukluk.** Okul öncesi dönem çocuklarında bipolar bozukluğun varlığına nadiren rastlanılsa da erken yaşlarda bu bozukluğa ilişkin tanı alan çocukların sayısında artış görülmektedir (Carlson, 2005). Bu artışa rağmen çocuklarda görülen bipolar bozuklukla ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olması, küçük yaştaki çocukların bipolar bozukluğa ilişkin tanısal belirtileri konusunda belirsizliklerin varlığına neden olmaktadır. Söz konusu belirsizlikler erken çocukluk dönemindeki çocukların sergiledikleri bazı karakteristik özelliklerin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ya da karşıt olma/karşı gelme bozukluğu gibi diğer duygusal davranışsal bozuklukların karakteristik özellikleriyle örtüşmesi olarak değerlendirilmektedir (Renk vd., 2014). Bu nedenle, okul öncesi dönemde bipolar bozukluğun varlığına işaret eden tanısal belirtilerin dikkatle ele alınması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Küçük yaş çocuklarda

bipolar bozukluğun manik belirtileri arasında enerji seviyesinde artış, kendini kusursuz ya da yenilmez olarak değerlendirme şeklinde kendini gösteren yüksek öz güven, uyku gereksiniminde düşüş, çabuk öfkelenme, sinirlilik, konuşmada ve konuşma hızında artış, ruh halinde dalgalanmalar, duygu düzenlemede sorunlar, ilginin/aktivitelerin çok sık değişmesi, aşırı mutluluk/ neşeli olma hali gibi özellikler yer almaktadır. Bipolar bozukluğun erken dönem depresif belirtileri ise sık ağlama, hüzünlü ruh hali, akran etkileşiminde ve oyun gibi aktivitelere katılımda azalma, aşırı hassasiyet, alınganlık, uyku ve yeme davranışlarında belirgin değişiklikler, kendine zarar verme, intihar ve ölüm ile ilgili düşünceler ve söylemler olarak sıralanabilir (Renk vd., 2014).

**Karşıt Olma/Karşı Gelme Bozukluğu.** Temel özelliği otorite figürünü reddetme olarak değerlendirilen karşıt olma/ karşı gelme bozukluğunun tanılama kriterleri yetişkinlerle tartışma, yetişkinlerin isteklerine karşı gelme, kurallara karşı gelme, kolayca sinirlenme, alınganlık, huysuzluk etme, başkalarını kızdırma ya da isteyerek rahatsız etme, kendi davranışları ya da yaptıkları için başkalarını sorumlu tutma ya da suçlama, kinci olma ve intikam peşinde olma şeklinde sıralanmaktadır (Arman, 2019). Okul öncesi dönemde karşıt olma/ karşı gelme bozukluğunun tanılabilir belirtilerden bazılarının özellikle 2 ila 4 yaş çocuklarda gelişimsel olarak ortaya çıkabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Karşıt olma/ karşı gelme bozukluğunun varlığından, belirtilerin gelişimsel dönemdeki özelliklerden daha belirgin yoğunlukta ve sıklıkta sergilenmesi ve farklı ortam ve durumlarda 6 aydan daha uzun süre gözlenmesi ile söz edilebilir (Arman, 2019).

**Davranım Bozukluğu.** Sosyoekonomik düzeyin düşük, suç oranının yüksek, aile işlevselliğinin zayıf olduğu ailelerde büyüyen çocuklarda sıklıkla görülen davranım bozukluğu, başkalarının haklarına saldırı niteliğinde davranışlar, zarar verme boyutunda saldırganlık ve toplumsal değerlerle uyumayan, yaşa uygun olduğu kabul edilen kurallarla örtüşmeyen anti sosyal davranışlarla karakterize edilen bir bozukluk olarak değerlendirilmektedir. Davranım bozukluğu, DSM V’te karşıt olma karşı gelme bozukluğunu da kapsayan yıkıcı davranış, dürtü denetimi ve davranım bozuklukları çatısı altında ele alınmaktadır. Davranım bozukluğunun tanılama kriterleri (a) insanlara ve hayvanlara karşı saldırganlık, (b) eşyaya zarar verme, (c) dolandırıcılık ya da hırsızlık ve (d) kuralları hiçe sayma başlıkları altında sıralanmıştır. Genel olarak davranım bozukluğuna işaret eden belirtiler kabadayılık etme, kavga başlatma, sopa, bıçak gibi başkalarının yaralanmasına neden olabilecek silah kullanma, insanlara ya da hayvanlara karşı acımasızlık yapma, başkalarına ait eşyaları çalma, başkalarına ait eşyalara isteyerek zarar verme, çıkar sağlama amaçlı yalan söyleme, yangın çıkarma, evden kaçma, izinsiz geceyi dışarda geçirme, sıklıkla okuldan kaçma olarak sıralanabilir (Arman, 2019; Kauffman & Landrum, 2015).

**Şizofreni.** Erken çocukluk döneminde şizofreni nadiren görülse de 1930’larda çocukluk şizofrenisi terimi kullanılmış ve bu ruhsal problemin yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkabileceği ortaya konmuştur (Görken, 2001; Kardaş vd., 2019). Çocukluk şizofrenisinde ergenlere kıyasla sosyal içe kapanıklık, akademik başarısızlık, ilgi ve enerjide düşüş, günlük aktivitelere katılımda düşüş, organize olmayan konuşma ve davranışlar, iletişimsel sorunlar, gelişimsel sorunlar gibi negatif belirtiler pozitif belirtilerden daha fazla gözlenebilmektedir. Altı yaş sonrasında ise sanrı, varsanı, katatoni gibi pozitif belirtiler artış gösterebilmektedir (Kardaş vd., 2019).

**Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB).** Bireyin, hayatı olumsuz etkileyecek düzeyde kaygı, tedirginlik ya da iç huzursuzluğa neden olan zihninden uzaklaştıramadığı düşüncelere (obsesyon) sahip olması ve bu düşüncelerden kaçınmak adına gerçekleştirdiği tekrarlayıcı davranışlar (kompülsiyon) sergilemesi ile karakterize edilen bir bozukluktur. Çocukluk çağında obsesif kompulsif bozukluğunun başlangıç yaşının 7-12 yaşlarında olduğu ve çocukluk döneminde görülme sıklığının %1 ila %2 oranlarında olduğu düşünülmektedir. Ancak, 5 yaşında tanı alan çocukların var olduğu ve erişkinlik döneminde tanı alan bireylerin üçte birinden fazlasının çocukluk çağında da obsesif kompulsif bozukluğa ilişkin belirtilere sahip olduğu belirtilmiştir

(Öner & Aysev, 2001; Karaman vd., 2011). Bu doğrultuda, erken yaşlarda çocukların obsesif kompulsif bozukluğu düşündürülen düşünce ve eylemlerinin dikkatle izlenmesi önem taşımaktadır.

Duygusal ve davranışsal bozukluklara sahip çocuklarda yukarıda sıralanan özelliklere ek olarak ilerleyen yaşlarda ortaya çıkabilecek bazı riskli durumlar da gözlenebilmektedir. Bu riskli durumlardan bazıları (a) intihar girişimleri ve ölümle sonuçlanan intihar vakaları, (b) okulu bırakma, (c) disiplin cezaları sonucu okuldan uzaklaştırılma, (d) suça karışma, (e) madde kullanımı, (f) zorbalık yapma ya da zorbalığa maruz kalma ve (g) güvensiz cinsel ilişki şeklinde sıralanabilir.

Duygusal davranışsal bozukluklar dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (Arman, 2019; Tufan & Yalug, 2009) ya da öğrenme güçlüğü (Rock vd., 1997) gibi diğer özel gereksinim durumlarına eşlik edebilmektedir. Duygusal davranışsal bozuklukların diğer özel gereksinim durumlarına eşlik etmesi, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü ve duygusal davranışsal bozuklukların tanılama sürecine rehberlik eden bazı karakteristik özelliklerde örtüşme söz konusu olmasından kaynaklanabilmektedir (Rock vd., 1997). Bu özel gereksinim durumlarının birlikte görülmesinin diğer bir nedeni ise, söz konusu özel gereksinim durumlarının bazı belirgin özelliklerinin uygun destekler sunulmadığında duygusal ve/veya davranışsal sorunlara ya da akademik zorluklara dönüşmesi olarak açıklanabilmektedir. Bu konuya ilişkin özel eğitim bağlamındaki sorun ise, eş tanıya sahip çocukların eğitsel ve davranışsal destek gereksinimlerine cevap verebilecek planlamaların hazırlanmasının ve uygulanmasının daha karmaşık bir süreç olabilmesidir.

#### **1.1.5. Duygusal Davranışsal Bozuklukların Yaygınlığı**

Okul çağındaki çocukların yaklaşık %1'inde duygusal ve davranışsal bozukluk tanısı bulunmakla beraber (Lane vd., 2010), eğitsel bağlamda tanı almamış ancak ciddi duygusal ya da davranışsal bozukluğu olduğu rapor edilen küçük yaş çocukların sayısı yaklaşık %9 ila %15 arasında değişmekte olduğu (Forness vd., 2012); tanı alma yaşının ise 4-6 yaş arasında değiştiği rapor edilmiştir. (Wagner vd., 2005). Yaygınlığa ilişkin bu farklar, eğitim sisteminde duygusal davranışsal bozukluğu olan ancak özel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan çok sayıda çocuk bulunduğunun göstergesidir. Bu durum ise, özel eğitim bağlamında sunulmakta olan tanılamadan müdahaleye tüm hizmetlerin, duygusal davranışsal bozuklukları olan çocuklar için yeterli biçimde sağlanamadığına ilişkin en temel sorunlardan biridir.

Türkiye'de gerçekleştirilen klinik çalışmalar incelendiğinde, çocuk ve ergenlerde karşı olma karşı gelme bozukluğunun yaygınlığı %6.7, davranım bozukluğunun yaygınlığı %14.4 olarak belirlenmiş; bu dışsallaştırılmış davranışların yaygınlığının erkek çocuk ve ergenlerde kızlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür (Şenol vd., 2018). Bununla birlikte, ülkemizde içselleştirilmiş davranışların yaygınlığına ilişkin klinik değerlendirmelere dayalı olarak Bilaç ve arkadaşları (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada, çocuk ve ergenlerde duygudurum bozukluklarının yaygınlığının %2.9; anksiyete bozukluklarının yaygınlığının ise %13.9 olarak belirlendiği görülmektedir. Aynı çalışmada söz konusu içselleştirilmiş davranışların kızlarda erkeklere oranla daha fazla gözleendiği tespit edilmiştir. Klinik çalışmalara dayalı olarak yaygınlığa ilişkin elde edilen veriler oldukça önemli bilgiler sunmaktadır. Ancak, duygusal davranışsal bozukluklara ilişkin eğitsel bağlamda yürütülen değerlendirme ve tanılama çalışmalarına dayalı olarak da yaygınlık oranlarına ilişkin veri toplanması, bu tanıyı almış okul çağı çocuklarının eğitim sistemindeki durumlarını anlamak açısından bir gerekliliktir.

Türkiye'de özel eğitim hizmetlerinden yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin sayıları MEB tarafından her yıl paylaşılmakta olup, 2022-2023 eğitim öğretim yılı istatistik verilerine göre örgün eğitimde toplam 507.804 özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır. MEB verilerine göre özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %75.66'sı kaynaştırma eğitimi kapsamında desteklenmektedir. Ayrıca, özel gereksinimi olan öğrencilerin yaklaşık %1.73'ü okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan oluşmaktadır (MEB, 2023). Ancak, MEB tarafından yıllık



olarak yayınlanan veriler, eğitim sistemimizdeki farklı özel gereksinim gruplarının oranlarını söz konusu grupları ayrıştırarak yansıtmamaktadır. Bu nedenle, duygusal davranışsal bozukluk tanısı almış öğrencilerin eğitim sistemindeki durumlarını anlayabilmek amacıyla Tablo 1’de Amerika Birleşik Devletleri’nde farklı özel gereksinim tanılarına sahip ve bu tanıları neeniyle özel eğitim destek hizmetleri sunulan okul çağı çocuklarına ilişkin oranlara yer verilmiştir.

Tablo 1’de yer alan verilere göre, özel gereksinim tanısı almış ve özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanan çocukların %5’ini duygusal davranışsal bozukluk tanısı almış öğrenciler oluşturmaktadır. 2020 yılı güz dönemi verilerine göre, bu çocukların %53’ü eğitsel zamanının %80’ini genel eğitim sınıflarında eğitim alarak geçirmiştir. Bu oran yıldan yıla artış göstermektedir. Aynı eğitim-öğretim yarıyılında duygusal davranışsal bozukluk tanısı almış çocukların %0.8’inin ise ıslah evlerinde eğitim aldığı ve bu oranın diğer tüm özel gereksinim gruplarından daha fazla olduğu görülmektedir. 2019-2020 okul yılı sonunda, bu tanıyı almış 14-21 yaş arası bireylerin yaklaşık %66’sı lise diploması ile mezun olmuş, %6’si alternatif diploma/sertifika almış, %27’si ise okulu bırakmıştır (U.S. Department of Education, 2022).

**Tablo 1**

*2020-21 Yılı Verilerine Göre 3-21 Yaş Arası Öğrencilerin Özel Gereksinim Türüne Göre Yaygınlık Dağılımı (The National Center for Education, 2022)*

Özel Eğitim Grupları	Yüzde
Bütün Özel Eğitim Grupları	%15
Özel Öğrenme Güçlüğü	%33
Dil ve Konuşma Bozuklukları	%19
Diğer Sağlık Sorunları (Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunu da içermektedir)	%15
Otizm	%12
Gelişimsel Gerilik	%7
Zihinsel Yetersizlik	%6
Duygusal & Davranışsal Bozukluklar	%5
Çoklu Yetersizlikler	%2
İşitme Yetersizlikleri	%1

## **1.2. Duygusal ve Davranışsal Bozukluk Tanısı Almış Çocuklar İçin Ev Ya Da Okul Temelli Özel Eğitime Dayalı Uygulamalar**

Gerek davranım bozukluğu gibi dışsallaştırılmış davranışların ve gerekse anksiyete bozukluğu gibi içselleştirilmiş davranışların karakteristik özellikleri dikkate alındığında, bu özel gereksinim durumlarının bireyin ve bireyin ailesinin yaşamına olumsuz etkileri olabilmektedir. Söz konusu olumsuz etkileri azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla uygulanan müdahaleler genel olarak (a) bilişsel davranışçı terapiler, (b) aile merkezli müdahaleler, (b) farmakolojik müdahaleler ve (b) okul temelli müdahaleler şeklinde sıralanabilir (Austin & Sciarra, 2019). Bu müdahaleler arasında, küçük yaştaki çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri ortamlar olan ev ve okul temelli müdahaleler uygun olmayan davranışların önlenmesi ve azaltılması için uygulayıcılara önemli fırsatlar sunmaktadır (Austin & Sciarra, 2019; Gresham, 2004). Bununla birlikte, erken yaşlarda sağlanan müdahaleler, yaşamın ileriki yıllarında sağlanan uygun olmayan davranışları iyileştirmeye yönelik müdahalelere kıyasla daha etkili olabilmektedir (Austin & Sciarra, 2019). Bu bağlamda, erken çocukluk eğitimi kapsamında planlanan ve bu dönemdeki çocuklara sunulan okul temelli müdahaleler çocukların sosyal, duygusal ve akademik yeterliklerinin desteklenebilmesi için bir gereklilik olarak değerlendirilmelidir. Okul temelli davranış müdahaleleri (a) uygulamalı davranış analizi, (b) sosyal öğrenme teorisi, (c) bilişsel davranış terapisi ve (d) neo-davranışçı uyaran-tepki teorisi olmak üzere dört temel teori üzerine kavramsallaştırılmıştır (Gresham, 2004). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan

çocuklar, erken yaşlarda belirlenerek etkili davranışsal ve eğitsel müdahalelerle desteklenmediklerinde, gelişimin ilerleyen dönemlerinde akademik zorluklar, okul bırakma, madde kullanma, suça karışma ve sosyal uyumda zorluklar gibi sorunlar ortaya çıkabilmekte ya da var olan problem davranışların artmasına neden olabilmektedir. Bu tür sorunların önlenmesi adına, duygusal davranışsal bozukluklara sahip çocuklar için özel eğitim kapsamında sağlanacak etkili müdahaleler önem taşımaktadır. Söz konusu etkili okul temelli müdahalelerin birçoğu, temelde uygulamalı davranış analizine dayalı uygulamaları içeren davranış yönetiminden ve akademik gelişimi hedef alan müdahalelerden oluşmaktadır (Gresham, 2004; Landrum vd., 2003).

Davranış yönetimi uygulamalı davranış analizine dayalı prensipleri, davranış değiştirme ilke ve yöntemleri temel alan düzenlemeleri kapsamaktadır. Uygulamalı davranış analizinin temel prensibi öncül, davranış ve sonuç arasındaki ilişkiyi değerlendirerek davranışın işlevini belirlemek ve bu işleve dayalı olarak davranışta sosyal açıdan uygun bir değişim sağlamak olarak açıklanabilir (Gresham, 2004). Bu bağlamda, etkili davranış yönetimine ilişkin düzenlemelerin başlıca amaçları (a) çocuğun halihazırda sahip olmadığı uygun davranışları kazandırmak, (b) çocukta var olan, ancak uygun sıklık, yoğunlukta ya da doğru zaman veya durumlarda sergilenmeyen uygun davranışlarını arttırmak ve (c) uygun olmayan davranışları azaltmak, mümkünse ortadan kaldırmak olarak sıralanabilir (Landrum vd., 2003). Bu amaçlar dikkate alındığında, uygun olan ve uygun olmayan davranışların gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte sınırlarının belirlenmesi davranış yönetimi planlamalarının başlangıç noktasını teşkil eder. Genel olarak uygun davranışların kapsamı, sosyal açıdan önem taşıyan, toplumsal norm ve değerlerle uyumlu davranışlar olarak ele alınabilir (Chandler & Dahlquist, 2002). Uygun olmayan davranışların kapsamını ise bireyin kendisinin ve çevresindekilerin sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyen, bireyin kendisi ya da çevresi için tehlike oluşturan, bireyin ve çevresindekilerin öğrenmesini olumsuz etkileyen davranışlar oluşturmaktadır (Chandler & Dahlquist, 2002; Erbaş, 2010; Erbaş, 2017).

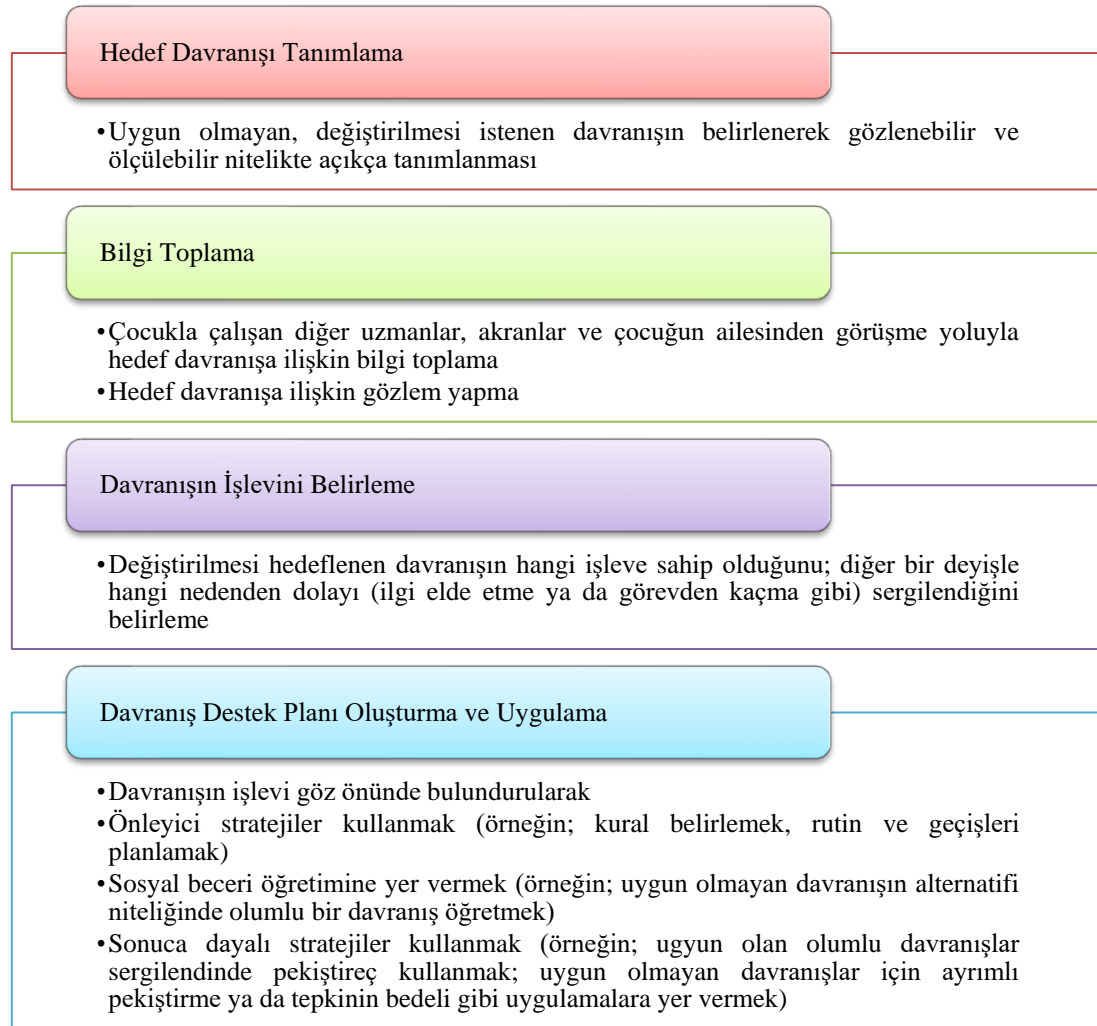
Davranış yönetiminde, uygulamalı davranış analizine dayalı olarak uygun olmayan davranışlara yönelik müdahaleler (a) uygun olmayan davranışların önlenmesine yönelik uygulamalar, (b) uygun davranışların öğretimine yönelik uygulamalar ve (c) uygun olmayan davranışların azaltılmasına yönelik uygulamalar şeklinde sınıflandırılabilir (Erbaş, 2010; Erbaş, 2017). Uygun olmayan davranışların önlenmesi amacıyla olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratma, kural belirleme, yakınlık kontrolü sağlama, sözel uyarı verme, uygun davranışa yönlendirme, geçişleri planlama ve seçenek sunma gibi uygulamalar kullanılabilir (Erbaş, 2010). Bununla birlikte, uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını önlemek ya da var olan problem davranışlarla başa çıkmak için bireye uygun olmayan davranışların yerine geçebilecek sosyal açıdan uygun olan alternatif davranış biçimlerinin kazandırılmasına yönelik öğretim oturumları düzenlemek etkili davranış yönetiminin önemli unsurlarındandır. Uygun olmayan davranışların azaltılması ve ortadan kaldırılmasında ise ayrımlı pekiştirme, sönme, tepkinin bedeli, mola ve aşırı düzeltme gibi uygulamalar kullanılabilir (Erbaş, 2010; Erbaş, 2017). Bu uygulamaların yanı sıra, bireyde gözlenen ancak kabul edilebilir düzeyde sergilenmeyen uygun olan davranışların pekiştirilmesi; böylelikle, söz konusu uygun davranışların artırılması da etkili davranış yönetiminde hedeflenmesi gereken unsurlardan biridir (Erbaş, 2010).

Yukarıda açıklandığı üzere problem davranışların önlenmesi ve mevcut problem davranışların azaltılması etkili davranış yönetiminin temel amaçlarındandır. Okullarda özel gereksinimi olsun ya da olmasın problem davranış sergileyen çocukların sayısı giderek artmaktadır (Diken & Rutherford, 2005; Melekoğlu vd., 2017). Bu bağlamda, olumlu, güvenli, destekleyici ve düzenli bir okul ortamı oluşturmak amacıyla sosyal açıdan uygun davranışları arttırmaya, problem davranışları önlemeye ve azaltmaya yönelik kanıt temelli uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Olumlu Davranışsal Destek özel eğitim kapsamında duygusal ve davranışsal açıdan güçlükler yaşayan bireyleri desteklemede önemli role sahip olan, okul çaplı uygulanabilecek etkili, ılımlı ve önleyici müdahaleleri kapsayan bir yaklaşımdır. Olumlu

davranışsal destek, bireyin yaşam kalitesini arttırmak için bireyde var olan uygun davranışları geliştirmek, birey için yeni olan olumlu davranışlar kazandırmak ve uygun olmayan davranışları azaltmak amaçlarıyla uygulamalı davranış analizine dayalı ilkeleri kullanan; söz konusu amaçlara ulaşmak için çevresel desenlemeler ve uyarlamalar planlamayı gerektiren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Erbaş, 2005; LaVigna & Willis, 2012). Bununla birlikte, olumlu davranışsal destek okul sistemindeki çocukların davranışsal gereksinimlerinin düzenli olarak değerlendirilmesini ve elde edilen veriler doğrultusunda çocukların gereksinimlerini dikkate alarak çok aşamalı destek düzeyleri ile davranış müdahalelerinin planlanmasını ve uygulanmasını vurgulayan bir yaklaşımdır. Ayrıca, olumlu davranışsal destek yaklaşımında, söz konusu değerlendirmelerin yapılması, müdahalelerin planlanması ve uygulanmasına ilişkin süreçlerin ebeveynlerin, öğretmenlerin, özel eğitim uzmanlarının, okul yöneticilerinin, rehber öğretmenlerin ve diğer ilgili paydaşların oluşturduğu bir ekip çalışmasıyla, işbirliğine dayalı olarak yürütülmesi gerekmektedir (Melekoğlu vd., 2017). Bu bağlamda, problem davranışlarla başa çıkmak için hem ailelerin hem de okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ya da uzmanların olumlu davranışsal destek yaklaşımına ilişkin bilgi sahibi olmaları önem taşımaktadır. Şekil 3'te bir olumlu davranışsal destek planlamasında yer alması gereken bileşenler açıklanmıştır.

### Şekil 3

#### Olumlu Davranışsal Destek Planının Bileşenleri



Özellikle erken çocukluk eğitiminde olumlu davranışsal destek yaklaşımının benimsenmesinin, okul öncesi öğretmenlerine problem davranışlarla başa çıkma konusunda sistematik, iyi yapılandırılmış ve önleyici davranışsal müdahaleler planlama ve yürütme konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Olumlu davranışsal destek, hem duygusal davranışsal bozukluğa sahip küçük yaştaki çocukların ileride karşılaşmaları muhtemel olan riskli durumların önlenmesi hem de var olan problem davranışlarına müdahale edilmesi açısından önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra, erken çocukluk eğitimi kapsamında benimsenen okul çaplı olumlu davranışsal destek, tanı almamış, ancak duygusal ya da davranışsal açıdan risk taşıyan çocuklara farklı düzeylerde gereksinim duyulan davranışsal desteklerin sunulmasında öğretmenlere rehberlik edecektir. Ayrıca, olumlu davranışsal destek yaklaşımı, ekip üyeleri arasında iletişimi ve işbirliğini gerekli kılan bir yaklaşım olduğundan, problem davranışları önleme ve söz konusu davranışlarla başa çıkmada okul ve aile arasında bilgi, deneyim ve sorumluluk paylaşımının garanti altına alınacağı; bu paylaşımın da çocuğun gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak, erken çocukluk döneminde problem davranışları önleyici ve azaltıcı etkilere sahip uygulamalara ihtiyaç duyulmasına karşın, ülkemizde erken çocukluk eğitimi kapsamında söz konusu amaçlara yönelik geliştirilmiş olumlu davranışsal destek gibi yaklaşımlar ya da programlara ilişkin alanyazındaki çalışmalar oldukça sınırlıdır (Melekoğlu vd., 2017). Bu nedenle, okul çaplı olumlu davranışsal destek müdahalelerinin ve problem davranışları önlemek ve azaltmak amacıyla geliştirilmiş olan *Başarıya İlk Adım* (Diken vd., 2011; Diken & Rutherford, 2005) ve *Eşsiz Yıllar* (Uysal, 2016) gibi programların erken çocukluk eğitimi kapsamında etkilerini inceleyen araştırmaların sayısının artırılması ve söz konusu programların yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. İzleyen başlıklarda, erken çocukluk döneminde okul çaplı olumlu davranışsal destek kapsamında yer alabilecek davranış yönetimine yönelik bazı ılımlı ve kanıt temelli uygulamalar açıklanmış ve uygulama örneklerine yer verilmiştir. Açıklanan uygulamalardan bazıları (örn. davranış sözleşmesi, dönüştürülebilir sembol pekiştirme sistemi) hem okul hem de ev temelli olarak yürütülebilmektedir.

### **1.2.1. Davranış Yönetiminde Kuralların Belirlenmesi ve Öğretimi**

Ev ya da okul ortamında, olası uygun olmayan davranışları önlemek ve uygun olan davranışların sergilenme olasılığını arttırmak için davranış beklentilerini listeleyen kuralların belirlenmesi etkili davranış yönetiminin önemli stratejilerinden biridir (Simonsen vd., 2008). Bununla birlikte, genel olarak duygusal davranışsal bozuklukların kurallara uymada güçlüklerle karakterize edilen bir özel gereksinim alanı olarak ele alınması, bu tanıyı alan çocukları desteklemek için kuralların belirlenmesine ve öğretilmesine yönelik uygulamaları gerekli kılmaktadır. Kuralların belirlenmesi ile çocukların kendilerinden sergilemeleri beklenen davranışları anlamaları sağlanmaktadır (Erbaş, 2010). Kuralların belirlenme sürecine çocukların dahil edilmesi ve kurallara ilişkin çocuklar tarafından sunulan önerilerin değerlendirilmesi, çocukların kuralları benimsemesini kolaylaştırmada önemli etkenlerden biridir (Erbaş, 2010; Saltalı & Arslan, 2013). Erken çocukluk döneminde, kurallarda çocuk dostu ifadeler yer verilmesi, kuralların anlaşılabilir olmasını sağlamak açısından önem taşımaktadır. Kuralların anlaşılabilir olması için kurallarda gözlenebilir davranışlara yer vermek, çocukların ne yapmaları gerektiğine ilişkin bilgi içermek ve kural ifadelerini olumlu cümleler kurarak oluşturmak dikkat edilmesi gereken unsurlardandır (Erbaş, 2010; Saltalı & Arslan, 2013). Kurallarda çocuklardan beklenen davranışların anlaşılması için kurallara ilişkin olumlu ve olumsuz örneklerin yetişkin tarafından mümkünse sergilenerek (Erbaş, 2010), mümkün değilse rol oynamadan faydalanarak açıklanması tanı almış çocuklar için faydalı olacaktır. Bu açıklamalara ek olarak, kurallara uyulması ve uyulmaması durumlarında çocukların karşılaşabilecekleri sonuçlara ilişkin bilginin sunulması da çocukların neden-sonuç ilişkisi kurmalarına ve kurallara uymanın önemini kavramalarına olanak tanıyabilmektedir. Bununla birlikte, okuma-yazma bilmeyen erken yaşlardaki çocuklar için ipucu niteliğindeki görsellerin yer aldığı kural listelerinin oluşturulması ve bu listelerin çocuğun görebileceği bir yere asılması çocukların kendilerinden beklenen uygun davranışları kazanmasını ve bu davranışları sürdürmelerini desteklemektedir. Erken yaştaki

çocuklar için planlanan davranış yönetiminde, bir defada çok sayıda kural öğretimi hedeflemek bu yaştaki çocuklar için ulaşılabilir bir hedef olmayabilir. Bu doğrultuda, kural sayısının makul bir sayıda (örn. davranış beklentilerine ilişkin üç ila beş kural) belirlenmesi öğretim hedeflerine ulaşmada önemlidir (Melekoğlu vd., 2017; Saltalı & Arslan, 2013). Kural öğretiminde dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta ise kurallar doğrultusunda hedeflenen uygun davranışların pekiştirilmesi, böylelikle söz konusu uygun davranışların çocuklar tarafından tekrar edilme olasılığının artırılmasıdır. Şekil 4'te kuralların belirlenme sürecinde, Şekil 5'te ise kural öğretiminde uygulayıcıların dikkat etmesi gereken unsurlara yer verilmiştir.

#### Şekil 4

##### *Kural Öğretimi Öncesinde Kural Belirlerken Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar*

Kuralların çocuklarla birlikte belirlenmesi
Kuralların açık ve net olması, kural ifadelerinin çocuk dostu ifadeler olmasına dikkate edilmesi
Kurallarda olumlu ifadelere yer verilmesi
Kurallarla ilgili olumlu ve olumsuz örneklerin belirlenmesi
Kurallara uyulması ve uyulmamasının sonuçlarının belirlenmesi
Kurallarla ilgili görsellerin yer aldığı bir listenin oluşturulması ve listenin çocuğun görebileceği bir yere asılması

#### Şekil 5

##### *Kural Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar*



Kuralların çocuğa açıklanması
Kurallarla ilgili olumlu ve olumsuz örneklerin sunulması
Kurallarda yer alan uygun davranışlara model olunması
Kurallara uyulması ve uyulmaması durumlarında karşılaşılabilecek sonuçların açıklanması
Kurallara uygun davranışların sergilenip sergilenmediğinin gözlenmesi ve kaydedilmesi
Kurallarla uyma ve uymama durumlarında çocuğa açıklanan sonuçların sunulması
Kural öğretiminin etkililiğinin değerlendirilmesi

**Davranış Sözleşmesi.** İzlerlik sözleşmesi olarak da adlandırılan davranış sözleşmesi, uygun olmayan davranışların azaltılması ve/veya uygun olan davranışların artırılmasının amaçlandığı, pekiştirmeye dayalı, ev ya da okul temelli uygulanabilen kural belirleme ve kural öğretmeyi içeren bir uygulamadır. Uygulamada, sosyal becerilerin artırılması hedeflendiği gibi akademik başarı için gerekli olan ödev yapma, ödev tamamlama, okul için gerekli materyalleri hazırlama

gibi birtakım becerilerin artırılması da hedeflenebilmektedir. Davranış sözleşmesi, kuralların çocuğun bireysel özellikleri ve öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak belirlenmesi, çocuğa kurallara uyulması ve uyulmaması durumlarında karşılaşılabilecek sonuçlar konusunda bilgi verilmesi, kural ve sonuç belirleme sürecinde çocuğun aktif katılımının sağlanması, uygun davranışların sistematik olarak pekiştirilmesine olanak tanınması ve bireysel ya da grup olarak uygulama yapılabilmesi gibi avantajlara sahiptir (Besler, 2014; Simonsen vd., 2008). Şekil 6'da ev temelli uygulama için hazırlanmış bir davranışsal sözleşme örneği ve Şekil 7'de davranışsal sözleşmeye ilişkin uygulama basamakları yer almaktadır.

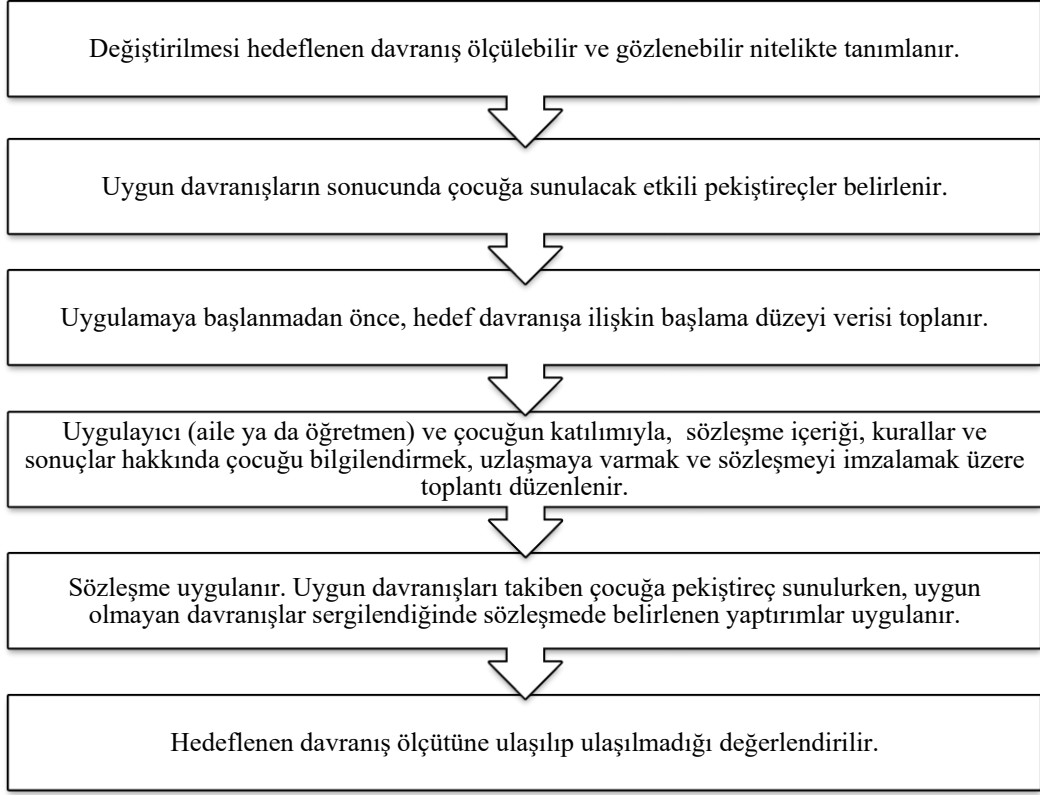
## Şekil 6

### Davranış Sözleşmesi Örneği

DAVRANIŞ SÖZLEŞMEM		
Eğer arkadaşımla oyuncaklarımı paylaşırsam		arkadaşım mutlu olur ve annem bahçede vakit geçirmeme izin verir.
Eğer arkadaşımla oyuncaklarımı paylaşmazsam		arkadaşım mutsuz olur ve annem bahçede vakit geçiremememe izin vermez.
Geçerli olduğu tarih: .....- ..... Gözden geçirme tarihi:.....		
Çocuğun İmzası		Annenin İmzası

## Şekil 7

### Davranış Sözleşmesi Uygulama Basamakları



### 1.2.2. Davranış Yönetiminde Rutin ve Geçişleri Planlama

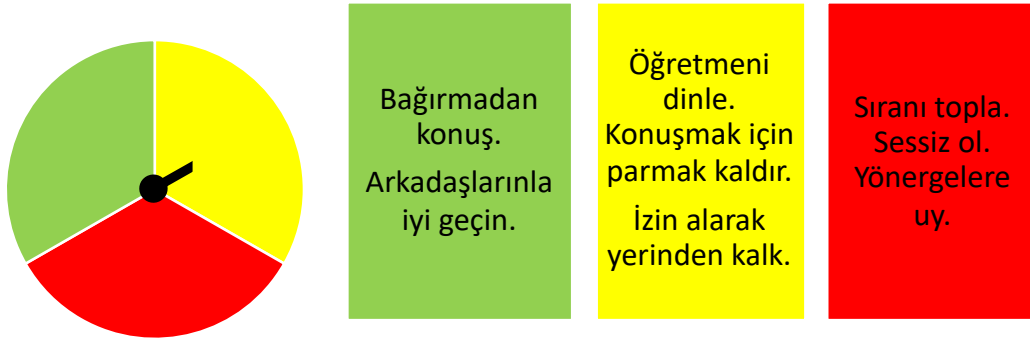
Rutinler, belirli bir sırayla yerine getirilen, günlük yaşamda tekrar edilen alışlagelmış eylemler ve işler olarak tanımlanmaktadır. Geçişler ise bir durum, ortam ya da konudan diğerine geçme sürecidir. Rutinler ve geçişler planlanmadığında, günlük rutinler ve geçişler esnasında bireyden beklenen davranışlar birey için bir belirsizlik oluşturabilmektedir. Bu nedenle, özel gereksinimi olsun ya da olmasın, rutin ve geçişlerin planlanmadığı durumlarda bireyin uygun olmayan davranışları sergileme olasılığı artmaktadır (Tekin İftar, 2010). Bu nedenle, rutin ve geçişlerin planlanması uygun olmayan davranışların önlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Örneğin, aile, çocuk sabah kalktıktan sonra okula gitmeden önce yapması gerekenleri görsellerle destekleyerek sabah rutinini planlayabilir ve sabah okula hazırlık sürecinde yaşanabilecek karışıklıkları önleyebilir. Öğretmen ise okulda, bir etkinlikten diğer etkinliğe geçerken çocuğa geçiş hakkında bilgi sunarak, davranış beklentilerini çocuk için açık bir şekilde belirtebilir. Böylelikle, öğretmen çocuğu geçiş için hazır hale getirebilir ve bu süreçte uygun olmayan davranış sergileme olasılığını düşürebilir.

**Renk Çarkı Sistemi.** Önceki başlıklarda kural belirlemenin ve geçişlerin planlanmasının uygun olmayan davranışların önlenmesindeki rolü açıklanmıştı. Okullarda farklı ortam ya da etkinliklerde çocuklardan sergilemeleri beklenen davranışlar değişkenlik gösterebilmektedir. Dolayısıyla, her etkinlik ya da ortama uygun olabilecek az sayıda kural belirlemek uygulayıcılar için güç olabilmektedir. Ayrıca, bir önceki başlıkta da vurgulandığı üzere problem davranışların ortaya çıkmasını önlemek amacıyla geçişlerde çocuklardan beklenen davranışların açıklanması önem taşımaktadır. Bu bağlamda, uygulayıcıların geçiş süreçlerinde uyulması gereken kuralları

çocukların anlayacağı düzeyde açıkça belirlemeye ve öğretmeye yönelik uygulamalara yer vermeleri problem davranışların önlenmesinde fayda sağlayacaktır. Renk çarkı, farklı etkinlikler, ortamlar ya da derslerde farklı davranış beklentilerine ilişkin değişken kuralların öğretimini içeren; aynı zamanda bu farklı etkinlik, ortam ya da derslerden bir diğerine geçiş sürecinde çocuklara uyulması gereken kuralların öğretimini hedefleyen davranışsal bir müdahale sistemidir. Bu bağlamda, renk çarkı uygulaması hem farklı etkinlik, ortam ya da derslerde davranış beklentilerine ilişkin kural öğretimini hedefleyen hem de geçişlere ilişkin davranış beklentilerinin belirlenmesiyle geçiş sürecini kolaylaştıran, uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını önlemeye yardımcı bir uygulamadır. Renk çarkı uygulamasında, tüm etkinlikler üç farklı renk ile ifade edilerek sınıflandırılmaktadır. Tipik bir renk çarkı uygulamasında genellikle yeşil renk serbest zaman ya da daha esnek sınıf uygulamalarında uyulması gereken kuralları; sarı renk tüm sınıf, grup ya da bağımsız çalışmaları kapsayan eğitsel zamanlarda uyulması gereken kuralları; kırmızı renk ise geçişlerdeki davranışlara ilişkin kuralları içermektedir. Renk çarkında kullanılan renkler ve etkinlikler öğrencinin gereksinimine göre uyarlanabilmektedir. Küçük yaştaki çocuklar için kurallara ilişkin görsellere yer verilmesi önem taşımaktadır (Fudge vd., 2008; Kirk vd., 2008; Köseoğlu, 2020). Şekil 8’de renk çarkı uygulamasına ilişkin bir çark ve kural posterleri örneği yer almakta; Şekil 9’da ise renk çarkı uygulamasında izlenmesi gereken basamaklara yer verilmiştir.

### Şekil 8

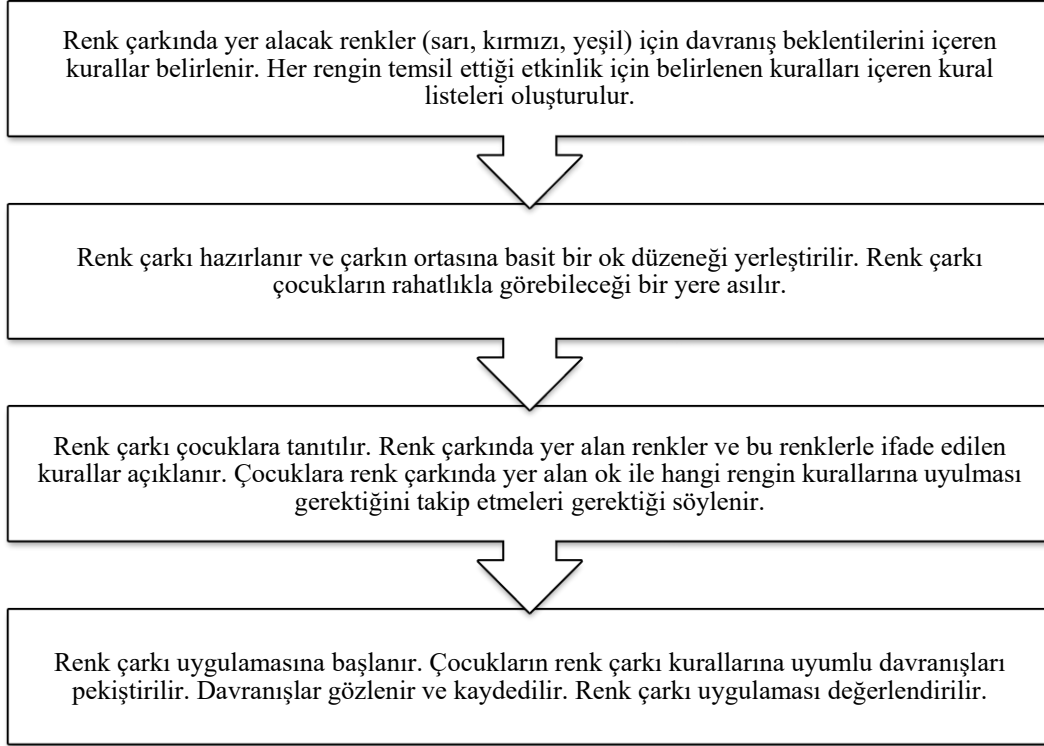
Renk Çarkı Örneği





## Şekil 9

### Renk Çarkı Sisteminin Uygulama Basamakları



### 1.2.3. Davranış Yönetiminde Ayrımlı Pekiştirme ve Adil Eşleme

Olumlu davranışsal destek yaklaşımı, uygun olmayan davranışlara müdahale etmede cezaya dayalı uygulamalardan önce daha ılımlı olan pekiştirmeye dayalı yaklaşımlara yer verilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşımdır (Gongola & Daddario, 2010). Davranış yönetiminde, en ılımlı yaklaşım uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını önlemektir. Ayrımlı pekiştirme, uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını önlemeye yönelik uygulamalardan sonra bu tür davranışlara müdahale etmede en ılımlı ve pekiştirmeye dayalı bir uygulama olarak ele alınmaktadır. Ayrımlı pekiştirme, uygun davranışları takiben pekiştireç sunulması; uygun olmayan davranışları takiben pekiştireç sunulmamasıyla bu davranışların söndürülmesi ve böylelikle azaltılması ya da ortadan kaldırılması olarak açıklanan, pekiştirmeye dayalı bir uygulamadır (Alberto & Troutman, 2013; Gül, 2014). Ayrımlı pekiştirme, duygusal davranışsal bozukluk tanısı almış çocukların çevrelerini rahatsız edici ya da agresif davranışlarını azaltmak ve ortadan kaldırmada etkili uygulamalardan biri olarak değerlendirilmektedir (Landrum vd., 2003). Ayrımlı pekiştirme, uygulama sürecindeki farklılıklar dikkate alınarak dört türde ele alınmaktadır. Bu türler (a) karşıt (uyuşmayan) davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, (b) alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, (c) diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve (d) düşük oranlı davranışların ayrımlı pekiştirilmesi şeklinde sıralanmaktadır (Gongola & Daddario, 2010; Gül, 2014). Bu türlerin uygulama biçimlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2***Ayrımlı Pekiştirme Türleri ve Uygulama Biçimleri*

<b>Ayrımlı Pekiştirme Türü</b>	<b>Uygulama Biçimi</b>
Karşıt (Uyuşmayan) Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi	Uygun olmayan davranışın fiziksel olarak eş zamanlı sergilenmesinin mümkün olmadığı uygun davranışı takiben pekiştireç sunulması; uygun olmayan davranışın sergilenmesiyle pekiştirecin geri çekilmesi.
Alternatif Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi	Uygun olmayan davranışla aynı işleve hizmet edecek alternatif bir uygun davranış belirlenerek bu davranışın sergilenmesi sonucu pekiştireç sunulması; uygun olmayan davranışın sergilenmesiyle pekiştirecin geri çekilmesi.
Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi	Belirli bir süre boyunca uygun olmayan davranışın hiç ortaya çıkmamasının pekiştirilmesi.
Düşük Oranlı (Seyrek Yapılan) Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi	Kabul edilebilir düzeyden daha sık sergilenen davranışların sıklığını azaltmak için, davranışın belirlenen sayıda sergilenmesinin pekiştirilmesi.

Bazı çocuklar uygun olan davranış biçimini bilseler bile söz konusu uygun davranış istenilen sıklıkta ya da yoğunlukta sergilemede yetersizlik gösterebilmektedirler. Bazı çocuklarda ise, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının nedeni çocuğun uygun olan davranış bilmemesinden kaynaklanabilmektedir. Bu gibi durumlarda, uygun olmayan davranışın azaltılması için uygun olmayan davranışları azaltma teknikleri uygulanırken, uygun olmayan davranışın uygun olmayan davranışın yerine geçebilecek, aynı işleve hizmet eden, alternatif niteliğindeki uygun davranış biçiminin kazandırılması hedeflenebilmektedir. Bu süreç, adil eşleme olarak adlandırılır (Gül, 2014; Mires & Lee, 2017; Tekin İftar, 2010). Adil eşleme, uygun davranış biçimlerinin kazandırılmasının yanı sıra, uygulayıcıların çocuğun uygun olmayan davranışlarına odaklanarak bu davranışları cezalandırmak yerine, söz konusu davranışların yerine geçebilecek alternatif davranışlara odaklanmalarını da sağlamaktadır. Arkadaşının oyuncağıyla oynamak isteyen bir çocuğun arkadaşını iterek oyuncağı elde etme işlevine hizmet eden davranış azaltılırken, bu davranışın alternatifi olan ve aynı işleve hizmet eden ‘oyuncağıyla oynayabilir miyim?’ diyerek arkadaşından oyuncağını istemesinin öğretilmesi adil eşlemenin bir örneğidir. Tablo 3’te adil eşlemede aynı işleve sahip uygun olan ve uygun olmayan davranış eşleştirmelerine ilişkin farklı örneklere yer verilmiştir. Uygun olmayan davranışların azaltılması amaçlandığında adil eşleme ilkesi doğrultusunda çocuğa uygun davranışların kazandırılması önem taşımaktadır. Adil eşleme yaparak çocuğa alternatif davranış kazandırılırken, davranışın uygun olmayan biçimini azaltmak amacıyla ayrımlı pekiştirme süreçleri uygulanabilir (Gül, 2014).

**Tablo 3***Adil Eşlemede Aynı İşleve Sahip Uygun Olmayan-Uygun Olan Davranış Eşleştirme Örnekleri*

<b>Uygun Olmayan Davranış</b>	<b>Aynı İşleve Sahip Uygun Davranış</b>
Söz hakkı istemeden konuşma	Parmak kaldırarak söz hakkı isteme
Boyama etkinliğine katılımı reddetme	Boyama etkinliğini yapabilmek için yardım isteme
Arkadaşlarının eşyalarını izinsiz alma	Arkadaşlarının eşyalarını izin isteyerek alma
Teneffüslerde arkadaşlarını itme	Teneffüslerde arkadaşlarıyla oynama
Hikaye okunurken masasına vurarak ses çıkarma	Hikaye okunurken sessizce yetişkini dinleme

#### 1.2.4. Davranış Yönetiminde Sosyal Beceri Öğretimi

Genel olarak, özel gereksinimli çocuklarda etkileşim başlatma ve sürdürme, paylaşma, isteklerini uygun biçimde bildirme, olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirme, sorumluluk alma, hakkını savunma gibi bazı sosyal becerileri doğal süreçlerle kazanamadıkları için ya da bu tür sosyal davranışları istenilen düzeyde veya durumda sergilemede güçlükler yaşadıkları için uygun olmayan davranışlar sergileyebilmektedir. Duygusal davranışsal bozukluklara sahip çocuklarda da tanım ve karakteristik özellikler dikkate alındığında, bu tür sosyal beceri yetersizlikleri söz konusu olabilmektedir (Landrum vd., 2003). Sosyal açıdan yetersizliklere sahip olan çocuklar için sunulacak sosyal beceri öğretimi, olumlu davranışların kazandırılması, uygun olmayan davranışların azaltılması, ilerleyen yaşlarda sosyal açıdan problem teşkil edebilecek davranışların ortaya çıkmasının önlenmesi ve böylelikle sosyal uyumun artırılması açısından önem taşımaktadır. Sosyal beceri öğretiminde doğrudan öğretim (Alptekin, 2012; Türer, 2010), bilişsel süreç yaklaşımı (Uçar, 2014), sosyal öykü (Kaya, 2022), akran aracılı öğretim (Özaydın vd., 2008), video modellerle öğretim (Turhan & Vuran, 2015), uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretim (Vuran & Olçay, 2021) gibi yöntemler kullanılabilir. Tablo 4'te bu yöntemlerden biri olan ve sosyal beceri öğretiminde yaygın olarak kullanılan doğrudan öğretim yönteminin uygulama basamakları açıklanmıştır.

**Tablo 4**

*Sosyal Beceri Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Uygulama Basamakları*

Basamak	Ne Yapılmalı?
Gereksinim Oluşturma	Çocuğa hedef beceriye ilişkin bilgi verilerek hedef beceriyi öğrenmeye yönelik güdülenme sağlanmalıdır.
Model Olma	Hedef becerinin nasıl sergilenmesi gerektiği uygulayıcı tarafından gösterilerek çocuğa hedef davranışa ilişkin gözlem yapma fırsatı sunulmalıdır. Hedef davranışa model olunduktan sonra, hedef davranışın öğrenci tarafından sergilenmesi sağlanmalıdır. Doğru davranışlar pekiştirilmelidir. Yanlış davranışlar için tekrar model olunmalıdır.
Rehberli Uygulamalar	Çocuğa, hedef davranışa ilişkin uygulayıcı rehberliğinde alıştırma yaptırılmalıdır. Doğru performans sergilendiğinde çocuk pekiştirilmeli, yanlış performans sergilendiğinde hata düzeltme kullanılmalıdır. Hata düzeltme süreçlerine rağmen davranışın sergilenmesiyle ilgili eksiklikler ya da yanlışlar düzeltilemiyorsa, model olma basamağına dönülmelidir.
Bağımsız Uygulamalar	Çocuğun, hedef davranışı farklı durumlar ya da kişiler söz konusu olduğunda bağımsız sergileyip sergilemediği gözlenmelidir. Bu aşamada sergilenen performansta eksik ya da yanlışların gözlenmesi durumunda bir önceki basamağına dönülmelidir.

#### 1.2.5. Davranış Yönetiminde Dönüştürülebilir Sembol Pekiştireç Sistemi

Uygun davranışları arttırmada kullanılan en etkili uygulama pekiştirmedir. Pekiştireç bir davranışın ileride tekrar edilme olasılığını arttıran, bireyde güdülenmeyi arttıran uyarılar olarak tanımlanır. Bu uyarılar, doğal güdülenmeyi sağlayan, yaşamsal gereksinimleri karşılayan ve öğretim gerektirmeyen birincil pekiştireçler olabileceği gibi, yaşamsal gereksinimleri karşılamaya yönelik olmayan, ancak birey üzerinde olumlu etkisi olan ve öğrenme yaşantısı gerektiren ikincil pekiştireçler de olabilmektedir (Alberto & Troutman, 2013). Dönüştürülebilir sembol pekiştireç sistemi, uygun davranışların sergilenmesinin ardından kendi başına anlamı

olmayan sembollerin kazanılması ve önceden belirlenmiş sayıda sembole sahip olan öğrencinin topladığı sembolleri pekiştirici özelliği olan pekiştiricilerle değiştirmesi temeline dayanan bir sistemdir. Dönüştürülebilir sembol pekiştirici sistemi, uygun davranışların artırılmasını hedefleyen bir uygulamadır. Bazı çocuklar için yaşamsal gereksinimleri karşılamaya yönelik olan birincil pekiştiriciler ya da nesne, etkinlik, sosyal gibi ikincil pekiştirici türleri etkisiz olabilmektedir. Diğer pekiştirici türleri etkisiz olduğunda, sembol pekiştirme kullanılabilir. Sembol pekiştiriciler, etkinliklere katılmaya ya da öğrenmeye isteksiz olan çocuklarda güdülenmeyi sağlayan bir uygulamadır (Bilmez, 2014). Şekil 10'da dönüştürülebilir sembol pekiştirici sistemi için bir örnek sunulmuş; Şekil 11'de ise sistemin uygulama basamakları sıralanmıştır.

### Şekil 10

*Dönüştürülebilir Sembol Pekiştirici Sistemi Örneği*

## Ödül Kartım

**ödülünü kazanmak için 5 yıldız kazanmalıyım.**

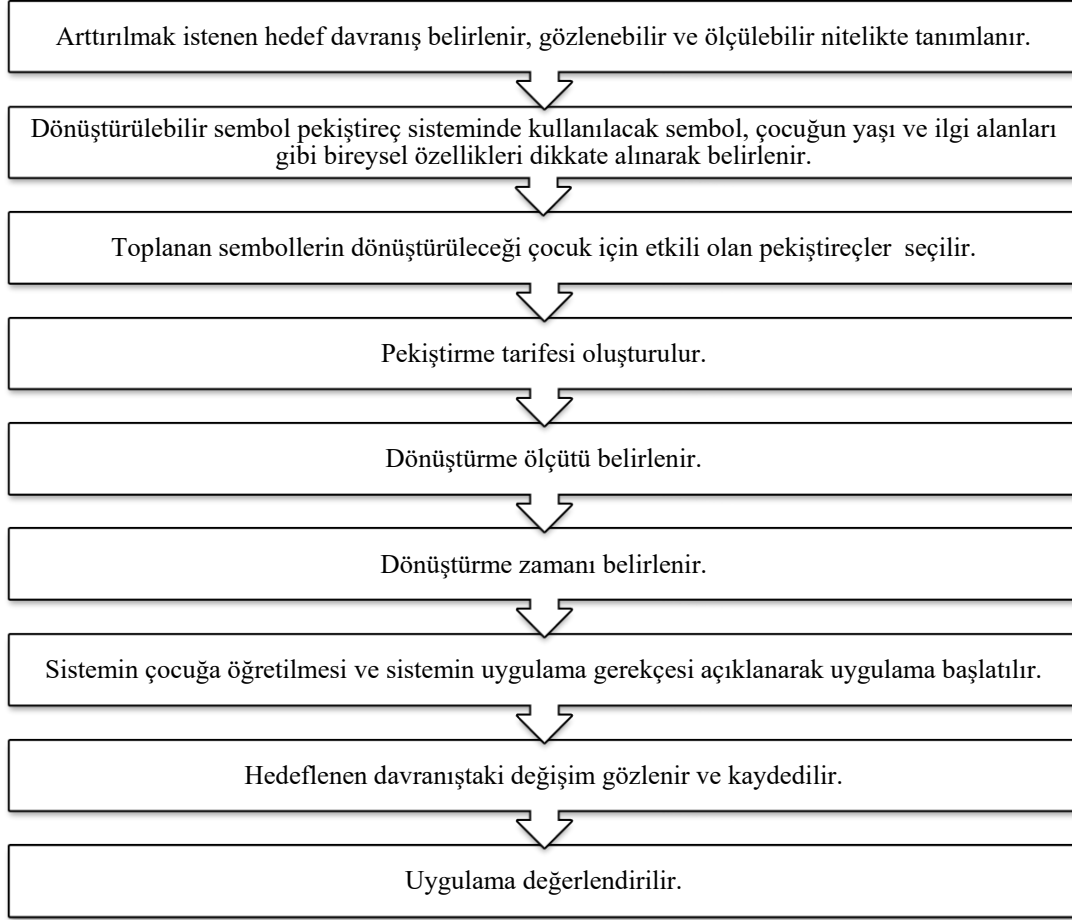


**Seçebileceğim ödüller:**

<p>Çikolata</p> 	<p>5 dk. Bilgisayarda oyun oynama</p> 	<p>10 dk. Resim Yapmak</p> 
---	---	--

## Şekil 11

### *Dönüştürülebilir Sembol Pekiştireç Sistemi Uygulama Basamakları*



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Duygusal davranışsal bozukluklar erken tanılama ve müdahale gerektiren bir özel gereksinim durumudur. Küçük yaşlarda duygusal davranışsal bozuklukları düşündüren belirtilerin bilinmesi, tanılama sürecinin erken başlamasında önemli bir unsurdur. Duygusal davranışsal bozukluk tanısı almış çocukların, aile eğitimleri sağlanarak aileleri tarafından uygulanacak stratejilerle ev ortamında; etkili sınıf yönetimi stratejileri ve davranışsal müdahalelerin uygulanmasıyla okul ortamında eşzamanlı olarak desteklenmeleri gerekmektedir. Böylelikle, çocuğun akademik ve davranışsal gelişiminde önemli bir etkisi olan aile katılımı ve okul-aile işbirliği de desteklenmiş olacaktır (Mires & Lee, 2017). Ev ve okul temelli desteklerin yanı sıra, duygusal davranışsal bozukluk tanısı almış çocuklar psikolojik desteklere ve bazen ilaç kullanımına gerek duymaktadır. Ayrıca, duygusal ve davranışsal problemler sergileyen ve tanı alma açısından risk taşıyan erken yaşta çocuklar için okul çaplı olumlu davranışsal destek yaklaşımının benimsenmesi, *Başarıya İlk Adım* (Diken vd., 2011; Diken & Rutherford, 2005) ve *Eşsiz Yıllar* (Uysal, 2016) gibi önleyici programların sayısının artırılması ve bu tür programların yaygın bir şekilde kullanılması ülkemiz için bir gerekliliktir. Bu tür bilimsel dayanaklı programlar, uyumsuz, uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olabilmektedir. Bu tür desteklerin sunulmasıyla, duygusal davranışsal bozukluk tanısı almış çocuklar için risk teşkil eden akademik başarısızlık, okul bırakma, suça karışma gibi durumlar önlenebilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Alptekin, S. (2012). Sosyal becerilerin zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(1), 1-19.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth ed., American Psychiatric Publishing.
- Arman, A. R. (2019). Karşıt olma karşı gelme bozukluğu ve davranım bozukluğunda izlem ve süreç, prognostik faktörler ve erken tedavinin etkisi. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics*, 5(1), 76-81.
- Austin, V. L., & Sciarra, D. T. (2019). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. ([Children and adolescents with emotional and behavioral disorders] M. Özekes Çev. Ed./Trans. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2010 [The publication year of the original book is 2010]).
- Besler, F. (2014). İzlerlik sözleşmesi. Tekin İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 392-410). Vize Yayıncılık.
- Bilaç, Ö., Ercan, E. S., Uysal, T., & Aydın, C. (2014). Prevalence of anxiety and mood disorders and demographic characteristics of elementary school students. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25(3), 171.
- Bilmez, H. (2014). Sembol pekiştirme. Tekin İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 392-410). Vize Yayıncılık.
- Carlson, G. A. (2005). Early onset bipolar disorder: clinical and research considerations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(2), 333-343.
- Ceylan, Ş., Kahraman, Ö., Kılınç, N., & Ülker, P. (2019). Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin (VSDEÇÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 299-319
- Chandler, L., & Dahlquist, C. (2002). *Functional assessment strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Ohio: Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish version of “first step to success program” in preventing antisocial behaviors. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 145-158.
- Diken, I.H., & Rutherford, R. B. (2005). First step to success early intervention program: A study of effectiveness with Native-American children. *Education and Treatment of Children*, 28(4), 444-465.
- Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 1-25.
- Erbaş, D. (2010). Sınıfta davranış yönetimi. Erbaş, D. (Ed.), *Sınıfta Etkili öğretim ve yönetim (Etkinlikler ve örnekler)* içinde (s. 363-427). Data Yayınları.
- Erbaş, D. (2017). Problem davranışların işlevlerini belirleme. D. Erbaş & Ş. Yücesoy Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 215-273). Pegem Yayıncılık.

- Ercan, E., Ercan, E. S., Akyol Ardiç, Ü., & Uçar, S. (2016). Çocuklar için saldırganlık ölçeği anne-baba formu: Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 17(1), 77-84.
- Erol, N., & Şimşek, Z. T. (2000). 13 mental health of Turkish Children: Behavioral and emotional problems reported by parents, teachers, and adolescents. In *International perspectives on child and adolescent mental health* (Vol. 1, pp. 223-247). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1874-5911\(00\)80014-7](https://doi.org/10.1016/S1874-5911(00)80014-7)
- Farmer, T., Farmer, E., Estell, D., & Hutchins, B. (2007). The developmental dynamics of aggression and the prevention of school violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(4), 197-208.
- Forness, S. R., Kim, J., & Walker, H. M. (2012). Prevalence of students with EBD: Impact on general education. *Beyond Behavior*, 21(2), 3-11.
- Fudge, D. L., Skinner, C. H., Williams, J. L., Cowden, D., Clark, J., & Bliss, S. L. (2008). Increasing on-task behavior in every student in a second-grade classroom during transitions: Validating the color wheel system. *Journal of School Psychology*, 46(5), 575-592.
- Gongola, L. C., & Daddario, R. (2010). A practitioner's guide to implementing a differential reinforcement of other behaviors procedure. *Teaching Exceptional Children*, 42, 14 - 20.
- Gökler, B., Ünal, F., Pehlivantürk, B., Kültür, E. Ç., Akdemir, D., & Taner, Y. (2004). Okul çağı çocukları için duygulanım bozuklukları ve şizofreni görüşme çizelgesi -şimdi ve yaşam boyu şekli- Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 11(3), 109-116.
- Görken, I. (2001). Çocukluk (erken) başlangıçlı şizofreni: Tanısal değerlendirmeler, klinik bulgular, ayırıcı tanı ve tedavi yaklaşımları. *Düşünen Adam* 14(4), 211-216.
- Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*, 33(3), 326-343.
- Gül, S. O. (2014). Ayrımlı pekiştirme. Tekin İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 443-480). Vize Yayıncılık.
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B., & İncekaş, S. (2008). Güçler ve güçlükler anketinin (GGA) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 15(2), 65-74.
- Güzel, H. Ş. (2020). Çocukluk çağı depresyon bozuklukları ve bilişsel davranışçı terapi. H. Arkar (Ed.), *Çocukluk çağı ruhsal bozuklukları ve bilişsel davranışçı terapiler* içinde (ss. 31-69). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400, et. seq. (2004).
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi*. [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karaman, D., Durukan, İ., & Erdem, M. (2011). Çocukluk çağı başlangıçlı obsesif kompulsif bozukluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 278-295.
- Kardaş, Ö., Kardaş, B., & Yüncü, Z. (2019). Psikotik bozukluklarda prognoz, prognostik faktörler ve erken tedavinin etkisi. Erermiş HS, editör. *Çocuk ve Gençlik Çağı Ruhsal*

*Hastalıklarında İzlem ve Süreç: Prognostik Faktörler ve Erken Tedavi Yaklaşımlarının Etkisi.* Türkiye Klinikleri.

- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2015). *Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri* [Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth] (10 Baskı) [10th ed]. (S. Kaner, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013).
- Kaya, N. H. (2022). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere çevrimiçi güvenlik becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kirk, E. R., Becker, J. A., Skinner, C. H., Fearington, J. Y., McCane-Bowling, S. J., Amburn, C., Luna, E., & Greear, C. (2010). Decreasing inappropriate vocalizations using classwide group contingencies and color wheel procedures: A component analysis. *Psychology in the Schools, 47*, 931-943.
- Koop, L. M. & Beauchaine, T. P. (2007). Patterns of psychopathology in the families of children with conduct problems, depression, and both psychiatric conditions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 301-312.
- Köseoğlu, D. (2020). *Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıfında iyi davranış oyunu (ido) uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education, 37*(3), 148-156.
- Lane, K. L., Oakes, W., & Menzies, H. (2010). Systematic screenings to prevent the development of learning and behavior problems: Considerations for practitioners, researchers, and policy makers. *Journal of Disability Policy Studies, 21*(3), 160-172.
- LaVigna, G. W., & Willis, T. J. (2012). The efficacy of positive behavioural support with the most challenging behaviour: the evidence and its implications. *Journal of intellectual & developmental disability, 37*(3), 185-195.  
<https://doi.org/10.3109/13668250.2012.696597>
- Melekoglu, M., Bal, A., & Diken, İ. H. (2017). Implementing school-wide positive behavior interventions and supports (SWPBIS) for early identification and prevention of problem behaviors in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education, 9*(2), 98-110.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2023). Milli Eğitim İstatistikleri. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_09/29151106\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2022\\_2023.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği (2005, 22 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 25883). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050722-14.htm>
- Mires, C.B., & Lee, D. L. (2017). Calvin won't Sit Down! the daily behavior report card: A practical technique to change student behavior and increase school-home communication. *Beyond Behavior, 26*(2), 89-95.  
<https://doi.org/10.1177/1074295617711716>



- Offerman, E. C. P., Asselman, M. W., Bolling, F., Helmond, P., Stams, G. J. M., & Lindauer R. J. L. (2022). Prevalence of adverse childhood experiences in students with emotional and behavioral disorders in special education schools from a multi-informant perspective. *Int J Environ Res Public Health*, 19(6), 34-11.
- Öner, P., & Aysev, A. (2001). Çocuk ve ergenlerde obsesif kompulsif bozukluk. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 10(11), 409-411.
- Öngider, N., & Baykara, B. (2015). Anksiyete tanısı almış çocuklar üzerinde bilişsel davranışçı grup terapisinin etkililiği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 26-37.
- Özaydın, L., Tekin İftar, E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 15-34.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, 5 Mayıs). Resmî Gazete (Sayı: 26184). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531.htm>
- Renk, K., White, R., Lauer, B. A., McSwiggan, M., Puff, J., & Lowell, A. (2014). Bipolar disorder in children. *Psychiatry journal*. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/928685>
- Rock, E. E., Fessler, M. A., & Church, R. P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: A conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 245-263.
- Saltalı, N. D., & Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında koydukları kurallar ve uygulamaları. *İlköğretim Online*, 12(4), 1032-1040.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Evaluation and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65.
- Sübaşı, G., & Şehirli, N. (2010). Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 789-804.
- Şenol, V., Ünal, D., Akça, R. P., & Baştürk, M. (2018). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity and other disruptive behaviour disorder symptoms among primary school-age children in Kayseri, Turkey. *Journal of International Medical Research*, 46(1), 122-134. <https://doi.org/10.1177/0300060517712865>
- Tamar, M., & Özbaran, B. (2004). Çocuk ve ergenlerde depresyon. *Klinik Psikiyatri*, 2(1), 84-92.
- Tekin İftar, E. (2010). Sistemik öğretim. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin Engelliler ve Eğitimleri içinde* (ss. 238- 284). Kök Yayıncılık.
- Tufan, A. E. & Yaluğ, İ. (2009). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda tıbbi eş tanılar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(2), 187-201.
- Turhan, C., & Vuran, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve video model uygulamalarının etkililik ve verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education* 7(2), 294-315.

- Türer, H. (2010). *Zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Uçar, M. (2014). *Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2022). Digest of Education Statistics, 2022. [https://nces.ed.gov/programs/digest/d21/tables/dt21\\_204.30.asp](https://nces.ed.gov/programs/digest/d21/tables/dt21_204.30.asp)
- Uysal, H. (2016). Eşsiz yıllar müdahale programı çocuk boyutunun uyarlanması ve programın etkililiğinin araştırılması. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Vuran, S., & Olçay, S. (2021). Sistematik bir derleme: Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-25.
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M.H., & Sumi, W. C. (2005). The children and youth we serve: A national picture of the characteristics of students with emotional disturbances receiving special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13, 79-86.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Young children may develop emotional behavioral problems and social adaption issues as a result of being exposed to developmental risks such as poverty, weak or coercive family system manifested as domestic violence, parental neglect or pressure, abuse, etc. in early childhood (Offerman et al., 2022). In addition to these environmental factors, observation of emotional or behavioral problems in one of the family members may cause similar problems to be observed in the early stages of development in children. On the other hand, due to the negative effects of a disability on a child's social, emotional, and behavioral development or experiences with negative attitudes and behaviors toward the individuals having a disability, some children with special needs may develop some emotional or behavioral disorders (EBD). Understanding the environmental risk factors is essential to plan actions that aim to ameliorate unfavorable environmental conditions in which children live at early ages. Such understanding may also help preventing the occurrence of EBD in children. Unfortunately, it may not be possible to eliminate these environmental risks for every child and to create a healthy environment that will support their development. In addition, in some cases, emotional or behavioral problems may occur regardless of these jeopardous environmental conditions. In this respect, identifying children with EBD and providing effective interventions are as crucial as efforts to prevent these disorders.

In the United States, the Individuals with Disabilities Education Act identifies EBD as one of the 13 different special education categories (2004) that requires early identification and intervention in the context of special education. Although special education has a vital role in supporting the complex academic and social needs of children with EBD, special education and support services are not adequately provided for children with this diagnosis (Landrum et al., 2003). This may be due to the fact that most parents and educators have a vague understanding of EBD; thus, they sometimes do not acknowledge these disorders as a real phenomenon. Another explanation behind this problem is the lack of knowledge regarding the ways to deal with problem behaviors observed in children with EBD in school and home environments. For parents, teachers,

and other professionals working with children identified as having EBD, knowledge of the definition, causes, diagnosis, prevalence, and characteristics of EBD should be considered a necessity for early diagnosis and early intervention. Such knowledge is also crucially important in terms of preventing possible academic and social risks that individuals with this diagnosis may confront at a later age. The main purpose of this study is to provide information about EBD to families, teachers, and other professionals in order to ensure early identification and intervention process. In addition, this study provides information about effective practices in the literature that can provide behavioral support, which can be implemented at home or school. The study also provides recommendations for parents and teachers of children with emotional and behavioral problems to help them cope with these problems.

The definitions of EBD within the special education laws and regulations in both the United States and Turkey, include several salient characteristics that have adverse effects on a child's academic and social performance. These definitions also emphasize that the characteristics should be observed over a long period of time for diagnosis. In addition, both countries' legal regulations including the definition of EBD suggest that students with these disorders are in need of special education and support services in order to overcome the negative effects of their characteristics.

The cause of emotional and behavioral disorders has not been clearly established. Although research has provided evidence of genetic tendency in the occurrence of EBD (Koop & Beauchaine, 2007), current studies are insufficient to explain the occurrence of EBD based solely on genetics. In addition, multiple variables influence the development of positive or negative human behaviors. The interaction of genetic tendencies with unfavorable environmental conditions may cause the development of emotional and behavioral problems (Farmer et al., 2007; Offerman vd., 2022; Wagner et al., 2005).

The process of diagnosis of EBD is the same as with other special education categories. DSM V is a frequently used tool in the process of screening and diagnosis of EBD all over the world. However, the utilization of various assessment tools in the screening and diagnostic process of EBD is vital to ensure the accurate identification of these children and the reliable determination of their academic and social needs.

EBD is an umbrella term and the subtypes under this umbrella term are diverse. All subtypes under this umbrella term are distinguished by their specific characteristics. In general, students with EBD are classified into two main groups: those who externalize difficulties (conduct disorders) and those who internalize difficulties (emotional disorders) (Kauffman & Landrum, 2015). Some types of EBD that may require special education support services are as follows: bipolar disorder, depression, conduct disorder, oppositional defiant disorder, anxiety disorder, obsessive compulsive disorder, and schizophrenia.

While approximately 1% of school-age children have a diagnosis of EBD (Lane et al., 2010), the number of young children who are not educationally identified but are reported to have serious emotional or behavioral disorders ranges from approximately 9% to 15% (Forness, Kim, & Walker, 2012), and the age of diagnosis has been reported to range from 4-6 years (Wagner et al., 2005).

This study explains several effective special education practices for parents and teachers of children with EBD. These practices included in the study are listed below:

- Positive behavior support
- Creating well-defined rules
- Behavior contract
- Establishing routines and transitions
- The Color Wheel system
- Differential reinforcement and fair-pair

- Social skills training
- Token economy

### **Conclusion and Recommendations**

Currently, the support provided to children with EBD in the context of special education is sadly inadequate. These children need to be supported both at home and at school through effective behavioral interventions. The availability of effective supports has an important role in preventing problems associated with the field of EBD, such as academic failure, school dropout, and delinquency.