



T.C

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM DAVRANIŞLARA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ İLE ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice Kübra AKITÜRK

BURSA

2020



T.C

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM DAVRANIŞLARA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ İLE ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice Kübra AKITÜRK

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN

BURSA

2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.



Hatice Kübra AKITÜRK

05/05/2020



**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 05/05/2020

Tez Başlığı / Konusu: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri İle Çocukların Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 164. sayfalık kısmına ilişkin, 05/05/2020 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

05/05/2020
H. Akitürk

Adı Soyadı: Hatice Kübra AKITÜRK
Öğrenci No: 801630002
Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Programı: Okul Öncesi Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman (Adı, Soyad, Tarih)
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN

* Turnitin programına Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri İle Çocukların Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Danışman

Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN

Tezi Hazırlayan

Hatice Kübra AKITÜRK

Okul Öncesi Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim, Okul Öncesi Bilim Dalı'nda 801630002 numaralı Hatice Kübra Akıtürk'ün hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri İle Çocukların Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans ile ilgili tez savunma sınavı, 17/07/2020 günü 10:00-11:00 saatlerini arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının Başarılı olduğuna Oybirliği ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu
Başkanı)

Doç. Dr. Pınar Bağçeli Kahraman
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Gönül Onur Sezer
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Murat Bartan
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi



17/07/2020

ÖNSÖZ

Öncelikle, bu tez çalışmasının gerçekleşmesi için araştırmanın planlanmasından bitimine kadar her aşamasında bana değerli katkılarıyla destek olan ve yol gösteren, çalışmalarımı titizlikle inceleyip bana zaman ayıran, değerli öğretmenim ve danışmanım Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda akademik kariyer konusunda bizi destekleyen Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL hocama ve eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince araştırma yaptığım okullarda bana yardımcı olan idarecilere ve meslektaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Bütün hayatım boyunca her konuda yanımda olan, maddi ve manevi desteklerini bana her zaman sunan aileme teşekkür ederim.

Son olarak araştırmaya başladığım an itibariyle yanımda olan, fikirleriyle destek olan, en zorlu anlarımı kolaylaştıran ve beni motive eden, hayatıma mutluluk ve anlam katan sevgili eşim Kağan Akıtürk'e teşekkürlerin en özelini sunarım.

Yaşam boyu öğrenmeyi kendine ilke edinmiş bir eğitimci olarak bu akademik yolda eğitim dünyasına katkıda bulunmayı kendime borç bilirim.

Hatice Kübra AKITÜRK

Bursa, 2020

Özet

Yazar : Hatice Kübra AKITÜRK
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : XVI+145
Mezuniyet Tarihi :
Tez : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri
İle Çocukların Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Danışmanı : Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM DAVRANIŞLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam etmekte olan 54-66 aylık çocukların sınıfta gösterdikleri problem davranışları ile öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, sosyo-ekonomik düzey açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapmakta olan 58 okul öncesi öğretmeni ve onların sınıflarında bulunan ve rastgele örnekleme ile seçilen 234 okul öncesi dönem çocuklarından belirlenmiştir.

Araştırma verilerini toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, Yumuş (2013) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerin 36-72 ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleriyle İlgili Görüşleri” anketi ve Kenneth W. Merrell tarafından 1994 yılında geliştirilen, Okyay (2008) tarafından geçerlilik güvenilirlik çalışması yapıp Türkçe çevirisi yapılan “Problem Davranış Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarla ilgili görüşleri anketinden yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerine, yaşlarına, çocukların cinsiyetine, önceden eğitim alma durumuna göre ve çocuğun sosyo-ekonomik durumuna göre öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlaması,

değerlendirmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Çocukların problem davranışları gösterme durumları ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken, önceden okul öncesi eğitimi alma durumu ve sosyo-ekonomik duruma göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili görüşleri ile çocukların problem davranışları gösterme durumları arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi sonucunda, anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.

Anahtar sözcükler: Okul Öncesi Dönem, Çocuk Problem Davranışı, Okul Öncesi Öğretmeni.

Abstract

Author : Hatice Kübra AKITÜRK
University : Bursa Uludag University
Field : Basic Education
Branch : Preschool Education
Degree Awarded : Master Degree
Page Number : XVI+145
Degree Date :
Thesis : Investigation Of The Relationship Between Preschool Teachers'
Opinions About Problem Behaviors And Children's Problem Behaviors
Supervisor : Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' OPINIONS ABOUT PROBLEM BEHAVIORS AND CHILDREN'S PROBLEM BEHAVIORS

In this study, it was aimed to examine the problem behaviors of 54-66 month-old children who are continuing preschool education in the classroom, and their teachers' views on problem behaviors in terms of gender, pre-school education status and socio-economic level. The research was carried out with relational screening model, which is one of the quantitative research methods. The working group was determined by 58 sampling teachers and preschool children (234) in their classrooms in schools affiliated to Eskişehir Provincial Directorate of National Education with appropriate sampling method.

The "Personal Information Form" created by the researcher was used to collect the research data. The questionnaire of "Preschool Teachers' Views on Behavioral Problems of Children Between 36-72 Months" was developed by Yumuş (2013). The "Problem Behavior Scale", which was developed by Kenneth W. Merrell in 1994, and whose validity and reliability study was performed by Okyay (2008) and translated into Turkish, was applied.

According to the findings of the study, it was observed that preschool teachers got high scores from the children's opinions about problem behaviors questionnaire. According to the seniority, age, gender of the children, pre-education status and socio-economic status of the teachers, it was seen that the teachers' definition, evaluation, behavior management and classroom management views did not differ significantly. It was determined that the behaviors

of children showing problem behaviors differed according to gender, but they did not differ according to their pre-school education and socio-economic status. As a result of the examination of the relationship between the opinions of the teachers about problem behaviors and the display of problem behaviors of children with correlation analysis, no significant relationship was found.

Keywords: Preschool Period, Child Problem Behavior, Preschool Teacher.

İçindekiler

| | Sayfa No |
|--|-----------------|
| ÖNSÖZ | v |
| ÖZET | vi |
| ABSTRACT | viii |
| İÇİNDEKİLER | x |
| TABLolar LİSTESİ | xiv |
| KISALTMALAR LİSTESİ | xvi |
| 1.BÖLÜM: GİRİŞ | 1 |
| 1.1.Problem Durumu | 1 |
| 1.2.Araştırma Soruları..... | 3 |
| 1.2.1.Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara yönelik görüşlerine ilişkin araştırma soruları. | 3 |
| 1.2.2.Çocukların problem davranışları gösterme durumlarına ilişkin araştırma soruları. | 4 |
| 1.2.3.Okul öncesi çocuklarının problem davranışları ile öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırma soruları. | 4 |
| 1.3.Araştırmanın Amacı..... | 5 |
| 1.4.Araştırmanın Önemi..... | 5 |
| 1.5.Varsayımlar | 6 |
| 1.6.Sınırlılıklar..... | 7 |
| 1.7.Tanımlar | 7 |
| 2.BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE | 8 |
| 2.1.Okul Öncesi Eğitim..... | 8 |
| 2.1.1.Okul öncesi eğitimde öğretmenin önemi. | 9 |

| | |
|---|----|
| 2.2.Sınıf Yönetimi | 11 |
| 2.2.1.Sınıf yönetiminde modeller..... | 15 |
| 2.2.1.1.Tepkisel..... | 15 |
| 2.2.1.2.Önlemsel..... | 15 |
| 2.2.1.3.Gelişimsel..... | 15 |
| 2.2.1.4.Bütünsel..... | 15 |
| 2.2.2.Sınıf yönetiminde disiplin modelleri | 15 |
| 2.2.2.1.Davranış değişikliği modeli (B.F.Skinner)..... | 15 |
| 2.2.2.2.Rudolf Dreikurs'un sosyal disiplin modeli..... | 16 |
| 2.2.2.3.Gerçeklik terapisiyle problem çözme modeli (Glasser Modeli)..... | 17 |
| 2.2.2.4.Kounin modeli..... | 18 |
| 2.2.2.5.Etkili öğretmenlik eğitimi modeli (Thomas Gordon):..... | 18 |
| 2.2.2.6.Etkili disiplin modeli (Canter Modeli)..... | 19 |
| 2.2.2.7.Olumlu disiplin modeli (Jones'un Modeli)..... | 19 |
| 2.2.2.8.Ginott modeli..... | 20 |
| 2.2.2.9.Redl ve Wattenberg modeli..... | 20 |
| 2.3.Problem Davranış | 21 |
| 2.3.1.Problem davranış nedir? | 21 |
| 2.3.2.Problemlı davranışların başlıca nedenleri..... | 24 |
| 2.3.2.1.Öğrenciden kaynaklanan nedenler..... | 25 |
| 2.3.2.2.Okuldan ve sınıftan kaynaklanan nedenler..... | 26 |
| 2.3.2.3.Öğretmenden kaynaklanan nedenler..... | 27 |
| 2.3.2.4.Evden kaynaklanan nedenler..... | 29 |
| 2.3.3.Okul öncesi dönemde problem davranışlar..... | 31 |
| 2.3.3.1.Okul öncesi dönemde problem davranışları etkileyen faktörler..... | 33 |

| | |
|---|----|
| 2.3.3.1.1.Cinsiyet..... | 33 |
| 2.3.3.1.2.Önceden okul öncesi eğitimi alma durumu. | 34 |
| 2.3.3.1.3.Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi..... | 34 |
| 2.3.3.2.Okul öncesi dönemde görülen problem davranışlar. | 35 |
| 2.3.3.2.1.Dışadönük problem davranışlar. | 35 |
| 2.3.3.2.2.İçedönük problem davranışlar..... | 38 |
| 2.3.4.Problemlili davranışlarla başa çıkma yöntemleri. | 39 |
| 2.3.4.1.Problem davranışın yönetimi. | 43 |
| 2.4.İlgili Araştırmalar | 47 |
| 2.4.1.Yurt dışında yapılan araştırmalar. | 47 |
| 2.4.2.Yurt içinde yapılan araştırmalar..... | 51 |
| 3.BÖLÜM: YÖNTEM..... | 72 |
| 3.1.Araştırmanın Modeli..... | 72 |
| 3.2.Çalışma Grubu..... | 72 |
| 3.3.Veri Toplama Araçları | 76 |
| 3.3.1.Kişisel bilgi formu..... | 76 |
| 3.3.2.Okul Öncesi Eğitmcilerinin 36-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarla İlgili Görüşleri..... | 77 |
| 3.3.3.Problem davranış ölçeği..... | 79 |
| 3.4.Verilerin Toplanması | 80 |
| 3.5.Verilerin Analizi | 81 |
| 4.BÖLÜM: BULGULAR..... | 82 |
| 4.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Problem Davranışlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular..... | 82 |
| 4.2.Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Davranışlarına İlişkin Bulgular | 93 |

| | |
|--|-----|
| 4.3.Okul Öncesi Öğretmenlerin Problem Davranışlarla İlgili Görüşleri İle Çocukların Problem Davranışları Gösterme Durumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular | 97 |
| 5.BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 100 |
| 5.1. Tartışma..... | 100 |
| 5.1.1.Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerine yönelik tartışma. | 100 |
| 5.1.2. Okul öncesi çocukların problem davranışlarına ilişkin tartışma. | 104 |
| 5.1.2.1.Okul öncesi çocukların problem davranışları gösterme durumlarının cinsiyet değişkenine ilişkin tartışması. | 104 |
| 5.1.2.2. Okul öncesi çocukların problem davranışları gösterme durumlarının önceden okul öncesi eğitimi alma değişkenine ilişkin tartışması..... | 106 |
| 5.1.2.3.Okul öncesi çocukların problem davranışları gösterme durumlarının sosyo-ekonomik değişkenine ilişkin tartışması..... | 107 |
| 5.1.3.Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşleri ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin tartışma. | 108 |
| 5.2.Öneriler | 110 |
| KAYNAKÇA..... | 111 |
| EKLER | 137 |
| ÖZ GEÇMİŞ | 143 |

Tablolar Listesi

| <i>Tablo</i> | <i>Sayfa</i> |
|--|--------------|
| 1. Öğretmen grubuna ait yüzde ve frekans dağılımları..... | 73 |
| 2. Okul öncesi dönem çocuklarına ait frekans ve yüzde dağılımları..... | 75 |
| 3. “Okul öncesi eğitimcilerinin 36-72 aylık çocukların problem davranışlarla ilgili görüşleri" güvenilirlik karşılaştırması..... | 78 |
| 4. “Problem davranış ölçeği” boyutlarının madde dağılımları..... | 80 |
| 5. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarla ilgili görüşlerine ait istatistiksel bilgiler..... | 82 |
| 6. Okul öncesi öğretmenlerinin kıdemine göre davranış problemlerinin tanımlanması, değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi görüşlerinin incelenmesi | 83 |
| 7. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre problem davranışları tanımlaması, değerlendirmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi görüşlerinin incelenmesi | 85 |
| 8. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarla ilgili görüşlerinin çocuğun cinsiyetine göre incelenmesi..... | 87 |
| 9. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarla ilgili görüşlerinin çocuğun önceden eğitim alma durumuna göre incelenmesi..... | 89 |
| 10. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarla ilgili görüşlerinin çocuğun sosyo-ekonomik durumuna göre incelenmesi | 91 |
| 11. Okul öncesi dönem çocuğuna uygulanan problem davranış ölçeğinin istatistiksel bilgileri | 93 |
| 12. Okul öncesi çocuklarının problem davranışı gösterme durumlarının cinsiyete göre incelenmesi | 94 |
| 13. Okul öncesi çocuklarının problem davranış gösterme durumlarının önceden eğitim alma durumlarına göre incelenmesi..... | 95 |

14. Okul öncesi çocuklarının problem davranış gösterme durumlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi96
15. Öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili görüşleri ile çocukların problem davranışları gösterme durumları arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi97

Kısaltmalar Listesi

| | |
|-----|--|
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| DPT | : Davranış Problemleri Tanımlanması |
| DPD | : Davranış Problemleri Değerlendirilmesi |
| DY | : Davranış Yönetimi |
| SY | : Sınıf Yönetimi |
| DPG | : Davranış Problemleri Genel |
| DYD | : Dışa Yönelim Davranışlar |
| İYD | : İçe Yönelim Davranışlar |
| ÇPD | : Çocukların Problem Davranışları |

1.Bölüm

Giriş

1.1.Problem Durumu

Eğitim, genel anlamı ile insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir (Fidan, 2012). Eğitimin ilk basamağı ve yaşamın temeli olan okul öncesi dönemde de çocuğun psikomotor, bilişsel, bedensel, dil ve sosyal gelişimi büyük oranda tamamlamaktadır (Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013)

Akman, Baydemir, Akyol, Çelik Arslan ve Kent Kükütcü'ye (2011) göre problemlili davranışlar öğrenme güçlüğü, otizm veya dikkat eksikliği olan çocuklar için kullanılan bir terim olmayıp genel bir terimdir. Çocukların problem davranışları göstermemeleri için onların gelişim özelliklerini iyi bilmek gerekmektedir (Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010). Çocukların yaşları ilerledikçe gelişim özelliklerine oranla olumsuz davranışları da değişmektedir. İlerleyen yıllarda çocuklar öfke nöbetleri, iletişim problemleri, paylaşma sıkıntısı, arkadaş edinme sorunu, huysuzluk ve huzursuzluk gibi davranışlar göstermektedir (Kaya, Açar & Güneş, 2018). Çocuklarda görülen problemlili davranışların nedenleri birbirinden farklı olabilmektedir. Bazı problemlili davranışlar gelişim dönemi ile ilgili olmakta ve müdahale gerektirmeden zamanla ortadan kaybolmaktadır (Terzi, 2009). Bazı problemlili davranışlar ise, çocuğun geçirdiği hastalıklardan, dış etkenlerden, yanlış disiplin uygulamalarından, çocuğun uygun şekilde desteklenmemesinden, düşük sosyo-ekonomik düzeyden, ilgi ve sevgi eksikliklerinden kaynaklanabilir (Çetintaş, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim sınıflarında ilişkileri olumlu hale getirebilmek için dikkat etmesi gereken unsurlar vardır. Bunlar; sözel olmayan davranışlar, davranış düzenleme, kurallar, zaman yönetimi ve iletişim gibi sınıf yönetiminin boyutlarıdır (Akgün, Yarar & Dinçer, 2011). Öğretmenlerin sadece çocukların olumlu davranışlarını destekleyebilmesi ve uygun olmayan davranışları iyileştirmesi açısından değil, aynı zamanda

eğitimin niteliğini arttırma açısından da sahip olması gereken becerilerden biri de sınıf yönetimidir (Sadık, 2016). Öğretmenin kişilik özelliklerinin getirdiği davranışlar içinde sabırlı, hoşgörülü, yansız ve yeniliklere açık olmak vardır (Cevher & Buluş, 2006). Davranış yönetiminde eğitim alan öğretmenler, sınıftaki zor davranışlarla başa çıkmak için gerekli beceri ve güveni göstermelidir (Giallo & Little, 2003).

Çok boyutlu yapısal özelliğe sahip olan sınıfın doğasını anlamak için sınıfı, sistem, örgütsel yapı ve grup olarak farklı yapısal bağlamlarda ele almak, analiz etmek gereklidir (Ottekin Demirbolat, 2018). İstenmeyen davranışlar, sınıfın eğitim ortamını bozmakta ve davranışı sergileyen öğrencinin de sınıftaki diğer öğrencilerin de öğrenmesini engellemektedir (Balay & Sağlam, 2008). Erken çocukluk dönemi uzmanlarına göre, problem davranışlara karşı gösterilen öğretmen davranışlarının yarısı, yanlış davranışı anında durdurmayı hedefleyen doğrudan müdahalelerdir. Diğer yarısı ise yanlış davranışı dolaylı olarak değiştirecek müdahalelerdir (Reschke & Hegland, 1999).

Okul öncesi dönemde çocuklarda davranışların problem davranışlar olarak değerlendirilebileceği durumlar; korku-kaygı, çekingenlik- utangaçlık, inatçılık, yalan söyleme, izinsiz eşya alma ve saldırgan davranışlar olarak sıralanabilmektedir (Özbey, 2010). Bu istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetilmesinde öğretmen tutumlarının önemi oldukça fazladır (Cebeci, 2017). Reschke ve Hegland'a (1999) göre, öğretmenlerin doğrudan müdahaleleri arasında ceza tehdidi, zaman aşımı ve ayrıcalığın kaldırılması yer almaktadır. Dolaylı müdahalelerde ise daha az yetişkin gücü olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda problem davranış gösteren çocukların davranışlarının görmezden gelinmesi ve bir okul psikoloğu ya da rehberlik danışmanından tavsiye alınması gerektiğini söylemişlerdir. Problemlerli davranışlar gözlemlendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun bu davranışı neden yaptığını anlaması, çocuğun yaptığı davranışın neden yanlış olduğunu anlaması ve davranışının kendisi ve diğerleri üzerindeki etkisini değerlendirebilmesi problem davranışın

değişmesine yardımcı olmaktadır (Sadık, 2006). Öğretmenlerin böyle durumlarda kullanabilecekleri stratejiler arasında; sorunu anlama, görmezden gelme, sorumluluk verme, uyarma, derste değişiklik yapma, öğrenciyle konuşma, alternatif sunma, okul yönetimi ve aileyle ilişki kurma gibi uygulamalar yer almaktadır (H. Başar, 2011). Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010), öğretmenin yaşının, mezun olunan okulun ve öğretmenlik statülerinin de çocukların problem davranış göstermeleri üzerinde önemli olduğunu söylemektedir. Yumuş (2013), problem davranışlarla ilgili birçok öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koyan çalışmalara rastlamıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında, okul öncesi öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin tanımları, görüşleri, yaklaşımları, sınıf yönetimi stratejileri ve tutumlarının bilinmesinin ne denli gerekli olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi problem davranışlar karşısında gösterdikleri yönetim becerilerinin hangi düzeyde olduğunun, bu becerileri etkileyen faktörlerin neler olduğunun saptanması, problem davranışların ortadan kaldırılması için etkili stratejilerin geliştirilmesi ve öğretmenlere benimsetilmesi gerekmektedir. Bu şekilde okul öncesi eğitimin kalitesinin artmasına yarar sağlanacağı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, çocukların problem davranışlarını ve öğretmenlerin problem davranışlara karşı görüşleri incelenerek bu davranışları gösteren çocuklara karşı öğretmenlerin ne ölçüde desteklenmesi gerektiğini belirlemesi ve problem davranışların ortadan kaldırılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.2.Araştırma Soruları

1.2.1.Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara yönelik görüşlerine ilişkin araştırma soruları.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Okul öncesi öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlanması, değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi görüşleri öğretmenin kıdemine göre değişmekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlanması, değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi görüşleri, öğretmenin yaşına göre değişmekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin görüşleri çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin görüşleri çocuğun önceden okul öncesi eğitim alma durumuna göre değişmekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin görüşleri çocuğun sosyo-ekonomik durumuna göre değişmekte midir?

1.2.2.Çocukların problem davranışları gösterme durumlarına ilişkin araştırma soruları.

1. Okul öncesi çocukların problem davranışları gösterme durumları nelerdir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışları gösterme durumu çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışları gösterme durumu önceden okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışları gösterme durumu çocuğun sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

1.2.3.Okul öncesi çocuklarının problem davranışları ile öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırma soruları.

1. Okul öncesi çocuklarının problem davranışları ile öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda çocukların gösterdikleri problem davranışlar ile öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, sosyo-ekonomik düzey açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Problem davranış çocuğun sosyal ilişkilerine, iletişimine ve öğrenmesine engel olan, kendine, ailesine, yaşıtlarına ve yetişkinlere zarar vermesine sebep olan, süreklilik hâlini kazanmış davranışlardır.

Okul öncesi dönemde farklı nedenlerle ortaya çıkan problemlili davranışlar, bireyi sonraki yaşamında ve sosyal çevresinde olumsuz yönde etkileyecektir. Ayrıca, problemlili davranışlara erken müdahale edilmesi, nedenlerinin öğrenilmesi, problemlili davranışın tamamen ortadan kalkması açısından oldukça büyük önem taşımaktadır (Taner Derman & Başal, 2013). Bu sebeple, çocuklarda görülen davranış problemlilerinin ve öğretmenlerin problem davranışlara karşı görüşlerinin, stratejilerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Literatür taraması yapıldığında, okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışları ile ebeveyn tutumları ilişkilerine daha çok rastlanmaktadır (Çabuk Bayam, 2010; Dursun, 2010; Karaşahin, 2019; Özdemir, 2019; Sarıot Ertürk, 2019; Taner Derman & Başal, 2013; Tarkoçin, 2014;). Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlarla başa çıkma stratejilerinin incelenmesine yönelik çalışmalara ve okul öncesi çocuklarının problem davranışlarının incelenmesine yönelik araştırmalara da ayrı ayrı rastlanmıştır (Alabay & Güner, 2018; Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010; Arslan, 2019; Coşan, 2017; Gangal, 2013; Kargı & Erkan, 2004; Kandır, 2000; Kanlıkılıçer, 2005; Olcay, 2008; Öztürk & Gangal, 2016; Sinanoğlu Günden, 2019; Uysal, Akbaba Altun & Akgün, 2010). Genel anlamda yapılan

literatür araştırmaları sonucuna bakıldığında, okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının ve öğretmenlerinin bu davranışlara yönelik görüşlerini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu da yapılan bu araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Bu araştırma, çocukların problem davranışlarını ve öğretmenlerin problem davranışlara karşı görüşleri incelenerek, bu davranışları gösteren çocuklara karşı öğretmenlerin ne ölçüde desteklenmesi gerektiğini belirleme açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin görüş ve tutumlarıyla çocukların problem davranışları arasındaki ilişki incelenecek ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Bu açıdan öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin görüşleri ile çocukların gösterdikleri problem davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi ile öğretmenlerin düşündükleri ve gördükleri davranışlar arasında farklılık ve/veya benzerlik olup olmadığının da belirlenmiş olacağı düşünölmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının davranış problemlerinin ortadan kaldırılmasına ve sınıflarında istenmeyen davranışlarla karşılaşan öğretmenlere yardımcı olabileceği düşünölmektedir.

1.5.Varsayımlar

Bu araştırmada,

1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaşabilecekleri Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri”ni belirlemek amacıyla hazırlanmış, ‘Kişisel Bilgi Formu’ nu içtenlikle cevapladıkları,
2. Araştırma sırasında öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleriyle İlgili Görüşleri” alınması ile ilgili anketleri içtenlikle yanıtladıkları,
3. Araştırmada kullanılan ‘Problem Davranış Ölçeği’ nin öğretmenler tarafından öğrencileri için samimi, içten ve güdülenmiş olarak doldurdıkları varsayılmaktadır.

1.6.Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir İli Odunpazarı ve Tepebaşı ilçesindeki resmi anaokulu ve anasınıflarına devam eden 234 okul öncesi çocuk ve onların öğretmenleri (58) ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Okul öncesi dönem: Eğitim basamaklarının temelini oluşturması sebebiyle eğitimin planlı olarak yapılandırılan ve belirli bir program dâhilinde düzenlenen, çocukların ilköğretime hazırlanmasını sağlayan ilk aşamasıdır (Baran, Yılmaz & Yıldırım, 2007; Katrancı, 2014).

Problem davranış: Ortama uygun olmayan ve sosyal davranışlara uymayan bilinçli olarak yapılan davranışlara problem davranış denilmektedir (Ercan, 2012; Kayabaşı, 2012).

Okul öncesi öğretmeni: Okul öncesi öğretmenleri, donanımlı, program uygulayıcı, eğitimin niteliğini arttıran, öğrenme ortamını belirleyen, etkinlikleri hazırlayan ve çocuğun ilk bağlanma ilişkisi yaşadığı kişidir (Kıldan, 2011; Özbey, 2013; Toran & Gençgel Akkuş, 2016).

2.Bölüm

Kuramsal Çerçeve

2.1.Okul Öncesi Eğitim

Öğrenci davranışlarının oluşturulmasını hedefleyen okul öncesi eğitim çocuğun okulla ilk karşılaştığı eğitim basamağıdır (Dönmez, Aşantoğrul, Karasulu & Bal, 2018).

“Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Eğitimin tanımı genel anlamıyla bireyleri belli amaçlar doğrultusunda yetiştirme sürecidir (Fidan, 2012). Okul öncesi eğitim, eğitim basamaklarının temelini oluşturması sebebiyle eğitimin planlı olarak yapılandırılan ve belirli bir program dâhilinde düzenlenen, çocukların ilköğretime hazırlanmasını sağlayan ilk aşamasıdır. Okul öncesi eğitim, çocukları sosyal-duygusal, bedensel, zihinsel, psikomotor, dil gelişimleri yönünden geliştiren ve çocukların iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlayan bir eğitimidir (Baran ve diğerleri, 2007; Katrancı, 2014). Kartal'a göre ise (2008) okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilkokula başladığı güne kadar geçirdiği yılları kapsayan, çocuklara yaşadıkları ortamın kültürel değerleri doğrultusunda farklı uyarıcı çevre sunan ve bunları yaparken çocukların gelişimlerine ve bireysel özelliklerine uygun eğitim sağlayan bir süreçtir.

Eğitimin amacı ise sosyal varlık olan çocuğun her açıdan ve yönden gelişmesini sağlıklı olarak sürdürülmesinin sağlamaktır (Baran ve diğerleri, 2007). Okul öncesi eğitim, çocuklara yeni öğrenme fırsatları sunar, bireysel farklılıklarına uygun olarak diğer çocuklarla birlikte aynı ortamda bir araya getirir ve çocuklara zengin uyarıcı çevre olanakları sağlar. Aynı zamanda kültürel değerler doğrultusunda onları geliştirerek çocuğun yeteneklerini, ilgilerini ortaya çıkarmasını sağlayan ve bir sonraki basamak için temel oluşturan bir eğitim olduğu da görülmektedir (Katrancı, 2014; Kılıç, 2008).

2.1.1.Okul öncesi eğitimde öğretmenin önemi. Aile ortamında çocuk ilk deneyim ve öğrenimlerini kazanmaktadır. Çocuğun kazandığı bu deneyim ve öğrenimlerini hayatına geçireceği düşünüldüğünde çocuğun gelişim özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir aksi takdirde çocuğa istemeden zarar verilebilir (Kaya ve diğerleri, 2018). Okul öncesi dönemde çocuk, anne ve babasını model alır. Onların değerlerini benimser, hareket, konuşma, tutum vb. davranışlarını taklit eder. Bu nedenle çocuğun kişilik yapısı, duygu ve düşüncesi ebeveynlerini model almasıyla ile şekillenir (Günel, 2007). Aşırı korumacı tutum sergileyen ve sıkı disiplin benimseyen ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi eğitimden yararlanmadığı bulunmuştur. Okul öncesi eğitimi alan çocukların aileleri ise demokratik tutumu benimsemiştir (Uyanık Balat, 2007). Aynı zamanda okulda çocuklara verilen eğitimi aile evde desteklediği zaman çocukların okul başarısı artmaktadır (Çelenk, 2003). Okul öncesi eğitimi alan çocukların ebeveynleri evde eğitim faaliyetleriyle ilgilendiği zaman bu çocuklar, okul ortamlarında daha fazla yer alır ve öğretmenlerle daha sık iletişim kurarlar (Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015). Aynı zamanda eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programı ve yaklaşımları, kullanılan teknik ve yöntemler de önemlidir. Fakat ne kadar farklı olursa olsun en önemli unsur eğitimcilerdir (Atabey, 2017). Bir çocuğun okulda en fazla vakit geçirdiği kişi öğretmendir. Öğretmenlerin bakış açısına göre okul öncesi öğretmenliği sabır gerektiren bir meslektir (Sağlam, 2016). Okul öncesi öğretmeni ise çocuğun ilk bağlanma

ilişkisi yaşadığı kişidir (Kıldan, 2011). Bu öğretmenler donanımlı olmalıdır çünkü etkili bir programın uygulanması, eğitimin niteliğinin artırılması ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması öğretmene bağlıdır (Toran & Gençgel Akkuş, 2016). Öğretmen, okul öncesi dönemde öğrenme ortamını belirler, etkinlikleri hazırlar (Özbey, 2013). Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlik sadece çocuğu koruyup bakımını sağlamak olarak görülmemelidir. Aynı zamanda çocuğa olumlu rol model olacak iyi davranışlar öğretilmeli, dürüst ve güvenilir olmak hedeflenmeli, topluma uyumu sağlayacak davranışlar gösterilmelidir. Bu amaçla öğretmenlerinin yardım etme davranışını örnek alan çocukların akranlarına yardım ettikleri düşünülebilir ve bu durum çocukların rahat ve güven dolu bakış açısı kazanmalarını sağlayabilir (Ogelman & Ceyhun, 2014; Sağlam, 2016). Bazı öğretmenler davranışsal yönetimin öğretmenin işi olmadığını söylerler ve bu yanlış bir görüştür. Öğretmenler çocuğun çevresinde olan olumsuz durumların farkında olmalı ve değiştirebilmelidir (Austin & Sciarra, 2013). Öğretmen sınıfında depresif davranışlar sergilerse, sınıftaki çocuklar sosyal-duygusal olarak daha az gelişmektedir (Roberts, LoCasale-Crouch, Hamre & DeCoster, 2016). Bu sebeple öğretmenlere davranışsal yönetime dair eğitim verilmelidir. Bu sayede öğretmenler sağlıklı bir şekilde stresle başa çıkabilir, etkili sınıf yönetimi stratejilerini kolaylıkla kullanabilir ve çocukların okula uyumunu arttırabilir (Friedman-Krauss, Raver, Neuspiel & Kinsel, 2014). DiLalla, Marcusb ve Wright-Phillips (2004) çalışmasında, okul öncesi dönemde anksiyeteye yatkın çocukların davranışlarının ileriki yaşlarda okul performansı öngöreceğini ortaya koymuştur. Özcan (2014) araştırmasında, okul öncesi eğitim alıp almama durumunun ve okula başlama yaşının okul olgunluğu üzerinde etkilerini oraya koymuştur. Dolayısıyla alanında yeterliliği yüksek olan öğretmen, sınıftaki öğrencilere iyi bir sınıf kalitesi sunabilmektedir (Guo, Piasta, Justice & Kaderavek, 2010). Zaman yönetimi, çocukların özel ihtiyaçları, öğretim dışı görevlerle zaman ayırma, çocukların ebeveynleri ile

ilgilenme ve kişilerarası ilişkiler okul öncesi öğretmenlerinden beklenen faaliyetlerdir (Kelly & Berthelsen, 1995).

2.2.Sınıf Yönetimi

Kayabaşı (2012), sınıf yönetiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır.

- Zamanın etkili ve uygun bir biçimde kullanılması gerekmektedir.
- Öğrencinin devamsızlık yapması azaltılarak derse katılım göstermesi sağlanmalıdır.
- Sınıf kurallarının belirlenmesi ve öğrencilerin içselleştirmesi sağlanmalıdır.
- Belirlenen bu sınıf kurallarına uyulması sağlanmalıdır.
- Öğrenci ile öğretmenin ve öğrenci ile öğrencinin ilişkisi düzenlenmelidir.
- İstenen olumlu davranışların oluşturulması sağlanmalıdır.
- Sınıfta öğrencilerin motivasyonunu sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
- Sınıfta etkili bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır.

Genel olarak sınıf yönetimi, etkili bir öğretim ve öğrenmeye ilişkin stratejilerin geliştirilmesini ve uygulanmasını öğrenmeye uygun ortamın hazırlanmasını, güvenli bir sınıf ortamı oluşturulmasını, zamanın yönetimini, öğretimin akışını ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını içermektedir. Bu durumda öğretmenlerin düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturması beklenmektedir (Çalık, 2012; Okutan, 2017). Sınıf yönetimi, gerekli önlemlerin alınarak öğretmenlerin öğrenme ortamını hazırladığı ve dersin gidişatını kontrol ettiği bir yapıdır (Horne, 1980).

Çubukçu ve Girmen (2008) sınıf yönetiminin amacını, öğrencilerin düzenli ve güvenli bir ortamda öğrenim görmelerini sağlamak, öğrencilere sorumluluk bilinci verilerek kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini sağlamak olarak açıklamaktadır. Sınıf kurallarının ve beklentilerinin oluşturulması ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratılması, duyarlı sınıf yönetimi için çok önemlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin güvenli öğrenim ortamını teşvik eden etkili bir sınıf yönetim planı başlatmaları ve sürdürmeleri önemlidir. Böylece tüm öğrenciler için

akademik başarıyı daha da artırabilirler (Allday, 2011; Cobbold & Boateng, 2016). Sınıfta davranışların iyi yönetilemezse amaçlara uygun bir öğretim gerçekleşmez ve sınıf başarılı bir şekilde yönetilememiş olur (Yılmaz, 2008). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için etkili sınıf yönetimi gereklidir (Martin & Baldwin, 1993). Sieberer-Nagler'a (2016) göre sınıf yönetimi, zamanı planlayarak, materyalleri düzenleyerek öğrencilere uygun davranışları öğrenme ortamını sunmayı amaçlamaktadır. Davranışsal ve akademik beklentilerin yanı sıra öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamının açık iletişimini de içerir.

Aynı zamanda okulun sosyal, ekonomik, kültürel çevresi, sahip olduğu olanaklar, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencinin yaşı, kişilik özellikleri ile öğretmenlerin kendi kişiliği, öğrencilerine bakış açıları, eğitim yönetimine yönelik inançları, almış oldukları eğitim, geçmiş yaşantı ve deneyimleri gibi faktörler öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejileri etkilemektedir (Aksoy, 2001). Geçici bir kadroda çalışan bazı ücretli öğretmenler kendilerini kurumun bir parçası olarak görmeyebildikleri için kadrolu olarak görev yapan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı farklılıklar görülmektedir (Dinçer & Akgün, 2015). Etkili sınıf yönetimi, konuya, öğrenci sayısına ve izlenen eğitim hedefine göre değişmektedir (Brophy & Good, 1984). Benzer şekilde, sınıf büyüklüğü arttıkça, öğrenci davranışını izleme zorluğu da artmaktadır (Martin, Yin & Baldwin, 1998). Sağlıklı öğrenme için oluşturulan ortamda öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun çeşitlilikte ve sayıda etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca sınıfta boşluklar oluşturulmadan konular arasında geçişler dikkatle yapılmalıdır (Yılmaz, 2008). Öğrenciler kendilerinden neler beklendiğini ancak iyi bir sınıf yönetimi sayesinde anlamaktadırlar (Okutan ve diğerleri, 2005). Bu sebeple, Akın ve Koçak (2007), öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinde, iyi bir öğrenme ortamı oluşturmalarına, öğretimin yönetimini kontrol edebilmelerine, sınıf içi ilişkileri ve zamanı ayarlayabilmelerine, öğrencinin motivasyonunu sağlarken aynı zamanda sınıf kurallarını uygulayabilmelerini saymaktadırlar. Öğretmenler bireysel olarak sınıflarında kullanmak için

bir yaklaşım seçebilirler. Sınıf kurallarının planlanması ve oluşturulması öğretmenlerin gelişmesine de yardımcı olacaktır (Kaliska, 2002). Emmer ve Stough (2001) iyi yönetilen sınıflar oluşturabilmek için iki temel ilke sunmaktadırlar: (1) iyi yönetim için, problem davranış gerçekleşikten sonraki duruma göre değil, öncesinde önlemeye yönelik planlar oluşturulmalıdır ve (2) öğretmenler öğrencilerine istenilen davranışları belirleyerek öğretmelidir.

Bireyin sınıf ortamında gelişimini devam ettirebilmesi için; ait olma, kabul edilme, takdir ve övgü, sorumluluk, özgüven, yaratıcılık, başarı, deneyim gibi ihtiyaçları karşılanmalıdır (Okutan ve diğerleri, 2005). Öğrencinin ilgisini çekmeyen sınıf içi etkinlikler problem davranışların oluşmasına neden olur. Bu nedenle öğretmen, aksaklıkları en aza indirmek için zamanı etkili kullanılmalıdır. Okutan ve diğerlerine göre (2005) zaman kavramı dörde ayrılır. Bunlar; ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanıdır. Öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesi de öğrencilerin okulda gösterdikleri olumlu olumsuz davranışlar üzerinde önemli etkiye sahiptir. Öğretmen sınıf kuralları doğrultusunda çocuklara farkındalık iletir. Bu ileti sayesinde öğretmen düzeni sürdürebilir ve uygunsuz rahatsız edici davranışları kontrol altına alması kolaylaşır. Problem davranışı engellemek sınıf yönetiminin odağı olmuştur. Başarılı öğretmenler sınıftaki problemleri davranışla ustalıkla yok edip program akışını sağlayabilirler (Doyle, 1986). Sınıf yönetiminde açık ve mantıklı hazırlanan kurallar problem davranışların azalmasını sağlamaktadır. Kurallar öğrencilerle birlikte oluşturulmalı ve anlamlı nedenler belirtilmelidir. Öğretmenler sınıf kurallarında istikrarlı olarak kuralları olumlu cümlelerle belirterek istenen davranışları açık bir biçimde göstermelidirler. Kural listesi kısa hazırlanmalı ve kurala uyan çocuklar pekiştirilmelidir (Yüksel, 2012).

Çalık (2012), sınıf yönetimini etkileyen üç etmene değinmiştir. Bunlar, okul, aile ve çevredir. Okul, sınıf yönetimini fiziki ve psikolojik yapısına bağlı olarak etkilemektedir.

Okulun görevi çevreyi ihtiyaca göre hazırlayıp öğrencilere istenen davranışları kazandırmaktır. Aile, çocukların okullarda öğrendiklerini pekiştirme adına önemli bir unsurdur. Aile ve öğretmenin işbirliği ile çocuklara istenen davranışlar daha kolay kazandırılmaktadır. Aileyi iyi tanıyan bir öğretmen, olumlu sınıf ortamı oluşturarak etkili sınıf yönetimi sağlayabilir. Okul çevre ilişkisinde şu unsurlar önemlidir; okulun ne yapacağını çevre bilmelidir, çevre ve toplumun okuldan beklentileri karşılanmalıdır, okul çevreye yararlı olmalıdır ve çevrenin istekleri sağlanırken okula gerekli destek verilmelidir.

Kayabaşı (2012), sınıf yönetimini etkileyen etmenleri şu şekilde sıralamıştır: Öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri, okul yönetiminin yapısı, öğretmenlerin sahip olduğu kişisel geçmişleri, okulun amaçları ile öğretmenlerin öğrencilere kazandırmaları gereken davranışlara ilişkin inançları, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki eğitimi, okulun başarısızlığında öğrenci riski ve güç-kontrol sorunu.

Sınıf yönetiminin kaliteli olması, öğrencilerin derse ilgisini arttırmasına, kaliteli bir eğitimle sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmesine yardımcı olmaktadır (Dönmez ve diğerleri, 2018). Okul öncesi öğretmenleri sınıflarında olumlu ilişkiler kurabilmek için bazı yönetim boyutlarına dikkat etmelidir. Bunlar; kurallar, sözel olmayan davranışlar, davranış düzenleme, zaman yönetimi ve iletişimidir (Akgün ve diğerleri, 2011). Sınıfta etkili eğitimin verilebilmesi için okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine hakim olması gerekmektedir. İstenmeyen davranışlar ortaya çıktığında bunları hemen giderebilme ve çıkmasını önleme stratejilerini bilmelidir (Uysal, Akbaba Altun & Akgün, 2010). Sınıf kuralları öğretmen ve öğrencilerle birlikte görsel olarak belirlenip hazırlanmalıdır. Oluşturulan kurallar ise adım adım öğrencilere öğretilip izlenmelidir (Akgün ve diğerleri, 2011).

Dustova ve Cotton'a (2015) göre, etkili öğretim, her gün sınıfta meydana gelen görevleri ve durumları yönetmede önemli beceriler gerektirir. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin öğrencileri aktif, özenli ve sınıfta üretken tutabilmeleri için kullanabileceği çeşitli beceri ve

teknikleri içermesi sayesinde etkili öğretime fayda sağlamaktadır. Sınıf yönetimi stratejileri etkili bir şekilde uygulandığında, öğretmenler hem bireysel hem de öğrenci grupları için öğrenmeyi engelleyen davranışları en aza indirir.

2.2.1.Sınıf yönetiminde modeller. Sınıf yönetiminde kullanılan tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört modelden bahsedilmiştir.

2.2.1.1.Tepkisel. Geleneksel yaklaşım modelindedir. Bu modeli kullanan öğretmenler problem davranışlarla çok karşılaşır ve hemen müdahale etme girişiminde bulunurlar (Taşkaya, 2014). İstenmeyen davranış yok etmek için uygun yöntemi kullanmayı amaçlayan bireye yönelik sınıf yönetimi modelidir (Keyik, 2014). Davranışa karşı ödül veya ceza yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem öğretmenlerin sınıf yönetimini olumsuz olarak etkilemektedir (Erdoğan, 2008).

2.2.1.2.Önlemsel. Planlama yaparak geleceği ön görmeye çalıp problem davranışların meydana gelmesini engellemektir (Erdoğan, 2008).

2.2.1.3.Gelişimsel. Öğrencilerin fiziksel, ruhsal özelliklerine ve düzeylerine uygun planlama yaparak çocukları ona göre yönlendirmeyi amaç edinen modeldir (Erdoğan, 2008). Çocuklar somut işlemler dönemindeyken farklı kurallar olurken soyut işlemler dönemine geçince kurallarda değişiklikler yapılarak uygun kurallar getirilmelidir (Taşkaya, 2014).

2.2.1.4.Bütünsel. Sınıftaki yaşanan durumlara göre, tepkisel, önlemsel ve gelişimsel modellerin tümünü kullanmaya dayalı bir modeldir (Erdoğan, 2008). Öğretmenler bu modeli kullanacaklarsa bütün modellerin bilgisine sahip olmalıdırlar (Taşkaya, 2014).

2.2.2.Sınıf yönetiminde disiplin modelleri. Sınıf yönetiminde kullanılan disiplin modelleri ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

2.2.2.1.Davranış değişikliği modeli (B.F.Skinner). Davranışın çevreden gelen tepkiye bağlı olarak öğrenildiğini savunur. Çocukların çevreden aldıkları tepkiler kontrol edilirse çocuğun davranışı denetim altına alınabilir. Öğretmenin görevi sınıflarındaki çocukların

davranışlarında değişiklik oluşturabilmektir. Sınıfta problem davranışlar göz ardı edilerek zaman, öğretime ayrılır ve öğretmen olumlu davranışları pekiştirir (Cüceloğlu, 2006). Tauber'e (2007) göre davranış değişikliği modeli diğer modellere göre daha kolay uygulanabilmektedir. Öğretmenler ödül-ceza yöntemini kullanmaktadırlar. Skinner'in yaklaşımının temeli, kendiliğinden daha önceden ortaya çıkmayan bir davranışı yeni bir uyarıcı ortamında ortaya çıkmasına olanak tanınmasıdır. Daha önce doğal olarak ortaya çıkmayan bir davranışı yeni bir uyarıcı ortamında ortaya çıkarma olanağı Skinner'in yaklaşımının temelini oluşturur (Cüceloğlu, 2006). Olumlu davranışlar çocuğun sevdiği etkinliklerle pekiştirilirken problemleri davranışları ise sevdiği etkinliklerden mahrum bırakılarak yaptırımlar uygulanabilir. Bu yöntemi kullanacak öğretmenlerin sınıflarında çocukların kişilik ve duygusal özelliklerini iyi bilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda sergilenen davranışın hemen ardından uygulanmalıdır (Çelebi Öncü, 2018). Çocukların davranışları değiştirilirken, çocuğun bilmediği davranışın öğretilmesi, istenen davranışın yeri geldikçe ortaya konmasının sağlanması, davranışın kalıcılığının sağlanması ve tekrarlanan problem davranışın yok olması için öğretmenler gayret göstermelidirler (Işık Tertemiz, 2017).

2.2.2.2.Rudolf Dreikurs'un sosyal disiplin modeli. Bu model öğrencilerin fark edilme ve kabul görme olan içsel ihtiyaçlarını gidermesiyle ilgilidir. İstenmeyen davranışların önüne geçmek için öğrencilerle olumlu ilişkilerin oluşturulması gerektiğini savunur (Tertemiz, 2012). Dreikurs, Grunwald ve Pepper (1998), davranış bozukluklarını dört gruba ayırmıştır. Bunlar; dikkat çekmek, güç aramak, intikam almak, yetersizlik göstermek (gerçek veya hayal gücü). Toplumun onayladığı davranışları gösteren çocuk bu davranışlarının fark edilmediğini gördüğü zaman dikkat çekme davranışında bulunarak (izin almadan konuşurlar, arkadaşlarını rahatsız ederler, çalışmayı reddederler, sürekli yardım isterler) ilgi görmeyi bekleyebilir. Çocuklardaki güç ihtiyacı, öğretmenle tartışmaya girerek onu kızdırıp istediklerini elde etme çabasıdır. Tartışmayı öğretmen kazanırsa gücün hayattaki her şey olduğuna inanmaya

başlarlar. Aynı zamanda kurallara karşı gelerek kendini önemli hissedeler. İntikam alma duygusundaki çocuklar genellikle kendilerini değersiz hissedeler. Bir güce sahip olmak için başkalarını incitmeye çalışırlar. Yetersiz çocukların özgüveni düşüktür ve öğretmenler bu çocukları eleştirmemelidir (Gordon, 2003; Tertemiz, 2012). Öğrencilerle olumlu ilişkiler kurarak hatalı davranışa mantıksal sonuca göre yanıt vermek Dreikurs'un modelinin önemli bir unsurudur. Ayrıca modelin gerçek gücü, yanlış davranışı önlemeye verdiği vurguda yatmaktadır (Malmgren, Trezek & Paul, 2005). Bu yöntemle sahip öğretmenler problem davranışların hangi gruba ait olduğunu ve nasıl yorumlamaları gerektiği bilgisine sahiptirler. Öğrencilerin kendi disiplinlerini geliştirmelerini önemseyen yaklaşımda çocuklarla birlikte kuralların oluşturulması önem arz etmektedir (Işık Tertemiz, 2017).

2.2.2.3. Gerçeklik terapisiyle problem çözme modeli (Glasser Modeli). Hayatta kalma, sevgi, güç, özgürlük ve eğlenme ihtiyaçlarının giderilmesi öğrencilerin başarılı olmaları için gereklidir. Gelecekte daha etili olabilecek davranışlar üzerinde seçim yapılması gerektiğini savunur. Problem davranış sergileyen çocuklara yanlış davranışları konusunda yardımcı olurken istedik davranış oluşturmaları sağlanmalıdır (Tertemiz, 2012). Bireyler istedikleri zaman davranışlarını kontrol edebildikleri için istenen davranışları ve problemleri davranışları sonucunda mutlaka bir karşılık görmeleri gerekmektedir. Bunun içinde kurallar konulmalı ve uygulanmalıdır (Çakır, 2010). Aynı zamanda problem davranışlarla karşılaşınca toplantı yapılabilir ve planlama, toplantı yönetimi, problemin tanımı ve önemli yerlerinin tespit edilmesi, değer yargıları edinmelerinin sağlanması, davranışın farklı yönlerinin belirlenmesi, öğrencilerde sorumluluk oluşturulması, alınan davranış kararlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında gerçekleştirilmektedir (Tertemiz, 2012). Bu sayede öğretmen, çocuğun sergilediği davranışların karşılaştırmasını yapmasını isteyerek birlikte sorunlara uygun çözümler üretebilirler ve çocuk sorumlu davranmayı öğrenmiş olur. Bu yöntemi

kullanmak okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine göre zor olabilir. Bu nedenle kısmi şekilde gerçekleştirmek daha uygun olabilmektedir (Çelebi Öncü, 2018).

2.2.2.4.Kounin modeli. Öğretmen sınıf etkinliklerinin kesintiye uğramasını engellemek için hem sınıf içi hem de sınıf dışı istenmeyen oluşumların önüne geçer. Çocuklar hataları karşısında sınıfta açık bir şekilde cezalandırılmamalıdır. Çünkü bu durum öğrencilerin öğrenme isteklerini azaltabilir (Işık Tertemiz, 2017). Sınıfta problem davranışları engellemek için dalgali etkiler kullanılmaktadır. İstenmeyen davranışta bulunan çocuğa sert davranılması sonucu diğer çocuklarında bundan etkilenmesine dalgali etki denmektedir. Kounin'e göre sınıfta oluşan öğrenci hatalarını öğretmen düzelttiği zaman sınıfta dalga etkisi oluşacaktır. Bunun sonucu olarak diğer öğrencilerinde doğru davranışı sergilemesi sağlanmış olacaktır (Çakır, 2010).

2.2.2.5.Etkili öğretmenlik eğitimi modeli (Thomas Gordon): “Sorun kime ait?” sorusu sorularak sorunların çözümü için problemin kaynağı bulunmalı ve öğrencilerin kendilerini kontrol etme duygusu kazandırılmalıdır (Erdoğan, 2008; Tertemiz, 2012). Gordon (2003), problem davranışın giderilmesinde John Dewey'in sunduğu altı aşamalı sorun çözme yöntemini kullanır. Bunlar; sorunu tanımlama (çatışma), olası çözümler üretme, çözümleri değerlendirme, karar verme, kararın nasıl uygulanacağını belirleme ve çözümün başarısını değerlendirme. Bu modelde öz düzenleme önemli olduğu için büyük yaş grubu çocuklara daha uygun olarak kabul edilir. Öğretmenler otoriter disiplin anlayışı yerine daha esnek anlayışı sahip olmalıdırlar. Öğretmenin olumlu görüşleri sayesinde çocuğun problemleri davranışlarının ortadan kalkacağına dayanmaktadır. Yani öğretmen çocuğun kişiliğini ve duygularını dikkate alarak kendilerine güvenmelerini sağlar. Örneğin ödevlerini zamanında vermeyen bir öğrencinin doğru bir şekilde ilerleyebilmesi için öğrenci ile konuşulabilir. Gordon'un modelinden farklı olarak yüksek bir başarı ile sonuç almak için öğrencinin kendi

davranışını değiştirmesine yardımcı olmaktadır (Işık Tertemiz, 2017; Malmgren ve diğerleri, 2005; Uyanık Balat & Bayındır, 2018).

2.2.2.6.Etkili disiplin modeli (Canter Modeli). Güvengen-iddialı davranış modeli olarak da bilinen Lee ve Marlene Canter tarafından geliştirilen model öğretmenin otoriter olduğu bir eğitim anlayışını benimser (Kapucuoğlu Tolunay, 2008). Otoritenin önemi üzerinde durur. İstenmeyen bir davranış görüldüğü zaman bunun kaynağı önemli değildir ve davranışı uygun hale getirmek için kuralların benimsenmesi önemlidir (Tertemiz, 2012). Canter, öğretmenin başarısızlığını disiplini sağlayamamasına bağlamaktadır. Disiplin sayesinde öğrenci iyi bir öğrenme ortamında yeteneklerini geliştirebilme fırsatı bulacaktır (Pala, 2005). Öğretmenler, çocukların olumlu ve istenen davranışlarını mutlaka onaylamalıdır (Çelebi Öncü, 2018). Öğretmenler sınıftaki davranışlardan kendilerini sorumlu tutmaktadırlar ve tehdit yerine tavsiye uygulamasında bulunurlar (Işık Tertemiz, 2017).

2.2.2.7.Olumlu disiplin modeli (Jones'un Modeli). İstenen davranışların devam ettirilmesi için başarılı ve başarısız her iki öğrenci tipini de kapsayan beden dilinin öneminden bahsedilmektedir. Beden dilini etkili kullanmak için Jones göz teması, fiziksel yakınlık, vücut duruşu, yüz ifadeleri, el-kol hareketleri önerilerinde bulunmuştur (Tertemiz, 2012). Zaman yönetimi, amaçlara ulaşabilmek için zamanın verimli kullanılması çabasıdır (Büyükalan Filiz, 2012). Bu sebeple öğretmenin, vücut dilini etkili kullanması, öğrenciye cesaret vermesi ve öğrencisine bireysel destek sunması zaman kaybını önleyebilir (Pala, 2005). İstenmeyen davranışların azaltılması için zaman yönetimine dikkat etmek gerekmektedir. Sorunsuz ortamlarda üç çeşit kullanılabilir zaman vardır: sayısız uyaranla baş edebilme zamanı, bireysel zaman ve en uygun zaman (Gordon, 2003). Öğretmenler sınıfta zaman yönetimi planlarken şu noktalara dikkat etmelidirler: Hedeflerin belirlenmesi, önceliklerin belirlenmesi, zamanın analizinin yapılması, zaman alıcı gereksiz unsurların yok edilmesi, başlanılan konunun

bitirilmesi, her gün yapılacak işlerin listesinin oluşturulması, öncelik derecesi yüksek konulara başlanması (Korkmaz, 2012). Öğrencinin problem davranışlarını engellemek için öğretmenlerin yönetimsel ve kavramsal olmak üzere iki çeşit organizasyon sergilemesi gerekir. Sergileyen öğretmenlerin özellikleri; derse tam vaktinde başlama, materyalleri önceden hazırlama, iş programı hazırlama, olumsuz faktörleri ve karışıklıkları en aza indirme, konular arası geçişi yumuşak ve belirgin yapma, faaliyetleri bir düzen içinde sunma, öğrenci dikkatini çekmekte etkili yöntemler kullanma şeklinde sıralanabilir (Büyükalın Filiz, 2012). Aynı zamanda öğretmenlerin vücut dillerini etkili kullanması, göz kontağı kurması ve fiziksel yakınlık göstermesi ile öğrenciyi etkinliğe yoğunlaştırma, iyi davranışa yöneltme ve motive olmasını sağlamasına yardımcı olmaktadır (Pala, 2005).

2.2.2.8. Ginott modeli. Öğrencilerin disiplinsiz davranışlarının kişilik özellikleri olarak görülmesi yerine çocuğun yaşadığı durumla ilişki kurulması gerekmektedir. Bu sebeple öncelikle öğretmenler öğrencilerini dinlemeli, empati kurabilmeli ve öğrencinin değişmesi için bir şans tanımış olmadıkları (Çakır, 2010). Ginott'a göre, öğretmenler öğrencileri için iyi bir rol model olması gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerinin disiplin kazanmasına yardımcı olurlar ve öğrencinin göstermiş olduğu problem davranış sonucu çocuğa "ben mesajları" göndererek çocuğun davranışı üzerine yoğunlaşmasına, davranışı değiştirmesine yardımcı olurlar (Pala, 2005).

2.2.2.9. Redl ve Wattenberg modeli. İnsanlar grup içerisinde farklı, bireysel olarak farklı davranmaktadırlar. Öğretmen etkili sınıf yönetimi becerileri sayesinde öğrencilere sınıf içinde, kendi kontrolünü kaybetmeme, duruma göre yardım sunma, problem davranışın altında yatan psikolojik, zihinsel ve ahlaki gelişim gibi faktörlerin ne olduğunu değerlendirme başlıkları ile destek sunmaktadır. Öğretmen öğrencileri arasında ayrımcılık yapmadan herkese eşit davranmalı ve hangi davranışlara nasıl sonuçlar verileceği açıklanmalıdır. Aynı zamanda öğretmenler öğrencileri ile empati kurabilmelidirler (Sakallıoğlu, 2014).

Sonuç olarak tüm disiplin yaklaşımlarında öğretmenlerin, sakin, rahat ve saygılı olması, çocukları da sınıfla ilgili kararlara katarak seçim yapmalarını ve sorumluluk almalarını sağlaması, cezadan, tehditten uzak tutumlar sergilemesi gerekmektedir (Çelebi Öncü, 2018).

2.3.Problem Davranış

2.3.1.Problem davranış nedir? Davranış, insanların ortaya koyduğu doğru-yanlış, iyi-kötü, üretici, faydalı, fiziksel ve zihinsel hareketler olarak tanımlanabilir. Olumlu davranış, akademik anlamda, iş hayatında, sosyal ilişkilerde, topluluk ortamlarında ve aile ortamlarında başarı ve kişisel memnuniyet olasılığını artıran tüm becerileri içerir (Carr ve diğerleri, 2002). Ortama uygun olmayan ve sosyal davranışlara uymayan bilinçli olarak yapılan davranışlara problem davranış denilmektedir (Ercan, 2012; Kayabaşı, 2012). Problem davranışlar öğrenci ile öğretmen arasındaki öğrenme öğretme sürecini olumsuz etkileyen ve eğitim sürecinde sıklıkla karşılaşılan önemli bir değişkendir (Tanhan & Şentürk, 2011). Emmer ve Stough (2001) problem davranışları, öğretim uygulamalarına engel olarak diğer çocukların da öğrenmesinin önüne geçtiğini söylemektedir.

Problem davranışlar, öğrenciler için ayrılan öğrenme zamanlarını kısaltarak sınıf iklimini olumsuz yönde etkiler (Gökçe, 2014). İstenmeyen öğrenci davranışı, öncelikle bu davranışı sergilen öğrencinin kendisinin ve sınıftaki diğer çocukların öğrenmesini engelleyip sosyalleşmesini sınırlandıran bir durumdur. Aynı zamanda bu davranışı gösteren çocuklar sınıf malzemelerine ve arkadaşlarının eşyalarına zarar verme davranışında da bulunabilirler. Bunlar gibi öğrenme ortamını bozarak iletişimi engelleyen duygusal ve fizyolojik değişikliklere sebep olan psikolojik gerilime problem davranışlar neden olmaktadır (Gökkyer & Doğan, 2016). Bunun için de öğretmenlerin, sorun davranışların oluşmayacağı öğrenme ortamlarını hazırlama ve program akışını engelleyen davranışları yönetme stratejilerinde kendilerini geliştirmeleri önemlidir. Önleyici stratejilerde ilk olarak problem davranışlar düzenlenmeli

sonra problem davranışlara karşı tepkiler oluşturulmalıdır. Böylece problem davranışların yok edilmesi ve değiştirilmesi öngörülmektedir. İstenen davranışlar arttırılırsa problem davranışlar ortaya çıkmadan önlenebilir. Bunun içinde istenen davranışları arttırıcı davranışlara yer vermek gerekmektedir (Yılmaz, 2008).

Literatür taraması sonucunda öğrenci problem davranışları için farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmüştür.

Okutan ve diğerleri (2005), sınıftaki kurallara aykırı davranarak sınıfın düzenini bozan tüm davranışları olumsuz olarak nitelendirmişlerdir. Olumsuz davranışlar genel olarak akademik açıdan (derse ilgisiz kalma, öğrenci pasifliği, verilen görevleri yapmama), sosyal açıdan (öğretmenle çatışmaya girme, öğrencilerin aralarındaki olumsuz iletişim, derse geç gelme) ve ortamdaki eşyalara zarar verme olarak sınıflandırılabilir. Problem davranışlar, planlı veya tesadüfi, görülme sıklığı, sınıftakileri etkileme derecesi ve verdiği zarara göre birbirinden farklılaşmaktadır. Reio, Maciolek ve Weiss (2002), problem davranışları, tırnak ısırma, ağlama, yeni durumlardan kaçınma olarak, olumlu sosyal davranışları, bir tartışmayı durdurmak, başka bir çocuğu gruba katılmaya davet etmek, övmek, rahatlatmak veya başkalarına yardım etmek olarak tanımlamıştır. Cameron'a (1998) göre problem davranışlar; saldırgan davranışlar, fiziksel olarak istenmedik davranışlar, sosyal olarak istenmedik davranışlar, meydan okuyucu davranışlar ve kendine yönelik davranışlar olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. Gürol (1977) ise Jung'ın, hayata karşı iki tür davranışı olduğunu söylemektedir: (1) dışadönük davranış ve (2) içedönük davranış. Dışadönük davranışlar, dışarıdaki nesne, insan ile kurulmaktadır. İnsancıl bir davranış çeşidi olan dışadönük davranışa sahip kişiler geri çekilmek yerine tartışarak kendi hayatını yeniden şekillendirir. Dışa dönük problem davranışlara sahip çocuklar ise akranları tarafından reddedilmektedir. İçedönük davranışa sahip kişiler ise, insan ve nesnelere bağ kurmaz, başkalarını küçük görür, iç gereksinimlerini ön planda tutarlar. İç engeller üzerinde daha fazla kontrole sahip

olduğumuzda, genellikle dış engellerle başa çıkmanın daha iyi yollarını daha kolay bulabiliriz. İçedönük problem davranışa sahip çocuklar ise arkadaş gruplarına kendileri dahil olmamayı seçerek izole olurlar. (Sieberer-Nagler, 2016; Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce & Burgess, 2006). Ercan'a (2012) göre yaygın olarak problem davranışlar, sınıf içinde bir şeyler yemek, gürültü yapmak, itaatsizlik, sırası gelmeden konuşmak, yavaşlık, geç gelmek, diğer çocukları engellemek, saldırganlık, düzensizlik, ayakta olmak, sınıf eşyalarına zarar vermek, mazeretler ileri sürmek, okul yönetmeliklerine uymamak, kılık-kıyafetine özen göstermemek, hırsızlık, kötü alışkanlıkları sınıf ortamına getirmek şeklindedir. Öztürk (2019) araştırmasında problem davranışların temizlik, öğretimsel sorumlukların yerine getirilmemesi ve bu durumun öğrencinin başarısını etkilemesi, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle iletişim kuramaması veya onlara zarar verici davranışlar sergilemesi şeklinde olduğunu ortaya koymuştur. Yörükoğlu'na (1998) göre ise uyumsuzluklar: davranış bozuklukları (sürekli hırçınlık, geçimsizlik, kuralları çiğneme...), alışkanlık bozuklukları (mastürbasyon, parmak emme, gece idrar kaçırmaları...), duygusal bozukluklar (korku, kuruntu, saplantılı düşünceler, uyku bozukluğu, kekemelik, tikler...) ve ağır ruhsal sorunlar (içe kapanıklık, psikoz) olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Gökçe (2014), sınıf içinde problem davranışların bazılarını şu şekilde sıralamıştır: kalem, silgi gibi objelerle oynamak, bir şeye vurarak ses çıkarmak, ıslık çalmak ve uygunsuz sesler çıkarmak, arkadaşlarını ve öğretmenini dinlememek, sandalyeyi geri yaslamak (iki bacağını zemine dayayarak), diğer arkadaşlarının yerlerini işgal etmek, gereksiz konuşmak, sataşmak ve aşağılayıcı söz söylemek, paylaşmamak ve başkasına ait eşyaları almak, küfür etmek, sınıfta bir şeyler yemek, ders süresince konuşmak, tükürmek, etkinliklere katılmamak, yalan söylemek, arkadaşlarına veya öğretmene objeler fırlatmak, çığlık atmak ve bağırarak vb.

Öğretmenlerin kötü niyet taşımayan davranışların ve gerçekte problem davranışların arasındaki farkı iyi bilmesi gerekmektedir. İyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip öğretmen farklı stratejiler kullanabilmektedir (Sarıtaş, 2006).

İstenmeyen davranış ölçütleri şu şekilde sıralanabilir (Ercan, 2012).

- Davranışı sergilen öğrencinin kendisini ve sınıftaki diğer çocukların öğrenmesini engeller.
- Davranışı sergilen öğrencinin kendisini ve sınıftaki diğer çocukların güvenliğini tehlikeye sokar.
- Davranış, okulun araç-gereçlerine ve diğer çocukların eşyalarına zarar verir.
- İstenmeyen davranışı sergileyen çocuğun diğer çocuklarla sosyalleşmesini engeller.

2.3.2.Problemlili davranışların başlıca nedenleri. Gelişim ve davranış problemlerine bağlı olarak iç veya dış faktörler problem davranışlara neden olabilir. İç faktörlere biyolojik sebepler neden olurken dış faktörlere, aile, sosyo-ekonomik düzey, okul yönetimi sebep olabilir (Gökçe, 2014). Okul öncesi çocuklarında erken yaşta davranış sorunlarının ortaya çıkması ve onların dışsallaştırılmasına bağlı olarak ileri yaşların da risk altında olduğu vurgulanmaktadır. Hiperaktivite, saldırganlık, olumsuz anne-baba tutumu ve aile içindeki risk faktörleri problem davranışlara neden olabilmektedir (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000). Çocuklarda dışsal davranış problemlerinin görülmesi, sınıfın duygusal durumuyla da ilgilidir (Friedman-Krauss, Morris & Jones, 2014). Çocuklarda dört olası rahatsız edici davranış hedefi olduğunu bulunmuştur. Davranışları anlayabilmek için bunlar dikkate alınmalıdır. Dört hedef: dikkat çekmek, güç aramak, intikam almak, yetersizlik göstermek (gerçek veya hayal gücü) şeklindedir (Dreikurs ve diğerleri, 1998). Gordon'a (2003) göre de problem davranışların dört amacı vardır: dikkat çekmek, güç arama, intikam ve özgüven eksikliğidir. Okutan ve diğerleri (2005), sınıf ortamında problem davranışların çıkmaması için çocukların fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlar olmak üzere üç ihtiyacın karşılanmasından bahseder.

Fizyolojik ihtiyaçlar: En temel ihtiyaçtır. Yeme, dinlenme, rahat olma, sağlıklı olma ve hareket etme örnek olarak verilebilir. Bu motivasyonları engellenen birey, problem davranışlar sergilemeye başlayacaktır.

Psikolojik ihtiyaçlar: Güvende olmak, sayılmak ve kendine saygı psikolojik ihtiyaçlar içerisinde gösterilebilir.

Sosyal ihtiyaçlar: Kabul edilme ve ait olma çabasıdır. Bu çabalar içerisinde birey farklı tepkiler ortaya koyacaktır. Tepkilerin nedenleri bilinirse problem davranışlar kolaylıkla ortadan kaldırılabilir.

Davranışlar değerlendirilirken, davranış gösteren çocuğun gelişim dönemi, yaşı, cinsiyeti, engelleri, yaşıdığı toplumun kültürel yapısı, aile ortamı, okul ve sınıf çevresi, davranışının sürekli liği, yoğunluğu, Şiddeti gibi boyutlar dikkate alınmalıdır (Durak Demirhan, 2012). Gezgın (2009) ise araştırmasında problem davranışların sağlıklı olarak belirlenebilmesi için durum, koşul ve meknın değerlendirilmesi gerektiğini söylemektedir. Kural ve ilkelere uymama, olumsuz ğretmen davranışları, uygulanan ğretim yöntemlerinin yetersizliği, okul çevresi, aile, öğrencilerin kişiliği, ödül eksikliği, ihtiyaçların karşılanmaması, zamanın etkili yönetilememesi, öğrencinin ilgi çekmek istemesi, öğrencinin g gösterisine girmesi, intikam almaya çalışma ve öğrencinin yetersizliğini göstermeye çalışması olumsuz davranışlara yol açan nedenler olarak sıralanabilir (Erdoğan, 2008).

Genel olarak problem davranışlar, öğrenciden kaynaklanan, okuldan kaynaklanan ve sınıftan kaynaklanan, evden kaynaklanan, öğretmenden kaynaklanan olmak üzere beşe ayrılır (Ercan, 2012):

2.3.2.1. ğrenciden kaynaklanan nedenler. Öğrencinin kişilik özellikleri, davranış kalıpları, geçmiş yaşantıları ve yetersiz bilgi düzeyi gibi kaynaklar neden olabilir (Ercan, 2012). Çocuklarda görülen problem davranışlara, ailesel farklılıklar, çevresine uyum sağlamak için geçirdiği fiziksel ve psikolojik değişimler neden olabilmektedir (Gangal, 2013).

Okutan ve diğeri ise (2005), öğrencinin kişilik özelliklerinin, başarı durumunun, gelişim dönemi özelliklerinin ve bireyin geçmiş yaşantısından edindiği davranış kalıplarının problem davranışlara neden olabileceğini söylemektedir.

Akçadağ (2015), sınıfta problem davranışlar sergileyen öğrencilerin özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Derse devam etmeme ya da derslere geç gelme.
2. Derse hazırlıksız gelme.
3. Sınıfta uygun olmayan yer ve zamanda konuşma.
4. Arkadaşlarına, kendine ve eşyalara zarar verme.
5. Derste hayal kurma ya da ders dışı etkinliklerle uğraşma.

Sınıfta başarı seviyesi düşük çocukların kendilerini kabul ettirmek için problem davranışlara başvurdukları görülmektedir. Bu durumda öğretmenin bu tarz çocuklara başarı duygusunu tattırması, problem davranışlara yönelmeye azaltacaktır. Aynı zamanda öğrenci kendini etkinliklere hazır hissetmeyerek dikkatini toplayamıyorsa sınıfta problem davranışlarına neden olacaktır (Yüksel, 2005). Risk faktörü fazla olan çocukların, risk faktörü az olan çocuklara göre olumlu sosyal ilişkileri daha kötü olurken dışsallaştırılmış davranışlar daha fazla görülmektedir (Diener & Kim, 2004).

2.3.2.2. Okuldan ve sınıftan kaynaklanan nedenler. Toplumdaki kişilerin eğitimlerinden sorumlu olan organa okul denmektedir. Bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanmış programlar öğrencilere sunularak istenilen davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır (Erden, 2011). Düzensiz bir sistemin varlığı, sınıfın fiziksel yapısı, sıraların düzeni ve oturmaya uygunluğu, yetersiz ışıklandırma ve ısıtma, gürültünün fazla olması gibi kaynaklar öğrenci problem davranışlarına neden olabilir (Ercan, 2012; Okutan ve diğeri, 2005). Bu durumlar, sınıftaki öğrencilerin davranışlarını ve öğretmenleri ile olan ilişkilerini etkiler. Sınıf ortamının istenilen düzeyde olması, öğrencilerin öğrenme

seviyesini arttıracak yöntem, araç, gereç ve diğer olanaklar ile donatılması sınıftaki öğrenci problem davranışlarının azalmasına ve daha etkili bir eğitim-öğretim ortamının oluşmasına yardımcı olmaktadır (Gangal, 2013; Keleş, 2015).

Okuldaki öğrenci sayısının fazla olmasına bağlı olarak sınıflardaki öğrenci sayısının da fazla olması durumunda öğrenciler, öğretmene göre daha pasif kalmaktadır. Öğretmen öğrenci iletişimi olumsuz etkilenebilmektedir. Böyle durumlarda sınıfta problem davranışlar artarak sınıf dikkati çabuk dağılmaktadır. Bu nedenle öğretimde verimlilik düşmektedir. Fakat sınıf ölçüsü tek başına etki değildir (Tezcan, 1996). Aynı zamanda çocuk çevrenin de olumsuz etkilerine maruz kalarak problem davranışları edinebilir. Okulun buradaki görevi demokratik bir yapı izleyerek kararların öğretmen-öğrenci ilişkisi içinde alınmasına ve esnek düzen yapısıyla sadece kendi bünyesinde değil aynı zamanda çocuğun çevresi ile de ilgilenmektir (Elban, 2009; Yüksel, 2005).

2.3.2.3. Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler. Problemlili davranışa neden olan öğretmen davranışları yaygın olarak şu şekilde sıralanabilir (Ercan, 2012; Gordon, 2003).

- Öğrencilere bağırılar, hükmederler ve kontrol etmeye çalışırlar,
- Dalga geçer, azarlar, eleştirir, tehdit eder ve öğrencileri kötü sıfatlarla nitelendirirler,
- Öğrencilere, “teşekkür ederim”, “özür dilerim” ve “lütfen” demezler,
- Öğrenciler arasında ayırım yaparlar,
- Öğrencilere karşı huysuz, kaba ve tutarsız davranışlar sergilerler,
- Öğrenciyi sorgularlar,
- Ahlak dersi verirler,
- Derse hazırlıksız gelirler.

Her öğrencinin gelişim döneminde gösterdikleri davranışlar farklı olabileceği için öğretmenin ilk görevi çocuğu çok iyi tanımak olmalıdır. Aynı zamanda öğretmen çocuklara hangi davranışları nerede, nasıl ve ne şekilde yapacakları bilgisini vererek sonuçlarının da

neler olacağı ile ilgili konuşmalıdır. Okul öncesi çocukları davranışları taklit etme eğiliminde oldukları için sınıf öğretmenlerinin çocuklara model olması gerekmektedir. Öğretmenin eğitimi ve kendini geliştirme düzeyi de sınıf ortamındaki davranışları etkileyecektir. Öğretmenlerin geleneksel yaklaşıma nazaran daha demokratik bir anlayışı benimsemesi, problem davranışların azalmasına yardımcı olacaktır (Elban, 2009; Gangal, 2013; Yüksel, 2005). Geleneksel sınıf yaklaşımını benimseyen öğretmenler sınıflarındaki küçük olumsuzlukları bile problem davranışlar olarak görmektedirler. Demokratik sınıf ortamlarında ise, öğrenciler ders dışı faaliyetlere yönelme durumları az olacağı için problem davranışların görülme olasılığı da azalmış olacaktır. Aynı zamanda öğretmenin kendini hazırlaması, öğrenciyi etkinliklere aktif katabilmesi ve güler yüzlü olması, sınıf ortamındaki olumsuz davranışların oluşmasını önleyecektir (Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Sakallıoğlu, 2014). Fakat öğretmenin düşük beklenti geliştirmesi, kullandığı öğretim yöntemlerinin etkinliğe uygun olmaması ve öğretmenin bazı özellikleri problemleri sınıf davranışlarına neden olabilmektedir (Okutan ve diğerleri, 2005). Öğretmenin etkinlikleri için seçtiği araç-gereçler ihtiyaçları karşılar nitelikte olmazsa çocuk etkinliklerden sıkılabilir ve bu durum problem davranışlara neden olabilmektedir (Yüksel, 2005). Öğretmenin aldığı eğitim, sınıfta kullandığı dil, kültür ve aile yapısı da sınıftaki davranışları etkilemektedir (Sakallıoğlu, 2014). Öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimi gibi derslerin sayısı artırılarak Öğretmen-çocuk ilişkisi daha nitelikle hale getirilebilir. Bu sayede problem davranışların sayısı da azaltılmış olur (Gündüz & Güntekin Akduman, 2016). Öğretmenlerin sınıflarında davranışsal sınıf yönetiminde uyguladıkları yaklaşımları ile öğretmenin yetkinlik düzeyi arasında ilişkili olabildiği söylenmektedir (Özenç İra, 2017).

Tezcan (1996) bazı araştırmalarının sonucunda öğretmenin etkenliğini belirleyen şu özellikleri sıralamıştır: öğretmenin yetiştirme biçimi ve aldığı eğitim, öğretmenin kişilik tipi (öğretmenin konuya hakimiyeti, konuyu düzenleyiş biçimi, öğrenciyi teşviki, öğrenciyle

kurulan yakın ilişki), öğrenci ile sağlıklı ilişkiler kurabilme (öğrencinin yeteneğini, aile yapısını, duygusal sorunlarını anlaması), öğretmenin popülaritesi, öğretmenin önderlik özelliği.

2.3.2.4.Evden kaynaklanan nedenler. Çocuğun kişilik gelişiminin oluşumunda anne ve baba önemli bir yere sahiptir. Çocukluk dönemlerinde topluma uyumu sağlayan sosyal davranışlar aile ortamında öğrenilmeye başlanır. Bazı aileler çocukların problem davranışlarına karşı geleneksel yaklaşımı sergilerler. Bu şekilde yetişmiş çocuklar, ilerde aynı davranışları kendi çocuklarına gösterirler (Aydın, 2015; Yavuzer, 2010). Anne-baba arasındaki zayıf ilişki, özgüven eksiklikleri, ayrılık ve ölüm gibi nedenler çocuklarda problem davranışlara neden olabilir (Ercan, 2012). Anne ve baba çocuğuna üç nedenden ötürü kötü davranabilmektedir: kişilik özellikleri, ortamın özellikleri ve çocuğun özellikleri. Bu çocuklar bedensel, zihinsel ve duygusal olarak zarar görmektedirler (Cüceloğlu, 2006). Aynı zamanda çocuğun gelişiminin iyi olması, ebeveynlerin çocuğa karşı gösterdikleri tutumlara ve fırsatlara bağlıdır (Erkan, 2013).

Anne-baba tutumlarını, ailenin sosyo-ekonomik özellikleri, ailelerin kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin anne-babanın bilgi düzeyleri ve çocukların mizaç özellikleri etkilemektedir (Mızrakçı, 1994). İstenmeyen davranışlara neden olan anne-baba davranışları genel olarak şunlardır:

- Çocuklara bağırırlar, emrederler ve onları kontrol ederler,
- Çocuklarıyla dalga geçer, azarlar ve eleştirirler,
- Terk edeceklerini söyleyerek tehdit edeler,
- Fiziksel olarak korkutur ve saldırırlar,
- Çocukları birbiriyle karşılaştırırlar ve ayırım yaparlar,
- Davranışın niteliğine uygun olmayan ağır cezalar verirler,
- Çocuklardan aşırı beklenti içindedirler,

- Çocuklara ilgi, sevgi göstermezler ve başarısızlıklarını cezalandırırlar,
- Çocukların problem davranışlarına karşı tutarsızdırlar,
- Çocuklara “lütfen”, “teşekkürler” ve “özür dilerim” demezler (Ercan, 2012).

Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren aile ile etkileşim halindedir. Bu sebeple anne ve babanın aynı ortamda olması çocuğun gelişimi açısından önemlidir (Tezel Şahin & Özyürek, 2008). Aile, çocukların güven duygusunun olduğu, hayata dair deneyimlerin kazanıldığı, topluma uygun davranışları geliştirmeyi ve sosyalleşmenin adımlarının atıldığı bir ortamdır. (Ertürk Kara, 2017). Ailelerin, çocukların gelişimlerine aktif olarak katılması büyük önem taşımaktadır. Çocuklar bu sayede okul hayatına uyum sağlamada kolaylık yaşayacaktır ve yeteneklerini geliştirme fırsatı bulacaklardır (Ertürk Kara, 2017; Kalkan, 2017). Çocuklarda oluşan problem davranışlara ilk olarak anne-baba-çocuk ilişkisi neden olmaktadır (Günalp, 2007). Ebeveynlerin sergiledikleri tutumlar, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklenmesinde ve olumlu kişilik özelliklerinin gelişmesinde önemlidir (Özyürek & Tezel Şahin, 2017). Olumsuz aile tutumları, okul öncesi dönemde problem davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Campbell, 1995). Bu nedenle, çocuklarda ortaya çıkan problem davranışların hangi ebeveyn tutumlarından kaynaklandığı belirlenmelidir (Taner Derman & Başal, 2013). Gazelle ve Spangler (2007), araştırmasında 1364 çocuğun, 2 yaşından 4,5 yaşına kadar ayrılık, yalnızlık endişelerini gözlemlemiştir. Çocukların 3 yaşındayken okula başlama hazırbulunuşluk düzeylerini ve 4,5 yaşında da arkadaş etkileşimlerini öğretmenlerinin değerlendirmesiyle birlikte incelemiştir. Sonuç olarak çocuklarına çok hassas davranan annelerin çocukları ayrılık endişesi yaşamaktadırlar. Bu çocukların arkadaşlık ilişkileri de olumsuz yönde ilerlemekte ve dışlanmaktadır. Bu çalışma ayrılık endişesi problemlerini çok net olarak ortaya koymaktadır.

Okul öncesi dönemindeki bir çocuğun aile üyeleri ve diğer kişiler tarafından hem aile hem de toplum ferdi olduğu bilinciyle yetiştirilmelidir. Aynı zamanda ebeveynlerde olumlu

tutumlar geliştirilerek çocuklar demokratik aile ortamında yetiştirilmelidir (Tezel Şahin & Özyürek, 2008). Ebeveynler çocuklarında başarılı olma ve iyi insan olma özelliklerini istemektedirler (Yavuzer, 2010). Ryan ve Bohlin'e (1999) göre karakter eğitiminin kuralları şunlardır: Önceliği ebeveynliğe vereceksiniz, iyi örnek olacaksınız, bu mesuliyeti tek başına üstlenmeyeceksiniz, çocuğun okul yaşamıyla son derece ilgili olacaksınız, çocuğun kalbine ve aklına ne girdiğine son derece dikkat edeceksiniz, temel kuralları ihmal etmeyeceksiniz, seven bir kalple ceza vereceksiniz, ahlaki bir dil kullanacaksınız, karakter eğitimi asla tek başına kelimelere yüklemeyeceksiniz ve iyi karakteri evinizin asli önceliği haline getireceksiniz.

Aydın'a (2015) göre anne babalar; stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeli, öfkelerini kontrol altında tutmalı, çocuğu ile birlikte vakit geçirmeli ve iyi bir dinleyici olmalıdırlar. Campbell, Pierce, Moore, Marakovitz, ve Newby (1996) da araştırmalarında, okul öncesi çocukları 4 yaşından 9 yaşına kadar gözlemlemiş ve aile içerisinde yaşanan olumsuz durumların, çocuklarda kalıcı sorunlara yol açtığını saptamışlardır.

2.3.3.Okul öncesi dönemde problem davranışlar. Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim, çocuğun yaşantısında sosyal davranış kalıplarını belirlemektedir (Rubin, Robert, Coplan, Fox & Calkins, 1995). Okul öncesi dönem çocuklarının özellikleri, arkadaşlarla iyi geçinmek, konuşmak, yürümek, sorumluluk sahibi olmak, kendi arzu ve isteklerinin farkında olmak olarak değerlendirilebilir (Ekinci Vural, 2006). Oruç, Tecim ve Özyürek (2011), okul öncesi dönem çocuğunun sahip olduğu temel özellikleri ise benmerkezcilik, merak ve öğrenme isteği, animizim, karşılıklılık ve sosyalleşme, model arama alt başlıkları altında toplamışlardır. Dış gerçekliğe uyum sağlamayan çocuklar benmerkezci olmaktadır (Piaget, 1999). Bu dönemde ortaya çıkan problemleri davranışlar, çocuğun ilerleyen yaşamında sosyal ilişkilerinde ciddi bir engele, arkadaş çevresinde ise uyumsuzluklara neden olacaktır. Kelman ise (1961), uyma davranışında İtaat/taklit, özdeşleşme ve benimseme olmak üzere üç aşamadan bahsetmektedir. Okul öncesi

çocuklarının erken dönemde davranış problemlerinin belirlenmesi için aile ve öğretmen işbirliği içerisinde olmalıdır. Bu davranışların nedenlerinin öğrenilmesi, hangi zamanlarda ve hangi sıklıkta yapıldığının belirlenmesi, davranışın kalıcı hale gelmesini engelleyecektir (Dunlap ve diğerleri, 2006; Taner Derman & Başal, 2013). Shaw ve diğerleri de (1998) çalışmasında, çocuğun bilişsel ve fiziksel olgunluğunda, yaşamın ilk yıllarının önemini vurgulayarak diğer tüm yaşam dönemlerinden daha fazla etki edeceğini dile getirmişlerdir. Okul öncesi dönemde, problem çözme, kuralları dikkate alma, öz düzenleme becerisi ve sağlıklı iletişim kurma becerisi gibi çocukların yaşamlarında önemli yer tutacak becerilerin kazandırılması daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Akgün ve diğerleri, 2011). Problem davranışlar, davranışın şiddetine ve olduğu koşula, davranışı algılayan kişiye göre farklılık göstermektedir. Öğretmenin dikkatini dağıtabileceği gibi sınıftaki öğrencilerin öğretim zamanının da önüne engel koymaktadır (Morris, Raver, Millenky, Jones & Lloyd, 2010). Ancak problem davranışlar genel anlamıyla sınıfın düzenini engelleyen davranışlar olarak bilinmektedirler (Çubukçu & Girmen, 2008).

Saldırgan davranış gösteren çocukların sınıfta olgunluğu düşük, düşmanca davranışları yüksek olan hareketleri gözlemlenmiştir. Aynı zamanda bu çocuklar, yaşlıları arasında ilgi görmeyen ve sosyal sorunları çözmede başarısız olabilmektedirler (Rubin & Clak, 1983). Bazı davranışlar problem olarak görülse de ilerleyen zamanda bu davranış bırakılabilmektedir. Mesela, tırnak yeme davranışının ortalama dört – sekiz yaş arası ortaya çıkıp ergenliğin sonuna doğru bırakıldığı görülmektedir (Kaya ve diğerleri, 2018). Yakın çevrenin oluşturduğu zorluklar çocukta sosyal ve duygusal hasarlar oluşturabilmektedir. Bu hasarlar çocuğun davranışlarını değiştirmekte ve “uyum davranış bozukluklarını” oluşturmaktadırlar (Dursun, 2010). Öğretmenin problem davranışları değiştirme ve tekrarlanmamasını sağlama, olumlu davranışları destekleme konusunda uyguladıkları sınıf yönetimi stratejileri farklılaşmaktadır (Keleş, 2015). Okul öncesi dönemde problem davranışlara neden olduğu düşünülen ve

araştırmada yer alan cinsiyet, önceden okul öncesi eğitimi alma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin başlıklar ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.3.3.1.Okul öncesi dönemde problem davranışları etkileyen faktörler. Okul öncesi dönemde problem davranışları etkileyen unsurlardan cinsiyet, önceden okul öncesi eğitimi alma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

2.3.3.1.1.Cinsiyet. Kız çocuklara göre erkek çocukların kendi cinsiyetindeki çocuklara daha çok fiziksel zorbalık davranışında buldukları görülmüştür. Bu sebeple kızlara göre erkek çocuklar davranışsal olarak daha fazla problemlili davranış sergilemektedir. Kız çocukları ise kendi cinsiyetindeki çocuklara daha çok ilişkisel zorbalık davranışında buldukları tespit edilmiştir (Taner Derman & Başal, 2013; Yalçıntaş Sezgin, 2018). Crick, Bigbee ve Howes (1996) çalışmasında, kızların ilişkisel saldırganlık ve sözlü hakaretleri zararlı davranışlar olarak daha çok yaptıklarını, erkeklerin ise, fiziksel saldırganlık ve sözel hakaretlere daha çok başvurduklarını ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda problemlili davranışlardan içe kapanıklık, iştahsızlık, aşırı hareketlilik en fazla görülenlerdir. Kızlarda içe kapanıklık, erkeklerde aşırı hareketlilik gözlenmektedir (Taner Derman & Başal, 2013).

Gülay (2008) araştırmasında, erkek çocukların, kız çocuklara göre daha saldırgan olduklarını belirlemiştir. Aynı sonuca Kızıllık Kartal da (2014) erkek çocukların kız çocuklara nazaran daha kavgacı ve saldırgan, aşırı hareketli ve dikkatsiz olduğu şeklinde ulaşmıştır. Miller, Koplewicz ve Klein (1997) araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarında problem davranışların değerlendirmesini yapmışlardır. Erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla problem davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır. LaFreniere ve diğerleri (2002) çalışmasında, Kuzey Amerika örneklerinde bulunan cinsiyet farklılıkları örüntüsünün, okul öncesi erkek çocuklarının evrensel olarak anlamlı derecede daha agresif olduğu ve kızlardan daha az sosyal olarak yetkin olduğu düşünülen kültürel bağlamlarda genelleştiğini bulmuştur.

İstenmeyen cinsiyette doğan çocuklara aileler reddedici tutum sergileyebilmektedir. Bu durum da çocuklarda davranış problemlerine neden olabilmektedir (Çağdaş & Seçer, 2004). Saldırgan, dikkat dağınık çocukların, cinsiyet ve doğum sırası arasında önemli etkileşimler bulunmuştu (Lahey, Hammer, Crumrine & Forehand, 1980). Bu sebeple çocuğun gelişiminin desteklenmesinde, dil gelişimi için zengin olanaklar sağlamasında, çocuğa olumlu davranışların kazandırılmasında ve kalıcılığının sağlanmasında okul öncesi dönem büyük bir öneme sahiptir (Cunningham, Zibulsky & Callahan, 2009; Uysal, Akbaba Altun & Akgün, 2010). Bunlar göz önüne alındığında okul öncesi dönem, tesadüflere bırakılmamalıdır çünkü ciddi, bilimsel ve sistematik bir düzenleme yapılması gereken özel bir dönemdir (Akgün ve diğerleri, 2011).

2.3.3.1.2. Önceden okul öncesi eğitimi alma durumu. Akran ilişkilerinin başladığı ve ileriki yıllarda akran ilişkilerini etkileyecek unsurların kazanıldığı okul öncesi dönem büyük önem taşımaktadır (Gülay, 2009). Erken çocukluk döneminde, çocuğa iletişim becerilerinin kazandırılmasında okul öncesi eğitimin önemli bir rolü vardır (Yaşar Ekici, 2018). Bu nedenle okul öncesi eğitiminin kalitesi bireyin sonraki akademik hayatını etkileyecektir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar, okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre akademik ve sosyal konuda ilköğretime daha hazır başlayacaklardır (Kıldan, 2011). Aynı zamanda okul öncesi eğitim çocukların oyun yoluyla paylaşmayı, yardımlaşmayı, sosyal davranışlar kazanmasını sağlamaktadır (Çağdaş & Seçer, 2004). Çocuğun ileriki yıllardaki yaşantısını okul öncesi dönem etkilediğinden dikkat edilmesi gereken bir dönemdir (Baran ve diğerleri, 2007). Okul öncesi eğitimi alan çocuklar akran ilişkisi içine gireceklerdir. Bu sayede sosyal ilişkileri ve deneyimleri şekillenerek ileriki yıllara sosyal-duygusal uyumu kolaylaştıracaktır (Gülay, 2009).

2.3.3.1.3. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi. Gelir düzeyi düşük bir aile çocuğunun temel ihtiyaçlarını karşılayamaması durumunda çocuk olumsuz etkilenebilir ve iletişim becerilerinin

gelişimi konusunda sorunlar yaşayabilir (Yaşar Ekici 2018). Sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuk gelişimi ile ilgili güncel yayınları takip etmesi kolaylaşır ve çocuklarına daha iyi destek sağlayabilirler. Aynı zamanda ailelerin eğitim düzeyi de yüksek olacağı için çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranış sergileyeceklerdir (Çağdaş & Seçer, 2004).

Çocuklarda görülen problem davranışlarda, çocuğun yaşına uygun olması, süreklilik göstermesi ve cinsel rol beklentilerine uygun olması ölçütleri dikkate alınmalıdır.

Yaşa Uygunluk: çocuğun sergilediği davranışların yaşına uygun özellikler taşıyıp taşımadığının ölçütüdür.

Süreklilik: İstenmeyen problemlerli davranışlar çocuklarda uzun zaman boyunca kesilmeden gözlemleniyorsa bu durum problem durumu olarak değerlendirilmelidir.

Cinsel Rol Beklentileri: İstenmeyen çocuk davranışları ile ilgili yapılmış araştırmaların incelenmesi sonucunda kız çocuklarında erkek çocuklarına oranla daha az problem davranış sergiledikleri görülmektedir. Fakat kız çocukların da benzer saldırgan davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir (Yumuş, 2013).

2.3.3.2.Okul öncesi dönemde görülen problem davranışlar. Dışadönük davranışlar ve içedönük davranışlar olmak üzere ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.3.3.2.1.Dışadönük problem davranışlar. Saldırgan davranışlar, fiziksel olarak istenmedik davranışlar, sosyal olarak istenmedik davranışlar ve meydan okuyucu davranışlar olarak ele alınmıştır.

- **Saldırgan Davranışlar:** Saldırganlık, çocuklar tarafından model alma yoluyla ve ödüllendirmelerle kazanılmaktadır. Fiziksel saldırganlık, vurma ve itme gibi davranışları, ilişkisel saldırganlık, alay etme ve lakap takma gibi davranışları kapsamaktadır (Uyanık Balat & Bayındır, 2018). Saldırgan davranışlar, insan ilişkilerinde problemlerli ve istenmeyen bir durumdur (Aydın, 2015; Yumuş, 2013). Saldırgan davranışların kontrol edilebilmesi için öncelikle davranışın biçimi anlaşılmalı ve kabul edilmelidir (Soykan, 2003). Saldırgan

davranışlar çocukların istedikleri nesnelere ulaşamadığı ilk aylarda kızgınlık olarak ortaya çıkmaya başlar (Karaşahin, 2019). Saldırganla özdeşleşme, suçun yansıtılmasıyla tamamlanmış olur (Freud, 1936/2004). Okul öncesi dönemde dikkat ve saldırganlık problemi davranışlarının öğrenci-öğretmen ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği varsayılmıştır (DiLalla, Marcus & Wright-Phillips, 2004). Yaşlılarından fiziksel olarak daha büyük görünen çocuklar, izin verici aile tutumu ile yetiştirilmiş çocuklar ve hareketli çocuklar en çok zorbalık davranışı gösteren çocuklardır. Çocuğa karşı yapılan engellemeler ve çocuğun yaşadığı çatışmalar da saldırgan davranışlara neden olmaktadır. Saldırgan davranışlar sergileyen çocukların davranışları ne zaman, nerede ve nasıl yapacakları genellikle belirsizdir. Televizyonda olumsuz öğeler içeren programları izleyen çocuklarda saldırgan davranışları sergileme oranı artmaktadır. Okul öncesi dönem çocukları genellikle saldırganlığa bağlı olarak vurma davranışları sergileyebilirler. Bunun sebebi olarak çocukların kızgınlıkla başa çıkamadıkları ve saldırgan davranışlar sergileyen yetişkinleri örnek aldıkları gösterilebilir (Aydın, 2015; Yumuş, 2013). Aynı zamanda az sevgi görmüş ve olumsuz davranışları pekiştirilmiş çocuklar da saldırgan davranış özelliklerini sergilemektedir. Çiftçi Topaloğlu (2013) araştırmasında, anne eğitim durumunun da çocuğun saldırganlık durumunu etkilediğini bulmuştur. Çocukların vurma davranışının altında yatan nedenlerin göz ardı edilmemesi gerekir. Tedavinin ise bu ölçüt temel alınarak oluşturulması gerekmektedir. Çocuk kendini korumak için, sinirlendiği için, istediği şeyleri elde edemediği için vurma davranışları gerçekleştirebilir. Ancak ne sebepten olursa olsun saldırgan davranışlara göz yumulmamalıdır ve çocuk ile o an hemen davranışı hakkında konuşulmalıdır (Memetali, 2014; Yumuş, 2013). Problemleri çözmede etkili yöntemleri benimsemiş saldırgan davranışları yok etmede işe yaramaktadır (Şahin, 2005; Tuzgöl, 1997; Yalçıntaş Sezgin, 2018). Okul öncesi dönemde görülen saldırganlık davranışlarının altında yatan nedenlerden biriside çocuğun aile üyelerini rol model almasından kaynaklanmaktadır. Eğer çocuk evde

şiddet görüyorsa bunu bir güç olarak algılayarak saldırgan davranışları benimseyebilir. Bu nedenle saldırgan davranışların altında yatan sebeplerin iyi belirlenmesi davranışı ortadan kaldırmaya yardımcı olacaktır. Çocukları şiddet içerikli uyarıcılardan (şiddet içeren çizgi film, tv programı) uzak tutmak da saldırgan davranışları engellemektedir. Bazı çocuklarda fazla enerjiden kaynaklanan saldırganlık davranışlarını yok etmek için çocuğu ilgileri doğrultusunda faaliyetlere (spor, sanat) yönlendirmek gerekmektedir. Aynı zamanda çocuğa sorumluluklar verilmeli, akran ortamlarında bulundurulması sosyalleşmesi sağlanmalıdır (Durak Demirhan, 2012).

- **Fiziksel Olarak İstenmedik Davranışlar:** Parçalamak, zarar vermek, karalamak ve fırlatmak gibi çevreye zarar verici davranışları kapsar. Çocuklar bu davranışları genel olarak isteyerek yapmaktadırlar. Okul öncesi çocuklarının bu davranışları hangi sebeple yaptıklarının çocuk ile konuşulması gerekmektedir (Yumuş, 2013).

- **Sosyal Olarak İstenmedik Davranışlar:** Koşuşturmak, bağırıp çağırmak, öfkeli olmak ve tepinmek gibi davranışları kapsar. Aşırı hareketli olan çocuklar dikkatlerini yapılan işe odaklayamadıkları için hem sosyal olarak hem de akademik olarak sorunlar yaşamaktadırlar. Aniden beklenmedik hareketler yaparak tehlikeli ortamlar oluşturabilirler (Uyanık Balat & Bayındır, 2018). Çoğu çocukta başkaldırma, topluma uymayan davranışlar ve karşı gelme gibi hareketler görülmektedir. Bu davranışlar bazı çocuklarda sürekli değildir. Yani çocukla iletişim halinde olduğunda ve onunla ilgilenildiğinde ortadan kalkmaktadır. Bireyin ihtiyaçları halinde haksızlığa uğraması ve kendisini olumlu yollarla ifade edememesi öfkeye neden olabilmektedir (Şahin, 2005). Öfke duygusunun erken yaşlarda kontrol altına alınmasına çocuğun ileriki dönemleri için oldukça önemlidir (Memetali, 2014). Okul öncesi çocukları rahatsız edici derece yüksek ses çıkardıklarında, bağırduklarında çocuklara geribildirimini doğru vermek çok önemlidir. Çocuk davranışı sergilediği an itibarıyla yanlış bir müdahalede bulunmak çocuğun problem davranışı tekrar etmesine neden olabilmektedir.

Okul öncesi dönemde sosyal olarak problemlili davranışlardan biriside ağlama davranışıdır. Çocuklar genellikle istemediği şeyler olduğu zaman, öğretmenin ilgisini çekebilmek için bu davranışı gösterebilirler. Etkinlikler sırasında çocukların başka uyarıcılarla ilgilenmeleri, etkinliği tamamlamada güçlük çekmeleri ve ilgi sürelerinin kısa olması gibi nedenlerle dikkat dağınıklığı gösterebilirler. Dikkat dağınıklığını doğrudan zeka ile ilişkilendirmemek gerekir. Ancak bu gibi durumlar çocukların şu anki ve ileri dönemlerdeki akademik başarılarını olumsuz olarak etkileyecektir (Yumuş, 2013).

- **Meydan Okuyucu Davranışlar:** İstekleri yerine getirmeyi reddetmek, kurallara uymamak ve sözel-sözel olmayan meydan okuyucu davranışlar sergilemek gibi davranışları kapsar. Okul öncesi dönemde meydan okuyucu davranışlara reddetme örnek olarak verilebilir. Bu davranışı çocuk, kurallara uymayarak, duruma uygun hareketler sergilemeyerek, yetişkinin tutarsız davranışlarına cevap olarak sergileyerek inatlaşmaktadır (Yumuş, 2013). Bu davranışı gösteren çocuklar genelde düşünmeden hayır deme durumunu göstermektedirler (Uyanık Balat & Bayıdır, 2018).

2.3.3.2.2. *İçedönük problem davranışlar.* Kendine yönelik istenmedik davranışlar olarak açıklanmıştır.

- **Kendine Yönelik İstenmedik Davranışlar:** Korku, kaygı, depresyon ve diğerlerine kendini kapama sonucunda ortaya çıkan kendine yönelik istenmedik davranışlardır (Perle ve diğerleri, 2013). Kendine yönelik istenmedik davranışlar, bireysel farklılıklardan etkilenmektedir. Bireysel farklılıkları ise biyolojik, kalıtsal ve çevresel faktörler etkileyebilmektedir. Bu tarz çocuklar büyük yaş grubu ise akranları tarafından reddedilip dışlanabilirler. Bunun sonucu olarak çocukların, akran gruplarından uzaklaşarak yalnız kalmalarına neden olmaktadır (Gülay, 2008). Okul öncesi dönemdeki çocuklar gerçekleri sınırlı düzeyde anlayabildikleri için korku geliştirirler. Bu korkular yaşamı engelleyecek derecede ise nedenleri araştırılmalıdır (Dursun, 2010).

2.3.4. Problemlı davranışlarla başa çıkma yöntemleri. Problem davranışları erken tanılmak için önemli yaş aralığı çocukluk dönemidir. Hatalı davranışı önlemek tüm öğretmenlerin temel amacı olmalıdır. Çocukların akademik başarılarını etkileyecek düzeye gelmeden problem davranışların önüne geçilerek çocukların üzerine dzşmelidir (Conroy, Dunlap, Clarke & Alter, 2005). Erken ocukluk döneminde çocukların yıkıcı davranışlarını değiştirmek için özellikle aile temelli önleyici müdahalelerin pek azı tasarlanmıştır (Allday, 2011; Shaw, Dishion, Supplee, Gardner & Arnds, 2006). Çocukların sınıflarda sergiledikleri problem davranışlar, sınıftaki ğretimi engellemekte, öğretmenin ve sınıftaki diğer öğrencilerin moralini bozmakta, etkinlik zamanını boşa harcamakta ve ğretmen-ğrenci ilişkisini büyük oranda zedelemektedir (ztrk, 2019). Problem davranışlar karşısında etkili olmanın tek yolu, bu öğrenciler iyi davranışlar sergilerken yaptıklarımızı değiştirmektir. Ancak problemlı davranışların tekrarlanması bu şekilde nlenebilir (Glasser, 1992). Öğrenciler sınıfta, dikkat, bağlılık, sakinlik kibarlık, düzen, sıra ile konuşma ve işbirliği gibi istenen davranışlar sergiledikleri zaman öğretmenleri tarafından teşvik edilmeleri ve ödüllendirilmeleri problem davranışların azalmasını sağlayacaktır (Ercan, 2012). Öğretmenlerin sınıf yönetimine bilgisine sahip olmalarına rağmen dikkat dağımlıklığı ve saldırgan davranışlar karşısında desteğe ihtiyaç duydıklarını belirlemişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin, problem davranışlar karşısında endişe duyması ile bu konuda desteğe ihtiyaç duyması doğru orantılı olacaktır (Stephenson, Linfoot & Martin, 1999; 2000).

Problemlı davranışları azaltmak için ebeveynler çocuğa model olurken sevgi ve şefkat kullanmalıdırlar. Bu sayede olumlu davranışların oluşumu hızlanacaktır (Aydın, 2015). İletişim ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olan öğretmenler problem davranışlarla başa çıkabilmektedirler (Ercan, 2012). Zorbalık davranışına karşı öğretmenler, görmezlikten gelme ile sınıf dışında tutma yerine davranışı hakkında ocuk ile konuşmayı, uyarı/tehdit stratejilerini uygulamayı, ailesi ile konuşmayı ve mahrum bırakma cezasını uygulamayı tercih

etmektedirler (Yalçıntaş Sezgin, 2018). İstenmeyen davranışlarla nasıl baş edileceğini bilmeyen öğretmenler ve bu konuda belirli bir yaklaşımı bulunmayan öğretmenler sorun yaşamaktadır (Atıcı, 2003). İstenmeyen davranışların ortadan kaldırılması için, isteneni çağrıştırmak, istenen davranışa inandırmak, istenen davranışı güçlendirmek, istenen davranışı kolaylaştırmak gerekmektedir (Gökçe, 2014). Olumlu ve etkili bir iletişim gerçekleştirmek isteyen öğretmenler, öğrencilerini tanımaya çalışmalı, öğrencilerle olan ilişkileri gözden geçirmeli ve öğrencilerle yakın ilişkiler kurmalıdır (Okutan ve diğerleri, 2005).

Literatür incelendiğinde, öğrencilerin problem davranışlarıyla başa çıkma yöntemleri farklı şekillerde sınıflandırılmıştır:

Gökçe'ye (2014) göre, problem davranışla karşılaşıldığı zaman şu eylemlerde bulunulmalıdır: sorunu anlamak ve görmezden gelmek, çocuğu uyarmak, sınıf etkinliklerinde değişiklikler yapmak, çocuğa sorumluluk vermek, çocukla konuşmak, çocuğun ailesi ile ve okul yönetimi ile iletişim kurmak. Aynı zamanda öğretmenlere ise şu önerilerde bulunmuştur; öğrencilerin ne istediklerini belirlemek ve onların öğretmenden ne istediklerine kulak vermek, her öğrencinin ilgisine göre öğrenme ortamını farklılaştırmak, öğrencinin ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamak, espri-şaka yapmak, öğrencilere seçenek sunmak, özür kabul etmek, baş edilemeyecek problem davranışlar için rasyonel çözüm yolları bulmak, öğrencilerle iletişime geçmek için farklı yöntemler kullanmak, kendine karşı sorumlu olmak ve çocukların kendileri için sorumluluk almalarına izin vermek, her öğrenciye ulaşamayacağına farkında olmak, sınıfa dinç olarak gelmek şeklindedir.

Erdoğan'a (2008) göre ise sorunu çözmede (1) sorunu kabullenmek ve çözmeye karar vermek, (2) sorunun tanımı, (3) alternatif çözüm yollarının araştırılması ve geliştirilmesi, (4) alternatif çözümler arasında seçim yapma, (5) seçilen çözümün uygulanması, (6) değerlendirme aşamalarından geçmek gereklidir.

Çalık (2012), disiplin problemleriyle başa çıkabilmek için öğretmenlere şu önerileri vermektedir: Her derse mutlaka olumlu bir tutum ve yüksek beklentilerle başlanmalı, derse hazırlıklı girilmeli, dersin bölümleri ve etkinlikleri arasında geçişler iyi yapılmalı, öğrenciler sınıfa girerken gözlenmeli, etkili bir sınıf yönetimi için tutarlı olarak takip edilecek bir disiplin planı oluşturulmalı, sınıfta meydana gelen problem davranışlar uygun şekilde ele alınmalı, olaylar kontrolden çıkmadan durumu sakinleştirmek için mizah kullanılmalı, öğrenci öğretmenle tartışmaya girdiği zaman gerginlik durumlarından kaçınılmalı, önemli olaylara ilişkin anekdot kaydı alınmalıdır.

Kayabaşı (2012) ise, öğretmenlerin problem davranışları yok etmede dikkat etmesi gereken unsurları şu şekilde sıralanmıştır: öğrencide sorumluluk bilinci geliştirilmeli, öğrenci istenen davranışa inandırılmalı, öğrenci yargılanmadan kabul edilmeli, öğrenci bir çocuk değil yetişkin olarak görülmeli, istenen davranışı sergileyen çocuk mutlaka görülmeli, problem davranışı sergileyen öğrenciye kısa bir kızgınlık bakışı verilmeli, öğrencinin sorunu anlaşılmalı, beden dili kullanılmalı, öğrenciye dokunulabilir, öğrenci uyarılabilir ve öğrencinin yeri değiştirilebilir.

Yüksel (2012), sınıfta davranış problemlerinin yönetimi için şu önerilerde bulunmaktadır: problem davranış oluşmadan önce önlenmeli ve söndürmeye çalışılmalıdır. Problem davranış yok olana kadar şekillendirmeye devam edilmeli, zamana bırakılmalı ve ortam değiştirilmelidir. Öğretmen iyi bir model olup öğretmeyi sevgi ve ilgi ile gerçekleştirmelidir.

Sarıtaş (2006), araştırmasında davranış problemlerini değiştirmek ve düzeltmek için bazı stratejiler saptamıştır. Bu stratejiler; görmezden gelmek, çocuğun oturduğu sırayı değiştirmek, çocuğu gözlemleyebilmek için yalnız oturmasını sağlamak, çocuğa sınıf kurallarını hatırlatarak derse katılım göstermesi için sorumluluklar vermek, çocuğun yaptığı olumsuz davranışı için özür dilemesini sağlamak, çocuğu sınıf dışına çıkartarak arkadaşları ile

konusmasını engellemek, çocuğu sözel olmayan yöntemlerle uyarmak ve çocuğun yanına gelerek hafif bir şekilde omzuna dokunmak, çocuğu rehberlik servisine ve okul müdürüne göndermek, çocuğa dersten bırakacağını söylemek, dersin sonunda çocuk ile görüşme yapmak, dersi durdurup çocuğun olumsuz davranışını bitirmesini beklemek, çocuğa dersi dinlemesini söylemek, çocuğun sınıfını değiştirmek ve ceza vermek şeklindedir.

Emmer ve Stough (2001) çalışması sonucunda, öğretmenlerin öğrenci davranışlarına tepkilerini ve onu yönetmek için kullandıkları başa çıkma süreçlerini anlamalarına odaklanan eğitim faaliyetlerinin yapılması gerektiğinin önemini vurgulamışlardır.

Ünsal (2016) araştırmasında, okul öncesi çocuklar için psikolojik dayanıklılık programının 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına etkisini incelemiştir. Program uygulanan çocukların sosyal becerilerinin arttığı ve dışa yönelim, içe yönelim problem davranışlarının azaldığını gözlemlemiştir.

Ekşi (2014) ise problemleri davranışlarla başa çıkmada öğretmenlere, öğrencilerinizden beklentileriniz açık ve net olsun, bugünün problemiyle bugün ilgilenin, bütün öğrencilere saygılı davranın, dersi planlamadan derse girmeyin, dersin her periyodunu etkinlikle doldurun, dikkatinizi öğrencilerinize yönlendirin, problemlerle ilk işaretlerini verdiklerinde ilgilenin, müdahalelerinizde dikkatli olun, bir çocuk gibi düşünün fakat bir yetişkin gibi hareket edin ve öğrencilerle aranızda mesafeye dikkat edin önerilerinde bulunmaktadır.

Literatür taraması sonucunda problem davranışlarla başa çıkmak için birçok yöntem, teknik ve modelin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çocuğun ihtiyacına, sınıfın durumuna ve kendi beklentilerine göre seçeceği yöntem ve teknikler farklılık göstermektedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin tüm teknik, model ve yaklaşımları inceleyip sınıfı için en iyi olanı seçmesi gerekmektedir. Bu seçimleri yaparken sınıftaki öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almalıdır. Aynı zamanda bu seçimler problem davranışları önlemeye,

çözümlemeye ve olumlu ilişkilerin gelişmesine destek sağlayacak şekilde olmalıdır (Aydın, 2017).

Öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma yöntemlerini, problem davranış yönetimi ve alt başlıkları halinde sınıflandırılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.4.1.Problem davranışın yönetimi. Erdoğan'a (2008) göre, davranış yönetiminin amaçları şunlardır: (1)kişinin kendi kendisini kontrol etmesini sağlamak, (2) kişilerin yaratacağı olumsuzluklardan diğerlerinin etkilenmemesini sağlamak, (3) grup içindeki iletişimi kolaylaştırmak.

Gözlenebilen, ölçülebilen eylemlere davranış denilmektedir (Çağdaş & Seçer, 2004). Sınıf içerisinde eğitim ve öğretim sürecinin iyi bir şekilde düzenlenmesi ve sürdürülmesi de sınıftaki problem davranışların ortaya çıkmasını engeller. Öğretmenler her türlü problem davranış karşısında genelde ilk tepki olarak sözlü uyarma yöntemini kullanmaktadır (Özer, Bozkurt & Tuncay, 2014). Öğretmenlerin problem davranışlar karşısında bazı tutumlar sergilemeleri gerekmektedir (Okutan ve diğerleri, 2005). Bunlar:

- **Görmezlikten gelme:** Öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri için yaptıkları olumsuz davranışı görmezden gelme etkili bir yöntemdir. Öğretmenin, çocuğun sergilediği davranış karşısında hoşgörülü olması bireyi tekrar olumsuz davranışı yapmamaya yönlendirir (Okutan ve diğerleri, 2005). Buradaki dikkat edilmesi gereken nokta, öğrenci problem davranışı sergilediği zaman görmezden geldikten sonra tekrar aynı davranışı sergilediği zaman öğretmenin bu davranışı pekiştirmemek adına görmezden gelme tutumunu sergilemeyi bırakmalıdır. Aksi takdirde çocuk davranışının öğretmen tarafından onaylandığını düşünerek aynı problem davranışı yapmaya devam edebilir (Keyik, 2014; Yüksel, 2005). Problem davranışın sönmesi için görmezden gelme yöntemi kullanılabilir fakat problem davranışın çocuğun kendisine ve arkadaşlarına zarar vermesi, dersin işlenmesine engel olması durumunda görmezden gelme yöntemi kullanılmamalıdır (Uyanık Balat & Bayandır, 2018).

Akçadağ'a (2015) göre, davranışın ciddi etkileri olmadığında, dersin gidişatı ve derse katılım bozulmadığında, sorun davranış diğerleri tarafında desteklenmediğinde ve birkaç kez tekrarlanmadığında, dersi amaçlarından saptırmadığı durumlarda bu yöntem kullanılabilir.

- **Sözel olmayan uyarma yollarını kullanma:** Öğrencinin sınıfta sergilediği problem davranış henüz diğer çocuklar tarafından fark edilmediyse öğretimin akışını bozmamak için öğretmen sözel olmayan uyarma yollarını kullanabilir. Bunlar: Göz kontağı kurma, fiziksel yakınlık, dokunma ve sessiz kalmadır. Sözel olmayan uyarılar, sınıftaki problem davranışın öğrenci ve öğretmen arasında kalmasını da sağlamaktadır (Okutan ve diğerleri, 2005; Sakallıoğlu, 2014). Burada öğretmen yapılan problem davranışın farkında olduğunu ve bundan rahatsız olduğunu öğrenciye ima etmiş olmaktadır (Coşan, 2017).

- **Sözel olarak uyarma:** Sözel olmayan uyarma yöntemleri işe yaramadığı takdirde sözel uyarılara başvurulur. Öğretmen duruma göre uygun tepkiyi seçebilmelidir. Bunlar: soru sorma, ismiyle uyarma, kuralları hatırlatmadır (Okutan ve diğerleri, 2005; Sakallıoğlu, 2014). Öğretmen soruyu konu ile ilgili sorarak dersin akışını bozmamış olur ve diğer öğrencilerin de dikkatini çekmiş olur. Dikkat edilmesi gereken nokta ise problem davranışı sergileyen öğrenciye soru sorulduktan sonra çocuğun yanıt verememesi durumunda çocuk azarlanmamalıdır. Aynı şekilde öğretmen çocuğa ismini söyleyerek de uyarıda bulunabilir. Burada doğru dili kullanması ve dersin akışını bozmayacak şekilde uyarı yapması gerekmektedir. Son olarak öğretmen kuralları hatırlatma yöntemini kullanabilir ve bunu yaparken etkinlik durdurulur tüm sınıfın dikkati kurallara yönlendirilir (Güneş, 2016). Aynı zamanda sınıfta net olarak belirlenmiş kurallar çocukların sosyal davranışları için çok önemlidir. Çocuklar kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışları bilmelidirler. Aynı zamanda kurallar çocuklarla birlikte belirlendiği zaman çocuklar haklarını daha iyi tanımaktadırlar (Emmer & Stough, 2001).

- **Sınıf dışında görüşme:** Yukarıdaki uyarma yöntemlerine rağmen öğrenci olumsuz davranışına devam ediyorsa öğrenci ile sınıf dışında görüşme gerçekleştirilir. İstenmeyen davranışın hemen ardından yapılmalıdır. Görüşme sırasında öğrenciye kurallar hatırlatılmalı, karşılıklı konuşulmalıdır. Problem çözülmezse ailesine haber verilmeli ve davranış rahatsızlık verecek duruma gelirse okul disiplin kurallarına başvurulmalıdır (Keyik, 2014; Okutan ve diğerleri, 2005; Yüksel, 2005).

- **Rehberlik servisiyle görüşmek:** Bazı problem davranışlar öğretmenin tek başına çözemeyeceği kadar ağır olabilir. O nedenle problem davranışların çözümü olarak kullanılabilir bir diğer yöntemdir. Çocukların ilgi, yetenek, iletişim becerileri, dikkat süreleri gibi özelliklerin yakın takibini rehberlik servisleri sağlamaktadır. Rehberlik, istenilen davranışı gönüllü olarak yapmayı ön planda tutmaktadır. Aynı zamanda, bireyin içinde bulunduğu duruma uygun istenen davranışları yapmayı sağlamaktadır (İncesulu, 2004; Keyik, 2014).

- **Öğrenciye sorumluluk vermek:** Problem davranışlar sergileyen çocuğa o an bazı sorumluluklar verme önleyici nitelikler taşımaktadır (Erdoğan, 2008). Öğretmenler, öğrencilerinin kendi tercihlerini yaparak sorumluluklarını üstlenmelerini istemelidir. Çocuklar herhangi bir sıkıntı yaşadıkları zaman onlara müdahale etmek yerine destek olarak sorumluluk vermelidir (Erol, 2006). Aynı zamanda çocuğa yaşına uygun sorumluluklar verilmeli ve ceza olarak düşünmemeleri sağlanmalıdır. Bu sayede hem çocukların özgüvenleri zedelenmez hem de istenen davranışlar kazandırılmış olur (Gangal, 2013).

- **Ödül kullanmak:** Ödül doğru yerde ve zamanda kullanıldığında istenen etkiyi oluşturmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken problem davranış sergileyen öğrencinin hangi ödüllere doyunluk geliştirdiğini bilmektir. Aynı zamanda çocuk hangi davranışı için ödül aldığını da bilmelidir (Arıcak, 2014). Tezcan'a (1996) göre ise ödül sistemi öğrenci-öğretmen ilişkisini zedelemektedir ve üç etmeni vardır: (1) öğrenmeyi yalnızca not almak için

gerekli duruma getirir, (2) öğrenciyi bireysel bir çabaya yönlendirerek işbirliği yapmalarına engel olmak, (3) ezberci yönleme yönlendirerek yaratıcılığın gelişimine engel olması.

- **Aile ile görüşmek:** Öğretmen bazı problem davranışların üstesinden gelebilmek için aileden destek alabilir. İstenmeyen davranışlar sergileyen çocukların aileleri ile iletişim halinde olunmalıdır ve gerekirse veli okula çağrılmalıdır. Davranışın bütün detaylarını veli ile paylaşmalıdır. Öğretmen ve velinin ortak olarak aldıkları kararları, veli evde uygulamalı, öğretmen ise okulda dikkat ederek çocukta istendik davranışları oluşturmalarıdır. (Elban, 2009; Keyik, 2014; Sakallıoğlu, 2014).

- **Mola zamanı kullanmak:** Mola zamanı kullanılırken çocuğun yaşı göz önünde bulundurularak ne kadar süre verileceği belirlenmelidir (Aydın, 2017). Bu yöntem sınıf kuralları oluşturulurken çocuklara ne işe yaradığı ve hangi amaçla kullanılacağı açıklanmalıdır. Bir ceza olarak değerlendirilmemelidir. Bu sürece giren çocuğun sergilediği davranışı hakkında düşünmesi istenmektedir (Uyanık Balat & Bayındır, 2018).

- **Yer değişimi yapmak:** Sınıftaki fısıldaşmalar ve dikkati dağıtacak diğer problem davranışlar, oturma düzeninden kaynaklanabilmektedir. Bu durumda problem davranış sergileyen çocuğun yerini değiştirmek önlem almaya yardımcı olacaktır (Coşan, 2017). Bu sayede problem davranış göstermesine yardımcı olan arkadaşlarından uzaklaşarak çocuğun dikkati de sağlanmış olur (Gangal, 2013).

Sonuç olarak bir öğretmen, ortamın oluşturulması, odanın dekorasyonu, sandalyelerin düzenlenmesi, çocuklarla konuşulması ve yanıtlarının ele alınması, rutinlerin yerine konulması (ve daha sonra yürütülmesi, değiştirilmesi ve yeniden yerleştirilmesi), kuralların geliştirilmesi ve bu kuralları öğrencilere aktarılması konusunda sorumluluklarını yerine getirmelidir (Sieberer-Nagler, 2016).

2.4.İlgili Araştırmalar

2.4.1.Yurt dışında yapılan araştırmalar. Mattison, Humphrey, Kales ve Wallace (1968) çalışmasında, sosyal ve duygusal olarak rahatsız olan 90 erkek çocukta gözlenen psikopatolojinin tipini ve derecesini belirlemek için davranış kontrol listeleri kullanmışlardır. Okul davranışı Conners Öğretmen Puanlama Ölçeği'ni tamamlayan öğretmenler tarafından değerlendirilirken, evde davranış Çocuk Davranış Kontrol Listesi olan ebeveynler tarafından derecelendirilmiştir. Her iki ortamdan alınan kontrol listesi bulguları, erkeklerin, özellikle hiperaktivite, saldırganlık ve davranış bozukluğu gibi dışsallaştırıcı faktörler için yüksek düzeyde psikolojik rahatsızlığa sahip olduğunu göstermiştir.

Rubin ve Clark (1983) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin davranış problemlerine ilişkin değerlendirmeleri: gözlemsel, sosyometrik ve sosyal-bilişsel ilişkileri açısından incelemiştir. Behar ve Stringfield (1974) geliştirmiş olduğu Okul Öncesi Davranış Anketini kullanarak 123 çocuğun okul öncesi davranış anketi değerlerini, sınıf içi sosyal ve bilişsel oyun davranışları, sosyometrik durum ve sosyal problem çözme becerilerinin gözlemleriyle ilişkilendirmiştir. Analizler, endişeli-korkulu, düşmanca-saldırgan ve hiperaktif-dikkat dağınık faktörlerden yüksek puan alan çocukların; daha az olgun olduğunu, daha agresif sınıf içi davranışlar sergilediklerini ve akranları arasında daha az popüler olduklarını ortaya koymuştur.

Campbell ve Ewing (1990) çalışmasında, yönetilmesi zor olan çocukları 3 yaşından 9 yaşına kadar izlemiş ve yönetilmesi zor olan küçük çocukların anne ve öğretmenlerin raporlarının karşılaştırılması sonucunda 9 yaşında da aynı davranışları sergilediğini ortaya koymuşlardır.

Camu, Taylor ve Robinson (1991) araştırmasında, yetişkinlerin çeşitli davranış değiştirme stratejileri kullanarak çocukların sorun davranışlarını nasıl etkileyebileceğine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda sorunlu çocukların yetişkin öğretim girişimlerine bağlı

olarak öfke nöbetleri, saldırganlık ve kendine zarar verme davranışları sergilediği ancak başka zamanlarda göstermediğini, sorunlu olmayan çocukların ise herhangi bir zamanda çok az sorun yaşadığını veya hiç problemli davranış göstermediği belirlenmiştir.

Lavigueur, Saucier ve Tremblay (1995) çalışmasında yıkıcı davranışları olan erkek çocukları incelemiştir. Çocukların annelerine yönelik olumsuz davranışları, babaların annelere karşı davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla çocuklar taklit yoluyla davranışlarını sergilemektedir.

Liyanage, Prince ve Scott (2003) çalışmasında, okul öncesi çocukların anne-çocuk ortak aktivite ve davranış sorunlarını incelemiştir. Davranış sorunları okul öncesi çocuklar arasında yaygındır ve önemli bir oranı devam etmekte olup aile, okullar ve sağlık hizmetleri üzerinde önemli bir yük oluşturmaktadır. Düşük düzeyde anne-çocuk ilişkisi çocuklarda problem davranışların görülmesine neden olmaktadır.

Dobbs, Arnold ve Doctoroff (2004) araştırmasında, okul öncesi sınıfta dikkat: çocuk cinsiyeti, çocuğun uygunsuz davranışı ve öğretmenin ilgisi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Örnekleme 153 okul öncesi çocuğu ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Okul öncesi sınıflarını ders süresi boyunca videokasetlerle kesitsel gözlem yöntemi aracılığıyla gözlemiştir. Sonuç olarak okul öncesi sınıflardaki erkeklerin öğretmenlerinden kızlara göre daha fazla ilgi aldığını ve ayrıca yanlış davranışın öğretmenlerin dikkatiyle olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak, erkekler kızlardan daha sık yanlış davranışlar sergilemişlerdir.

Keane ve Calkins (2004), okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarını ebeveyn ve öğretmen gözlemlerine dayanarak incelemiştir. Çocukların sosyal davranışları ve akran tercihleri, standart sosyometrik teknikler kullanılarak değerlendirilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenlerin, okul öncesi dönem çocukların problem davranış raporlarına bakıldığında erkek çocukların akran beğenisine saldırganlık eşlik ederken kızların akran beğenisine problemli davranışları paylaşmak ve bunlara katılmak eşlik etmektedir.

Velderman ve diğeri (2006) çalışmasında, güvenli olmayan yetişkin bağlanma temsillerinin okul öncesi davranış sorunlarına müdahale etkilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya 77 anne katılmıştır. Bebeğin ilk yaşamında uygulanan pozitif bağlanma çocuğun okul öncesi yaşta problem davranış göstermesine engel olmaktadır. Anne memnuniyeti ise çocuğun içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış sorunlarını önlemede umut verici adımlar olarak değerlendirilmektedir.

Perren, Stephanie, Wyl ve Klitzing (2007) çalışmasında, anaokulu çocuklarında davranışsal ve duygusal sorunların gelişimsel yolları için sosyal yanlısı davranışın öngörücü değerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, 5-6 yaşlarında 160 çocuk ve onların ebeveynleri, öğretmenleri oluşturmaktadır. Davranış problemleri, hiperaktivite, duygusal bozukluklar ve olumsuz sosyal davranışlarda erkekler kızlara göre daha yüksek puan almıştır. Ebeveynlerin eğitim seviyesinin düşük olması hiperaktivitedeki artışla ilişkili çıkmıştır. Çocukların düşük sosyal davranışları ile dışadönük problem davranışları ilişkili çıkmıştır. Ayrıca bu araştırma, okul öncesi dönemde sosyal davranışların değerlendirilmesinin duygusal durumun gelişimsel yolları hakkında ek bilgi verdiğini göstermektedir.

Anselmi ve diğeri (2008), gelişmekte olan bir ülkede okul öncesi yıllardan ergenlik öncesi davranış ve duygusal sorunlarının sürekliliği üzerine çalışma yapmıştır. Brezilyada 4-12 yaşlarında 601 çocuk, annelerinin de görüşleri alınarak davranışsal / duygusal problemler açısından değerlendirilmiştir. Problemleri davranış puanı çok yüksek çıkan 4 yaş çocukların % 31'inin 12 yaşında da aynı problemleri sürdürdüğünü saptamışlardır. Sonuç olarak okul öncesi dönemde çocuklarda görülen davranışsal/duygusal problemler, ergenlik öncesine kadar devam etmektedir.

Slemming ve diğeri (2010) çalışmasında Danimarka'daki 1336 okul öncesi çocuğun davranış sorunları ile duygusal semptomları ile bu problemlerin 10-12 yaşında bulunma durumları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçta okul öncesi dönemdeki dikkat dağınıcı

problem davranışlar ile okul çağındaki duygusal güçlükler arasında ilişki bulunamamıştır. Fakat endişeli-korkulu davranış ve düşmanca-saldırgan davranışların okul çağındaki duygusal zorluk riski ile iki kat daha fazla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Ziv ve Sorongon (2011) çalışmasında, okul öncesi çocuklarda sosyal bilgi işleme ile sosyodemografik risk ve davranış sorunları arasındaki ilişkiler incelemiştir. 196 çocuk süreç odaklı yaklaşım ve çok bileşenli yöntem kullanılarak araştırmaya alınmıştır. Sonuç olarak okul öncesi davranış sorunları ile alt sosyo-ekonomik düzey arasında ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda okul öncesi sosyodemografik risk ile agresif davranış ilişkili çıkmıştır.

Ziv (2012), okul öncesi çocuklarda şiddet, sosyal bilgi işleme ve sorun davranışlara maruz kalma adlı çalışmayı yapmıştır. 256 okul öncesi çocuğun şiddeti dışsallaştırması ve içselleştirmesi ile ilgili olarak incelemeler yapılmıştır. Şiddete maruz kalma ile ilgili veriler veli raporu ile sosyal bilgi işleme ile ilgili veriler çocuk görüşmesi ile ve çocuk problemi davranışı ile ilgili veriler öğretmen raporu ile elde edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde şiddete maruz kalan çocukların, şiddete maruz kalmayan çocuklara göre akranlarına düşmanca niyet besleme, agresif tepkiler üretme ve sosyal olarak kabul edilmeyen davranışları benimseme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Rizzo (2013) çalışmasında, okul öncesi davranış sorunlarını: aile yapısı, aile değişimi ve anne baba davranışlarının etkenleri açısından incelemektedir. Araştırmaya 4-5 yaş çocukları olan 100 aile katılmıştır. Bu araştırma, aile yapısı, aile değişimi ve bazı ebeveynlik uygulamalarının çocuk davranış sorunları açısından önemli olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, gevşek anne ebeveynliği olan geleneksel ailelerin çocuk davranış problemlerini öngördüğünü göstermektedir.

Brajsa-Zganec ve Hansec (2014), Hırvatistan'daki okul öncesi çocukların problemlerini ve sosyal davranışlarını yürütmek için anne özellikleri (tahmini mutluluk ve yaşam memnuniyeti ve çocuk yetiştirme uygulamaları) ile çocukların mizaç ilişkisini

incelemiştir. Katılımcılar Yaşamdan Memnuniyet Ölçeği, Öznel Mutluluk Ölçeği, Ebeveyn Davranışı Anketi, EAS Mizaç Anketi, Güçlü ve Zorluklar Anketi ile ilgili tahminlerini veren 258 çocuğun (ortalama 61 ay) anneleridir. Araştırma sonucunda okul öncesi çocukların problem davranışlarını; yaş, mizaca bağlı duygusallık, anne cezaları ve tümevarımsal akıl yürütmelerin önemli ölçüde yordadığı saptanmıştır.

2.4.2.Yurt içinde yapılan araştırmalar. Kandır (2000) çalışmasında, beş-altı yaş çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuklarda rastladıkları davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları incelemiştir. Örneklemi 94 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen bulgular; öğretmenlerin% 87.2'sinin bu konudaki bilgilerinin yetersiz olduğu,% 42.4'ünün çocuklarda saldırganlık davranış problemine daha çok rastladıkları,% 74.4'ünün bu çocuklarla kendilerinin ilgilendiği,% 53.1'inin aile ile işbirliği yaptığı,% 85.2'sinin bu konuda bilgilerinin yetersizliği nedeniyle güçlük çektikleri şeklindedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin çocuklarda karşılaştıkları davranış problemleri ve yapılması gerekenler konusunda bilgilendirilmeleri önemli görülmektedir.

Kargı ve Erkan (2004) çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu oluşturan çocukların, anne-öğretmen değerlendirmeleri istatistiksel olarak karşılaştırıldığında, toplam problem, içe yönelim ve dışa yönelim boyutlarında anneler öğretmenlere göre daha fazla sorun davranış belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi, anneler çocuklarını öğretmenlere göre daha sorunlu olarak değerlendirmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında anneler toplam problemde içe yönelim ve dışa yönelimde kızlarda erkeklere göre daha fazla sorun davranış bildirmiştir. öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise, dışa yönelim genel sendrom grubunda kızları erkeklere göre daha sorunlu değerlendirmişlerdir. Yaşa göre öğretmen görüşlerine bakıldığında, toplam problemde 5 yaş grubunu 4 yaşa göre daha sorunlu değerlendirmişlerdir. Bu sonucun, öğretmenlerin büyük çocuklardan daha az problem davranış beklentisinden

kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bildirdikleri sorunların türüne bakıldığında, içe yönelimde 5 yaş grubunda 3 yaş grubundan daha fazla sorun bildirildiği saptanmıştır.

Kanlıkılıçer (2005) araştırmasını, okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarını anlamak üzere yapmıştır. Bunun için Behar (1976) tarafından geliştirilen PBQ'nun Türkçe'ye çevirip geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Daha sonra Behar'ın testinden uyarlanan Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (ODSTÖ) kullanılarak, 3- 6 yaş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunlarını belirlemiştir. Çalışmanın örneklemini okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 654 çocuk oluşturmaktadır. Ayrıca, araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin 8 ayrı ilçesinde devlet ve özel anaokullarına devam eden, yaşları 3- 6 yaş arasında değişen 318'i kız 336'si erkek, toplam 654 çocuk ve çocukların öğretmeni olan 56 öğretmenden oluşmaktadır. Demografik bilgileri edinebilmek amacı ile Çocuk Bilgi Formu ve Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların davranış problemlerini belirlemek için ODSTÖ kullanılmıştır. Güvenilirlik çalışması sırasında, ölçeğin iç tutarlılık ve iç homojenite analizleri yapılmıştır. Testin maksimum iç tutarlığı Cronbach α (.92) bulunmuştur. Diğer bir iç tutarlık belirleme yöntemi olan "madde toplam korelasyonları"nın hesaplanması sonucunda tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel açıdan $p < .001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında ise ODSTÖ'nin 3-6 yaş arası Türk öğrencilerinden toplanan veriler üzerinden nasıl bir faktör yapısı gösterdiği incelenmiştir. Yapılan analizlerde KMO değeri .925; Bartlett's değeri de 8953, 253 olarak belirlenmiş ve bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar testi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır. ODST ölçeğinin Kavgacı - Saldırgan Olmak alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve erkek çocukların kızlara oranla daha çok

saldırgan davranışlarda bulduklarını belirlemişlerdir. Endişeli – Ağlamaklı olmak alt boyutunun annenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında 46 ve üstü yaş grubuna dahil olan annelerin çocuklarında bu davranış probleminin daha çok görüldüğü belirlenmiştir.

Güven ve Cevher (2005), araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğu ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Kıdem yılı, sınıf mevcudu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı bir fark bulunamazken; eğitim durumu ve çalışılan okul türü açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen nitel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediği, uygunsuz davranışlarla başa çıkmada sözel iletişime odaklandığı saptanmıştır.

Şehirli (2007) araştırmasında, çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğini geliştirerek, geçerlik ve güvenilirlik düzeyini ölçmek ve Kastamonu’ da yaşıyan 5–6 yaş dönemindeki çocukların öğretmenleri aracılığıyla istenmeyen bazı davranışlarını ortaya koymak amacıyla yapmıştır. Veriler, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 243 çocuğun 20 öğretmeninden elde edilmiştir. Erkeklerin kız çocuklarına göre daha isyankar ve uyumsuz oldukları belirlenmiştir. 5 yaş grubundaki çocukların 6 yaş grubundaki çocuklara göre, geniş ailede yaşayan çocukların çekirdek ailede yaşayan çocuklara göre daha kaygılı oldukları görülmüştür. Annesi ilkokul mezunu olan çocukların problem davranışlarının annesi lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Babası ilkokul mezunu olan çocukların uyumsuzluk davranışları babası lise ve üniversite mezunu olan çocuklara göre daha fazladır.

Problem davranış üzerine yapılmış bir başka araştırmayı Olcay (2008) yapmıştır. Bu araştırmada “Bazı Kişisel ve Ailesel Değişkenlere Göre Okul öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetenekleri ve Problem Davranışlarını” incelemiştir. Çalışma grubu olarak Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Anaokuluna devam eden 216 çocuk ve anneleri seçilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında Annelerin tutumlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sosyal yetenekler alt boyutları puanları arasında ilişki bulunmamıştır. PKBS Davranış Dereceleme Cetveli Problem Davranışlar (Bunalım/somatik problemler, Sosyal geri çekilme, Anti sosyal/sinirli-sorunları büyütme) alt boyutları arttıkça ev kadınlığını ret etme boyutu da pozitif yönde artmıştır. Yaşlara, cinsiyete, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine, Kardeş sayısına, annenin eğitim düzeyine göre okul öncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sorunlu davranışlar ve sosyal yetenekler alt boyutları puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Annenin çalışıp çalışmamasına göre okul öncesi dönemdeki çocukların PKBS davranış dereceleme cetveli sorunlu davranışlar ve sosyal yetenekler alt boyutları puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Uyanık Balat, Şimşek ve Akman (2008) çalışmasında, okul öncesi eğitimi alan altı yaş grubu çocukların davranış sorunlarının aileleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 60 erkek 61 kız çocuk olmak üzere 121 çocuğun annelerinden ve öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Dışa Yönelim sorunlarında korelasyon katsayının, İçe Yönelim sorunlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. İçe Yönelim sorunları açısından cinsiyetler arasında farklılık olmazken, Dışa Yönelim sorunları açısından erkek çocukların daha sorunlu oldukları görülmüştür. Testin tümü açısından değerlendirildiğinde ise erkek çocukların kızlara göre daha problemlerli davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Çocuklarda davranış sorunlarının tek kaynaktan alınan bilgilerle değerlendirilemeyeceği gösterilmiş ve annelerin sorun davranış olarak algıladığı bir

alanın eğitimciler tarafından sorun olarak değerlendirilmediği ya da tam tersinin mümkün olduğu bu çalışma ile gösterilmiştir. Öğretmen görüşlerinin önemine dikkat çekilmiştir.

Dursun (2010) araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve aileye ait değişkenler açısından çocuklardaki davranış problemlerinin ve anne baba tutumlarının incelemesini amaçlamıştır. Örneklemini Burdur İl merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 5-6 yaşlarında 233 çocuk ve anne babalarından oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda genç anne ve babaların aşırı koruyucu ve sıkı disiplinli tutumlarının yüksek olduğu, anne babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe aşırı kontrol, sıkı disiplin tutumlarının ve aile içi geçimsizliğin azaldığı görülmüştür. Anne babalardan çalışmayanların çalışanlara göre daha koruyucu ve disiplinli olduğu saptanmıştır. Ailelerden sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olanların daha olumsuz tutuma sahip oldukları ve aile içi geçimsizliğin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda babaların annelere göre daha koruyucu, sıkı disiplinli ve daha demokratik oldukları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemlerine bakıldığında erkek çocuklarının kız çocuklara oranla daha saldırgan ve aşırı hareketli/ dikkatsiz olduğu görülmüştür. Ayrıca anne babaların yaşı arttıkça çocuklardaki kaygı düzeyinin arttığı saptanmıştır. Son olarak da okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasında düşük düzeyde de olsa bir ilişki bulunmuştur.

Uysal ve diğerleri (2010) çalışmasını, okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlar karşısında kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla yapmışlardır. Araştırma bulgularına göre; problem davranışlar ortaya çıktığında öğretmenlerin tepkisel davrandıkları görülmüş ve en çok “sözel uyarı”, “sözel olmayan uyarı” ve “ilk tip ceza” stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Kullandıkları stratejilerle ilgili gözlem notlarında, sınıf öğretmenleri “öğrencilerin yerini değiştirme” ve “ikinci tip cezalandırma” stratejilerini en çok

kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejilerin farkında olmadıkları; en fazla kullandıklarını düşündükleri stratejileri kullanmadıkları gözlenmiştir. Gözlem notlarında, öğretmenlerin belirttikleri problem davranışlar yemek yeme ve uyku olaylarıyla ilişkilidir ve ders alma isteksizliği olarak tanımlanmıştır. Sınıfta gözlemlenen problem davranışlar hakkında, öğretmenlerin yanıtları ile araştırma gözlemleri arasında bir tutarsızlık bulunmuştur.

Çabuk Bayam (2010) araştırmasında, anne-babaların öz-yeterlik inançları ile çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada anne-babaların öz-yeterlik inançları ile çocuklarının problem davranışlarını algılamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, anne-babaların öz-yeterlik inançları ile çocuklarının problem davranışlarından rahatsızlık duyma, problem davranışlara yönelik nedensel faktörler ve problem davranışlarla başa çıkma boyutlarında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Elde edilen bulgular hem anne hem de babaların etkili ana balık yapabilmeleri ile çocuklarında görülen engellenmeye tahammülsüzlük davranışı ve çocuklarının problem davranışları ile olumsuz başa çıkma yöntemleri arasında ters ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca babaların etkili ana babalık yapabilmeleri ile çocuklarının problem davranışlarıyla önleyici başa çıkmaları arasında olduğu gibi eğitime aktif katılımları ile çocuklarının engellenmeye tahammülsüzlük davranışları arasında anlamlı ve ters bir ilişki bulunmuştur.

Çakır (2010) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenciye karşı tutumlarını etkileyecek bir boyut olan disiplin anlayışları ile önemli kişilik boyutlarından biri olan kontrol odakları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma niceliksel bir çalışma olup veriler ilişkiyel tarama metoduna uygun olarak toplanmıştır. Çalışmanın örneklemi 2008–2009 eğitim öğretim yılında Çanakkale il ve ilçe merkezlerinde bulunan toplam 95 okul ve 145 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları şunlardır: Öğretmenlerin kişisel

özelliklerinin belirlenmesi amacıyla 7 sorudan oluşan kişisel bilgi formu; Şimşek (2000) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “Öğretmen Disiplin Anlayış Ölçeği” ve Dağ (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “Rotter’ın İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği”. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının eğitim durumuna bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu yükseldikçe, disiplin anlayışları daha demokratikleşmektedir. Disiplin anlayışı, diğer kişisel özelliklere bağlı olarak değişme göstermemektedir. Araştırma sonucunda saptanan bir diğer bulgu ise, kontrol odağı ile disiplin anlayışı arasındaki ilişkidir. Bu sonuca göre, iç kontrol odağına sahip öğretmenler, disiplin anlayışlarında, demokratik tutuma sahip olmaktadır.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) araştırmasını, okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma, tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini Giresun ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki anasınıfına devam etmekte olan 119 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anasınıfı öğretmenleri tarafından her bir çocuk için “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği”, Kanlıklıçer (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların davranış sorunları üzerinde öğretmenin yaşı, öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, öğretmenlik statülerinin önemli bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Kardeş sayısının, annenin ve babanın öğrenim düzeyinin ise çocukların davranış sorunları üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Eratay (2011) çalışmasını, okul öncesi kurumlara devam eden çocukların davranış problemlerinin çocuğun yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, ana-baba yaşı, mesleği, eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve ailede başka yetişkinlerin olması değişkenleriyle ilişkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Örneklemi 322’si kız, 316’sı erkek toplam 638 çocuk

oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularında çocuğun davranış problemleri ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, annenin yaşı, mesleği ve ailede başka yetişkinin varlığı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, çocuğun doğum sırası, kardeş sayısı, babanın yaşı, mesleği, ana-babanın eğitim durumu ve ailenin gelir durumu arasında ilişki bulunmuştur.

M. Başar (2011) araştırmasında, öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede örtük programı tek durum olarak almıştır. Yöntem çeşitlenmesini sağlayabilmek için “kamera ile gözlem”, “gözlem” ve “görüşme” yöntemleri uygulamıştır. Çalışmanın evrenini Uşak il merkezinden üç, bir ilçe ve bir köy ilköğretim okulu ile bu okullarda görev yapan otuz öğretmen ile elli öğrenci oluşturmaktadır. Gözlem yapılan sınıflardan, gözlem esnasında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı gösterdiği tespit edilen yirmi öğrenci amaçlı örnekleme oluşturmuştur. Sınıflarda en çok görülen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları iletişime yönelik davranışlardır. Sınıf öğretmenlerinin iletişime yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri, şiddete ve sınıf arkadaşlarına yönelik sınıf içi istenmeyen davranışları fark ederken, kaygıdan kaynaklanan davranışları fark etmemektedirler. Sınıf öğretmenlerinin kaygı davranışlarıyla ilgili öğrencilerin verdiği mesajı alamadıkları, iletişime yönelik davranışları da sınıf içi istenmeyen davranış olarak algılamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışları yönetmede uyarı ve görmezden gelme yaklaşımını daha çok tercih ettikleri, kaygı davranışlara yönelik herhangi bir yöntem kullanmadıkları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimiyle ilgili karar alma ve kural belirlemede en çok yarı demokratik bir tutum içinde oldukları ve öğrenme-öğretme sürecinde yapılan etkinliklerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları engelleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Akgün ve diğerleri (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri gözlem yoluyla

incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri “Yapılandırılmamış ve Katılımcı Olmayan Gözlem” tekniği ile gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları olumsuz ifade toplamının olumlu ifadelerden daha fazla olduğu ve olumsuz ifade kullanan öğretmenlerin çoğunlukla ön lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Aykır ve Çifci Tekinarslan (2012), araştırmasında, 4-6 yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarını karşılaştırmışlardır. Bu amaç doğrultusunda anaokulu veya anasınıfına devam eden 4-6 yaş arasındaki 60 zihinsel yetersizliği olan, 90 zihinsel yetersizliği olmayan öğrenciyi değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda; zihinsel yetersizliği olan çocukların, zihinsel yetersizliği olmayan çocuklara göre; sosyal beceri düzeylerinin düşük, problem davranışlarının ise yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca cinsiyete göre sosyal beceri ve problem davranışların farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Özbey (2012) çalışmasını, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ev ve okul ortamına göre değerlendirmek amacıyla yapmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (Preschool and Kindergarten Behavior Scales -PKBS-2) kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan 44 çocuk için ölçek maddeleri hem çocukların öğretmenleri hem de ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların sosyal becerilerini okul ortamına kıyasla evde daha fazla gösterdikleri saptanmıştır. Söz konusu saptamanın aksine çocukların ev ortamında okul ortamında olduğundan daha fazla problem davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Yaşar Ekici (2013) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem

davranışlar açısından karşılaştırılması amaçlamıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan

aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal becerileri ve

problem davranışları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Buna göre, katılan ailelerin

çocuklarının sosyal becerileri, katılmayan ailelerin çocuklarına göre daha yüksektir.

Katılmayan ailelerin çocuklarının problem davranışları, katılan ailelerin çocuklarına göre

daha fazladır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan aile katılım çalışmalarına katılan ve

katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkiye

bakıldığında ise; katılan ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arttıkça, problem

davranışlarının azaldığı görülmüştür. Katılmayan ailelerin çocuklarının genel olarak sosyal

beceri düzeyleri arttıkça, problem davranışlarının azaldığı görülmüştür.

Gangal'ın (2013) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan

öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile bu davranışlara yönelik başa

çıkabilme yollarını sınıflandırmak ve öğretmenin sınıf disiplinini sağlama ve istenmeyen

davranışlar ile başa çıkabilme konusundaki inanç, görüş ve yeterlilikleri incelenmiştir.

Araştırma nitel bir araştırma olup özel durum çalışması yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmanın

örnekleme 2012– 2013 eğitim öğretim yılında Trabzon'da bir anaokulunda çalışmakta olan 3

okul öncesi öğretmeni ve sınıflarından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yapılandırılmamış

sınıf içi gözlemler, öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar ve öğretmenlerin

günlük planlarının incelenmesi ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin incelenmesi

sonucunda öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri davranışlar ile belirttikleri görüşler

arasında farklılıklar olduğu ve öğretmenlerin kendi yeterlilikleri ilgili inançlarının çok

gerçekçi olmadığı görülmüştür.

Taner Derman ve Başal (2013) araştırmasını, davranış problemlerini ve anne baba

tutumları ile problem davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapmıştır. Araştırmanın

örneklemini; anaokuluna devam eden 532'si kız 580'i erkek toplam 1112 çocuk

oluşturmuştur. İstatistiksel analiz olarak, anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Araştırma kapsamındaki 1112 çocuğun % 60.6'sında en az bir ya da daha fazla davranış problemi saptanmıştır. Davranış problemi gösteren çocukların % 53.6'sının erkek, % 46.4'ünün kız olduğu belirlenmiştir. Çocuklarda görülen davranış problemleri sıklık bakımından değerlendirildiğinde, ilk sırada içe kapanıklık, ikinci sırada aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu, üçüncü sırada iştahsızlık davranışının yer aldığı saptanmıştır. İçe kapanık, hiperaktif, kıskançlık gösteren çocukların ailelerinin orta düzeyde ev kadınlığını reddedici tutuma ve iştahsız, aşırı inatçı, vurma davranışı gösteren ve tırnak yiyen çocukların ailelerinin ise düşük düzeyde ev kadınlığını reddedici tutuma sahip oldukları saptanmıştır. İçe kapanıklık, aşırı inatçılık, hayvan korkusu ile aşırı koruyucu anne-baba tutumu arasında; içe kapanıklık, parmak emme ve fobiler demokratik tutum arasında; hayvan korkusu ile ev kadınlığını reddedici tutum arasında; hayvan korkusu, tükürme ve yalan ile sıkı disiplinli tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tarkoçin (2014) araştırmasında, ebeveynleri ile 48-66 aylık 400 çocuğun iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelemesini yapmıştır. Araştırmada ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada aileye ait bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, okul öncesi dönem çocukların davranış problemlerini taramak için "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ)" ve ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim düzeylerini belirlemek için "Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda davranış problemlerinin çocuğun cinsiyeti, baba eğitim durumu, baba yaş, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre; ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin çocuğun kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Erkek çocuklar kız çocuklarına göre daha

çok problem davranış göstermektedirler. Davranış problemlerinden kavgacı ve saldırgan olmak alt faktöründe babası ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Babası orta öğretim mezunu olan çocuklarda daha çok saldırgan davranışlar görülmektedir. Davranış problemlerinden aşırı hareketli dikkatsiz olmak alt faktöründe babası 31-35 yaş ve 36-40 yaş aralığında olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Babası 36-40 yaş aralığında olan çocuklarda daha fazla dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik görülmüştür.

Kızılışik Kartal (2014) araştırmasında, okul öncesi kuruma devam eden çocukların davranış sorunları ile annelerinin evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 2013–2014 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim göre 3-6 yaş arası 124 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Araştırmada aileye ait bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu”, okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemlerini taramak için “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ)” ve annelerin çift uyumunu ölçmek için “Çift Uyum Ölçeği (ÇUÖ)” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocuğun cinsiyeti, yaşı, annenin ve babanın yaşı, eğitimi, çalışma durumu, çocuk sayısı, ekonomik durumu, evlenme şekli ve evlilik süresinin annelerin evlilik uyumunu etkilemediği ortaya çıkmıştır. Davranış sorunları açısından, erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla kavgacı/saldırgan ve aşırı hareketli/dikkatsiz olduğu sonucuna ulaşılmış, 3 ve 4 yaşındaki çocukların, 5 ve 6 yaşındaki çocuklara göre daha fazla davranış sorunu gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara göre de daha fazla genel davranış sorunları gösterdikleri bulunmuştur. Son olarak çocukların davranış sorunları ile annelerinin evlilik uyumları arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Kurt (2015) araştırmasında, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışlarına ilişkin durum tespiti yapmayı amaçlamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır; 60-72 aylık okul öncesi çocukların duygusal becerileri ile problem davranışları arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Çocukların duygusal beceri puanları arttıkça çocuklarda görülen problem davranışlar azalmaktadır. Duygusal beceriler; cinsiyet, daha önce okul öncesi eğitim alıp almama, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, anne-babaların öğrenim durumları ve aile türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Doğum sırası değişkeni sadece duyguları ifade etme becerisinde anlamlı fark oluşturmaktadır. Problem davranışlar ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve aile türü değişkenlerine göre toplam problem davranış puanlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Aile türü değişkeni ile dışa yönelim problem davranışlarda da anlamlı fark bulunmuştur.

Demir (2016) araştırmasında, okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarını incelemiştir. Gözlem sonuçları, öğretmenlerin masa başı etkinlikleri ve serbest zaman etkinliklerinde özel gereksinimli ya da risk grubu çocukla benzer şekilde etkileşim kurduğunu, her iki etkinlikte de özel gereksinimli ya da risk grubu çocuğa yönelik benzer sayıda olumlu davranış sergilediğini, olumsuz davranışlarının çok az olduğunu göstermiştir. Özel gereksinimli ya da risk grubu çocuklar ise akranlarıyla serbest zaman etkinliklerinde masa başı etkinliklere oranla daha çok etkileşim kurmuşlar, serbest zaman etkinliklerinde akranları ve öğretmenleriyle olumlu etkileşimlerinin sıklığı masa başı etkinliklerine göre biraz daha fazla olmuştur. Her iki etkinlikte de akranları ve öğretmenlerine yönelik olumsuz etkileşim sıklıklarının da benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca hem masa başı etkinlikler hem de serbest

zaman etkinlikler için problem davranışlarının oranı benzer bulunmuş, çocukların masa başı etkinliklerde yarısına yakınında verilen görev üzerinde çalıştıkları belirlenmiştir.

Öngören Özdemir ve Tepeli (2016) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, MEB'e bağlı beş bağımsız anaokulu ve beş ilkokula bağlı anasınıfında görev yapan 36 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, Kırşehir il merkezindeki beş bağımsız anaokulu ve bir ilkokula bağlı anasınıfında görev yapan 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmen Bilgi Formu, Öğretmen Görüşme Formu ve Gözlem Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler; sözel uyarı, II. tip ceza verme, görmezden gelme, çözüm yolu sunma, bilişsel ikna, çocuğun yerini değiştirme/mola verme, I tip ceza verme, rehberlik sağlama, sorunu anlama, yardım alma ve empati olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde hem görüşme hem de gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede en çok sözel uyarıyı kullandıkları saptanmıştır.

Öztürk ve Gangal (2016) araştırmasında, öğretmenlerin problem davranışlar ile baş etme, sınıf yönetimi yeterlilikleri ve disiplin uygulamaları ile ilgili inanç ve görüşlerinin incelemiştir. Çalışma 2012–2013 eğitim öğretim yılında, 3 okul öncesi eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenlerin inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında bazı benzerlikler olmasına rağmen farklılıkların da olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin inançlarının tersine sınıf içinde daha çok geleneksel sınıf yönetimi stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

Coşan (2017) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri incelemiştir. Çalışma grubunu İzmir ili merkez ilçelerinde çalışan 140 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nicel veri

toplama aracı olarak Keleş (2015) tarafından oluşturulan beşli likert tipinde hazırlanmış “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ardından öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilere ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri 20 okul öncesi öğretmenine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışlar sınıfın genel düzeni bozan davranışlar olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenleri istenmeyen davranışlara karşı ise öğrenciyi olumsuz etkileyebilecek, sert müdahaleleri daha az kullanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları stratejilerden bir kısmı kıdem, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrencisi, hizmet içi eğitim durumu ve sınıfın yaş grubuna göre farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenleri disiplin modellerinden en yüksek puanı kontrol modelinden, en düşük puan ise sosyal disiplin modelinden almıştır. Disiplin modellerinden alınan puanlar kaynaştırma öğrencisi ve sınıfın yaş grubu değişkenine göre farklılık göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri sınıfta istenmeyen davranışların pek çok probleme yol açtığını, istenmeyen davranışlara karşı stratejiler kullanırken zorlandıkları noktalar olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri en çok istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejilerin 3-4-5 yaşa göre ayrılarak verildiği bir eğitim almak istediklerini ve verilen eğitimde anlatımın uygulamaya dayandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Kocabaş (2018) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların oyun etkileşimi ile akademik benlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Oyun aksamaları davranışları ile akademik benlik düzeyleri arasında negatif yönde ancak düşük düzeyde ve

oyun kopukluğu davranışları ile akademik benlik düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bilgilere göre, çocukların oyun etkileşimleri davranışları ile dışa ve içe yönelim problem davranışları ve problem davranışı arasında da düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Oyun aksaması davranışları ile dışa yönelimli problem davranışları arasında pozitif yönde ve oyun kopukluğu davranışı ile dışa yönelimli ve içe yönelimli problem davranışları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında çocukların akademik benlik düzeyleri ile dışa yönelimli problem davranışı arasında negatif yönde ancak düşük, akademik benlik düzeyleri ile içe yönelimli problem davranışları arasında da negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Yağan Güder, Alabay ve Güner (2018) çalışmasında, okul öncesi eğitim sınıflarında en çok karşılaşılan davranış problemlerini belirlemiş, bu davranış problemlerinin sınıf ortamına etkisi ve öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede uyguladıkları stratejiler üzerine odaklanmışlardır. Araştırmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş 13 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Temel nitel araştırma deseni ile yapılan çalışmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin sınıflarında en çok karşılaştıkları davranış problemlerinin, “öfke nöbeti”, “ağlama”, “bağırma”, “inatçılık” olduğu belirlenmiştir. Çalışmada sınıfta davranış problemi sergileyen çocuk bulunan öğretmenler duygularını en çok “çaresiz” ve “tükenmiş” olarak tanımlamışlardır. Problem davranışların eğitim sürecini olumsuz etkilediği ve aksaklıklar yarattığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin sıklıkla “göz teması kurma”, “görmezden gelme”, “ödül-ceza” gibi yöntemler uyguladıkları; çocuklara yaptıkları davranışın doğru olanını gösterme ve öğretme şeklinde bir yaklaşım sergilemedikleri ve daha çok anlık davrandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin davranış problemi sergileyen çocuğun hangi durumlarda problem davranışlar sergilediğini belirleyerek eğitim ortamını fiziksel ve

psikolojik olarak yeniden düzenlemesi, akran ilişkileri, okul-aile işbirliği gibi ortaklıkları tekrar gözden geçirmesini önermişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet içi eğitimler yoluyla desteklenmesi, çocuğu tanıma ve değerlendirme, sınıf yönetimi yaklaşımları ile ilgili yeterliklerinin artırılması gerektiğini söylemişlerdir.

Sarıot Ertürk (2019), “Olumlu Ebeveynlik Programı: Okul Öncesi Çocuklarda Problem Davranışlara Etkisi ve Kendini Düzenleme Becerisinin Aracı Rolü” adlı çalışmayı yapmıştır. Bu çalışması iki bölümden oluşmaktadır. İlk kısımda okul öncesi eğitime devam eden 3-5 yaş aralığındaki çocuklar arasında problem davranışların yaygınlığının incelenmesi amaçlanmıştır. Kaygı bozuklukları, dikkat eksikliği hiperaktivite ve davranış bozuklukları ve uyku bozukluklarının okul öncesi dönemdeki çocuklar arasındaki en yaygın davranış problemlerinden olduğu görülmüştür. İkinci kısımda ebeveynlere yönelik eğitim müdahalesi olan Olumlu Ebeveynlik Programı (3P) modüllerinden Grup 3P’nin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Programın çocukların problem davranışları, kendini düzenleme becerileri üzerindeki, ebeveynlerin ise ebeveyn olarak kendini düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öncelikle, Grup 3P etkisiyle ebeveynlerin kendini düzenleme davranışları ve okul öncesi çocukların problem davranışlarının şiddeti arasında oluşan ilişkide, çocukların kendini düzenleme becerilerinin aracı rolü test edilmiştir. PM testi sonuçları, Grup 3P etki mekanizmasında çocukların kendini düzenleme becerisinin aracı rolü olmadığını göstermiştir. ANOVA sonuçlarına göre deney grubundaki ebeveynlerin kendini düzenleme becerisi ve çocuklarının kendini denetleme becerisi puanlarında anlamlı bir yükselme gözlenmiştir. Çocuklarının problem davranış şiddet puanı ve duygusal kendini düzenleyememe puanında da anlamlı bir azalma gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu sonuçları karşılaştırıldığında ebeveynlerin kendini düzenleme becerisindeki ve çocukların kendini denetleme becerisindeki zamana bağlı artışın gruplar arasında anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Karashaahin (2019) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların davranış problemleri ile annelerinin eleştirel düşünme becerileri arasında olan ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada çocukların yaşlarının, cinsiyetlerinin, anne-baba eğitim düzeylerinin, sosyo-ekonomik durumlarının, aile yapılarının ve yaşadıkları ilçenin problem davranışlarıyla ilişkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin eleştirel düşünme becerileri ile problem davranışları arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Annelerinin eleştirel düşünme puanları arttıkça çocuklarda görülen problem davranışlar azalmaktadır. Problem davranışları belirlemek için kullanılan ölçeğin alt boyutlarından biri olan kavgacı ve saldırgan olma alt boyutundaki puanlar çocuğun anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durumu, aile türü ve yaşadıkları ilçeye göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bir başka alt boyut olan aşırı hareketli ve dikkatsiz olma alt boyutundaki puanlar çocuğun yaşı, anne eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durum, cinsiyeti, aile türü ve yaşadığı ilçeye göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Annelerin eleştirel düşünme beceri puanları ise yaşadıkları ilçeye, kendisinin ve eşinin eğitim düzeyine ve sosyo-ekonomik durumlarına göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Sinanoğlu Günden (2019) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarında görülen problem davranışlar çocuğun kendisini, ailesini, arkadaşlarını, öğretmenini ve sınıf iklimini etkilemektedir. Sınıf ortamında öğretmenlerin problem davranışlara müdahale noktasında davranışı doğru analiz etmesi ve etkili stratejiler ortaya koyması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin sahip oldukları bilgi, deneyim ve anlayışlar oldukça önemlidir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin içe yönelim problem davranışlara nazaran, dışa yönelim problem davranışları daha fazla bildirdiği, alanyazında problem davranış olarak ele alınmayan davranışları ve yetersizlik

türlerini problem davranış olarak bildirdiği, gözlem yoluyla problem davranışları belirlediği ortaya koyulmuştur. Öğretmenler ayrıca problem davranışların çocuktan, aileden ve okuldan kaynaklanan nedenlerine değinmiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, problem davranışların en sık öğrenme merkezlerinde oyun zamanı ve etkinlik zamanında ortaya çıktığı, öğretmenlerin problem davranışları önlemek için kural koyma ve eğitim ortamını düzenleme gibi stratejiler kullandığı ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmek için çocukla iletişime geçme, iş birliği yapma, ödül ve ceza kullanma gibi stratejiler kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2019) araştırmasında, öğretmenlerin sınıfta problem davranışları yönetme stratejilerine ilişkin incelemede bulunmuştur. Araştırma evrenini 2017–2018 eğitim öğretim yılında Yozgat il merkezinde bulunan ilkokullardaki ve bağımsız anaokullarında bulunan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Nicel ve nitel araştırma modellerinin ikisi kullanılarak desenlenen araştırmada örnekleme yöntemi olarak amaçlı (olasılıklı olmayan) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel boyut, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejileri Envanteri” nin, örnekleme giren 230 öğretmene uygulanmış, nitel boyut ise 11 sınıf ve okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıfta en sık karşılaştıkları sınıf içi problem davranışların başında “Fiziksel ve sözel şiddet”, “Arkadaşlarını rahatsız edici davranışlarda bulunma” ve “Sınıf kurallarına uymama” yer almıştır. Sınıf içi problem davranışları yönetme stratejileri olarak en çok “Düşünmeye Dayalı Stratejileri” benimsedikleri, bunu takiben “Duygulara Dayalı Stratejileri” kullandıkları en az benimsedikleri stratejilerin ise “Davranışa Dayalı Stratejilerden” cezai stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir. “Düşünmeye ve duygulara dayalı stratejiler” “sık sık” düzeyinde, “Davranışa dayalı stratejiler” “bazen” düzeyinde uygulandığı bulunmuştur. Değişkenlere göre boyutların her birinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır. Bayan

öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre tüm stratejileri daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Branş değişkeninde ise “Duygulara dayalı stratejilerde” anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre daha fazla tercih etmişlerdir.

Özdemir (2019) araştırmasını, anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki 5 yaş çocuklarının davranış sorunlarıyla ilişkisini tespit etmek amacıyla yapmıştır. Bu araştırmanın bir diğer amacı da çocukların ve anne-babanın demografik özelliklerine göre davranış problemlerinin ve anne-baba tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli ile çalışılmıştır. Çalışma grubu, Ankara'nın Çankaya ve Sincan İlçelerinde 6 farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaşlarındaki 200 (94 kız, 106 erkek) öğrenci ve onların 400 (200 anne, 200 baba) ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmada aileye ait bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemlerini taramak için “Okul Öncesi Davranış Sorunlarını Tarama Ölçeği” (Kanlıkılıçer, 2005) ve anne baba tutumlarını ölçmek için “Ana Baba Tutumlarını Belirleme Ölçeği” (Güenalp, 2006) kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, anne ve babaların ilgisiz-kaygısız, baskıcı otoriter ve koruyucu tutumları artış gösterdikçe okul öncesine devam eden 5 yaş çocuklarında davranış sorunlarında artış gösterme eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Anne babaların demokratik tutumları arttıkça okul öncesine devam eden 5 yaş çocuklarında görülen davranış sorunlarında azalma olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, örnekleme oluşturan okul öncesi dönemdeki 5 yaş çocuklarından erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla kavgacı/saldırgan, aşırı hareketli/dikkatsiz ve endişeli ağlamaklı davranışlar gösterdiği görülmüştür. Ailenin aylık kazancı, anne babanın yaşı, anne babanın eğitim düzeyi düştükçe çocuğun kavgacı saldırgan olma davranışında artış olduğu ortaya çıkmıştır. Ailenin aylık kazancı, anne babanın yaşı, anne babanın eğitim düzeyi azaldıkça ailede baskıcı/otoriter tutum

sergileme durumunda artış olduğu; anne babanın eğitim durumu ile ailenin aylık kazancı arttikça koruyucu tutum sergileme durumunda azalma olduğu tespit edilmiştir.

3.Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırma sorularını cevaplamak için gerekli verilerin toplanmasında izlenecek yöntemi detaylı bir şekilde açıklayan araştırmanın modeline, veri toplama araçlarına, çalışma grubuna ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde Merkez ilçelerindeki resmi anaokullarında çalışan 58 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarına devam eden 234 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örneklemede katılımcılar gönüllük esasına uygun olarak katılım göstermişlerdir (Mertens, 2019). Uygun örnekleme, en kolay ve ulaşılabilir deneklerden ihtiyaç duyulan örnekleme için veri toplamaya çalışır (Gürbüz & Şahin, 2018; Özbaşı, 2019). Okullar seçilirken araştırmaya katılmaya istekli, kolay ulaşılabilen okullar tercih edilmiştir. Anket formları, araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerin isteğine bağlı olarak yine öğretmenler tarafından gönüllülük esası ile doldurulmuştur. Okul öncesi öğretmenlere sınıflarında problem davranış sergilediğini düşündüğü çocuklar arasından rastgele seçilmiş olup öğretmenlerin belirttiği çocuk sayısı kadar ölçek verilmiştir. Öğretmenler ölçekleri

inceleyerek istedikleri ölçek sayısını belirlemişlerdir. Araştırmacı tarafından ölçeğin üst kısmına çocukların cinsiyeti, önceden okul öncesi eğitimi alma durumu ve sosyo-ekonomik duruma dair bilgilerinin alınacağı kısımlar da eklenmiştir.

Tablo 1

Öğretmen grubuna ait yüzde ve frekans dağılımları

| | | Yaş | | | | | | | | | |
|---------------|-------------|-----------|-----|-----------|------|-----------|------|-------------|------|--------|------|
| | | 20-25 yaş | | 26-35 yaş | | 36-45 yaş | | 46 ve üzeri | | Toplam | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Eğitim Durumu | Önlisans | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1,7 | 1 | 1,7 |
| | Lisans | 5 | 8,6 | 20 | 34,5 | 27 | 46,6 | 5 | 8,6 | 57 | 98,3 |
| | Toplam | 5 | 8,6 | 20 | 34,5 | 27 | 46,6 | 6 | 10,3 | 58 | 100 |
| Çalışma Şekli | Kadrolu | 0 | 0 | 18 | 31 | 27 | 46,6 | 6 | 10,3 | 51 | 87,9 |
| | Sözleşmeli | 1 | 1,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1,7 |
| | Ücretli | 4 | 6,9 | 2 | 3,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 10,3 |
| | Toplam | 5 | 8,6 | 20 | 34,5 | 27 | 46,6 | 6 | 10,3 | 58 | 100 |
| Kıdem | 0-5 Yıl | 5 | 8,6 | 3 | 5,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 13,8 |
| | 6-10 Yıl | 0 | 0 | 12 | 20,7 | 3 | 5,2 | 0 | 0 | 15 | 25,9 |
| | 11 ve Üzeri | 0 | 0 | 5 | 8,6 | 24 | 41,4 | 6 | 10,3 | 35 | 60,3 |
| | Toplam | 5 | 8,6 | 20 | 34,5 | 27 | 46,6 | 6 | 10,3 | 58 | 100 |

Tablo 1, araştırmaya katılan 58 öğretmenin demografik bilgilerini vermektedir.

Araştırma kapsamındaki 58 okul öncesi öğretmenin 5'i (%8,6) 20-25 yaş aralığında, 20'si (%34,5) 26-35 yaş aralığında, 27'si (%46,6) 36-45 yaş aralığında ve 6'sı (%10,3) 46 ve üzeri yaş grubunda yer aldığını göstermektedir. En çok 36-45 yaş aralığında okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında, 1 (%1,7) önlisans mezunu ve geriye kalan 57 öğretmenin ise (%98,3) lisans mezunu olduğu görülmektedir. 1 önlisans mezunu öğretmenin 46 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenler incelediğinde 20-25 yaş aralığında 5 (%8,6) öğretmen, 26-35 yaş aralığında 20 (%34,5) öğretmen ve 36-45 yaş aralığında 27 (%46,6) öğretmen bulunmaktadır. Araştırma kapsamında en çok lisans mezunu öğretmenlere ulaşılmıştır ve bu lisans mezunu öğretmenlerin en çok bulunduğu yaş aralığı ise 36-45 yaş olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan 58 öğretmenin çalışma şekillerine ilişkin bilgiler incelendiğinde, 51 (%87,9) okul öncesi öğretmenin kadrolu, 1 (%1,7) öğretmenin sözleşmeli ve 6 (%10,3) öğretmenin ücretli olarak çalıştığı görülmektedir. Sözleşmeli olarak çalışan 1 öğretmen 20-25 yaş aralığında yer almaktadır. Ücretli olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerin ise 4'ü (%6,9) 20-25 yaş aralığında ve diğer 2'si (%3,4) ise 26-35 yaş aralığında yer almaktadır. Kadrolu olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin 18'i (%31) 26-35 yaş aralığında, 27'si (%46,6) 36-45 yaş aralığında ve 6'sı (%10,3) 46 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. 20-25 yaş aralığında ise kadrolu olarak çalışan okul öncesi öğretmeni bulunmamaktadır. Araştırma kapsamında kadrolu öğretmene daha çok ulaşılmıştır ve bu kadrolu öğretmenlerin en çok bulunduğu yaş aralığı ise 36-45 yaş olarak görülmektedir.

Son olarak araştırmaya katılan 58 öğretmenin mesleki kıdemlerine ilişkin bilgiler incelendiğinde, 0-5 yıl arası kıdeme sahip 8 öğretmen (%13,8), 6-10 yıl arası kıdeme sahip 15 öğretmen (%25,9) ve 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip 35 öğretmen (%60,3) bulunmaktadır. 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin 5'i (%8,6) 20-25 yaş aralığında ve diğer 3'ü (%5,2) 26-35 yaş aralığında bulunmaktadır. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 12'si (%20,7) 26-35 yaş aralığında ve 3'ü (%5,2) 36-45 yaş aralığında yer almaktadır. 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin 5'i (%8,6) 26-35 yaş aralığında, 24'ü (%41,4) 36-45 yaş aralığında ve 6'sı (%10,3) 46 ve üzeri yaş grubunda

yer almaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan öğretmenlerin yarısından fazlasını kadrolu öğretmenler oluşturmaktadır ve bu kadrolu öğretmenlerin en fazla bulunduğu yaş aralığı ise 36-45 yaş aralığı olarak görülmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan 58 okul öncesi öğretmenin demografik özelliklerine genel olarak bakıldığında en çok 36-45 yaş aralığında lisans mezunu ve 11+ yıl kıdeme sahip öğretmenler oldukları görülmektedir.

Tablo 2

Okul öncesi dönem çocuklarına ait frekans ve yüzde dağılımları

| | | Erkek | | Kız | | Toplam | |
|-------------------------------------|------------|-------|------|-----|------|--------|------|
| | | f | % | f | % | f | % |
| Okul Öncesi Eğitim Önceden Aldı Mı? | Evet | 71 | 67,6 | 34 | 32,4 | 105 | 44,9 |
| | Hayır | 78 | 66,7 | 39 | 33,3 | 117 | 50,0 |
| | Bilinmiyor | 6 | 50,0 | 6 | 50,0 | 12 | 5,1 |
| | Toplam | 155 | 66,2 | 79 | 33,8 | 234 | 100 |
| Sosyo-Ekonomik Düzey | Alt | 7 | 58,3 | 5 | 41,7 | 12 | 5,1 |
| | Orta | 132 | 67,7 | 63 | 32,3 | 195 | 83,3 |
| | Üst | 12 | 66,7 | 6 | 33,3 | 18 | 7,7 |
| | Bilinmiyor | 4 | 44,4 | 5 | 55,6 | 9 | 3,9 |
| Toplam | | 155 | 66,2 | 79 | 33,8 | 234 | 100 |

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocukları ile ilgili verdikleri bilgilerde 155 erkek çocuk ve 79 kız çocuk olmak üzere toplam 234 çocuk bulunmaktadır. Okul öncesi çocuklardan daha önceden okul öncesi eğitimi alan toplam 105 (%44,9) çocuk yer almaktadır. Bu çocukların 71'i (%67,6) erkek ve 34'ü (%32,4) kızdır. Okul öncesi çocuklarından daha önceden okul öncesi eğitimi almayan toplam 117 (%50) çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklardan 78'i (%66,7) erkek ve 39'u (%33,3) kızdır. Okul öncesi

çocuklarından daha önceden okul öncesi eğitimi alıp almadığına dair bilgi bulunmayan toplam 12 çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklardan 6'sı (%50) erkek ve 6'sı (%50) kız çocuktur.

Okul öncesi çocuklarının sosyo-ekonomik düzeylerine bakıldığında 12 (%5,1) çocuğun alt sosyo- ekonomik, 195 (%83,3) çocuğun orta sosyo-ekonomik ve 18 (%7,7) çocuğun ise üst sosyo-ekonomik düzeyde yer aldığı görülmektedir. 9 (%3,9) çocuğun ise sosyo-ekonomik düzeylerine ait bilgi yer almamaktadır.

Alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan çocukların 7'si (%58,3) erkek ve 5'i (%41,7) kızdır. Orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan çocukların 132'si (%67,7) erkek ve 63'ü (%32,3) kızdır. Üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan çocukların ise 12'si (%66,7) erkek ve 6'sı (%33,3) kızdır. Sosyo-ekonomik düzeyi bilinmeyen çocukların ise 4'ü (%44,4) erkek ve 5'i (%55,6) kızdır.

3.3.Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma verilerini toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Eğitimcilerinin 36-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarla İlgili Görüşleri anketi ve Problem Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler başlıklar halinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.3.1.Kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”; öğretmenin yaşı, cinsiyeti, çalışma şekli, eğitim durumu, mesleki kıdemi, sınıfındaki çocukların yaş grubu, sınıfındaki çocuk sayısı, çalışma zamanı, sınıf yönetimi eğitimi alma durumu ve sınıf yönetimi eğitimini yeterli görme durumu ile ilgili bilgileri belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarındaki problem davranışlar gösteren her bir çocuk için doldurulması istenen çocuğa ait bilgiler bulunmaktadır. Bunlar; çocuğun cinsiyeti, önceden okul öncesi eğitimi alma durumu ve çocuğun sosyo-ekonomik düzeyi.

3.3.2.Okul Öncesi Eğitimcilerinin 36-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarla İlgili Görüşleri. Yumuş (2013) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerin 36-72 ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleriyle İlgili Görüşleri” anketi 'Behavior Management Analysis Checklist ', 'A SelfAssessment Checklist for Personel and Professional Traits, Knowledge, Skills and Competencies, Whole School Approach to The Management of Pupil Behaviour - How the Policy Was Put Into Practice', 'Behaviour Intervention Plans', 'Checklist of Pragmatic Skills' yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu anket okul öncesi eğitimcilerinin davranış problemlerini tanımlaması ve değerlendirmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimine ait bilgilerinin belirlenmesine yönelik sorular içermektedir (Yumuş, 2013).

Anket davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmakta olup 41 maddedir. Likert tipi beş seçenektir; (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum. Davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi boyutunda toplam on beş madde yer almaktadır. Bu maddelerin ilk dört tanesi davranış problemlerinin tanımlanmasını; beşinci ve on beşinci madde dâhil olmak üzere sonraki on bir madde davranış problemlerinin değerlendirilmesini içermektedir. Anketin 16-28. maddeler davranış yönetimi ve son olarak on üç madde sınıf yönetimi alt boyutlarını kapsamaktadır. Her bölüme ilişkin örnek maddeler aşağıda verilmiştir:

Davranış problemlerinin tanımlanması: Davranış probleminin sınıfta hangi etkinlik/rutinlerde (yemek zamanı, grup aktiviteleri, tuvalet zamanı vb.) meydana geldiğini bilirim.

Davranış problemlerinin değerlendirilmesi: Davranış problemlerinin tek bir duruma özgü olup olmadığına dikkat ederim.

Davranış yönetimi: Problem durumuyla ilgili uzman görüşlerinin alınmasına dikkat ederim.

Sınıf yönetimi: Sınıf ortamında çocukların kişisel ve sosyal farkındalıklarının artmasına yönelik etkinlikler uygulamam.

Yumuş tarafından uygulanan anketin Davranış Problemlerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi Boyutu .90; Davranış Yönetimi Boyutu .89; Sınıf Yönetimi Boyutu .94 güvenilir çıkmıştır. Yapılan bu araştırmada Davranış Problemlerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi olan ilk boyut .93; Davranış Yönetimi .87; Sınıf Yönetimi Boyutu güvenilirlik katsayısı ise .93 güvenilir çıkmıştır.

Yumuş (2013) araştırmasında kullandığı ‘davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi’ boyutlarından oluşan 41 soruluk anketin güvenilirliğini .96 olarak bulmuştur. Yapılan bu çalışmada da güvenilirliği .96 bulunmuştur. Bu sonuç “Okul Öncesi Öğretmenlerin 36-72 ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleriyle İlgili Görüşleri” anketinin güvenilirliğinin uyumlu çıktığını göstermektedir.

Tablo 3

“Okul öncesi eğitimcilerinin 36-72 aylık çocukların problem davranışlarla ilgili görüşleri” güvenilirlik karşılaştırması

"Okul Öncesi Eğitimcilerinin 36-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarla İlgili Görüşleri" Güvenirlik Karşılaştırması

| | Yumuş Tarafından Uygulanan Cronbach's Alpha | Madde Sayısı | Bu Araştırmada Uygulanan Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|---|--|-----------------|---|-----------------|
| Davranış Problemlerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi | 0,90 | 15 | 0,95 | 15 |
| Davranış Yönetimi | 0,89 | 13 | 0,87 | 13 |
| Sınıf Yönetimi | 0,94 | 13 | 0,93 | 13 |

| | | | | |
|--------------|------|----|------|----|
| Genel | 0,96 | 41 | 0,96 | 41 |
|--------------|------|----|------|----|

3.3.3.Problem davranış ölçeği. Anaokulu ve Okul Öncesi Problem Davranış Ölçeği Kenneth W. Merrell tarafından 1994 yılında geliştirilmiş ve 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek norm çalışması yapılmıştır. Araştırmamızda kullanacağımız ölçeğin Türkçeye çevirisi ve geçerlilik güvenirlik çalışması 2008 yılında Okyay L. tarafından yapılmıştır (Okyay, 2008). Memetali (2014) ise Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmış ve 76 maddelik ölçekten Problem Davranış ölçeğinde yer alan 26. madde çıkarıldıktan sonra ölçeğin faktör yapısının Türk Kültüründe korunduğu belirlemiştir (Fazlıoğlu, Okyay & Ilgaz, 2011). Problem davranış ölçeğinin son hali 42 madde olarak verilmiştir. Ölçeğin odak noktası küçük çocukların genellikle ev veya okul ortamında görülebilen tipik, genel ve alışılmış problem davranışlarıdır. Ölçek çocukların yansıttığı davranışsal, sosyal, duygusal ve gelişimsel problemleri değerlendirdiği için faydalıdır ve bu test alışılmış yetenek ve problemleri vurgulamak için tasarlanmıştır. Cevaplayıcılar tarafından ölçeklerdeki maddelerin son üç ay içindeki görülme sıklık derecesine göre 0 = asla (çocuk açıkça bu davranışı sergilemiyorsa), 1 = nadiren (çocuk davranışını nadiren sergiliyor, çok tekrarlamıyorsa), 2 = bazen (çocuk davranışını bazen sergiliyorsa), 3 = sık sık (çocuk davranışını çok sık sergiliyorsa) doğru olarak derecelendirilir. Problem davranış ölçeğinden elde edilen puanların artışı sorun davranış şiddetinin arttığına bir göstergesidir (Fazlıoğlu ve diğerleri, 2011).

Problem Davranış Ölçeği (42 madde), Dışa Yönelim Problemi ve İçe Yönelim Problemi olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. Dışa Yönelim problemi boyutunda 27 madde yer almakta olup “Üzüldüğünde ya da korktuğunda hastalanır” gibi maddelerden oluşmaktadır. Genelde dışa vurulan saldırgan ve düşüncesiz aşırı hareketli davranışları ifade eder. Birey diğer insanlara zarar verir. İçe Yönelim Problemi boyutunda 15 madde yer

almakta olup “Düşüncesizce hareket eder” gibi maddeler yer almaktadır. Korku, endişe, çekingenlik gibi içsel duyguları içeren maddelerden oluşur. Birey kendine zarar verir (Memetali, 2014).

Tablo 4

“Problem davranış ölçeği” boyutlarının madde dağılımları

| Problem Davranış Ölçeği Boyutları | Ölçek Madde Numaraları |
|--|--|
| Dışa Yönelim | 1,3,6,7,8,10,11,13,14,15,16,19,20,21,22,25,26, |
| Problemi | 29,31,32,34,35,37,39,40,41,42 |
| İçe Yönelim Problemi | 2,4,5,9,12,17,18,23,24,27,28,30,33,36,38 |

Memetali (2014) araştırmasında Problem Davranış Ölçeğinin güvenirlik katsayısını .90 olarak bulmuştur. Araştırmamızda aynı ölçek kullanılmıştır ve güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçeklerin uygulanması için öncelikle Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğünden 26 Ekim 2018 tarihinde Etik Kurul izni (Karar No 7) alınmış, daha sonra 21 Aralık 2018 tarihinde Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler (Sayı:88074293/605.01/24750416) alınmıştır. Devlet okullarında görevli 62 okul öncesi öğretmenine ve onların çocuklarına (234) ulaşılmıştır. Her öğretmenden sınıfındaki problem davranış gösteren çocuklar için anket doldurması istenmiştir. Çalışmaya katılacak her çocuk için okul öncesi öğretmeninden çocuğun ad-soyad bilgileri alınmayarak ve başka kurum-kişilerle paylaşılmayacağı temin edilerek izin formu doldurması istenmiştir. Öğretmenlerin doldurdukları anketlerin sayısında değişiklikler olmuştur. Dört öğretmen sınıfındaki çocukların araştırmaya katılmasına izin vermeyerek verileri eksik girdiği için araştırmaya dahil edilmemiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Yapılan bu araştırmada elde edilen veriler SPSS Programı kullanılarak korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Shapiro-Wilk-W testi sonucu normal olmayan dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normal dağılım göstermeyen gruplarda üç veya daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test amacıyla Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen üçten az sayıya sahip gruplarda Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu kısmı verileri ise betimleyici istatistik frekans (f), yüzde (%) yöntemlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili görüşleri ile çocukların problem davranış gösterme durumları arasındaki ilişkiyi incelemek için Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4.Bölüm

Bulgular

Yapılan araştırmada okul öncesi çocuklarının problem davranışlarının ve öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın alt amaçları çerçevesinde yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular ele alınmıştır.

4.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Problem Davranışlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarıyla ilgili görüşlerine ilişkin istatistiki bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarıyla ilgili görüşlerine ait istatistiksel bilgiler

| | N | Ort. | Min. | Maks. | Sd. |
|--|----|----------|--------|--------|---------|
| Davranış Problemin Tanımlanması | 58 | 18,0345 | 13,00 | 20,00 | 1,85402 |
| Davranış Problemin Değerlendirilmesi | 58 | 49,1552 | 40,00 | 55,00 | 4,77494 |
| Davranış Problemin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi | 58 | 67,1897 | 57,00 | 75,00 | 6,34797 |
| Davranış Yönetimi | 58 | 57,2759 | 45,00 | 65,00 | 5,23749 |
| Sınıf Yönetimi | 58 | 59,1034 | 49,00 | 65,00 | 5,30703 |
| Problem Davranışlarla İlgili Genel Görüşler | 58 | 183,5690 | 159,00 | 205,00 | 15,6498 |

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarına ilişkin istatistiksel sonuçları tablo 5’de görülmektedir. Bir alt boyut olan davranış problemlerinin tanımlanması kısmını 58 okul öncesi öğretmeni doldurmuştur. Bu kısımda ilk 4 soru yer almaktadır. En düşük ve en yüksek alınabilecek puan aralığı 0-20’dir. Tablo incelediğinde davranış

probleminin tanımlanması kısmında en yüksek 20 ve en düşük 13 puan alındığı görülmektedir. Öğretmenlerin aldığı puan ortalamaları ise 18 puan olarak yüksek bir değer çıkmıştır. Diğer bir alt boyut olan davranış problemlerinin değerlendirilmesi kısmında sonraki 11 soru yer almaktadır. En düşük ve en yüksek alınabilecek puan aralığı 0- 55'tir. Tablo incelendiği bu kısımda öğretmenlerin en düşük 40 ve en yüksek 55 puan aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin aldığı puan ortalamaları ise 49 puan olarak yüksek bir değer çıkmıştır. İlk 15 soru davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesine bütün olarak bakıldığında öğretmenlerin en düşük 57 ve en yüksek 75 puan aldıkları görülmektedir. Bu kısımda öğretmenlerin puan ortalamaları ise 67 puan olarak yüksek bir değer çıkmıştır. Davranış yönetimi alt boyutu incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek alabilecekleri puan 65 olarak belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin bu kısımda en düşük 45 ve en yüksek 65 puan aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları ise 57 puan olarak yüksek bir değer çıkmıştır. Sınıf yönetimi alt boyutu incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek 65 puan alabilecekleri belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde ise öğretmenlerin en düşük 49 ve en yüksek 65 puan aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin aldığı puan ortalamaları ise 59 puan olarak yüksek bir değer çıkmıştır. Son olarak öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili genel görüşlerine bakıldığında alabilecekleri en yüksek puan 205 olarak belirlenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin en düşük 159 ve en yüksek 205 puan aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin genel puan ortalamaları ise 183 puan olarak yüksek bir değer çıkmıştır.

Tablo 6

Okul öncesi öğretmenlerinin kıdemine göre davranış problemlerinin tanımlanması, değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi görüşlerinin incelenmesi

| Kıdem | N | Sıra Ortalaması | Sd. | KWH | p |
|-------|---|-----------------|-----|-----|---|
|-------|---|-----------------|-----|-----|---|

| | | | | | | |
|---|-------------|----|-------|---------|-------|------|
| Davranış Problemlerinin Tanımlanması | 0-5 Yıl | 8 | 32,56 | 1,85402 | 1,271 | ,530 |
| | 6-10 Yıl | 15 | 25,60 | | | |
| | 11 ve Üzeri | 35 | 30,47 | | | |
| | Toplam | 58 | | | | |
| Davranış Problemlerinin Değerlendirilmesi | 0-5 Yıl | 8 | 25,63 | 4,77494 | 1,699 | ,428 |
| | 6-10 Yıl | 15 | 26,20 | | | |
| | 11 ve Üzeri | 35 | 31,80 | | | |
| | Toplam | 58 | | | | |
| Davranış Problemlerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi | 0-5 Yıl | 8 | 26,63 | 6,34797 | 1,445 | ,485 |
| | 6-10 Yıl | 15 | 26,03 | | | |
| | 11 ve Üzeri | 35 | 31,64 | | | |
| | Toplam | 58 | | | | |
| Davranış Yönetimi | 0-5 Yıl | 8 | 24,38 | 5,23749 | 2,030 | ,362 |
| | 6-10 Yıl | 15 | 26,40 | | | |
| | 11 Ve Üzeri | 35 | 32,00 | | | |
| | Toplam | 58 | | | | |
| Sınıf Yönetimi | 0-5 Yıl | 8 | 31,19 | 5,30703 | 0,861 | ,650 |
| | 6-10 Yıl | 15 | 26,07 | | | |
| | 11 Ve Üzeri | 35 | 30,59 | | | |
| | Toplam | 58 | | | | |

Tablo 6'da görüldüğü gibi; davranış problemlerinin tanımlanması boyutunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (sıra ort.=32,56) diğer kıdemlere göre daha yüksek olmasına rağmen kıdem ortalamalarının birbirine yakın olduğu da görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin problem davranışları tanımlaması, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermemiştir ($KWH_{(1,85)} = 1,27 ; >.05$). Davranış problemlerinin

değerlendirilmesi alt boyutunda ise 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (sıra ort.=31,80) diğer kıdemlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmesine rağmen kıdemlerin sıra ortalamalarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin problem davranışları değerlendirmesinde kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir ($KWH_{(4,77)} = 1,69 ; >.05$). Tabloya genel olarak bakıldığında kıdemler arasında sıra ortalamalarının yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesinde öğretmenin kıdem değişkenine bağlı anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($KWH_{(6,34)} = 1,445 ; >.05$).

Elde edilen sonuçlara bakıldığında, 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemli öğretmenlere göre davranış yönetimi boyutunda daha yüksek ortalamaya (sıra ort.=32) sahip olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi boyutunda ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalaması (sıra ort.=31,19) ve 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (sıra ort.=30,59) birbirine yakın olduğu görülmüştür. Kruskal-Wallis testi sonucunda, öğretmenlerin davranış yönetimine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine bağlı anlamlı bir farklılığına rastlanmamıştır ($KWH_{(5,23)} = 2,030 ; >.05$). Aynı zamanda Kruskal-Wallis testi sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi görüşleri de kıdem değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir ($KWH_{(5,30)} = 0,861 ; >.05$).

Tablo 7

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre problem davranışları tanımlanması, değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi görüşlerinin incelenmesi

| | Yaş | N | Sıra Ort. | Sd. | KWH | p |
|--------------------------------------|-----------|----|-----------|---------|-------|------|
| | 20-25 Yaş | 5 | 36,00 | | | |
| Davranış Problemlerinin Tanımlanması | 26-35 Yaş | 20 | 25,98 | 1,85402 | 2,525 | ,471 |
| | 36-45 Yaş | 27 | 31,70 | | | |

| | | | | | | |
|---|-------------|----|-------|---------|-------|------|
| | 46 Ve Üzeri | 6 | 25,92 | | | |
| | Toplam | 58 | | | | |
| | 20-25 Yaş | 5 | 25,30 | | | |
| | 26-35 Yaş | 20 | 27,05 | | | |
| Davranış Problemlerinin Değerlendirilmesi | 36-45 Yaş | 27 | 31,43 | 4,77494 | 1,314 | ,726 |
| | 46 Ve Üzeri | 6 | 32,50 | | | |
| | Toplam | 58 | | | | |
| | 20-25 Yaş | 5 | 26,50 | | | |
| | 26-35 Yaş | 20 | 26,40 | | | |
| Davranış Problemlerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi | 36-45 Yaş | 27 | 31,98 | 6,34797 | 1,491 | ,684 |
| | 46 Ve Üzeri | 6 | 31,17 | | | |
| | Toplam | 58 | | | | |
| | 20-25 Yaş | 5 | 24,20 | | | |
| | 26-35 Yaş | 20 | 24,90 | | | |
| Davranış Yönetimi | 36-45 Yaş | 27 | 31,57 | 5,23749 | 4,714 | ,194 |
| | 46 ve Üzeri | 6 | 39,92 | | | |
| | Toplam | 58 | | | | |
| | 20-25 Yaş | 5 | 29,10 | | | |
| | 26-35 Yaş | 20 | 27,55 | | | |
| Sınıf Yönetimi | 36-45 Yaş | 27 | 29,87 | 5,30703 | 0,860 | ,835 |
| | 46 ve Üzeri | 6 | 34,67 | | | |
| | Toplam | 58 | | | | |

Tablo 7’de görüldüğü gibi; davranış probleminin tanımlanması 20-25 yaş arası öğretmenlerde en yüksek sıra ortalamasına (sıra ort.=36) sahiptir. Davranış problemlerinin değerlendirilmesi ise 46 ve üzeri yaş öğretmenlerde daha yüksek sıra ortalamasına (sıra

ort.=32,50) sahiptir. Genel olarak davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesine bakıldığında öğretmen yaşları birbirine yakın sıra ortalamalarına sahiptir. Sonuç olarak Kruskal-Wallis testine göre, öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlaması yaş değişkenine bağlı anlamlı farklılaşma göstermemiştir ($KWH_{(1,85)} = 2,52 ; >.05$). Aynı şekilde öğretmenlerin problem davranışları değerlendirmesi yaş değişkenine bağlı anlamlı farklılaşma göstermemiştir ($KWH_{(4,77)} = 1,31 ; >.05$). Son olarak genel anlamda davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesine bakıldığında yaş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmüştür ($KWH_{(6,34)} = 1,49 ; >.05$).

Öğretmenlerin davranış yönetimine ilişkin görüşlerinde 46 ve üzeri yaş grubunun en yüksek sıra ortalamasına (sıra ort.=39,92) sahip olduğu görülmüştür. Aynı şekilde sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinde de 46 ve üzeri yaş öğretmenlerin daha yüksek sıra ortalamasına (sıra ort.=34,67) sahip olduğu görülmüştür. Kruskal-Wallis testi sonucunda, öğretmenlerin davranış yönetimine ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine bağlı olarak yakın sıra ortalamalarına sahip oldukları için anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($KWH_{(5,23)} = 4,71 ; >.05$). Aynı zamanda sınıf yönetimi görüşlerine ilişkinde yaş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($KWH_{(5,30)} = 0,86 ; >.05$).

Tablo 8

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarla ilgili görüşlerinin çocuğun cinsiyetine göre incelenmesi

| | Çocuk Cinsiyet | N | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | M-Whitney U | Z | P |
|--------------------------------------|----------------|-----|--------------------|-----------------|-------------|-------|------|
| Davranış Problemlerinin Tanımlanması | Erkek | 155 | 115,00 | 17824,50 | | | |
| | Kız | 79 | 122,41 | 9670,50 | 5734,500 | -,824 | ,410 |
| | Toplam | 234 | | | | | |
| Davranış Problemlerinin | Erkek | 155 | 115,09 | 17839,00 | 5749,000 | -,774 | ,439 |

| | | | | | | | |
|----------------------------|--------|-----|--------|----------|----------|-------|------|
| Değerlendirilmesi | Kız | 79 | 122,23 | 9656,00 | | | |
| | Toplam | 234 | | | | | |
| Davranış Yönetimi | Erkek | 155 | 117,67 | 18239,00 | | | |
| | Kız | 79 | 117,16 | 9256,00 | 6096,000 | -,054 | ,957 |
| | Toplam | 234 | | | | | |
| Sınıf Yönetimi | Erkek | 155 | 116,43 | 18047,00 | | | |
| | Kız | 79 | 119,59 | 9448,00 | 5957,000 | -,341 | ,733 |
| | Toplam | 234 | | | | | |
| Genel Davranış Problemleri | Erkek | 155 | 116,25 | 18018,00 | | | |
| | Kız | 79 | 119,96 | 9477,00 | 5928,000 | -,398 | ,691 |
| | Toplam | 234 | | | | | |

Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlarla ilgili görüşlerinin çocuğun cinsiyetine göre incelenmesi Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin davranış problemlerinin tanımlamasında kız çocukların sıra ortalaması daha yüksek olmasına rağmen kız çocuklarının (sıra ort.=122,41) ve erkek çocuklarının (sıra ort.=115) ortalamalarının birbirine yakın olduğu da görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin davranış problemleri tanımlamasında çocuğun cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($Z = -,824$; $p > .05$). Öğretmenlerin davranış problemlerini değerlendirmesinde kız çocuklarının sıra ortalamasının (sıra ort.=122,23) erkek çocuklardan (sıra ort.=115,09) daha yüksek olduğu görülmesine rağmen değerlerin birbirine yakın olduğu da görülmüştür. Bu sebeple Mann-Whitney U testi sonucunda, öğretmenlerin problem davranışları değerlendirmesi, çocuğun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmamaktadır ($Z = -,774$; $p > .05$). Tablo incelendiğinde öğretmenlerin davranış yönetimi görüşlerinin çocuğun cinsiyetine göre (kız çocuk ort.=117,16 ve erkek çocuk ort.=117,67) anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür ($Z = -,054$; $p > .05$). Öğretmenlerin sınıf

yönetimi görüşlerinde kız çocuklarının ortalaması (sıra ort.=119,59) ile erkek çocukların sıra ortalamasının (sıra ort.=116,43) birbirine yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi görüşlerinin çocuğun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir ($Z = -,341$; $p > .05$). Son olarak öğretmenlerin çocukların problem davranışlarla ilgili görüşlerinin çocuğun cinsiyet değişkenine göre (kız çocuk ort.=119,96 ve erkek çocuk ort.=116,25) anlamlı bir farklılaşma göstermediği söylenebilir ($Z = -,398$; $p > .05$).

Tablo 9

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarla ilgili görüşlerinin çocuğun önceden eğitim alma durumuna göre incelenmesi

| | Çocuğun Önceden Eğitim Alma Durumu | N | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | M- Whitney U | Z | P |
|---|--|-----|-----------------------|--------------------|--------------------|-------|------|
| Davranış Problemlerinin Tanımlanması | Evet | 105 | 111,03 | 11658,50 | | | |
| | Hayır | 117 | 111,92 | 13094,50 | 6093,500 | -,107 | ,915 |
| | Toplam | 222 | | | | | |
| Davranış Problemlerinin Değerlendirilmesi | Evet | 105 | 112,48 | 11810,00 | | | |
| | Hayır | 117 | 110,62 | 12943,00 | 6040,000 | -,218 | ,827 |
| | Toplam | 222 | | | | | |
| Davranış Yönetimi | Evet | 105 | 110,10 | 11560,50 | | | |
| | Hayır | 117 | 112,76 | 13192,50 | 5995,500 | -,309 | ,757 |
| | Toplam | 222 | | | | | |
| Sınıf Yönetimi | Evet | 105 | 111,74 | 11732,50 | | | |
| | Hayır | 117 | 111,29 | 13020,50 | 6117,500 | -,053 | ,958 |
| | Toplam | 222 | | | | | |

| | | | | | | |
|----------------------------|--------|-----|--------|----------|----------|------------|
| | Evet | 105 | 112,21 | 11782,00 | | |
| Genel Davranış Problemleri | Hayır | 117 | 110,86 | 12971,00 | 6068,000 | -,156 ,876 |
| | Toplam | 222 | | | | |

Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlarıyla ilgili görüşleri çocuğun önceden okul öncesi eğitim alıp almamasına göre incelenmesi Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlamasında önceden okul öncesi eğitimi alan (sıra ort.=111,03) ve önceden okul öncesi eğitimi almayan (sıra ort.=111,92) çocukların ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin problem davranışları tanımlamasında çocuğun önceden okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür ($Z = -,107$; $p > .05$).

Öğretmenlerin davranış problemlerini değerlendirmesinde çocuğun önceden okul öncesi eğitimi alması (sıra ort.=112,48) ve önceden okul öncesi eğitimi almaması (sıra ort.=110,62) ortalamalarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin davranış problemlerini değerlendirmesinde çocuğun önceden okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir ($Z = -,218$; $p > .05$). Öğretmenlerin davranış yönetimlerinin, çocuğun okul öncesi eğitim alma durumuna göre incelenmesinde, evet (sıra ort.=110,10) ve hayır (sıra ort.=112,76) gruplarına giren çocukların ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin davranış yönetimi görüşlerinin çocuğun önceden okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği söylenebilir ($Z = -,309$; $p > .05$). Öğretmenlerin sınıf yönetimine ait görüşlerinde okul öncesi eğitimi önceden alan (sıra ort.=111,74) ve okul öncesi eğitimi önceden almayan (sıra ort.=111,29) çocukların ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimine ait görüşlerinde, çocuğun önceden okul öncesi eğitimi alma değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür ($Z = -,053$; $p > .05$). Son olarak öğretmenlerin çocukların problem davranışlarla ilgili

görüşlerinin çocuğun önceden okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür ($Z = -156$; $p < .05$). Önceden okul öncesi eğitim alıp almadığı bilinmeyen çocukların sayısı (12) az olduğu için analize dahil edilmemiştir.

Tablo 10

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarla ilgili görüşlerinin çocuğun sosyo-ekonomik durumuna göre incelenmesi

| | Sosyo- Ekonomik Düzy | N | Sıralar Ortalaması | Sd. | KWH | p |
|---|----------------------------|-----|-----------------------|----------|-------|------|
| Davranış Problemlerinin Tanımlanması | Alt | 12 | 123,42 | 1,73880 | ,542 | ,763 |
| | Orta | 195 | 112,98 | | | |
| | Üst | 18 | 106,25 | | | |
| | Toplam | 225 | | | | |
| Davranış Problemlerinin Değerlendirilmesi | Alt | 12 | 142,33 | 4,71056 | 2,842 | ,242 |
| | Orta | 195 | 111,91 | | | |
| | Üst | 18 | 105,25 | | | |
| | Toplam | 225 | | | | |
| Davranış Yönetimi | Alt | 12 | 154,13 | 5,13586 | 5,138 | ,077 |
| | Orta | 195 | 110,89 | | | |
| | Üst | 18 | 108,47 | | | |
| | Toplam | 225 | | | | |
| Sınıf Yönetimi | Alt | 12 | 150,92 | 5,19836 | 4,427 | ,109 |
| | Orta | 195 | 111,15 | | | |
| | Üst | 18 | 107,72 | | | |
| | Toplam | 225 | | | | |
| Genel Davranış Problemleri | Alt | 12 | 150,67 | 15,24280 | 4,384 | ,112 |

| | | |
|--------|-----|--------|
| Orta | 195 | 111,36 |
| Üst | 18 | 105,69 |
| Toplam | 225 | |

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarla ilgili görüşlerinin çocuğun sosyo-ekonomik durumuna göre incelenmesi Kruskal-Wallis testi ile analiz edilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlanmasında alt sosyo-ekonomik düzeyde olan çocukların sıra ortalamalarının (sıra ort.=123,42) diğer düzeylere göre daha yüksek olduğu görülmesine rağmen sosyo-ekonomik düzeylerin sıra ortalamalarının birbirine yakın değerlerde olduğu da görülmüştür. Bu yüzden Kruskal-Wallis testi sonucunda, öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlaması, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılaşmamaktadır ($KWH_{(1,73)} = 0,54 ; >.05$). Davranış problemlerinin değerlendirilmesinde en yüksek sıra ortalamasına (sıra ort.=142,93) alt sosyo-ekonomik düzey grup sahip olmuştur. Fakat sosyo-ekonomik düzeyler arasındaki sıra ortalamalarının birbirine yakın olması sonucunda davranış problemlerinin değerlendirilmesinde sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($KWH_{(4,71)} = 2,84 ; >.05$). Öğretmenlerin davranış yönetimine ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya (sıra ort.=154,13) alt sosyo-ekonomik grup sahip olmasına rağmen gruplar arasındaki sıra ortalamalarının birbirine yakın olması nedeniyle sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmediği düşünülmektedir ($KWH_{(5,13)} = 5,13 ; >.05$). Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinde de en yüksek ortalamaya (sıra ort.=150,92) alt sosyo-ekonomik grup sahip olmuştur. Kruskal-Wallis testi sonucunda, sosyo-ekonomik gruplar arasında sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu da görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin sınıf yönetimine ait görüşlerinin, çocukların sosyo-ekonomik düzey değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür ($KWH_{(5,19)} = 4,42 ; >.05$). Son olarak öğretmenlerin çocukların problem davranışlarla ilgili görüşlerine

genel olarak bakıldığında alt sosyo-ekonomik düzey grubun burada da en yüksek sıra ortalamasına (sıra ort.=150,67) sahip olduğu görülmüştür. Fakat sosyo-ekonomik düzeyler arasındaki sıra ortalamalarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin çocukların problem davranışlarla ilgili görüşlerinin çocuğun sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği söylenebilir ($KWH_{(15,24)} = 4,38 ; >.05$). Sosyo-ekonomik düzeyi bilinmeyen çocukların sayısı (9) az olduğu için analize dahil edilmemiştir.

4.2.Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Davranışlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarına ilişkin istatistiki bilgiler

Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan problem davranış ölçeğinin istatistiksel bilgileri

| | N | Ort. | Min. | Maks. | Sd |
|---------------------------|-----|---------|------|--------|----------|
| İçe Yönelim Davranışlar | 233 | 17,2704 | 0,00 | 41,00 | 9,55067 |
| Dışa Yönelim Davranışlar | 234 | 29,8889 | 0,00 | 70,00 | 17,59208 |
| Problem Davranışlar Genel | 233 | 47,1245 | 0,00 | 102,00 | 24,60265 |

Tablo 11’de okul öncesi çocuklarının problem davranış gösterme durumlarının istatistiki bilgileri yer almaktadır. Problem davranış ölçeğinde çocukların içe yönelim davranışlarda en yüksek alabilecekleri puan 45 olarak hesaplanmıştır. Tablo incelendiğinde içe yönelim davranışlarda en yüksek 41 puan ve en düşük 0 puan alınmıştır. Çocukların puan ortalamaları ise 17 olarak düşük bir değer bulunmuştur. Problem davranış ölçeğinde çocukların dışa yönelim davranışlarda ise en yüksek alabilecekleri puan 81 olarak hesaplanmıştır. Tablo incelendiğinde en yüksek 70 puan alındığı görülmüştür. Çocukların

puan ortalamaları ise 29 puan olarak düşük bir değer çıkmıştır. Problem davranışlar ölçeğinden en yüksek alınabilecek puan 126'dır. Tablo incelendiğinde ise araştırmaya katılan 233 çocuğun en yüksek aldığı puan 102 ve puan ortalamaları ise 47 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 12

Okul öncesi çocuklarının problem davranışı gösterme durumlarının cinsiyete göre incelenmesi

| | Çocuk Cinsiyet | N | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | M-Whitney U | Z | p |
|---------------------------|----------------|-----|--------------------|-----------------|-------------|--------|-------|
| Dışa Yönelim Davranışlar | Erkek | 155 | 127,43 | 19751,00 | | | |
| | Kız | 79 | 98,03 | 7744,00 | 4584,000 | -3,142 | ,002* |
| | Toplam | 234 | | | | | |
| İçe Yönelim Davranışlar | Erkek | 155 | 118,15 | 18313,00 | | | |
| | Kız | 78 | 114,72 | 8948,00 | 5867,000 | -,367 | ,714 |
| | Toplam | 233 | | | | | |
| Problem Davranışlar Genel | Erkek | 155 | 124,34 | 19273,00 | | | |
| | Kız | 78 | 102,41 | 7988,00 | 4907,000 | -2,344 | ,019* |
| | Toplam | 233 | | | | | |

(*p=0,05)

Okul öncesi çocuklarının problem davranış gösterme durumları cinsiyete göre Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. İçe yönelim davranışlarda erkek çocukların sıra ortalamasının (sıra ort.=118,15) kız çocuklarının sıra ortalamasına (sıra ort.=114,72) yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Bu nedenle, çocukların içe yönelim davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür ($Z = -,367$; $p > .05$). Çocukların dışa yönelim davranışlarında erkek çocukların sıra ortalamasının (sıra ort.=127,43) kız çocukların sıra ortalamasından (sıra ort.=98,03) fazla olduğu görülmüştür. Burada çocukların dışa yönelim davranışlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($Z = -$

3,142 ; $p < .05$). Çocukların problem davranışlarını gösterme durumlarına genel olarak bakıldığında, erkek çocukların sıra ortalamasının (sıra ort.=124,34) kız çocuklarının sıra ortalamasından (sıra ort.=102,41) daha fazla olduğu görülmüştür. Bu nedenle, çocukların problem davranış gösterme durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($Z = -2,344$; $p < .05$).

Tablo 13

Okul öncesi çocuklarının problem davranış gösterme durumlarının önceden eğitim alma durumlarına göre incelenmesi

| | Çocuğun Önceden Eğitim Alma Durumu | N | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | M- Whitney U | Z | p |
|---------------------------------|---|-----|-----------------------|--------------------|--------------------|--------|------|
| Dışa Yönelim Davranışlar | Evet | 105 | 113,15 | 11880,50 | | | |
| | Hayır | 117 | 110,02 | 12872,50 | 5969,500 | -0,362 | ,717 |
| | Toplam | 222 | | | | | |
| İçe Yönelim Davranışlar | Evet | 105 | 105,92 | 11122,00 | | | |
| | Hayır | 116 | 115,59 | 13409,00 | 5557,000 | -1,124 | ,261 |
| | Toplam | 221 | | | | | |
| Problem Davranışlar Genel | Evet | 105 | 110,25 | 11576,50 | | | |
| | Hayır | 116 | 111,68 | 12954,50 | 6011,500 | -0,165 | ,869 |
| | Toplam | 221 | | | | | |

Okul öncesi çocuklarının problem davranışı gösterme durumlarının önceden eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, dışa yönelim davranışlarda çocuğun önceden okul öncesi eğitimi alması ortalamasının (sıra ort.=113,15), çocuğun önceden okul öncesi eğitimi almama ortalamasına (sıra ort.=110,02) yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Bu nedenle dışa yönelim davranışların, önceden okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre anlamlı

farklılaşmadığı görülmüştür ($Z = -,362$; $p > .05$). Aynı şekilde içe yönelim davranışlarda da önceden okul öncesi eğitimi alma durumu (sıra ort.=105,92) ve almama durumu (sıra ort.=115,59) ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu sebeple, içe yönelim davranışların, önceden okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir ($Z = -1,124$; $P > .05$). Son olarak çocukların problem davranışlarına genel olarak bakıldığında, önceden okul öncesi eğitimi alma durumu (sıra ort.=110,25) ve almama durumu (sıra ort.=111,68) ortalamalarının yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Çocukların problem davranış göstermelerinin, çocuğun önceden okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir ($Z = -0,165$; $p > .05$). Önceden okul öncesi eğitimi alıp almadığı bilinmeyen çocuklar (12) analize dahil edilmemiştir.

Tablo 14

Okul öncesi çocuklarının problem davranış gösterme durumlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi

| | Sosyo-Ekonomik Düzey | N | Sıra Ortalaması | Sd. | KWH | p |
|---------------------------|----------------------|-----|-----------------|-------|-------|------|
| Dışa Yönelim Davranışlar | Alt | 12 | 124,67 | | | |
| | Orta | 195 | 113,72 | 17,59 | 1,438 | ,487 |
| | Üst | 18 | 97,44 | | | |
| | Toplam | 225 | | | | |
| İçe Yönelim Davranışlar | Alt | 12 | 104,54 | | | |
| | Orta | 194 | 113,40 | 9,55 | 0,303 | ,860 |
| | Üst | 18 | 108,08 | | | |
| | Toplam | 224 | | | | |
| Problem Davranışlar Genel | Alt | 12 | 116,25 | | | |
| | Orta | 194 | 113,53 | 24,60 | 0,883 | ,643 |
| | Üst | 18 | 98,89 | | | |

Toplam

224

Okul öncesi çocuklarının problem davranış gösterme durumlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Boyutlar kendi arasında incelendiğinde içe yönelim davranışlarda sosyo-ekonomik düzeyi orta olan grup daha yüksek sıra ortalamasına (sıra ort.=113,40) sahip olmasına rağmen gruplar arasındaki sıra ortalamasının birbirine yakın olduğu da görülmüştür. Bu sebeple çocukların içe yönelim davranışlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür ($KWH_{(9,55)} = 0,30 ; >.05$). Ancak dışa yönelim davranışlara bakıldığında alt sosyo-ekonomik grupta olan çocukların daha yüksek sıra ortalamasına (sıra ort.=124,67) sahip oldukları görülürken gruplar arasındaki sıra ortalamalarının birbirine yakın olduğu da görülmüştür. Bu sebeple çocukların dışa yönelim davranışlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir ($KWH_{(17,59)} = 1,43 ; >.05$). Çocukların problem davranışlarına Kruskal-Wallis testi sonucunda genel olarak bakıldığında, sosyo-ekonomik düzey değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ($KWH_{(24,60)} = 0,88 ; >.05$). Sosyo-ekonomik düzeyi bilinmeyen çocuklar (9) analize dahil edilmemiştir.

4.3.Okul Öncesi Öğretmenlerin Problem Davranışlarla İlgili Görüşleri İle Çocukların Problem Davranışları Gösterme Durumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili görüşleri ile çocukların problem davranışları gösterme durumları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Okul Öncesi Öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili görüşleri ile çocukların problem davranışları gösterme durumları arasındaki ilişkinin Korelasyon Analizi ile incelenmesi

| Korelasyon Katsayısı | DPT | DPD | DY | SY | DPG | DYD | İYD | ÇPD |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Davranış Problemlerinin Tanımlanması | 1 | ,767** | ,559** | ,630** | ,749** | ,044 | -,062 | ,019 |
| Davranış Problemlerinin Değerlendirilmesi | ,767** | 1 | ,802** | ,774** | ,916** | ,031 | -,071 | -,001 |
| Davranış Yönetimi | ,559** | ,802** | 1 | ,838** | ,927** | ,086 | -,001 | ,062 |
| Sınıf Yönetimi | ,630** | ,774** | ,838** | 1 | ,923** | ,113 | -,018 | ,078 |
| Davranış Problemleri Genel | ,749** | ,916** | ,927** | ,923** | 1 | ,075 | -,043 | ,039 |
| Dışa Yönelim Davranışlar | ,044 | ,031 | ,086 | ,113 | ,075 | 1 | ,602** | ,949** |
| İçe Yönelim Davranışlar | -,062 | -,071 | -,001 | -,018 | -,043 | ,602** | 1 | ,808** |
| Çocukların Problem Davranışları | ,019 | -,001 | ,062 | ,078 | ,039 | ,949** | ,808** | 1 |

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 15’de öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili görüşleri ile çocukların problem davranışları gösterme durumları arasındaki ilişkinin Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının 0.30’dan küçük ise zayıf bir ilişkinin, 0.30 ile 0.70 arasında ise orta düzeyde bir ilişkinin ve 0.70’den büyük bir değer ise yüksek bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili görüşleri ile çocukların problem davranışları gösterme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir ($X^2 = 0,39$; $p > .05$). Davranış problemlerinin tanımlanması ($r = 0,749$; $p < .01$), davranış problemlerinin değerlendirilmesi ($r = 0,916$; $p < .01$), davranış yönetimi ($r = 0,927$; $p < .01$), sınıf yönetimi ($r = 0,923$; $p < .01$) alt boyutları incelendiğinde aralarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların problem davranışlarını belirlemeye yönelik ölçeğin

alt boyutları olan dışa yönelim davranışlar ve ie yönelim davranışlar ($r=0,602$; $p<.01$) arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

5.Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Tartışma ve öneriler bölümünde araştırmanın bulguları ışığında sonuçlar tartışılmış ve ardından da öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Okul öncesi çocuklarının sınıf içi problem davranışlarının ve öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bulguları, bu bölümde alan yazındaki benzer çalışmaların da bulguları göz önüne alınarak yorumlanmıştır.

5.1.1.Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerine yönelik tartışma. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarla ilgili görüşleri anketinden yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, davranış problemlerini tanımlaması, değerlendirmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi alt boyutları görüşlerinin anlamlı farklılaşmadığı da görülmüştür. Literatür taraması yapıldığında benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Kesgin (2006), okul öncesi öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin kıdemlerine (hizmet yılı) göre değişiklik göstermediğini saptamıştır. Güven ve Cevher (2005) ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, kıdem yılı açısından anlamlı bir fark oluşturmadığını bulmuştur. Gezgın (2009) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklığı ile meslekte çalışma süresinin anlamlı farklılaşmadığını saptamıştır. Araştırma sonucu ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanılmıştır. Coşan (2017) çalışmasında, farklı olarak okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları stratejilerden bir kısmının kıdeme göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan da (2017) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığını söylemektedir. Buna göre mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, 0-11 ay arasında

mesleki kıdemi olan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucunu destekleyen daha fazla sayıda çalışmalara rastlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin alt boyutlarının (davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesi, davranış yönetimi, sınıf yönetimi) öğretmenin yaşına göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Adıgüzel (2016) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem yılına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığını gözlemlemiştir. Araştırma sonucu ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanılmıştır. Akgün ve Dinçer (2015) ise çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenin yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Yumuş (2013) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin (238), davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi becerileri ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) çalışma sonucunda çocukların davranış sorunları üzerinde öğretmenin yaşının ve öğretmenlik statülerinin önemli bir farklılık yarattığını tespit etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerin kıdemlerine ve yaşlarına göre, davranış problemlerini tanımlaması, değerlendirmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi alt boyutlarında görüşlerinin anlamlı farklılaşmaması öğretmenlerin problem davranışlara yönelik görüş ve uygulamaların çok fazla değişmediğini gösteriyor olabilir. Bu açıdan öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin görüşlerinin değişmemesi, öğretmen olduktan sonra kendilerini çok fazla geliştirmediklerini de düşündürmektedir. Ayrıca bu sonuç üniversitede verilen eğitimin de yıllara göre çok da değişmediğini gösteriyor olabilir. Dolayısıyla üniversitede verilen eğitimlerin problem davranışlarla ilgili olarak daha kapsamlı hale getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin, çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelemesi sonucunda benzer çalışmalara rastlanılmıştır. Aykır ve Çifci Tekinarslan (2012) araştırmada, çocuğun cinsiyetine göre sosyal beceri ve problem davranışlarının farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Eratay (2011) çalışmasında, çocuğun davranış problemleri ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Dereli-İman (2013) çalışmasında, okul öncesi dönem davranış problemlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Yıldırım Doğru, Kayılı, Alabay, Kuşçu ve Sarıkaya (2013) çalışmasında, ailesinde engelli birey bulunan 5-6 yaş çocuklarının cinsiyetleri ile problem davranışları puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmişlerdir. Literatür taraması sonucunda benzer olmayan araştırmalara da ulaşılmıştır. Kargı ve Erkan (2004) çalışmasında, okul öncesi çocuklarının anne ve öğretmenlerinin, problem davranışlarda kız çocukları erkeklere göre daha fazla sorunlu değerlendirdiklerini ortaya koymuşlardır. Kurt (2015) araştırmasında, problem davranışların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuş ve erkek çocukların kızlara göre daha fazla problem davranış sergilediklerine ulaşmıştır. Keane ve Calkins (2004) çalışmasında, öğretmen gözlemlerine dayanarak okul öncesi dönemde kızların problemleri davranışları paylaştıklarını, erkek çocukların ise saldırgan davranışları gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin, çocuğun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin, çocuğun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ilişkin yapılan bu çalışmanın sonucu bazı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Tarkoçin (2014) çalışmasında okul öncesi çocuklarının davranış problemlerinin çocuğun sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Seven (2007) ve

Kurt'a göre de (2015), ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi problem davranış puanlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ziv ve Sorongon (2011) çalışmasında, okul öncesi davranış sorunları ile alt sosyo-ekonomik düzey arasında ilişki tespit etmiştir. Yapılan araştırmalar, çocukların sosyo-ekonomik durumlarının, öğretmenlerin çocukların problem davranışlarına yönelik görüşleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak yapılan bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin, çocuğun sosyo-ekonomik durumundan etkilenmediğini ortaya koymaktadır. Bunun nedeninin araştırmaya alınan çocukların sosyo-ekonomik durumlarının benzer grupta yer almasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Son olarak araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin, çocuğun önceden okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk (2019) araştırmasında, okul öncesi eğitimi alan çocukların problem davranışlarının eğitim ortamının düzeninden kaynaklı yaptıklarına, okul öncesi eğitimi almayan çocukların ise istenmeyen davranışlarının aileden kaynaklı olduğu sonucuna varmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin, çocuğun önceden okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ilişkin yapılan bu çalışmanın sonucu bazı benzer araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Özbek (2003) araştırmasında, okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre problem çözme becerilerinin daha fazla gelişmiş olduğunu ve öğretmenlerin okul öncesi eğitim alamayan çocuklarla daha fazla sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Peisner-Feinberg ve diğerleri ise (2001) çalışmasında, 4-8 yaş arası çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerinin olumlu yönde ilerlemesini okul öncesi eğitim kurumlarında aldıkları kaliteli eğitim sonucunda olduğunu söylemektedirler. Yapılan araştırmalar, çocukların önceden okul öncesi eğitimi alma durumlarının, çocukların sosyal, duygusal yönden gelişimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma

incelemeleri ile öğretmenlerin görüşlerine göre çocukların problemlili davranış göstermeleri, önceden okul öncesi eğitimi alma durumu değişkeninden etkilendiğini ortaya koyan daha fazla çalışmaya rastlanılmıştır. Ancak, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği ve benzer ortamda yetişen çocukların değerlendirildiği bu araştırmada, önceden okul öncesi eğitim alma durumunun etkisinin olmaması olağan karşılanabilir.

5.1.2. Okul öncesi çocukların problem davranışlarına ilişkin tartışma. Okul öncesi çocukların problem davranışlarına ilişkin tartışma cinsiyet, önceden okul öncesi eğitimi alma durumu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

5.1.2.1. Okul öncesi çocukların problem davranışları gösterme durumlarının cinsiyet değişkenine ilişkin tartışması. Araştırma sonucunda, çocukların içe yönelim davranışlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmazken dışa yönelim davranışlarında cinsiyete bağlı anlamlı farklılaşma görüldüğü belirlenmiştir. Genel olarak okul öncesi çocuklarının problem davranışı gösterme durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılık, erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla problem davranışları gösterdikleri yönünde olmuştur. Literatür taraması ile araştırma sonucunu desteklenen çalışmalara rastlanılmıştır (Dobbs ve diğerleri, 2004). Uyanık Balat ve diğerleri (2008) çalışmalarında, içe yönelim davranış problemleri açısından ise cinsiyetler arasında farklılığın olmadığını, dışa yönelim davranış problemleri açısından erkek çocukların daha sorunlu olduklarını saptamışlardır. Testin tümü açısından değerlendirildiğinde ise erkek çocukların kızlara göre daha problemlili davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Mattison ve diğerleri (1968) çalışmasında, erkek çocukların dışsallaştırıcı problem davranışları daha çok gösterdiklerini ortaya koymuştur. Perren ve diğerleri (2007) çalışmasında, davranış problemlerinin, duygusal bozuklukların ve olumsuz sosyal davranışların erkek çocuklarda kızlara göre daha fazla görüldüğünü ortaya koymuştur. Olcay (2008), Kurt (2015) ve Kılınç

(2016) araştırmalarında, problem davranışların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini, erkek çocukların daha fazla problem davranış sergilediklerini söylemektedirler. Karaşahin (2019) alışmasında, problem davranışlardan aşırı hareketli olma ve dikkatsiz olmanın çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Dursun (2010), Kanlıkılıçer (2005), Kızılışık Kartal (2014) ve Tarkoçin (2014) alışmalarında, Okul ncesi Davranış Sorunları Tarama leğinin kavgacı ve saldırgan olma alt boyutunun cinsiyete göre farklılaştığını ve erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla saldırgan davranışlar sergilediklerini belirlemişlerdir. zdemir (2019) araştırmasında, 5 yaş kız çocukların erkek çocuklara göre daha az kavgacı-saldırgan, aşırı hareketli-dikkatsiz ve endişeli ağlamaklı davranışlar gösterdiğini ortaya koymuştur. şehirli (2007) alışmasında, kız çocukların erkek çocuklara nazaran daha az isyankar davranışlar ve uyumsuzluklar gösterdiklerini belirlemiştir. Uysal ve Dinçer (2013) alışmasında, erkek çocukların fiziksel saldırganlık puanlarının daha yüksek çıktığını ortaya koymuşlardır. Erkan (2010) alışmasında, çocukların davranış problemleri üzerinde cinsiyetin anlamlı farklılaştığını bulmuştur ve erkek çocukların somatik sorunlarda, kızların ise dikkat sorunlarında daha sorunlu olarak değerlendirildiklerini ortaya koymuştur. Seven (2007) alışmasında, okul öncesi çocuklarının sosyal davranış problemlerinin alt boyutu olan dışsallaşmış davranış problemlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gözlemlemiştir.

Yapılan araştırmalar, okul öncesi çocuklarının problem davranışı gösterme durumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı ve erkek çocukların kız çocuklara göre daha yüksek puan aldıklarını gösteren çalışmaların fazlalığını ortaya koymuştur. Bu duruma, erkek çocukların kız çocuklara nazaran sosyal olarak ortama daha az uyum sağlayabildikleri, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha nazik ve narin olmaları neden olmaktadır. Aynı zamanda, toplumumuzda cinsiyet algısı nedeniyle kız çocuklara nazaran erkek çocuklara daha fazla serbestlik tanınmaktadır. Bu durum erkek çocukların sınıf içinde de benzer davranışlar

göstermeye çalışmasına ve davranış problemleri olarak algılanmasına ya da erkek çocukların davranış problemleri göstermelerine neden olabilir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan öğretmenlerin cinsiyete göre problem davranışlara ilişkin görüşleri ile çocukların cinsiyetine göre gösterdikleri problem davranışlar birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan diğer çalışmaların da birbirini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.2. Okul öncesi çocukların problem davranışları gösterme durumlarının önceden okul öncesi eğitimi alma değişkenine ilişkin tartışması. Araştırma sonucu, çocukların problem davranışları gösterme durumlarının, çocuğun önceden okul öncesi eğitimi alma durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bunu destekler nitelikte, Topçu Bilir ve Sop (2016) çalışmasında, çocukların problem davranış gösterme durumlarının, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre değişmediğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucu desteleyen nitelikte olan Kurt'un (2015) çalışmasına göre de çocukların problem davranış göstermeleri önceden okul öncesi eğitimi alma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Memetali (2014) ise araştırmasında, okul öncesi eğitimi alma durumunun, içe yönelim problem davranışlarda farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur. Elibol Gültekin (2008) ise araştırmasında, okul öncesi çocukların problem davranışlarının okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre incelediğinde, 1 yıldan az okul öncesi eğitim alanlarda daha fazla yıl eğitim alanlara göre toplam problem davranışlar ve dışsal davranışlarda anlamlı farklılık görmemiştir. Eke (2018) çalışmasında, çocukların okul öncesi eğitime devam süresi durumunun sosyal davranışlar üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

Araştırma sonucu ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanılmıştır. Memetali (2014) araştırmasında, çocuğun davranış problemlerinden dışa yönelim davranışları, anaokuluna giden çocukların gitmeyenlere oranla daha az gösterdiğini ortaya koymuştur. Mavi Dervişoğlu (2007) araştırmasında, daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların, daha önce okul öncesi eğitim alan çocuklara oranla problem davranışlarının daha yüksek olduğunu ortaya

koymuştur. Turan Güven (2018) araştırmasında, 3-6 ay süre ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların 1-2 yıl okul öncesi eğitim almış çocuklara göre "Toplam Problem Davranış Puanları" ile "Dışsal Davranışlar Alt Ölçeği Puanlarının" daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Dinç (2002) araştırmasında, çocukların sosyal gelişim düzeylerinin, okula devam süresi değişkenlerinden etkilendiğini göstermiştir. Tutkun (2012) araştırmasında, okul öncesi eğitimi alma süresinin içselleştirilmiş problem davranışları gösterme durumlarını etkilediğini söylemektedir. Karadeniz Akdoğan (2017) araştırmasında, 1 yıldan daha fazla süredir okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik ve davranış değiştirme ölçeğinin alt boyutu olan anksiyete-içedönüklük toplam puanlarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi çocukların problem davranışları gösterme durumunda, çocuğun eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren daha fazla çalışmaya rastlanmıştır. Bu durum, çocukların okul öncesi eğitimi alması ile kendi yaş grubuyla daha fazla iletişime geçerek paylaşma gibi olumlu davranışları kazanması, sosyal ve duygusal yönden olumlu becerilerinin gelişmesi şeklinde açıklanabilir. Ancak yapılan bu araştırmada çocukların problem davranış gösterme durumlarında, önceden okul öncesi eğitimi alma değişiminin önemli bir faktör olmaması onların benzer ortamlardan gelmesinden kaynaklanıyor olabilir.

5.1.2.3. Okul öncesi çocukların problem davranışları gösterme durumlarının sosyo-ekonomik değişkenine ilişkin tartışması. Araştırma sonucu, çocukların problem davranışları gösterme durumlarının, çocuğun sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucu ile örtüşmeyen çalışmalara rastlanılmıştır. Kardeşahin (2019) araştırmasında, problem davranışların kavgacı-saldırgan olma, aşırı hareketli-dikkatsiz olma alt boyutlarının çocuğun sosyo-ekonomik durumu göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Eratay da (2011) çalışmasında, çocuğun davranış problemleri ile ailenin gelir durumu arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Özdemir (2019), ailenin aylık kazancı düştükçe

çocuğun kavgacı saldırgan olma davranışında artış olduğu ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların problem davranışları gösterme durumlarının, çocuğun sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmadığının nedeni olarak araştırmaya öğretmenler tarafından seçilen çocukların ait oldukları sosyo-ekonomik grubun benzer olması görülmektedir.

5.1.3.Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşleri ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin tartışma.

Öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili görüşleri ile çocukların problem davranışları gösterme durumları arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi sonucunda, öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili görüşleri ile çocukların problem davranışları gösterme durumları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Gangal (2013) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerin davranışlar hakkındaki belirttikleri görüşleri ile sınıf içinde uyguladıkları davranışlarının farklı olduğunu ve öğretmenlik yeterlilikleri inançlarının gerçekçi olmadığını göstermiştir. Uysal ve diğerleri (2010) çalışmasında, problem davranışlarla ilgili araştırma gözlemleri ile öğretmenlerin verdikleri yanıtları arasında tutarsızlık bulmuşlardır. Kandır (2000) çalışmasında, çocukların gösterdiği problem davranışların yok edilmesi için yapılması gerekenler konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesinin öneminden bahsetmektedir. Buradan da anlaşıldığı gibi okul öncesi öğretmenlerinin davranış problemleri ile ilgili görüşleriyle araştırmacıların yaptıkları gözlemler arasında tutarlılık genel olarak bulunmamaktadır. Bunun nedeninin öğretmenlerin problem davranışları tanımlaması ve belirtmesi ile sınıfta gördükleri problem davranışlar arasında farklılıkların olduğunu düşündürmektedir.

Davranış problemlerinin tanımlanması, davranış problemlerinin değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi alt boyutları incelendiğinde aralarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Problem davranışların sayısını azaltmak için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekmektedir (Gündüz & Güntekin

Akduman, 2016). Bu açıdan okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine hakim olması istenmeyen davranışlar ortaya çıktığında bunları giderebilme ve problem davranışların çıkmasını önleme stratejilerini de bilmesine destek olmaktadır (Uysal, Akbaba Altun & Akgün, 2010).

Çocukların problem davranışlarını belirlemeye yönelik ölçeğin alt boyutları olan dışa yönelim davranışlar ve içe yönelim davranışlar arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Dışa yönelim davranışlar ve içe yönelim davranışlar farklı davranışları ortaya koymasına rağmen korelasyon ilişkisinin bu şekilde çıkması, dışa yönelim davranışlar sergileyen çocukların aynı zamanda içe yönelim davranışlar sergilemesi konusunda da problemleri olduklarını ortaya koymaktadır. Dışa yönelim davranışlar, dışarıdaki nesne ve insan ile kurulmaktadır. Problem davranışlar, planlı veya tesadüfî, görülme sıklığı, sınıftakileri etkileme derecesi ve verdiği zarara göre birbirinden farklılaşmaktadır (Okutan ve diğerleri, 2005). Dışa yönelim problem davranışlara sahip çocuklar akranları tarafından reddedilmekte; içe yönelim davranışa sahip çocuklar ise, insan ve nesnelere bağ kurmadıkları gibi başkalarını küçük görmekte ve iç gereksinimlerini ön planda tutmaktadırlar ve aynı zamanda sınıftaki kurallara aykırı davranarak sınıfın düzenini bozmaktadırlar. Bu tür davranışlar olumsuz olarak kabul edilmekte ve problem davranışlar olarak görülmektedir (Gürol, 1977; Okutan ve diğerleri, 2005). Bu davranışların aksine iç engeller üzerinde daha fazla kontrole sahip olan çocuklar, dış engellerle başa çıkmada kolay yollar bulabilmektedir (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce & Burgess, 2006; Sieberer-Nagler, 2016).

5.2.Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunmaktadır:

- Öğretmenlere yönelik davranış problemlerini yönetme becerilerini geliştirici eğitimler düzenlenebilir.
- Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ile sınırlıdır. Bu sebeple konu ile ilgili okul öncesi eğitime devam etmeyen çocukları da içine alan bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma, sınırlı sayıda okul öncesi öğretmeni ile yapıldığı için daha büyük gruplarda sonuçlar daha derinlemesine incelenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin çocukların davranış problemleri gösterme durumları üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarına üniversitelerde çocukların davranış problemlerini yönetme becerilerine yönelik eğitimler verilebilerek, problem davranışlara yönelik görüşleri incelenebilir.
- Araştırmada, okul öncesi çocuklarının sınıf içi problem davranışlarının ve öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri nicel araştırma teknikleriyle analiz edilmiştir. Farklı özelliklere de yer verilerek nitel araştırma deseni kullanılarak da araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada, erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla davranış problemi sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu sonuca dayanarak problem davranışlara yönelik sadece erkek çocuklar üzerine çalışma yapılabilir. Çıkan sonuca göre diğer çalışmalarla karşılaştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf, Rize.
- Akçadağ, T. (2015). Sorun davranışların yönetimi. (Geliştirilmiş 11.Baskı). H. Kıran ve K. Çelik (Editörler), *Etkili sınıf yönetimi* (ss.255-288). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akgün, E., Yarar, M. & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Çelik Arslan, A. & Kent Kükütcü, S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *Education Sciences*, 6(2), 1715-1731.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 9-20.
- Alisinanoğlu, F. & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Allday, R. A. (2011). Responsive management: practical strategies for avoiding overreaction to minor misbehavior. *Intervention in School and Clinic*, 46(5), 292–298.
- Anselmi, L., Barros, F. C., Teodoro, M. L., Piccinini, C. A., Menezes, A. M. B., Araujo, C. L. & Rohde, L. A. (2008). Continuity of behavioral and emotional problems from pre-school years to pre-adolescence in a developing country. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 99-507.
- Arıcak, O. T. (2014). Sınıf içi disiplin. B. Dilmaç ve H. Ekşi (Editörler), *Sınıf yönetimi* (ss.176-200). Ankara: Pegem Akademi.

- Arslan, M (2019). *Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları yönetme stratejilerine ilişkin bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat.
- Atabey, D. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim alanlarına ilişkin öz yeterlik inançları ve gerçeklik terapisi/ kontrol modelini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 687-695.
- Austin, V. L. & Sciarra, D. T. (2013). *Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar*. (Çev. M. Özekes). Ankara: Nobel.
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve ergen psikolojisi* (5.Baskı). İstanbul: Nobel.
- Aydın, D. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik stilleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aykır, T. & Çifci Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Balay, R., & Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24.
- Baran M., Yılmaz A. & Yıldırım M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri (Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği). *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-4.
- Başar, H. (2011). *Sınıf yönetimi* (17. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, M (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak İli Örneği)*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Brajsa-Zganec, A. & Hansec, I. (2014). Social development of preschool children in Croatia: Contributions of child temperament, maternal life satisfaction and rearing practices. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 105-117.
- Brophy, J. & Good, T. L. (1984). *Teacher behaviour and student achievement*. J. Eaton & P. Nischan (Eds.). Washington: Michigan State University.
- Büyükalın Filiz, S. (2012). Sınıfta zaman yönetimi. L. Küçükahmet, (Editör), *Sınıf yönetimi* (ss.211-241). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). Nicel araştırmalar (21.Baskı). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss.173-242). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, R. (1998). School discipline in the united kingdom: promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27(1), 33-44.
- Campbell, S. B. & Ewing, L. J. (1990). Follow-Up of hard-to-manage preschoolers: adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 31(6), 871-889.
- Campbell, S. B. (1995). Behaviour problems in preschool children: a review of recent research. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry*, 36(1), 113-149.
- Campbell, S. B., Shaw, D.S. & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467-488.
- Campbell, S. B., Pierce, E. W., Moore, G., Marakovitz, S. & Newby, K. (1996). Boys' externalizing problems at elementary school: Pathways from early behavior problems, maternal control, and family stress. *Development and Psychopathology*, 8(4), 701-720.

- Camu, G. E., Taylor, C. J. & Robinson, S. (1991). The effects of severe behavior problems in children on the teaching behavior of adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(3), 523-535.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Koegel, L. R., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, L. J. Albin, W. R., Koegel, L. K. & Fox, L. (2002). Positive behavior support: evolution of an applied science, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16.
- Cebeci, B. (2017). İlköğretim Kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 2(1), 13-33.
- Cevher, F. N. & Buluş M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39.
- Cobbold, C. & Boateng, P. (2016). How confident are kindergarten teachers in their ability to keep order in the classroom? a study of teacher efficacy in classroom management. *Journal of Education and Practice*, 7(36), 181-190.
- Conroy, M. A., Dunlap, G., Clarke, S. & Alter, P. J. (2005). A descriptive analysis of positive behavioral intervention research with young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 157-166.
- Coşan, K. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi ve stratejilerin kullanımına yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A. & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: how do I hurt thee? let me count the ways. *Society For Research in Child Development*, 67(3), 1003-1014.

- Cunningham, A. E., Zibulsky, J. & Callahan M. D. (2009). Starting small: building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22 (4), 487–510.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çabuk Bayam, Ö. (2010). *Anne-babaların öz-yeterlik inançları ile çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağdaş, A. & (Şahin) Seçer, Z. (2004). *Anne-baba eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çalık, T. (2012). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. L. Küçükahmet, (Editör), (13.Baskı). *Sınıf yönetimi* (ss.1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi Öncü, E. (2018). Erken çocuklukta olumlu disiplin. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Editörler), *Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi* (ss.87-104). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*, 2 (2), 28-34.
- Çetintaş, S. (2015). *5 Yaş çocuklarında görülen davranış problemleri ile annelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftci Topaloğlu, Z. (2013). *4-5 Yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile annesababalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig*, 44, 123-142.

- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 141-159.
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Diener, M. L. & Kim, D-Y., (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3-24.
- DiLalla, L. F., Marcusb, J. L. & Wright-Phillips, M. V., (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance, *Journal Of School Psychology*, 42, 385-401.
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dinçer, Ç. & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Dobbs, J., Arnold, D.H. & Doctoroff, G.L. (2004). Attention in the preschool classroom: the relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, 174(3), 281-295.
- Doyle, W. (1989). Strategies to reduce student misbehavior. O.C. Moles (Ed.). *Classroom management techniques* (pp.11-31). US: Office of Educational Research and Improvement.

- Dönmez, Ö., Aşantoğrul, S., Karasulu, M. & Bal, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 75-97.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B. & Pepper, F. C. (1998). Maintaining sanity in the classroom: *Classroom management techniques* (pp. 11). Philadelphia: Taylor & Francis Group.
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, B. J., Kern, L., Hemmeter, M. L., Timm, M. A., McCart, A., Sailor, W., Markey, U., Markey, D. J., Lardieri, S. & Sowell, C. (2006). Prevention and intervention with young children's challenging behavior: perspectives regarding current knowledge, *Behavioral Disorders*, 32(1), 29-45.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dustova, G. & Cotton, S. (2015). Classroom management strategies. *The CTE Journal*, 3(2), 32-42.
- Eke, K. (2018). *4-6 yaş sosyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların sosyal davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi öğretmenliği programı yüksek lisans tezi okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Ekşi, H. (2014). Sınıfta karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. B. Dilmaç ve H. Ekşi (Editörler). *Sınıf yönetimi* (ss.84-102). Ankara: Pegem Akademi.
- Elban, L. (2009). *Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education, *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *Education Sciences*, 6(3), 2347-2362.
- Ercan, L. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. L. Küçükahmet, (Editör). (13.Baskı). *Sınıf yönetimi* (ss.183-210). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi* (11.Baskı). İstanbul: Alfa.
- Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55 – 66.
- Erkan, S. (2013). Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları. *Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar* (ss. 11.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Ertürk Kara, G. (2017). Anne baba eğitimi. (4.Baskı). *Aile kuramları* (ss. 15). Ankara: Pegem Akademi.
- Fazlıoğlu, Y., Okyay, L. & Ilgaz, G. (2011). Okul öncesi ve anaokulu davranış ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 242-254.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Freud, A. (2004). *Ben ve savunma mekanizmaları*. (Çev. Y. Erim). İstanbul: Metis Yayınları. (Eserin orijinali 1936'da yayımlanmıştır).
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A. & Jones, S. M., (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530-552.
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Neuspiel, J. M. & Kinsel, J. (2014). Child behavior problems, teacher executive functions, and teacher stress in head start classrooms. *Early Education and Development*, 25(5), 681-702.
- Gangal, M. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gazelle, H. & Spangler, T. (2007). Early childhood anxious solitude and subsequent peer relationships: maternal and cognitive moderators. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 515-535.
- Gezgin, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Giallo, R. & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: the relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21-34.
- Glasser, W. (1992). *The quality school* [Okulda kaliteli eğitim]. (1.Baskı). (Çev. U. Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gordon, T. (2003). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (15.Baskı). (Çev. E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, F. (2014). *Sınıfta öğretme ve öğrenme sürecinin yönetimi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökyer, N. & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Kaderavek J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1110.
- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Günel, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Gündüz, A. & Gültekin Akduman, G. (2016). An investigation of the relationship between 48-60 months old preschool children's teacher-child relations and social adjustment to the school. *Academic Research International*, 7(3), 156-168.
- Güneş, F. (2016). Davranış yerine zihni geliştirme. (3.Baskı). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). Araştırma evreni ve örnekleme. (Gözden geçirilmiş ve güncellenmiş 5. Baskı). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 121-141). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürol, E. (1977). *Carl Gustav Jung*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Güven, E. D. & Cevher N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Horne, S.E., (1980). Classroom management. *British Journal of Teacher Education*, 6(3).
- Işık Tertemiz, N. (2017). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. G. Yüksel ve S. Büyükalın Filiz (Editörler), *Sınıf yönetimi* (ss.119-145). Ankara: Pegem Akademi.
- İncesulu, A. (2004). Okul öncesi eğitimde rehberlik. C. Karagözoğlu ve İ. Kemertaş (Editörler), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (ss.133-138). İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kaliska, P. (2002). *A Comprehensive study identifying the most effective classroom management techniques and practices*, Unpublished master thesis. The Graduate School University of Wisconsin, USA.
- Kalkan, E. (2017). Anne baba eğitimi. (4.Baskı). *Dünyada anne baba eğitimi ve aile katılımı: Amerika Birleşik Devletleri örneği* (ss. 168.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin beş- altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 2(1), 42-50.

- Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik güvenilirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları başatme yöntemler*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karadeniz Akdoğan, K. (2017). *36-72 aylık çocukların sınıf ortamındaki istenmeyen davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karavaşin, N. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarda görülen problem davranışlar ile annelerinin eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kargı, E. & Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara İli Örneği), *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Kartal, H. (2008). *Erken çocukluk eğitiminin gerekliliği ve önemi*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Katrancı, M. (2014). Okul öncesi eğitim ve önemi. (1.Baskı). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, G., Açar, D. & Güneş, G. (2018). 0 – 12 Yaş çocuklarda problem davranışları olumlu yönde geliştirme süreci. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 167-187.
- Kayabaşı, Y. (2012). Sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplin sağlamadan farklı yanları ve temel özellikleri. (13.Baskı). L. Küçükahmet, (Editör), *Sınıf yönetimi* (ss.57-79). Ankara: Pegem Akademi.

- Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 409–423.
- Keleş, O. (2015). Okul Öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 361-367.
- Kelly, A. L. & Berthelsen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 345-357.
- Kelman, H. C. (1961). Processes of opinion change. *Public Opinion Quarterly*, 25, 62-66.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Keyik, H. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kılıç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, N. (2016). *5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri, Karabük.
- Kızılışık Kartal, G. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunları ile annelerinin evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kocabaş, Z. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışları ile çocukların problem davranışları ve akademik benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, A. (2012). Sınıf organizasyonu. (13.Baskı). L. Küçükahmet, (Editör). *Sınıf yönetimi* (ss.267-284). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurt, F. K. (2015). *Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., Atwanger, K., Schreiner, S., Montirosso, R. & Frigerio, A. (2002). Cross-Cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers, *Journal Early Education and Development*, 13(2), 201-220.
- Lahey, B. B., Hammer, D., Crumrine, P. L. & Forehand, R. L. (1980). Birth order \times sex interactions in child behavior problems. *Developmental Psychology*, 16(6), 608–615.
- Lavigueur, S., Saucier, J.F. & Tremblay, R.E. (1995). Interactional processes in families with disruptive boys: patterns of direct and indirect influence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 359-378.
- Liyanage, K. C. G., Prince M. J. & Scott, S. (2003). Mother–child joint activity and behaviour problems of pre-school children, *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 44(2), 1037-1048.
- Malmgren, K. W., Trezek, B. J. & Paul, P. V. (2005). Models of classroom management as applied to the secondary classroom. *Taylor & Francis, Ltd.* 79(1), 36-39.

- Martin, N. K. & Baldwin, B. (1993). *Validation Of An Inventory Of Classroom Management Style: Differences Between Novice And Experienced Teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Martin, N. K., Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). *Class size and teacher graduate study: do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style?*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Houston, TX.
- Mattison, R. E., Humphrey, F. J., II, Kales, S. N. & Wallace, D. J. (1986). An objective evaluation of special class placement of elementary schoolboys with behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 251–262.
- Mavi Dervişoğlu, C. (2007). *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mertens, D. M. (2019). Örneklem. (Çev. İ. Seçer & S. Ulaş), *Eğitim ve psikolojide araştırma ve değerlendirme* (ss.317-355). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Miller, L. S., Koplewicz, H. S. & Klein, R. G. (1997). Teacher ratings of hyperactivity, inattention, and conduct problems in preschoolers, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 113-119.
- Morris, P., Raver, C. C., Millenky, M., Jones, S. & Lloyd, C. M., (2010). Making preschool more productive: How classroom management training can help teachers. *MDRC*. http://www.mdrc.org/sites/default/files/full_431.pdf adresinden erişilmiştir.

- Murray, E., Mcfarland-Piazza, L. & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052.
- Ogelman, H. G. & Ceyhun, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 63 – 84.
- Okutan, M. (2017). *Sınıf yönetimi- Disiplin problemlerinin sürekliliği*. (14. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Okutan, M., Aksoy, N., Özden, Y., Ekici, G., Kısaç, İ., Ergün, M. & Öztürk, B. (2005). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Olçay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Oruç, C., Tecim, E. & Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 303-319.
- Ottekin Demirbolat, A. (2018). Sınıfın doğasını anlamak. *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öngören Özdemir, S. & Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 51-70.
- Özbaşı, D. (2019). Örneklem belirleme. K. Yılmaz & R. S. Arık (Editörler). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 102-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak*

- karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile Toplum ve Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 21(21), 9-18.
- Özbey, S. (2013). Okul öncesi eğitimde program. (2.Baskı). F. Alisinanoğlu (Editör), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (ss. 118-131). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 21-32.
- Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin okul bilişsel olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, K. (2019). *Okul öncesi dönemdeki 5 yaş çocuklarının davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özenç İra, G. (2017). *Öğretmenlerinin davranışsal öğretimsel sınıf yönetim algıları ile yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özer, B., Bozkurt, N. & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 153-189.
- Öztürk, N (2019). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranış gösterme durumlarının 1. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre*

- değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Öztürk, Y. & Gangal M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Özyürek, A. & Tezel Şahin, F. (2017). Anne-baba olmak ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları. (4.Baskı). *Anne baba eğitimi* (ss.39). Ankara: Pegem Akademi.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 173–176.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M.R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72 (5), 1534–1553.
- Perle, J. G., Levine, A. B., Odland, A. P., Ketterer, J. L., Cannon, M. A. & Marker, C. D. (2013). The association between internalizing symptomology and risky behaviors. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 22(1), 1-24.
- Perren, S., Stadelmann, S., Wyl, V. A. & Klitzing, V. K. (2007). Pathways of behavioural and emotional symptoms in kindergarten children: What is the role of pro-social behaviour? *European Child Adolescent Psychiatry*, 16(4), 209-214.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim*. (Çev. H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Reio, T. G., Maciolek, C. L. & Weiss, E. M. (2002). *The prevalence of anxiety and pro-social behaviors in child-centered and basic skills preschool classrooms*. Presented at AERA Conference, New Orleans, LA.

- Reschke, K. L. & Hegland, S. M. (1999). *Emotional and disciplinary responses of preservice teachers to young children's misbehavior*. Paper presented at American Educational Research Association Annual Mtg., Montreal, Canada.
- Rizzo, M. C. (2013). *Preschool behavior problems: Antecedent factors of family structure, family change, and parenting behaviors*. (Unpublished master's thesis). Colorado State University, Colorado. Available from <https://mountainscholar.org/handle/10217/79135>
- Roberts, A., Locasale-Crouch, J., Hamre, B. & Decoster, J. (2016). Exploring teachers' depressive symptoms, interaction quality, and children's social-emotional development in head start. *Early Education and Development*, 27(5), 642-654.
- Rubin, K. H. & Clark, M. L. (1983). Preschool teachers' ratings of behavioral problems: Observational, sociometric, and social-cognitive correlates, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 273–285.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J., Fox, N.A. & Calkins, S.D. (1995). Emotionality, emotion regulation and preschooler's social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.
- Rubin, K.H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-Laforce, C. & Burgess, K.B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 143–157.
- Ryan, K. A. & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme*

- stratejilerine etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F. (2016). Okul öncesinde sınıf yönetimi. *Sınıf yönetiminde temel kavramlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sağlam, İ. (2016). *Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin meslek etiği farkındalık düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sakallıoğlu, A. (2014). *Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin sınıf içerisinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bunları yönetmede kullandıkları stratejiler*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX(1), 167-187.
- Sarıot Ertürk, Ö. (2019). *Olumlu ebeveynlik programı: okul öncesi çocuklarda problem davranışlara etkisi ve kendini düzenleme becerisinin aracı rolü*. Doktora Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 477 – 499.
- Shaw, D. S., Dishion, T. J., Supplee, L., Gardner, F. & Arnds, K. (2006). Randomized trial of a family-centered approach to the prevention of early conduct problems: 2-year effects of the family check-up in early childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(1), 1-9.
- Shaw, D.S., Winslow,E.B., Owens,E.B., Vondre,H.I.,Cohn,J.F. & Bell, R.Q. (1998). The development of early externalizing problems among children from low-income

- families: a transformational perspective. *Journal Of Abnormal Child Psychology*,26(2), 95-107.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & Positive teaching. *Canadian Center of Science and Education*, 9(1), 163-172.
- Sinanoğlu Günden, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Slemming, K., Sorensen, M. J., Thomsen, P. H., Obel C., Henriksen, T.B., & Linnet K.M. (2010). The association between preschool behavioural problems and internalizing difficulties at age 10-12 years. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 787- 795.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*. 11(2), 19-27.
- Stephenson, J., Linfoot, K. & Martin, A. (2000). Behaviours of concern to teachers in the early years of school. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(3), 225-235.
- Stephenson, J., Linfoot, K. & Martin, A. (1999). Dealing with problem behaviour in young children: teacher use and preferences for resources and support. *Special Education Perspectives*, 8(1), 3-15.
- Şahin, H. (2005), Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Bildiri Olarak Sunulmuştur, *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 47-6.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri. *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Vize Yayıncılık.

- Taner Derman M. & Başal, H. A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailenin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Tanhan, F. & Şentürk, E. (2011). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 44-53.
- Tarkoçin, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkaya, S. M. (2014). Sınıf yönetiminin temelleri. B. Dilmaç Ve H. Ekşi (Editörler). *Sınıf yönetimi* (ss.2-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. London: Praeger.
- Tertemiz, N. (2012). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. (13.Baskı). L. Küçükahmet, (Editör). *Sınıf yönetimi* (ss.109-135). Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, E. E. (2009). *Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, M. (1996). Öğretmenin konumu. (10.Baskı). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2008). 5-6 Yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.

- Topçu Bilir, Z. & Sop, A (2016). Okul öncesi dönemindeki çocukların aile ilişkileri ile çocuklarda görülen davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 20-43.
- Toran, M. & Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Turan Güven, T. (2018). *48-60 aylık çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının ebeveynleri tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tutkun, C. (2012). *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuzgöl, M. (1997). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 39-48.
- Uyanık Balat, G. & Bayındır, D. (2018). Erken çocukluk eğitiminde sınıfta davranış yönetimi. G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Editörler), Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi (ss.63-86). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G. (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 89-99.
- Uyanık Balat, G., Şimsek, Z. & Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.

- Uysal, H., Akbaba Altun, S. & Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *Elementary Education Online*, 9(3), 971-979.
- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 329-345.
- Ünsal, F. Ö. (2016). *Okul öncesi çocuklar için psikolojik dayanıklılık programının 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Velderman, M. K., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F., Ijzendoorn, M. H. V., Mangelsdorf, S. C. & Zevalkink, J. (2006). Preventing preschool externalizing behavior problems through video-feedback intervention in infancy, *Infant Mental Health Journal*, 27(5), 466–493.
- Yağan Güder, S., Alabay, E. & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. <https://hdl.handle.net/11413/3596> adresinden 19.03.2020 tarihinde alınmıştır.
- Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 85-104.
- Yaşar Ekici F. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yaşar Ekici, F. (2018). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(20), 290-305.
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G. & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslar Arası Bilimsel Araştırma Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Yavuzer, H. (2010). Çocuk ve Ergen eğitiminde anne baba tutumları. *Yaygın anne baba tutumları* (ss.14,34). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yıldırım Doğru, S. S., Kayılı, G., Alabay, E., Kuşçu, Ö. & Sarıkaya, A. (2013). Ailesinde engelli birey bulunan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 14(2), 219-236.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-38.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. (31.Baskı), İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim birinci kademe 1., 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yüksel, G. (2012). Sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama. (13.Baskı). L. Küçükahmet, (Editör). *Sınıf yönetimi* (ss.137-157). Ankara: Pegem Akademi.
- Ziv, Y. & Sorongon, A. (2011). Social information processing in preschool children: relations to sociodemographic risk and problem behavior, *J Exp Child Psychol*, 109(4), 412–429.

Ziv, Y. (2012). Exposure to violence, social information processing, and problem behavior in preschool children, *Aggress Behav*, 38(6), 429–441.

Ekler

Ek 1

Okul Öncesi Eğitimcilerinin 36-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarla İlgili

Görüşleri

Örnek maddeler gösterilmiştir.

| Davranış Probleminin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|---|-------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|----------------------------|
| 1. Davranış probleminin sınıfta hangi etkinlik/rutinlerde (yemek zamanı, grup aktiviteleri, tuvalet zamanı vb.) meydana geldiğini bilirim. | | | | | |
| 5. Davranış probleminin büyük bir davranış değişikliği halinde ortaya çıkıp çıkmadığına dikkat ederim. | | | | | |
| Davranış Yönetimi | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 16. Davranış problemi gözlenen çocuğa yönelik sınıf içi kuralları açık bir şekilde belirtirim. | | | | | |
| 17. Davranış problemi gözlenen çocuğa yönelik toplumda uyulması gereken kuralları açık bir şekilde belirtirim. | | | | | |

| Sınıf Yönetimi | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|---|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 29. Çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarına göre günlük plan yapmaya önem veririm. | | | | | |
| 30.Sınıf ortamında çocukların kişisel ve sosyal farkındalıklarının artmasına yönelik etkinlikler uyguladım. | | | | | |

Ek 3

KİŞİSEL BİLGİ FORMU:

Bu formun amacı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri İle Çocukların Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”ni belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup herhangi kişiler veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Katıldığımız için teşekkür ederiz.

Lütfen boşlukları doldurunuz size uygun şıkkı / şıkları işaretleyiniz.

| |
|--|
| 1) Yaşınız: () 20-25 () 26-35 () 36-45 () 46 ve üzeri |
| 2) Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın |
| 3) Çalışma Şekliniz: () Kadrolu () Sözleşmeli () Ücretli |
| 4) Eğitim Durumunuz: () Ön Lisans () Lisans |
| 4) Mesleki Kıdeminiz: () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11+ |
| 5) Sınıfınızdaki Öğrenci Yaş Grubunuz: () 3-4 yaş () 4-5 yaş () 5-6 yaş |
| 6) Sınıfınızdaki Öğrenci Sayınız: () 0-10 () 10-20 () 20-30 |
| 7) Çalışma Zamanınız: () Yarım Gün () Tam Gün |
| 8) Sınıf yönetimi dersi/eğitimi aldınız mı? (Lise, Üniversite, vb. / Aldıysanız nerede ve nasıl bir eğitim olduğunu belirtiniz.) |
| 9) Sınıf yönetimi dersi/eğitimi aldıysanız bunu yeterli görüyor musunuz? Neden? |

Ek 4**“Okul Öncesi Eğitimcilerinin 36-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarla İlgili Görüşleri” Anket İzin Yazısı**

Hatice Kübra Akitürk <haticekubra.akiturk@gmail.com>
Alıcı: pinarsan2002, pinars, pbayhan ▾

21 Temmuz Sal 20:20 (3 gün önce) ☆ ↩

Merhaba Pinar Bayhan hocam,

Ben Hatice Kübra Akitürk, Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Danışmanım Doç. Dr. Pinar Bağçeli Kahraman. Tez aşamasındayım. Gerekli akademik araştırmaları yaptığım zaman sizin ve Melike Yumuş'un yaptığı çalışma sonucu "Okul Öncesi Eğitimcilerinin 36-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarla İlgili Görüşleri" anketi uygulamanızı gördüm. Benim için uygun bir çalışma olacak. İzin vererseniz anketinizi kullanmak istiyorum. Teşekkür eder, iyi günler dilerim.



pinar san
Alıcı: ben ▾

22 Tem 2020 11:20 (2 gün önce)

Tabi kullanabilirsin . Kolay gelsin..

Pinar Bayhan

*Hacettepe University
Faculty of Health Sciences
Child Development Department
Samanpazari/Altındag
Ankara -Turkey
+90(312) 3051570*



Ek 5**“Problem Davranış Ölçeği” İzin Yazısı**

 **Hatice Kübra Akitürk** <haticekubra.akiturk@gmail.com> 21 Temmuz Sal 20:33 (3 gün önce) ☆ ↶
Alıcı: gokhanilgaz ▾

Merhaba Gökhan İlgaz hocam,

Ben Hatice Kübra Akitürk, Uludağ Üniversitesi Okul Öncesi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Danışmanım Doç. Dr. Pınar Bağçeli Kahraman. Tez aşamasındayım. Gerekli akademik araştırmaları yaptığım zaman sizin, Yeşim Fazlıoğlu ve Lale Okyay'ın yapmış olduğu "Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması"na ulaştım. Benim için uygun bir çalışma olacak. İzin verirseniz Problem Davranış Ölçeğini kullanmak istiyorum. Teşekkür eder, iyi günler dilerim.

 **gökhan ilgaz** 01:47 (17 saat önce) ☆ ↶
Alıcı: ben ▾

Sayın Hocam
Elbette ölçeği kullanabilirsiniz
Ölçek ektedir.
İyi günler diler.
Saygılarımı sunarım.

From: Hatice Kübra Akitürk <haticekubra.akiturk@gmail.com>
Sent: Tuesday, July 21, 2020 8:33 PM
To: gokhanilgaz@hotmail.com <gokhanilgaz@hotmail.com>

Öz Geçmiş

Adı Soyadı : Hatice Kübra AKITÜRK

Doğum Yeri ve Tarihi : Beyşehir/1994

İletişim (e-mail) : haticekubra.akiturk@gmail.com

| Eğitim Durumu | Kurum | Bölüm | Yıl |
|---------------|--|--------------------------|-----------|
| Lise | Muammer Dereli Anadolu Öğretmen Lisesi | | 2008-2012 |
| Lisans | Uludağ Üniversitesi | Okul Öncesi Öğretmenliği | 2012-2016 |
| Yüksek Lisans | Uludağ Üniversitesi | Okul Öncesi Eğitimi | 2017-2020 |

Yabancı Dili : İngilizce (İntermediate)

| Çalıştığı Kurumlar | Kurum Adı | Çalışma Yılı |
|--------------------|---|--------------|
| | Gazi Anaokulu / GAZİANTEP (Ücretli Öğretmenlik) | 2016-2017 |
| | Özel Yeşil Çınar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Mrkz. / GAZİANTEP (Okul Öncesi Öğretmenliği) | 2017-2017 |
| | Ekin Başak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi /ESKİŞEHİR (Okul Öncesi Öğretmeni) | 2017-2018 |
| | Eskişehir Özel Sakarya Anaokulu | 2019-2020 |

Yayımlanan Çalışmalar

Akıtürk, H.K. & Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 267-294. DOI: 10.34234/ded.563493

Kurs ve Sertifikalar

- ✓ İngilizce Dil Kursu /Temmuz 2018-Aralık 2018
British Town English Language School
- ✓ Çocuklarda Resim Yorumlama Eğitimi / 19-20 Mayıs 2018
Uluslar Arası Psikologlar Derneği
- ✓ Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim / 27 Mayıs 2017
Uzm. Sezgin Kartal
- ✓ Cinsel Gelişim ve Cinsiyet Eğitimi / 13 Mayıs 2017
Eskişehir Anadolu Üni. Yrd. Doc. Dr. Ayten Düzkantar
- ✓ Okuma Yazma Eğitimi / 14 Mayıs 2017
Eskişehir Anadolu Üni. Yrd. Doc. Dr. Ayten Düzkantar
- ✓ Özel Eğitim Semineri / 08-09 Nisan 2017
DNR Öğrenme Merkezi
- ✓ Dil Konuşma ve Alternatif İletişim Becerileri / 04-05 Mart 2017
DNR Öğrenme Merkezi

Projeler

- Mart 2014 Toplum Hizmet Uygulaması
Hastanede hasta çocukların eğitimi için yapılan bir takım çalışması
- Kasım 2015 Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlk Yardım Yeterlilikleri / Bitirme Tezi Projesi

Hatice Kübra AKITÜRK

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

| | |
|--------------------------------|--|
| Yazar Adı Soyadı | Hatice Kübra Akıtürk |
| Tez Adı | Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri İle Çocukların Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi |
| Enstitü | Eğitim Bilimleri Enstitüsü |
| Anabilim Dalı | Temel Eğitim |
| Tez Türü | Okul Öncesi Eğitimi |
| Tez Danışman(lar)ı | Doç. Dr. Pınar Bağçeli Kahraman |
| Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni | <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="radio"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="radio"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum |
| Yayımlama izni | <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input type="radio"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum <p>1 yıl () 2 yıl () 3 yıl ()</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum |

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih : 17/07/2020

İmza : H. Akıtürk