

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara İlişkin Algıladıkları Duygusal ve Davranışsal Sorun Durumlarına Verdikleri Tepkilerin İncelenmesi

Sinem Yanardağ

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Okul Öncesi
Eğitim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eylül 2018
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Doç. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Eda Yazgın
Temel Eğitim Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Eda Yazgın
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

2. Prof. Dr. Fatoş Silman Asvaroğlu

3. Doç. Dr. Eda Yazgın

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, KKTC’de okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin çocuklara ilişkin algıladıkları duygusal ve davranışsal sorunları ve öğretmenlerin bu sorun davranışlar karşısında verdikleri tepkileri incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine dayalı tasarlanan çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gazimağusa bölgesinde eğitim veren, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı 4 resmi ve 5 özel olmak üzere toplam 9 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 30 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 30 öğretmen ile birebir yüz yüze görüşme yöntemi uygulanarak ve araştırmacı tarafından her okulda, belirlenen sınıflarda 5 okul günü ve saatlerinde toplamda 45 gün olmak üzere doğal gözlem tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Elde edilen verilere içerik analizi yapılarak tema ve alt temalar saptanmış, olguların temel sorun içindeki ağırlıkları belirlenmiştir. Geçerlilik, kodların ve kategorilerin elde edildiği görüşme ve doğal gözlemlerden birebir alıntı yapılarak arttırılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda, KKTC’deki okul öncesi kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin sorun durumla baş etme konusunda bilgi yönünde yeterlilik gösterdikleri ancak sınıf içerisinde uygulamalar konusunda yetersiz oldukları ayrıca öğretmenlerin sorun durumu sosyal çevreye zarar verme olarak ifade ettikleri tespit edilmiş ve gözlem sonuçları da bu bulguyu desteklenmiştir. Öğretmenler sorun durumlar karşısında olumlu müdahale yöntemini uyguladıklarını belirtmelerine rağmen gözlem sonuçları öğretmenlerin sorunla baş etmede uyarma yöntemini kullandıklarını göstermiştir. Gözlem sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin sınıf

içerisindeki sorun davranışlar konusundaki tepkileri incelendiğinde yüksek bir sıklıkla geleneksel model ile tepkisel modeli benimsedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Sorun Davranış, Sınıf Yönetimi, Baş Etme Stratejileri

ABSTRACT

The purpose of this research was to examine the emotional and behavioral problems teachers perceive of children working in preschools in the Northern Cyprus and the reactions that teachers give to these problem behaviours.

The study, which was designed based on the case study design based on qualitative research methods, was carried out with 30 teachers working in Famagusta region in the 2017-2018 educational year and teachers working in pre-schools 4 public and 5 private preschools. The data of the research were collected using natural observation technique with a total of 45 days during 5 school days and 38 hours in the classes determined in each school by applying the method of the face-to-face interview with 30 teachers. The content and the sub-themes were determined by analyzing the content obtained and the weights of the cases were determined in the main problem. Validity was increased by quoting interviews and natural observations where codes and categories were obtained.

As a result of this research, teachers working in the pre-schools in Northern Cyprus showed sufficient competence in the knowledge of coping with the problem but they were insufficient in the practice in the classroom and teachers were also supported by the results of observation that they expressed the problem situation as damage to the file environment.

Although the teachers indicated that they applied the positive intervention method against these problematic situations, it was determined that the teachers used the method to stimulate the teacher to cope with the problem.

When the responses of the teachers on the problem behaviors within the class were examined in the direction of the observation results, it was determined that the traditional model and the reactive model were adopted intensively.

Keywords: Pre-School Education, Problem Behaviors, Classroom Management, Coping Strategies

TEŞEKKÜR

Bu çalışmayı gerçekleştirmemde emeği geçen, engin bilgileriyle bana yol gösteren gece gündüz demeden sorunumu dinleyen, bilgileriyle bana ışık tutan danışman hocam Doç.Dr. Eda Yazgın'a en içten duygularıyla sonsuz teşekkür ederim.

Jüri üyeliğimi yapan değerli bilgileriyle beni aydınlatan Prof. Dr. Fatoş Silman Asvaroğlu hocama teşekkürü borç bilirim.

Lisans ve yüksek lisans hayatım boyunca güler yüzünü eksik etmeyen bilgilerini ve düşüncelerini daima paylaşan değerli hocam Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek'e sonsuz teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan derdimi, mutluluklarımı paylaştığım arkadaşlarım Özge Cevher, Dilara Altan ve Ali Birkan Karaduman iyi ki varsınız. Sizler hayatımda olduğunuz için çok şanslıyım. Sizlere çok teşekkür ederim.

Canım ailem babam Serhat Yanardağ, annem Saadet Yanardağ, abim Şerif Yanardağ bana böyle güzel aile ortamı sağladığınız için, maddi-manevi her zaman bana destek olduğunuz için çok teşekkür ederim. İyiki varsınız.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| ÖZ | iii |
| ABSTRACT | v |
| TEŞEKKÜR | vii |
| TABLO LİSTESİ | xii |
| ŞEKİL LİSTESİ | xiii |
| 1 GİRİŞ | 1 |
| 1.1 Problem Durumu | 1 |
| 1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi | 4 |
| 1.3 Araştırmanın Problem Cümlesi | 5 |
| 1.3.1 Alt Problemler | 5 |
| 1.4 Sayılıtlar | 6 |
| 1.5 Sınırlılıklar | 6 |
| 1.6 Tanımlar | 6 |
| 2 KURAMSAL VE KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR | 7 |
| 2.1 Okul Öncesi Eğitim | 7 |
| 2.2 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Davranış Gelişimi | 8 |
| 2.2.1 Davranışın Tanımı ve Gelişimi | 8 |
| 2.2.2 Davranışı Etkileyen Faktörler | 8 |
| 2.2.2.1 Çevresel Faktörler | 9 |
| 2.2.2.2 Ailesel Faktörler | 10 |
| 2.2.2.2.1 Demokratik Aile Tutumunun Davranışa Etkisi | 11 |
| 2.2.2.2.2 Otoriter Aile Tutumunun Davranışa Etkisi | 12 |
| 2.2.2.2.3 Aşırı Korumacı Aile Tutumunun Davranışa Etkisi | 12 |

| | |
|--|----|
| 2.2.2.2.4 İzin verici Aile Tutumunun Davranışa Etkisi..... | 13 |
| 2.2.2.2.5 Evlilik Uyumunun Davranışa Etkisi..... | 13 |
| 2.2.2.2.6 Aile İçi Şiddetin Davranışa Etkisi | 14 |
| 2.2.2.2.7 Boşanmanın Davranışa Etkisi..... | 15 |
| 2.2.2.2.8 Anne-Baba Kaybının Davranışa Etkisi..... | 16 |
| 2.2.2.3 Biyolojik Faktörler | 16 |
| 2.3 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görülen Duygusal ve Davranışsal Sorunlar | 17 |
| 2.3.1 Saldırgan Davranışlar..... | 17 |
| 2.3.2 Bağırma | 18 |
| 2.3.3 Altını Islatma ve Dışkı Kaçırma | 18 |
| 2.3.4 Ağlama | 20 |
| 2.3.5 İnatçılık | 20 |
| 2.3.6 Tik | 21 |
| 2.3.7 Parmak Emme | 21 |
| 2.3.8 Korku ve Kaygı..... | 22 |
| 2.3.9 Çekingenlik ve Utangaçlık..... | 23 |
| 2.3.10 Beslenme Bozukluğu | 25 |
| 2.4 Sorun Davranışın Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Kuramı Temelinde Açıklanması..... | 25 |
| 2.5 Sorun Davranışın Kohut'un Kendilik Psikolojisi Kuramı Temelinde Açıklanması..... | 30 |
| 2.6 Öğretmenlerinin Nitelikleri | 31 |
| 2.7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Davranış Sorunları İle Baş Etme Yöntemleri .. | 32 |
| 2.7.1 Geleneksel Model | 33 |

| | |
|---|----|
| 2.7.2 Tepkisel Model | 34 |
| 2.7.3 Önleyici Model | 35 |
| 2.7.4 Gelişimsel Model | 36 |
| 2.7.5 Bütünsel Model | 37 |
| 2.8 İlgili Araştırmalar | 37 |
| 3 YÖNTEM..... | 43 |
| 3.1 Araştırmanın Deseni..... | 43 |
| 3.2 Çalışma Grubu | 44 |
| 3.3 Geçerlilik ve Güvenilirlik | 46 |
| 3.4 Veri Toplama Araçları | 47 |
| 3.5 Verilerin Toplanması | 49 |
| 3.6 Verilerin Analizi..... | 50 |
| 4 BULGULAR | 51 |
| 4.1 Katılımcıların, Okul Öncesi Öğretmenin Tanımı ve Okul – Sınıfta Geçen Bir Güne İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular | 51 |
| 4.2 Katılımcıların, Çocuk Öğretmen İlişki ve İletişim Durumlarına İlişkin Görüşleri ve Araştırmacı Tarafından Gözlemlenerek Elde Edilen Bulgular | 54 |
| 4.3 Katılımcılara Göre Sınıfta Sergilenen Sorun Davranışlara İlişkin Görüşler ve Araştırmacı Tarafından Gözlemlenerek Elde Edilen Bulgular | 58 |
| 4.4 Katılımcıların, Sorun Davranışlar Karşısındaki Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri ve Araştırmacı Tarafından Gözlemlenerek Elde Edilen Bulgular | 65 |
| 4.5 Öğretmen Yaklaşımının Sınıf Yönetimi Modellerindeki Karşılığına İlişki Bulgular..... | 72 |
| 5 TARTIŞMA | 75 |
| 6 SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 82 |

| | |
|---|------------|
| 6.1 Sonuç..... | 82 |
| 6.2 Öneriler | 83 |
| KAYNAKLAR | 85 |
| EKLER..... | 102 |
| Ek 1: Kişisel Bilgi Formu ve Görüşme Soruları | 103 |
| Ek 2: Veri Analizi Örneği | 105 |
| Ek 3: Etik Kurul Onayı | 106 |
| Ek 4: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığında Alınan Araştırma İzni..... | 107 |

TABLO LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenler İlgili Bilgiler..... | 45 |
|---|----|

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Ekolojik Sistemler (Grafik; Ali Birkan Karaduman)..... 27

Bölüm 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

DSM-V'e (Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) göre sorun davranışlar, tekrar eden ve ısrarcı bir davranış örüntüsü sergileyen ve diğer kişilerin temel haklarının ya da temel yaşa uygun toplumsal normların veya kuralların ihlal edilmesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, çev. 2014).

Yörükoğlu (1997) ise sorun davranışları, bazı psikolojik ve fiziksel nedenlerle ilişki olarak, çocukların çevreleriyle devamlı huzursuz ve çatışmalı ilişkiler içinde olmalarına neden olan, dikkat çeken, tedirgin eden ve hususi koşullarda meydana gelen davranışlar olarak ifade etmiştir (Yüksek Usta, 2014).

Dünyada yaşanan sosyal ve ekonomik gelişmelerle birlikte yetişkin ve çocukların sorunları da farklılaşmaktadır. Toplum sağlığı fiziksel rahatsızlıkların beraberinde psikolojik sorunlardan da fazlaca etkilenir duruma gelmiştir. Özellikle çocuklarda gözlemlenen saldırganlık, hiperaktivite, karşı gelme bozuklukları, karşı gelme, stres, depresyon gibi sorunlar artış göstermiş ve günümüzün önemli bir sorunu haline gelmiştir (Kargı ve Erkan, 2004).

Türkçe' de sorun olarak da ifade edilen 'problemin' anlamı ve ana özelliği bireyi huzursuz eden bir durumun var olmasıdır. Kalıtsal olan sebeplerin ötesinde, genelde bireyin biyolojik, sosyal ve psikolojik yönden temel ihtiyaçlarının karşılandığı

sürece davranışları ve yaşat şartları olağan sınırlar içerisinde gelişmekte, herhangi bir sorun çıkma ihtimalinde de en aza indirilmektedir. Ancak bireyin temel ihtiyaçları yeteri kadar karşılanmazsa ve ihtiyaçlar dengesi bireyin aleyhine uzun bir süre bozulursa kişinin gelişimi ve davranışlarında bazı değişiklikler görülebilir, buna da problem adı verilmektedir (Özgüven,1998: 160; Baran, 2001:162. aktaran Terzi, 2009).

Davranış problemleri, çocuğun değişik psikolojik ve fiziksel sebeplere bağlı iç çatışmalarını davranışlara aktarımı sonucunda meydana gelebilir. Birey sahip olduğu özellikler ile çevresi arasında dengeli şekilde ilişkiler kuramıyor ise, bu durumda sorundan bahsedilebilir (Öz, 1997:18, aktaran Alisinanoğlu, Kesicioğlu, 2010).

Okul öncesi dönemdeki sorun davranışlar uyku, öz bakım ve yemek yeme alışkanlıklarında görülebilmektedir. Bunların yanında söz dinlememek, küfretmek, inatçılık, kıskançlık, saldırganlık, utangaçlık gibi davranışlar da sorun teşkil edebilmektedir. Davranış problemleri ile baş etmede; görmezden gelme, ödülü geri alma, alternatifler sunma, sözel uyarıda bulunma, tartışmadan kaçınma gibi yöntemlerin orantılı uygulanması etkili olabilir. Davranış sorunlarıyla başa çıkmak, yetişkinlerden çok çocukların yararına olacaktır. Bu durum çocuğun daha fazla sosyal çevre edinmesi, beceri kazanması ve olumlu davranış sergilemesi konusunda fırsat sağlayabilecektir (Birkan, 2002:19).

Okul öncesi eğitim süresinde, çocukların gelişim alanları desteklenerek aynı zamanda çocukların istenmeyen davranışlarının önlenmesi, olumlu davranışları kazanmaları, ilerki yaşantısında kendi öz denetimlerini sağlayabilen bireyler olmaları için öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları teknikleri çok önemlidir. Sınıf yönetimi aktif öğretimin en önemli öğelerindendir. Çocukların davranışları ve akademik başarıları, öğretmenlerin sınıflarını ne kadar iyi yönetebildiklerine bağlı

olarak değişmekte ve öğretmen davranışları ile çocukların istendik ve istenmeyen davranışları arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır. Etkili sınıf yönetimi, tüm çocukların başarılarını ve eğitim öğretim sürecindeki katılımlarını artıran ve muhtemel sorun davranışlarını önlenmeyi amaçlayan yönetim sistemi olarak tanımlanır (Başar, 2001; Sucuoğlu, 2008 aktaran Uysal, Akbaba Altun & Akgün, 2010).

Öğretmenlerin etkili sınıf yönetiminin bir boyutu da istenmeyen davranışı yönetebilmektir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışın altında yatan nedenleri önceden bulması ve anlaması, karşılaşılabilecek istenmeyen davranışı önlemek ve ortaya çıktığı durumlarda doğru tekniklerle çözebilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara müdahale ederken sınıf yönetimiyle ilgili stratejilere ihtiyacı vardır. Öğretmenin uygulayacağı teknikler, istenmeyen davranışın ortadan kalkmasına veya tekrarlanmasına sebep olur. Bir olay araştırmasında öğretmenin cesaretlendirmek, olumlu davranışlara dikkat çekmek gibi olumlu yöntemler kullanmasının olumlu davranışların kazandırılması ve artmasına istenmeyen davranışların da azalmasına sebep olduğu tespit edilmiştir (Ellis ve Blake, 1986; Sadık,2002; aktaran Akman, Yazar & Dinçer, 2011).

İstenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin uyguladığı teknikler çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin başvurduğu teknikler şöyle sıralanmaktadır: Küçük hataları görmezden gelme, kışkırtıcı eylemleri bilmez davranma, göz teması kurma, yaklaşma, sözlü uyarıda bulunma, azarlama, yerini değiştirme, espri yapma, ara verme, konuşma, hak ve ayrıcalıktan yoksun bırakma, sınıfta alıkoyma, isteğini yapmama, ailesiyle iletişim halinde olma, anlaşma yapma ve fiziksel olmayan ceza verme (Başar, s.132; Baloğlu, 2001, s.139., aktaran Güleç, Alkış, 2004).

Çocukların saldırganlık gibi sorun davranışlarının erken yaşta tespit edilmesi, çocukların uyum sorunlarını anlamak ve önlemek için oldukça önemlidir. Yapılan

çalışmalara göre, okulöncesi dönemde görülmekte olan saldırgan davranışlar toplumsal kabul olumsuz olarak etkilemektedir. Mounts (1997)'un araştırmasında saldırgan davranışlar gösteren çocukların akranları tarafından dışlandığı tespit edilmiştir. Çocukların davranışları bakımından tutarlı büyümeleri, psikolojik yönden sağlıklı birey ve toplumun temelini oluşturmaktadır. Ancak ocukların gelişim süreçleri süresinde, istenmeyen davranışları sergilemeleri mümkündür ve doğaldır. Okulöncesi eğitimi sürecinde, istenmeyen davranışların azaltılması ve olumlu davranışlara çevrilmesindeki en önemli görev program uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Bu konuda öğretmene düşen görev çocuğun isteklerini göz önüne alarak ve uygun teknikleri kullanarak, davranış değişikliği sürecini zorlayıcı olmadan gerçekleştirmesidir (ngren zdemir, Tepeli, 2016).

Okul ncesi ğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı uyguladıkları teknikler ile ilgili olarak yapılan çalışmaların Türkçe alan yazınında sınırlı olduğu görülmektedir (Uysal, Akbaba Altun ve Akman, 2010).

1.2 Araştırmanın Amacı ve nemi

Bu araştırmanın amacı okul öncesi ğretmenlerinin çocuklara ilişkin algıladıkları duygusal ve davranışsal sorun durumlarına verdikleri tepkilerin neler olduğunun belirlenmesidir. Bu araştırmada bilimsel bilgi alt yapısı olarak, Bronfenbrenner'in "Ekolojik Sistemler Kuramı" ve Kohut'un "Kendilik Psikolojisi Kuramı" temel alınmaktadır.

İnsan davranışları üzerine biyolojik ve psikolojik faktörler gibi önemli düzeyde etkili diğer bir etmen de psikososyal etmenlerdir. Bronfenbrenner (1979) psikososyal yaklaşımı ekolojik sistem kuramında derinlemesine incelemiştir (Koano Aydener, 2016).

Ekoloji, bireyin gelişimini etkileyen pek çok farklı çeşit ortam ve kurumdur.

Ekolojik sistemler kuramı, çocuğun içinde yaşadığı birçok kuruluş ve ortamın-toplum, okul, politika, sistem gibi etkisine vurgu yapar. Bu teori kuram bireysel gelişimin psikolojik bir boşlukta oluşmadığını ancak genel olarak toplumdan etkilendiğini savunmaktadır (Smith, çev. 2014).

Kohut' bireyde gelişen patolojiyi çevre koşullarına ve ilk çocukluk deneyimlerine bağlamaktadır. Ona göre narsist patoloji, bütün psikopatolojilerin erken eşduyum ilişkilerindeki yetersizliktir (Kohut, çev. 1971).

Kohut 1977, kendiliği, benlik içinde bulunan kendilik tasarımı, bireyin kendini algılama biçimi ve bireyin kendisiyle ilgili imgeler bütünü şeklinde tanımlamıştır. Kohut daha sonraları ise kendiliği, bir üst örgütlenme, kişiliğin çekirdeği, algıların ve girişimlerin merkezi şeklinde nitelendirmektedir (Kohut, çev. 1977).

1.3 Araştırmanın Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara ilişkin algıladıkları duygusal ve davranışsal sorun durumları ile bu durumlara verdikleri tepkiler nelerdir?

1.3.1 Alt Problemler

Araştırmada, aşağıda sıralanan 5 alt probleme yanıt aranmıştır.

- Öğretmenler, öğretmenlik kavramını ve sınıfta geçirdikleri günü nasıl tanımlamaktadırlar?
- Öğretmenler sınıflarında hangi durumları sorun durum olarak görmektedirler?
- Davranış sorunu yaşayan çocuklara karşı öğretmenlerin uyguladığı baş etme teknikleri nelerdir?
- Öğretmenlerin uyguladığı baş etme teknikleri öğretmen öğrenci ilişki ve iletişimini nasıl ve ne yönde etkilemektedir?
- Öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları yöntemlerin sınıf yönetimi modellerindeki karşılığı nelerdir?

1.4 Sayıtlar

Araştırmada, veri toplama aracı olarak nitel araştırmalardaki temel veri toplama araçlarından görüşme yöntemi ile yansıtıcı günlük aracılığıyla doğal gözlem tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal yapıyı süreçleriyle birlikte kişilerin, bakış açılarından ortaya çıkarmayı sağladığından araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların sorulara içtenlikle cevap verdikleri ve veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Gazimağusa ilçesindeki KKTC Milli Eğitim ve Kùltür Bakanlığı'na bağlı 4 resmi ve 5 özel olmak üzere 9 okul öncesi eğitim kurumunda çalışmakta olan 30 öğretmenle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Davranış Sorunları: Çocuğun gelişim gösterirken karşılaştığı güçlükler ve çevrenin olumsuz etkileri zaman zaman çocukta sosyal ve duygusal hasarlara sebep olabilmektedir. ocukta olumsuz tepkilere yol açan durum olarak ifade edilebilmektedir (Dursun, 2010).

Duygusal Sorunlar: Herhangi bir etki karşısında duygusal yönden hissedilen his, duygu (Kuyucu, 2012).

Bölüm 2

KURAMSAL VE KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1 Okul Öncesi Eğitim

0-6 yaş bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişimin en hızlı olduğu bu evrede çocuk, temel kavramları ve toplum tarafından kabul edilen davranışları öğrenmeye başlar. Çocuğun erken yıllarda kazanmış olduğu tecrübeler ve yaşantılar, çocuğun tüm gelişim dönemlerini şekillendirir ve çocuğu geleceğe hazırlar (Tomris, 2012).

Bir insanın zihinsel kapasitesinin yüzde sekseni altı yaşından önce oluşmaktadır. Bu nedenle çocukların gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini göz önüne alan; sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini destekleyen eğitim ortamlarının sağlanması önemlidir (KKTC MEB, 2016).

Okul öncesi dönemde kazanılacak bilgi ve beceriler daha sonraki dönemlerin gelişim seyrini belirlemekte /etkilemektedir. Bu hassasiyeti nedeniyle okul öncesi eğitime özel bir önem verilmelidir (Kök, Küçükoğlu, Tuğluk, Koçyiğit, 2007).

Okul öncesi eğitim, doğumdan ilkokula kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim seviyelerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültür değerleri ve özellikleri yönünden, en iyi şekilde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1997, s.2).

2.2 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Davranış Gelişimi

2.2.1 Davranışın Tanımı ve Gelişimi

Davranış en temel şekilde insanların veya hayvanların herhangi bir uyarıcıya tepki verme durumu olarak açıklanabilir (Moore, 1986). Bir davranışın kendini göstermesi için öncelikle a o davranışın öğrenilmesi gerektiği açıktır. Bununla birlikte öğrenme, davranışın ortaya çıkmasını sağlamayabilir. Çünkü davranışın ortaya çıkması için, öğrenilmesiyle birlikte, biliş sürecinden geçip, organizma tarafından kabullenilerek özümsemesi de gerekir. Eğer öğrenilen davranışa yönelik bireyin belleğinde olumsuz bir yaklaşım varsa bu davranışın belirmesi güç olacaktır (Morgan,1991 akt. Sağlam, 2001).

Davranış canlıların bilinçli olarak iç ve dış etkenlere karşı uyguladıkları eylemlerdir. Evrimsel olarak davranış potansiyelleri uzun süre olgunlaşma ve öğrenme, toplumsallaşma süreçleri ile gerçek uyum yetileri olabilmektedir. Davranışın bireyoluşumsal belirleyicileri; fiziksel yaşam koşulları, psikososyal yaşam koşulları ayrıca bilinmektedir ki tüm davranışlar beyinin işlevleri sonucu meydana gelmektedir. Beyin fonksiyonları sadece yürüme, koşma, yemek yeme gibi motor hareketlerden sorumlu değil düşünme, konuşma, duygulanma gibi karmaşık bilişsel işlevlerden de sorumludur (Öztürk, Uluşahin, 2015, s. 19, 52).

2.2.2 Davranışı Etkileyen Faktörler

Davranışların kişiden kişiye, kültürden kültüre bazı farklılıklar gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu farklılığın altında yatan sebepler ne olduğu sorusu bilim insanlarının yıllarca araştırdığı konulardan biridir. Çoğunlukla bu tartışmalarda ya genetik yapının ya da sosyal çevrenin, davranışların gelişimindeki baskın etkisi vurgulanmış ve biri diğerine karşı savunulmuştur. Fakat, günümüzde bu konu artık bu yönde tartışılmamaktadır. Çünkü davranışların oluşumunda genetik yapısında, sosyal

çevrenin de karşılıklı, etkileşimsel olarak etkili olduğu bilinmektedir (Cüceloğlu, 1998, akt. Sağlam, 2001).

2.2.2.1 Çevresel Faktörler

Çocuğun yaşamakta olduğu fiziksel çevre çocuğun gelişimi yönünden önemlidir. Çevre, çocuğun davranışlarını kısıtlayabildiği gibi aynı zamanda davranışlarını gerçekleştirebilmesi için de birçok imkânda sağlar (Yumuş, 2013).

Çocuğun çevresi ile sağlıklı ilişki için de bulunabilmesi için birçok tecrübe, deneyim geçirmesi gerekir. Bu sürede çocuk deneme yanılma yöntemi ile çevre tarafından kabul görülen veya kabul görülmeyen davranışları anlamlandırmaya başlar. Çocuğun çevresi ile uyum sürecinde çevrenin etkisi ilk olarak ebeveyn yoluyla olduğundan dolayı doğal olarak çocuk yaşamakta olduğu çevrenin kültür ve yaşam biçimlerine ebeveynlerin tutum ve davranışları ile şekillenir (Dursun, 2010).

Çocuklarda görülmekte olan davranış sorunları ile çevresel faktörler arasında birbirine ters orantılı bir bağlantı vardır. Çevresel faktörleri; sosyo ekonomik düzeyi düşük, yoksulluk (işsizlik, aile büyükleri ile birlikte yaşamak, kardeş sayısının çok olması gibi.) olarak tanımlanabilir (Behar, Stewart, 1984; Dawkins, Fullilove, Dawkins, 1995, aktaran Dursun, 2010).

Çevrenin saldırgan davranışlar üzerine etkisini inceleyen ampirik çalışmalar, şiddet ve çevresel risk oranı yüksek olan sosyo ekonomik düzeyi düşük bölgelerde büyüyen çocukların, içe yönelim ve dışa yönelim sorun davranışlar sergileme olasılığının daha çok olduğunu vurgulamaktadır (Bower ve Sivers, 1998; Farrell ve Sullivan, 2004; Garbarino ve Kostelny, 1996; Garbarino, Kostelny ve Dubrow, 1991; Kliewer, Lepore, Oskin ve Johnson, 1998; Ozer ve Weinstein, 2004; McLeod ve Edwards, 1995; Shahinfar, Kupersmidt ve Matza, 2001; Stiffman, Hadley-Ives, Elze, Johnson ve Dore, 1999 aktaran, Çetinkaya Yıldız, Hatipoğlu Sümer, 2010).

2.2.2.2 Ailesel Faktörler

Aile ortamında bulunan iletişimin devamlı bir etkileşime sebep olması aile içi etkileşim kavramını ortaya koymaktadır. Aile içi etkileşim sosyal, psikolojik ve genetik özellikler taşıdığından, bu öğeler doğrultusunda bireylerin birbirlerinden etkilenmesi doğal ve kaçınılmazdır. Psikososyal açıdan gelişen çocuğun ilk etkileşime girdiği yer aile ortamıdır. Bireyin, kimlik ve kişilik kazanması, kendine güvenmesi, sosyal ve kültürel gelişimi ailede başlar. Aile işlevlerinin işler durumda olması bu sebeple önemlidir (Söylemez, 2011).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için aile, hayatın merkezindedir. Davranış büyük ölçüde benmerkezdendir. Diğer taraftan da insanların bakış açısını anlama gelişir. Bu dönem çocukları ebeveynlerinin denetiminin altındadır (Bayhan ve Artan, 2007: 37-41). Bu dönemdeki çocuklar her zaman iyiyi ve kötüyü ayıramazlar. Ebeveynlerinin nelere izin verip takdir edeceklerini, neye ceza vereceklerini bilirler ancak nedenini saptayamazlar (Özyürek ve Tezel Şahin, 2005).

Çocuklar ebeveynlerini gözlemleyerek bireyler arası iletişimi öğrendiklerinden, ebeveynlerinin birbirleri ile olan iletişim tarzlarını, mevcut olan bir problemi nasıl çözdüklerini, öfke durumunda neler yaptıkları çocuklar tarafından model alınmaktadır (Şendil ve Balkan, 2005, s.35 akt. Kızıllık Kartal, 2014).

Ebeveynler arası sorunlar ve bu sorunların boyutları, boşanma, anne ya da baba mahrumiyeti, anne baba tutumları ve ebeveynlerin çocukla iletişim şekli, cinsiyete yönelik ayrımcı davranış tutumları, ebeveynlerin içinde bulunduğu kültürün özellikleri çocuklardaki sorun davranışların durumunu belirleyebilmektedir (Özbey, 2010).

Sorun davranışlar ile ilgili alanyazında, çocuklardaki sorun davranışların meydana gelmesi ve devamlılık göstermesi sürecinde ebeveynlerin büyük ölçüde etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Çocuğun, gelişim evrelerinde rastladığı bu

güçlüklerin ebeveynlerinin desteğiyle çözümlenecek seviyededir. Ancak çocuk bu desteği göremez ya da ebeveynlerin davranış biçimi yanlış olursa, bunlara reaksiyon olarak çocukta duygusal seviyede problemler görülebilir. Aile kuramcıları, çocuklardaki davranış problemlerinin aile yapısındaki bozulmalardan kaynaklı ortaya çıktığını, aile ortamında basit problemlerin artarak uyum ve davranış problemlerine sebep olabileceğini görüşündedirler (Fazlıoğlu, Okyay ve Ilgaz, 2011).

Bilinen en yaygın anne baba tutumları; demokratik aile tutum, otoriter aile tutum, aşırı koruyucu aile tutum, izin verici aile tutum olarak sıralanabilir (Karabulut Demir, 2007).

2.2.2.2.1 Demokratik Aile Tutumunun Davranışa Etkisi

Demokratik aile tutumunda; aile içinde etkili bir iletişim kurulmakta ve çocuğa duygusal yönde destek verilmekte olup, çocuğun özerklik geliştirmesine yardımcı olunmaktadır. Aynı zamanda çocuğun disiplinli bir ortamda belirli standartları elde etmesi beklenmektedir. Demokratik bir aile ortamında yetişen çocukların, anne babalarının değerlerini özümseyerek olumlu gelişim ve uyum özellikleri gösterdikleri görülmektedir (Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010).

Demokratik aileler çocuklarından yetkin davranış beklerler ve gerekli olduğunda ise kurallara uymalarını beklerler. Demokratik aileler çocuklarını sabırlı, duyarlı ve ilgili bir biçimde dinlerler, aile içi verilmesi gereken kararlarda çocuklarının görüşlerini alırlar (Baumrind, 1966 akt. Karabulut Demir, 2007).

Demokratik tutuma sahip ailede yetişen çocuklar, düşüncelerini bağımsız bir şekilde ifade ederler, kuralları sorgularlar ve çözüm yolları bulurlar. Girişimci, yaratıcı, paylaşımcı ve benlik algısı güçlü bireyler olurlar (Pekşen Akça, 2012).

2.2.2.2.2 Otoriter Aile Tutumunun Davranışa Etkisi

Otoriter aile tutumunda ebeveynler katı kurallara sahiplerdir ve çocuklar, manevi destek ve ilgi eksikliğinin bulunduğu ortamda büyümektedir. Çocuktan daima itaatkâr tutumlar sergilemesi beklenmektedir (Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010).

Diana Baumrind'in Ebeveynlik Sınıflaması Tutumlarına göre; otoriter aile tutumu sergileyen anne babalar yüksek ölçüde kontrolcü ve isteklerine itaat bekler, aile içi etkileşimlerinde ise daha az ilişkiler kurar. Otoriter ailelerin çocuklarının genellikle daha bağımlı, akranlarıyla olan ilişkileri zayıf, itaatkar yada saldırganır. Çevresinde bulunan kişilere karşıda şüpheli eğilimler gösterebilmektedirler (çev. Smith, 2014).

Ayrıca, otoriter aile ortamlarında yetişen çocuklarda kızgınlık gelişimi ve dışa yönelim problemleri gözlenmektedir (Snyder, Stoolmiller, Wilson ve Yamamoto, 2003 akt. Sak, Şahin Sak, Atlı ve Şahin, 2015).

2.2.2.2.3 Aşırı Korumacı Aile Tutumunun Davranışa Etkisi

Diana Baumrind' in Ebeveynlik Sınıflaması Tutumlarına göre; aşırı korumacı aile tutumu sergileyen anne babalar çocuklara kuralların bulunmadığı, sınırsız özgürlüğün sağlandığı çevreyi oluşturmak için çabalarlar. Ebeveynin çocukla olan ilişkisi çok sıcaktır ve çocuğun kendini özgür bir şekilde ifade etmesi için desteklerler. Aşırı korumacı ebeveynlerin çocukları sosyal ve bilişsel açıdan daha az yeterlidir. Öz denetim ve okul ortamında kural ve rutinlerin öğrenilmesinde sorun yaşarlar (çev. Smith, 2014).

Anne ve babalar çocuklarını korudukları düşünerek çocuklarının adına karar vermekte ve çocukların tüm davranışlarının gelişimini kısıtlamaktadırlar. Ebeveynlerin çocuklarına olan ilgisi ve onları korumak istemeleri oldukça normal iken

gereğinden fazla koruma ve kontrol çocukların istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olmakta ve aşırı korunan çocuklar gereksinimlerini anne ve babasının karşılamaını beklemektedirler (Güler vd., 2010: 40, aktaran Atabey, 2017).

2.2.2.2.4 İzin verici Aile Tutumunun Davranışa Etkisi

İzin verici tutuma sahip aileler, çocuklarına karşı samimi ve şefkatli olmalarının dışında, çocuklarına karşı sınırsız özgürlük tanırlar ve çocuklarının davranışlarını yeteri kadar kontrol etmezler (Altay ve Güre 2012: 2700, aktaran Atabey, 2017).

İzin verici tutuma sahip ebeveynlerle büyüyen çocukların stresle baş etmede, öz düzenleme, duygularını denetlemede ve sorumluluk sahibi olma gibi konularda yaşadıkları gözlenmektedir (bkz., Baumrind, 1989; Darling ve Steinberg, 1993, Spera, 2005, aktaran Sümer, Gündoğdu Aktürk, Helvacı, 2010).

2.2.2.2.5 Evlilik Uyumunun Davranışa Etkisi

Birbirleri ile etkileşim içinde bulunabilme, evlilik ve aileyi ilgilendiren konularda görüş birliği yapabilen ve problemlerini olumlu bir şekilde çözümleyebilen eşlerin evlilikleri uyumlu bir evlilik olarak tanımlanır. Evlilik uyumu ayrıca eşlerin uyumlu birlikteliklerinin sonucu olarak evlilik yaşantılarındaki memnuniyeti ve mutluluğu da tanımlar (Erbek, Beştepe, Akar, Eradamlar, Alpkan, 2005).

Ebeveynlerin ve aile ortamının çocuğun ilk doğduğu andan itibaren çocuğa etkisi büyük olmaktadır. Ebeveynlerin kişilik özellikleri, eğitim durumları, meslekleri, zeka düzeyleri, fiziksel ve psikolojik hastalıkları, psiko-sosyal durumları, sosyokültürel statüleri, yetiştirme tarzları ve kendi anne babalarından gördükleri davranışlar, çocuğa yaklaşım tarzları, çocuk için ayırdıkları zaman gibi durumlar, çocuğu etkilemektedir. İdeal davranış ve aile ortamı çocuğun sağlıklı fiziksel ve psikolojik gelişimini sağlayacaktır. Aksi takdirde aile işlevliğindeki bozulmalar

çocuklarda ve aile bireylerinde psiko-sosyal rahatsızlıklar olarak kendini gösterebilecektir (Özgüven, 2001 aktaran Ekşi, Kahraman, 2012).

Aile içinde yaşanan gerginlik ve huzursuzlukla ilk başta çocuklar olmak üzere, aile bireylerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Çocuğun uyumu düşünüldüğünde, çocuğun davranışlarının uygunluğu, duygusal yönden iyi olması, benlik algısı ve başarı gibi ögeler anlaşılmaktadır. Ebeveyleyler arasındaki çatışma ile çocuğun uyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda çocuktaki saldırganlık, antisosyal davranış ve kaygı gibi değişkenler ele alınmıştır. Örneğin, çocuklar ebeveynleri arasında ortaya çıkan anlaşmazlıkları model alarak kavganın bir çözüm yolu olduğunu öğrenmekte; bu da çocuğun saldırganlığını arttırmaktadır. Benmerkezci dönemde olan küçük çocuklarda ise, ebeveynleri arasındaki çatışmadan dolayı kendilerini suçlamaktadırlar (Yılmaz, 2001).

2.2.2.2.6 Aile İçi Şiddetin Davranışa Etkisi

Aile içi şiddet duygusal istismardan başlayarak ölümlle sonuçlanan fiziksel şiddet vakalarına kadar çeşitlilik gösteren bir kavramdır. Aile içi şiddet, kadına/eşe yönelik şiddet kavramları sıklıkla beraber kullanılan kavramlardır ancak şiddet gösteren ya da mağdur olan kişi aile bireylerinden herhangi biri ya da birkaçı olabilmektedir. Kadına/eşe yönelik şiddet kişinin hali hazırda ya da geçmiş eşlerine karşı sergilenen saldırgan ve zorlayıcı davranışlarını tanımlamaktadır (UNICEF 2006).

Çocuğun şiddetten etkilenme şekli ya da şiddete karşı nasıl tepkiler vereceği yaş ve bilişsel gelişimine bağlı olarak değişmektedir. Şiddete uğrayan çocuklarda gözlenen davranış bozuklukları sinirlilik, umutsuzluk ve psikolojik tepkisizlik nedeniyle ağır kişilik ve davranış bozuklukları, huysuzluk, hırçınlık, tedirginlik, suç

yönelen davranışlar, başkaları ile rahat iletişim kuramama, antisosyal ve saldırgan davranışlar görülmektedir (Ayan, 2007).

2.2.2.2.7 Boşanmanın Davranışa Etkisi

Boşanma, aile içerisindeki tüm bireyleri yakından ilgilendiren ve etkileyen bir olaydır. Eşlerin etkilenmesinin yanı sıra en çok çocuklar zarar görmektedir. Çocukların boşanma sonrasında alışık oldukları düzen değişmekte ve ebeveynlerinden birinden uzakta yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Boşanmanın psikolojik, sosyal ve hukuki sonuçları olan bir süreç olması nedeni ile çocuklarda olumsuz etkiler bırakmaktadır. Boşanan ya da boşanma sürecinde olan çiftler zamanlarının büyük bir kısmını kendi aralarındaki çatışmaya ve problemlere harcamaktadırlar. Boşanmış aile çocukları, hangi yaş grubunda olursa olsun içe kapanma, mutsuzluk, üzüntü gibi belirtileri yaşamaktadırlar. Boşanma olayının gerçekleşmesiyle çocuklar hem anne hem de babalarını kaybetmiş hissini yaşamaktadır (Uzun, 2013).

Ebeveynlerinin boşanmasından çoğunlukla çocuklar kendilerini sorumlu hissetmektedirler. Çocuklarda korku, üzüntü, gerileme, okul başarısında düşme, anne-babalarını barıştırma isteği, yalnızlık, reddetme, uyku problemleri gibi birtakım olumsuz duygular da çocuklarda sıklıkla karşılaşılan problemler arasındadır. Boşanan çiftlerin bu sorunların çocuklarda kalıcı sorunlara dönüşmemesi için birlikte ve bilinçli hareket etmeleri gerekmektedir. Boşanma kaçınılmazsa, boşanmadan sonra çocuklarda meydana gelebilecek olumsuz davranışları okulda şiddet, evden kaçma, internet bağımlılığı, okulu terk, suçluluk gibi davranışları önceden görmek ve mümkün olduğunca kararlı ve sevgi ile davranarak düzeltmek, düzeltilemezse uzman kişilerden yardım alınması gereklidir (Türkarlan, 2007).

2.2.2.2.8 Anne-Baba Kaybının Davranışa Etkisi

Ölümden yetişkinleride çocuklarda etkilemektedir. Ancak ölümden daha çok çocuklar etkilenmektedir. Sevilen aile bireylerinden veya yakınlarından herhangi birinin ölümü durumunda çocuklar, ölüm gerçeğini tamamen reddetme, ölümü değişik biçimlerde yorumlama ya da ölümü gerçeğini kabul etme gibi tepkiler gösterebilirler. Ancak hangi tür yorumu kabul ederlerse etsinler, psikolog ve psikiyatristlere göre çocuklar ölüm olayından derinlemesine etkilenmektedir (Köylü, 2004).

Okul dönem çocuklarında soyut düşünme yeteneği kazandıklarından dolayı ölüm kavramını algılayabilirler. Ölümün geri dönülmez bir şey olduğunu anlayabilir ancak kendinin ölebileceğini kavrayamazlar. Bu dönemde çocuklar yetişkinlere benzer biçimlerde yas tutabilir, üzüntü yaşayabilir. Aileden birisinin kaybının, üzüntü veren zorlu bir süreç olduğunu bilir. Ağlama, uyku ve yemek alışkanlıklarında değişiklikler, içe çekilme, saldırganlık, alt ıslatma gibi davranış problemleri görülebilir (Attepe, 2010).

2.2.2.3 Biyolojik Faktörler

Çocuklarda doğuştan gelen biyolojik kalıtım özellikleri, yaşamakta olduğu çevre ile ilişkilidir. Çocuğun herhangi bir davranış sorunu sergilediği sırada yaşamakta olduğu çevre içinde ona gösterilen veya gösterilecek olan tepkiler çocuğun davranışının yönünü belirlemektedir. Bu da o davranışın artışına ya da azalmasına etkileyecektir. Biyolojik etmenler genetik, hormonal, nörotransmitter disfonksiyonu, nörolojik, doğum öncesi toksin maruz kalma faktörleri olarak sınıflandırılabilir. Davranış sorunu olan çocuklarda biyolojik etki önemli bir faktördür. Anne ve babanın sosyopati davranışı ve ergenlik öncesi davranış sorunu başlangıcı annenin madde bağımlılığı, kaygısı ya da depresyonu gibi anne baba psikopatolojisi arasında etkili bir bağlantı olduğunu desteklemektedir (Çebi, 2017).

2.3 Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görülen Duygusal ve Davranışsal Sorunlar

Okul öncesi dönemde çocukların psikolojik yönden sağlıklı gelişim göstermeleri önemlidir. Bu evrede psikolojik gelişim yetişkinlere nazaran daha esneklerdir. Gelişim ve öğrenmenin hızlı ve kapsamlı bir şekilde devam etmekte olduğu bu dönemde, çocukların davranışlarında birtakım olumsuz durumlarla karşılaşılabilir. Bu olumsuz davranış biçimleri genellikle çocuğun gelişimsel özelliklerinin sonucudur. Hızlı şekilde gelişimsel yönden öğrenme süreci yaşamakta olan çocuklar, yaşamsal tecrübeleri sırasında birtakım olumsuz davranış örüntülerini gösterebilirler (Kök, Koçyiğit, Tuğluk, Bay, 2008).

Çocuklarda görülmekte olan davranış sorunlarını değerlendirirken çocuğun gelişim dönemi, belirtinin sıklığı, gücünün, çeşitliliğinin, sürekliliğinin, belirtinin ağırlığı ve sıklığı yanında başka hangi belirtilerin eşlik ettiğinin, dıştan belirti göstermeyen iç tedirginliklerin, çocuğun geçmişteki uyumunun ve olumlu niteliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir (Yörükoğlu, 2011).

2.3.1 Saldırgan Davranışlar

Bebekliğin sonlarından başlayarak, tüm çocuklar belli zamanlarda saldırgan davranışlarda bulunurlar (Dodge, Core ve Lynam, 2006; Tremblay, 2004 aktaran Berk, 2013). Saldırganlık, ruhsal veya bedensel yönden zarar vermeye yönelik davranışlardır. Saldırganlık çoğunlukla bir kısıtlamanın sonucunda oluşur. Saldırganlık 2-5 yaşlarında bağırma, çevresindeki kişilere vurma ya da oyuncak, mobilya gibi eşyalara zarar verme eğilimlerini gösterebilir. İlk etapta ebeveynlere karşı olan saldırılar, bir süre sonra kardeşe ve akranlara da yönelir. Sözlü saldırılar 2 ile 4 yaşların arasında görülmeye başlanır. 3 Yaşından sonra ise öç ve intikam alma

duygularına bağılı saldırganlık ortaya çıkmaya başlar (Seven, 2008, s. 131 aktaran Kadan, 2010).

Saldırganlığın gelişimine bakıldığında, okul öncesi dönemde fiziksel saldırganlık çoğunlukla görülmektedir. Çocukların dil gelişimine bağılı olarak, ilk başta fiziksel şiddete daha çok başvurdukları görülmektedir. Bu dönemdeki saldırganlık istedikleri amaca ulaşmadaki kısıtlamalar (sevilen bir oyuncuğun ya da objenin başka kişiler tarafından kullanılması gibi) sonucunda meydana gelmektedir. Sözel dil becerileri (ve buna bağılı olarak bilişsel becerileri) geliştikçe sözel yönden saldırganlığa da başvurabilmektedirler (Archer ve Coyne, 2005; Feldman, 2005; Papalia ve diğeri, 2003 aktaran Gülay, 2008).

2.3.2 Bağıırma

Bağıırma, çocukların içinde buldukları ortamda normal ses seviyesinin üstünde seslerini yükselttikleri zamanları içermektedir. Buna ilave olarak; çığlık atma gibi birçok ses, bağıırma davranışı içinde yer alır. Çocukların çıkarmakta oldukları bu tür seslere yetişkinlerin göstermiş oldukları tepkiler oldukça önemlidir. Zira sınıf içinde oluşan yüksek düzeydeki sesler olabildiğince rahatsız edici olmaktadır ve çoğunlukla öğretmenler bu konuda kendilerini sorumlu hissederek anında tepki göstermeye çalışmaktadırlar (Yumuş, 2013).

2.3.3 Altını İslatma ve Dışkı Kaçırma

Altını ıslatma (enürezis) uygunsuz zamanda uygunsuz yere işemektir. Uyanıkken altını ıslatma enürezis diürna, uykuda altına ıslatma enürezis nokturna olarak bilinmektedir (Kelalis, Yüzük, Belman, 1992 aktaran Ünivar, Sönmez, İnan, 2005). Enürezis çocukluk çağında sıkça görülen bir problemdir. Bu problem okul öncesi ebeveynleri tarafından genellikle önemli görülmezken çocuğun okula başlaması beraberinde neden olduğu olumsuz psikososyal etkiler sebebiyle önemli bir

sağlık problemi haline gelmektedir (Bozlu, Çayan, Doruk, Canbolat, Akbay, 2002). Enürezise, sosyo ekonomik düzeyi düşük olan, duygusal yıkıma uğramış nevroitik ve uyumsuz çocuklarda daha sık görülmektedir (Aydoğmuş, 2006:158 aktaran Dursun, 2010). Enürezis biyolojik, sosyal ve psikolojik nedenlerden kaynaklı meydana gelebilir. Düşük doğum ağırlığı, motor gelişim geriliği, kısa boy gibi hafif gelişimsel gecikmeler, cinsiyet, düşük sosyoekonomik düzey, kalabalık aile ortamı, ailede boşanma veya parçalanma olması, ailede enürezis öyküsünün bulunması, ağır uyku, zayıf tuvalet alışkanlığı enürezis için risk faktörleri olarak belirtilmektedir. Enüretik çocuklarda çoğunlukla çevresindeki kişiler tarafından fark edilme korkusu ve sosyal fobi, sosyal çekingenlik, yüksek kaygı düzeyi ve davranış sorunları görülebilmektedir (Toros, Avlan, Çamdeviren, 2003).

Dışkı kaçırma; normal gelişim gösteren bir çocuk 2-3 yaşını tamamladıktan sonra bilinçli olarak dışkısını kontrol etmeye başlar. Fizyolojik rahatsızlıklar dışında 3-4 yaşlarındaki çocuğun dışkı kaçırması enkoprezis denir (Aydoğmuş, 2006:158 aktaran Dursun, 2010). Dışkı kaçırma, altını ıslatmaya oranla daha az rastlanan ve kızlara nazaran erkeklerde daha sık görülmektedir. Enkoprezis, psikolojik problemlerin belirtisi olabilir. Dışkı kaçırma nedenleri arasında ailenin, bilhassa da annenin aşırı titiz, baskıcı ve eleştirel tutum içerisinde olması yer almaktadır. Altını ıslatmada görüldüğü gibi dışkı kaçırma problemi olan çocukların da, sosyal çevresinde problem yaşama, akranlarıyla iyi ve doyumlu ilişkiler kuramama, çok fazla inatçılık davranışlarının olması mümkündür. Çocuğu cezalandırıcı ve onur kırıcı davranışlardan uzak durulmalı ve sorunun tekrar etmesi durumunda çözüm için bir uzmana başvurulmalıdır (Sökmen, 2011 aktaran Memetali, 2014).

2.3.4 Ağlama

Bebekler ve küçük çocuklar için ağlama bir iletişim şeklidir. Çocuklar gelişimlerinin ilk yıllarında hızlı bir şekilde büyürler. Zamanla istek ve ihtiyaçlarını farklı iletişim yollarıyla ifade etmeye başlarlar. Ara sıra çocuklar sinirlendiklerinde veya her hangi bir isteklerine dikkat çekmek için ağlama davranışını kabul edilebilir bir davranış olarak görebilir ve yetişkinlere isteklerini yerine getirmeleri için nedensizde olsa ağlama davranışı gösterebilirler (Yumuş, 2013).

Çocuklar gördükleri her şeye ilgi ve merak duyar, onlara dokunmak ve oynamak isterler. Kendilerine bu imkan verilmediğinde veya yapmak istedikleri engellediği zaman hayal kırıklığına uğrarlar, bunu ağlama, debelenme davranışları ile gösterir. Çocuğun hayal kırıklığını ifade eden ağlama gibi olumsuz davranışlarına karşı yetişkinlerin cezalandırıcı bir tutum sergilemesi yetişkin ile çocuk arasındaki ilişkiyi bozabileceği gibi çocuğun isteklerini yaptırmak için olumsuz davranışları kullanmayı öğrenmesine sebep olabilir (Oktay, 2004, s.116 aktaran Kurt, 2015).

2.3.5 İnatçılık

İnatçılığın başlangıcı özerklik dönemine kadar gider. Ebeveynlerin tuvalet eğitimi, yemek alışkanlıkları gibi konularda katı ve ısrarcı bir tutum sergilemesi çocuğu edilgen direnmeye götürür. Ebeveynler ve çocuk arasında bu dönemde başlayan mücadele, diğer alanları da etkilerse ortaya inatçı bir kişilik çıkar (Bilgin, 2003, s.99 aktaran Kurt, 2015). 18-36 aylık çocuklar da inatçılık, karşı gelme gibi davranışlar gelişim döneminin getirdiği normal bir davranıştır. Çocuğun benmerkezci olduğu dönemde çocuğun kendini dünyanın merkezine koyması, her isteğinin yapılmasını istemesi ve beklemesi normaldir. Bu dönemden sonra çocukta görülen karşı gelme ve inatçılığını kızgınlık şekliyle göstermeye başlama gelişim sürecinin bir parçası olarak kabul edilemez (Dursun, 2010).

2.3.6 Tik

Tik bozuklukları çocukluk döneminde yaygın olarak görülmekte olan bozukluklardandır. Kız çocuklara oranla erkek çocuklarda daha sık görülür. Tikler motor ya da vokal kasların istemsiz kasılmaları sonucu meydana gelen; ani aralıklı, tekrarlayıcı ritmik olmayan istemsiz hareketlerdir. Motor tikler, göz kırpma, baş sallama, omuz silkme gibi basit hareketler olabildiği gibi birçok istemsiz hareketin aynı anda ortaya çıktığı kompleks tiklerde olabilir. Vokal tiklerde benzer şekilde; basit boğaz temizleme sesinden karmaşık sesler çıkarmaya, konuşma bozukluklarından koprolaliye (küfür etme) kadar çeşitlilik gösterebilir (Semerci, 1999 aktaran Güneş, 2008). En çok 6-7 yaş arasında görülmektedir. Tiklerin oluşumdaki sebeplerinden en önemlisi taklittir. Tiklerin meydana gelmesinde rol oynayan psikolojik etkenlerin başında, erken yaşlarda başlayıp sürüp giden korku, tedirginlik, kaygı ve gerginlik vardır (Bilgin, 2003, s.97 aktaran Kurt, 2015).

2.3.7 Parmak Emme

Parmak emme, anne karnındayken öğrenilen doğuştan gelen en güçlü reflekslerden biridir. Bebeklerin genellikle parmaklarını emme alışkanlıkları zararsız bir davranıştır. Çocuklarda 3-4 yaşa kadar görülmekte olan bir olgudur (Yavuzer, 2011 aktaran Memetali, 2014). Parmak emme davranışı sevgi eksikliği yaşayan, güvensizlik duyan çocuğun, asabiyet, yalnızlık durumlarında bu hareketi çoğalttığı bilinir (Aydın, 2003 aktaran Güneş, 2008). Okul öncesi dönem ve sonrasında ortaya çıkan parmak emme davranışı uyumsuzluk problemi ya da alışkanlık bozukluğu olarak kabul edilebilir. Çocuklarda korku, açlık, ebeveynlerden ayrılma, kardeş kıskançlığı ya da uykuya dalarken görülebilir. Parmak emme davranışının özünde anne-çocuk ilişkilerindeki eksiklik ve çocukta güven duygusunun yeterli derecede

gelişmemesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Aydoğmuş, 2006: 146 aktaran Dursun, 2010).

2.3.8 Korku ve Kaygı

Kaygı (anksiyete) ve korku, organizma için tehlikeli sayılabilecek bir durum karşısında savunma mekanizmalarını harekete geçiren duygulardır. Korku, bilinen bir tehlike karşısında ortaya çıkan bir tepkiyken, kaygı korkunun en genel ve bilinmeyene karşı olan biçimidir (Önçağ, Çoğulu, 2005).

Çocuklarda görülmekte olan korkular yaşa bağlı olarak farklılık gösterebilir. İlk yıllarda ortaya çıkan korkular çocukların yaşantıları ile zamanla ortadan kalkmaya başlar. Korku ve kaygılar okul öncesi dönemde sıklıkla görülmekte olan davranış sorunlarından (Ankay, 1992:111 aktaran Dursun, 2010). Korku durumu, psikolojik problemlere sebep olabilir. Korku duygusu çocukta birtakım belirtiler ortaya çıkarır, bu belirtileri şu şekilde sıralanabilir: Korkmuş bir çocuğun kalp atışları hızlanır, mide kasılması ve kramplar görülür. İç salgı bezlerinin çalışmasında değişiklik olur, adrenalin salgısı artar, idrar torbası daralır, çocuk altına kaçırabilir. Kaslarda sertlik, gerginlik, seğirmeler ve titremeler olur. Kusma, ishal, gözlerde fazla açılma ve dışarı fırlama olur. Sık sık nefes alıp verme, deride solukluk ve soğukluk vardır. Dişler gıcırda, çatırdar, sık sık yutkunma veya bazı kişilerde dil tutulmaları olup konuşma problemleri görülür. Özellikle en yaygın şekilde kekemelik görülür. Soğuk soğuk terleme ve amacı olmadan tuhaf hareketlerde bulunur. Parmak çıtlatma, kaşınma, parmak ve tırnak kemirme görülür (Bilgin, 2003, s.102-103 aktaran Kurt, 2015).

Kaygı, çocuğun gelişim sürecinin içerisinde bulunan duygulardan birisidir. Çocuk gelişimiyle paralel olarak ebeveynlerden ayrılma kaygısı, kardeş kaygısı, okul kaygısı, arkadaş edinememe kaygısı gibi değişik biçimlerde kaygı duygusunu yaşamaktadır. Çocuğun günlük yaşantısında daha farklı olaylara ilişkin kaygı

durumunu yaşaması normal görülürken, farklı durumların ötesinde sıkça kaygı yaşaması patolojik açıdan değerlendirilmektedir (Çifter, 1985; Sims ve Owen, 1993 aktaran Alisinanoğlu, Ulutaş, 2003). Kaygı, sağlıklı fertlerde yaşam boyu tecrübe edinilen, bireylerin gelişimi esnasında koruyucu ve uyumsal fonksiyonu olan olağan bir duygudur. Aksine, kaygı sorunları bariz sıkıntı ve fonksiyon kaybına sebep olan korku ya da endişe ile ayırt edilmiştir. Gelişimsel süreçte patolojik kaygı ile uyuma destek olan, kendini koruma ve güvenliği sağlayan normal kaygıyı farklılaştırmak zordur. Tanımsal sınırları anlamakta uygun kural, uyarıcı bir platform olduğunda bireyin kaygıdan kurtulma yetisinin bulunup bulunmadığına bakmaktır. Örneğin ayrılık kaygısı erken çocukluk döneminde olağan gelişimsel sürecin devamı iken; bu sürecin daha sonrasında çocuğun arkadaşları ve ebeveyn ilişkilerine, okul başarısına tesir eden ve aşırı, devam eden bir kaygı “ayrılık kaygısı” olarak nitelendirilir. Bunun gibi erken çocukluk döneminin yabancı kaygısı ve sosyal çekingenliği, sosyal fobiden ayırt edilmelidir. Bu yüzden çocuklarda belirli yaşam evrelerinde meydana gelen ve gelişimsel olarak uygun olan kaygı ile tedavi edilmesi gerekli olan kaygıyı birbirinden ayırt etmek önemlidir. Çoğunlukla çocuklardaki kaygı bozukluğu göstergeleri, çevresel şartlara ve strese reaksiyon olarak kabul gördüğünden, bu yaş grubunda kaygı bozuklukları teşhisi çoğunlukla gözden kaçabilmektedir (Manassis 2004, Şenol 2007 aktaran Karakaya, Öztop, 2013).

2.3.9 Çekingenlik ve Utangaçlık

Çekingenlik, çocuğun kendine olan güvensizliğinin göstergesidir. Bu çocuklar kendilerini değersiz hissederler, her şeyden korkarlar ve sorumluluk almak istemezler. Kötümser olurlar ve çevrelerindeki herkesten uzak dururlar. Bu sebeple arkadaşlık kurmaları da çok zor olur (Saygılı, 2005, s.119 aktaran Kurt, 2015). Çekingen çocukların sınıfa aktif katılımları ve okula olan uyumları düşük seviyede

olabilmektedir. Bu durum çocukların ileriki yıllarında okula uyum ve yalnızlık düzeyiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Stoeckli, 2010 aktaran Gülay, 2011).

Utangaçlık geçmiş yıllarda bir erdem olarak kabul edilirken günümüzde bireyin hayatını, iş ve sosyal başarımını olumsuz bir biçimde etkileyen önemli bir sorun olarak kabul edilmiştir. Utangaçlık kişinin okul, iş ve aile hayatında başarısız olmasına sebep oluyor. İş hayatında çoğu kişi utangaç olduğu için performansını gösteremiyor, hakettiği pozisyona gelemiyor. Birey okul ve iş yaşantısında utangaçlığı nedeniyle yeteneklerini gösterme imkanı bulamıyor (Yüksel, 2005). Utangaçlık sorunu, toplumsal bir ortamda bulduklarında, düşüncelerini ifade ettiklerinde bireylerde sıkıntıya sebep olmakta ve bu sıkıntı bazı bireylerin fiziksel görüntülerini de etkileyerek bireylerde büyük veya küçük seviyede kaygı, yüz kızarması gibi fiziksel belirtiler görülmesine sebep olmaktadır (Durmuş, 2007).

Utangaç çocukların kaygılarından dolayı sorun odaklı baş etme mekanizmalarından çok duygu odaklı baş etme mekanizmalarını kullandıklarını çünkü utangaç çocukların kendine güven ve sosyal katılım gerektiren savunma mekanizmalarını daha az tercih ettiklerini, utangaç çocukların stresle baş etmek için sorunla direkt ilgilenmek veya başkalarından yardım istemek yerine bulunmuş olduğu ortamı terk etme yada kendini suçlama gibi davranışları tercih ettiklerini bu da bireylerin kendilerine olan inançlarının ve benlik saygılarının azalmasına sebep olur. Daha az etkili baş etme yöntemlerini kullanmak utangaç çocukların kendilerini sorun karşısında yetersiz hissederek benlik saygılarının azalmasına yol açmakta ve gelecekte daha çok problem ve stres yaşamalarına sebep olmaktadır (Findlay, Coplan ve Carleton, 2009, aktaran Şar, Işıklar, Özçelik, Özbay, 2016).

2.3.10 Beslenme Bozukluğu

Çocuğun kişiliği okul öncesi dönemde şekillenmekte, yetişkinlik çağındaki davranışlarını etkileyecek alışkanlıkların edinilmesi, çoğunlukla bu yıllara dayanmaktadır. Çocuğun bu yıllarda kazandığı yemek yeme alışkanlığı da yaşamının daha sonraki evrelerini etkileyecek ve ileriki yıllarda ortaya çıkacak beslenme problemlerinin temelini oluşturacaktır. Çünkü, beslenme çocuğun bedensel, duygusal gelişmesini ve sosyal davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Kaya, 1999 aktaran İrcal Sümbül, 2009). Bir-beş yaş dönemi başarı ve becerilerin en çok elde edildiği dönemdir. Okul öncesi dönem çocuğu gıdalara karşı belirti ve kesin durum ortaya koymaya başlar; yiyeceklerle ilgilenmeyi bırakarak daha çok etraflarındaki olup biten ile ilgilenir. Bu dönem çocuk için gıdaların çok fazla seçildiği, aile içinse zor fakat geçici olan bir dönemdir. Besin grupları içerisinde sebzeleri az severler, besinleri karışık olarak tüketmekten hoşlanmazlar ve besinleri bildikleri biçimde görmek isterler. Çocuğa her çeşit yiyecek sunulmalı, hiçbir yiyecek sürekli olarak verilmemeli ve çocuğun yiyeceği istemediği bazı durumlarına da izin verilmelidir. Aile sofrasında tartışılması, çocuğun sofradayken uyarılması, cezalandırılması ve diğer çocuklarla karşılaştırılması gibi davranışlar çocuğun yiyeceği istememesine neden olabilir. İştahsızlıktaki gönülsüzlük ve dalgalanmalar davranışlara da yansır (Kutluay Merdol 1999 aktaran Kobak, Pek, 2015).

2.4 Sorun Davranışın Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Kuramı Temelinde Açıklanması

Bronfenbrenner kişinin gelişimini, birey ile içinde bulunduğu toplumun, fiziksel ve kültürel çevresindeki karşılıklı etkileşimlerine ya da yakınsak süreçler aracılığıyla gerçekleştiğini böylece gelişimin kişinin içinde yaşadığı çevre içerisindeki

davranışları aracılığıyla meydana geldiğini belirtmektedir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994 aktaran Ahioğlu Lindberg, 2012).

Bronfenbrenner'in ekolojik sistem görüşüne bağlı olarak çocuğun gelişimini anlamak için yalnızca bireyin kendisini değil içerisinde bulunduğu çevreyi de anlamak gereklidir. Ekolojik sistem kuramında bireyin çevresi, birbirinin içine yerleşmiş tabakalardan ortaya çıkan karmaşık ilişkiler sisteminden oluşmaktadır. Kişinin gelişimini bu tabakaların birbiri ile etkileşimini ve kendi içerisindeki ilişkiler ile buna bağlı ilişkilerin meydana getirdiği geniş toplumla olan ilişkilerden etkilenmektedir (Bronfenbrenner, 1979 akt. Lindo, 1997 aktaran Obalar, Ada, 2010).

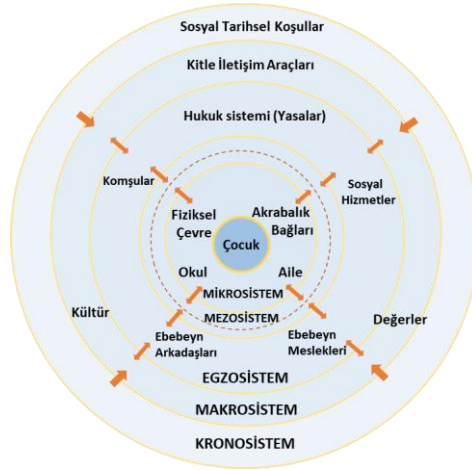
Bronfenbrenner kuramında, çocuğun çevresinin önemli olduğunu vurgulayarak çevrenin davranışları etkilemesine dikkat çekmiştir. Kuramda, sistemler, toplumu oluşturan ögelere göre biçimlenmişlerdir. Her sistem birbiriyle iç içe yer alarak büyük sistemi oluşturmaktadır. Tabakalı yaklaşım, toplumsal yapının çeşitli kapsamlarının ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır. Toplumdaki bütün sistemler birbiriyle etkileşim halindedir. Ayrıca bütün sistemlerin bireyler üzerinde değişik etkileri bulunmaktadır. Bireyin davranışları, bütün sistemlerin etkisindedir (Gülay, Akman, 2009 aktaran Kaya, 2016).

Çocuğun gelişimi ve davranışlarını, çevreyen bu sistemlerin etkileşimlerinden etkilendiğini açıklarken, çocuğun içinde bulunduğu tüm yakın ve uzak sistemlerin iç içe olduğu, birinin diğerinden ayrı düşünülmemeyeceğini de öne sürmektedir. Aynı zamanda kuramı, diğerlerinden bariz bir şekilde ayıran özellik de çocuğun gelişimini ve davranışlarını etkileyen çeşitli çevresel etkenlerin birbiri ile ilişkisini kültürel bağlamda açıklamasıdır (Eser, 2016).

Davranışı bireyin duygu ve düşüncelerinin açığa çıkarmış biçimi olarak ele aldığında, bireyin davranışını buz dağının görünen yüzü, onu davranışa yönlendiren

sebepleri ise buz dağının denizin altında kalan kısmı olarak nitelendirebiliriz. Bireyin davranışı; geçmiş yaşantılarından edindiği deneyimlerinin, içinde bulunduğu çevre koşullarının, çevredeki diğer sistemlerle olan ilişkilerinin ve kendi kişilik özelliklerinin bir bileşmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Danış, 2006).

Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistem kuramı mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere beş alt sistemden oluşmaktadır. Çocuk ve bulunduğu yakın çevresinin birbiri ile olan etkileşimini açıklamaya çalışan bir kuramdır.



Şekil 1. Ekolojik Sistemler (Grafik; Ali Birkan Karaduman)

Mikro Sistem: Mikro sistem, gelişim gösteren ferdin içerisinde bulunduğu ev, akran grubu ve okul gibi yakın çevreler ve bu çevrelerdeki doğrudan etkileşimleri içermektedir. Bu çevrelerde söz konusu olan yakınsak süreçler veya etkileşimler, doğrudan mikro sistemin yapısı ve içeriğine bağlıdır. Buna ek olarak, bu süreçlerin, gelişimi kolaylaştırıcı ya da bazı durumlarda da engelleyici işlevleri de bulunmaktadır. Bu sebeple çocuğun gelişimi üzerinde mikro sistemlerin doğrudan bir etkisi vardır (Lindberg Ahioğlu, 2013).

Çocuğun gelişiminde doğrudan etkisi bulunan mikro sistemsel öğeler, davranış kavramada büyük öneme sahiptir. Örneğin saldırgan davranışlar gösteren çocuğun çevresi gözlemlenmeden incelendiğinde bu saldırgan davranışların görüldüğü ortama uyum sağlayamama ya da biyolojik birtakım unsurlardan kaynaklandığı söylenebilir. Fakat, çocuğun ailesinde ve yaşadığı çevrede saldırgan davranışlar görülüyor ve pekiştiriliyorsa çocuğun sorun davranışlar göstermediğinin aksine içinde bulunduğu çevreye uyum gösterdiğini söylemek mümkündür (Jewell, v.d., 2009 aktan Yüksek Usta, 2014).

Mezo Sistem: Mezo sistem, iki veya daha fazla mikro sistem arasındaki ilişkiyi kapsamakta ve bu nedenle gelişen birey de bu sistem içinde yer almaktadır. Örneğin okul ile aile ya da yaşlıları ile aile arasındaki ilişkiler bu sistem içerisinde ele alınmaktadır (Lindberg Ahioğlu, 2013).

Bir mikro sistemdeki yaşantılar diğer sistemdeki ilişkileri veya durumları etkilemektedir. Örneğin anne baba- çocuk etkileşimindeki bir problem, öğretmen çocuk ya da çocukla yaşlıları arasındaki ilişkileri de etkileyebilir ya da tam tersi bir etkide bulunabilir (Eamon, 2001 aktaran Eser, 2016).

Ekzo Sistem: Ekzo sistem birden çok grubun içinde fakat bütün gruplara etkin olarak katılmayan bireyi anlatmaktadır. Yalnız gruplarda meydana gelen faaliyetlerin insan hayatı üzerindeki uzun süreli etkileri bulunmaktadır. Örneğin, bir çocuk bir aileye aittir. Bu ailenin ebeveynlerin işyerleri, sosyoekonomik grupları ve toplulukları gibi farklı kurumlarla doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Çocuk, bu kurumlardaki insanlarla doğrudan ilişki içerisinde olmasa da kurumların tümünün çocuğun büyüme ve gelişimi üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bir ebeveyn yoksul bir toplulukta yaşıyorsa, bu ebeveynin çocuklarının yoksul bölgelerdeki okullara gitmesi daha

olasıdır. Yoksul bir topluluğun üyesi olan bu ebeveynlerin çocukları toplulukta oluşan bir dizi sosyal ve kültürel sorunlarla karşılaşır (Obalar, Ada, 2010).

Makro Sistem: Mikro, mezo ve ekzo sistem özelliklerinin her biri ve belirli bir kültür ya da alt kültür, inanç sistemleri, bilgi tabanları, maddi kaynaklar, gelenekler, yaşam tarzları, fırsat yapıları, riskler ve hayat gidişat alternatiflerinin tümünü büyük ölçüde kapsamaktadır. Bu sıralama, mikro sistemdeki koşulları ve süreçleri en sonunda etkileyen makro sistemdeki daha özellikli sosyal ve psikolojik mizaçları tanımlamak için sınıf ve kültür gibi basit etiketlerin daha da ilerisine bakmak gerektiğini gösterir (Bronfenbrenner,1994 aktaran Yüksek Usta, 2014).

Bronfenbrenner (1999) makro sistemlerin geniş kültürel ve sosyoekonomik hususları içeren, çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yapıları ve hareketleri tanımlayan bir sistem olduğunu belirtmektedir. Maddi kaynaklar, gelişimi destekleyecek fırsat yapıları, hayat boyu uygun olan alternatifler, yaşam tarzları ve gelenekler, belirli bir toplum tarafından paylaşılan bilgi ve kültürel inançlar bu sistem içerisinde değerlendirilmektedir. Makro sistemler, belirli bir kültür veya alt kültürü ilgilendiren ve bu kültür ya da alt kültür aracılığıyla yaratılmış toplumsal bir tasarım (blueprint) olarak düşünülebilir. Bu tür bir kavramsallaştırma, daha özgül toplumsal ve psikolojik özellikleri makro sistem düzeyinde tanımlayabilmek için sınıf ve kültür gibi “basit” sınıflamaların ötesine geçmenin gerekliliğini vurgulamaktadır (Bronfenbrenner, 1994 aktaran Lindberg Ahioğlu, 2013).

Krono Sistem: Kronosistem, kişinin çevresi ile ilgili “zaman” boyutunu kapsar. Zamanla çocuğun yaşının ilerlemesi, ebeveynlerin yaşlanması ile beraber kişilerde algılama biçimlerinin ve psikolojik durumlarının, karakterlerinin değişkenlik göstermesi ve içinde bulunduğu aile yapısındaki, sosyoekonomik düzey, günlük yaşam beceri ve stres düzeylerinin değişimlerini de kapsar. Ebeveynlerin ölüm zamanı

gibi faktörler bu sistemin bileşenlerini oluşturmaktadır (Paquette&Ryan'dan; Bronfenbrenner, 1994, aktaran Eser, 2016).

2.5 Sorun Davranışın Kohut'un Kendilik Psikolojisi Kuramı Temelinde Açıklanması

Sorun davranış alan yazını incelendiğinde Psikanalitik Kurama göre kendilik psikolojisi ne kadar anlaşılmasa da ve kabul edilmediyse de pozitif psikoloji açısından çok önemli bir rol oynamaktadır. Kendilik psikolojisini ilk tanımlayan ve ortaya atan kişi Heinz Kohut olarak bilinmektedir (Goldberg, 1998). Bu yaklaşıma göre kendilik psikolojisi patolojik gelişme sürecinden ziyade normal gelişme üzerine odaklanır. Kendilik psikolojisine göre bireyler uyarlanabilir kalıplar ile doğarlar. Çocuğun empati yeteneği oluşmuştur ve uyum sağlama yeteneği doğuştan gelmektedir (Ornstein, Orstein, 1996). Sağlıklı bir benlik duygusu gelişimi diğer insanlarla olan ilişkiler ve kendilik nesnesiyle yakından alakalıdır. Kendilik nesnesi, bir çocuğun veya yetişkinin kendinin bir parçası olarak deneyimlediği nesnelere tanımlamak için kullanılmıştır. Kendilik nesnesi iki türden oluşmuştur. Öncelikle ayna görevi gören kendilik nesnesi; bir çocuğun ya da yetişkinin doğuştan sahip olduğu mükemmellik, kusursuzluk ve güç duygusunun onaylanması şeklinde açıklanabilir. İkinci olarak idealize edilmiş ebeveyn çocuğu her şeye gücü yeten bir imge olarak idealize eder (Goldberg, 2013).

Kendilik nesnesi sayesinde bireylerin benlikleri olumlu yönde gelişir. Benlik insanlarla ve kendilik nesnesini deneyimlediği çevre ile etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Kendilik nesnesi kişinin kendisi değil gerçekleştirdiği işlevleridir (Goldberg, 1998).

Kendilik algısının gelişiminde çocukluk dönemindeki yaşantıların önemli bir yeri vardır. Çocuklardaki farklı bağlanma stillerinin yakın ilişkilerde kendilik algısını etkilemektedir (Özen, 2014).

Kohut (1977) kendilik sorunlarını beş psikopatoloji boyutunda inceler: Psikozlar, sınır durumlar, şizoid ve paranoid kişilikler, narsisistik davranış bozukluğu ve narsisistik kişilik bozukluğu. Kohut'a göre narsisistik davranış bozukluğunda ve narsisistik kişilik bozukluğunda kendilikte azalmalar söz konusudur. Ancak narsisistik kişilik bozukluğunda kendilik bozukluğu daha ağır seviyededir. Narsisistik davranış bozukluğu olan bireylerde cinsel sapkınlık (perversion), madde bağımlılığı ve suça yönelik davranışlar şeklinde belirtiler görülebilirken, narsisistik kişilik bozukluğunda hipokondriyazis, depresyon, kırıcı tutumlar karşısında aşırı duyarlılık ve heves kaybı öne çıkan belirtiler görülmektedir (Terbaş, 2004).

2.6 Öğretmenlerinin Nitelikleri

Yirmi birinci yüzyılda ortaya çıkan büyük teknolojik gelişim ve beraberinde yaşanan sosyolojik değişim, bütün toplumların bilgi çağının sürekli değişen ve yenilenen şartlarına uyum sağlamasını gerekli kılmakta ve toplumları daha önce hiç olmadığı kadar iletişim ve etkileşim içerisinde yaşamaya sevk etmektedir. Bu önemli toplumsal dönüşüm; etkili iletişim, farklı kültürleri tanıma, yüksek düzeyde iş birliği geliştirebilme, küresel ölçekte rekabet edebilme, çözüm odaklı düşünebilme gibi üst düzey bilişsel becerilerin önemini arttırmaktadır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017).

Öğretmenin niteliği yalnızca mesleğe hazırlık aşamasında aldığı eğitimle sınırlı olmamalıdır. Öğretmene meslekî yönden geliştirme ve yenilenme anlayışı verilmeli ve bu düşüncenin uygulanabilmesi için de gerekli ortam hazırlanmalıdır. Bunun için öğretmenin kişisel hayat şartlarının maddî yönden belirli bir düzeye çıkarılması kadar,

ona teknoloji kullanımı ve sürekli hizmet içi eğitim imkânları da sağlamak gerekir (Yetim, Göktaş, 2004).

Öğretmenlerin sürekli olarak mesleki öğrenmelerinin sağlanması, öğrenme ürünlerinin geliştirilmesine yönelik eğitimde, reformların başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenin mesleğini sürdürürken profesyonel gelişiminin sağlanması için şu boyutlar öne çıkmaktadır:

- 1- Sürekli öğrenme, öğrenmeyi sürdürme, öğrenmeye açık olma, yaşam boyu öğrenme.
- 2- Öğrendiklerini uygulamaya koyma, sınıfında kullanma, öğrencileri ile paylaşma.
- 3- Öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi bir sertifika, diploma ya da belge almak için değil bir yaşam tarzı olarak görme.
- 4- Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin ve uygulama olanaklarının sınırsız olması.
- 5- Öğrencilerin öğrenmeleri, profesyonel gelişim ve okulun görevlerinin birbiriyle ilişkili olması.
- 6- Profesyonel gelişimde insan faktörü temeldir (Bredeson, 2002 aktaran Tutkun, Aksoyalp, 2010).

2.7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Davranış Sorunları İle Baş Etme Yöntemleri

Eğitim ve öğretim sürecinde, çocukların kişisel gelişim alanları desteklenirken aynı zamanda onların istenmeyen davranışlarının önlenmesi, istenilen davranışlar geliştirmeleri, ilerleyen yıllarda kendi otokontrollerine sahip bireyler olabilmeleri için öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandığı yöntemler çok önemlidir (Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2010).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında yeterliliği, öğretmenin etkili sınıf yönetimini benimseyerek içselleştirmesiyle bağlantılı olarak gerçekleşmektedir. Bu nedenle sınıf yönetimini etki etmekte olan faktörlerin çok fazla olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmenin sınıfa etki etmekte olan her bir faktörü gözlemlemesi ve etkili bir iletişim tekniğine sahip olması beklenilmektedir. Bu süreçte, öğretmenin öğrencilerinin hepsini iyi tanınması ve öğrencilerinin beceri ve yetenekleri doğrultusunda pozitif yönde desteklemesi ve yönlendirmesi ile ortaya çıkmaktadır (Arslan, 2012, 6-7 aktaran Gülay Ogelman, Ersan, 2014). Sınıf yönetiminin davranış yönetimi kapsamı öğretmene öğrenci davranışlarını yakından ilgilenme ve sorun yaratacak davranışları olumlu davranışlarla değiştirme ve düzeltme sorumluluğunu yüklemektedir (Ağaoğlu; 2002: 7 aktaran Sarıtaş, 2006). Sorun davranışlarla baş etme sınıf yönetiminin en önemli boyutlarından biridir. Sınıfta sorun oluşturabilecek davranışlar sınıf yönetimine ve disipline duyulan ihtiyaçların fazlaşması sebebiyle çocukların sorun davranışlarının kontrolü, sınıf yönetiminin önemli kapsamlarından biri olarak her geçen gün daha çok dikkat çekmektedir (Sadık,2006). Sınıf yönetiminde karşılaşılan yönetim modelleri beş başlık altında ele alınmaktadır. Bu başlıkları; geleneksel, tepkisel, önleyici, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere sıralanabilir (Erdoğan, 2003:26-28 aktaran Komitoğlu, 2009).

2.7.1 Geleneksel Model

Eski disiplin anlayışı olarak nitelendirebileceğimiz geleneksel model öğretmeni merkeze alır. Öğretmen sınıfın kurallarını belirler ve çocukların belirlenen kuralları kabul etmesi gereklidir. Öğretmenin geleneksel otorite simgesi olarak kabul edildiği toplumlarda görülmektedir. Çocuklar genellikle pasiftir ve eğitimin amaçlarını, bilgileri ve sınıf kurallarını sorgulamazlar. Sınıfta otoriter ve disiplin

yöntemlerin kullanılmasına dayanmaktadır. Suçlama, cezalandırma ve yargılama davranışları hâkimdir (Sadık, 2008 aktaran Yeşilay Daşiran, 2013).

Çocuklar, kişilik ve benlik gelişimleri farklılık göstermesi sebebiyle, otorite figürü olarak gördükleri öğretmenlerine, değişik tepkiler gösterirler. Fakat öğretmen kendine göre sakin ya da hırçın olarak nitelendirdiği çocukların, aslında uyum sorunu yaşamakta olduğunu göremez. Bu durumda çoğunlukla, öğretmen hırçın olarak nitelendirdiği çocuklara karşı, açık ya da kapalı bir şekilde mücadele başlatır (Aydın, 1998 aktaran Dönmez, 2015).

Uygulanan bir disiplin anlayışı olarak düşünülmemenin yanında, bu modelin bazı özelliklerinin dikkate alınabileceğini ve diğer modellerin beraberinde kullanıldığında, istenilen davranış değişikliğini sağlanabileceği sanılmaktadır. Geleneksel modelin en belirgin eksikliği, olumsuz davranışın bu yöntemle geçici olarak durdurulması, ancak istenilen davranışların öğretilmemesidir (Sadık, 2006).

2.7.2 Tepkisel Model

Tepkisel modelde, sınıf içinde oluşan istenmeyen durum ya da davranışların değiştirilmesi amaçlanır. Bu sebeple, sınıfta istenmeyen bir durum ya da davranış oluştuğunda anında tepki verilmesi söz konusudur. Gruptan çok bireye yönelik tepkileri barındıran bu yaklaşımın sınıfta çok fazla kullanılması, öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki yetersizliğinin belirtisi olarak kabul edilmektedir (Ağaoğlu 2002,12 aktaran Gökdoğan, 2007).

Tepkisel modelde amaç, istenmeyen bir durum ya da davranışın değiştirilmesidir. Sınıfta istenmeyen bir davranış ya da durumla karşılaşıldığında anında tepki gösterilir. Tepkiler kişiye yöneliktir. Düzen sağlayıcı ödül-ceza etkinliklerini içerir; istenmeyen davranış sergileyen çocuğun ailesine bilgi aktarılması ya da aranması buna örnek olarak verilebilir. Davranışın sebepleri irdelenmez,

sonuçlarıyla ilgilenilir. Tepkisel modelin daha çok pasif sınıf yönetiminde bilgi, beceri ve deneyimi zayıf, diğer modelleri iyi kullanamayan öğretmenler tarafından kullanıldığı söylenebilir (Küçükahmet, 2000; Sarıtaş, 2000 aktaran Yeşilay Daşiran, 2013).

Tepkisel modelde davranışçı psikoloji, etki-tepki mekanizması kullanılır. Öğrencilere olumlu davranışların kazandırılmasında, olumsuz davranışların ise düzeltilmesinde uygulanan temel ilke, “Her etkiye bir tepki verilmelidir, hiçbir davranış karşılıksız kalmamalıdır” düşüncesidir. Burada normal davranışların, düzenliliğe önem verilir. Olumlu davranışlar olumlu tepkilerle, istenmeyen davranışlar ise olumsuz tepkilerle karşılanmalıdır. Bu şekilde hem öğrencilerdeki adalet duygusu üzerinde etkili olmakta, hem de cezalandırmanın caydırıcılığından yararlanılmaktadır. Tepkisel modelde öğretmenin “Davranış düzeltici” işlevi öne çıkarılmakta, “Ne ekersen onu biçersen” ilkesi uygulanmaktadır (Yılman, 2006:41 aktaran Komitoğlu, 2009).

2.7.3 Önleyici Model

Önleyici modelde, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını duraklatıcı bir düzen ve işleyiş oluşturarak tepkileri azaltmak hedeflenmektedir. Planlamaya dayalıdır, bir sonraki durumu önceden kestirmeye çalışma ve istenmeyen davranışı ve sonucu önceden durdurmaya yöneliktir. Davranışın sebeplerine odaklanır ve onları ortadan kaldıracak önlemlere yönelir. Sınıf yönetimi, kültürel bir sosyalleşme süreci olarak ele alınmaktadır. Bunun için çevre ve işleyişten kaynaklanabilecek olası sorunlar ve ortaya çıkacak olan sonuçlar hakkında önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır. Ortam, plan ve programlar, kurallar bu anlayışlar ele alınır ve bireyden çok gruba yönelik etkinlikleri içerir (Sarıtaş, 2000; Küçükahmet, 2000; Sadık,2008 aktaran Yeşilay Daşiran, 2013).

Önleyici model, planlama düşüncesine bağlı, geleceğe dair izlenimleri kestirme, olumsuz davranış ve sonucunu, olmadan önleme yöntemidir. Amacı, sınıf sorularının ortaya çıkmasına olanak vermeyecek bir düzen ve işleyiş oluşturarak, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır. Bu model sınıf faaliyetlerini bir “kültürel sosyalleşme süreci” olarak ele alır, sınıfta, anormal davranışlara olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmayı hedefler. Eğitim öncesi düzenlemeleri, olumlu davranışın kolayca gösterilebileceği bir ortamı, istenmeyen davranıştan caydırıcı kuralları, plan ve programları, hazırlıkları içermektedir. Etkinlikleri ise bireyden çok gruba yönelik oluşturulur (Jacobsen ve Diğerleri 1985,243; Harris 1991,157; Başar 2005,9 aktaran Gökduman, 2007).

2.7.4 Gelişimsel Model

Gelişimsel modelde dört ayrı süreçten bahsedilir. Bunlardan ilki on yaşına kadar olan, davranışların nerde ve ne zaman yapıldığının öğrenildiği dönemdir. İkincisi, on ve on iki yaş arasında olgunlaşmaya hazırlık dönemidir. Sonraki dönem ise on beş yaşına kadar olan, öğrencilerin beğenilme ve takdir görme isteklerinin artış gösterdiği dönemdir. Son dönem olan dördüncü dönem ise lise dönemlerine rastlayan öğrencilerin daha çok akranlarından etkilendiği dönemdir (Ünal ve Ada, 2000: 37 aktaran Adıgüzel, 2016).

Öğrenci merkezli çağdaş yaklaşım, yönetimde ve insan ilişkilerinde çok önemli olan empati becerisine yer vermesi bakımından eğitim bilimi ilkelerine çok uygun düşen bir model olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşım sınıfta yapılan grup etkinliklerinde başarıyı arttırır, öğrencilerde güven duygusunun gelişimine yardım eder. Öğrencilerle daha kolay diyalog ve iletişim sağlayabilir, ilişkiler şeffaflaşır, anlaşmazlık ve çatışmalar derinleşmeden çözülebilir (Yılman, 2006:42 aktaran Komitoğlu, 2009).

2.7.5 Bütünsel Model

İlk üç modelin bir karması olarak değerlendirilebilir. Bu model, önlemsel sınıf yönetimine yönelme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını basitleştiren nedenleri ortadan kaldırmak için sınıf ortamında gerekli düzenlemeleri yapma, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate alma ve gerek duyulduğu takdirde tepkisel modeli kullanma anlayışına dayanır (Demirtaş, 2005, 19 aktaran Kutlu, 2005). Bütünsel model diğer modellerin bir sentezi gibi algılanabilir. Burada olaya, bir bütün ve geniş açıdan, tüm farklılıkları göz önünde bulundurarak, yaklaşmak söz konusu olmaktadır. Bu modelde diğer modellerin olumlu yanlarını öne sürerek, karma bir uygulama gerçekleştirilmektedir (Yılman, 2006:43 aktaran Komitoğlu, 2009). Bütünsel modelde amaç, toplumsal ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda bireyleri yetiştirebilmektir (Ünal ve Ada, 2000: 37 aktaran Adıgüzel, 2016).

2.8 İlgili Araştırmalar

Son yıllarda yapılan çalışmalara göre okul öncesi programlara olan ilgi ve katılım hızlı bir şekilde yükselmektedir (Noel, Sable, Chen, 2009). Okul öncesi programları çocukları ilkokula hazırlama konusunda oldukça önemli bir yere sahiptir aynı zamanda çocukların sosyal ilişkilerini, sınıf materyallerini kullanma becerisini, dil gelişimini ve dikkatlerini olumlu olarak etkilediği bilinmektedir (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, Howes, 2002). Çocuklar, okulöncesi eğitimi sırasında akranlarıyla, aileleriyle, eğitim materyalleri ve özellikle öğretmenleri ile sürekli bir etkileşim halindedir. Olumlu ve pozitif bir etkileşimin çocukların sağlıklı gelişimi için oldukça önemli olduğu kanıtlanmıştır (Downer, Booren, Lima, Luckner, Pianta, 2010).

Literatür açıkça şunu göstermiştir ki; bu süreçte okul öncesi öğretmenlerinin davranışları çocuğun gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahiptir bu sebepten öğretmenler çocukları ödüllendirirken veya sorun durumları karşısında tepkilerine oldukça dikkat etmelidir (Pianta, Stuhlman, 2004).

Coplan, Bullock, Archbell, Bosacki, (2015) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde yaşanabilecek olan uyumsuzluk, fiziksel saldırganlık ve utangaçlık durumlarına karşı verecekleri duygusal tepkileri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin saldırganlık gibi negatif davranış örüntülerine karşı öfke ve endişe içeren olumsuz duygusal tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir.

Asi, Aydın, Karabay'ın (2018) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin problem durumlarında öğrencilere karşı hangi tepkileri kullandığını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada açık uçlu sorular kullanılmıştır. Sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıf içi problemlere karşı verdiği tepkilerden bir tanesi eğer çocuk istenmeyen davranışı devam ettirirse çocuğun hoşuna giden materyalin ortadan kaldırılacağını söyleyerek istenmeyen davranışın istenilen materyalden yoksun bırakma uyarısıyla ortadan kaldırılması hedeflenmektedir. Yine sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin diğer kullandığı bir yöntemlerden bir tanesi duyarsız kalmadır. İstenmeyen davranışın ortadan kaldırılması için öğretmenler çocuğun ihtiyaçlarına bir süre duyarsız kalma tepkisi vermektedirler. Dahası, verilen tepkiler arasında öfkelenmek, çocuğu arkadaşlarının yanında utandırmak gibi tepkilerde mevcut olduğunu belirtmişlerdir.

Bir başka çalışmanın sonuçları da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde yıkıcı davranışlar (karşı gelme ve davranım bozukluğu) sergileyen çocuklarla iletişim

kurarken diğer çocuklara oranla daha olumsuz bir ses tonu kullandıklarını göstermiştir (McGrath, Van Bergen, 2017).

Öğretmenlerin sınıf içerisinde verdiği tepkiler olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılmaktadır. Olumlu tepkiler arasında destekleyici, uzlaşmacı, açıklayıcı davranışlar bulunurken, önyargılı tutumlar, aşağılayıcı yorumlar, bağırma gibi davranışlar olumsuz davranışlara örnek olarak verilebilir. Öğretmenlerin sergilediği bu olumsuz davranışların çocuklarda okuldan kaçma, düşük benlik saygısı, sınıf katılımında düşüş, uyku bozuklukları, aşırı ağlama, depresyon ve yoksunluk davranışı gibi birçok olumsuz sonuca yol açtığı bilinmektedir (McEachern, Aluede, Kenny, 2008). Okul öncesi dönemde yaşanan bu problemler çocuğun daha sonraki yıllardaki eğitimlerini de olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur (Roorda, Koomen, Spilt, Oort, 2011).

Okul öncesi öğretmenlerinin sorun durumlarında farklı tepkiler vermesinin birçok farklı nedeni olabilir. Bu konuda yapılan araştırma sayısı oldukça az olmasına rağmen Çelik, Şanal ve Yeni'nin (2005) öğretmenlik mesleği ve özelliklerini belirlemek için yapmış oldukları araştırmada öğretmenlik kavramının pek çok anlam yüklü olduğunu belirterek iyi bir öğretmende bulunması ön görülen özellikleri şu şekilde sıralamışlardır; öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma, beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma, öğrencilere karşı güler yüzlü, hoş görülü, sevecen, güvenilir, sırdaş, dost, anlayışlı ve esprili olmaları gerektiklerini belirtmişlerdir.

Kokkinos, Panayiotou ve Davazoglou, (2005) okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve öğrencilerin davranışları arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur. Örneğin dışa dönük kişilik özelliğine sahip öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha olumlu ve hevesli bir tutuma sahip olduğu bulunmuştur (Tsouloupas, 2011). Aksine bu kişilik özelliğine sahip olmayan ve içedönük kişiliğe sahip olan öğretmenlerin daha

olumsuz tutumlara sahip olduğu yapılan araştırmalar tarafından kanıtlanmıştır (Schwab, Iwanicki,1982).

Tüm bunlardan farklı olarak öğretmenler arasındaki demografik farklılıkların da onların tepkilerini etkilediği görölmüştür. Kıbrıs'ta yapılan bir araştırma sonuçlarına göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre erkek çocuklarının sahip olduğu kişiler arası problemlere karşı daha ılımlı tepkiler verdiği görölmüştür (Hopf, Hatzichristou, 1999).

Yapılan bir başka çalışmada ise öğretmenlerin kişisel özellikleri ve zihinsel rolleri incelenmiştir. Öğretmenlerden kendi kişilik özelliklerini ve öğrencilerin problemli davranışlarını öz-bildirim formu ile değerlendirmeleri istenmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin kendi kişilik özelliklerinin öğrencileri değerlendirirken yapacakları yorumun önemli bir habercisi olduğu belirtilmiştir (Kokkinos, Kargiotidis, 2016).

Kargı ve Erkan'ın (2004) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarını incelemişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda annelerin öğretmenlere oranla daha fazla sorun bildirdikleri, annelerin sorun davranışların ie yönelim ve dışa yönelim boyutlarında kız çocuklarında daha çok sorun bildirdikleri, öğretmenlerin ise dışa yönelim boyutunda kızlarda daha fazla problem davranış bildirdiklerini vurgulamıştır.

Uyanık Balat, şimşek, Akman' ın (2008) yapmış oldukları okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirmeleri açısından karşılaştırılması çalışmasından elde edilen bulgular doğrultusunda annelerin çocuklarını değerlendirmeleri esnasında çocuğun cinsiyeti, ebeveynlerin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeylerinin değerlendirmelerle yakından ilişkili olduğu ve annelerin problem olarak idrak ettikleri bir alanın öğretmenler tarafından problem olarak değerlendirilmediği araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir.

Kandır'ın (2000) yapmış olduğu araştırmada beş yaş çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuklarda karşılaştıkları davranış sorunlarına ilişkin bilgi ve tutumlarını incelemiştir. Elde ettiği sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin çocuklarda görülen davranış sorunlarına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu, çoğunlukla çocuklarda saldırgan davranışların gözlendiği ve öğretmenlerin çocuklarla kendilerinin ilgilendiği ve bilgilerin yetersiz olduğundan dolayı çocuklarla iletişim ve etkileşimlerinde zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir.

Akman, Baydemir, Akyol, Çelik Arslan ve Kent Kükütçü' nün (2011) yapmış oldukları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin problem davranışları saldırgan ve şiddet içerikli davranışlar olarak tanımladıkları, sorun davranışlar gösteren çocukların normal gelişim özellikleri sergilemeyen, uyum sağlamayan çocuklar oldukları ve sorun davranışların nedeninin ise ailelerin sergilediği tutumlar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca saldırgan ve şiddet içerikli davranışlar karşısında baş etmekte zorlandıklarını belirterek sorun davranışlar gösteren çocuklara karşı uyguladıkları yöntemlerin ise aile ile işbirliği yapmak ve kendi eğitsel yöntemleriyle (lisans dersleri, konuyla ilgili kaynak) ortadan kaldırmaya çalıştıklarını vurguladıklarını tespit etmişlerdir.

Uysal, Akbaba Altun ve Akgün'ün (2010) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejileri belirlemek için yapmış oldukları çalışmada; öğretmenlerin en yoğun şekilde kullandıkları stratejilerin sözel uyarı, sözel olmayan uyarı ve I. tip ceza olduğu ve gözlem sonuçlarına bakıldığında ise öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında tepkisel modeli benimsediklerini belirtmişlerdir.

Öngören Özdemir, Tepeli' nin (2016) okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerini belirlemek için yapmış oldukları nitel çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla sözel uyarıda bulduklarını saptamışlardır. Öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ise sırası ile 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 belirlemişlerdir.

Öztürk ve Gangal'ın (2016) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar karşısındaki inançlarını belirlemek için yapmış oldukları nitel çalışmada öğretmenlerin inançları ile sınıf içinde uyguladıkları yöntemler arasında benzerlik bulunmasına karşın farklılıklarında olduğu tespit edilerek öğretmenlerin inançlarının tersine sınıf içinde daha çok geleneksel sınıf yönetimi stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, geçerlik ve güvenilirlik, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularında bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırma algı ve olayların bütüncül olarak ele alınmasını sağlayan ve derinlemesine analiz yapabilme imkânı sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Durum çalışmasında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleri kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara ilişkin algıladıkları duygusal ve davranışsal sorun durumlarına verdikleri tepkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmada KKTC’de bulunan Gazimağusa ilçesindeki Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı 4 resmi 5 özel olmak üzere toplamda dokuz okul öncesi kurumları ele alınmıştır. Araştırmaya 30 öğretmen katılmıştır. Veriler 30 öğretmen ile birebir yüzyüze görüşme yöntemi uygulanarak ve araştırmacı tarafından her okulda, belirlenen sınıflarda 5 okul günü ve saatlerinde toplamda 45 gün olmak üzere 38 saat doğal gözlem tekniği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada verilerin derinlemesine incelenebilmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler önce kavramsallaştırılarak daha sonra veriyi açıklayan temalar saptanmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Gazimağusa bölgesinde eğitim veren, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı 4 resmi ve 5 özel olmak üzere toplam 9 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 30 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerden görüşme talebinde bulunulmuştur. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere araştırmanın, gönüllülük esasına dayalı olduğu anlatıldıktan sonra araştırma (n=30) yürütülmüştür. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ile ilgili bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenler İlgili Bilgiler

| Öğretmen Kodu | Yaş | Cinsiyet | En Son Mezun Olduğunuz Okul | Mezun Olduğu Bölüm | Okul Statüsü | 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı | | |
|---------------|-----|----------|--|---|--------------|-------------------------------|----------------|----------------|
| | | | | | | Sınıf Yaş Düzeyi | Öğrenci Sayısı | Cinsiyeti |
| K1 | 28 | K | Öğretmen Akademisi Lisans Kıbrıs Üniversitesi | Okul Öncesi Öğretmenliği Okul Öncesi Master | Devlet | 5 | 21 | K(10) E(11) |
| K2 | 40 | K | Doğu Akdeniz Üniversitesi | Uygulamalı Matematik Bölümü | Devlet | 4 | 13 | K(5) E(8) |
| K3 | 24 | K | Doğu Akdeniz Üniversitesi | Okul Öncesi Öğretmenliği | Özel | 3 | 16 | K(9) E(7) |
| K4 | 29 | K | Doğu Akdeniz Üniversitesi | Okul Öncesi Öğretmenliği | Özel | 4 | 10 | K(5) E(5) |
| K5 | 30 | K | Kız Meslek Lisesi | Çocuk Gelişimi | Özel | 5 | 12 | K(5) E(7) |
| K6 | 34 | K | İstanbul Teknik Üniversitesi | Konservatuar | Özel | 3 | 6 | K(3) E(3) |
| K7 | 28 | K | Yakın Doğu Üniversitesi | Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik | Özel | 4 | 15 | K(7) E(8) |
| K8 | 28 | K | Kız Meslek Lisesi | Çocuk Gelişimi | Özel | 2,5 | 15 | K(10) E(5) |
| K9 | 34 | K | Açık Öğretim Üniversitesi | Sosyal Hizmetler | Özel | 4 | 16 | K(4) E(12) |
| K10 | 27 | K | Doğu Akdeniz Üniversitesi | Okul Öncesi Yüksek Lisans Öğrencisi | Özel | 5 | 12 | K(8) E(4) |
| K11 | 32 | K | Doğu Akdeniz Üniversitesi | Okul Öncesi Yüksek Lisans Öğrencisi | Özel | 5 | 10 | K(6) E(4) |
| K12 | 25 | K | Doğu Akdeniz Üniversitesi | Okul Öncesi Öğretmenliği | Özel | 3 | 10 | K(5) E(5) |
| K13 | 25 | E | Öğretmen Akademisi | Okul Öncesi Öğretmenliği | Devlet | 5 | 14 | K(5) E(9) |
| K14 | 25 | K | Doğu Akdeniz Üniversitesi | Okul Öncesi Öğretmenliği | Özel | 1+ | 6 | K(3) E(3) |
| K15 | 25 | K | Doğu Akdeniz Üniversitesi | Okul Öncesi Öğretmenliği | Özel | 2 | 11 | K(8) E(3) |
| K16 | 30 | K | Yakın Doğu Üniversitesi | Okul Öncesi Öğretmenliği | Özel | 3 | 11 | K(4) E(7) |
| K17 | 25 | K | Doğu Akdeniz Üniversitesi | Okul Öncesi Öğretmenliği | Devlet | 4 | 14 | K(4) E(10) |
| K18 | 26 | K | Yakın Doğu Üniversitesi | Okul Öncesi Öğretmenliği | Devlet | 4 | 13 | K(8) E(5) |
| K19 | 33 | K | Gazimağusa Meslek Lisesi | Çocuk Gelişimi | Devlet | 3-4 | 12 | K(6) E(6) |
| K20 | 29 | K | Gazimağusa Meslek Lisesi | Çocuk Gelişimi | Devlet | 3 | 13 | K(6) E(7) |
| K21 | 27 | K | Atatürk Öğretmen Akademisi Lisans Doğu Akdeniz Üniversitesi Master | Okul Öncesi Öğretmenliği Okul Öncesi Master | Devlet | 5 | 17 | K(10) E(7) |
| K22 | 46 | K | Öğretmen Akademisi | İktisat Mezunu Denklik ve Pedagoji | Devlet | 5 | 17 | K(9) E(8) |
| K23 | 51 | K | Hacettepe Üniversitesi | Kimya | Devlet | 5 | 17 | K(7) E(10) |
| K24 | 26 | K | Doğu Akdeniz Üniversitesi | Okul Öncesi Master | Devlet | 5 | 17 | K(9) E(8) |
| K25 | 24 | K | Doğu Akdeniz Üniversitesi | Okul Öncesi Öğretmenliği | Özel | 3 | 11 | K(5) E(6) |
| K26 | 28 | K | Gazimağusa Meslek Lisesi | Çocuk Gelişimi | Özel | 5-6 | 10 | K(3) E(7) |
| K27 | 24 | K | Gazimağusa Meslek Lisesi | Çocuk Gelişimi | Özel | 3 | 15 | K(9) E(6) |
| K28 | 26 | K | Yakın Doğu Üniversitesi | Okul Öncesi Öğretmenliği | Özel | 2 | 12 | K(4) E(8) |
| K29 | 36 | K | Yakın Doğu Üniversitesi | Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü | Özel | 5 | 15 | K(8) E(7) |
| K30 | 30 | K | Yakın Doğu Üniversitesi | Okul Öncesi Öğretmenliği | Özel | 4 | 15 | K(8) E(7) |

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi katılımcı öğretmenler 24 ile 51 yaş arasında olup 29'u kadın 1'i erkektir. Eğitim düzeyleri değişkenlik göstermekte olup dördü öğretmen akademisi, altısı meslek lisesi ve yirmisi 4 yıllık lisans derecesine sahiptir. Beşi yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Öğretmenlerin; biri Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, biri Kimya Bölümü, biri Sosyal Hizmetler Bölümü, biri Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, biri Konservatuar Bölümü, biri Uygulamalı Matematik Bölümü mezunu, biri ise İktisat Bölümü mezunu olup pedagojik formasyon eğitimi almıştır. Geriye kalan 13 katılımcı öğretmen ise Okul Öncesi Öğretmenliği 4 yıllık lisans mezunudur. Meslek lisesi çıkışlı öğretmenler Çocuk Gelişimi Bölümü mezunudur. Katılımcı öğretmenlerin on biri devlet, on dokuzu özel okulda olup 1 ile 6 yaş arası 193'ü kız, 203'ü erkek toplam 396 çocuğa eğitim vermektedir.

3.3 Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmaya ait veriler, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve araştırmacı tarafından gözlemlere dayalı olarak tutulan yansıtıcı günlükler ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, alanyazından elde edilen bilgiler ışığında hazırlanmıştır. İç geçerliliği sağlamak için, hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının uygulamasına geçilmeden önce sorular; bu alanda yetkin üç uzmanın görüşlerine sunulmuş, uzmanların eleştirisi ve önerileri doğrultusunda görüşme sorularına son hali verilmiştir. Görüşme sorularının iç geçerliliğini sağlamak için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın sonucunda soruların anlaşılır ve açık olduğu, cevapların birbiri ile tutarlı olduğu tespit edilerek iç geçerliliği sağlanmıştır. Görüşme soruları örneklem grubunda yer alan katılımcı öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama sonrasında, katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar araştırmacı ve bir öğretim üyesi tarafından

incelenmiştir. Ortaya çıkan verilerden “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmış; 11 maddelik görüşme sorularından ortak tema ve alt temalar belirlenmiştir.

Veri çeşitliliğini sağlamak için araştırmacı belirlenen 9 okulda, her okulda 5 gün olmak üzere gözlem yaparak 45 gün yansıtıcı günlük tutmuştur. Nitel araştırmalarda, gözlemlenen öğretmen ve çocuklardan direk alıntılar kullanmak ve bu alıntıları kullanarak sonuca ulaşmak, geçerlik için önemli bir unsurdur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılan bu araştırmada tutulan yansıtıcı günlüklerden direk alıntılar yapılarak ham veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler bu alanda uzman 1 öğretim üyesi ve araştırmacı tarafından incelenmiştir. Elde edilen ham veriler kodlanarak, kategoriler ve alt temalar oluşturulmuştur.

Geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla görüşme kayıtları ve yansıtıcı günlükler araştırmacı tarafından saklanmıştır.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır;

“Güvenirlik= $\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Ayrılığı} + \text{Görüş Birliği}} \times 100$ ” (Miles ve Huberman, 1994).

Miles-Huberman katsayısı, %73 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

3.4 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu ve Görüşme Formudur. Kişisel bilgi formunda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu okul, mezun olduğu bölüm, okulun statüsü, eğitim verdiği sınıfın yaşı, öğrencilerin

sayısı ve cinsiyet soruları yer almıştır. Ayrıca araştırmacı nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle araştırmasını sürdürmüştür. Araştırmacı öğretmenlerin çocuklara ilişkin algıladıkları sorun durumları ve bu sorun durumlar karşısında verdikleri tepkileri incelemek amacı ile çocukların ve öğretmenlerin içinde buldukları sınıf ve okul bahçesindeki ortamlarında doğal gözlem yapmıştır. Bu çalışmada tüm nitel araştırmalarda da görüldüğü gibi, araştırmacı doğrudan konu ile ilgili ortama girerek, verilerini çocuklarla ve öğretmenlerle birlikte vakit geçirerek, hiçbir müdahale yapmadan, defter, kalem, ses kaydı gibi cihazları kullanarak toplamıştır. Araştırmada doğal gözlem esnasında çocukları ve öğretmenleri rahatsız etmeyecek ve bu süreci anlaşılır bir dilde açıklayacak şekilde yansıtıcı günlük ve notlar tutularak araştırmacının verileri elde etmesini sağlamıştır.

Görüşme formunda 11 adet soru bulunmaktadır. Sorular, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara ilişkin algıladıkları duygusal ve davranışsal sorun durumlarına verdikleri tepkilerin belirlenmesine yönelik hazırlanmıştır. Görüşmenin birinci sorusu: “Okul öncesi öğretmenini tanımlayabilir misiniz? Okul öncesi öğretmeni olmak size ne ifade ediyor?”. İkinci sorusu: “Okulda- sınıfta geçen bir gününüzü anlatır mısınız?”. Üçüncü sorusu: “ocuk-öğretmen iletişimini nasıl tanımlarsınız?”. Dördüncü sorusu: “Okul içinde, çocuklarla iletişiminizin aksadığı durumlar oluyor mu? Oluyorsa nelerdir?”. Beşinci sorusu: “ocukların sınıfta sergiledikleri hangi davranışları sorun davranış olarak tanımlıyorsunuz?”. Altıncı sorusu: “ocukların sorun davranışlarıyla karşılaştığınızda ne düşünöyorsunuz?”. Yedinci sorusu: “ocukların sorun davranışları karşısında ne yaparsınız, nasıl davranışsınız?”. Sekizinci sorusu: “Sizce ocuklarda gözlenen sorun davranışların altında yatan nedenler neler olabilir?”. Dokuzuncu sorusu: “ocuklarda sorun davranışı önlemek için neler yapılabilir? Örneğin siz neler yapıyorsunuz?”. Onuncu

sorusu: “Çocuklarda sorun davranışları düzeltmek için neler yapılabilir? Örneğin siz neler yapıyorsunuz?”. On birinci soru ise: “Sınıf içerisinde olumlu davranışların kalıcı olması için neler yapılabilir? Siz kendi uygulamalarınızdan örnekler verebilir misiniz?” şeklindedir. Görüşme soruları Ek1’de sunulmuştur.

Soruların yer aldığı görüşme formu, Doğu Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul (Ek3) ile KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Ek4) izinleri alınarak uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacı ile öncelikle Gazimağusa bölgesindeki KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumları ziyaret edilerek 4 resmi ve 5 özel olmak üzere 9 okul belirlenmiştir. Bu okullar belirlendikten sonra, gönüllülük ve etik kurallar esasına dayanılarak araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ile görüşme günü ve zamanı belirlendikten sonra 11 soruyu kapsayan bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenler ve araştırmacı tarafından bire bir yüz yüze olmak üzere gerçekleştirilen görüşmelere başlamadan önce katılımcılara bilgilendirilmiş onay formu okutulup imzalatılmıştır. Görüşmeler 17/10/2017 ile 12/01/2018 tarihleri arasında katılımcı öğretmenlerin uygun gördükleri saat ve mekanlarda gerçekleşmiştir. Görüşmeler ortalama olarak 30-40 dakikalık süreçlerde gerçekleşmiştir. Katılımcılardan izin alınarak görüşme esnasındaki konuşmaları sesli ve yazılı olarak kayıt edilmiştir.

Görüşmelerin yanı sıra 17/10/2017 ile 15/01/2018 tarihleri arasında katılımcı öğretmenler ile birlikte planlanan 5 okul günü ve saatlerde “doğal gözlem” yapılarak araştırmacı tarafından “yansıtıcı günlük” tutulmuştur.

3.6 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, görüşme kayıtları ve yansıtıcı günlük sonuçları detaylı şekilde incelenmiş içerik analizi yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcı öğretmenlerin her birine (K1, K2 vb.) bir kod verilmiştir. Görüşme içeriği kayıtları araştırmacı tarafından incelendikten sonra kavramsal kategorilere ayrılmış, daha sonra bu kategorilerden yararlanılarak temalar oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmacı 45 günlük yansıtıcı günlük kayıtlarının her birine (G1, G2 vb.) bir kod verilmiştir. Tutulan yansıtıcı günlükler kelime kelime deşifre edilerek kavramsal katogiriler oluşturulmuştur. Oluşturulan katagorilerden yararlanılarak alt temalar oluşturulmuştur.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümde, katılımcı öğretmenler ile yapılan birebir görüşmelerde katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgu ve yorumlar, araştırmacı tarafından yapılan doğal gözlem sonuçlarına yer verilmiştir. Bulgu ve yorumların sunulmasında araştırmanın esas amacı doğrultusunda oluşturulan kategoriler, katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan yapılan alıntılarla ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ile desteklenerek sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilere uygulanan içerik analizi sonucunda toplam 10 kategori ve gözlemden elde edilen verilere uygulanan içerik analizi sonucunda ise toplam 4 kategori belirlenmiştir. Bu kategorilerle ilgili elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

4.1 Katılımcıların, Okul Öncesi Öğretmenin Tanımı ve Okul – Sınıfta Geçen Bir Güne İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

| KATEGORİ | | n |
|---------------------------------|----------------------------------|----------|
| 1-Okul Öncesi Öğretmenin Tanımı | Tema 1 Mesleki Sorumluluk | 34 |
| | Tema 2 Kişisel Özellikler | 69 |
| | Tema 3 Ebeveynlik Rolü | 10 |

Görüşülen 30 öğretmenden, mesleki sorumluluğa atıfta bulunan (n=34), kişilik özelliklerine atıfta bulunan (n=69), ebeveynlik rolü kapsamında ise (n=10) elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin

“okul öncesi öğretmenini tanımlarken” en yoğun şekilde **kişilik özelliklerini** vurguladıkları görülmüştür.

Katılımcıların “okul öncesi öğretmenin tanımı” ile ilgili soruya kişilik özelliklerine atıfta buldukları örnek konuşmalardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

***K1-** Okul öncesi öğretmeni özellikle öz verilik söyleyebileceğim cümle bu özverili bir insan olması lazım, güler yüzlü, sempatik ayrıca çocukları seven bir kişi olmalı.*

***K17-** Okul öncesi öğretmeni sorumluluk ve vicdan arasında olmaktır aslında size emanet edilen bir canın hem geleceğine hem de duygularını düşünerek hareket edilmeli.*

Katılımcıların “okul öncesi öğretmenin tanımı” ile ilgili soruya mesleki sorumluluk atıfta buldukları örnek konuşmalardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

***K10-** Okul öncesi öğretmeni olmak demek iyi gözlem yapıyor olmak demek. O öğrenciyi iyi takip edebilmek demek, iyi duyabilmek demek.*

***K11-** Okul öncesi öğretmeni sevgiyi yoğun bir şekilde hissederek çocuğun gelişimine uygun oyunla kaynaştırılmış akademik bilgilerin verildiği kurumlar içerisinde uygulanan programları uygulayan kişiler olarak tanımlayabilirim.*

| KATEGORİ | | n |
|------------------------------------|---------------|---------------------|
| 2. Okulda ve sınıfta geçen bir gün | Tema 1 | Oyun 50 |
| | Tema 2 | Etkinlik 91 |
| | Tema 3 | Temel ihtiyaçlar 74 |

Görüşülen 30 öğretmenden, oyuna atıfta bulunan (n=50), etkinliğe atıfta bulunan (n=91), temel ihtiyaçlara atıfta bulunan ise (n=74) cevaba yer verilmiştir. Bu

sonuçlara dayanarak “okulda ve sınıfta geçen bir gün” ile ilgili soruya çoğunlukla **etkinlik** olarak belirtildiği görülmüştür.

Katılımcıların “okulda ve sınıfta geçen bir gün” ile ilgili soruya etkinlik ile ilgili atıfta buldukları örnek konuşmalar aşağıda yer almaktadır.

K11- Yapacağımız şeyler zaten belli saatleri geliyor biz uygulamalara başlıyoruz. Dersler bittiği anda çocukların en büyük ödülü park ve oyun çocukların tercihinin göre oyunla devam ediyoruz. Normalde etkinlik sürelerimizi yarım saat 30 dakika olarak planlıyoruz ancak bunun yarım saati geçtiği ya da yarım saati doldurmadığı zamanlar oluyor. İki taneden fazla yapmamayı tercih ediyorum. Planlarımızda 3-4 defa var ama ben 2 defadan fazla sanat etkinliği vermiyorum.

K19- 15-20 dakika bir süreç parmak kaslarını geliştirecek bir etkinlik her güne farklı bir kas geliştirme etkinliği yapıyoruz. Sonra 10 dakika kadar yine oyuna bırakıyoruz. Sınıfı düzenleyip İngilizceye gidiyoruz. İngilizceden 10:30 da geliyorlar. Dil gelişimlerini ve hayal güçlerini geliştirecek etkinlikler yapılır. Büyük kas gelişimini destekleyecek oyunlar ve müzik etkinlikleri kavramsal etkinlikleri kağıt yoluyla değil de oyun yoluyla öğretmeye çalışıyorum.

Katılımcı 30 öğretmenin “temel ihtiyaçlara” atıfta buldukları örnek konuşmalardan alıntılar ise şu şekildedir;

K12- Sabah okula geldiğimizde çocukları karşılarız kahvaltılarını yaptıktan sonra öz bakım becerileri. Gün içerisinde etkinliklerden sonra öğle yemeği, öğle yemeğinden sonra uyku.

K14- Okula gelirim çocuklarıma günaydın derim sonra birlikte kahvaltı yaparız. Etkinlikten sonra bez değişiriz, bez değiştikten sonra yemek, yemekten sonra uyku, uyanırlar toparlanırlar ardından ara öğün yerler.

4.2 Katılımcıların, Çocuk Öğretmen İlişki ve İletişim Durumlarına İlişkin Görüşleri ve Araştırmacı Tarafından Gözlemlenerek Elde Edilen Bulgular

| KATEGORİ | | n | |
|--|--------|-------------------|----|
| 3- Çocuk- öğretmen iletişiminin tanımı | TEMA 1 | Öğretmenin mizacı | 5 |
| | TEMA 2 | Aile | 6 |
| | TEMA 3 | Sevgi | 23 |
| | TEMA 4 | Beden dili | 13 |
| | TEMA 5 | Açıklık | 26 |

Görüşülen 30 öğretmenden, “çocuk- öğretmen iletişiminin tanımı” ile ilgili soruya katılımcılardan öğretmenin mizacına atıfta bulunan (n=5), aileye atıfta bulunan (n=6), sevgiye atıfta bulunan (n=23), beden diline atıfta bulunan (n=13), açıklığa atıfta bulunan ise (n=26) cevaba yer verilmiştir. Bu sonuçlara bakılarak “çocuk- öğretmen iletişiminin tanımı” ile ilgili soruya çoğunlukla **açıklık** olarak belirtildiği görülmüştür. Katılımcıların açıklık ile ilgili atıfta buldukları örnek konuşmalar aşağıda yer almaktadır.

***K4-** Tabii ki de iyi bir dinleyici olmak lazım mesela çoğu zaman çocukların söylediği bir şeyi önemsenmezse eğer ufak bir şey bile söyleseler durup dinlemek gerekir. Dinledikten sonra onun karşılığını cevabını vermek lazım mutlaka. Çocuk dinlenildiğini anlasın.*

***K6-** Onların anlayacağı dilden hayat tutunmaları için bilgiler vererek devam ediyoruz bu yüzden ilişkimiz sürekli çekinmeden aramızda mesafe olmadan çocukla iletişim halinde oluyoruz.*

Katılımcı öğretmenlerin “sevgi” temasına atıfta buldukları örnek konuşmalar aşağıda yer almaktadır.

K 6- Çocuk öğretmenini anneden sonra ilk kaile aldığı kişi olarak görür.

K 7- Çocuk ve öğretmen iletişimi zaten aşk gibi bir şeydir.

K 9- Sevgi tamamen sevgi. Başka hiçbir şey yok.

| KATEGORİ | | | n |
|--|---------------|-----------------------------------|----------|
| 4- Okul içinde çocuklarla iletişimin aksadığı durumlar | TEMA 1 | Aile merkezli durumlar | 16 |
| | TEMA 2 | Öğremen ve okul merkezli durumlar | 27 |
| | TEMA 3 | Çocuk merkezli durumlar | 37 |

Görüşme yapılan 30 öğretmenin görüşleri, iletişimi aksatan durumlar ile ilgili “aile merkezli durumlar” (n= 16), “öğretmen ve okul merkezli durumlar” (n=27) ve “çocuk merkezli durumlar” (n=37) çerçevesinde 3 farklı temaya ayrılmıştır.

Katılımcıların “okul içinde çocuklarla iletişiminizin aksadığı durumlar” ile ilgili soruya “**çocuk merkezli durumlar**” atıfta buldukları örnek konuşmalar aşağıda yer almaktadır.

K4- Mesela hiçbir şekilde sen konuşmaya çalışırken bir durum olduğunda olumsuz bir durum o çocuğa anlatmaya çalışırken bazen seni dinlemez ya başka davranışlar içine girer sorun teşkil edebilecek şekilde.

K22- Çocuk şiddet gösteriyordu. Siz beni üzdünüz bende sizi üzerim diye düşünüyor. Yarım gün olduğu için çok müdahale etmekte zorlanıyoruz. Ama elimden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorum.

Katılımcı 30 öğretmenin “aile merkezli durumlar” atıfta buldukları örnek konuşmalardan alıntılar ise şu şekildedir;

K6- Tabi ki, çünkü bur da velinin de bizimle iş birliği yapması çok önemli eğer veli evde öğretmeni dinleyeceksin gelip öğretmenin söylediklerini baz

alıyorsa bur da çocuklar sıkıntımız olmuyor fakat ara ara çocuklara denirse ki ben öğretmene kızarım, ben öğretmene uyarırım derse aramıza çocukla mesafe, anne baba ilişkisini katıyorsa bur da bir ilişki kopukluğu oluyor ve bunun telafisi çok zordur.

***K11-** Çocuk evden ailelerin yaptığı mesleklerden dolayısıyla uykusuz gelebiliyor, annesini günlerce görememiş olabiliyor, babasını görememiş olabiliyor, anne baba ayrı olabiliyor ve görüşme günleri aksamış olabiliyor ya da evde bir tartışma olmuş oluyor ve o çocuk bunu görüyor şahit oluyor geliyor buraya hırçın davranıya biliyor bu gibi durumlar.*

| KATEGORİ | | | n |
|----------------------------|---------------|----------|----------|
| 5- İlişki- İletişim | TEMA 1 | Yeterli | 15 |
| | TEMA 2 | Yetersiz | 30 |

Bu araştırma kapsamında yapılan 45 günlük doğal gözlem boyunca çocuk öğretmen ilişki ve iletişimi incelendiğinde “yeterli” (n=15), “**yetersiz**” (n=30) olduğu gözlemlenmiştir.

Gözlem sonuçlarına bakılarak ilişki ve iletişimin “yetersiz” olduğu temasına örnek olarak aşağıdaki alıntılar sunulmuştur.

***G7-** Erkek çocuk arkadaşı ile kavga ederek ağladı. Öğretmenin yanına gitti. “Öğretmenim, öğretmenim, öğretmenim” dedi. Öğretmen çocuğa baktı “Bir dakika.” dedi ve stajyer öğrencisi ile konuşmaya devam etti. Çocuk öğretmenin yanında biraz bekledi ve sonra oyun oynadığı alana geri döndü. Öğretmen bir süre sonra ağlayan erkek çocuğun ismini söyleyerek “Gel yanıma ne söyleyecektin?” dedi. Çocuk öğretmenine baktı ve oyun oynamaya devam etti.*

***G13-** Öğretmen “Etkinlik sırasında akıllı duranlara kraker vereceğim.” dedi.*

Erkek çocuklardan biri “Kitap çalışması yapmak istemiyorum.” dedi. Öğretmen söylediklerini dinlemeyen erkek çocuğa kraker vermedi ve çocuk ağlamaya başladı. Öğretmen “Ağlayana yok sadece güzel davranana var.” dedi.

G17- Minder savaşı yapan çocuklardan biri yere düştü ve ağlamaya başladı. Öğretmen çocuğun yanına gitti ve “Ne oldu, neden ağlıyorsun?” dedi. Arkadaşının düşmesine sebep olan çocukta ağlamaya başladı ve minderi bırakıp başka bir yere gitti. Öğretmen erkek çocuğun ismini söyleyerek “Ayakkabılarını giy ve yanıma gel!” dedi. Çocuk ağlayarak “Ceza almak istemiyorum.” dedi. Öğretmen “Ceza alacaksın.” dedi.

Sonuç olarak, katılımcı öğretmenlerin ilişki ve iletişim sorusuna çoğunluk olarak “açıklık” (n=26) temasına ve iletişimin aksadığı durumlar sorusuna ise “çocuk merkezli durumlar” (n=37) temasına vurgu yapılmıştır. Gözlemlerde elde edilen bulgularda ise ilişki ve iletişimin “yetersiz” (n=30) olduğu belirlenmiştir. Görüşme esnasında katılımcı öğretmenler “iyi bir dinleyici olunmalı”, “her zaman cevap verilmeli”, “dinlenildiğini anlamalı” gibi cevaplar vermelerine rağmen tutulan yansıtıcı günlüklerde “çocuğu görmezden gelme”, “çocuğun söylediklerini erteleyip dinlememe” “kendi işleriyle ilgilenme” durumları gözlemlenmiştir.

4.3 Katılımcılara Göre Sınıfta Sergilenen Sorun Davranışlara İlişkin Görüşler ve Araştırmacı Tarafından Gözlemlenerek Elde Edilen Bulgular

| KATEGORİ | | n | |
|--|--------|----------------------------------|----|
| 6-Öğretmenlere göre çocukların sınıfta sergiledikleri sorun davranışların tanımı | TEMA 1 | Kendine zarar verme | 34 |
| | TEMA 2 | Arkadaşlarına zarar verme | 49 |
| | TEMA 3 | Sınıf materyallerine zarar verme | 8 |

Görüşülen 30 öğretmenden, kendine zarar vermeye atıfta bulunan (n=34), arkadaşlarına zarar vermeye atıfta bulunan (n=49), sınıf materyallerine zarar vermeye atıfta bulunan ise (n=8) elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin “çocukların sınıfta sergiledikleri sorun davranışların tanımı” ile ilgili soruya en yoğun şekilde **arkadaşlarına zarar verme** olarak vurguladıkları görülmüştür.

Katılımcıların “çocukların sınıfta sergiledikleri sorun davranışların tanımı” ile ilgili soruya arkadaşlarına zarar verme olarak atıfta buldukları örnek konuşmalardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K24- Oyuncaklarını paylaşmaması öncelikle. Sebepsiz yere durduk yere bir arkadaşına vurması. Vurması olabilir evet çünkü 5 yaşındadır ama hiçbir neden yokken vurması benim için sorun bir davranıştır. Birde hep ben hep ben olayı vardır. Mesela etkinlik yapılacaksa ilk o yapmak ister ya da oyun oynanıyor ise ilk hep o olmak ister.

K29- İçine kapanık davranışlar sergileyen çocuklar, sebepsiz yere sürekli ağlaması, sebepsiz agresiflik.

K30- *Sürekli bir köşede oturması, arkadaşlarının etkinliklerini yırtması, sebepsiz yere bağırması, altına kaçırması gibi durumlar.*

Katılımcıların “kendine zarar verme” temasına atıfta buldukları örnek konuşmalardan alıntılar aşağıda yer verilmiştir.

K5- *Çocuk yerinden kalkıp yerlere atlıyorsa ya da pencerelere tırmanması.*

K22- *Çocuğun kendine zarar vermesi.*

| KATEGORİ | | n |
|---|---------------|--------------------------------------|
| 7-Çocukların sorun davranışlarıyla karşılaşıldığındaki düşünceler | TEMA 1 | Mesleki yetkinlik ile davranma 87 |
| | TEMA 2 | Aileye yükleme 31 |

Görüşülen 30 öğretmenden, “mesleki yetkinlik ile davranma” atıfta bulunan (n=87), “aileye yükleme” atıfta bulunan ise (n=31) cevap elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, çocukların sorun davranışlarıyla karşılaşıldığındaki düşünceler” sorusuna çoğunlukla **mesleki yetkinlik ile davranmayı** vurguladıkları görülmüştür.

Katılımcıların “çocukların sorun davranışlarıyla karşılaşıldığındaki düşünceler” ile ilgili soruya mesleki yetkinlik ile davranma olarak atıfta buldukları örnek konuşmalardan alıntılar aşağıda yer verilmiştir.

K4- *Söne bileceğini düşünüyorum doğru tepki verirsek. Onu suçlayıcı olmamak lazım yani sen böyle yapıyorsun hatalısın değil. Onun ilgisini farklı yönlere çekerek belki onun dilini anlayarak onu tanımak işte en önemlisi zaten çocuğu tanımak.*

K6- *Muhakkak bunun bir kaynağı vardır hiçbir çocuk sorunlu olarak doğmaz aldığı. Çevresinde gördüğü etkilerden dolayı bu sorun davranış olur kızmadan önce ya da bu çocuğun üzerine yönlendirme yapmadan önce bu sorun*

davranışın kökenine inmek lazım yani bu davranış nereden kaynaklanıyor ki o kaynağı kestiğimiz zaman zaten bu sorun davranış bitecektir. Mutlaka ya evde ya sosyal çevresinde okulda bir sorun davranış görmüştür kendisi bununla kendisi başa çıkamadığı için kendisi bunu büyütüp daha top halinde size sunar. Ama o çığın ilk düştüğü noktayı sizin bulmanız lazım o aradan kalktığı zaman böyle bir sorun ile karşılaşmazsınız.

K23- *Çözüm bulmaya çalışırım kendime göre. Bakarım her zaman bu davranışı mı sergiliyor yoksa özel mi? Diye. Özelse zaten o özele inmeye başlarım. Önce çocukla konuşurum sonra aile ile konuşurum. Kısa süreli ise sevinirim hemen çözüm yolu bulunup biter. Uzun süreli ise daha farklı yöntemler uygulanır. Gerekirse uzmana gitmesi gerekirse ona da yönlendiririm.*

Katılımcıların “aileye yükleme” temasına atıfta buldukları örnek konuşmalara aşağıda yer verilmiştir.

K1- *İlk düşündüğüm aile ortamı. Aile ortamından mı etkilendi? Orada bir problemi mi var çocuğun? Çünkü genelde çocuklar içlerinde sakladığı bazı şeyleri davranış olarak dışarıya çıkarıyor. Anlatamadıkları için kötü davranışlar olarak dışarıya çıkarıyor. İlk düşündüğüm şey ailenin yapısı, ailenin durumu.*

K9- *Ailelerinde ne var ne yaşadı bu çocuk, aileleriyle iletişime geçmeye çalışıyorum genelde. Ayrı aileler olabilir, çocukların şiddetleri görmeleri sınıftaki davranışlarını etkilemektedir. Evde sevgi görmeyen demiyelimde, çok çalışan ailelerde görebiliriz. Bunlar çocuklar üzerinde etkilisi olmaktadır.*

| KATEGORİ | | n | |
|--|---------------|--|----|
| 8-Çocuklarda gözlenen sorun davranışların altında yatan nedenler | TEMA 1 | Aile | 85 |
| | TEMA 2 | Öğretmen | 7 |
| | TEMA 3 | Çevre | 24 |
| | TEMA 4 | Gelişimsel nedenler hastalıklar ve ruhsal nedenler | 2 |

Görüşülen 30 öğretmenden, aileye atıfta bulunan (n= 85), öğretmene atıfta bulunan (n=7), çevreye atıfta bulunan (n=24), gelişimsel nedenler hastalıklar ve ruhsal nedenlere atıfta bulunan ise (n=2) cevap elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin “çocuklarda gözlenen sorun davranışların altında yatan nedenlerin” çoğunlukla **aile kaynaklı** olduğunu vurguladıkları görülmüştür.

Katılımcıların “çocuklarda gözlenen sorun davranışların altında yatan nedenler” ile ilgili soruya aileye atıfta buldukları örnek konuşmalardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K3- *Ailede gördükleri herhangi bir sorunu aile içi şiddet olabilir, annesinin babasının kavga ettiğini görebilir yani o tür şeyler olabilir. Genelde etkilendikleri şeyler bilinç altına yatıp dışa yansımadır.*

K6- *Gördükleri maruz kaldıkları şiddet. Şiddet şöyle, normal bir sevgi stabildir. Bunun çok yükseği de şiddettir çok azıda şiddettir. Bu yüzden çocuk evde ya da sevildiği ortamda çok popoflanır çok fazla sevgi pıtırıcı haline gelirse çocuk bunu dışarda da görmek ister. Dünyanın kendi çevresinde döndüğünü zanneder bu sorun davranıştır. Bunun az olması da çocuğun kendine olan özgüvenini yitirecektir bunu da kendisi şiddet göstererek üstte çıkmak isteyeceği için kendisi şiddet eğilimine girecektir.*

K7- *Altında yatan nedenler aslında aileden kaynaklı nedenlerde olabilir çünkü*

yeni nesil genel olarak çocukların her istediklerini yapman bir nesildir. Ondan dolayı olabilir.

K8- *Birinci aile, çocuğun her istediğinin yapılması hayır denmemesi. Yani kısacası çocuğun şımartılmasıdır.*

K14- *Bence genel kaynağın çoğu çocukta aile olduğunu düşünüyorum. Bugüne kadar girdiğim çocuklarda da ailenin yetiştirme tarzı, ailenin davranış biçimi, aile davranışlarını rol model alma genel olarak onlar çünkü hani burada biz doğru davranışları sergilemesi için uygun rol model olmaya çalışıyoruz ama çocukta bir yerden görüp bunu uyguluyorsa hani bizden başka bağımsız bir yerden yapmış olması gerekir. İşte bu da artık çocuğun her istediğini yapma, ağladığı zaman istediğini verme gibi durumlar olduğu zaman çocukta hani bu davranışı yaptığında ona sahip olabilirim düşüncesine sahip olur. O yüzden nedenler bunlar bence.*

Katılımcıların çocuklarda görülen davranış sorunlarının altında yatan nedenler sorusuna çevre olarak atıfta buldukları örnek konuşmalar aşağıda verilmiştir.

K12- *Çevresel problemler olabilir. O gün çevresinde yaşadığı problemler, çocuğun öğretmene adapte olamamasına sebep olabilir.*

K17- *Çevre insanlar.*

K21- *Yani 5 yaşındaki çocuk doğruyu yanlış çok fazla bilemez çevresi ile öğrenecektir. Dolayısıyla ona imkan vermemiz lazım ve doğru çevre koşulları okulda olsun evde olsun bunlar hazırlandığı sürece çocuk zaten doğruyu bulabilir.*

| KATEGORİ | | | n |
|---------------------------|---------------|-------------------|----------|
| 9- Sorunun kaynağı | TEMA 1 | Sınıf ortamı | 19 |
| | TEMA 2 | Çocuk kaynaklı | 65 |
| | TEMA 3 | Öğretmen kaynaklı | 10 |
| | TEMA 4 | Sistem kaynaklı | 14 |
| | TEMA 5 | Aile kaynaklı | 1 |
| | TEMA 6 | Akran kaynaklı | 24 |

Bu araştırma kapsamında yapılan doğal gözlem süresince sorun davranışların kaynağı incelendiğinde “sınıf ortamı” (n=19), “çocuk kaynaklı” (n=65), “öğretmen kaynaklı” (n=10), “sistem kaynaklı” (n=14), “aile kaynaklı” (n=1), “akran kaynaklı” ise (n=24) olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak “sorunun kaynağının” **çocuk kaynaklı** olduğu gözlemlenmiştir.

Gözlem sonuçlarına bakılarak “çocuk kaynaklı” temasına örnek olarak aşağıdaki alıntılar sunulmuştur.

G11- Kız çocuk öğretmenin yanına geldi “Öğretmenim bana çiçek toplamısın?” dedi. Öğretmen yerinden kalktı ağaca yaklaştı ve iki çiçek koparıp kız çocuğuna verdi. Kız çocuk durdu çiçeklere baktı ve yere atıp üstüne bastı. Sandalyeyi alıp ağacın altına getirerek üstüne çıktı. Ağacın dalını kırıp büyük bir çiçeği kopardı ve yanından bir dal daha kırdı. Öğretmen kız çocuğun ismini söyleyerek “ağacımıza zarar vermiyoruz değil mi?” dedi. Kız çocuk yere düşen kırık dalı ağacın kenarına koydu.

G23- Öğretmen üzerinde 1 rakamı bulunan kağıtları çocuklara dağıttı ve boyamaları için kalem verdi. Erkek çocuk kalemini yere fırlattı öğretmen çocuğa “kalemini yerden al” dedi. Erkek çocuk yerden kalemini aldı ve sandalyeye oturdu. Yanında oturan kız çocuğunun kâğıdını aldı ve büktü öğretmen erkek çocuğun büktüğü kâğıdını alarak düzeltti ve kız çocuğuna geri verdi.

Sorunun kaynağı kategorisinin diğere teması olan “akran kaynaklı” sorunlar ile ilgili örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur.

G3- *Erkek çocuk odanın içerisinde giderek lego köşesinin önüne minder attı ve minderin üstüne yattı. Arkadaşı geldi mindere oturmaya çalıştı. Yatan çocuk arkadaşının oturmasına izin vermedi. Bunun üzerine çocuk arkadaşına vurdu. Kavga etmeye başladılar. Öğretmen çocukların yanına giderek çocukları ayırdı. “Herkes oyun oynamayı bırakıp benim yanıma geliyor ve halının üstüne oturuyorsunuz” dedi.*

G31- *Öğretmen çocuklara hamur dağıttı. Kız çocuklardan biri karşısında oturan çocuğın hamurundan biraz alarak kendi hamuruna ekledi. Erkek çocuk arkadaşının eline vurarak ağlamaya başladı. Öğretmen kız çocuğının ismini söyleyerek “arkadaşının hamurunu geri veriyorsun” dedi. Kız çocuk hamurundan küçük bir parça kopararak arkadaşına verdi. Öğretmen diğere masayla ilgilenirken kız çocuk tekrar arkadaşının hamurunu aldı. Erkek çocuk tekrar ağlamaya başladı.*

Sonuç olarak katılımcılara göre sınıfta sergilenen sorun davranışlara yönelik soruya arkadaşlarına zarar verme (n=49) ve bu davranışlarla karşılaşıldığındaki düşüncelere mesleki yetkinlikle ilgili davranma (n=87), altında yatan nedenlerin ise aile kaynaklı (n=85) olduğu ifade etmişlerdir. Gözlemlenerek elde edilen bulgular incelendiğinde çocuklarda gözlenen sorun davranışların çocuk kaynaklı olduğu, çocukların çoğunlukla arkadaşlarına zarar verme davranışları sergiledikleri, öğretmenlerin sorun davranışlarla karşılaştığında mesleki yetkinlik ile davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Ancak katılımcıların altında yatan nedenlerin aile kaynaklı olduğunu ifade etmelerine rağmen yapılan kırk beş günlük gözlem sürecinde çocuk kaynaklı olduğu gözlemlenmiştir.

4.4 Katılımcıların, Sorun Davranışlar Karşısındaki Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri ve Araştırmacı Tarafından Gözlemlenerek Elde Edilen Bulgular

| KATEGORİ | | n | |
|---|--------|-----------------|----|
| 10-Öğretmenlerin çocukların sorun davranışları karşısındaki tepkisi | TEMA 1 | İlişki-iletişim | 35 |
| | TEMA 2 | Yardım alma | 8 |
| | TEMA 3 | Aile | 11 |
| | TEMA 4 | Ödül | 4 |
| | TEMA 5 | Ceza | 10 |
| | TEMA 6 | Kişilik | 4 |
| | TEMA 7 | Çocuğu tanıma | 16 |
| | TEMA 8 | Beden dili | 3 |

Görüşülen 30 öğretmenden, “öğretmenlerin çocukların sorun davranışları karşısındaki tepkileri” ile ilgili soruya 8 farklı tema belirlenmiştir. Öğretmenler ilişki-iletişime atıfta bulunduk (n=35), yardım alma atıfta buldukları (n=8), aileye atıfta buldukları (n=11), ödül atıfta buldukları (n=4), cezaya atıfta buldukları (n=10), kişiliğe atıfta buldukları (n=4), çocuğu tanımaya atıfta buldukları (n=16) ve beden diline atıfta buldukları (n=3) cevaba yer verilmiştir. Bu sonuçlara bakılarak “öğretmenlerin çocukların sorun davranışları karşısındaki tepkileri” ile ilgili soruya en yoğun şekilde **ilişki-iletişim** olarak belirtildiği görülmüştür.

Katılımcıların ilişki-iletişim ile ilgili atıfta buldukları örnek konuşmalardan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

K2- Çok küçük oldukları için direk kucağıma alıyorum. Konuşuyorum yani arkadaşların bunu yapıyor senin de yapman lazım, bunu öğrenemezsin, sonra diğer konularda ilerleyemez gibisinden konuşuyoruz. Konuşma ile çözüyoruz.

K13- Mümkün olduğu kadar öncelikle tatlı dille yaklaşırım iletişim önemli çünkü. İletişimi açtığımız anda üst iletişime geçtiğimiz anda çocuk beni daha

iyi dinler ve soruna daha rahat çözüm bulabiliriz, bulabilirim. Çocuk beni eğer dinlerse. Zamanla da bu alışkanlık haline geldiği zaman hani öğretmeni dinledim bunun sonucunda iyi bir şeyler oldu ve öğretmeni dinlemeye devam edersem daha iyi şeyler olacaktır bilincini kavradığı zaman bu sorunları da aşabiliriz.

| KATEGORİ | | n | |
|--|---------------|----------------------|----|
| 11-Çocuklarda sorun davranışı önlemek ve düzeltmek için yapılanlar | TEMA 1 | Ödül dışı motivasyon | 13 |
| | TEMA 2 | Olumlu müdahale | 33 |
| | TEMA 3 | Ceza | 5 |
| | TEMA 4 | Uyarı | 8 |
| | TEMA 5 | Mola | 3 |
| | TEMA 6 | Sorunu araştırma | 15 |

Görüşülen 30 öğretmenden, ödül dışısal motivasyona atıfta bulunan (n= 13), olumlu müdahaleye atıfta bulunan (n=33), cezaya atıfta bulunan ise (n=5), uyarıya atıfta bulunan(n=8), molaya atıfta bulunan (n= 3), soruna atıfta bulunan ise (n=15) olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin “sorun davranışları önlemek ve düzeltmek için yaptıkları yöntemler” ile ilgili soruya en yoğun şekilde **olumlu müdahale** olarak vurguladıkları görülmüştür.

Katılımcıların “sorun davranışları önlemek ve düzeltmek için yaptıkları yöntemler” ile ilgili soruya olumlu müdahale olarak atıfta buldukları örnek konuşmalardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

***K5-** Aile ile iletişime geçerim, işte çözüm yolları üretmeye çalışırım daha çok sınıfta bu hareketleri yapan ve düzeni bozan çocuklara görev vermeye çalışırım. İşte sen bunu yap yada yaptığı güzel şeyleri ön plana çıkararak sürekli onları teşvik ederek aferin çok güzel davrandın ya da işte yemeğini bitirdin yani yapacağı bütün güzel davranışları ön plana çıkararak yapmadığı şeyleri davranışları çünkü sürekli uyarmakta çözümsüz olur.*

K9- Gözlem, öğretmenin gözlemlemesi öğretmen başa çıkamıyor ise direkt psikoloğa yönlendirilmesi hatta en kısa zamanda çünkü çocuğu da yormadan yıpratmadan erken teşhis her şey de önemlidir. En başta sevgi birçok şeyin üstesinden gelebilir. Ona duygularımı verirken sarılarak bu yaptığın yanlış evet sana güveniyorum bunu düzeltebilirsin onun özgüvenini artırıcı şeyler yaparak bu şekilde atlatıyoruz. Bu şekilde davranış bozukluğunu atlattığımız öğrencilerim olmuştur. Sene başında başlayıp sene sonunda çok farklı çocuklar çıkmıştır.

K20- O çocuğu daha yakın takip ederim. Dikkatini dağıtmaya çalışırım. Sorunlu gördüğüm yerde arkadaşları ile iletişim içinde olmasını sağlarım.

K21-Dediğim gibi önlemek çevresindeki kötü şeyleri kaldırma ile başlar. Ben doğru davranışları motive ederek, doğru davranışı her zaman motive ederim. Genellikle kötü şeyleri sınıfta belli etmem kendi aramızda çözeriz yani sınıftaki yanlış davranışları sürekli çocukların önünde söylemiyorum yani bunu yapmayacağız şunu yapmayacağız değil doğruları genellikle önlerine sunuyorum ki onu duydukları zaman daha kulaklarına hoş geliyor motive ediyor. Güzel davranışları mutlaka motive etmeye çalışıyorum ödüllendirmeye çalışıyorum yani ödül derken bir şey vermiyorum ama aferin işte sevgisini çok güzel paylaştı veya şunu şunu yaptı diye mutlaka motive ediyorum çocukları buda kötü davranış yapan çocuğu onlara doğru yönlendiriyor.

K23- Benim kukla köpeğim var ben ona Scooby adını taktık. O Scooby kimi öperse çok hoşuna gider. Ama Scooby üzüldeği zaman kulaklarını kapatır böyle yüzünü de asar anlarlar ki o an Scooby üzüldü yanlış bir davranış yapıyor. Ne zaman açarda alkışlar kendini, anlarlar güzel bir davranış yaptı ben bunu da kullanırım.

| KATEGORİ | | | n |
|---|---------------|-----------------|----------|
| 12-Sınıf içinde olumlu davranışların kalıcı olması için uygulanan yöntemler | TEMA 1 | Ödül | 31 |
| | TEMA 2 | Ceza | 2 |
| | TEMA 3 | Sınıf kuralları | 9 |

Görüşülen 30 öğretmenden, “sınıf içinde olumlu davranışların kalıcı olması için uygulanan yöntemler” ile ilgili soruya katılımcılardan ödüle atıfta bulunan (n=31), cezaya atıfta bulunan (n=2), sınıf kurallarına atıfta bulunan ise (n=9) cevaba yer verilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin “sınıf içinde olumlu davranışların kalıcı olması için uygulanan yöntemler” ile ilgili soruya en yoğun şekilde **ödül** vermeyi vurguladıkları görülmüştür.

Katılımcıların ödül ile ilgili atıfta buldukları örnek konuşmalar aşağıda yer almaktadır.

***K3-** Genellikle ben sınıf içerisinde gülen yüz tablosu oluştururum. Güzel davranışlarda ya da diyelim istenmeyen bir davranış olduğunda da hemen gülen yüz kaybolur tekrardan düzelttiğinde hemen bir gülen yüz yaparız. Bu haftalık olaraktır. Cuma gününe kadardır. Cuma gününde direk tek bir sticker yerine kutu halinde bir stickerla ödül veririm. Çocuklarda anlar yani benim düşünceme göre anladığını da görürüm zaten uyguladığım gördüm yani. Anlar hatasını ve haftaya veya öteki haftaya daha güzel bir şekilde başlarız.*

***K5-** Bazen bir ödül, bir çıkartma yapıştırırız bir yerine ya da güzel davrandığı için teşekkür ederim çoğu zaman, ya da alkışlarım işte bakın çok güzel davrandı hep birlikte onu onura edebilecek şekilde tabi ki de yine aferin ile o tarz şeyler yani çok büyük ödüllere açıkçası şekerdi çikolatadır almayı tercih etmem yani. Daha küçük şeylerle mutlu olmalarını da sağlamak adına küçük sürprizler ve hep teşvik edici sözlerle daha çok ödül veririm.*

K6- Yıldız tablosu kuruyorum, ödül sistemi koyuyorum ama bu ödül çocuğun beni sevgisiyle sinamayacağı şeyler olması lazım kesinlikle sevgimden mahrum kalmadan kazansa da kaybetse de bu ödülün kendisinde bir eksikliğin olmaması gerekir. Ona ulaşmak cazip gelmeli, ona ulaştığı zaman güzelliği hep birlikte yaşamalıyız. Sadece kendine ait olmadığını anlaması gerekmektedir.

K10- Olumlu davranışların kalıcı olması için tüm sınıfa diyorum bakın bu arkadaşınız böyle yaptı hadi onu alkışlayalım, teşekkür ediyoruz, takdir ediyoruz, gururunu okşamak ne bileyim bir başını okşamak olabilir ya da ayrı onu özel çekip gurur duydum aferin, hiç kimseye vermedim, bak bu stickerı sana veriyorum. Hadi gel bunu çantana yapıştıralım dediğimde çocuğun çok hoşuna gidip eve koşarak gidiyor ve annesine babasına bunu anlatıyor. İşte öğle yemeğini yemeyen bir öğrencim vardı çok sıkıntı yaşıyorduk, tabağını artık bitirmeye başladı yavaş yavaş. Onları halletmeye başladık. Sadece makarnayla besleniyordu yavaş yavaş onu hallettik onun işte artık stickerları ödülleri oldu artık küçük küçük o şekilde yani onun ruhunu okşamak gerekiyor. Başını okşamak gerekiyor.

K23- Sözlü olarak o çocuğun güzel bir davranış gösterdiğini dile getiririm, alkışlatırım bakın arkadaşınız çok güzel bir davranış yaptı, örneğin arkadaşısıyla paylaştı bakın bu paylaşımı yaptı çok güzel bir şeydir, doğru bir davranıştır arkadaşınızı alkışlayın benim birde alkışım var gene çekmece de o alkışta çıkar alkışlar kendini o şekilde yani çocuğu şey yapmaya, överiz yani. Tahta puzzle var onlarla oynamayı çok seven çocuklarım var o davranışı yaptığı zaman çalışma sayfasını bitirdikten sonra ben ona izin veririm onunla oynasın.

| KATEGORİ | | n | |
|--|---------------|----------------------|----|
| 13- Sorunla baş etme yöntemleri | TEMA 1 | Konuşma | 32 |
| | TEMA 2 | Uyarma | 54 |
| | TEMA 3 | Ödül | 7 |
| | TEMA 4 | Ceza | 6 |
| | TEMA 5 | Mahrum bırakma | 16 |
| | TEMA 6 | Görmezden gelme | 20 |
| | TEMA 7 | Kuralları hatırlatma | 4 |
| | TEMA 8 | Göz teması | 1 |

Bu araştırma kapsamında yapılan doğal gözlem süresince öğretmenleri sorun davranışlarla baş etme yöntemleri incelendiğinde “konuşma” (n=32), “uyarma” (n=54), “ödül” (n=7), “ceza” (n=6), “mahrum bırak” (n=16), “görmezden gelme” (n=20), “kuralları hatırlatma” (n=4), “göz teması” ise (n=1) olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak “baş etme yöntemlerinin” **uyarma** olduğu gözlemlenmiştir. Gözlem sonuçlarına bakılarak “uyarma” temasına örnek olarak aşağıdaki alıntılar sunulmuştur.

G1- *Kız çocuk camın önüne sandalyeyi yaklaştırdı ve üstüne çıkıp camdan dışarıyı seyretmeye başladı. Öğretmen ismini söyleyerek “Sandalyeden düşebilirsin.” dedi. Bu uyarıdan sonra kız çocuk dışarıyı biraz daha izledi. Sonra sandalyeden indi ve arkadaşları ile oynamaya başladı.*

G41- *Erkek çocuk karşısında duran kız çocuğuna vurmaya başladı. Öğretmen erkek çocuğuna yaklaştı. Erkek çocuk öğretmene elini kaldırdı ama vurmadi. Öğretmen erkek çocuğun ismini söyleyerek “Arkadaşlarımıza ve öğretmenimize vurmuyoruz, yanlış yapıyorsun.” dedi.*

Gözlem sonuçlarına bakılarak “konuşma” temasına örnek olarak aşağıdaki alıntılar sunulmuştur.

G38- *Erkek çocuk “çok sinirliyim” dedi. Öğretmen “neden sinirlisin?” dedi. Erkek çocuk yine arkadaşlarını göstererek “bunlara” dedi. Öğretmen “arkadaşların bir şey yapmadı ki” dedi “sen ipin ucunu masanın kenarına koyduğun için döküldü”*

dedi. Erkek çocuk eğilerek yere dökülen boncuklarını topladı ve tekrar ipe dizmeye başladı.

Sonuç olarak katılımcıların sorun davranışlar karşındaki tepkileri sorusuna ilişki-iletişim (n=35), çocuklardaki sorun davranışı önlemek ve düzenlemek için yapılanlara olumlu müdahale (n=33), sınıf içinde olumlu davranışların kalıcı olması için uygulanan yöntemlere ise ödül (n=31) olarak ifade etmelerine rağmen yapılan gözlem sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin çocuklara çoğunlukla uyarıda buldukları gözlemlenmiştir. Görüşme esnasında katılımcı öğretmenler “çocuğun dikkati dağıtırım”, “çevresindeki kötü şeyleri kaldırırım”, “iyi davranışı pekiştiririm”, “sorunu çözmesi için yada en iyi seçimi yaptırmak için teklifler sunarım”, “sorun davranışı bir süre görmezden gelirim” gibi cevaplar vermelerine rağmen tutulan yansıtıcı günlüklerde ise öğretmenler “sandalyene otur”, “senin yerini değiştireceğim”, “arkadaşlarımıza vurmuyoruz”, “oyuncaklarını paylaşmayanlar geri masaya otursun”, “sessiz oynayın”, “arkadaşının hamurunu veriyorsun hemen”, “arkadaşının yüzüne bakarak özür diliyorsun”, “yanımda duracaksın yoksa seni bahçeye çıkarmam”, “sessiz olmazsanız şarkıyı açmıyorum” gibi ifadeleri yer aldığı gözlemlenmiştir.

4.5 Öğretmen Yaklaşımının Sınıf Yönetimi Modellerindeki Karşılığına İlişki Bulgular

| KATEGORİ | | n | |
|--|---------------|------------------|----|
| 14-Öğretmen yaklaşımının sınıf yönetimi modellerindeki karşılığı | TEMA 1 | Tepkisel model | 21 |
| | TEMA 2 | Geleneksel model | 22 |
| | TEMA 3 | Önlemsel model | 4 |
| | TEMA 4 | Gelişimsel model | 7 |
| | TEMA 5 | Bütünsel model | 4 |

Bu araştırma kapsamında gözlemlenen öğretmen yaklaşımlarının kuramsal modeldeki karşılığı incelendiğinde “tepkisel model” (n=21), “geleneksel model” (n=22), “önlemsel model” (n=4), “gelişimsel model” (n=7), “bütünsel model” ise (n=4) olarak görülmüştür. Öğretmenlerin çocuklarla ilişki-iletişim ve sorun durumlarında en yoğun şekilde **geleneksel model** ve **tepkisel modeli** kullandığı gözlemlenmiştir.

Gözlem sonuçlarına bakılarak “geleneksel model” temasına örnek olarak aşağıdaki alıntılar sunulmuştur.

G23- Erkek çocuk masanın altına geçerek oturdu. Öğretmen erkek çocuğa “Masanın altından çıkıyoruz” dedi. Erkek çocuk masanın altından çıkmadı. Öğretmen “Beşe kadar sayıyorum. Masanın altından çıkıyorsun hadi” dedi ve saymaya başladı. Erkek çocuk masanın altından çıkmadı. Öğretmen çocuğu masanın altından çıkartarak sandalyesine oturttu. Erkek çocuk yerine oturan kız çocuğunun sandalyesini itmeye başladı. Kız çocuk ayağa kalktı erkek çocuk tekrardan kız çocuğunu ittirdi. Kız çocuk yere düşerek ağlamaya başladı. Öğretmen erkek çocuğa dönerek “Arkadaşını ittirdin bak yere düştü. Arkadaşın başını duvara çarpabilirdi, arkadaşında seni ittirse hoşuna gider mi?” dedi. Erkek çocuk kız çocuğuna doğru dönerek “Sana tekrar yapacağım”

dedi ve arkadaşının kolunu sıktırmaya başladı. Öğretmen erkek çocuğunu kucaklayarak müdüre hanımın odasına götürdü. Ben okuldan ayrılırken de hala müdüre hanımın odasında oturuyordu.

G27- *Erkek çocuk ilacını içmek istemedi. Diğer sınıfın öğretmeni erkek çocuğun içmediği ilaç ile sınıfa girdi. Erkek çocuğun yanına gitti ve koltuk şeklindeki mindere oturdu “Bunu içmezsen iyileşemezsin.” dedi. Erkek çocuğa şırıngayı uzatarak “Hadi içiyoruz.” dedi. Erkek çocuk kafasını yana çevirdi içmek istemeyince öğretmen çocuğun ağzını tutup zorla açtı ve ilacı sıktı. Erkek çocuğun ağzını tuttu ve kapattı, yutmasını bekledi. Diğer sınıfın öğretmeni sınıftan çıktı.*

Tepkisel modele örnek olarak yapılan gözlemlerden alıntılar aşağıda verilmiştir.

G24- *Kız çocuk öğretmen etkinlik yaparken arkadaşının yapıştırdığı kağıtları yırtarak çıkarttı. Öğretmen kız çocuğun sandalyesini arkaya doğru çekip sınıfın köşesine oturttu ve kız çocuğun ismini söyleyerek “Sen yapmıyorsun.” dedi. Kız çocuk sandalyesinden kalkarak öğretmenin bacağını ısırıldı. Öğretmen kız çocuğuna bakarak “Sen benim bacağımı mı ısırдың?” dedi. Kız çocuk öğretmenine bakarak başını salladı. Öğretmen kız çocuğunun elinden tutup sınıftan dışarıya çıktı. Bir süre sonra öğretmen sınıfa döndü. Daha sonra kız çocuğu tek başına geri geldi.*

G27- *Kız çocuk erkek çocuğun elindeki tornavidaya benzer oyuncacı almak istedi. Erkek çocuk vermedi. Kız çocuk biraz daha dolaştı tekrar oyuncacı almak istedi. Erkek çocuk vermedi. Erkek çocuk elindeki oyuncacı yere bıraktı ve başka bir oyuncacı aldı. Kız çocuk gidip tornavidaya benzeyen oyuncacı aldı. Erkek çocuk kız çocuğun oyuncacı aldığını gördü ve kız çocuğun elinden*

almaya çalıştı. Öğretmen “Oyuncakları paylaşmayanlar geri masaya otursun.” dedi. Kız ve erkek çocuk oyuncakları bırakarak masaya geri oturdu.

Bölüm 5

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, KKTC’de Gazimağusa ilçesinde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara ilişkin algıladıkları duygusal ve davranışsal sorun durumlarına verdikleri tepkilerin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan kategorilerden elde edilen bulgular alan yazında elde edilen bilgiler ışığında tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların öğretmeni tanımlarken, öğretmenin *kişilik özelliklerini* ön planda tuttıkları belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu okul öncesi öğretmenin tanımını yaparken güler yüzlü, özverili, sorumluluk ve vicdan sahibi, sevecen, sabırlı olma gibi kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Alan yazında da görüldüğü üzere öğretmenlik tanımını yaparken farklılıkların bulunduğu, öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri incelendiğinde kişisel özellikler ile mesleki özelliklere atıflarda bulunulduğu görülmüştür (Çelik, Şanal, Yeni, 2005). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin çocukların davranışlarını da etkilediği belirtilmiştir (Kokkinos, Panayiotou, Davazoglou, 2005).

Katılımcı öğretmenler, sınıfta geçirdikleri bir gün için ise genellikle *etkinliğe* vurgu yapmışlardır. Katılımcılar okul yönetiminin belirlediği etkinlikleri yapmak zorunda olduklarını ve gün içerisinde 2-3 tane sanat etkinliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin etkinlikleri aktif şekilde yönetebilmeleri için, hazırlamış oldukları günlük planlardaki etkinlik düzenlemesine odaklanmaları gereklidir.

Öğretim programının amaçlarına ulaşmaktaki önemli noktalardan biri etkinlik tercihidir. Çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak ve ders içeriğinin etkinlik seçiminde önemli değişkenlerdendir. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerindeki farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda “tek ve uzun” bir etkinlik yerine “kısa iki-üç etkinlik” çok daha etkili görünmektedir (Emmer, Evertson ve Worsham 2003 aktaran Çubukçu, Girmen, 2008).

Bu araştırmanın diğer bir bulgusu, katılımcı öğretmenlerin çocuk-öğretmen iletişimde *açıklığa* vurgu yapmalarıdır. Katılımcılar çocuk-öğretmen iletişimini tanımlarken sıklıkla çocuğun dinlenilmesi gerektiğini, onların anlayacağı dilden, mesafe olmadan, çekinilmeden konuşulması gerektiğini belirtmişlerdir. Alan yazında görüldüğü üzere öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinde çocukları dinleyen onlarla çift yönlü iletişim kurabilen öğretmenler olması beklenilmektedir. Öğretmenlerin iletişim süresinde çocuklarla yakın ilişkilerde bulunması, empatik davranması, sevgi ve güven ortamı oluşturmasının çocukların okul başarısını etkilediği ve öğretmenlerin iletişim becerilerinin kalitesini çocuklara karşı gösterdiği tutum ve davranışları da etkilediği belirtilmiştir (Uğurlu, 2013).

Katılımcı öğretmenler yoğun bir şekilde konuşurken çocuğun kendini dinlemediğini, başka şeylerle ilgilendiğini bu yüzden iletişimin aksadığı durumların *çocuk merkezli durumlar* olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde sınıftaki eğitim ortamının iletişim üzerine kurulu olduğu, sınıf ortamındaki iletişim sağlıklı ise, öğretmen ve çocuğun birbirini anlayacağını ona göre tepkiler vereceklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen ve çocuğun başarılı olması, sınıf içerisindeki iletişim becerilerine bağlı olduğunu belirtmişlerdir (Şendur, 1999 aktaran Ceylan, 2007).

Araştırmada, elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen ve çocuk ilişki-iletişiminin *yetersiz* olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar çocuklar ile iletişimleri sırasında başka Şeylerle ilgilenme, görmezden gelme, işlerinin olduğunu belirterek daha sonra konuşalım gibi söylemlerde buldukları görölmüştür. Öğretmenler işlerini bitirdikten sonra ise çocuklara ne olduğunu sorduklarında çocuklarda cevap vermeme etkinlikler ile uğraşma ya da oyunlarına devam etme gibi davranışlar sergiledikleri görölmüştür. Rudasili ve arkadaşlarının (2006) yaptıkları araştırmada öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliği üzerinde öğretmenlerin etkisinin çocukların kişilik özelliklerinden daha önemli olduğu bulunmuştur. Çünkü öğretmenler, çocuklardan daha yetkin ve tecrübeli kişilerdir. Bu yüzden öğretmen-çocuk ilişkilerinin olumlu veya olumsuz olmasına öğretmen tutum ve davranışları neden olabilmektedir (Kıldan, 2011).

Katılımcı öğretmenler çocukların sınıfta sergiledikleri sorun davranışları *arkadaşlarına zarar verme* olarak gördüklerini belirterek sınıf içerisinde çoğunlukla arkadaşına vurma, itme, ısırma gibi davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Literatür incelendiğinde çocukların çoğunlukla arkadaşlarına zarar verdikleri belirtilmiştir. Öğretmenler sınıf içerisinde çocuklarda saldırgan davranışlar ile şiddet içerikli davranışları sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Akman, Baydemir, Akyol, Çelik Arslan, Kent Kükütçü, 2011). Yine öğretmenlerle yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitim sınıflarında yaşanan sorun davranışların başında öfke nöbetlerinin geldiğini, çocukların öfke nöbetleri ile birlikte sıklıkla ağlama, bağırma, fırlatma ve vurma gibi istenmeyen davranışlar sergilediklerini vurgulamıştır (Güder, Alabay, Güner, 2018). Sonuç olarak görüşme sonucu ile literatür karşılaştırıldığında benzerliklerin bulunduğu saptanmıştır.

Katılımcı öğretmenler çocukların sorun davranışları karşısında sorunun kökenine inme, dikkatini başka yöne çekme, doğru tepkiler verme gibi *mesleki yetkinlik ile davrandıklarını* belirtmişlerdir. Her sınıfta sorun davranış gözlemlemek mümkündür. Öğretmenlerin mesleki anlayışı çocukların herhangi bir davranışını sorun olarak nitelendirmelerinde önemlidir. Çünkü öğretmen, meslek anlayışını otoriter tutum olarak benimsemiş ise, sınıf içerisindeki diğer çocukların hatalarında bile katı tepki gösterebilir, bu da istenmeyen davranışın anlaşılmasını güçleştirir. Meslek anlayışını aşırı serbest tutum olarak benimsemiş olan öğretmenler ise istenmeyen davranışlara karşı ilgisiz ve duyarsız tepkiler vermesi yine benzer sonuçların meydana gelmesini sağlayacaktır. Her iki tutumdaki ortak nokta, davranışların altında yatan sebeplerini anlamada yeterliliğin olmamasıdır. Öğretmenlerin istenmeyen davranışları başarılı bir şekilde yönetebilmesi için davranışların altında yatan sebepleri anlamaya çalışılması gerekir (Sadık, 2002; 2 aktaran Özer, Bozkurt, Tuncay, 2014).

Katılımcı öğretmenler çocukların sorun davranışlarının altında yatan nedenlerin yoğun bir şekilde *aile kaynaklı* olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde çocukların davranışlarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörleri sınıf içi ve sınıf dışı etkenler olarak gruplandırmaktadır. Sınıf dışı etmenler çevre ve çevrenin özellikleri, okulda bireyler arası uyumsuzluk ve geçimsizlik, akademik başarısızlık, okulda sorun davranış gösteren çocukların fazla olması, eğitimdeki fırsat eşitsizlikleri, öğretmenin sosyal ve akademik becerileri olarak sıralanmaktadır (Yiğit, 2004 aktaran Korkmaz, Korkmaz, Özkaya, 2009). Bir başka çalışmada ise "Alışkanlık, Duygu ve Davranış" bozukluğu gösteren çocukların bu bozuklukları önceden edinmiş olmasına yönelik belirtilen görüşlerde sorun davranışların altında yatan nedenlerde anne-baba tutumunun önemli olduğunu göstermektedir (Kök, Koçyiğit, Tuğluk, Bay, 2008).

Doğal gözlem sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda sorunun kaynağının *çocuk kaynaklı* olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların sebepsiz yere arkadaşına vurma, elindeki materyali yere fırlatma, etkinlik esnasında çığlık atma gibi davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Çocukların hayatlarındaki çeşitli evrelerde yaşadıkları fiziksel ve psikolojik değişimlere uyum sağlamaya çalışmaları çeşitli sorun davranışları da beraberinde getirebilir (Gangal, 2013). Sorun davranışların yalnızca beceri eksiklikleri sebebi ile oluşmadığı aynı zamanda duygusal sorunların davranışlara aktarıldığı ve saldırganlığın örnek alındığı, akranların, yetişkinlerin, televizyon programlarının veya bilgisayar oyunlarının gözlemlenmesi ile de ortaya çıkmaktadır (Bay-Hinitz, 2001 aktaran Uysal, Dinçer, 2013).

Katılımcı öğretmenlerin sorun davranış karşısında daha çok *ilişki ve iletişim* üzerinde durduklarını sorun davranış gösteren çocuklara konuşma, tatlı dille konuşma, sevgi ile yaklaşma, yapılan davranışın yanlış olduğunu anlatma, sohbet etme gibi tepkiler sergilediklerini belirtmişlerdir. Alan yazın incelediğinde öğretmenlerin sınıf içerisindeki olumlu veya olumsuz tepkilerinin çocuklar üzerinde büyük etkilere sebep olduğunu belirtilerek öğretmenlerin sorun davranışlar karşısındaki olumsuz tepkiler vermesi çocuklarda çeşitli duygusal kötü muamele biçimlerini deneyimlemelerine sebep olabileceği belirtilmiştir (McEachern, Aluede, Kenny, 2008). Ayrıca öğretmenin olumsuz müdahaleleri çocuğun ilerideki eğitim hayatını da olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir (Rooda, Koomen, Spilt, Oort, 2011).

Katılımcı öğretmenler sorun davranışı önlemek ve düzeltmek için güzel şeyleri ön plana çıkararak sürekli onları teşvik ettiklerini, çocuğu yormadan yıpratmadan erken teşhisin her şeyden önemli olduğunu, arkadaşları ile iletişim içinde olmalarını sağladıklarını, çevresindeki kötü şeyleri ortadan kaldırma gibi *olumlu müdahalede* bulduklarını ifade etmişlerdir. Alan yazında öğretmenlerin sınıfın yönetiminde

uyguladıkları olumlu müdahalelerin çocukları sevmek, sabırlı olmak, anlayışlı davranmak, takdir etmek, yakından ilgilenmek, çocuklara güvenmek ve desteklemek olduğunu belirterek öğretmenlerin sınıf yönetiminde uyguladıkları olumlu tutum ve davranışların, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini olumlu şekilde etkilediği belirtilmiştir (Sezer,2018).

Katılımcı öğretmenler olumlu davranışları kalıcı olması için *ödül* yöntemini kullandıklarını belirterek yapıştırma, yıldız panosu, övgü, alkışlatma, arkadaşları ve ailelerinin yanında yapmış olduğu iyi davranışı anlatma, haftanın kral ve kraliçesini seçme gibi yöntemler uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde çocuklara verilen ödüllerin çocuğu motive ettiği, etkinliklere aktif katılım sağladığını ve başarıyı arttırdığını belirtmiştir (Can, 2005). Ödüllerin belirli sürelerden sonra alışkanlık haline gelerek çocuklar üstündeki etkisinin kaybolacağını açıklamışlardır (Senemoğlu, 2012: 163 aktaran Babayiğit, Erkuş, 2016).

Gözleme dayalı sonuçlar, öğretmenlerin sorunla baş etme yöntemlerinin çoğunlukla *uyarıda* bulunma, mahrum bırakma ile ilgili uyarıda bulunma gibi davranışlar sergilediklerini göstermiştir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin daha çok uyarıda bulunulurken yapılması istenilen davranıştan çok yapmamaları gereken davranışlarda uyarıda buldukları ve yoğun bir şekilde eleştiri yapma eğilimi oldukları belirtilmiştir. Ayrıca tebrik etme, onaylama, geri bildirim verme gibi davranışlara sınıf ortamında çok fazla yer verilmediği belirtilmiştir (Sadık, 2008).

Doğal gözlem sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin sınıf içerisindeki sorun durumlar karşısındaki yaklaşımlarının sınıf yönetimi modellerdeki karşılığına bakıldığında yoğun bir şekilde geleneksel model ile tepkisel modeli benimsedikleri tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin sözlü uyarı, sözlü olmayan uyarı ve I. tip ceza, olduğu,

gözlem sonuçlarına bakıldığında ise tepkisel modeli benimsedikleri belirtilmiştir (Uysal, Akbaba Altun, Akgün, 2010). Yine farklı bir çalışmada ise öğretmenlerin sınıf içerisinde istenmeyen davranışların karşısındaki inançları ile uyguladıkları yöntemler arasında farklılıkların bulunduğunu öğretmenlerin daha çok geleneksel modeli kullandıkları tespit edilmiştir (Öztürk, Gangal, 2016). Gözlem sonuçları ile literatür karşılaştırıldığında benzerliklerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Bölüm 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç

Çalışmadan elde edilen bulguların alan yazın ile karşılaştırılması sonucunda KKTC'deki okul öncesi kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin sorun durumu baş etme konusunda bilgi yönünde yeterlilik gösterdikleri ancak sınıf içerisinde uygulamalar konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sorun durumu, çocukların arkadaşlarına zarar vermesi olarak ifade ettikleri belirlenerek bu bulgu gözlem sonuçlarıyla da desteklenmiştir.

Öğretmenlerin uyguladıkları davranış kontrol teknikleri görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda farklılıklar göstermiştir. Öğretmenlerin görüşmelerde davranış kontrol tekniklerinden yoğun bir şekilde, olumlu müdahale yöntemini kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ancak gözlem sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin çocukların sorun durumları karşısında çoğunlukla uyarı yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir.

Görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin olumlu davranışın kalıcı olması için uyguladıkları yöntemlerin yoğun bir şekilde ödül olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki sorun davranışlar konusundaki tepkileri incelendiğinde çoğunluk olarak geleneksel model ile tepkisel modeli benimsedikleri tespit edilmiştir.

6.2 Öneriler

Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

- Öğretmenlerin sorun davranışlarla baş etme yöntemlerini geliştirmek için hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenerek öğretmenlerin seminerlere katılımı sağlanabilir.
- Öğretmenlerin sorun davranışlar konusunda bilgi ve yeterliliklerini artırmak için konferans, panel ve sempozyum gibi etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin sorun davranışlar konusunda birbirleri ile iletişim halinde olabilecekleri, kullandıkları yöntemleri paylaşabilecekleri bir platform oluşturularak öğretmenlerin bu konuda bilgi alışverişi yapmaları sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programlarına çocuklarda görülen davranış sorunları ve bu davranış sorunlarıyla baş etme yöntemleri konusu eğitim ve öğretim sürecine dahil edilebilir.
- Okul yönetiminin belirli aralıklarla düzenleyeceği öğretmen – aile günleri düzenlenerek bu günler içerisinde hem öğretmen aile iletişimini güçlendirmek hem de sorun durumlar ile bilgi ve baş etme yöntemleri konusunda aile ve öğretmenlere eğitim verilerek birbirleri ile fikir alışverişleri yapabilecekleri ortamlar sağlanabilir.

İleride Yapılacak Bilimsel Araştırmalara Yönelik Öneriler:

- Bu çalışma evrenini 2017- 2018 eğitim-öğretim yıllarında KKTC Gazimağosa ilçesinde bulunan Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları ziyaret edilerek 4 resmi, 5 özel olmak üzere toplamda 9 okulda görev yapmakta olan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışma evreni genişletilerek KKTC genelinde uygulanabilir.

- Çocukların ve ailelerin hangi davranışları sorun olarak gördükleri, nedenleri ve ilişkisel nitelikleri konusunda çalışma yapılabilir.
- Çocuklar sorunu ne olarak algılıyorlar, çocukların görüşleriyle sorun davranışlar konusunda çalışma yapılabilir.
- Sosyo ekonomik düzeyleri farklı okullarda sorun durumların tespiti, öğretmen niteliği üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Ahioğlu Lindberg, N. E. (2012). Çocuk Yetiştirme Açısından Türkiye’de Çocukluğun Tarihi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 41-52.
- Akman, E., Yazar, M., Dinçer, Ç. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yöntem Stratejilerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3,(1),1-9.
- Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, O, S, (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi*, 3, (1), 93-110.
- Alisinanoğlu, F., Ulutaş, İ. (2003). Çocukların Kaygı Düzeyleri İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28, 128, 65-71.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), (2014). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı. Beşinci Baskı (DSM-5), (Çeviri E. Köroğlu), Ankara, Hekimler Yayın Birliği.

- Asi, D. S., Aydin, D. G., Karabay, S. O. (2018). How Preschool Teachers Handle Problem Situations: Discussing Some Indicators of Emotional Issues. *Journal Of The European Teacher Education Network*, 13, 126-135.
- Atabey, D. (2017). Anasınıfına Devam Eden Çocukların Annelerinin Anne Tutumlarının İncelenmesi (Çorum İli Örneği). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 1, 145-168.
- Ataman, A. (2003). Sınıfta İletişimde Karşılaşılan Davranış Problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 251-262.
- Attepe, S. (2010). Anne Baba Kaybının Çocuklar Üzerindeki Etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim- Kültür ve Araştırma Dergisi*, 11,6, 23-28.
- Ayan, S. (2007). Aile İçi Şiddete Uğrayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 206-214.
- Babayiğit, Ö., Erkuş, B. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Pekiştirici ve Cezaların Etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25, 2, 567-580.
- Bayhan, P., Artan, İ. (2007). *Çocuk Psikolojisi*. Morpa Yayınları, İstanbul.
- Birkan, B. (2002). Çocuklarda Davranış Sorunları ve Başa Çıkma Yolları. *Çocuk Çocuk Aylık Anne-Baba-Eğitimci Dergisi*, 17, 17.

- Bozlu, M., Çayan, S., Doruk, E., Canpolat, B., Akbay, E. (2002). Çocukluk Çağı ve Adolesan Yaş Grubunda Noktürnal ve Diurnal Enürezis Epidemiyolojisi. *Türk Üroloji Dergisi*, 28, 1, 70-75.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills From Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Can, Ş. (2005). Öğretme-Öğrenmede İpuçları ve Pekiştireçlerin Rolü. *Muğla Üniversitesi, SBE Dergisi*, 14, 97- 109.
- Ceylan, G. (2007) *Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Sınıf Atmosferine Etkisi (Aksaray İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2015). Preschool Teacher's Attitudes, Beliefs, and Emotional Reactions to Young Children's Peer Group Behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 117-127.
- Çebi, Ş. (2017). *60-72 Aylık Çocukların Davranış Sorunlarını ve Kendilik Algılarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005) Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 2, 207-237.

- Çetinkaya Yıldız, E., Hatipoğlu Sümer, Z. (2010). Saldırgan Davranışlarını Yordamada Çevresel Risk, Çevresel Güvenlik ve Okul İklimi Algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 34, 161-173.
- Çubukçu, Z., Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri. *Bigil Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 123-142.
- Danış, M. Z. (2006). Davranış Bilimlerinde Ekolojik Sistem Yaklaşımı. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 8, 3, 45-53.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary Reliability and Validity of A System For Observing Sreschooler's Competence in Classroom Interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16.
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profilleri İle Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durmuş, E. (2007). Utangaç Olan ve Olmayan Öğrencilerin Algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40, 1, 243- 268.
- Dursun, A. (2010). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Ekşi, H., Kahraman, Z. (2012). Bir Evlilik ve Aile Hayatı Eğitim Programının Evli Kadınlarda Evlilik Uyumuna ve Aile Sistemine Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 129-145.
- Erdek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N., Alpkan, R.L. (2005). Evlilik Uyumunu. *Düşünen Adam*, 18, 1, 39-47.
- Eser, B. (2016). *Kuzey Kıbrıs'ta Ailede Çocuğun Değerinin Aile Yapıları Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kıbrıs.
- 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.
- Goldberg, A. (1998). Self Psychology Since Kohut. *The Psychoanalytic Quarterly*, 67, 2, 240-255.
- Goldberg, A. (2013). Self Psychology Since Kohut. *Progress in Self Psychology*, V. 18: *Postmodern Self Psychology*.
- Gökdoğan, G. (2007). *Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Resmi İlköğretim Okulları ve Özel İlk Öğretim Okullarında Mukayeseli İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. (2011). 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Okula Uyum ve Akran İlişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 36, 1-10. ISSN:1304-0278
www.esosder.org
- Gülay Ogelman, H., Ersan, C. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocukların Akran İlişkileri Üzerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 2, 63-84.
- Güleç, S., Alkış, S. (2004), Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandıkları Davranış Değiştirme Stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 247-266.
- Güneş, G. (2008). *4-6 Yaş Zihin Engelli Çocukların Davranış Sorunlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güder, S.Y., Alabay, E., Güner, E. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Davranış Problemleri ve Kullandıkları Stratejiler. *İlköğretim Online*, 17,1,414-430. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>

- İrcal Sümbül, E. (2009). *4-6 Yaş Arasındaki Öğrencilerin Okul Dönemindeki Yetersiz ve Dengesiz Beslenme Alışkanlıklarının Saptanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kadan, G. (2010). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında (4-6 Yaş) Saldırganlık Davranışını Etkileyen Faktörlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin 5-6 Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Bilgi ve Tutumları, *Mesleki Eğitim Dergisi*, 2, 1, 42- 50.
- Karabulut Demir, E. (2007). *Ebeveyn Tutumu Ölçeği (ETÖ)*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaya, E., Öztop, D. B. (2013). Kaygı Bozukluğu Olan Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Davranışçı Terapi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, 10-24.
- Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sorun Davranışlarının İncelenmesi (Ankara İli Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam Becerileri Programının (YBP) 4 Yaş Çocukların Problem Davranışlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kıldan, O. A. (2011). Öğretmen – Çocuk İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergi*, 30, 103- 120.

Kızılışık Kartal, G. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Davranış Sorunları İle Annelerinin Evlilik Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kobak, C., Pek, H. (2015). Okul Öncesi Dönemde (3-6 Yaş) Ana Çocuk Sağlığı ve Anaokulundaki Çocukların Beslenme Özelliklerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 2, 42-55.

Koçano Aydener, M. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sorun Davranışların Anne Baba ve Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kıbrıs.

Kohut, H. (1971). *Kendiliğin Çözümlemesi*. İstanbul: Metis Yayınları.

Kohut, H. (1977). *Kendiliğin Yeniden Yapılandırılması*. İstanbul: Metis Yayınları.

Kohut, H., Wolf, E.S. (1978). The Disorders of The Self And Their Treatment: On Outline. *International Journal of Psycho-Analysis*, 59, 413-425.

- Kokkinos, C. M., Kargiotidis, A. (2016). Rating Students' Problem Behaviour: The Role Of Teachers' Individual Characteristics. *Educational Psychology, 36*(8), 1516-1532.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviors. *Psychology in the Schools, 42*, 79–89.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, H. N., Korkmaz, F., Özkaya, G. (2009). İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi (Bursa İli Örneği). *Elementary Education Online, 8*, 1, 119-128.
- Kök, M., Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., Bay, E. (2008). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görülen Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 82-93.
- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, N. M., Koçyiğit, S. (2007), Okul Öncesi Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erzurum İli Örneği). XIII Eğitim Bilimleri Kongresi, s 160.

- Köylü, M. (2004). Ölüm Olayının Çocuklar Üzerine Etkisi ve “Ölüm Eğitimi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 17, 95-120.
- Kurt, F.K. (2015). *Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin ve Problem Davranışlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kutlu, E. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kuyucu, Y. (2012). *Duyuları Anlama Becerileri Farklı Düzeydeki Çocukların (60-72 Ay) Akranlarına Karşı Gösterdikleri Duygusal ve Davranışsal Tepkilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lindberg Ahioğlu, N. (2013). Psikoloji ve Tarih Disiplinlerinin Bakış Açısından İnsan Davranışını Anlamak: Tarihsel Gelişim Psikolojisine Giriş. F.Çok, C.Karadeniz (Eds.), *Çocuklar, Gençler ve Müze Eğitimi* içinde, syf.105-138. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Memetali, S. (2014). *Batı Trakya Örneğinde Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- McEachern, A. G., Aluede, O., & Kenny, M. C. (2008). Emotional Abuse in the Classroom: Implications and Interventions For Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 86(1), 3-10.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2017). Elementary Teacher's Emotional and Relational Expressions When Speaking About Disruptive and Well Behaved Students. *Teaching and Teacher Education*, 67, 487-497.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2 Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Obalar, S., Ada, S. (2010). Ekolojik Bakış Açısı ve Sosyal Kapital Kuram Çerçevesinde Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 32, 141-168.
- Özen, Y. (2014). Kendilik, Kendilik Algısı ve Kendilik Algısına Bağlı Psikomatik Bozukluklara Sosyal Psikolojik Bir Bakış. *Akademik Bakış Dergisi*, 40. <http://www.akademikbakis.org>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen Mesleği ve Genel Yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Özer, B., Bozkurt, N., Tuncay, A. (2014). İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Öğretmenlerin Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1, 2, 152-189.

- Öztürk, Y., Gangal, M. (2016). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Disiplin, Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Davranışlar Hakkındaki İnançları. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 3, 593-608.
- Özyürek, A., Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 2, 19-34.
- Pekşen Akça, R. (2012). Ana-Babaların Çocuk Yetiştirmede Aşırı Koruyucu Olmaları. *Akademik Bakış Dergisi*, 29, 1-13.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Student’s School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Saban, A. (2007). Lisansüstü Öğrencilerin Nitel Araştırma Metodolojisine İlişkin Algıları. *Selçuk Üniversite, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 17, 469- 485.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temel Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejileri*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sağlam, İ. (2001), Çocuklarda Davranışların Şekillenmesinde Etkili Olan Faktörlere Teorik Bir Yaklaşım. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,10, 2, 209-223.
- Sak, R., Şahin Sak, İ., Atlı, S., Şahin, B. (2015). Okul Öncesi Dönem: Anne Baba Tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 3, 972-991.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1, 167-187.
- Schwab, R. L., Iwanicki, E. F. (1982). Perceived Role Conflict, Role Ambiguity, and Teacher Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60–74.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tutumlarının Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 2, 534-549.
- Söylemez, İ. (2011). *Evlilikte Uyum Ve Aile İşlevleri Ölçeği Geliştirme: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması*. (Yayınlanmış Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., Helvacı, E. (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*,13, 25, 42-59.

Şar, H. A., Işıklar, A., Özçelik, B., Özbay, A. (2015). Çocuklar İçin Utangaçlık Ölçeği'nin Türkçe Formu'nun Geçerli'ği ve Güvenirli'ği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 123-137.

Terbaş, Ö. (2004). Kendilik Psikolojisi Kuramına Göre Kendilik Bozuklukları: Bir Olgu Sunum. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15, 1, 70-76.

Terzi, E. E. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklarda Görülen Davranış Sorunlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tomris, G. (2012). *Problem Davranışları Önlemede Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna Yönelik Öğretmen, Veli ve Rehberlerin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Toros, F., Avlan, D., Çamdeviren, H. (2003). Enüretik Çocukların Biyopsikososyal Değerlendirmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 4, 38-45.

Tsouloupas, C.N. (2011). Examining The Perceptions of Teacher's Efficacy in Handling Student Misbehavior (TEHSM) in Classroom and Physical Education Settings (Unpublished Doctoral Dissertation). Louisiana State University.

- Trawich- Smith J. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı*. (5. baskıdan çeviri editörü: Berrin Akman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tutkun, F. Ö., Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.
- Türkarlan, N. (2007). Boşanmanın Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri ve Bunlarla Başetme Yolları. *Aile ve Toplum Eğitim- Kültür ve Araştırma Dergisi*, 9,3,11, 99-108.
- Türnüklü, A. Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 27, 22-27.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin İletişim Becerisi ve Empatik Eğilim Davranışlarının Çocuk Sevme Düzeyleri Üzerine Etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3, 2, 51-61.
- UNICEF. (2006). *Behind The Closed Doors: The Impact of Domestic Violence on Children*. New York, UNICEF.
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z., Akman, B. (2008). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Davranış Problemlerinin Anne ve Öğretmen Değerlendirmeleri Açısından Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.

- Uysal, H., Akbaba Altun, S., Akman, E., (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler. *İlköğretim Online*, 9, 3, 971-979.[Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Uysal, H., Dinçer, Ç. (2013). Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38, 169, 328-345.
- Uzun, Ç. (2013). *Anne-Babası Boşanmış ve Boşanmamış Çocuklarda Depresyon ve Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi*. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünüvar, T., Sönmez, F., İnan, G. (2005). Birincil ve İkincil Uykuda Altına İşeyen Çocuklarda Tanı ve İzlem Farklılıkları. *Adnan Menderes Üniversitesi, Tıp Fakültesi Dergisi*, 6, 1, 9-13.
- Yeşilay Daşiran, T. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Etkili Sınıf Yönetimi Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Programının Etkisinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yetim, A. A., Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12, 2, 541-550.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, A. (2001). Eşler Arasındaki Uyumun: Kuramsal Yaklaşımlar ve Görgül Çalışmalar. *Aile ve Toplum*,4,1.

Yoşumaz, K. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden (60-72 Ay) Zihinsel Engelli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Problem Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik Gelişimi, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları*. (31. Bs.). İstanbul: Özgür Yayınları

Yumuş, M. (2013). *Okul Öncesi Eğitimcilerin 36 – 72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleri İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve Başa Çıkma Stratejilerinin Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, A. (2005). *İlköğretim 1. Kademe 1.,2. ve 3. Sınıflarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Gözlem ve Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.

Yüksek Usta, S. (2014). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Davranış Problemlerinin Anne - Çocuk ve Öğretmen - Çocuk İlişkileri Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu ve Görüşme Soruları

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenin Yaşı:

Öğretmenin Cinsiyeti:

En Son Bitirdiğiniz Okul:

Mezun Olduğunuz Bölüm:

Öğrencilerin Yaşı:

Sınıftaki Öğrenci Sayısı: Kız () Erkek ()

Görüşme Soruları

| Sorular | Cevaplar |
|--|----------|
| 1. Okul öncesi öğretmenini tanımlayabilir misiniz? Okul öncesi öğretmeni olmak size ne ifade ediyor? | |
| 2. Okulda - sınıfta geçen bir gününüzü anlatır mısınız? | |
| 3. Çocuk- öğretmen iletişimini nasıl tanımlarsınız? | |
| 4. Okul içinde, çocuklarla iletişiminizin aksadığı durumlar oluyor mu? Oluyorsa nelerdir? | |
| 5. Çocukların sınıfta sergiledikleri hangi davranışları sorun davranış olarak tanımlıyorsunuz? | |
| 6. Çocukların sorun davranışlarıyla karşılaştığınızda ne düşünüyorsunuz? | |
| 7. Çocukların sorun davranışları karşısında ne yaparsınız, nasıl davranırsınız? | |
| 8. Size çocuklarda gözlenen sorun davranışların altında yatan nedenler neler olabilir? | |
| 9. Çocuklarda sorun davranışı önlemek için neler yapılabilir? Örneğin siz | |

| | |
|---|--|
| neler yapıyorsunuz? | |
| 10. Çocuklarda sorun davranışları düzeltmek için neler yapılabilir? Örneğin siz neler yapıyorsunuz? | |
| 11. Sınıf içerisinde olumlu davranışların kalıcı olması için neler yapılabilir? Siz kendi uygulamalarınızdan örnekler verebilir misiniz? | |

Ek 2: Veri Analizi Örneği

6. Soru = Çocukların sorun davranışlarıyla karşılaştığınızda ne düşünüyorsunuz? ⁽¹⁾

- 1) * Aile ortamı — A.
- A. ← * Aile ortamından mı etkilendi? Orada bir problem mi var?
* İçlerine sekladıkları bazı şeyleri davranış olarak dışarıya çıkarıyorlar. Anlatamadıkları için kötü davranış olarak dışarıya çıkarıyorlar.
- A ← * Ailenin yapısı
A ← * Ailenin durumu
- 2) * Gözetmek istiyorum. → M.Y
* Nasıl yardımcı olabilirim? → M.Y
* Nasıl bu sorunu ortadan kaldirebilirim? → M.Y
- 3) * Neden böyle söylediğini sorarım? → M.Y
* Nereden duydu? → M.Y
* Neden bu davranışı sergiledi? (vurma, sıkıştırma) → M.Y
* Ev içerisinde sıkıştırılırsa → A
* Aile zaisından ve çevrede gördüklerimizden. → A
- (4) * Zamanla sönebileceği → M.Y
* Doğru teknikler → M.Y
* Aile ile öğretmen işbirliği → A
* Sualçısı olmamak → M.Y
* Sen böyle yapıyorsun hatalısın değil, onun ilgisini farklı yönlerle çekerek. → M.Y
* Onun dilini anlayarak → M.Y
* En önemlisi doğru tanımak. → M.Y.

Ek 3: Etik Kurul Onayı



**Eastern
Mediterranean
University**
"For Your International Career"

P.K.: 99628 Gazimağusa, KUZEY KIBRIS /
Famagusta, North Cyprus,
via Mersin-10 TURKEY
Tel: (+90) 392 630 1995
Faks/Fax: (+90) 392 630 2919
bayek@emu.edu.tr

Etik Kurulu / Ethics Committee

Sayı: ETK00-2017-0237
Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

05.09.2017

Sayın Sinem Yanardağ
Temel Eğitim Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **07.08.2017** tarih ve **2017/48-16** sayılı kararı doğrultusunda, **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara İlişkin Algıladıkları Duygusal ve Davranışsal Sorun Durumlarına Verdikleri Tepkilerin İncelenmesi** adlı tez çalışmanızı, Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı'nın danışmanlığında araştırmanız, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bilginize rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Mümtaz Güran
Etik Kurulu Başkan Vekili



MG/sky.

www.emu.edu.tr

Ek 4: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığında Alınan Araştırma İzni



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: İÖD.0.00-35/2017/1B-2094

Lefkoşa, 12 Haziran 2017

Sayın Sinem YANARDAĞ,
Doğu Akdeniz Üniversitesi,
Gazimağusa.

Müdürlüğümüze bağlı okul öncesi okullardaki öğretmenlere uygulamak istediğiniz “Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocuklara İlişkin Algıladıkları Duygusal ve Davranışsal Sorun Durumlarına Verdikleri Tepkilerin İncelenmesi” konulu çalışma Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü’ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

Hakkı BAŞARI
Müdür Muavini
ve
Müdür (V)

/FB

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC