

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMCİLERİN 36 - 72 AY
ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARIN DAVRANIŞ
PROBLEMLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ VE BAŞA ÇIKMA
STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ**

Melike YUMUŞ

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA

2013

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMCİLERİN 36 - 72 AY
ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARIN DAVRANIŞ
PROBLEMLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ VE BAŞA ÇIKMA
STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ**

Melike YUMUŞ

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Pınar BAYHAN

ANKARA

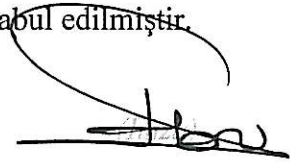
2013

Anabilim Dalı :Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
 Program :Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
 Tez Başlığı :Okul Öncesi Eğitimcilerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve Başa Çıkma Stratejilerinin Belirlenmesi
 Öğrenci Adı-Soyadı :Melike YUMUŞ
 Savunma Sınavı Tarihi :02.08.2013

Bu çalışma jürimiz tarafından yüksek lisans/doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Yrd. Doç. Dr. Ebru TANJU

(Başkent Üniversitesi)



Tez danışmanı: Prof. Dr. Pınar BAYHAN

(Hacettepe Üniversitesi)



Üye: Doç. Dr. Figen TURAN

(Hacettepe Üniversitesi)



Üye: Doç. Dr. Özcan DOĞAN

(Hacettepe Üniversitesi)



Üye: Doç. Dr. Arzu YÜKSELEN

(Hacettepe Üniversitesi)



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun görülmüş ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.



Prof.Dr. Ersin FADILLIOĞLU y

Müdür

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının gerçekleşmesi için değerli katkılarıyla yardım ve desteğini gördüğüm danışmanım Prof. Dr. Pınar BAYHAN'a, araştırmaya ilişkin verilerin elde edilmesinde büyük katkılarından ötürü Doç. Dr. Okan YELOĞLU ve Araş. Gör. Hakan KOĞAR'a,

Araştırma aracımın oluşturulması sırasında bana rehberlik eden ve her konuda bana destek olan Yrd. Doç. Dr. Gönül KURT ERHAN'a,

Bu süreçte desteklerini yanımda hissettiğim pozitif enerjileriyle beni olumlu düşünmeye sevk eden Yrd. Doç. Dr. Ebru TANJU ve Öğr. Gör. Elif KUTLUGÜN'e,

Çalışmam sırasında bana sağladıkları manevi destekten dolayı Doç. Dr. Arzu İpek YÜKSELEN ve Öğr. Gör. Dr. Semra ŞAHİN'e ,

Çalışmama katılan tüm okul öncesi öğretmenlere ve çocuk gelişimcilere,
Canım dostum Selin BAĞ'a,

Evlilik hayatımızın ilk yılını benim tez telaşımıyla geçirmek zorunda kalan, sevgisi, ilgisi ve özverisiyle her anlamda varlığını yanımda hissettiğim hayat arkadaşım, canım, Celalettin YUMUŞ'a,

En önemlisi bugünlere gelmemi sağlayan, tüm yaşamım boyunca sonsuz sevgileriyle destekleyerek, üzüntülerimi, sevinçlerimi, sıkıntılarımı benimle paylaşan sevgili annem Yasemin GÜNEŞ ve sevgili babam Zafer GÜNEŞ'e, yüzünden tebessüm ve muzipliği eksik olmayan kardeşim Osman Okan GÜNEŞ'e sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

YUMUŞ, M. Okul Öncesi Eğitimcilerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi Ve Başa Çıkma Stratejilerinin Belirlenmesi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2013. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerin 36-72 aylık çocuklarda gözlenen davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme yöntemleri ile sınıf yönetimi ve davranış yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş ‘Okul Öncesi Öğretmenlerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleriyle İlgili Görüşleri’ soru formu kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan, 36-72 ay aralığındaki çocuklara eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel olmak üzere toplam 54 anaokulunda görev yapan 238 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Soru Formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistik (frekans, yüzde ve ortalama) , Ki-kare Testi, t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak toplanan veriler, SPSS 20.0 paket programı yardımı ile değerlendirilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi becerileri ile öğretmenlerin yaşları, çalışma süreleri ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Yine bu araştırma sonucunda davranış problemleriyle ilgili yeterli bilgi sahibi olmayan öğretmen oranının yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguların yanı sıra, çocuklarda görülen istenmeyen davranışlar ile ilgili aile, okuldaki diğer çalışanlar ve uzmanlar ile işbirlikçi tutumların istenilen oranda olmadığı, özellikle uzman görüşüne başvurmanın daha az tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Davranış Problemi, Sınıf Yönetimi, Davranış Yönetimi

ABSTRACT

YUMUŞ, M. Research on Opinions of Preschool Teachers about Behavioral Problems of 36-72 month-old Children and Determining Coping Strategies, Hacettepe University, Institute of Health Sciences, Child Development Program, Master of Science Thesis, Ankara 2013. This research has been carried out in order to take opinions of preschool teachers about assessment of behavioral problems of 36-72 month-old children and capabilities of class and behaviour management. In accordance with this purpose, the questionnaire named as “Research on Opinions of Preschool Teachers about Behavioral Problems of 36-72 month-old Children” which was developed by the researcher as a data collection tool, has been used.

The sample group of the reserach has been established by 238 preschool teachers who work with 36-72 month children at 54 schools of Ministry of National Education at the province of Ankara for 2012-2013 academic year.

For analyzing the data, descriptive statistics (frequencies (f), percentages (%), mean), Chi-Square, t-test and one way ANOVA tests have been used. The collected data has been evaluated by SPSS 20.0 package program. Significant level value 0.05 was accepted to standard level for comparing the data.

As a resut of statistical analyses, significant correlation has been detected between assessment of behavioral problems, class & behavioral management and age, experience and education of preschool teachers ($p < 0.05$). Also a result of this study, it has been observed that the percentage of preschool teachers who do not have satisfying knowledge about behavioral problems is high. In addition, it has been regarded that partnership with colleagues, family and field experts is not sufficient, and consulting expert opinion has not been preferred adequately.

Keywords: Preschool Education, Behavioral Problem, Class Management, Behaviour Management.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ONAY SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Temel Problem	5
1.7. Alt Problemler	5
2. GENEL BİLGİLER	6
2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi	6
2.2. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü	7
2.3. Davranış Kuramları	8
2.3.1. Sosyal Öğrenme Kuramı	8
2.3.2. Davranışçı Yaklaşımlar	10
2.3.3. Klasik Koşullanma Kuramı	10
2.3.4. Edimsel Koşullanma	12
2.3.5. Bağlaşımıcılık Kuramı	13
2.3.6. Bitişiklik Kuramı	14
2.4. Davranış Problemi	14
2.5. Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Davranış Problemleri	15
2.6. Davranış Problemlerinin Nedenleri	20
2.7. Davranış Problemlerini Etkileyen Etmenler	24

2.8. Davranış Problemlerinin Değerlendirilmesi	26
2.9. Davranış Problemleriyle Başa Çıkma	28
2.9.1. Davranış Yönetimi	29
2.9.2. Sınıf Yönetimi	37
2.10. Davranış Problemlerinin Önlenmesinde Aile İle İşbirliğinin Önemi	52
2.11. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	54
3. GEREÇ ve YÖNTEM	58
3.1. Araştırmanın Modeli	58
3.2. Araştırmanın Evreni	58
3.3. Araştırmanın Örnekleme	59
3.4. Örneklem Seçiminde Göz Önünde Bulundurulmuş Ölçütler	63
3.5. Veri Toplama Aracı	64
3.6. Veri Toplama Aracının Oluşturulması ve Bölümleri	64
3.7. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması	65
3.8. Veri Toplama İşlemi	67
3.9. Verilerin Analizi	68
4. BULGULAR VE YORUM	70
5. TARTIŞMA	103
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	111
6.1. Sonuçlar	111
6.2. Öneriler	112
KAYNAKLAR	114
EKLER	121

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

N	Örnekleme oluşturan denek sayısı
X	Ortalama değer
M.E.B.	Milli Eğitim Bakanlığı

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa No
Şekil 2.1. Bronfenbrenner ekolojik sistem şeması	21
Şekil 2.2. Erken müdahale stratejilerini içeren üçgen modeli	56
Şekil 3.1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul türüne göre dağılımları	59
Şekil 3.2. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımları	60
Şekil 3.3. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesine göre dağılımları	61
Şekil 3.4. Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları	62

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 3.1. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin bağlı oldukları okul türüne göre dağılımları.	59
Tablo 3.2. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımları.	60
Tablo 3.3. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübelerine göre dağılımları.	61
Tablo 3.4. Okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları.	62
Tablo 3.5. Soru formu güvenilirlik analizi sonuçları.	67
Tablo 4.1. Okul öncesi öğretmenlerin davranış problemleri ile ilgili aldıkları/katıldıkları eğitimler ve bilgi düzeylerine ilişkin dağılımlar.	70
Tablo 4.2. Davranış problemlerinin tanımlanmasında okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübelerine göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.	71
Tablo 4.3. Davranış problemlerinin tanımlanmasında okul öncesi öğretmenlerin yaşına göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.	73
Tablo 4.4. Davranış problemlerinin tanımlanmasında okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.	75
Tablo 4.5. Davranış problemlerinin değerlendirilmesinde okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübelerine göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.	76
Tablo 4.6. Davranış problemlerinin değerlendirilmesinde okul öncesi öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.	79
Tablo 4.7. Davranış problemlerinin değerlendirilmesinde okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.	81
Tablo 4.8. Davranış problemleriyle baş etmede kullanılan davranış yönetimi stratejilerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular.	84

Tablo 4.9. Davranış problemleriyle baş etmede kullanılan sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular.	87
Tablo 4.10. Davranış problemleriyle ilgili aileler, eğitimciler ve bu konudaki uzmanlar ile işbirlikçi yaklaşımları ve sıklığına ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular.	89
Tablo 4.11. Okul öncesi öğretmenlerin davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesine göre görüşlerini belirlemeye yönelik ortalamalar ve önem sırası.	90
Tablo 4.12. Okul öncesi öğretmenlerin davranış yönetimi konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik ortalamalar ve önem sırası.	91
Tablo 4.13. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik ortalamalar ve önem sırası.	92
Tablo 4.14. Davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlik tecrübesine göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	93
Tablo 4.15. Öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesi için yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları.	94
Tablo 4.16. Davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesinde yaş gruplarına göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	95
Tablo 4.17. Yaş değişkenine göre davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesi için yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları.	95
Tablo 4.18. Davranış yönetiminde öğretmenlik tecrübesine göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	96
Tablo 4.19. Öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre davranış yönetimi için yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları.	97
Tablo 4.20. Davranış yönetiminde yaş gruplarına göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	98

Tablo 4.21. Yaş değişkenine göre davranış yönetimi alt grupları için yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları.	98
Tablo 4.22. Sınıf yönetiminde öğretmenlik tecrübesine göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	99
Tablo 4.23. Öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre sınıf yönetimi alt grupları için yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları.	100
Tablo 4.24. Sınıf yönetiminde yaş gruplarına göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.	101
Tablo 4.25. Yaş grubu değişkenine göre sınıf yönetimi alt grupları için yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları.	101
Tablo 4.26. Davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesinde eğitim düzeyine göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları.	102
Tablo 4.27. Davranış yönetiminde eğitim düzeyine göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları.	103
Tablo 4.28. Sınıf yönetiminde eğitim düzeyine göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları.	103

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kapsamına, önemine, amacına, varsayımlarına ve sınırlılıklarına yer verilmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Eğitimin bilinen en temel amacı, bireyin içinde yaşadığı topluma uyum göstermesini sağlamaktır (1). Yeni doğan bir bebeğin emme, soluma, tutunma gibi birkaç tepkisinin dışında doğuştan getirdiği öğrenilmiş bir davranışı yoktur. Dolayısı ile bebeklikten başlayarak devam eden bu gelişim ve değişimlere uyum sürecinde, çocuğun aldığı eğitim çok önemli bir yere sahiptir. Çocuğun doğumu ile birlikte başlayan bu eğitim sürecinin ilk temelleri ailede atılır. Ailelerin çocuklarına uyguladıkları eğitim, yaşadıkları toplumun sosyal ve kültürel değerlerine göre değişim göstermektedir.

Her alandaki değişim süreci, ülkelerin eğitimden beklentilerini de sürekli değiştirmekte ve çeşitlendirmektedir. Eğitim sistemi içinde öğretmenler bu değişim sürecine uyum göstermesi gereken en önemli unsurlardan biridir. Gelişmiş ülkeler, tüm dünya ile rekabet edebilmek ve dünyada söz sahibi olabilmek için meydana gelen bu değişimleri çok hızlı ve etkin bir şekilde kendi ülkelerinin her alanına özellikle eğitim sistemlerine yansıtılmaktadırlar. Bu noktada, eğitim sisteminin merkezinde yer alan öğretmenler, eğitim düzeyinin yanı sıra ülkenin gelişmişlik sürecinde de çok önemli görevler üstlenmektedirler.

Okul öncesi dönem, gelişimsel açıdan kritik yıllar olması nedeniyle çocukların gözlenmesi ve değerlendirilmesi, gelişimlerinin desteklenmesi ve olabilecek sorunların önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların gelişiminde ve eğitiminde belirleyici olan okul öncesi dönemin, onlara daha iyi bir gelecek hazırlamak için bilinçli bir ortamda gerçekleştirilmesi gereklidir. Çünkü okul öncesi eğitim, çocuğun deneyimlerini arttırarak, fiziksel ve bilişsel gelişimine katkıda bulunmasının yanı sıra temel alışkanlıklarını da doğrudan etkilemektedir.

Çocuğun kazandığı bu temel alışkanlıklar ile gerekli uyum sağlanarak toplumsallaşma sürecinde bu alışkanlıklar kullanılmaktadır. Her yeni gelişmenin beraberinde getirdiği değişik şartlar ve güçlükler, çocuk için başlı başına yeni uyum

çabasını da beraberinde gerektirmektedir. Yeni duruma alışıncaya kadar çocukta uyum sorunları davranış problemleri olarak ortaya çıkabilir (2).

Okul öncesi kurumuna gelen her çocuk birbirinden farklı, ailesinin içinde bulunduğu sosyal-kültürel özellikler çerçevesinde geliştirmiş olduğu bazı davranış kalıplarına sahiptir. Çocukların sahip olduğu bu davranışlar bazen diğer insanlarla uyumunu güçleştirebilmektedir. Ancak bir grubun içinde bulunmak, yetişkinlerle ve kendi akranları ile sağlıklı ilişkiler içerisinde olmak için toplumsal olarak kabul edilebilir davranışlara sahip olmak son derece önemlidir. Bu davranışların kazanılmasında aile, çevre vb. etkenlerin yanı sıra diğer önemli bir unsur da öğretmenlerdir.

Öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklerin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, her öğretmenin etkili öğretim becerilerine, etkili sınıf yönetimi stratejilerine, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleyebilme becerileri ile ortaya çıkan davranış sorunlarına yönelik etkili davranış yönetimi becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Davranış ilke ve stratejilerinin uygulanması, sınıfta her zaman karşılaşılabilen sorunların üstesinden gelmede yararlanılabilecek belirgin ve pratik stratejiler sunmaktadır (3). Ancak bu ilke ve stratejiler, sistemli ve kararlı bir şekilde uygulanmadığı takdirde olası davranış problemleri karşısındaki etkinliği azalmaktadır.

Sınıf yönetimi ve davranış problemleriyle baş etmede kullanılan yöntemler, özellikle öğretmenlik yaşıntısının ilk yıllarında önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin ilk yıllarındaki deneyimlerinin yetersiz olması ve genellikle çocukların gereksinimlerindeki bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi özellikle sınıf ve davranış yönetimi becerilerinin üzerinde durulması ve kazandırılması gereken bir yeterlilik olmasını gerektirmektedir.

Etkili sınıf yönetimi ve davranış yönetimi becerileri sadece öğretmenin istenmeyen davranışları azaltmada çocuklar arası etkileşimi sağlaması ve bu davranışlar meydana geldiğinde etkili biçimde müdahale etmesinin yanı sıra dikkate değer akademik çalışmaların sürekliliğini sağlaması ve sınıf yönetim sisteminin bir bütün olarak sadece istenmeyen davranışları en aza indirmek için değil bu

aktivitelerde çocuk katılımını en yüksek düzeye çıkarmak üzere tasarlanmış olmasını da gerektirmektedir (4).

Tüm bu bilgiler ışığında, okul öncesi öğretmenlerin davranış problemleriyle ilgili tutumları, duyguları ve üstesinden gelme becerileri ve sınıf yönetimi stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılmasının ne denli gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme, sınıf yönetimi ve davranış yönetimine ilişkin görüş ve bilgilerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada; okul öncesi öğretmenlerin 36 - 72 aylık çocuklarda gözlenen davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme yöntemleri ile sınıf yönetimi ve davranış yönetimi kriterleri göz önüne alınarak, davranış problemlerine yönelik tutumları ve üstesinden gelme becerilerine ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan gelişimi bakımından en önemli yıllar 0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi dönemdir. Çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu bu dönem, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılıp, geliştirildiği dolayısı ile bireyin ileriki yaşamını etkilemesi nedeniyle de yaşamın en kritik dönemi olarak tanımlanmaktadır (5).

İşte bu kritik dönem, davranış sorunlarının belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması açısından bu anlamda son derece önemlidir. Okul öncesi eğitim sisteminde, çocukların gelişim alanları desteklenirken aynı zamanda onların davranış problemlerinin önlenmesinin yanında, istendik davranışlar kazanmaları, ileride kendi otokontrollerini sağlayan bireyler olması açısından öğretmenlerin bu konudaki bilgi, tecrübe ve uygulama stratejileri eğitimde önemli bir yere sahiptir.

Davranış problemleriyle baş etmede kullanılan yöntemler özellikle okulöncesi dönemde önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenler sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemlerle istenmeyen davranışları önlemeyi veya ortadan kaldırmayı amaçlarken aynı zamanda çocuklara model olarak, onların davranış geliştirme süreçlerini de etkilemektedirler (6).

Davranış problemlerini bir bütün şeklinde ele almada sınıf yönetimi, etkili öğretim açısından önemli bir elemandır (7). Çocukların davranışları ve akademik başarıları, öğretmenlerin sınıflarını nasıl yönettiklerine bağlı olarak değişmektedir ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır (8).

Okul öncesi dönemde davranış sorunlarıyla ilgili çalışmaların azlığı dikkati çekmektedir. Örneğin, aşırı hareketlilik ve dikkatsizlik üzerine yapılan literatür taramalarının yalnızca %10'unun okul öncesi dönem çocukları üzerine yapılan makalelerden elde edildiği görülmüştür.

Ülkemizde de okul öncesi dönemdeki çocukların davranış sorunları üzerinde yapılan çalışmaların az olmasından dolayı araştırmanın, davranış problemlerini saptama, değerlendirme ve bu davranış problemleri ile baş edilmesinde dikkat edilen durumların tespit edilerek, sınıf yönetimi ve davranış yönetiminin önemini ortaya koyması açısından ailelere ve eğitimcilere yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma sırasında öğretmenlerin 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleriyle İlgili Görüşlerinin Alınması' ile ilgili anketleri içtenlikle yanıtladıkları,

2. Araştırmada kullanılan 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleriyle İlgili Görüşleri' anketinin öğretmenler tarafından güdülenmiş bir şekilde doldurdukları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2012-2013 Ankara İl Merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları, bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesindeki anasınıfları, kolejler olmak üzere resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Temel Problem

Okul öncesi eğitimcilerin 36 - 72 ay aralığındaki çocuklarda gözlenen davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme, davranış yönetimi ve izledikleri stratejiler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.7. Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerin 36-72 ay aralığında okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda gözlenen davranış problemlerinin tanımlanmasında öğretmenlerin yaşı, öğretmenlik tecrübesi ve eğitimlerine göre farklılık var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin 36-72 ay aralığında okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda gözlenen davranış problemlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin yaşı, öğretmenlik tecrübesi ve eğitimlerine göre farklılık var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenleri 36-72 ay aralığında okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda gözlenen davranış problemleri karşısında 'davranış yönetimi' konusunda nasıl bir tutum izlemektedirler?
4. Okul öncesi öğretmenleri 36-72 ay aralığında okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda gözlenen davranış problemleri ile ilgili 'sınıf yönetimi' konusunda nasıl bir tutum izlemektedirler?
5. Okul öncesi öğretmenlerin 36-72 ay aralığında okul öncesi eğitime devam eden çocuklarda gözlenen davranış problemleriyle ilgili aileler, eğitimciler ve bu konudaki uzmanlar ile işbirlikçi yaklaşımları ve sıklığı nasıldır?

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Eğitim, doğumdan itibaren başlayan, bireye belli beceriler aktarır, değer yargılarını aşılıyarak onu daha yetkin bireyler haline getiren, bireyin yaşayışını değiştiren ve tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu sürecin doğumdan başlayarak zorunlu öğrenim çağına kadar olan döneme “okul öncesi eğitim dönemi” denilir (9).

Okul öncesi dönem, çocuğun çevresi ile iletişim kurmaya istekli olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıklar kazandığı dönemdir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde çocuk, ev, okul ve sosyal yaşantı arasında bilinçli bir rehberliğe ihtiyaç duymaktadır. Bu aşamada erken yıllarda çocuğa sağlanan uygun eğitim fırsatları, çocukların bilişsel, sosyal – duygusal, dil, duyusal ve motor becerilerinin gelişimine önemli derecede katkıda bulunmaktadır.

Bireyin hayatına yön veren bu dönem, gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu dönemdir. İnsan sağlığının ve mutluluğunun temellerinin atıldığı bu yıllarda kazanılan alışkanlıklar, bireyin toplumsal davranışlarını ve kişilik yapısını doğrudan etkilemektedir (10). Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan bu süre, çocukların bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlanarak, onların tüm gelişim alanlarını, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (11).

Uzun yıllar çocukluğun bu ilk dönemi; daha çok ailenin sorumluluğunda yetiştiğı, beslenme ve bakımının önemsendiğı bir dönem olarak algılanmaktaydı. Ancak insan gelişimi hakkındaki bilgiler arttıkça erken çocukluk dönemdeki gelişime, eğitimin rehberlik etmesi düşüncesi daha fazla önem kazandı. Böylece okul öncesi dönem, çocuğun sağlıklı beslenme ve bakımının yanı sıra, iyi bir eğitim alması gereken bir dönem olarak da algılanmaya başladı (12).

Çocuğun erken çocukluk dönemindeki çeşitli gereksinimlerini karşılayabilmek, bugünkü bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sağladığı olanaklarla artık ailenin yalnız başına başarabileceğı bir konu olmaktan çıkmış durumdadır. Bu

açından okul öncesi eğitim kurumları toplumda çok önemli bir görev üstlenmektedirler.

2.2. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü

Günümüzde okullar sadece eğitim yapılan yerler değil aynı zamanda farklı çevrelerden gelen öğrencilerin/çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal yönden zenginleşmesini sağlayan bir eğitim ortamıdır. Okulların amacı, sağladıkları olanaklar ile öğrencileri/çocukları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çağdaş bir birey olarak yetiştirerek, toplumsal yapıya uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu anlamda okulların amaca ulaşması, sahip oldukları fiziksel ve eğitsel donanım özelliklerinin, bu amacı gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlenmesine bağlıdır. Öğretmenler ise öğretim ve yönetim faaliyetleri ile birer düzenleyici olarak bu sürecin en önemli değişkenlerinden biridir (13).

Yapılan araştırmalarda; öğretim ve yönetim gibi iki temel aktivitenin birbiriyle iç içe olduğu öğretim amaçlarına; öğretmenin öğretimsel ve yönetsel faaliyetleri ile ulaşıldığını göstermektedir. Aktiviteleri planlama, aktiviteler arasında pürüzsüz geçişler yapma, sınıfın fiziksel koşullarını organize etme, öğrenme materyalleri hazırlama ve zamanı etkili kullanma öğretmenin öğretimsel faaliyetlerinden bazılarıdır. Kural ve prosedürlerin oluşturulması, akademik olmayan etkinlikleri en aza indirmeye ve genel düzeni olumsuz etkileyen davranışlarla baş etme gibi yönetim becerileri de sınıfta düzeni sağlama ve koruma amacına yöneliktir. Görüldüğü gibi eğitimde öğretim ve yönetim, öğretmeni merkezine alan, birbirinden ayrı fakat birbirini tamamlayan iki görevdir (13).

Öğretmen; hem bireyin hem de toplumun yaşamına kalite katacak değişmelerin oluşmasına kılavuzluk eden birey olarak, özellikle eğitim yaşantısının zeminini oluşturan önemli bir etkidir.

Okul öncesi çağı çocukları, kendilerine kazandırılacak davranışların yaşamı sürdürme, sevgi, güç, özgürlük ya da eğlenme gibi temel gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir yönlendirme aldıklarını hissettiklerinde, eğitim süreci içerisinde olmaktan ayrıca bir haz alırlar. Çocukların ev dışındaki öğrenme deneyimleri göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi eğitim sürecinde çok daha fazla sosyal olanak ve deneyimlerin kazanılması gereken yerler olarak düzenlenmesi

zorunluluğu doğmaktadır. Bu durum okul öncesi öğretmenleri diğer öğretmenlik uygulamalarından birçok yönden ayıran farklı düzenlemelerle karşı karşıya getirmektedir. Bu açıdan ele alındığında eğitimciler tarafından, okul öncesi eğitimi uygulamalarının bireyin yaşama hazırlanma süreci olarak görülmesi yerine yaşamın kendisi olarak kabul edilmesi ve bu yaklaşım temelinde etkinlikler düzenlenerek eğitim sürecinin daha somut ve anlaşılır hale getirilmesi önemlidir.

Okul öncesi öğretmenliğinde temponun hızlı olması önemlidir. Çok sayıda olay ve durum aynı anda ve hızlı bir şekilde gelişebilir. Okul öncesi öğretmeni bütün bunların aynı anda izlenmesinden ve yönetilmesinden sorumlu kişi olarak, durumlar ile ilgili ani kararlar almak zorunda kalabilmektedir. Bu durumda öğretmenin, teknik bilgi ve becerilerinin yanında kendi iç kaynaklarına başvurması, duygularından, öngörülerinden, geçmiş deneyimlerinden ve kendi yaşam felsefesinden destek alarak, çocukların aileleriyle işbirlikçi yaklaşım içerisinde girmesi ve bu tür deneyimlerini kendi meslek arkadaşları ile de paylaşması önemlidir.

Çocukların eğitim sürecinde yer alan okul öncesi öğretmenleri, eğitim programını hazırlayan ve uygulayan kişiler olarak önemli roller üstlenmektedirler. Bu da öğretmenlerin, programı hazırlama ve uygulama yeterliklerinin üst düzeyde olmasını gerektirmektedir. Bütün bunlar söz konusu olunca okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamı içindeki uygulamalarının ve belli durumlar karşısında sergiledikleri problem çözme becerilerinin çok güçlü olmasını gerektirmektedir.

2.3. Davranış Kuramları

2.3.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramlarına göre davranış, kişisel ve çevresel değişkenler arasında oluşan sürekli etkileşimin ürünüdür. Buna göre çevresel koşullar davranışı etkilerken, kişinin davranışları da çevreyi şekillendirir. Bu çift yönlü etkileşimde, davranışı kestirmek için, bireyin özellikleri ile durumsal değişkenlerin nasıl örtüştüğünü bilmek gerekir. Bireyler arasındaki kişilik farklılaşması, önemli ölçüde öğrenme deneyimlerinin farklılığına bağlıdır. Çocuk büyüme sürecinde belli bir davranış gösterdiğinde, diğer insanlar tarafından ödüllendirilir ya da cezalandırılır. Böylece pekiştirme yoluyla bazı davranışların kalıcılığı sağlanır. Ancak sosyal

öğrenme kuramlarına göre, davranışın pekiştirilmesi öğrenmenin tümünü açıklamamaktadır.

Öğrenme daha çok gözlemleyerek ya da taklit ederek oluşur. Bu bağlamda pekiştirme, bireyin belli bir davranışı taklit etme sıklığını belirleyen etmendir. Davranışın ortaya çıkması ise bireyin içinde yer aldığı çevre koşullarına göre harekete geçmesine bağlıdır. Bu anlamda sosyal etkileşim yoluyla gözlemlenen davranış örüntülerinin tekrarlanması, davranışın pekiştirilmesine dönük beklentilerin yüksek olmasına bağlıdır. Ailede erkek çocuklarının saldırgan davranışlarının pekiştirilmesi bu duruma örnek verilebilir.

Sosyal öğrenme kuramında, davranışın çevresel koşullar kadar önemli olan bir diğer boyutu da, kişisel değişkenlerdir. Bu bağlamda kişinin belli bir davranışı seçmesi, bilişsel gelişme ve sosyal öğrenme deneyimlerindeki bireysel farklılaşma düzeyine bağlıdır. Başlıca kişi değişkenlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- **Yeterli Olma:** Her birey zihinsel ve sosyal yetenekler açısından birbirinden farklı özellikler gösterdiğinden, bireyin davranışı göstermek için gerekli yeteneğe sahip olması önemli bir gerekliliktir.

- **Bilişsel Stratejiler:** Bireylerin farklılaştığı diğer önemli bir alan ise, olayları kodlama ve bunları anlamlı biçimde kategorize etmedir. Örneğin; belli bir söz, bir kişi tarafından yüreklendirici ve onurlandırıcı biçimde algılanırken, başkası tarafından kışkırtıcı veya tedirgin edici olarak algılanabilmektedir.

- **Beklentiler:** Davranışın sonucunda karşılaşılabilecek tepkilere göre davranış seçimini yönlendirmektedir. Ancak eleştirel bir tutum takınılması, öğretmenin olumsuz tepkiler göstermesine sebep olabilir. Bu durumda çocukların gerçek duygularını bastırması ve olumsuz durumların açığa çıkacağı endişesi ve suçluluk duygusu çocuğu öğretmene daha da yakınlaştırabilir.

- **Öznel Değerler:** Davranışın sonunda ulaşılabilecek olan hedefin önemli olup olmadığını sorgulamaya yönelik değerler ele alınmaktadır. Örneğin; eğitimci tarafından belli bir yönde davranmak, çocuğun arkadaşlarının beğenisini kazanmaya katkıda bulunacaksa, çocuğun arkadaşları tarafından beğenilme ve kabul edilme gereksinimini yeterince duyması önemlidir. Sosyal kabul açısından da kişilerin bireysel farklılıklar gösterdiği bilinmektedir.

- **Kendini Düzenleyen Sistem ve Plan:** Kişiler amaçlarına ulaşmada farklı yöntem ve kurallar benimserler. Ayrıca amaçlarına ulaşmak için, gerçekçi planlar yapma yeteneği açısından farklıdırlar. Dolayısı ile bireyin belli bir davranışta bulunması için, nasıl hareket edeceği konusunda yeterli bilgisinin olması gereklidir.

2.3.2. Davranışçı Yaklaşımlar

Davranışçı yaklaşımlar, psikolojinin gözlenebilen insan davranışlarının laboratuvar ortamlarında incelenmesi gerektiğini savunan J. B. Watson tarafından geçtiğimiz yüzyıl başlarında ortaya atılmıştır. Davranışçı akıma göre;

- Psikoloji biliminin konusu gözlenebilir davranışlardır.
- Uyaran ve tepkiler dışında duygu, düşünce ve güdü gibi özellikler gözlenip ölçülmediği için bilimsel olarak araştırılamaz.
- İnsanların öğrenmesi ile diğer canlıların öğrenmesi birbirine çok benzemektedir. Hayvanlar üzerine yapılan araştırmalar ile insan davranışları açıklanabilir.
- Öğrenme ölçülebilir ve gözlenebilir olaylar üzerine odaklanarak incelenebilir ve davranış değişikliği öğrenme sonucu ortaya çıkar (14).

2.3.3. Klasik Koşullanma Kuramı

Klasik koşullanma, davranışçı akımın etkisi altında Rus bilim adamı Ivan Petrovich Pavlov'un (1849-1936) çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Koşullanma yoluyla öğrenmenin temelleri Pavlov'dan önce atılmış olsa da, koşullanma yoluyla öğrenmede ilk akla gelen isim Pavlov'dur (15).

Klasik koşullanma, köpeklerin sindirim sistemi üzerine çalışmalar sırasında Pavlov tarafından rastlantısal olarak keşfedilmiştir. Bu deneylerde köpeğe et suyu verilmiş, köpek doğal olarak salya salgılamış, Pavlov ve ekibi köpeğin salya miktarını ölçmüştür. Sonuçta, köpeğin yiyeceği duyularıyla algıladığı ve salya salgılamasının doğal bir tepki olduğu görülmüştür. Çalışmalar sırasında, salyanın henüz yiyecek verilmeden önce, hatta köpeği besleyen kişinin ortama girmesiyle başladığı gözlenmiştir. Yani köpek doğal uyaran olan yiyecek ile nötr uyaran olan yiyecek veren kişiyi eşleştirmiştir (16).

Klasik koşullanma ilkelerinin, sınıfta öğrenme-öğretme ortamında kullanılma alanlarının sınırlı olduğu ileri sürülmekle birlikte, bazı araştırmacılar bu ilkelerin duyuşsal ve duygusal özelliklerin kazandırılmasında önemli rol oynadığı düşünmektedir (17). Her şekilde klasik koşullanma, eğitimde farklı durumlarda kullanılabilen bir araç durumundadır. Klasik koşullanmanın doğası gereği refleksler ve duyuşsal davranışlara dayalı bir öğrenme türü olması, olumlu tutumların oluşturulması ve tutum değişikliğinin sağlanması açısından eğitimde kullanılabilen bir araç konumunda olmasını sağlamaktadır. Klasik koşullanma eğitimde, özellikle okula yönelik olumlu tutumların oluşturulmasında, okula yeni başlayan çocuklarda ayrılık kaygısı ile baş etmede ve okulu sevdirmede, çocukların olumlu öz-benlik duygularını geliştirmelerinde kullanılabilir (15). Çocuğun öğretmenlere, sınıfa, sınıf arkadaşlarına, okula yönelik tutumlarının oluşmasında ve değişmesinde klasik koşullanmanın bu açıdan önemi büyüktür.

Çocuk için söz konusu uyaranlar başta nötr uyaranlardır. Öğretmenin olumlu ya da olumsuz davranışları ise koşulsuz uyaran durumundadır. Dolayısıyla çocuğun arkadaşlarına, sınıfa, okula karşı olan tutumları öğretmenin davranışından doğrudan etkilenmektedir. Örneğin; bir çocuğun ‘müzik öğretmeni bize çok iyi davranıyor, o yüzden bu dersi çok seviyorum’ gibi bir ifadeyi kullanması, öğretmenin davranışlarının onda uyandırdığı olumlu duyguları, okul ile ilgili her tür duygulara genellemesi söz konusudur. Burada öğretmenin yarattığı bu mutluluk duygusunun öğretmenle ilişkili diğer uyarıcılara da genellendiği görülmektedir (17). Öğretmenin olumsuz davranışları ise dersle eşleşerek çocuğun olumsuz duygular yaşamasına neden olabilmektedir.

Aynı şekilde okula alışma sürecinde çocuğun okul korkusunun kaldırılmasında, çocuğun ailesinden bir üyenin okulda olması, sınıfta ilgi duyulan veya sevilen oyuncak, çizgi film kahramanlarına ait materyallerin bulunması gibi durumlar ile çocuk rahatlatılmakta ve aşamalı olarak okuldaki olumsuz uyaranlara yönelik duyarsızlaştırılmaktadır (18).

2.3.4. Edimsel Koşullanma

Skinner, öğrenme kuramlarının gelişimine katkıda bulunan en etkili psikologlardan biridir. Skinner, tepkisel ve edimsel davranışlara dayalı, tepkisel ve edimsel koşullanma olmak üzere iki tür koşullanmadan bahsetmektedir.

Tepkisel davranışlar tamamen kendinden önceki uyarıcılar tarafından oluşturulan davranışlardır. İnsanların karanlıkta göz bebeklerinin genişlemesi, limonu görünce ağzının sulanması gibi tüm refleksleri kapsayan davranışlar tepkisel davranışların kapsamına girmektedir (17). Edimsel davranışlar ise, bilinen ve gözlemlenebilen herhangi bir uyarıcı olmadan kendiliğinden ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlanır (19). Emekleme, yürüme, ayağa kalkma, konuşma gibi kendiliğinden ortaya çıkan bu davranışlar uyarıcılar tarafından kontrol edilirler.

Tepkisel koşullanma doğuştan getirilen davranışların bazı dış uyarıcılarla eşleşmesi sonucu oluşan koşullanmalara denir. Anaokuluna ilk başladığı gün bir başka çocuk tarafından rahatsız edilen Ayşe’de okul korkusunun oluşması tepkisel koşullanmaya verilebilecek bir örnektir (15).

Edimsel koşullanma, organizmada kendiliğinden ortaya çıkan davranışlara karşı ödül, ceza gibi uygun uyarıcılarla tepkinin sürekliliğinin arttırılmasıdır. Edimsel koşullanmaya göre bir davranışın sürekliliğini sağlayan o davranışın sonucu olup, davranış kendisinin ortaya çıkarttığı uyarandan etkilenmektedir. Edimsel koşullanmada diğer önemli bir ilke ise, organizmadaki davranışların birçoğunun bilinçli tepkiler olduğudur.

Skinner’in edimsel koşullanma sürecinde deneyde aç bırakılan bir fare, düzeneği önceden hazırlanmış deney kutusuna bırakılmıştır. Deney kutusunda istenildiğinde yakılabilen bir ışık, dokunulduğunda peynir düşüren bir sistem mevcuttur. Bu sistem, tabanda elektrik şoku olacak şekilde düzenlenmiştir. Farenin kafesin içinde dolaşırken tesadüfen peyniri düşüren mekanizmayı bulması ve bu mekanizmaya dokundukça peynirin düşeceğini öğrenmesi sonucunda pekiştirilmiş davranışın sürekliliğini sağlamaktadır. Daha sonra edimsel olarak koşullandırılmış aynı fareye peynir için mekanizmaya her dokunduğunda elektrik şoku verilmiş ve kısa bir süre sonra farenin mekanizmaya dokunma davranışını gerçekleştirmediği görülmüştür. Yani burada uygulanmış olan ‘ödül ve ceza’ durumu öğrenilmiş

edimsel bir davranıştır. Skinner, bu durumdan yola çıkarak insanları konuşmayı, okuma-yazmayı hatta problem çözmeyi öğrenmesini bu durum ile açıklamaktadır.

Edimsel koşullanmanın ilkeleri günümüzde geçerliliğini ve güvenilirliğini halen korumaktadır. Davranışçı kuramlar bireyin içsel dünyasından çok gözlenebilir davranışlarını dikkate almaktadır. Bu anlamda edimsel koşullanma sınıf ortamında istedik davranışların kazandırılmasında, sınıf yönetiminde, özel eğitimde önemli bir yere sahiptir.

Skinner'in edimsel koşullanma yöntemi cezadan çok, kendiliğinden ortaya çıkan istedik davranışların ödüllendirilmesi üzerine kurulmuştur. Skinner, eğitimde cezadan kaçınılması gerektiğini vurgulayarak uygun davranışların pekiştirilmesini, uygun olmayan davranışların ise görmezden gelinmesini belirtmektedir. Ona göre, çocuğun kendi hızıyla öğrenmesine olanak verilmemesi, öğrenilecek materyalin çocuğun anlayabileceğinden daha büyük parçalar halinde sunulması, uygun bir şekilde pekiştirilmemesi, davranışı kontrol etmek için çok sıkı bir disiplin uygulaması gibi durumlar okulda davranış problemlerine neden olmaktadır. Bu yüzden davranışı biçimlendirme, pekiştirmenin temel ilkelerini, pekiştirme tariflerini ve sonuçlarını ve bireysel farklılıkların çok iyi bilinmesi gerekmektedir.

2.3.5. Bağlaşımcılık Kuramı

Thorndike, bazı eleştirilere uğramakla birlikte yarım yüzyıla yakın bir süreyle diğer öğrenme kuramcılarını büyük ölçüde etkilemiştir. Thorndike'e göre öğrenmenin en temel formu deneme-yanılma öğrenmesidir.

Thorndike, öğrenci olan organizmanın, problemleri bir durum ile karşılaşınca amaca ulaşmak adına birçok davranış gerçekleştirdiğini savunur. Bu davranışlardan bazıları amaca ulaşmasına yardım ederken bazıları etmez. Haz ile sonuçlanan, başarıya götüren tepkiler kalıcı hale gelir. Diğer bir deyişle, uyarıcı ve etki arasındaki sinirsel bağ, amaca ulaştırıcı, haz veren etkiler ile kurulur, amaca ulaştırmayan tepkiler elenir.

Bu yüzden Thorndike, problemi çözme süresinin, ardışık denemelerin sonucunda yavaş yavaş kısaldığından öğrenmenin birdenbire içgörüselsel bir şekilde değil yavaş yavaş oluştuğuna karar vermiştir. Yani ona göre öğrenme, büyük atlamalardan çok küçük sistemli adımlar ile meydana gelmektedir. Sonuç olarak

Thorndike bu savunmayı reddetmektedir. Öğrenmede doğrudan seçme ve bağlaşım bulunmaktadır. Güdülenme ise, sadece çocuğa haz verecek durumu belirleme açısından önemlidir. Çocuğun davranışı başlangıçta içsel güdülenme değil, dışsal pekiştireçler tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle de bireye kazandırılacak davranışın onun ihtiyaçlarını karşılayacak, onda haz yaratacak davranışlar olmasına özen gösterilmelidir.

Burada önemli olan diğer bir nokta hedef davranışlar belirlenirken, çocukların özellikleri, hazır bulunuşlukları, içinde buldukları koşulların da dikkate alınmasıdır.

2.3.6. Bitişiklik Kuramı

Watson ve Guthrie davranışçı yaklaşımın önde gelen isimlerinden iki psikolog olarak öğrenmede bitişikliğe önem vermişlerdir. Böylece öğrenmenin pekiştirmeye bağlı olmaksızın, uyarın ve tepki arasında zaman olarak yakın bir ilişki ile gerçekleşeceğini belirtmişlerdir.

Watson öğrenmeyi basit ilkeler ile açıklamış ve ödül-ceza gibi pekiştireçlerin öğrenmede önemli olmadığını söylemiştir. Ona göre insan doğuştan korku, öfke ve sevgi duygularına sahiptir ve diğer duyguları ise zamanla bunlardan türemektedir. Watson tüm davranışlarımızın klasik koşullanmanın ürünü olduğuna inanmaktadır.

Bazı araştırmacılara göre, bitişiklik teorisi önemlidir ve ifade ettiği şey şudur: Eğer iki şey birbirini tekrarlı bir şekilde ve güvenilir olarak takip ederse bu durum uyarıcı-tepki ilişkisi olarak ifade edilir (20). Guthrie'e göre burada temel olan durum 'belirli bir durumda eğer bir şey yapılırsa, aynı durumda, bir dahaki sefer de aynı şeyi yapma eğiliminde olunur' şeklinde ifade edilmektedir. Guthrie, buradaki durumu insanın belirli bir duruma düştüğünde birden çok şeyi deneyeceği ve ancak en son tepkinin bir dahaki sefer ortaya çıkacağı şeklinde belirtmektedir.

2.4. Davranış Problemi

İnsan yaşamında çözülmesi gereken değişik özellik ve sayıda birçok problem bulunmaktadır. Bu nedenle bireylerin yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünebilen ve karşılaştığı problemlere uygun ve etkili çözümler bulabilen özellik taşıması çok önemlidir (21).

Normal/anormal ayrımında ölçüt, gözlemlenebilen davranışlardır. Gözlenen bu davranışlar, bize içsel olarak yaşanan bazı zorluk ve çatışmaları yansıtır.

Genellikle ‘davranış problemi’ tanımı çevreye ve diğer insanlara rahatsızlık veren dışa vurulmuş davranışları içermektedir. Erken çocuklukta ise ‘davranış problemi’ olarak nitelendirilen birçok durum bulunmaktadır. Genel olarak erken çocuklukta davranış problemleri; çocukların buldukları ortamda kendisi ya da başkaları için sorun yaratan şeyler yaparak, kendilerini veya çevrenin güvenliğini tehlikeye sokan herhangi bir davranışta bulunması olarak tanımlanabilir. Diğer bir tanım olarak davranış problemleri, toplumda kabul edilebilirlik sınırının altında ya da üstünde olan, değiştirilmek için ilgilenilen davranışlardır. Burada kültürel değer ve toplumsal beklentiler beklenen davranışı şekillendirmede kritik öneme sahiptir (22).

Bununla birlikte ‘davranış problem’inin kapsamı açık ve kesin bir şekilde ortaya konulamamaktadır. Davranışı tanımlamada kullanılan farklı yaklaşımlar ve farklı disiplinlerde yetişen profesyonellerin farklı tanımlamaları bunun temel sebepleri arasındadır. Ancak ‘davranış problemi’ tanımına etki eden en önemli değişken eğitimcilerin (okul öncesi eğitimciler) davranışı tanımlamaları, tutumları, duyguları ve üstesinden gelme becerileridir (23). Bunun nedeni ise; çocuklarla doğrudan çalışan, eğitimlerini yönlendiren ve davranış biçimleri hakkında bilgi sahibi olan kişilerin genellikle okul öncesi eğitimcilerin olmasıdır.

Çocuklarda gözlenen davranış sorunlarının yaygınlığı; davranış problemlerinin değerlendirilmesi, kontrol altına alınması, istenilen davranışların kazandırılması ve buna yönelik eğitim programlarının planlanması gibi durumlar bu konunun okul öncesi eğitimde özellikle önem verilmesi gereken konumda olmasını beraberinde getirmektedir (24).

2.5. Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Davranış Problemleri

Özellikle çocukta karşılaşılan durumların problem olarak düşünülmesi için bazı ölçütler gerekir. Bunlar:

- **Yaşa Uygunluk:** Her gelişim döneminin kendine özgü davranışları bulunmaktadır. Bu nedenle çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemlerinin özelliklerinin iyi bilinmesi gereklidir. Örneğin; küçük çocuklar kendileri istemeyince altlarının değiştirilmesinden hoşlanmayabilir ve tepki gösterebilirler. Çocuğun içinde

bulunduğu yaş dönemi düşünüldüğünde bu dönem Freud'un 'anal' , Erikson'un ise 'özerkliğe karşı kuşku ve utanç ' dönemlerine rastlamaktadır. Bu yaşlarda çocuklar, özerk bir birey olduklarını öğrenmeye başlarlar. Bu nedenle, çocukların yaşına ilişkin beklenen davranışları göz önünde bulundurulduğunda; 3 yaşındaki çocuğun anlattıkları yalan olarak kabul edilmezken, 11 -14 yaşları arasındaki çocuklarda normalden sapan bir davranış olarak yalan, problem olarak kabul edilebilir (25).

- **Süreklilik:** Çocuklarda görülen istenmeyen davranışların ısrarlı bir biçimde uzun zaman gözleniyor olması, davranışın problem durumu olarak değerlendirilmesinde önemli bir ölçüttür.

- **Cinsel Rol Beklentileri:** Yapılan araştırmalarda genellikle erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla daha saldırgan davranışlar sergiledikleri gözlenmektedir. Bununla birlikte; davranışları ile erkeklere benzer şekilde saldırgan tutumlar izleyen kız çocuklarının da normalden sapan davranışlar sergiledikleri gözlenebilmektedir.

Eğitim sürecinin devam ettiği sınıflar genellikle kalabalık, dolayısı ile dinamik ancak bir o kadar da karmaşıktır (26). Bu karmaşıklık doğası gereği içinde birçok problemi de barındırmaktadır.

Özellikle okul öncesi dönemdeki davranış problemleri, "duygusal ve davranışsal sorunlar" şeklinde ifade edilmektedir. Bunun nedeni ise, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişim açısından önemli süreçlerden geçiyor olmalarıdır. Çocukların kişilik gelişimlerinin sağlıklı olması onların ruhsal gelişimleri açısından da oldukça önemlidir. Bu anlamda davranış problemleri özellikle erken çocukluk döneminde ayrıca bir öneme sahiptir. Ancak tüm davranış problemlerinin ortak noktaları incelendiğinde, istenmeyen davranışların diğer çocukların ve öğretmenlerin ortak haklarını engellediği ve günlük program akışında aksamalara yol açtığı görülmektedir (27).

Okul öncesinde en sık gözlenen davranış problemleri genellikle öfke nöbetleri ve saldırganlıktır. Ancak bununla birlikte; vurma, ısırma, atma-fırlatma, aşırı hareketlilik, bağırma, ağlama, dikkat dağınıklığı da çocuklarda sık görülen uyum ve davranış problemleri olarak belirtilebilir. Bunlardan kısaca bahsetmek gerekirse:

- **Öfke Nöbetleri:** Öfke çocuğun kendini yere atma, vurma, ağlama, bağırma gibi davranışları aynı anda gösterdiği hoş olmayan durumlardır.

Bazı çocuklar bebeklikten itibaren çevrelerinde olup bitenlere tepki verme eğilimindedirler. Yeni doğan bebek açlık, acı veren tıbbi müdahaleler, vücut ısısının değişmesi, çok fazla veya çok az uyarıcı olması gibi hoşuna gitmeyen pek çok durum karşısında genel bir hoşnutsuzluk tepkisi verebilir. Ancak bebek büyüdükçe, sevdiği bir nesnenin gözünün önünden çekilmesine, kollarının sıkıca tutulup hareketinin engellenmesine, ona bakan kişinin yanından uzaklaşmasına veya uyku için yatırılması gibi durumlara da öfkelenebilirler.

Çocukların sosyal kuralları tam olarak anlayamaması, uygun davranış modellerini ayırt etmede güçlük yaşamaları öfke nöbetlerinin kritik sebepleri arasındadır. Çünkü çocukların istekleri veya kötü bir durum karşısında yetişkinler tarafından duygusal anlamda istenilen davranışı göstermemesi, çocuğun nasıl tepki verebileceğinin önemli bir işaretidir. İşte böyle durumlar, çocukların kendilerini yere atarak, vurarak, çığlık atarak vb. gibi bu tür davranışları sergilemesine zemin hazırlayabilir. Öfkede çocuğun zihinsel gelişim düzeyi de önemli rol oynar. Çocuk zamanla öfkesine neden olan şeyi, kime veya neye kızacağını daha isabetli şekilde bilir.

Çocukların isteklerine ulaşmak adına bir kere bile öfke nöbetleri geçirecek kadar şiddetlenmesi, bunu tekrarlamasına sebep olabilir.

➤ **Saldırganlık:** Saldırganlık okul öncesi ve okul dönemi eğitimcilerinin de sık karşılaştıkları ve zaman zaman da çaresiz kaldıkları bir durumdur. Saldırganlık gösterme, oldukça erken dönemde ortaya çıkabilir. Bebekler altıncı aydan itibaren istedikleri objelere ulaşmalarını engelleyen durumlarda yetişkinlere kızgınlık gösterebilirler. Bir yaşını geçmiş bir çocuk oyuncaklarını alan akranlarına vurabilir. Bu tip sahip olma ile ilgili çatışmalar, okul öncesi dönemde oldukça yaygındır ve saldırganlık küçük çocuklarda normal bir tepki biçimi olarak algılanabilir.

Saldırganlığın birçok şekli vardır. Vurma, itme, kavga etme, vb. bedenin zarar görmesine sebep olabilecek eylemleri içeren durumlara fiziksel saldırganlık denir. İsim takma, olumsuz şekilde alay etme, vb. arkadaşlıkları ve diğer kişiler arası ilişkileri kötü etkileyebilecek eylemleri içeren durumlar ise ilişkisel saldırganlık olarak adlandırılır.

Sosyal psikolojide ise saldırganlık iki şekilde ele alınmaktadır. Bunlardan biri, diğerlerini incitmek veya onların karşısında üstünlük kurmak için yapılan

davranış olarak değerlendirilmektedir. Bir çocuğun arkadaşından intikam almak amacı ile arkadaşına vurması buna örnektir. Diğer tip saldırganlık ise bir amaca ulaşmak için başvurulan bir yoldur. Örneğin; bir çocuk arkadaşının elindeki oyuncacı almak isterken arkadaşını yere düşürebilir, ancak buradaki zarar bilerek veya isteyerek yapılmamıştır. Çocuklardaki saldırganlık incelenirken her iki durumun da göz önünde bulundurulması önemlidir.

Bu tür davranışları sergileyen çocuklarda davranışların ne zaman ve nasıl meydana geleceği genellikle belirsizdir ve öğretmenler, saldırganlığın neden kaynaklandığını, eğitimin hangi aşamasında hata yapıldığını, saldırgan davranışları engellemek için ne yapılacağı konusunda güçlük yaşamaktadırlar. Okul öncesi dönemdeki çocuklar genelde kızgınlıkla nasıl başa çıkacaklarını bilmedikleri veya başkalarını saldırgan davranış sergilerken görüp bunu kabul edilebilir sandıkları için vurma gibi davranışlar sergileyebilmektedirler. Böyle bir çocuk okul öncesi eğitimde sınıf içerisinde önemli bir problemdir. Çünkü saldırganlık, diğer çocuklar için en tehlikeli olabilecek davranış problemleri arasında yer almaktadır. Çünkü bu tür çocuklar başkalarını ciddi şekilde yaralayacak davranışlar sergileyebilirler ve bunu genellikle çok hızlı bir şekilde gerçekleştirirler.

Saldırgan davranışların eğitimciler tarafından ödüllendirilmesi, kitle iletişim araçları, yanlış anne-baba tutumları, anne ya da babadan ayrı kalma, fiziksel bir durum vb. durumlar saldırganlık davranışlarının sebepleri arasında olabilir (25).

Saldırganlık ile kendini kabul ettirme arasındaki dengeyi kurmak okul öncesi dönemdeki çocuklar için çok zordur. Hatta bazen bunun yetişkinler için de çok zor olduğu görülür. Bu nedenle bu dönem çocuklarının kendilerini kabul ettirmek isterken saldırgan davranabildikleri unutulmamalıdır.

➤ **Vurma:** Gün içerisinde, birçok yer ve durumda herhangi birisine karşı çocuk tarafından belli aralıklar ile vurma davranışının gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Ancak çocukların kendilerini korumak için vurması, bir şeye sinirlendikleri için vurması veya isteklerini gerçekleştirmek için vurması arasında bir fark vardır. Bu tür davranışlar hiçbir sebepten dolayı göz yumulacak bir durum olarak algılanmamalıdır. Yetişkinler tarafından davranışın gerçekleştiği durumlarda çocuğa kısa bir süre ayrılarak başkasına vurmasına sebep olan şeyin ne olduğu ve

çocuk için var olan sorunun vurmada nasıl çözülebileceği ile ilgili kısa bir konuşma yapması önemlidir.

➤ **Isırma:** Çok küçük çocuklar için ısırma davranışının gerçekleştirilmesi doğal bir durumdur. Bununla birlikte, sosyal farkındalığı yeterince gelişmemiş çocuklar karşılaştıkları bazı durumlarda bu davranışı kontrol altına almada güçlük yaşayabilirler. Sosyal farkındalıkları yeni yeni artmaya başlayan iki yaş civarındaki çocuklar, yaşlarına uyum sağlamada güçlük çekebilmektedirler. Dahası, dişleri yeni tamamlanmaya başlayan çocuklar çiğneme davranışı gösteren bebekler gibi ısırarak rahatlama girişiminde bulunabilirler. Ancak bu durum oldukça tehlikelidir. Çünkü böyle bir davranışın çocuk tarafından alışkanlık kazanması, çocuğun her tehlikeli gördüğü ya da onu rahatsız eden durumda ortaya çıkabilir.

Burada okul öncesi eğitimcilerinin ısırma davranışının sebebine karşı çocuklara sakin davranması ancak davranışın tekrarlanmaması için dikkatli olması önemlidir.

➤ **Atma-Fırlatma Davranışı:** Fırlatma davranışı çocukların genellikle kasıtlı bir şekilde başka çocukları hedef alarak gerçekleştirdikleri bir durumdur. Çocukların, özellikle sınıf ortamında eşyaları başkalarına fırlatması ya da atması tehlikelidir. Özellikle hızlı ve sert eşyaların isabet etmesiyle diğer çocuklar yaralanabilir veya başka bir şekilde zarar görebilir. Yine burada da çocuğun eşyayı neden, nasıl ve niçin fırlattığı önemlidir.

➤ **Reddetme:** Reddetme davranışı, çocuklar tarafından kurallara ya da duruma uygun davranmanın reddedilmesi veya karşı gelinmesi olarak tanımlanabilir. Yetişkinler ya da eğitimciler bazen çocuklardan beklenen davranışlar konusunda tutarsız davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu tür durumların sonucu olarak bazen çocuklar istenilen davranışları reddedebilmekte ve duruma ilişkin inatlaşma gibi davranışlar sergileyebilmektedirler.

➤ **Aşırı Hareketlilik:** Çocukların herhangi bir amacı olmamasına karşın, buldukları ortamda oyun oynama ya da herhangi bir aktivitede yer almak yerine sürekli olarak hareket halinde olmasıdır. Bu tür davranışlar çocuklarda dikkat dağınıklığına da sebep olabilmektedir. Aşırı hareketli çocuklar hem aile hem de eğitimciler tarafından yeterli bir yönlendirme görmemiş olabilirler. Genellikle

çocuğun etrafındaki yetişkinler, çocuklar hareketlenmeye başladığında çocuklara karşı dikkatlerini yöneltmektedirler.

➤ **Bağırma:** Bağırma, çocuğun bulunduğu ortamda tahammül edilebilir ses düzeyinin üzerinde sesini yükselttiği anları içerir. Buna ek olarak; çığlık atma gibi rahatsız edici birçok ses, bağırma davranışı içerisinde yer almaktadır. Çocukların çıkardığı bu tür seslere yetişkinlerin verdikleri geribildirim çok önemlidir. Çünkü sınıf ortamında çıkan yüksek bir ses oldukça rahatsız edici olabilmektedir ve genellikle öğretmenler bu konuda kendilerini sorumlu hissederek hızlı bir şekilde tepki vermeye çalışırlar.

➤ **Ağlama:** Bebekler ya da çok küçük çocuklar için ağlamak bir iletişim biçimidir. Çocuklar çok hızlı bir şekilde büyürler ve zamanla istek ve ihtiyaçlarını daha farklı yollarla ifade etmeye başlarlar. Ancak bazen çocuklar bu durumu aşırı bir şekilde kullanabilirler ve sinirlendiklerinde dikkat çekmek için kabul edilebilir bir davranış olarak görebilirler. Çocukların bazen daha fazla ilgiye ihtiyacı olabilir ancak çocukların konuşmaları yetişkinler tarafından reddedilebilir. Bu tür durumlarda çocuklar, nedensiz de olsa yetişkinlerin dikkatini çekmek için ağlama davranışı gösterebilirler.

➤ **Dikkat Dağınıklığı:** Çocukların ilgi sürelerinin kısa olması, bir olayı tamamlamada güçlük çekmeleri, aktivitelere devam etmemeleri, bir olaya odaklanamamaları vb. durumlar çocuklarda dikkat dağınıklığının bir göstergesi olabilir. Çocuğun dikkat veya aktiviteye katılım süresinin ortalama ne kadar olduğu önemlidir. Dikkat dağınıklığı bebeklikten başlayabilen ve erişkinliğe kadar devam edebilen bir sorundur. Dikkat dağınıklığı, çocuğun zekâsıyla doğrudan ilişkili bir durum değildir. Ancak bu gibi durumlar çocukların ileriki yaşamda akademik becerilerinde arkadaşlık ilişkilerine kadar birçok durumu olumsuz yönde etkilemektedir.

2.6. Davranış Problemlerinin Nedenleri

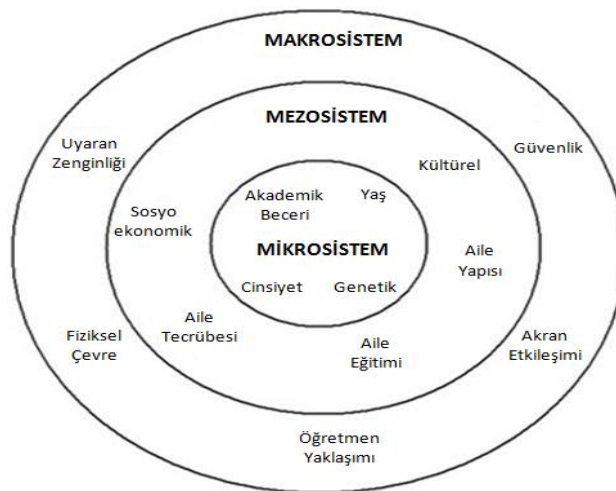
Genellikle çocuklarda görülen davranış problemleri, ailesel problem ya da ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik tutumlarla ilişkilendirilmektedir. Aile yapısı, çevresel koşullar, stres, çocuk yetiştirme konusundaki tecrübeler, akran

etkileşimi gibi durumlar, çocuklarda görülen davranış problemlerinin sadece ailesel temelli olmadığını gösteren unsurlardan bazılarıdır.

Çocuklarda gözlenen davranış problemlerinin nedenleri, çevresel ve kalıtsal etkenler, yanlış anne-baba tutumları olabileceği gibi çocuğun çeşitli ruhsal ve bedensel nedenlere bağlı iç çatışmalarını davranışlara aktarması sonucu da ortaya çıkabilir. Araştırmalar, bazı davranış problemlerinde yaş ve cinsiyet faktörlerinin etkili olduğunu göstermektedir. Yine yapılan diğer araştırmalarda, erkek çocuklarının, dikkat dağınıklığı ve aşırı hareketlilik gibi davranışlarda kızlara oranla iki kat problem yaşarlarken, kız çocuklarının ise sosyal uyumsuzluk anlamında aynı oranda erkek çocuklarına göre problem yaşadıkları görülmüştür (25). Başka bir çalışmada da, çocuklarda görülen davranış problemleriyle ilgili birbiriyle bağlantılı birçok faktörün etkileşim halinde olduğu görülmüştür (26).

Görüldüğü üzere, çocukların davranış problemleri ile bağlantılı birçok sebep bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından, davranış problemlerine sebep olan bu faktörler Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistem teorisinden yararlanılarak 3 farklı seviyede incelendiğinde; ilk seviye olan mikro seviyede çocuğun davranış problemleri, genetik, aile ve okul etkileşimi arasında ele alınmıştır. Mezo seviyeye gelindiğinde ise; ebeveynler ile çocuk arasındaki ilişkilerin çocuk üzerindeki yansımaları üzerinde durulmaktadır. Üçüncü seviye olan makro seviyede toplumun kültürel değer ve davranışlarını da içeren daha geniş bir durumdan bahsedilmektedir.

Çocukların davranış problemlerinin kaynağı bu sistem açısından ele alındığında; sistemlerin içerdikleri alt başlıklar şunlardır:



Şekil 2.1. Bronfenbrenner ekolojik sistem şeması

- Mikro seviyede; çocuğun yaşı, cinsiyeti, akademik performansı, genetik özellikleri,
- Mezo seviyede; ailenin sosyo-ekonomik yapısı, kültürel değerleri, ailenin çocuk yetiştirme ile ilgili tecrübeleri, ailenin eğitim seviyesi, ailenin yapısı (boşanmış, dul vb.), anne-baba arasındaki güvenli ilişki,
- Makro seviyede; oyuncakların çeşitliliği, sınıf ya da bulunduğu ortamın büyüklüğü, güvenli olması ve okul öncesi eğitimcilerin eğitim tutumları gibi çocuğun büyüdüğü fiziksel çevre, çocuğun davranış biçimlerini doğrudan etkilemektedir.

Çocuklarda görülen davranış problemleri, yalnız başına ortaya çıkmaz. Görülen bu davranış problemlerinin ne olduğu, hangi durumlarda ortaya çıktığı ve sıklığı problemlerin sebeplerine ilişkin önemli ipuçlarıdır. Davranış problemlerinin azaltılmasında, hedef kitlenin problem yaşanan çocuktan çok, çocuğun yaşantısını şekillendiren aile, ailenin tutumu, okul, arkadaşları, kültürel yapı vb. tüm faktörler açısından bir bütün halinde düşünülmesi gerekmektedir.

Örneğin; okul öncesi eğitime devam eden bir çocuğun yaptığı bir duruma ilişkin eğitimcisi tarafından verilen alaycı bir tepki; çocuğun da hemen tepki vermesini oluşturacağı gibi bu duruma tanık olan diğer çocukların da eğitimcileri gibi aynı tutum içine girmelerine sebep olabilir.

Sonuç olarak, bu duruma maruz kalan çocukta oluşacak davranış probleminin temelinde çocuğun içinde bulunduğu sınıf ortamı, eğitimcisi ve akran etkileşimi önemli bir yer tutuyor olacaktır.

Çocukların uygun tepkilerin ne olduğunu öğrenememesi, uygun olmayan davranışların uygun olan davranışlarından daha fazla ödüllendirilmesi, uygun olmayan davranışları göstermelerine sebep olan unsurlardandır. Çocuklarda görülen bu çeşit davranış problemleri öğretimi de etkilemektedir. Eğitim alanında çalışan uzmanların bir grubunun görüşlerine göre, sınıf ortamında gözlenen davranış problemlerinin sebepleri, çocuk kadar eğitimcilerden de kaynaklanmaktadır. Buna göre, sınıfta davranış problemi eğiliminde bulunan çocuğun yanı sıra, çocukların davranışlarını geliştirmede sorun yaşayan eğitimcilerin de bu konuda yetersiz olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (28).

Çocuğun uğraştığı işe dikkatini yoğunlaştırması, içine kapanık olması, başarılı olamadığı durumlarda kolaylıkla mutsuzluğa düşmesi, diğer çocukların

oyunlarını bozmak istemesi, öz bakım becerilerini yeteri kadar geliştirememiş olması, genel olarak saldırgan bir tutum içinde olması, çocuktan kaynaklanan davranış problemleri olarak nitelendirilebilir (29). Bununla birlikte; çocuklarda görülen davranış problemlerinin birçok sebebi olabilir. Çocuklarda görülen davranış problemlerinin kaynaklarından biriside öğretmenlerdir. Öğretmenin problem durumundaki çocuğa uygun tepki vermemesi, ödülün doğru bir şekilde kullanılmaması, öğretmenlerin isteklerinin ve beklentilerinin çocukların bireysel yapı ve becerilerine uygun olmaması, eğitimcinin beklenen davranışlar için uygun bir model olmaması vb. gibi durumlar da öğretmen kaynaklı olası davranış problemlerine örnektir.

Yapılan çalışmalar bazı davranış problemlerinin yaş ile de bağlantılı olduğunu göstermektedir (29). Küçük çocukların aşırı hareketlilik, vurma, bağırma, dikkat eksikliği, içe kapanıklık, çekingenlik gibi davranış problemlerine daha fazla eğilimli oldukları görülmektedir (30). Okul öncesi dönemde çocukların akranlarına karşı gösterdikleri saldırgan davranışlar oldukça yaygın gözlenen bir durumdur. Bununla birlikte; çocuklar arasındaki saldırgan davranışların çoğu kişisel olarak yatkın olmadıkları halde sorun yaşamalarına sebep olmaktadır.

Araştırmalar, bazı davranış problemlerinde, yaş ve cinsiyet faktörlerinin de etkili olduğunu göstermektedir (31). Örneğin; yapılan bir çalışmada erkek çocuklarının, dikkat dağınıklığı ve aşırı hareketlilik gibi davranışlarda kızlara oranla iki kat problem yaşarlarken, kız çocuklarının ise sosyal uyumsuzluk anlamında aynı oranda erkek çocuklarına göre problem durumlarının olduğu görülmüştür (30). Yine yapılan araştırmalarda çocukların içinde buldukları yaş dönemlerine göre, davranış problemlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Buna ek olarak; aşırı hareketlilik, sabırsızlık, huzursuzluk, bağırma, dikkat dağınıklığı, içe kapanıklık, hırçınlık, konuşma bozuklukları vb. davranış problemleri gösteren çocukların sayılarının hiç de az olmadığı görülmektedir.

Çocukların akranlarına ait oyuncak ya da nesnelere elde etme veya geri alma isteği çocukların saldırgan olmalarına sebep olacak nedenlerden bazılarıdır. Bu bağlamda okul öncesi çağı çocukları tarafından akranlarına karşı olan saldırgan davranışlarının temelinde düşmanca duygular beslemelerinden çok, saldırganlık bir araç olarak kullanılmaktadırlar.

2.7. Davranış Problemlerini Etkileyen Etmenler

Davranış problemleri çoğu kez bireyin yetersizlikleri ile çevrenin bir etkileşimi olarak ortaya çıkmakta iken, davranış problemi sergileyen bireylerin bu davranışları kendi gereksinimlerini karşılamak ve çevrelerindeki kişilerin davranışlarını kontrol etmek için kullanmaları da diğer bir durumdur (32).

Davranış problemlerinin meydana gelmesinde itici bir uyarının varlığının etkisi, yetişkin ilgisinin düşük olması gibi önemli etkenler olduğu yapılan çalışmalarda görülmüştür (33). Davranış problemlerine sosyal ilgi ve dikkat elde etme, nesne elde etme, duyuşsal uyarın elde etme ve istemeyen bir durumdan kaçma olmak üzere birçok durum etki edebilir. Dolayısı ile davranış problemlerinin devam etmesinde, çevresel değişkenlerin önemli derecede etkisi olduğu, davranış problemlerine sebep olan çevresel değişkenlerin bilinmesi ile daha etkili müdahale programlarının geliştirilebileceği çok açıktır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda davranış problemlerini etkileyen birçok faktör ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bunlar;

- **Fiziksel Çevre:** Çocuğun içinde bulunduğu fiziksel çevre çocuğun gelişimi açısından çok önemlidir. Çevre, çocuğun birçok davranışını engelleyebildiği gibi aynı zamanda davranışı gerçekleştirme için çocuğa birçok olanak da sağlar. Örneğin; geniş bir sınıf ortamında bulunan kirislerin varlığı, çocuğun koşmasını azaltan veya engelleyen fiziksel bir durumdur. Bununla birlikte; okuma zamanında oluşın küçük bir daire, banyoyu kullanmak için beklenen sıra veya çocuğun içinde bulunduğu kalabalık bir ortam çocukların birbirini itmesine veya vurmasına sebep olabilir.

Çocuğun uygulama yapacağı aktivite için yeterli bir alana sahip olmaması da, istenmeyen bir davranış ile sonuçlanabilir. Çocukların içinde buldukları fiziksel koşullar bu anlamda önemlidir ve çocuklardan beklenmeyen davranışların gerçekleşmesine etki eden faktörler arasında yer almaktadır.

- **Yanlış İletişim:** Yetişkin tarafından bir durum için çocuğa uygun olmayan bir davranış mesajının verilmesi ancak benzer durumlarda aynı kişi tarafından farklı bir tutum sergilenmesi çocukta durum karmaşasına sebep olabilir. Farklı zamanlarda beliren farklı beklentiler, çocuk için uygun davranışın ne olduğunu anlamasını zorlaştırabilir. Benzer şekilde hangi davranışın ev için, hangisinin okul için uygun

olduğunun çocuğa açık bir şekilde belirtilmesi önemlidir. Aksi takdirde çocuk kavram kargaşası yaşayabilir ve bu durum çocuğu uygun olmayan davranışlara sevk edebilir.

- **Problemin Geçmişi:** Çocuklarda görülen problem davranışlar belli durum ve zamanlarda belirebilir. Böyle zamanlarda çocukların problem davranışları sergilemesine sebep olan şeyin ne olduğu, davranışın ne zaman başladığı ve nasıl devam ettiği önemlidir. Daha önce yaşanmış benzer bir davranış probleminde nasıl bir erken müdahale yönteminin izlendiği ve ne gibi sonuçlar alındığının incelenmesi, problemin sebebini belirlemede önemli bir rol oynar.

- **Çocuğun Gelişimsel Becerilerine Uygun Olmayan Beklentiler:** Tüm gelişimsel aşamalarda çocuklar farklı karakteristik özellikler, farklı ihtiyaçlar ve farklı beceriler gösterirler. Çocuğun hayatının bir parçası olan yetişkinler tarafından çocuğun gelişim seviyesinin ve var olan becerilerinin bilinmesi önemlidir.

- **Davranış Probleminin Meydana Geldiği Yerler:** Davranış problemlerinin ev, okul vb. gibi hangi sosyal ortamlarda ortaya çıktığı, bu davranışların ortaya çıktıkları yere göre değişkenlik gösterip göstermedikleri, problem durumunun çocuğun kendi veya başkasının ailesine, öğretmenine, bir gruba veya kişilere göre değişkenlik gösterip göstermediği davranışın sebebini ortaya çıkmasında önemlidir.

- **Çocuğun Ailesiyle, Kardeşleriyle, Akranlarıyla ve Öğretmenleriyle Olan İlişkileri:** Özellikle sosyal ve davranış problemlerinde çocuğun aileyle olan ilişkisinin kalitesi, oluşan problemlerde anlamlı bir yere sahiptir. Bu yüzden çocuğun hayatında önemli yeri olan kişiler ile olan ilişkilerinin niteliği, davranış problemleri karşısında göz önünde bulundurulacak önemli bir etkidir.

Çocuk için önemli olan kişilerin çocuk hakkındaki görüşlerini de değerlendirmek önemlidir. Çocuğun, ailesi ya da yaşamında yer alan öğretmen, bakıcı, büyükanne – büyükbaba vb. gibi önemli kişiler tarafından kabul görmüş ya da reddedilmiş olması, çocuğa gösterilen sevgi veya hoşnutsuzluk duygusu, çocuktan kaçınmak ya da onunla birlikte olma isteği, çocukla kurulan düzenli ilişki çocukta oluşan davranış problemlerinin sebepleri arasında olabilir.

- **Strese Dayalı Sebepler:** Günümüzdeki birçok çocuk, çok yoğun ve stresli bir yaşantı ile karşı karşıya kalmaktadır. Çoğunlukla çocuklar, okula gelip – gitme, ailesinden dolayı bir yerlerde bulunma, çocuklara verilen çeşitli sorumluluklar,

ailesel stres faktörleri vb. gibi durumlardan dolayı akranlarıyla etkileşime girme ve oyun oynamaya yeteri kadar zaman ayıramamaktadırlar. Bu gibi durumlar çocuklar üzerinde olumsuz etkilere sebep olmaktadır.

- **Çocuğun Kendine Olan Güveni:** Çocuğun kendine güvenmesi her çocuk için kritik bir öneme sahiptir. Çocuğun kendisini yetersiz, güvensiz, başarısız veya isteksiz görmede nasıl hissettiği davranış problemlerine sebep olabilmektedir. Diğer bir yandan çocuğun yapabileceği ve yapamayacağı becerileri ayırt etmede güçlük çekmesi, gerçekleşmesi mümkün olmayan şeyleri hayal etmesi de göz önünde bulundurulması gereken önemli bir ayrıntıdır.

- **Çocuğun Probleme Bakış Açısı:** Çocuğun gerçekleşen uygun olmayan davranışlara nasıl baktığı, davranışı bir sorun gibi görüp görmemesi, mutsuzluk, depresyon, sinirlilik gibi duygularını kontrol altına almada güçlük yaşaması, olası davranış problemlerinin diğer sebepleri arasındadır (7).

Görüldüğü gibi çocuklarda görülen davranış problemlerini etkileyen birçok durum bulunmaktadır. Çocukların davranışlarını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörlerin sayısı bu kadar fazla iken doğal olarak çok fazla ve çok değişik sorunlar ortaya çıkması da olasıdır (34).

2.8. Davranış Problemlerinin Değerlendirilmesi

Okul öncesi dönem, hem öğretmenler hem de ana-babalar için zor bir dönem olabilmektedir. Çünkü çocuklar bu dönemde sosyal ve duygusal açıdan hızlı ve ani bir gelişim göstermektedirler. Her çocuğun kendine özgü kişilik özellikleri vardır. Bu özellikleri öğretmenin her çocuk için değerlendirmesi ve tanınması önemlidir. Çocuğun kişiliği en ideal ortamlarda bile sorunlar çözülerek, engeller aşılarak gelişmektedir. Çocuklar gelişimlerini sürdürürken karşılaştıkları sorunlarda ihtiyacı olan ana-baba ve öğretmen desteğini bulamadıkları ve yanlış tutumlar ile karşılaştıkları takdirde doğal olan sorunlar daha da büyüyebilir.

Erken çocukluk döneminde karşılaşılan davranış problemleri genellikle kısa süreli bir gelişimsel durum olarak karşılanmaktadır. Ancak üç ve beş yaşları arasındaki çocuklarda yaşanan öfke nöbetleri ve şiddet eğilimleri gibi durumlar, çocukların yeni durumlara alışma sürecini doğrudan etkilemekte, korku duymalarına

neden olmakta ve çocukların bu tür durumlar ile baş etme mekanizmaları olumsuz yönde etkilenmektedir (35).

Davranış probleminin değerlendirilmesi, var olan problemin tanımlanmasını ve açıklanmasını kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra değerlendirme, tanılanan problemi ortadan kaldırmak için uygulanacak programı hazırlama, uygulama, ve program sonucunda istenen davranışın kazanılıp, kazanılmadığını ölçmek için kullanılmaktadır (25).

Pek çok araştırmacı okul öncesi dönemdeki davranış sorunlarının ilerleyen yaşlardaki yaşamda, ciddi davranış problemlerine, sosyal davranış sorunlarına ve akademik güçlüklerle yol açabileceğini belirtmektedir (35). Çocukların hem sosyal hem de duygusal yeterliliğinin erken yaşlarda tanınması ve değerlendirilmesi uygun müdahale programlarının hazırlanması açısından önemlidir.

Yapılan bazı araştırmalarda arkadaş ilişkileri iyi olan çocukların yaşamlarındaki stres durumları ile daha kolay başa çıkabildikleri görülürken, duygularını ifade etmede güçlük yaşayan çocukların ise, daha sonraki yıllarda davranış problemlerinin ortaya çıkabilme olasılığının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (25).

Çocukların gösterdikleri davranış problemleri yetişkinler tarafından biliniyor olsa da öğretmenlerin çocuklardaki davranış problemlerinin farkına varmaları, bu problemleri olası uzun vadeli zorluklara yol açabilecek sorun olarak görmeleri ve erken çocuklukta yaşanan davranış problemlerini gelişimsel anlamlarını öğrenmeleri, oldukça üzerinde durulması gereken bir durumdur. Çünkü bu durum, çocukların sosyal anlamda daha yeterli bir şekilde gelişim göstermelerinde cevap verme, samimiyet, öğretme ve uygun sınır koyma gibi yetişkinlerin belli başlı özelliklerinin model alındığı önemli bir durumdur. Yetişkinler tarafından gösterilen aşırı tepkiler, olumsuz kontrol davranışları, tutarsız davranışlar gibi durumların olduğu bir ortamda bulunan çocuğun istenmeyen davranışlar sergilemesi olasıdır (25).

Çocuklarda gözlenen davranış problemleri hakkında yapılan bir araştırmada, davranışların gelişimsel bir perspektiften yapılan tanımlamaları ve okul öncesi dönemden son çocukluk dönemine kadar yaşanan davranış problemleri gözden geçirilmiştir. Sonuç olarak; erken yaşlarda ortaya çıkan problemlerin genellikle kalıcılık gösterme eğiliminde olduğu ve şiddeti artan problemlerin ise daha sonraki

zor durumların habercisi olabileceği görülmüştür. Dahası ebeveyn davranışları ve ailede görülen yüksek seviyedeki stresin de genellikle küçük çocuklarda görülen düzensizliklerle bağdaşarak ileride görülebilecek problemlerin de habercisi olduğu belirtilmiştir.

2.9. Davranış Problemleriyle Başa Çıkma

İnsan yaşamında çözülmesi gereken değişik özellik ve sayıda birçok problem bulunmaktadır. Bu nedenle bireylerin yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünebilen ve karşılaştığı problemlere uygun ve etkili çözümler bulabilen özellik taşıması çok önemlidir. Ayrıca, problem çözme becerisi, bireyin içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına da yardımcı olmaktadır (36).

Yapılan çalışmalarda, problem çözme becerisinin kazandırılmasında bireyin gelişimi ve olgunlaşma düzeyi, yetenekleri arasındaki farklılıklar, güdülenme ve sosyo-kültürel çevrenin, yaşın, cinsiyetin, okul tipinin, anne öğrenim düzeyinin, baba mesleğinin, karar verme davranışının ve öz saygı düzeyinin etkili olduğu belirtilmektedir. Çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili olan bireyler arasında eğitimciler önemli bir yer tutmaktadır. Okul öncesi eğitimcileri çocuklara istedik davranış ve becerileri kazandırmada ve öğrenilen davranış ve becerileri pekiştirmede eğitimin ilk sorumlu kişileri arasında yer almaktadır (36).

Eğitimcilerin görevleri arasında çeşitli öğretim, yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemek önemli bir yer tutmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin etkisi göz önünde bulundurulduğunda, problem çözme becerisi yüksek olan öğretmenlerin eğitimde daha etkin olabilecekleri ve aynı zamanda eğitim verdikleri çocukların da problem çözme becerilerini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olduğu unutulmamalıdır.

Problem çözme becerisine sahip olan bireyler; yenilikçi, tercih ve kararlarını açıkça belirten, sorumluluk duygusuna sahip, esnek, kendine güvenen ve yaratıcı özellikler taşıyan bireylerdir. Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin ise, etkili problem çözebilen bireylere göre, daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemler yaşadıkları belirtilmektedir. Bununla birlikte; çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimler, kazandırılacak bilgi, beceri ve alışkanlıklar daha sonraki

yaşamda da etkili olabilmektedir. Bu nedenle erken çocukluk eğitimi ve bu eğitimin vazgeçilmezleri arasında yer alan öğretmenler, okul öncesi eğitimin en önemli unsurlarını oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimin önemi göz önüne alındığında, kaliteli bir eğitimde öğretmenin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenin sağlıklı bir kişiliğe sahip olması, problem durumlarında uygun çözümleri üretebilmesi ve çocukların gelişimlerini olumlu yönde desteklemesi gerekmektedir. Buna dayalı olarak; öğretmenlerin problem çözme becerilerinin ve etkili olabilecek etmenlerin belirlenmesi, bu doğrultuda öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik önerilerin sunulması önem kazanmaktadır.

Toplumsal kuralların çocuklara tanımlanması ve çocuklardan beklenen davranışların açık bir şekilde ifade edilmesi çocukların uygun davranışları sergilemesinde yapılacak olan en önemli adımlardan birisidir. Çocuk, yetişkin tarafından gözlenmeli ve istenilen davranış için doğrudan desteklenmelidir. Bu tür durumlarda kültürel farklılıklar göz önünde bulundurulması gereken önemli durumlardır. Çünkü çocuklardan duruma uygun beklenen davranışlar kültürel farklılıklardan dolayı değişkenlik gösterebilmektedir. Beklenen davranışlar tüm çocuklarda kendiliğinden ortaya çıkmayabilir. Önemli olan bunun için uygun ortam ve koşulların elverişli olması, uygun davranışların desteklenmesi ve problem davranışların önlenmesidir.

Bu anlamda düşünüldüğünde; davranış problemleri ile başa çıkma becerilerinin sınıf yönetimi ve davranış yönetimi açısından ele alınması daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

2.9.1. Davranış Yönetimi

Davranış, belli bir uyarana karşı verilen duygusal, düşünsel ve devinimsel tepkilerden oluşan bir bütünlük olarak tanımlanabilir. Başka bir anlatımla davranış dış ve iç uyaranlara karşı uyum sağlamak amacıyla organizma tarafından geliştirilen her tür tepkidir (37).

Davranış yönetimi ise, çocuklar için bir gruba dahil olmayı ve topluma uyum sağlamayı kolaylaştıracak davranış değişikliklerini meydana getirmek ve uygun olmayan davranışları azaltmaktır. Etkili bir davranış yönetimi, uygun davranışların

oluşmasını ve kalıcılığını sağlayan ve uygun olmayan davranışların oluşmasına fırsat tanımayan öğrenme-öğretme ortamlarının hazırlanmasını gerektirir. Ancak, bireyin hangi koşullarda hangi davranışları gösterdiğinin yeterince saptanamamasından kaynaklanan zorluk nedeniyle, istenen ve istenmeyen davranışların niteliğini belirlemek de güçleşmektedir (13).

Davranışı kontrol altına almada öncelikle davranışın nasıl oluştuğunu anlamak çok önemli bir adımdır. Çünkü davranış anlaşıldıktan sonra anlamlı ve geçerli hedeflere doğru kontrol altına alınabilir. Çocukların davranışları anlaşılmadığı ve başarılı bir şekilde kontrol altına alınmadığı zaman öğretimin öğeleri olan amaçlar, içerik ve süreçler, etkinlikler ne kadar iyi düzenlenmiş ve sınıfın fiziki şartları ne kadar iyi olursa olsun, öğretim amaçları gerçekleşmez. Bu bağlamda sınıf yönetimi ile davranış yönetiminin birbirine paralel özellikler gösterdiği dikkate alınmalıdır. Çünkü davranışların kontrol altına alınıp davranış yönetiminin iyi yapılmadığı bir sınıf ortamında, amaçlara uygun bir öğretimin gerçekleşmesi engellenmiş, dolayısı ile de sınıf yönetimi başarılı bir şekilde gerçekleşmemiş olacaktır (37).

Sosyal yaşamdaki yaşantı farklılığı benzer şekilde çocuklarda ve davranışlarında da kendini göstermektedir. Dolayısıyla çocukların ilgi ve ihtiyaçları, karar verme şekilleri, yaratıcı olmaları, başarıları, sorumlulukları, algıları, deneyimleri, motivasyonları, beklentileri vb. durumları da birbirinden farklıdır. Bu bireysel farklılıklar doğal olmakla birlikte beraberinde bazen istenmeyen davranışları da getirmektedir (37). Aynı şekilde istenmeyen davranışların yönetiminde de bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü çocukların özellikleri farklılaştıkça yönetsel uygulamalarda farklılaşmakta ve davranış yönetimi duruma, çocuğa, koşullara göre farklı tekniklerin kullanılmasını da beraberinde gerektirmektedir.

Bununla birlikte, çocukların gösterdikleri istenmeyen ya da beklenmeyen davranışlar pek çok ebeveyn ve uzman/öğretici için önemli bir problem olarak algılanabilmektedir. Çocukların istenmeyen davranışları, oluştuğu koşullara, şiddetine, algılayan kişiye göre farklılık göstermesine karşın, genellikle sınıfta öğrenme-öğretme sürecini aksatan ya da engelleyen davranışlar olarak da düşünülmektedir (38). Ancak burada önemli olan davranışların gerçekten bir

'problem' durumunu yansıtıyor olmasıdır. Özellikle günlük aktiviteler sırasında ortaya çıkan çeşitli durum ve davranışlara, ilk olarak ait olduğu sürecin birer yansıması olarak bakılmalı, doğal işleyişin bir sonucu olup olmadığı belirlenmeye çalışılmalıdır. Şayet istenmeyen davranış, doğal işleyişin bir sonucu olarak algılanıyor ise bir sorun yoktur. Ancak bir zarar görme söz konusu ise uygun bir stratejiyle müdahale etmenin gerekli olduğu düşünülmelidir.

Sınıf ortamında istenmeyen davranış ortaya çıktığı zaman, öğretmenin hemen bunu fark edip, olumsuz durumu giderme stratejisine karar vermesi bu anlamda önemlidir. Strateji belirlemede en önemli nokta ise, ortaya çıkan olumsuz davranışın niteliğidir. Davranış problemleri, dikkatsizlikten kaynaklanan geçici ve sonuçları itibari ile de fazla rahatsız edici olmayan bir tarzda olabilir. Bunun yanı sıra sürekli olarak görülen, öğretmene, gruba, okulun fiziksel ve donanım yapısına zarar vermeye yönelik, olumsuz ve ağır durum yaratan tarzda da gerçekleşebilir (4).

Bu davranış problemleri ebeveyn ve uzman eğitimcinin yanı sıra bu problemleri gösteren çocuklar için de özellikle sosyal ve akademik yönden başarısızlıklara yol açabilecek durumlardır. Dolayısı ile bu gibi durumlar ile etkili baş etmede çocuk, anne-baba ve eğitimcilerin işbirliği oldukça önemlidir. Çoğu davranış probleminin önlenebilecek davranışlar olduğu, bunların kaynağında da çocuklara karşı gösterilen tutarsız etkileşimler ya da davranışların olduğu yapılan araştırmalar ile desteklenmektedir (39). Diğer taraftan, davranış değiştirme sadece problemleri davranışın değiştirilmesi anlamına gelmemektedir. Uygun olan davranışların sürekliliğini sağlayan, davranış problemlerinin oluşmasına olanak sağlamayan ortamların da hazırlanması bu kapsam içerisinde yer almaktadır.

Davranış problemleriyle baş etmede davranış yönetimi çok önemli bir yere sahiptir. Sınıf ortamında davranış yönetiminden sorumlu öğretmenin, çocuğa hangi davranışları neden göstermeleri gerektiği açık ve anlaşılır bir şekilde çocuğa anlatılmalıdır. Çocuğa verilen yönergelerin açık ve net olması, çocuktan yapılması istenilen davranışın çocuğa açık bir şekilde söylenmesi davranış problemi sergileyen çocuk ile etkileşime geçmede önemli bir adımdır. Çocuğa iyi bir yönerge vermek için bazı anahtar ilkeler bulunmaktadır. Çocuğa açık ve net olunması, görmezden gelme, çocuğun anlayabileceği kolay bir dil kullanımı, yönergenin olumlu bir şekilde ifade edilmesi, çocuğun düzeyine uygun en çok bir veya iki basaklı görev içeren

yönergeler verilmesi, bir yönergenin iki kereden fazla verilmemesi, gerçekten önemli olan yönergelerin verilmesi, çocuklar yönergeye uyduğunda olumlu dönütler verilmesi, çocuğa gerektiğinde yardım edilmesi, çocuğun yönergeyi uygulaması için kararlı olunması yönerge vermede önemli olan kritik durumlardan bazılarıdır.

Davranış yönetiminde, öğretmenin duyarlık göstermesi gereken bir başka etken ise okul-aile ilişkileridir. Öğretmen ile ailelerin farklı eğitim anlayışlarına sahip olması önemli sorun kaynaklarından biridir. Bu durumda öğretmen, çocuğun eğitimi konusunda izlenmesi gereken ilkeleri aileye açıklamalıdır. Ancak öğretmen asla aileleri yönetme girişiminde bulunmamalıdır. Öğretmenler tarafından her koşulda aileye, karşılıklı güvene dayalı bir ilişkiyi geliştirme ve koruma isteği belirtilmelidir. Aksi halde çocuk, aile ve okulu iki farklı değer sisteminin egemen olduğu farklı yaşam alanları şeklinde algılayabilir. Böyle bir durum, genellikle çocuğun davranışlarında düzensizlik ve tutarsızlığa neden olur.

Davranış yönetiminde bir başka dinamik ise, akran gruplarının yapı ve işleyişiyle ilgilidir. Akran grubu her yaşta insan için önemli bir referans kaynağıdır. Ancak özellikle çocuk ve gençler açısından son derece önemlidir. Akranları içinde sevmek, onaylanmak bir gencin kişilik gelişimini olumlu yönde etkiler. Ne var ki bazı durumlarda akran grupları kısmen ya da tümüyle oyun ve eğitsel amaçlardan uzaklaşırlar. Saldırganlık, öfke nöbetleri, dışlama gibi olumsuz davranış girişimlerinde bulunabilirler. Bunun gibi durumlar, bir ayrışma sorununu da beraberinde getirebilir. Bu noktada öğretmenin davranışlara yönelik tutumları çok büyük önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin/ebeveynlerin davranışa yönelik göz önünde bulundurması gereken bazı durumlar bulunmaktadır. Bunlar:

- **Görmezden Gelme:** Uygun olmayan davranışların azaltılmasında görmezden gelme önemli bir yöntemdir. Görmezden gelme her durumda kullanılması uygun olmamasına rağmen, çocukların olumsuz davranışlarının azaltılmasında oldukça etkili bir yöntemdir. Görmezden gelme çocuk tarafından sergilenen bir davranış probleminde, dikkatin çocuğa yöneltmemesi anlamına gelmektedir. Özellikle yoğunluk, süreklilik ve yaygınlık göstermeyen sadece o anın durumsal koşullarına bağlı olarak ortaya çıkan davranışlar görmezden gelinebilir (40).

Görmezden gelme davranışının şikâyet etme, ağlama gibi durumlarda kullanılması uygun olurken, çocuğun kızma, sinirlenme gibi ifadelerinin bazen görmezden gelinmesi daha büyük tepkilere sebep verebilir. Burada önemli olan çocuğun sosyal-duygusal durumuna göre eğitimci tarafından kullanılan bu yöntemin davranışa uygunluğunun farkında olunmasıdır.

Görmezden gelme davranışının uygulanmasında bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Bunlar; açıkça görmezden gelinmesi, hemen görmezden gelinmesi, tutarlı olarak görmezden gelinmesi, uygun davranışların ödüllendirilmesi gibi durumlardır. Davranış problemi gözlenen çocuğun davranışlarını kontrol altına almada ‘görmezden gelme’ çok etkili bir yoldur.

• **Çocuk İle Konuşma:** Öğretmenin, bir davranışın neden yapılmaması gerektiği hakkındaki açıklamaları, çocukların istenen davranışa olan uyumunu arttırmaktadır (41). Çocuktan beklenen davranışların çocuklar ile oyun, sanat, müzik vb. gibi etkinlikler çerçevesinde konuşulması çocukların uygun davranışları benimsemesinde önemli bir beceridir. Ayrıca bu durum çocukların uygun olmayan durumdan sapmalarda da birbirlerini uyarabilmesine veya birbirlerine destek olmasına yardımcı olur.

Çocuklardan beklenen davranışların konuşulması ile birlikte, çocuğun ‘nasıl yapayım’ düşüncesine de destek olunmalıdır (42). Çünkü küçük çocuklar için konuşmalar bazen yetersiz kalabilir. Bunun gibi durumlarda çocuktan istenen davranışın çocuğa taklit, oyun gibi durumlar ile yaptırılması öğretmen/aile tarafından yapılan konuşmaların çocuk için daha anlaşılır olmasını sağlar.

• **Açık ve Net Bir Dil Kullanımı:** Yönergelerin açık, net ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi önemlidir. Yönerge göreve/etkinliğe ya da yapılacak olan işe uygun ve yerinde bilgi verecek şekilde verilmelidir (39).

• **Kolay Bir Dil Kullanımı:** Yönergeler, çocukların anlayabileceği bir şekilde ifade edilmelidir. Örneğin; çocuğun iki-üç kelimeli cümleler ile konuşurken, beş-altı sözcükten daha fazla sözcük içeren cümleler kullanılması çocuğun yönergeyi anlamasını güçleştirebilmektedir (39). Özellikle küçük çocuklar ile iletişime geçilirken kurulan cümlelerin anlaşılır olması çok daha gereklidir. Çünkü çocuğun tam olarak ne yapacağını bilmesi başarıyı kendiliğinden arttırmaktadır.

- **Çocukların İlgilerini Dikkate Almak:** Bazen çocuklar için çok önemli olan durumlar öğretmenler tarafından ihmal edilebilmektedir. Ancak çocuklar, onları ve ilgilendikleri şeylerin öğretmenler tarafından önemsenmesine ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu doğrultuda öğretmenler tarafından çocuklara önemsendiklerinin hissettirilmesi ve onların güvenlerinin kazanılması çocuklar için bir ihtiyaç olabilmektedir.

- **Olumlu Cümle Kullanımı:** Olumsuz cümleler kullanmak yerine, yönergelerin olumlu bir şekilde ifade edilmesi özellikle küçük çocuklar için çok önemlidir.

- **Çocuğun Düzeyine Uygun Tek, İki Basamaklı ya da Yeri Geldiğinde Üç Basamaklı Yönergelerin Kullanımı:** Okul öncesi çağı çocuklar için aynı anda iki basamaklıdan daha fazla basamaklı yönergeleri takip etmek bazen daha zor olabilmektedir. Bu nedenle, yönerge takip etme ile ilgili sıkıntısı olan çocuklar için yönergelerin kısa tutulmasına dikkat edilmelidir. Yönergelerin kısa tutulması, çocukların yönergeleri anlamasını daha kolay hale getirmektedir. Küçük çocuklar için çok fazla bilgi içeren yönergeler yerine, daha anlaşılır ve takip edebilecekleri şekilde ikiden fazla olmayan yönergeler kullanmak en uygun olan durumdur. Burada önemli olan nokta, çocuğun düzeyine uygun anlayabileceği yönergelerin kullanımınıdır (39).

- **Yönergelerin İki Defadan Fazla Verilmemesi:** Çocuk uygun tepkiyi vermeden ya da göstermeden önce, bir yönergenin iki defadan fazla verilmemesi önemlidir. Çocuğa yönerge verildikten sonra yönergeyi uygulaması için kısa bir süre tanınmalıdır. Örneğin; çocuğa montunu getirmesi yönergesini ardı ardına vermeniz yerine, duruma yönelmesi veya gerçekleştirmesi için öncelikle 5 saniye gibi kısa bir süre tanınması daha uygundur.

- **Anlamli Yönergeler Verilmesi:** Yönergelerin anlamli ve gerçekten çocuğun yapması istenilen davranışlar hakkında olması önemlidir. Çocuğun takip etmesi gereken anlamli yönergelerin yanı sıra gerçekten anlamsız olan yönergeler de bulunmaktadır. Burada önemli olan çocuğa yönerge verilirken anlamsız olan yönergelerin elenmesidir.

- **Olumlu Geribildirim Verme:** Her insanın yaptığı işler için ödüllendirilmeye ihtiyacı vardır. Davranış problemi gözlenen çocuğun, yönergeye

uyduğunda ya da istenilen davranışı gösterdiğinde pekiştirilmesi önemlidir. Çocuğun pekiştirilmesi bir dahaki sefere aynı davranışı göstermesi için daha istekli olmasını sağlayacaktır.

• **Çocuğa Yönergeyi Takip Etmesi İçin Yardım Edilmesi:** Çocuğa iki defa yönerge verilmesine rağmen, çocuğun verilen yönergeyi reddetmesi ya da yönergeye uymaması gibi durumların yaşanması olasıdır. Böyle bir durumda öğretmen tarafından çocuğun istenilen davranışı gerçekleştirmesi için rehberlik ve destek gösterilmesi önemlidir. Öğretmen tarafından çocuğun yetişkin yardımıyla yönergeyi takip edip yerine getirmesi sağlanmalıdır.

• **Yönergeyi Uygulamada Kararlılık:** Davranış problemi sergileyen çocukların verilen yönergeyi takip edip etmemesi, yerine getirip getirmemesi vb. izlemeye uygun olan durumlarda yönerge verilmesine dikkat edilmelidir. Yönergeler iki defadan fazla verildiyse ve çocuğun ne yaptığına dair öğretmen tarafından takip edilmesi olanaksız bir durum söz konusuysa çocuğa böyle durumlarda yönerge vermemek daha iyidir. Çocuğa verilen yönergelerde kararlı olunması, uygun davranış kazanımında temel bir durumdur. Eğer çocuk verilen yönergelere her zaman uymak zorunda olmadığı kanısına varırsa, öğretmenin yönergelerini bazen önemserken bazen de önemsemez.

• **Basit ve Anlaşılır Sınıf Kuralları Koyma:** Kural koymanın amacı, çocuklara onlardan beklenen iyi davranışların öğretilmesidir. Bu kurallar sayesinde düzenli ve neler olabileceğinin önceden tahmin edilebileceği bir öğretim çevresinin oluşturulması hedeflenmektedir (42).

Sınıfta çocuklar ile birlikte yapılabilecek ‘sınıfımızın kurallarını koyalım’ veya ‘okulumuzun kurallarını koyalım’ gibi bir etkinlikler planlanabilir. Bu etkinlikler çerçevesinde çocuklar ile birlikte dikkat edilmesi gereken durumlar ve çocukları rahatsız eden durumlar konuşulabilir. Hatta öğretmen tarafından çocuklardan sınıf içinde onları mutlu eden ya da rahatsız eden durumları resimlemeleri istenebilir. Gene bununla ilgili küçük – büyük grup etkinliklerine de yer verilebilir.

Çocuklar ve yetişkinler kendilerini güvende hissetme ve davranışlarını kontrol edebilmek için düzenli bir çevreye ihtiyaç duyarlar. Ancak kuralların

uygulanması sürecinde yeri geldiği zaman nedeni belirtilerek çok seyrek de olsa kurallar esnetilebilmelidir.

Kurallarla ilgili önemli bir hususlardan biri de, uygulanamayacak çok sayıda kural hazırlamak yerine işlevsel, az sayıda kural koymak ve bunların uygulanmasını takip etmek daha kolay ve faydalı olacaktır (43).

• **Günlük Davranış Tablosu Hazırlama:** Çocuklara bugüne kadar kazandıkları ve gün içerisinde kazanacakları davranışların tablo halinde verilmesine dayanan bir tekniktir (44). Tablonun çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi önemlidir. Tablo kısa listeler halinde düzenlenebilir, resimli bir şekilde düzenlenebilir ya da çocuğun günlük olarak yazması şeklinde düzenlenebilir. Verilen bu listeler ile çocukların kendilerini o günkü performansları açısından değerlendirmeleri istenebilir. Bu şekilde kullanılan bir yöntemde aile ile yapılan işbirliği çok önemlidir. Çünkü çocuk böyle bir yöntemde ailesinin desteğine ihtiyaç duyabilmektedir (40).

• **Öfke Yönetimi ve Kontrolü:** Saldırganlık ve öfke nöbetleri en sık rastlanan davranış problemleridir. Saldırganlıkla kendini kabul ettirme arasındaki dengeyi kurmak okul öncesi dönemdeki çocuklar için çok zordur. Saldırgan davranışın temelinde engelle karşılaşma vardır. Yakın çevresinde saldırgan davranışları gözleyen veya bunlara maruz kalan çocuklar yeri geldiğinde saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir. Buna ek olarak; çocuktaki yetersizlik ve değersizlik duyguları saldırganlığı ortaya çıkarır. Saldırganlık eğilimi gösteren çocuklarda, yorgunluk, stres, fazla uyarılma, gecikmiş konuşma gibi durumu neyin tetiklediğinin çok iyi gözlenmesi gerekir. Özellikle öfkesini bastıramayan çocuklarda saldırgan eğilimler daha sık gözlenmektedir. Bu şekilde davranış sergileyen çocukların yalnız bırakılmaması, azarlanmaması ve eğer mümkünse diğer çocukların bir bahane ile o ortamdan uzaklaştırılması davranışı kontrol altına almada önemli etkenlerdir. Eğer çocuk öfke nöbeti sırasında kendine zarar verme gibi bir eğilim gösterirse eğitimci tarafından çocuğa şefkat ile yaklaşarak çocuğa onun canının yanmasının istenilmediği söylenebilir.

Eğer çocuk öfkesini uygun bir şekilde ifade ediyorsa, çocuğu böyle bir durumda öfkesini ifade etmesi için cesaretlendirmek daha doğru bir davranış olur. Çocuğun öfkesini uygun bir şekilde ifade etmek amacıyla;

- Çocukla uygun sözcükler seçerek konuşma,
- Davul çalmasına ya da bir yastığı yumruklamasına fırsat verme,
- Dışarıda koşturmasına olanak tanıma,
- Kısa, yüksek sesli ve öfke içeren bir şeyler yaptırma; çılgılık atma, bağırma, dans etme ya da öfkesiyle ilgili şarkı söyletme,
- Öfkeyi içeren bir sanat ürünü ortaya çıkarması için fırsat tanıma gibi durumlardan yararlanılabilir.

Çocukta karşılaşılan öfke durumu ile konuşmada esnasında çocuğa bir şekilde onun da kızmaya hakkı olduğunu kabul ettiğinizi; ancak bu kızgınlıktan dolayı uygunsuz davranışların hoş görülmeceğinin anlatılması gereklidir.

İstenmeyen davranışları henüz ortaya çıkmadan önce önleyebilmek için istenen davranışları destekleyen davranışlara odaklanılması önemlidir. İstenen davranışların süreklilik göstermesi bazı koşullara bağlıdır.

Bunlardan birinci koşulu, o davranış hakkında bilgi sahibi olmak, diğer bir koşul ise öğretmen tutarlılığıdır. İstenen davranışlar ile sergilenen davranışlar birbiriyle tutarlı olmalı ve bu kapsamda okul-aile-çevre ilişkileri geliştirilmeye çalışılmalıdır. Bu konuda önemli olan başka bir koşul da uygun ortamlarda istenen davranışa destek verilmesidir. Fiziksel ve sosyal ortamların uygun şekillerde düzenlenmiş olması bu konudaki sürekliliği de doğrudan etkilemektedir. Davranışın yerleşmesi ve güçlenmesi için pekiştirilmesi de diğer önemli bir koşuldur.

Burada istenmeyen davranışlara karşı geliştirilen stratejilerin alternatifli olmasından daha da önemlisi, öğretmenin, ortaya çıkan istenmeyen davranışın niteliğine göre doğru tepkiyi eşleştirme yeteneğine sahip olmasıdır. Mesela istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya yönelik sert girişimler, istenmeyen davranışlarla birlikte istenenlerin yapılmasını da engelleyip, çocukların yanlıştan sakınmak adına, uygun davranışa yönelmesini de zorlaştırabilmektedir. Yine herhangi olumsuz bir durum gerçekten olayla ilgisi olmayan bir çocuğun suçlanması, onda haksızlığa uğramış hissi uyandırarak, içe kapanmasına neden olabilir (45).

2.9.2. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin

edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın yönetilmesidir (46). Sınıf yönetimi bir öğretim sistemi olmayıp, modern sınıfın kaçınılmaz çeşitliliğini ve karmaşıklığını eşgüdümleyen sistematik bir yöntemdir (47). Başka bir deyişle belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerdir (38) .

Sınıf yönetiminin iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi, sınıfta çocukların motivasyonunu arttıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturulmasıdır. İkincisi ise, çocuğun sorumluluğunu geliştirmek ve çocuklara kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini öğretmektir (48). Bu amaçlara ulaşılabilmesi ise; hedef davranışların kazandırılacağı yerler olan sınıflarda uygun bir ortamın hazırlanması, sürdürülmesi ve etkin bir şekilde yönetilmesi ile mümkündür.

Bir yöntem olarak sınıf yönetiminin, çeşitli dinamiklerin etkileştiği sınıf ortamında öğretmenlerin yönetim becerileri üzerinde odaklaştığı söylenebilir. Sınıf yönetimi, çocukların sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde, kendilerini değerlendirme, kontrol etme ve bireysel kontrolü içselleştirmesinde bir araç olarak görülmektedir (49).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağı olduğu için eğitim yönetiminin kalitesi, sınıf yönetimine bağlıdır. Sınıf yönetimindeki en temel rolü ise öğretmenler üstlenmektedir (4).

Daha iyi bir etkinlik için öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi bu anlamda önem kazanmaktadır. Öğretmenin yönetim becerileri sınıf içi kadar; aile, okul çevresi, toplum ve okul kültürü gibi diğer sistem öğelerini kapsayan geniş bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınıf yönetiminin değişkenlerini öğretmen, öğrenci, okul programı, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralayabiliriz. Ancak bu değişkenler içerisinde en stratejik olanı daha öncede belirtildiği gibi öğretmenlerdir. Çünkü eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Bu anlamda etkili bir biçimde yönetim yetenekleri olmaksızın öğretmenlerin diğer becerileri etkisiz kalabileceği gibi iyi bir sınıf yönetimi ve organizasyonu, öğretmenleri karşılaştıkları birçok zorluktan da kurtarır (49).

Eğitim sisteminin en k¼¼k birimi olan sınıf, eğitim amaçlarının davranış boyutuna aktarıldığı işlevsel ve özel bir çevredir. Bu anlamda sınıf ortamının dinamik süreçlerin etkileştiği bir alan olduğu söylenebilir. Bu dinamik süreçleri eğitim ve öğretimin hedefleri doğrultusunda yönlendirecek öğretmene önemli görevler düşmektedir. Etkili sınıf yönetiminin önemli değişkenlerinden birinin öğretmen davranışları olduğu söylenebilir. Öğretmenler öğrencilerin sadece yetenek ve öğrenme alışkanlıklarına değil, aynı zamanda davranışlarına da dikkat etmelidirler. Davranış kontrolü sınıf yönetiminin önemli bir öğesidir (49). Davranış problemlerini kontrol altına almada davranış yönetimi ve sınıf yönetimi oldukça önemlidir.

Sınıf yönetimini etkileyen etmenleri, sınıf içinde doğrudan kontrol edilebilen etmenler ile öğretmenin doğrudan kontrol edemediği ancak etkileyebileceği sınıf dışı etmenler olmak üzere iki grupta inceleyebiliriz.

Sınıf İçi Etmenler

Sınıf içi değişkenlerin başında sınıfın yapısı yer almaktadır. Sınıfın yapısı, bütün sınıfın çevresi olarak tanımlanabilir. Bu yapı, sınıfın fiziksel düzenini, günlük programını, öğretim yöntemlerini, sınıf kurallarını, etkili iletişimi, bilgiyi, uygun davranış destekleme modellerini vb. durumları içermektedir (50). Ancak burada çocuk, öğretmen ve çevre sınıf içi etmenlerin en önemli parçalarını oluşturmaktadır.

a) Çocuk

Çocuk, sınıf yönetiminin merkezinde yer almaktadır. Bu nedenle çocuğun kişiliği ve gereksinimleri sınıf yönetimini etkileyen önemli bir etmendir. Davranış problemlerinin çocukların kişisel özellikleri ile çevrenin etkileşimi sonucu oluşması nedeniyle çocuklar arasındaki kültürel, ekonomik, sosyal ve psikolojik kaynaklı önemli ölçüde farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar nedeniyle çocuklar farklı davranış kalıpları gerçekleştirebilmektedirler (30).

Sınıf ortamında bulunan çocukların farklı geçmiş yaşantıları, farklı kişilik yapıları ve farklı ilgi ve yetenekleri olması sınıf ortamında homojen olmayan bir yapıyı ortaya koymaktadır. Homojen olmayan bu yapı, sınıfta oluşturulan öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında değişik davranışların oluşturulmasına ve farklı

görüntülerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Dolayısıyla çocukların kendilerine ait bazı kişisel özellikleri sınıfta istenmeyen davranışlara sebebiyet verebilir. Çocukların tutum ve davranışları açısından farklılıklar göstermesine neden olan diğer bir etmen ise, içinde yaşadıkları ortam ve durumdan kaynaklanan risk oluşturan durumlardır (51).

Bütün çocuklara aynı eğitsel kurallara göre davranmak olanaksızdır. Her çocuk kendine özgü bir varlıktır. Burada önemli olan etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmek isteyen öğretmenin, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını çok iyi bilmesidir.

b) Öğretmen

Okul öncesi eğitim sisteminde, öğrencilerin gelişim alanları desteklenirken aynı zamanda onların istenmedik davranışlarının önlenmesi, istendik davranışlar kazanmaları, ileride kendi otokontrollerini sağlayan bireyler olması için öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi stratejileri oldukça önemlidir. Sınıf yönetimi etkili öğretimin en önemli elemanlarından birisidir. Çocukların davranışları ve akademik başarıları, öğretmenlerin sınıflarını nasıl yönettiklerine bağlı olarak değişmektedir ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır. Etkili bir sınıf yönetimi, tüm öğrencilerin başarılarını ve öğretim sürecine katılımlarını arttıran ve olası problem davranışların önlenmesini amaçlayan yönetim sistemi olarak tanımlanabilir.

Yapılan araştırmalarda, okulda yapılacak olan her başarılı değişikliğin öğretmenlerin becerileri ve yeteneği ile ilişkili olduğu görülmüş ve öğretmenin en önemli rolünün iyi düzenlenmiş ve planlanmış sınıf yönetimini temel alan olumlu ve destekleyici ortam yaratmak olduğu görülmüştür.

Sınıf yönetiminin etkili olması, öğretmenlerin tepkisel olmaktan çok önleyici olmalarına bağlı olup, istendik davranışların belirlenmesi ve bu davranışların öğrencilere kazandırılması ile gerçekleşmektedir. Bu anlamda sınıf ortamında istenmeyen davranışın oluşmasına yol açabilecek koşulları ortadan kaldırarak her çocuğun öğrenme sürecine katılmasını sağlamak odak noktası olmalıdır (8).

Etkili öğretmenlerin özellikleri konusunda çeşitli sınıflandırmalar yapılmakla birlikte söz konusu özellikler kişilik ve genel özellikleri ile mesleki ve sınıf içi davranış özellikleri olarak iki durum açısından da düşünülebilir (52).

Sınıf yönetimi, sınıfın karmaşıklığını ve çeşitliliğini eşgüdümleyen, öğrenme çevresini daha etkili bir şekilde oluşturan bir yöntem olup sınıftaki uygulamaların tümüyle ilişkilidir. Bu uygulamaların hazırlayıcısı ve yönlendiricisi olarak öğretmen davranışları, öğrenme hedeflerine ulaşmada önemli bir etkidir (53). Etkili öğretmenler, sınıf yönetiminde olumlu disiplin yöntemlerini, edimsel öğrenme ve problem çözme stratejilerini kullanırlar. Buna ek olarak, sınıfın fiziki koşullarının düzenlenmesi, etkinlik planının yapılması, yönergelerin açık anlaşılır ve net bir biçimde verilmesi, geçiş zamanlarının planlanması, öğretim materyallerinin hazırlanması, sosyal beceri öğretimi gibi önleyici çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar istenmeyen davranışları önleyebilir ya da sayısını azaltabilir ancak her zaman yeterli olmayabilir. Bu durumda daha bireysel ve sistematik yöntemler, stratejiler kullanılması gerekmektedir (54).

Davranış problemlerini başarılı bir şekilde yönetmede, öğretmen tarafından öncelikle davranış problemlerinin altında yatan nedenlerin anlaşılmasına çalışılması temel bir aşamadır. Çünkü davranışı anlamak, mevcut sorunların yanı sıra gelecekte ortaya çıkabilecek olan davranış problemlerinin önceden belirlenmesi ve doğru bir yaklaşımla çözülmesi için önemlidir.

Yapılmış olan bir çalışmada, kırk yaş ve üzeri öğretmenlerin problem çözme becerileri konusunda yeterli olmadıkları, uzun yıllar çalışmanın yorgunluk ve tükenmişlik hissi verdiği ve bu gibi durumların da yaşanan problemlerin çözümünü zorlaştırdığı görülmüştür. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinde öğretmenlik mesleğini isteyerek yapma durumunun anlamlı bir farklılık yaratmamasına rağmen, mesleğini isteyerek yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerinde mesleğini istemeden yapan öğretmenlere göre daha yeterli oldukları görülmüştür (51).

Öğretmenlerin, her çocuk için tüm içerik ve zamanlarda etkili olacak tek bir strateji olmadığını bilmeleri sınıf yönetiminde önemlidir. Etkili sınıf yönetimi, var olan stratejilerin etkisiz olabildiğini, değişiklik gerekebileceğinin farkına varmada yetenekli ve farklı stratejileri kullanmada yeterli öğretmenlerin varlığını gerektirir (55).

Pozitif bir çevre yaratmak ve problemleri önlemek için öğretmenler bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, olumlu davranışları ve öğrenci motivasyonunu desteklemelidir (14). Bu aynı zamanda davranışların etkili yönetildiği, istenmeyen davranışların sınıf katılımı ve motivasyonunu düşürmeden en aza indirilmiş olan bir sınıf anlamına da gelmektedir.

Öğrencilerin öğretimin amaçlarına beklenen düzeyde ulaşabilmelerini kolaylaştıran sınıf yönetiminde önemli bir aktör olan öğretmenlerin davranış problemlerine müdahale ederken sınıf yönetimiyle ilgili stratejilere gereksinimi vardır. Öğretmenin benimsediği strateji, istenmedik davranışın yok olmasında ya da yinelenmesinde etkili olmaktadır (8).

Bu bağlamda etkili sınıf yönetimi için okul öncesi eğitimcilerin göz önünde bulundurması gereken bazı ilkeler bulunmaktadır:

- Sınıf ortamındaki fiziksel çevrenin düzenlenmesi,
- Sınıf içi kuralların belirlenmesi ve uygulanması,
- Program ve planlamaların çocukların gelişim seviyelerine uygun olacak şekilde hazırlanması,
- Çocukların ihtiyaçlarına göre gerekli materyallerin belirlenmesi ve sağlanması,
- Çocukların düzenli olarak değerlendirilmesi,
- Gerektiğinde çocuklara rehberlik edilmesi,
- Çocukların günlük motivasyonlarının sağlanması,
- Öğretmenin kendini değerlendirmesi
- Çocuklar arasında kıyaslamaların yapılmaması.

Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenlerden beklenen en temel durumlar; çocuklar için çevreyi düzenlemesi, sınıfın kurallarını belirlemesi, öğretimi planlayıp devam ettirmesi ve çocuklara uygun davranılmasıdır.

Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenciden beklentileri ve mesleki yeterliliği, sınıf yönetiminin niteliğini önemli ölçüde belirlemektedir. Öğretmenin kişisel özellikleri, doğuştan getirdiği kalıtsal güçler ile çevre değişkenlerinin etkileşiminin bir sonucudur. Öğretmenin ailesinden edindiği durumlar ile geçmiş yaşantıları, kişisel özelliklerinin oluşmasında etkili olabilmektedir.

Öğretmenler farklı etkenlerden etkilenecek çocuklara karşı farklı beklentiler içerisinde girebilmektedirler. Çocukların ırkı, sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyeti, kişiliği, fiziksel görünümü, konuşma kalıpları ve önceki akademik başarısı öğretmenlerin beklentilerinde rol oynayan kişisel faktörlerdir. Bu beklentilere bağlı olarak eğitimci çocuklara karşı farklı davranabilmektedir. Öğretmenin mesleki yeterliliği, öncelikle meslek öncesi yetiştirme süresince edindiği mesleki bilgi ve beceriye bağlıdır. Ancak mesleğe başladıktan sonra bulunduğu çalışma ortamı bu yeterliliği geliştirebileceği gibi azalmasına da neden olabilir. Öğretmenlerin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olabilmek amacıyla sağlanabilecek koşullar önemlidir. Bunlar;

- Öğretmenlerin sorumluluk alanlarının açıkça belirtilmesi ve öğretmenlere bu sorumluluk alanları içerisinde karar alma yetkisinin verilmesi,

- Öğretmenlerin çevreden gelebilecek ve uygun olmayan isteklere karşı korunması, diğer yandan; öğrencinin eğitimi için ailelerle sağlıklı işbirliğinin geliştirilmeye çalışılması,

- Öğretmenlerin sınıfta daha katılımcı ve demokratik bir öğrenme ortamı yaratmalarına destek olunması,

- Öğretmenler arasında güvenilir ve karşılıklı mesleki saygınlığa dayalı yüksek, ancak ulaşılabilir öğretim hedefinin saptanmaya çalışılması,

- Öğretmenin başarısının, her öğretmenin yaptığı işe uygun olarak belirlenen değerlendirme ölçütüne göre nesnel olarak değerlendirilmesidir (56).

Öğretmenin sınıf içinde bulunduğu yer de çocuklarla etkileşiminde önemli rol oynamaktadır. Çocuklar öğretmenlerin her hareketini bir konu ile ilişkilendirebilirler. Bu nedenle, öğretmenin sınıf içi hareketleri, öğretilen konu ile tutarlı ve çocukların öğrenmesini kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır. Öğretmenlerden kaynaklı çocukların dikkatini dağıtabilecek bazı durumlar da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- **Jestler:** Çocuklara gerektiği zaman uygun bulunan ya da bulunmayan davranışlarla ilgili baş, el gibi organlar ile jestler yapılabilir. Ancak bunların yerinde ve zamanında yapılması önemlidir. Gülümseme davranışı gibi jestler ise normal bir davranışın gereği olarak yapılmalıdır. Çünkü çocuklar gülümseyen, asık surat ifadesine sahip olmayan öğretmenleri daha çok severler (56).

➤ **Çocuğa Dokunma:** Genellikle öğretmenler çocuklar bir şeye dikkatini verdiği sırada çocukları rahatsız edeceğini düşünmeden fiziksel yönlendirebilirler. Boyama yaparken ya da sanat etkinlikleri sırasında çocukların ellerini tutma, yüzerken kolunu tutma, kitaba veya resme bakarken başını yönlendirme çocukları fiziksel açıdan rahatlatmak amacıyla dokunmayı içeren davranışlardır. Bazı öğretmenler tarafından ise dokunma bir ödüllendirme olarak kullanılır. Fakat bütün küçük çocuklar dokunulmaktan hoşlanmayabilir (56).

➤ **Uygun Yaklaşım Yöntemleri:** Öğretmen, öğretim etkinliğinin gerektirdiği oranda fiziksel rehberliği yapmaya özen göstermelidir.

➤ **Rahatsız Edici Durumlar:** Öğretmen çocuğu rahatsız edici her türlü davranıştan kaçınmalıdır.

➤ **Ayrımcılıktan Kaçınma:** Ayrımcı tutumlar izlemek çocuklar için yıkıcı olabilmektedir. Bu anlamda öğretmenin sınıf içerisinde tüm çocuklara karşı aynı tutum ve davranışları izlemesi önemlidir.

Yukarıdaki tüm durumları göz önünde bulundurduğumuzda erken çocukluk eğitiminde yer alan öğretmenler, okul öncesi eğitimin en önemli unsurlarını oluşturmaktadırlar (38). Sınıfta etkili öğretmenler ise, eğitim ve öğretim süreçlerinin gereklerini bilinçli olarak ortaya koyan, çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan, tüm çocukları geliştirmenin sorumluluğunu taşıyan, sınıfta etkili öğretimi destekleyici kültürün ve iklimin yaratılmasına katkı sağlayan, işbirlikçi ilişkilere özendiren, paylaşmayı başaran, başarıyı özendiren ve ödüllendiren, istedik davranışları kazandıracak nitelikte öğretim yapan, yeterli alan bilgisine sahip, çocuk ve gençlerin nasıl öğrendiğini ve nasıl motive edileceğini bilen, bilgiyi aktarırken uygun öğretim yöntemleri kullanan, neyi niçin öğrettiğini bilen, istek ve beklentilerini çocuklara açık bir şekilde belirten, çocuklara gerektiği durumlarda geribildirimlerde bulunan, içinde çeşitli etkinliklerin yer aldığı ayrıntılı bir ders programı hazırlayan, çocukları düzenli olarak değerlendiren, öğretime mümkün olduğunca çok zaman ayıran bir kişi olarak nitelendirilmektedir (52).

c) Çevre

Çocuğun çevresi ile olan ilişkisinin kalitesi ve istikrarı, okulda ve daha sonraki yaşamında kendine güven, iyi bir ruh sağlığı, öğrenme motivasyonu, okul

başarısı, saldırgan dürtüleri kontrol etme ve anlaşmazlıkları şiddet içermeyen yollarla çözme becerisi, doğru ve yanlış arasındaki farkı bilme, dostlukları sürdürme ve geliştirme kapasitesi gibi geniş bir yelpazeye zemin hazırlar (57) . Dolayısıyla çocuklarda gözlenen davranış problemlerinin azaltılmasında çevre düzenlemesi önemli bir yere sahiptir.

Çevre düzenlemesi, uygun olmayan davranışın olumlu bir şekilde değiştirmenin etkili ve basit yollarından biridir. Öğretmeni ya da ebeveynleri tarafından çocuğun çevresinde yapılan değişiklikler, çocuğun davranışlarını doğrudan etkilemektedir.

Çevrenin düzenlemesinde, çocuğun uygun davranışlar gösterdiği zamanları yakalamak, çevreyi düzenlemeye önem vermek, çevredeki aşırı uyaranları azaltmak, çevreyi sadeleştirmek, oyun alanlarını belirlemek ve sınırlandırmak, çevreyi çocuğun güvenliğine göre düzenlemek, bir etkinliği diğeri ile değiştirmek, çevresindeki değişiklikler için çocuğu hazırlamak, çevre düzenlemesinde önemli durumlardır (58).

Okulun sosyal bir çevrede yer alması ve toplumsal kurumlarla yakın bir ilişki içinde olması önemlidir. Eğitimde toplumsal kurumlar ile ilişkiler kadar önemli bir başka konu da akran gruplarıdır. Akran grubu, özellikle çocukluk dönemindeki bireylerin davranış biçimleri üzerinde etkilidir. Bu nedenle çocukların, bireysel yeteneklerinin ve kişilik yapılarının akran grupları tarafından onaylanması onlar için çok önemlidir. Ancak bu gruplar toplumsallaşma ve bireyselleşme sürecinde bazen olumsuz yönde etkilenebilmektedirler (59).

Etkili sınıf yönetiminde bulunulan sınıfın fiziki özellikleri önemli bir unsurdur. Bir sınıfın fiziksel düzeni, öğretmenin öğretim etkinliklerini rahat bir biçimde yürütmesinde ve çocuğun etkinliklere aktif bir şekilde katılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Şunu unutmamak gerekir ki sınıftaki her alan, çocuk için bir öğrenme uyararı niteliği taşır. Sınıfın fiziksel yapısının düzensiz, iç karartıcı, havasız, gürültülü, sınıf dışı uyaranlara açık olması öğrenmeyi olumsuz etkiler (56).

Sınıf ortamı estetik bir şekilde düzenlenmeli ve uyarıcı olmalıdır. Bu alanı kullanacak çocukların ilgileri, ihtiyaçları ve kapasiteleri için uygun olmalıdır. Okul öncesi sınıflarının rahat, güvenli ve ev benzeri bir atmosfere sahip olmasına dikkat edilmelidir (60) .

Çocuk sayısı, ısı, ışık, renk, temizlik, görünüm, görüntü gibi sınıftaki fiziksel değişkenleri içeren düzenlemeler öğretmen sorumluluğundadır (59). Etkili bir sınıf yönetimi için, eldeki olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdeleyici, öğretici ve ilgi çekici bir şekilde düzenlenmesi gereklidir. Çünkü sınıf kolektif bir varoluş alanıdır (56).

Sınıfın fiziksel düzeninin nasıl olacağına karar vermek için bazı durumlar mevcuttur:

- **Çok Fazla Hareketin Olacağı Alanları Belirlemek:** Okul öncesi çağı çocukları çok fazla hareket ederler. Çocukların bir araya geldiği ve çok fazla kullanılan alanları belirlemek önemlidir. Hareketliğin yoğun olacağı alanlar belirlenerek, bu alanlar çocuklar için düzenlenebilir. Belirlenen bu alanlar belirgin bir biçimde diğerinden ayrılmalı ve ulaşılabilir olmalıdır. Çocuk bulunduğu bir alandan diğerine geçerken kendini rahatlık içinde hissetmesi sağlanmalıdır.

- **Çocuğun Eğitimciyi Rahatça Görebildiğinden Emin Olmak:** Eğitimcinin sınıf içerisinde çocuğa etkili bir şekilde rehberlik etmesi, sınıf içi yönetim becerisi ile ilişkilidir. Öğretmenin sınıfı yönetme başarısı aynı anda bütün öğrencilerini görme yeterliliğine de bağlıdır. Bunun için, öğretmenin çocukların buldukları yerden görebileceği bir şekilde sınıf ortamında bulunmalıdır.

- **Materyalleri Çocuğun Kolayca Erişebileceği Şekilde Düzenlemek:** Sınıf ortamında bulunan materyaller çocukların rahatça erişebileceği şekilde düzenlenmelidir. Materyaller sınıfta, çocukların boylarına uygun şekilde düzenlemiş raflara yerleştirilebilir. Ayrıca materyallerin görülebilir şeffaf kaplara konulması ve düzenlenmesi önemlidir. Materyallerin sınıfın düzenini bozmadan ve çocukların dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca Çocukların sınıftaki materyalleri ve oyunları görebildiğinden emin olması gerekir.

- **Çocuğun Uygun Davranışlar Gösterdiği Zamanları Yakalama:** Çocuk tarafından istenilen davranışlar sergilediğinde ve bu davranışın tekrarlanması istenildiğinde çocuğun bunu bilmesi sağlanmalıdır. Bunun için sözel övgüler kullanılması, çocuğun uygun bir şekilde davranmaya devam etmesini sağlayacak en iyi yoldur. Öğretmenin ya da ebeveynlerin çocuğun uygun davranışının devam etmesi için neyin olumlu olduğunun farkına varması çocuğun uygun davranışlarının şekillenmesi için önemlidir.

• **Çevrenin Düzenlenmesine Önem Verilemesi:** Çocuğun ilgi gösterdiği ya da sevdiği nesne, oyuncak ve etkinliklerle çevresini düzenlemek, uygun olmayan davranışın önlenmesi ya da durdurulmasında en etkili yollardan biridir. Çocuğun yakın çevresinde çocuğa farklı etkinlikler, oyuncaklar ya da araç gereçler sağlayarak, çevrenin zenginleştirilebilir. Ancak burada uyaranların çok fazla olmaması, uygun düzenin sağlanması vb. durumlara dikkat edilerek gerekli materyallerin düzenlenmesi sağlanmalıdır. Burada unutulmaması gereken nokta, çocuğun dikkatini çeken, düşünmesini sağlayan, sevdiği ve eğlenceli bir şeylerle ilgilenmesi, problem davranışı gösterme olasılığını azaltmaktadır.

• **Çevredeki Aşırı Uyaranların Azaltılması:** Bazen çocuk, çok fazla seçeneğin, çeldirici ve rahatsızlık veren uyaranların olmadığı, yani çok kalabalık olmayan bir çevreye ihtiyaç duyabilir. Evde bunun en iyi örneği yatma zamanıdır. Bazen çocuklar tam uyumak üzereyken, çocuğun çevresinde bulunan aşırı uyaranlar ya da çocuğu rahatsız edici şeyler bulunabilir. Bu durum çocuk üzerinde strese neden olabilir ve olumsuz davranış olarak kendini gösterebilir. Bununla birlikte, gürültü gibi rahatsız edici etkenleri azaltarak çocuğun daha uygun davranmasına yardımcı da olunabilir. Ayrıca çocukların kullandıkları materyalleri düzenlemek, çocuğa evde oyun alanları düzenlemek vb. durumlar çocukların olumlu bir şekilde davranmasına yardımcı olabilmektedir. Sınıf ortamında ise çocuk için aşırı uyaran rolünde olabilecek faktörlerin belirlenip bunların ortadan kaldırılması gibi pek çok durum problem davranışı önlemeye yardımcı olabilmektedir.

• **Çevrenin Sadeleştirilmesi:** Çocuklar hareket alanlarını sınırlandıran bir çevrede uygun olmayan davranışlarda bulunabilirler. Uygun olmayan davranışlar, bazen çocukların yardım, bazen de sakinleşmek istedikleri anlamına gelebilir. Bu nedenle, öğretmenin yardımı olmadan rahat edebileceği ve çocuğun uygun etkinliklerde bulunabileceği şekilde çevreyi sadeleştirerek düzenlemek, uygun olmayan davranışların önlenmesine yardımcı olabilir. Bu durum hem sınıf hem de ev ortamı için geçerlidir. Kırılabilir eşyaları çocukların ulaşamayacağı yerlere koymak, çocukların kendi başına kolayca giyebilecekleri kıyafetler satın almak, kırılmaz kap ve bardaklar almak, çocukların kavga etmesine yol açabilecek oyuncakları ortamda bulundurmamak, çocukların sevdikleri kitapları ve oyuncakları ulaşabilecek yerlere koymak vb. durumlar çevrenin sadeleştirilmesine verilebilecek bazı örneklerdendir.

• **Oyun Alanlarını Belirlemek ve Sınırlandırmak:** Bazen sınıf ortamında çocuğun özgürce oynayabileceği bir bölge ya da alan düzenlemek öğretmenlere yardımcı olabilmektedir. Böyle bir yer, çocuğun özgürce davranabileceği ya da oyuncakları ile rahat oynayabileceği bir yer olabilir. Böyle özel bir alan sağlanarak, çocuğun özgürce davranabileceği bir yer oluşturulmuş olup, böylece çocuğa bazı etkinlik ya da hareketleri okulun başka bölümlerinde yapmaması gerektiği de gösterilir. Anasınıflarında hazırlanacak olan etkinlik köşeleri, çocuğun etkinlik köşelerindeki araç gereçleri bu alanlar içerisinde kullanması gerektiğini öğrenmesine yardımcı olur (61).

• **Güvenli Bir Çevre Oluşturulması:** İlaçlar, kesici aletler, temizlik malzemeleri gibi çocukların güvenliklerini tehdit edebilecek zararlı maddelerin ya da sınıf içi ve dışı tehlikeli, yetişkin gözetimi gerektiren araç-gereçlerin çocukların ulaşamayacakları yerlere kaldırmak çocuk için güvenli ve sağlıklı bir ortam demektir.

• **Bir Etkinliğin Diğer Bir Etkinlik İle Değiştirilmesi:** Çocuğun sınıfta istemediği bir davranış ya da etkinliği yapmak üzere olduğu fark edildiğinde, çocuğa oynayabileceği, sevdiği, ilgi gösterdiği başka şeyler verilmesi ya da etkinlikler sunulması önemlidir. Çocuğa eğlenceli bir alternatif sunmadan, yapmak üzere olduğu olumsuz davranışlar engellenirse, ağlama ve kızgınlık tepkileri ile karşılaşılabilir.

• **Kural Koyma:** Kural çocukların yapması gereken davranışları ve bunların sonuçlarını gösterir. Çocukların davranışlarına tepki verildiğinde, çocuğun o davranışına ilişkin bir geribildirim verildiğini unutmamak gereklidir. Böylece çocuğa verilen geribildirimler ile çocukların hangi davranışlarının ödüllendirildiğini hangi davranışların ödüllendirilmeyeceği de gösterilmiş olmaktadır. Çocukların yapması ve yapmaması gereken davranışları öğrenmesinde kurallar gereklidir. Kurallar çocukların kendilerini de yönetmelerine yardım etmektedir. Ancak konulan kuralların çocuklar tarafından kolay anlaşılır olması için; kısa olmalarına, olumlu bir durum ifade ettiklerine, hatırlanması kolay olmasına, çocukların anlayacağı bir sonuç olmasına ve uygulanmasının kolay olmasına dikkat edilmelidir.

• **Çevresel Değişikliklere Çocuğun Hazırlanması:** Olası değişikliklere çocukları önceden hazırlamak pek çok uygun olmayan davranışa engel olunabilir. Örneğin; çocuklara uyku zamanlarından beş dakika önce ‘uyku zamanı’ , oyun

alanına çıkmadan önce ‘dışarı çıkma zamanı’ vb. gibi ifadeler kullanılarak çocukların rutinlere önceden hazırlanması yapılabilir (62).

Sınıf Dışı Etmenler

Çocuk, sınıf yönetiminin varlık nedenidir. Sınıftaki çocukların davranışını belirleyen iki etmeden biri olan çevre, çocukların davranışları üzerindeki etkisi nedeniyle sınıf yönetiminde önemsenen konulardan biridir. Çevre kavramı, çocuğa ve sınıfa olan etkisi nedeniyle yakın ve uzak çevre olarak düşünüldüğünde aile, okul, akran grubu yakın çevre değişkenleri, eğitim yönetimi, ülke yönetimi gibi durumlar ise uzak çevre değişkenleri olarak düşünülebilir.

a) Aile

Aile, ilişkilerin yoğun olduğu en önemli birimdir. Eğitim ailede başlar ve kişilik yapısına bağlı temel davranışlar da büyük ölçüde ailede kazanılır. Bu kadar temel durumların sonradan değiştirilmesi ise güç olabilmektedir. Bir çocuk sınıfa gelirken kendisiyle birlikte ailesinin yapısını, değerlerini, kültürünü, sorunlarını da kendi davranış ve tutumlarına yansıtarak beraberinde getirir. Dolayısıyla çocuğun kazanmış olduğu bu tutum ve davranışlar sınıf yönetimini de olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir (60).

Aileler, çocuk/öğrenci ve öğretmenlere göre ulaşılabilirliklerinin sınırlı olması nedeni ile davranış ile ilgili araştırmalarda çok daha az odak noktası olmaktadır. Fakat okullarda yaşanan davranış sorunları, sadece eğitimcileri değil aynı zamanda aileleri de ilgilendiren bir durumdur. Çünkü aile, daha çocuk okula başlamadan önce temel eğitimini aldığı ilk çevredir. Dolayısıyla ailede kazanılan tutum ve davranışlar çocuğun sınıf içindeki davranışlarını doğrudan etkilemektedir (63).

Çocuğun içinde bulunduğu ailenin yapısı, gelecekteki tutum ve davranışlarının ve psiko-sosyal gelişiminin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ailevi özellikler çocuğun eğitim yaşantısını doğrudan etkilemektedir. Ailedeki birey sayısı, boşanmış ailenin çocukları, yeniden bir araya gelmiş aileler, eşlerin ayrı yaşadığı aileler gibi çok çeşitli aile modelleri bulunmaktadır (51).

Anne ve babanın eğitim durumu, hem öğretme, hem de örnek olma yoluyla çocuğun davranışlarını etkilemektedir (2). Anne – baba ve çocuklar arasındaki ilişkinin niteliği çocuğun davranışlarına da yansımaktadır. Bu anlamda çocuğun aile içinde nasıl bir konumu elde bulundurduğunu saptamak önemlidir. Çünkü aile içindeki konumunu belirlemeden bir çocuğun anlaşılması mümkün değildir. Günümüzdeki öğretmenler, eğitsel çalışmalarını devam ettirirken ister istemez ana ve babayla bir çatışma durumuna sürüklenmektedirler. Ana-baba ve öğretmen arasındaki bu çatışmanın sebeplerinden biri, her iki tarafın çocuktan olan beklentilerindeki farklılık, diğeri ise çocuğa ayrı açılardan bakma eğilimleridir. Ancak burada unutulmaması gereken diğeri bir durumun ailenin önemli görevlerinden birisinin de öğretmene destek olması gerektiğidir (51). Ailelerle işbirliği yapılması ise bu durumu çözebilecek en önemli faktörler arasında yer almaktadır.

b) Okul

Kurumsal amaçları gerçekleştirmesi beklenen kişilerin işleri ve birbirleri ile olan etkileşim biçimleri tarafından nitelendirilen, toplumsal bir sistem olarak tanımlanan okul (60); sınıf yönetiminin bir üst örgütü olması, olanakların üretimi, dağıtımı ve kullanımında belirleyici olması nedeniyle sınıf yönetimini etkilemektedir.

Sınıf yönetimini etkileyen kararların önemli bir bölümü okul yönetimince alındığından dolayı, okul yönetiminden bağımsız bir sınıf düşünülemez. Eğitimde başarının sağlanacağı yer olan sınıf, eğitim sisteminin en uçtaki ve dinamik alt sistemidir. Tanımlanmış olan amaç ve hedefler, sınıf ortamında davranışlara dönüştürülmektedir. Bu anlamda sınıf, çocuk ve öğretmen için ayrı bir konuma sahiptir (64). Çocuklarda eğitimin amaçları çerçevesinde oluşması beklenen olumlu nitelikler eğitim sisteminin işliğı olarak kabul edilen sınıf, dolayısıyla da okul ortamında ortaya çıkar, şekillenir ve gelişir (52).

Okulun fiziksel yapısı, görünüşü, kullanılşılığı, sağlık koşullarına uygunluğu, okuldaki çocuk sayısının az ya da çok olmasının sınıf yönetimine etkisi büyüktür. Örneğin, öğrenci sayısının çok olduğu sınıflarda geleneksel yönetim anlayışı ile dersler öğretmen merkezli yürütülecektir. Maddi sıkıntılarının olmadığı okullarda ise

öğretmen ders araç ve gereçleri konusunda sorun yaşamayacak ve daha etkili olabilecektir (60).

Buna ek olarak okul yönetim yapısı ve yöneticilerin özellikleri, öğretimin önemli bir değişkenidir. Sınıf yönetiminin uygunluğu okul yönetiminin kalitesine bağlıdır. Çünkü olanakların üretimi, dağıtımı, kullanımı, düzeni, okul yönetiminin kalitesine göre değişir ve bu kalite sınıf yönetimine yansır.

c) Akran Grupları

Ortak ilgi ve birlikte zaman geçirme isteği duyan, aynı yaş grubundaki çocukları ifade eden akran grupları, sınıftaki çocukların tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olması nedeniyle sınıf yönetimini etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Akran grupları çocuğun yakın çevresini oluşturan ve onun kişilik oluşumunda önemli rolü bulunan gruplardır.

Yapılan araştırmalarda, sınıflardaki davranışların çoğunun, diğer çocuklar tarafından belirlendiği görülmüştür. İncinen, utanan, canı yanan çocuklar diğerlerini incitme, canını yakma ve utandırma hakkını kendinde göyerek öfke nöbetleri, saldırganlık gibi son derece olumsuz davranışlar göstermektedirler. Kaba, arkadaşlarına karşı saldırgan tutumlar sergileyen, sözel ve fiziksel şiddet uygulayan çocukların genellikle bu davranışlara maruz kalan çocuklar olduğu, saldırgan davranışların ortam tarafından desteklendiği ve akran baskısının çocukları kolaylıkla problem davranışa yönelmelerini sağladığı şeklinde söylenebilir (65).

Yine yapılan başka bir araştırmada, çocukların oldukça erken bir dönemde kişiler arası problemlerini becerili bir şekilde çözmeyi öğrendiklerinde, bu durumun onların daha sonraki ilişkilerine de yansiyarak yaşam boyu kullanabilecekleri beceriler olarak gelişmeye devam ettiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmada çocukların çatışmalarıyla, kızgın duygularıyla nasıl baş edeceklerini, diğer insanları incitmeden, nasıl geçineceklerini öğrenmelerinde çocukluk dönemlerinde geçirilen arkadaş ilişkilerindeki yaşantıların çok önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (66).

Çocuğun ya da gencin toplumsallaşmasını sağlaması, onlara bilgi kazandırması, hayatın gerçeklerini görmelerine katkı sağlaması, özveride bulunmayı ve başkalarına destek olmayı öğretmesi, üyelerine eşit ve dengeli işbirliği ve sorumluluğu, paylaşmayı öğretmesi gibi konuların konuşulabileceği bir ortam

sağlanması açısından akran grupları özellikle çocuğun yaşamında çok önemli bir yere sahiptir.

d) Program ve Planlama

Öğretim insanoğlu etkinliklerinin en karmaşık olanıdır. Olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulmasında, öğretmen, aile, sınıf dışı ve içi etmenler vb. gibi durumların yanı sıra çocukların gelişim, beklenti ve ilgilerine uygun olan program içeriklerinin ve gerekli planlamanın yapılması, etkili sınıf yönetiminde önemli bir gerekliliktir (67). İyi bir planlama yapılmadığı durumda, gerçekleştirilecek etkinliklerin birbiriyle bağlantıları azalacak ve amaçlardan uzaklaşılacaktır.

Bu açıdan, yürütülen programın amaçları etkinlik seçiminde önemli bir işleve sahiptir. Programdaki amaçlara ulaşmada hangi kavram ve becerilerin kazanılması gerektiği, bu konuda hangi etkinliklerin çocuklara yardımcı olacağı belirlenmelidir. Başka bir anlatımla, planlama sayesinde öğretmenin yol haritaları oluşturmuş olması gereklidir (38).

İstenilen öğrenmenin gerçekleşmesi için çocuğu merkeze alan bir öğretim anlayışı ile yola çıkmak önemlidir. Bu anlamda öğretmenin dersin amaçlarının farkında olması, dersin amaçlarının, eğitim amaçlarının bir parçası ve ön koşulu olarak görmesi, çocukları yapılan amaçlar doğrultusunda yönlendirmesi yapılan öğretim hedeflerinin amaca yönelik işlevsellik kazanmasında gerekli olan temel bir durumdur (38).

2.10. Davranış Problemlerinin Önlenmesinde Aile İle İşbirliğinin Önemi

Aile, çocuk için çok önemli bir davranış modelidir. Dolayısıyla çocuklarda gözlenen davranış problemlerinin nedenleri ya da problemi yaratan durumlar; davranış problemlerinin yönetimi ve önlenmesi, ailenin çocuğun davranış kalıplarına ilişkin beklentileri gibi faktörler bakımından aile, oldukça belirleyici ve etkili bir etmendir (68).

Özellikle okul öncesi dönemde ailenin çocuğun okul yaşantısına aktif katılımı, çocuğun gelişim alanlarının hepsinde olumlu bir etkiye sahiptir (69). Ailelerin okul etkinliklerine katılımlarının, çocukların başarılarında farklılıklar yarattığı, anne-baba ve çocuk arasında olumlu ilişkiler sağladığı, çocukların özgüven

ve iyilik hallerini de olumlu yönde etkilediği yapılan birçok çalışmada görülmüştür (70). Bu anlamda aile katılımının çocuklar üzerinde gözlenen olumlu etkileri, katılımı sağlamaya yönelik çabaların sürdürülmesini gerektirmektedir. Bu çabaların temelinde de okul öncesi öğretmenler ile ebeveynlerle kurulabilecek iletişim yatmaktadır. Ebeveyn katılımını sağlamada en önemli bileşen ev ile okul arasında kurulabilen iletişimdir. Çocukları daha iyi anlamak için okulla anne, baba arasında iyi bir iletişim kurulması şarttır (71).

Çocuklarda görülen davranış problemlerinde, okul ve çocuğun içinde bulunduğu koşulla, davranış değişikliğine ilişkin önemli bir yere sahipse de çocukların davranış değiştirme süreleri ailesi ve birincil yakınlarının etkisiyle başlar. Çocuklar günlük okuldan ayrılma sürecinde bile ertesi gün farklı yeni davranışlar edinmiş ya da okulda edindikleri davranışları unutmuş olabilirler. Davranış değiştirme sürecinde sınıflar ve evdeki yaşantılar bir bütünlük içinde düşünülmeli ve değerlendirilmelidir. Bu anlamıyla etkili sınıf ve davranış yönetiminde aileler ile yapılacak olan işbirliğinin etkisi yadsınamaz.

Davranış problemlerinin nedenleri, ortaya çıktığı durumlar ve sonuçlarına ilişkin sınıflarda kurulacak bir yönetim sisteminde aileler, öğretmen ve çocukla birlikte bu sistemin temelini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin çocukların okul dışı yaşantıları ile ilgili bilgi veya başarı/başarısızlıkları hakkında özel yardıma gereksinim duyduklarından iletişime geçmek isteyecekleri ilk birim aileler olacaktır. Yapılan düzenli toplantılar, telefon görüşmeleri, çeşitli aktiviteler, e-posta vb. gibi süreçler öğretmenlerin ailelerle yapacağı işbirliğini kolaylaştırıcı durumlardır. Aynı şekilde bütün aileler çocuklarıyla ilgilenir ve çocuklarının başarılı olmasını ister. Bu nedenle çocukların gelişimi hakkında ailelerle bilgi vermek de önemlidir.

2.11. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalar yer almaktadır. Araştırmalar yapıldıkları yıllara göre sıralanmıştır.

Arı, Bayhan ve Artan (1995) tarafından yapılmış olan bir çalışmada çocukta görülen davranışların problem olarak nitelendirilmesinde, çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin, belirtilerin hangi sıklık ve şiddette meydana geldiğinin çok önemli bir unsur olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Dış baskılara bağlı olarak ortaya çıkan ve bir süre sonra yok olan belirtiler sürekli olmadığından problem olarak değerlendirilmemelidir. Çalışmanın sonunda, 4-11 yaş grubu çocukların %59,5'unda davranış ve duygusal problem gözlemlendiği bulunmuştur. Ayrıca, çocukların davranışlarının şekillenmesinde aileyle ilgili diğer bir önemli faktörün ise ailenin çocuk yetiştirme konusundaki disiplin anlayışı olduğu sonucuna varmışlardır. Bu disiplin anlayışlarının ise, anne-babanın kişilik özelliklerinden, yaşantılarından, çocuğun sahip olduğu özelliklerden ve içinde yaşanılan toplumun çocuk yetiştirme inançlarından etkilendiği görüşünü belirtmişlerdir (72).

Kandır (2000) tarafından yapılan başka bir araştırmada 5-6 yaş çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuklarda rastladıkları davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumlar incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin % 87,2'sinin bu konudaki bilgilerinin yetersiz olduğu, % 42,4'ünün çocuklarda saldırganlık davranış problemine daha çok rastladıkları, % 74,4'ünün bu çocuklarla kendilerinin ilgilendiği, % 53,1'inin aile ile işbirliği yaptığı, % 85,2'sinin bu konuda bilgilerinin yetersizliği nedeniyle güçlük çektikleri şeklindedir. Çalışmada, öğretmenlerin çocuklarda karşılaştıkları davranış problemleri ve yapılması gerekenler konusunda bilgilendirilmelerinin gerekli ve önemli olduğu belirtilmiştir (73).

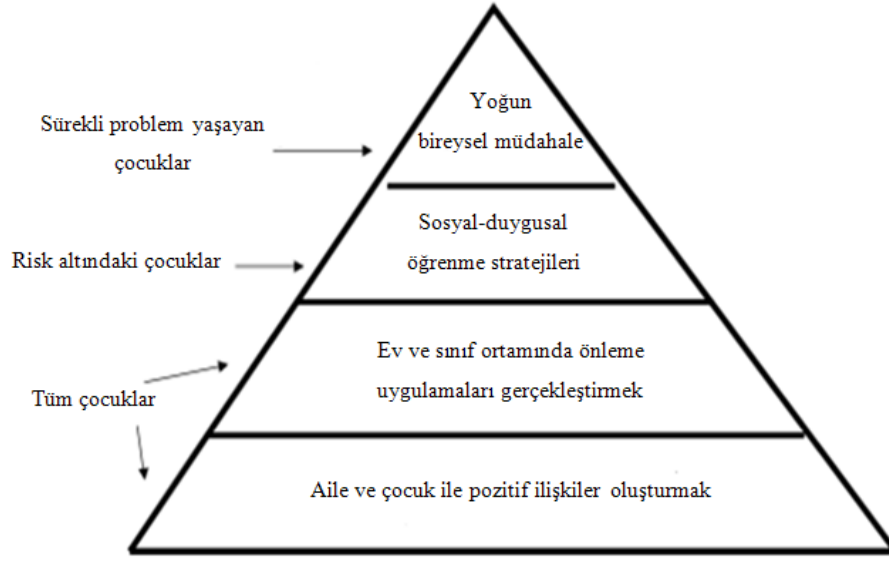
Turla, Sahin ve Avcı'nın (2001), okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yönetimi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada Ankara il merkezinde bulunan kamu ve özel okullarda görevli 440 okul öncesi öğretmenine araştırmacılar tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi ile ilgili sorunları mezun olunan okul ve meslekte geçirilen süre değişkenlerine göre incelenmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark

bulunamamıştır. Öğretmenlerin çocuklarda gözlenen davranış problemlerini kontrol edebilmek için ceza verme, zaman zaman bağırma vb. yöntemler, olumlu davranışlara yönlendirmek için ise ödül yöntemini kullandıkları görülmüştür (74).

Türnüklü ve Yıldız'ın (2002), “öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri” konulu çalışmalarında; ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmada, hangi davranış yönetimi stratejilerini kullandıklarının saptanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, istenmeyen davranışlara karşı cezalandırmayı içeren davranış yönetimi stratejilerini genellikle kullanmadıkları, en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı; “göz kontağı kurma”, “öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşma”, “sınıf kurallarını hatırlatma”, “öğrenciye adıyla seslenme”, “öğrenciyi derse teşvik etmeye çalışma gibi stratejileri kullandıkları saptanmıştır (75).

Dobbs (2004) tarafından yapılan araştırmada çocuklarda istenmeyen davranışlar sergilendiği zaman, öğretmenlerin çocuklara nasıl davrandığı incelenmiştir. Okul öncesine devam eden 153 çocuk ve onların öğretmenleri sınıflarda videokasetler yoluyla gözlemlenmiştir. Sonuçta, okul öncesi dönemdeki erkek çocukların kız çocuklarından daha çok öğretmenlerinin dikkatinin farkında oldukları görülmüş ve çocuklarda görülen istenmeyen davranışlar ile öğretmenin dikkati arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (76).

Powell, Dunlap ve Fox (2006), okul öncesi eğitimciler açısından davranış problemleri kapsamına giren öğelerin içeriği hakkında bilgiler vermişler ve müdahale için bir model oluşturmuşlardır. Oluşturdukları üçgen modeli, dört farklı müdahale seviyesinde çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimine destek veren stratejileri içermektedir. Her bir seviyedeki içerik Şekil 2.1’de görülmektedir (77).



Şekil 2.1. Erken müdahale stratejilerini içeren üçgen modeli

Çubukçu ve Girmen (2008) öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin alan bilgisine sahip olma ve etkinlikleri planlamada kendilerini yeterli görürken, sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini saptamışlardır. Yine aynı çalışmada meslekteki hizmet süresinin sınıf yönetiminde etkili bir faktör olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin ‘Sınıfta Davranış Yönetimi’ açısından öğrencilerin ilgilerini dikkate alması, davranışa odaklanması, çocuğun kendi davranışının sorumluluğunu taşıması ve değerlendirebilmesini sağlaması, çocuk için uygun bir plan oluşturması vb. etkinlikleri düzenlemesi açısından meslekteki hizmet süresinin etkili olduğu görülmüştür (38).

Raver ve diğerleri (2009), okul öncesi eğitim alan çocukların sınıf içerisindeki davranış problemlerine odaklanmışlar ve problemleri azaltmaya yönelik bir müdahale çalışması yapmışlardır. Toplam otuz beş okulda uygulanan “Chicago School Readiness Project” modelinde kontrollü deneme-yanılma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada özellikle cinsiyet, gelir durumu, etnik köken gibi faktörlerin davranış problemleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir (78).

Çelikkaleli ve diğerleri (2009) tarafından yapılmış başka bir araştırmada ilköğretim okullarında yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri üzerine öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyet, çalışılan kademe (ilköğretim I. ve II. Kademe), öğretmenlik kıdemleri ve buldukları okullardaki

Çalışma sürelerine göre farklılıkları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, sırasıyla “ğrencilerin ailelerinin sahip olduğu özellikler”, “ğrencinin bireysel özellikleri” ve “g ve kentleşme” gibi nedenler önemli bulunmuştur. Ayrıca, her bir istenmeyen ğrenci davranış nedenine ilişkin görüşler cinsiyetler açısından ele alındığında, kadın öğretmenlerin, öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu özellikleri istenmeyen ğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında erkek öğretmenlere göre daha önemli bir neden olarak gördükleri; erkek öğretmenlerin ise, öğretmenlerin sahip olduğu özellikleri kadın öğretmenlere göre daha önemli bir neden olarak gördükleri belirlenmiştir. Son olarak, kıdem ve bulunulan okuldaki çalışma süresinin öğretmenlerin istenmeyen ğrenci davranışlarının nedenlerinin önemliliğine ilişkin görüşlerinde önemli bir fark yaratmadığı grlmştir (79).

3. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi amacıyla, tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma için ihtiyaç duyulan veri toplama süreci, konuyla ilgili görüşlerin ya da özelliklerin betimlenmesi için topluluğu temsil eden öğretmenlere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalı bir şekilde gerçekleşmiştir.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (80). Tarama araştırmalarının amacı; genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durum üzerinden betimleme yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (81).

Yapılan araştırmada; ankette yer alan davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi bölümleri araştırmanın bağımlı değişkenini, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin yaşı, öğretmenlik tecrübesi, eğitim düzeyleri ise bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır.

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara İli merkez ilçelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan, 36-72 ay arası çocuklara eğitim veren okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Örneklemi

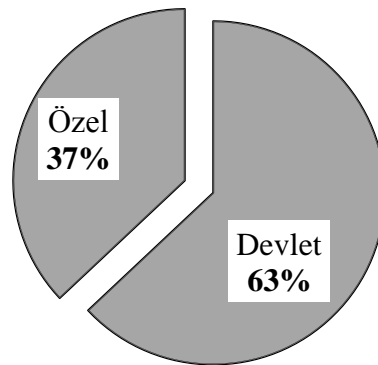
Araştırmanın örneklemini, Ankara İli merkez ilçelerinde bulunan (Altındağ, Etimesgut, Gölbaşı, Yenimahalle, Çankaya, Keçiören), 36-72 ay aralığındaki çocuklara eğitim veren Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel olmak üzere toplam 54 anaokulunda görev yapan 238 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, araştırmacı tarafından uygun büyüklükteki guruba ulaşılabilir katılımcılardan başlamak üzere araştırmacının iletişim içerisinde olduğu okullar oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışmada; seçkisiz olmayan yöntemlerden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme yer alan eğitimcilerin demografik özellikleri tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin bağlı oldukları okul türüne göre dağılımları.

Okul Türü	N	%
Devlet	150	63,0
Özel	88	37,0
Toplam	238	100,0

Tablo 3.1'de çalışmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin bağlı oldukları okul türüne göre dağılımları verilmiştir. Buna göre; çalışmada yer öğretmenlerin %63'ünün M.E.B.'na bağlı resmi, %37'sinin M.E.B.'na bağlı özel kurumlarda çalıştığı görülmektedir.



Şekil 3.1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul türüne göre dağılımları

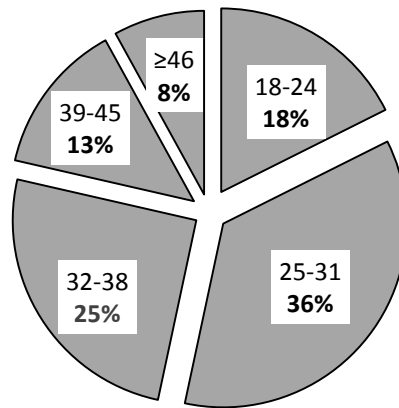
Şekil 3.1, çalışmaya katılan öğretmenlerin okul türüne göre dağılımlarını pasta dilimi üzerinde göstermektedir. Çalışmaya katılan 238 okul öncesi öğretmenden 89 tanesi özel kurumda, 149 tanesi resmi kurumlarda çalışmaktadır.

Tablo 3.2. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımları.

Yaş Grubu	N	%
18-24	42	17,6
25-31	85	35,7
32-38	60	25,2
39-45	32	13,4
46 ve üstü	19	8,0
Toplam	238	100,0

Tablo 3.2, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımlarını göstermektedir. Buna göre; çalışmada yer alan 238 okul öncesi öğretmenin 42 tanesinin 18-24 yaş grubunu, 85 tanesinin 25-31 yaş grubunu, 60 tanesinin 32-38 yaş grubunu, 32 tanesinin 39-45 yaş grubunu, 19 tanesinin 46 ve üstü yaş grubunu temsil ettiği görülmektedir. Yüzelik dağılımlarına bakıldığında, örneklemin %17,6'sını 18-24 yaş grubu, % 35,7'sini 25-31 yaş grubu, %25,2'sini 32-38 yaş grubu, %13,4'ünü 39-45 yaş grubu, % 8'ini 46 yaş ve üstü okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir.

Yüzelik dağılımlarda, 25-31 yaş arası grubun % 35,7'si ile başı çektiği görülmektedir. 25-31 yaş grubunu sırasıyla 32-38 yaş grubu, 18-24 yaş grubu, 39-45 yaş grubu ve en sonda yer alan 46 yaş ve üstü grubu takip etmektedir.



Şekil 3.2. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımları

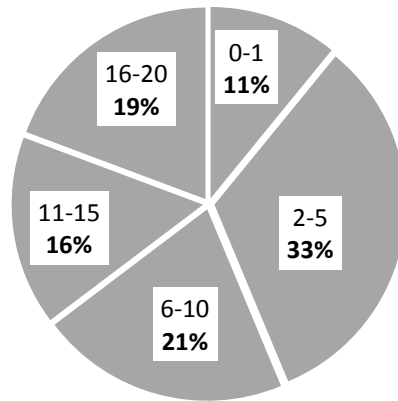
Şekil 3.2, çalışmada yer alan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımlarını pasta dilimi üzerinde göstermektedir. Çalışmaya katılan 238 okul öncesi öğretmenden 43 tanesi 18-24 yaş grubunda, 86 tanesi 25-31 yaş grubunda, 59 tanesi 32-38 yaş grubunda, 31 tanesi 39-45 yaş grubunda ve 19 tanesi 46 yaş ve üstü grubunda yer almaktadır.

Tablo 3.3. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübelerine göre dağılımları.

Tecrübe	N	%
0-1 yıl	26	10,9
2-5 yıl	78	32,8
6-10 yıl	50	21,0
11-15 yıl	38	16,0
16-20 yıl	46	19,3
Toplam	238	100,0

Tablo 3.3, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesine göre dağılımlarını göstermektedir. Buna göre; çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin %10,9'u 0-1 yıl, %32,8'i 2-5 yıl, %21'i 6-10 yıl, %16'sı 11-15 yıl, %19 'u 16-20 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip olduğu görülmektedir.

Yüzdeler dağılımlarda, çalışmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin %32,8'inin 2-5 yıl öğretmenlik tecrübesi ile başı çektiği görülmektedir. Bunu sırasıyla, %21 ile 6-10 yıl, %19,3 ile 16-20 yıl, %16 ile 11-15 ve sonda yer alan %10,9'u 0-1 yıl takip etmektedir.



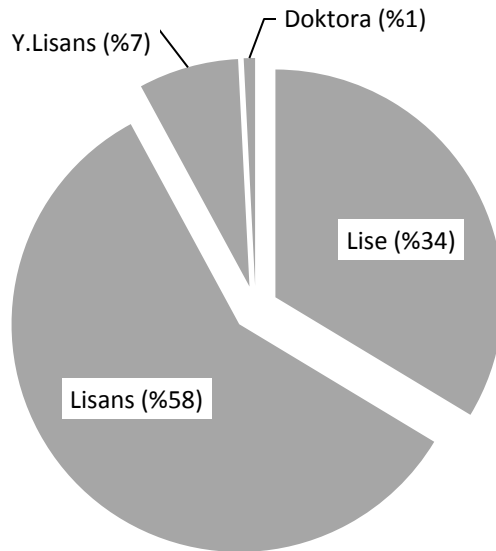
Şekil 3.3. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesine göre dağılımları

Şekil 3.3, çalışmada yer öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımlarını pasta dilimi üzerinde göstermektedir. Buna göre, çalışmaya katılan 238 okul öncesi öğretmenden 26 tanesi 0-1 yıllık, 78 tanesi 2-5 yıllık, 50 tanesi 6-10 yıllık, 38 tanesi 11-15 ve 45 tanesi 16-20 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları.

Eğitim Durumu	N	%
Lise	80	33,6
Lisans	139	58,4
Yüksek Lisans	17	7,1
Doktora	2	0,8
Toplam	238	100,0

Tablo 3.4, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımlarını göstermektedir. Buna göre; çalışmaya katılan 238 okul öncesi öğretmenden 80 tanesi lise mezunu, 139 tanesi lisans mezunu, 17 tanesi yüksek lisans mezunu ve 2 tanesi doktora mezunudur. Yüzdeler dağılımlar açısından bakıldığında çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin %33,6'sı lise, %58,4'ü lisans, %7,1'i yüksek lisans ve % 0,8'i doktora mezunudur.



Şekil 3.4. Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları

Şekil 3.4, çalışmada yer öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımlarını pasta dilimi üzerinde göstermektedir. Buna göre, çalışmaya katılan 238 okul öncesi öğretmenden 81 tanesinin lise, 138 tanesinin lisans, 17 tanesinin yüksek lisans ve 2 tanesinin doktora mezunu olduğu görülmektedir.

3.4. Örneklem Seçiminde Göz Önünde Bulundurulmuş Ölçütler

Çalışmada ulaşılabilir evrenden; zaman ve maliyet tasarrufu, doğru bilgi edinme imkânı sağlanması amacıyla amaçsal örnekleme yoluyla belirlenen ve evreni temsil ettiği düşünülen uygun büyüklükte bir örneklem grubuyla çalışılmıştır.

Araştırmanın amaçlarına bağlı olarak çalışmada, 36 – 72 ay arası çocuklara eğitim veren okul öncesi öğretmenleri yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Ankara İl Merkezi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel kurumlarda görev yapıyor olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılara, gerekliliği uygun görülen ‘Gönüllü Katılım Formu’ dağıtılmıştır. Okul öncesi öğretmenlere uygulanmak üzere hazırlanan, çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı ve bu hususta verilen cevapların gizli tutularak sadece araştırmacı tarafından değerlendirileceğinin belirtildiği ‘Gönüllü Katılım Formu’ araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda, öğretmenlerin çalışmaya tamamen gönüllü olarak katıldıklarına ve katılım sırasında kendilerini herhangi bir sebepten dolayı rahatsız hissettiklerinde cevaplama işini yarıda bırakmada serbest olduklarına dair onaylarını belirten bir bölüm bulunmaktadır. Ayrıca formda, ulaşılabilirlik açısından anket sonrasında çalışma ile ilgili soru ve önerilerin alınmasına ilişkin araştırmacının iletişim bilgileri de yer almaktadır.

Buna ek olarak araştırma dâhilinde; çocuğun belli becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmeye başlaması, bilişsel, dil ve özbakım beceri gelişiminin belli bir düzeye ulaşması ve davranışın problem olarak nitelendirilmesinde çocuğun yaşının önemli bir ölçüt olması sebebiyle 36 -72 ay arası çocuklara eğitim veren okul öncesi öğretmenleri araştırmada yer almışlardır.

Araştırmada, maksimum çeşitliliği ya da grup içi varyansı arttırmak için sosyoekonomik düzeyi farklı bölgelere ulaşılması planlanmıştır. Örneğin; araştırma kapsamında Ankara Gölbaşı İlçesi, İncek Semtinde yer alan Ted Ankara Koleji Vakfı

Özel Anaokulu'nda görevli öğretmenler sosyoekonomik olarak gelir düzeyi daha iyi bir semtte yer alan okulu temsil ederlerken, Ankara Etimesgut İlçesinde yer alan Açelya Anaokulu'nda görevli öğretmenler sosyoekonomik olarak gelir düzeyi düşük olan yeri temsil etmektedirler.

3.5. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından, okul öncesi eğitimcilerin çocuklarda görülen davranış problemleri ile ilgili görüşlerini almak üzere, konuyla ilgili 'Behavior Management Analysis Checklist ' (11), 'A Self-Assessment Checklist for Personel and Professional Traits, Knowledge, Skills and Competencies (8). Whole School Approach to The Management of Pupil Behaviour - How the Policy Was Put Into Practice'(8), 'Behaviour Intervention Plans'(54), 'Checklist of Pragmatic Skills' (55) yararlanılarak oluşturulmuş ' Okul Öncesi Öğretmenlerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleriyle İlgili Görüşleri' anketi kullanılmıştır.

3.6. Veri Toplama Aracının Oluşturulması ve Bölümleri

Araştırmada okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesini ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan anket, danışman öğretim üyesi kontrolünde araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan kişilerin ankette yer alan sorulara geçerli cevap verebilmesi amacıyla; cevaplama süresinin uzamaması ve buna bağlı olarak cevaplama ile ilişkin güdünün azalmaması, yorgunluğa bağlı olarak düşünmeden cevap verme olasılıkları, madde sayısı belirlenirken göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma aracında, alt problemlerde yer alan değişkenlerden yola çıkarak ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasına yönelik maddelerin açık ve anlaşılır olmasına, hedef kitlenin duyarlı olduğu bazı konulara (din, ırk vb.) ilişkin soruların yer almamasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada belli bir konudaki görüşleri ortaya çıkarmaya yönelik olarak Likert Tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Derecelendirme ölçekleri, cevaplayıcıların anket maddelerine ilişkin cevaplarını, birbirini mantıksal bir düzen

içerisinde izleyen cevap seçenekleri üzerinde kendisine en uygun geleni seçerek göstermesini sağlamaktadır.

Anketin cevaplanmasıyla ilgili anket cevaplama yönergesinde; anket sorularının cevaplandırılmasına ilişkin ilke ve kuralları açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında veri toplama aracının nasıl doldurulacağı konusunda katılımcılar ayrıca bilgilendirilmişlerdir.

Anket demografik bölüm, davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi olmak üzere toplam dört bölümden oluşmaktadır. Anketin giriş kısmında anketin adı ve uygulayan kişiye ait kimlik bilgileri bulunmaktadır. Çalışmanın amacına, anketin bölümlerine, toplanacak verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağına, ilgi ve teşekkür ifadelerine anketin sunuş yazısında ayrıca yer verilmiştir.

Anketin ilk bölümünü oluşturan demografik kısımda iki tanesi açık uçlu olan on iki tane soru bulunmaktadır. Davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi olan ikinci kısımda toplam on beş madde yer almaktadır. Bu maddelerin ilk dört tanesi davranış problemlerinin tanımlanmasına ilişkin olup, beşinci ve on beşinci madde dâhil olmak üzere sonraki on bir madde davranış problemlerinin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Çocuklarda görülen davranış problemleriyle ilgili aileler, eğitimciler ve bu konudaki uzmanlar ile işbirlikçi yaklaşımlar aynı zamanda davranış yönetimi kapsamına girdiği için bu konuya ilişkin ayrıca bir bölüm oluşturulmamıştır. Ankette ‘davranış yönetimi’ bölümünde yer alan 26. , 27. ve 28. madde aileler, eğitimciler ve bu konudaki uzmanlar ile işbirlikçi yaklaşımlara ilişkin olup bölümde toplam on üç madde yer almaktadır. Son bölüm olan ‘sınıf yönetim’inde on üç olmak üzere toplam ankette toplam 53 madde bulunmaktadır.

İstatistiksel işlemler bu veriler dikkate alınarak yapılmıştır. Ankette olumsuz yargı içeren soru bulunmadığından ters yönde puanlama yoluna başvurulmamıştır.

3.7. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Uygulama öncesi taslak formunda yer alan anket maddeleri, çalışmanın geçerliliği açısından danışman öğretim üyesi ve çeşitli üniversitelerde çalışan çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde yer alan uzman görüşleri

doğrultusunda değerlendirilmeye alınmıştır. Bu aşamada toplam sekiz uzman tarafından anket maddeleri, ihtiyaç duyulan olgusal/yargısal verileri kapsamada ve toplamada ne derecede etkili olduğu açısından değerlendirilmiştir. İlgili altı uzman tarafından anket uygun görülmuş olup, diğer iki uzman tarafından geçerli olması için çeşitli düzeltmelere gereksinim duyulmuştur. Araştırmacı tarafından kapsam, içerik, yapı ve görünüş açısından yapılan düzenlemeler sonucunda uzman görüşlerinin uyuşma düzeyleri %90-100 oranında sağlanarak, anket en son şekilde düzenlenmiştir.

Geliştirilen bu anket daha sonra, çalışma grubuna uygulanmadan önce örnekleme temsil eden 21 okul öncesi öğretmeni üzerinde bir pilot çalışmaya alınmıştır. Uygulama sonucunda üçlü olarak belirlenen ‘Dikkat etmem’, ‘Kararsızım’ ve ‘Dikkat ederim’ şeklinde derecelendirilen cevap seçenekleri, Likert tipi beş seçenekli; (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Bu ön uygulama sırasında okul öncesi öğretmenlerinden gelen eleştiriler, araştırmacı tarafından not edilmiş, bu öneriler temel alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve danışman öğretim üyesiyle tekrar incelenerek anket asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

‘Okul Öncesi Eğitimcilerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Problem Davranışları İle İlgili Görüşleri’ anketi 238 okul öncesi öğretmenine uygulandıktan sonra elde edilen veriler üzerinde önce güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan okul öncesi öğretmenlerinin ‘davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi’ nde hangi kriterleri kullandıklarını belirlemek için sorulan 15 soruya ilişkin ölçeğin güvenilirliğini hesaplamada uygulanan güvenilirlik (reliability) analizi sonucunda Cronbach Alpha Katsayısı 0,90 ($\alpha = 0,907$) olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa değerinin 0,90 gibi çok yüksek bir değer olması kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin davranış problemleri ile baş etmede kullandıkları ‘davranış yönetimi’ stratejilerinde hangi kriterleri kullandıklarını belirlemek için sorulan 13 soruya ilişkin ölçeğin güvenilirliğini hesaplamada uygulanan güvenilirlik (reliability) analizi sonucunda Cronbach Alpha Katsayısı 0,89 ($\alpha = 0,899$) olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa değerinin 0.89 gibi çok

yüksek bir değer olması kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi öğretmenlerinin davranış problemleri ile baş etmede kullandıkları ‘sınıf yönetimi’ stratejilerinde hangi kriterleri kullandıklarını belirlemek için sorulan 13 soruya ilişkin ölçeğin güvenilirliğini hesaplamada uygulanan güvenilirlik (reliability) analizi sonucunda Cronbach Alpha Katsayısı 0,94 ($\alpha = 0,940$) olarak bulunmuştur. Bu bölüme ilişkin değer de 0,94 gibi çok yüksek bir değer olmasından ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5’de araştırma kapsamında yer alan 238 öğretmen tarafından ‘davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi’ stratejilerinden hangi kriterlerin ne sıklıkta kullanıldığını belirlemek için sorulan 41 soruya ilişkin ölçeğin güvenilirliğini hesaplamada uygulanan güvenilirlik (reliability) analizi sonucunda Cronbach Alpha Katsayısı 0,96 ($\alpha = 0,962$) olarak bulunmuştur. 0.96 üzerindeki Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı değerinin “mükemmel” bir değer olarak değerlendirildiği düşünülürse, araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. Soru formu güvenilirlik analizi sonuçları.

	Cronbach Alpha (α)	N
Davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi	0,907	15
Davranış yönetimi	0,899	13
Sınıf Yönetimi	0,940	13
Genel	0,962	41

3.8. Veri Toplama İşlemi

Anket uygulama süresi, uygulayan kişiye ait değişkenlere göre yaklaşık 5dk. ile 10dk. arasında değişmektedir.

Veri toplamak amacıyla ilk olarak bilim etik kurulunun karar onayı alınmıştır. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Müdürlüğü'nden uygulama için gerekli izin yazıları alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra kurumlar ile ön görüşme yapılarak araştırmacının amacı, araştırmanın gerekliliği ve niteliği, katılımın gönüllülük esasına dayandığına dair bilgi verilerek uygulama için ilgili kişinin onayı alınmıştır.

Uygulama Ankara İli Merkez İlçelerinde bulunan toplam 54 kurumda yapılmıştır. Anket uygulama biçimi, yüz yüze uygulama ve e-posta uygulama olmak üzere iki şekilde gerçekleşmiştir. Yüz yüze uygulamada, araştırmacı öğretmenlere tanıtılarak uygulamanın amacından bahsedilmiştir. Uygulama esnasında soruların güvenilirliği bakımından araştırmacı bu süreçte tarafsız kalmayı tercih etmiştir. Ancak uygulama sonunda gerekli sebeplerden dolayı görüşülen tüm öğretmenler tarafından araştırma tamamlanamamıştır. Bu sebeple, istenilen sayıda veriye ulaşmak için görüşmenin yapılamadığı ya da araştırmayı tamamlayamayan öğretmenler ile e-posta yoluyla iletişime geçilmeye çalışılmıştır. Ancak yapılan bu uygulama biçiminde de istenilen sayıda geribildirim alınamamıştır. Veri toplama işlemi sonunda yüz yüze anket uygulamada geri dönüş oranının daha fazla olduğu görülmüştür.

Başlangıçta üç hafta olarak belirlenen veri toplama süreci; katılımcıların belirlenen zaman diliminden daha uzun bir sürede dönmesi, istenilen sayıda veriye ulaşmada yaşanan güçlük sebebiyle beş haftada tamamlanmıştır.

3.9. Verilerin Analizi

Anketlerin uygulanmasından sonra hatalı ya da eksik doldurulan anketler çıkartılarak kalan anketler değerlendirmeye alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan anketlerden elde edilen veriler kodlanmış ve istatistiksel işlemler yapmak için bilgisayarda SPSS paket programına aktarılmıştır.

Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimleyici istatistik (frekans (f), yüzde (%)) ve ortalama (X) yöntemlerinden yararlanılmıştır. Davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi becerilerinin bağımsız değişkenlere göre anlamlılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile çözümlenmiştir. Gruplar arası farklılığı belirlemek için Post-Hoc karşılaştırmalı analiz tekniği kullanılmıştır. Ayrıca buna ek olarak, araştırma

kapsamında yer alan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımlarını analiz etmek için t testi kullanılmıştır.

Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak toplanan veriler, SPSS 20.0 paket programı yardımı ile değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerden elde edilen verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

Araştırma kapsamına alınan 238 okul öncesi öğretmenin davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi görüşlerine ilişkin ankette yer alan maddelere verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 4.1’de okul öncesi öğretmenlerin davranış problemleri ile ilgili aldıkları/katıldıkları eğitimler ve bilgi düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul öncesi öğretmenlerin davranış problemleri ile ilgili aldıkları/katıldıkları eğitimler ve bilgi düzeylerine ilişkin dağılımlar.

Soru	Evet		Hayır	
	N	%	N	%
Okul öncesi öğretmenlerin lise veya üniversitede çocuklara yönelik davranış problemleri ve/veya sınıf yönetimi içerikli bir ders alma durumları	194	81,5	44	18,5
Okul öncesi öğretmenlerin eğitim veya çalışma hayatı boyunca çocuklara yönelik davranış problemleri ve/veya sınıf yönetimi ile ilgili panel, seminer, kongre vb. bir eğitime katılma durumları	159	66,8	79	33,2
Okul öncesi öğretmenlerin davranış problemleriyle ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olma durumları	127	53,4	111	46,6

Tablo 4.1’de araştırma kapsamında yer alan okul öncesi öğretmenlerin %81’i lise veya üniversitede çocuklara yönelik davranış problemleri ve/veya sınıf yönetimi içerikli bir ders almışken, %18,5’nin almadığı görülmektedir. Buna ek olarak, okul öncesi öğretmenlerin %66,8’i eğitim veya çalışma hayatı boyunca çocuklara yönelik davranış problemleri ve/veya sınıf yönetimi ile ilgili panel, seminer, kongre vb. bir eğitime katılırken, %33,2’sinin katılmadığı sonucunda varılmıştır. Ayrıca Tablo 4.1 incelendiğinde, çalışmaya katılan 238 okul öncesi öğretmenin %53,4’ü çocuklarda gözlenen davranış problemleri ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olduğunu

düşünürken, %46,6'sının yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını düşündüğü görülmektedir.

Tablo 4.2, Tablo 4.3 ve Tablo 4.4'te, 36-72 ay arası çocuklarda görülen davranış problemlerinin tanımlanmasında öğretmenlerin tecrübe, yaş ve eğitim değişkenlerine göre farklılığı gösteren dağılımlar (frekans ve yüzde değerleri) yer almaktadır.

Tablo 4.2. Davranış problemlerinin tanımlanmasında okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübelerine göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.

No	Davranış Probleminin Tanımlanması	Tecrübe (Yıl)	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Davranış probleminin sınıfta hangi etkinlikte meydana geldiğini bilirim.	0-1	1	3,8	3	11,5	11	42,3	9	34,6	2	7,7
		2-5	2	2,6	8	10,3	24	30,8	37	47,4	7	9,0
		6-10	0	0	9	18,0	9	18,0	20	40,0	12	24,0
		11-15	0	0	1	2,6	3	7,9	24	63,2	10	26,3
		16-20	1	2,2	1	2,2	5	10,9	21	45,7	18	39,1
2	Davranış probleminin sınıfta yoğunluğu ve ne sıklıkta meydana geldiğini takip ederim.	0-1	0	0	2	7,7	11	42,3	10	38,5	3	11,5
		2-5	2	2,6	3	3,8	26	33,3	36	46,2	11	14,1
		6-10	0	0	6	12,0	6	12,0	23	46,0	15	30,0
		11-15	0	0	1	2,6	0	0	25	65,8	12	31,6
		16-20	1	2,2	1	2,2	3	6,5	23	50,0	18	39,1
3	Davranış probleminin sınıfta kimlerle yaşandığına dikkat ederim.	0-1	0	0	1	3,8	10	38,5	11	42,3	4	15,4
		2-5	2	2,6	2	2,6	13	16,7	32	41,0	29	37,2
		6-10	0	0	5	10,0	4	8,0	20	40,0	21	42,0
		11-15	0	0	1	2,6	0	0	18	47,4	19	50,0
		16-20	0	0	1	2,2	4	8,7	20	43,5	21	45,7
4	Davranış probleminin sınıfta ne şekilde meydana geldiğinin farkındayım.	0-1	0	0	1	3,8	8	30,8	15	57,7	2	7,7
		2-5	1	1,3	5	6,4	22	28,2	34	43,6	16	20,5
		6-10	1	2,0	6	12,0	6	12,0	21	45,7	19	41,3
		11-15	0	0	1	2,6	1	2,6	26	68,4	10	26,3
		16-20	0	0	0	0	6	13,0	21	45,7	19	41,3

Tablo 4.2 incelendiğinde 1. madde için 0-1 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin %42,3'ü kararsız kalırlarken, 16-20 yıl'lık tecrübeye sahip öğretmenlerin %10,9'unun kararsız kaldığı görülmektedir.

0-1 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin % 7,7'si tamamen katılırlarken, 16-20 yıl'lık tecrübeye sahip öğretmenlerde bu oran %39,1'e çıkmaktadır. Özellikle bu

oranların öğretmenlikte çalışma süresinin 5. yılından sonra artmaya başladığı görülmektedir.

İkinci madde için 0-1 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin %42,3'ü, 2-5 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerin %33,3'ü, 6-10 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerin %12'si, 16-20 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin ise %6,5'inin kararsız kaldıkları görülmektedir. Öğretmenlik tecrübesinin artmasıyla birlikte öğretmenlerin kararsız kalma oranları azalmakta olup, katılma ve tamamen katılma oranlarının yükseldiği görülmektedir.

3. madde için ise 0-1 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin %38,5'inin kararsız kaldıkları görülürken bu oranın tecrübenin artmasıyla birlikte %8,7'ye kadar azaldığı görülmektedir. 'Katılma' ve 'tamamen katılma' oranlarının ise özellikle 2-5 yıllık öğretmenlik tecrübesinden sonra belirgin şekilde arttığı görülmektedir.

Sonuncu madde de ise 'katılma' ve 'tamamen katılma' oranlarının tüm çalışma tecrübesine sahip öğretmenler için baskın olduğu, öğretmenlik tecrübesine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3. Davranış problemlerinin tanımlanmasında okul öncesi öğretmenlerin yaşına göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.

No	Davranış Probleminin Tanımlanması	Yaş	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen katılıyorum	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Davranış probleminin sınıfta hangi etkinlikte meydana geldiğini bilirim.	18-24	3	7,1	5	11,9	15	35,7	14	33,3	5	11,9
		25-31	0	0	11	12,9	25	29,4	37	43,5	12	14,1
		32-38	1	1,7	5	8,3	7	11,7	33	55	14	23,3
		39-45	0	0	5	8,3	7	11,7	33	55	14	23,3
		≥46	0	0	0	0	2	10,5	8	42,1	9	47,4
2	Davranış probleminin sınıfta yoğunluğu ve ne sıklıkta meydana geldiğini takip ederim.	18-24	1	2,4	3	7,1	19	45,2	13	31	6	14,3
		25-31	1	1,2	9	10,6	20	23,5	40	47,1	15	17,6
		32-38	0	0	0	0	2	3,3	38	63,3	20	33,3
		39-45	1	3,1	1	3,1	5	15,6	18	56,2	7	21,9
		≥46	0	0	0	0	0	0	8	42,1	11	57,9
3	Davranış probleminin sınıfta kimlerle yaşandığına dikkat ederim.	18-24	1	2,4	1	2,4	16	38,1	16	38,1	8	19,0
		25-31	1	1,2	8	9,4	10	11,8	31	36,5	35	41,2
		32-38	0	0	0	0	1	1,7	32	53,3	27	45,0
		39-45	0	0	1	3,1	3	9,4	15	46,9	14	40,6
		≥46	0	0	0	0	1	5,3	7	36,8	11	57,9
4	Davranış probleminin sınıfta ne şekilde meydana geldiğinin farkındayım.	18-24	0	0	4	9,5	14	33,3	19	45,2	5	11,9
		25-31	1	1,2	7	8,2	20	23,5	44	51,8	13	15,3
		32-38	1	1,7	2	3,3	5	8,3	29	48,3	23	38,3
		39-45	0	0	0	0	4	12,5	21	65,6	7	21,9
		≥46	2	0,8	13	5,5	43	18,1	121	50,8	59	24,8

Buna göre, 1. madde olan ‘davranış probleminin sınıfta hangi etkinlik/rutinlerde (yemek zamanı, grup aktiviteleri, tuvalet zamanı vb.) meydana geldiğini bilirim’ maddesi için, 18-24 yaş grubundaki öğretmenlerin %7,1’inin katılmadığı, %35,7’sinin kararsız kaldığı, %33’ünün katıldığı, % 11,9’unun ise tamamen katıldığı görülmektedir. 18-24 yaş grubundaki öğretmenler için katılmama ve tamamen katılma oranları ile kararsız kalma ve katılma oranlarının benzer olduğu görülmektedir. 25-31 yaş aralığındaki öğretmenlerin katılma ve tamamen katılma oranlarının katılmama ve kararsız kalmaya göre daha baskın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde 32-38 ve 39-45 yaş gruplarındaki öğretmenlerin 1. madde için var olan seçeneklere aynı oranda cevap verdikleri, 45 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin ise katılma ve tamamen katılma oranlarının oldukça baskın olduğu görülmektedir.

‘Davranış probleminin sınıfta yoğunluğu ve ne sıklıkta meydana geldiğini takip ederim.’ olan 2. maddeye verilen cevaplarda, 18-24 yaş grubundaki öğretmenlerin %45,2’sinin kararsız kaldığı görülmekteyken, 25-31 yaş grubundaki öğretmenlerin %47,1’i ‘katılıyorum’ ve %17,6’sı ‘tamamen katılıyorum’, 32-38 yaş grubundaki öğretmenlerin %63,3’ü ‘katılıyorum’ ve %33,3’ü ‘tamamen katılıyorum’ şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin yaş düzeyinin artması ile birlikte verilen cevaplara katılma oranının da arttığı görülmekte olup, 46 yaş ve üstü öğretmenlerin ise çoğunun katıldığı görülmektedir.

3. madde olan ‘davranış probleminin sınıfta kimlerle yaşandığına dikkat ederim’ için 18-24 yaş grubundaki öğretmenlerin %38,1’i kararsız kalırlarken, 46 yaş ve üstü grubunda bulunan öğretmenlerin kararsız kalma oranlarının % 5,3 olduğu görülmektedir. Tamamen katılma oranlarına bakıldığında ise en düşük orana sahip 18-24 yaş grubundaki öğretmenler olduğu, 25-31, 32-38 ve 39-45 yaş grubundaki öğretmenlerin katılma oranlarının birbirine benzerlik gösterdiği, en yüksek değerlere sahip 46 yaş ve üstü öğretmenlerin ise neredeyse yarısından çoğunun tamamen katıldığı görülmektedir.

‘Davranış problemlerinin sınıfta ne şekilde meydana geldiğinin farkındayım’ olan son madde için ise tüm yaş gruplarının ‘katılıyorum’ için yoğunlaştıkları ve bu oranların birbirine benzerlik gösterdiği, özellikle bu madde için yaşa göre belirgin bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.4. Davranış problemlerinin tanımlanmasında okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.

No	Davranış Probleminin Tanımlanması	Eğitim	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Davranış probleminin sınıfta hangi etkinlikte meydana geldiğini bilirim.	Lise	3	3,8	13	16,2	22	27,5	25	31,2	17	21,2
		Lisans ve üstü	1	0,6	14	8,9	30	19,0	82	51,9	31	19,6
2	Davranış probleminin sınıfta yoğunluğu ve ne sıklıkta meydana geldiğini takip ederim.	Lise	2	2,5	9	11,2	20	25,0	34	42,5	15	18,8
		Lisans ve üstü	2	1,3	6	3,8	27	17,1	81	51,3	42	26,6
3	Davranış probleminin sınıfta kimlerle yaşandığına dikkat ederim.	Lise	1	2,5	8	10,0	19	23,8	33	41,2	18	22,5
		Lisans ve üstü	1	0,6	3	1,9	15	9,5	67	42,4	72	45,6
4	Davranış probleminin sınıfta ne şekilde meydana geldiğinin farkındayım.	Lise	1	1,2	8	10,0	22	27,5	32	40,0	17	21,2
		Lisans ve üstü	1	0,6	8	5,1	23	14,6	87	55,1	39	24,7

Buna göre; 1. madde için lisans mezunu öğretmenlerde katılma oranlarının lise mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci madde için ise, lise ve lisans mezunu öğretmenlerin ‘kararsızlık’, ‘katılma’ ve ‘tamamen katılma’ değerlerinin birbirine benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Madde 3 için lise mezunu öğretmenlerin %23,8’i kararsızlık yaşarken, bu oranın lisansta % 9,5’e düştüğü görülmektedir.

Son madde için ise lisans mezunu öğretmenlerin lise mezunu öğretmenlere göre katılma ve tamamen katılma oranlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5, Tablo 4.6 ve Tablo 4.7’te, 36-72 ay arası çocuklarda görülen davranış problemlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin tecrübe, yaş ve eğitim değişkenlerine göre farklılığı gösteren dağılımlar (frekans ve yüzde değerleri) yer almaktadır.

Tablo 4.5. Davranış problemlerinin değerlendirilmesinde okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübelerine göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.

No	Davranış Probleminin Değerlendirilmesi	Tecrübe (Yıl)	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5	Davranış probleminin büyük bir davranış değişikliği halinde ortaya çıkıp çıkmadığına dikkat ederim.	0-1	0	0	2	7,7	13	50,0	3	11,5	8	30,8
		2-5	1	1,3	1	1,3	25	32,1	43	55,1	8	10,3
		6-10	0	0	0	0	12	24,0	21	42,0	17	34,0
		11-15	0	0	0	0	2	5,3	25	65,8	11	28,9
		16-20	2	4,3	0	0	5	10,9	23	50,0	16	34,8
6	Davranış problemlerinin tek bir duruma özgü olup olmadığına dikkat ederim.	0-1	0	0	2	7,7	12	46,2	8	30,8	4	15,4
		2-5	1	1,3	1	1,3	22	28,2	40	51,3	14	17,9
		6-10	1	2,0	3	6,0	12	24,0	16	32,0	18	36,0
		11-15	0	0	0	0	1	2,6	20	52,6	17	44,7
		16-20	0	0	2	4,3	6	13,0	22	47,8	16	34,8
7	Davranış problemi gözlenen çocuğun problem yaşamadan önce nasıl bir kişilik sergilediğine dikkat ederim.	0-1	0	0	1	3,8	10	38,5	2	7,7	13	50,0
		2-5	1	1,3	2	2,6	20	25,6	37	47,4	18	23,1
		6-10	0	0	1	2,0	16	32,0	19	38,0	14	28,0
		11-15	0	0	0	0	3	7,9	28	73,7	7	18,4
		16-20	0	0	0	0	9	19,6	20	43,5	17	37,0
8	Davranış problemi gözlenen çocuğun problem yaşadıkdan sonraki nasıl bir kişilik sergilediğine dikkat ederim.	0-1	0	0	1	3,8	2	7,7	7	26,9	16	61,5
		2-5	2	2,6	2	2,6	9	11,5	47	60,3	18	23,1
		6-10	0	0	0	0	11	22,0	24	48,0	15	30,0
		11-15	0	0	0	0	0	0	25	65,8	13	34,2
		16-20	0	0	0	0	4	8,7	24	52,2	18	39,1
9	Davranış problemi gözlenen çocuğun problemi yaşadıkdan sonraki tutumlarına dikkat ederim.	0-1	0	0	1	3,8	1	3,8	9	34,6	15	37,7
		2-5	2	2,6	0	0	10	12,8	47	60,3	19	24,4
		6-10	0	0	1	2,0	9	18,0	22	44,0	18	36,0
		11-15	0	0	0	0	1	2,6	21	55,3	16	42,1
		16-20	0	0	0	0	5	10,9	17	37,0	24	52,2
10	Davranış problemi gözlenen çocuğun yakın zamanda ani bir yaşam olayı yaşamış olmasını göz önünde bulundururum	0-1	0	0	1	3,8	12	46,2	4	15,4	9	34,6
		2-5	2	2,6	1	1,3	33	42,3	21	26,9	21	26,9
		6-10	0	0	1	2,0	20	40,0	12	24,0	17	34,0
		11-15	0	0	1	2,6	11	28,9	13	34,2	13	34,2
		16-20	0	0	0	0	12	26,1	15	32,6	19	41,3
11	Davranış probleminin geçmişine dair bilgi edinme süreciyle ilgili bilgi sahibi olurum.	0-1	0	0	1	3,8	9	34,6	13	50,0	3	11,5
		2-5	2	2,6	2	2,6	24	30,8	29	37,2	21	26,9
		6-10	0	0	0	0	7	14,0	25	50,0	18	36,0
		11-15	0	0	0	0	6	15,8	21	55,3	11	28,9
		16-20	0	0	2	4,3	0	0	19	41,3	25	54,3
12	Davranış problemi gözlenen çocuğun yaşlılarına göre genel gelişim düzeyinin nasıl olduğunu bilirim.	0-1	0	0	2	7,7	6	23,1	12	46,2	6	23,1
		2-5	1	1,3	2	2,6	17	21,8	38	48,7	20	25,6
		6-10	0	0	1	2,0	7	14,0	23	46,0	19	38,0
		11-15	0	0	0	0	6	15,8	14	36,8	18	47,4
		16-20	0	0	0	0	2	4,3	24	52,2	20	43,5

Tablo 4.5. (Devam). Davranış problemlerinin değerlendirilmesinde okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübelerine göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.

No	Davranış Probleminin Değerlendirilmesi	Tecrübe (Yıl)	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
13	Davranış problemi gözlenen çocuğun, başkalarıyla olan genel iletişim düzeyinin nasıl olduğunu bilirim.	0-1	0	0	7	26,9	2	7,7	9	34,6	8	30,8
		2-5	1	1,3	1	1,3	11	14,1	42	53,8	23	29,5
		6-10	0	0	0	0	10	20,0	21	42,0	19	38,0
		11-15	0	0	0	0	6	15,8	19	50,0	13	34,2
		16-20	0	0	0	0	8	17,4	22	47,8	16	34,8
14	Davranış problemi gözlenen çocuğun aile yapısı konusunda bilgim olur.	0-1	0	0	1	3,8	13	50,0	7	26,9	5	19,2
		2-5	1	1,3	0	0	19	24,4	35	44,9	23	29,5
		6-10	0	0	1	2,0	13	26,0	23	46,0	13	26,0
		11-15	0	0	0	0	6	15,8	19	50,0	13	34,2
		16-20	0	0	0	0	7	15,2	16	34,8	23	50,0
15	Davranış problemi gözlenen çocuğun anne ve babasının eğitim düzeyi konusunda bilgim olur.	0-1	0	0	1	3,8	13	50,0	5	19,2	7	26,9
		2-5	3	3,8	1	1,3	29	37,2	24	30,8	21	26,9
		6-10	0	0	0	0	8	16,0	20	40,0	22	44,0
		11-15	0	0	0	0	3	7,9	23	60,5	12	31,6
		16-20	0	0	0	0	4	8,7	18	39,1	24	52,2

Tablo 4.5, okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübelerinin 36-72 ay aralığındaki çocuklarda gözlenen davranış problemlerinin değerlendirilmesine etkisini göstermektedir.

Buna göre, 5. madde için 0-1 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin %7,72'si katılmadığı, %50'sinin kararsız olduğu, 2-5 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin ise %1,3'ü katılmadığı ve %32,1'i kararsız olduğu görülmektedir. Aynı madde için katılma oranlarının öğretmenlik tecrübesi ile birlikte arttığı görülmektedir.

6. ve 7. madde için öğretmenlik tecrübesine sahip tüm grupların belli oranda kararsız kaldıkları görülmekte olup, katılma ve tamamen katılma oranlarında ise öğretmenlik tecrübesi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

8. ve 9. madde için kararsız kalma, katılma ve tamamen katılma oranları arasında öğretmenlik tecrübesi açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. 9. maddede öğretmenlik tecrübesine sahip bütün grupların belirli oranda kararsız kaldıkları ancak öğretmenlerin tecrübe gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

10. madde için, 0-1 yıllık tecrübe sahibi öğretmenlerin %46,2'si, 2-5 yıllık tecrübe sahibi öğretmenlerin %42,3'ü, 6-10 yıl tecrübe sahibi öğretmenlerin %40'ı, 11-15 yıl tecrübe sahibi öğretmenlerin %28,9'u, 16-20 yıl tecrübe sahibi öğretmenlerin %26,1'i kararsız kalmışlardır. Buna ek olarak; öğretmenlerin tamamen katılma oranlarının birbirine benzerlik göstermekte olduğu, 16-20 yıllık tecrübeye sahip öğretmenler dışında kararsız kalma oranlarının tamamen katılma oranlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Madde 11 için 0-1 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olanların %34,6'sı kararsız kalırlarken bu oranın 11-15 yıllık tecrübeye sahip olanlar için %15,'e düştüğü, 16-20 yıllık tecrübesi olanlar için ise hiç kararsız kalmadıkları görülmektedir. Aynı madde için katılma ve tamamen katılma oranlarının tecrübenin artmasıyla birlikte arttığı görülmektedir.

12. maddede 0-1 yıllık öğretmenlerin %7,7'sinin, 2-5 yıllık öğretmenlerin %2,6'sının katılmadığı görülmektedir. Aynı madde için kararsız kalma oranlarının tecrübenin artması ile birlikte düştüğü görülürken katılma ve tamamen katılma oranlarının arttığı görülmektedir.

13. ve 14. maddeler için 0-1 yıllık öğretmenlik tecrübesi bulunan öğretmenlerin katılmama oranlarına sahip olduğu, katılma oranlarında öğretmenlik tecrübesine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, tamamen katılma için ise öğretmenlik tecrübesinin artması ile birlikte artış gösterdiği görülmektedir.

'Davranış problemi gözlenen çocuğun anne ve babasının eğitim düzeyi hakkında bilgim olur' olan son madde için ise 0-1 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin %50'sinin, 2-5 yıllık öğretmenlerin %37,2'sinin, 6-10 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin %16'sının, 11-15 yıllık öğretmenlerin %7,9'unun kararsız kaldıkları görülmektedir.

Tablo 4.6. Davranış problemlerinin değerlendirilmesinde okul öncesi öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.

No	Davranış Probleminin Değerlendirilmesi	Yaş	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5	Davranış probleminin büyük bir davranış değişikliği halinde ortaya çıkıp çıkmadığına dikkat ederim.	18-24	0	0	3	7,1	17	40,5	16	38,1	6	14,3
		25-31	1	1,2	0	0	27	31,8	41	48,2	16	18,8
		32-38	2	3,3	0	0	8	13,3	30	50,0	20	33,3
		39-45	0	0	0	0	1	3,1	20	62,5	11	34,4
		≥46	0	0	0	0	4	21,1	8	42,1	7	36,8
6	Davranış problemlerinin tek bir duruma özgü olup olmadığına dikkat ederim.	18-24	0	0	3	7,1	16	38,1	21	50,0	2	4,8
		25-31	2	2,4	2	2,4	25	29,4	31	36,5	25	29,4
		32-38	0	0	3	5,0	6	10,0	30	50,0	21	35,0
		39-45	0	0	0	0	4	12,5	15	46,9	13	40,6
		≥46	0	0	0	0	2	10,5	9	47,4	8	42,1
7	Davranış problemi gözlenen çocuğun problem yaşamadan önce nasıl bir kişilik sergilediğine dikkat ederim.	18-24	0	0	2	4,8	14	33,3	11	26,2	15	35,7
		25-31	1	1,2	2	2,4	28	32,9	37	43,5	17	20,0
		32-38	0	0	0	0	8	13,3	35	58,3	17	28,3
		39-45	0	0	0	0	7	21,9	12	37,5	13	40,6
		≥46	0	0	0	0	1	5,3	11	57,9	7	36,8
8	Davranış problemi gözlenen çocuğun problem yaşadktan sonraki nasıl bir kişilik sergilediğine dikkat ederim.	18-24	1	2,4	2	4,8	3	7,1	17	40,5	19	45,2
		25-31	1	1,2	1	1,2	19	22,4	47	55,3	17	20,0
		32-38	0	0	0	0	0	0	38	63,3	22	36,7
		39-45	0	0	0	0	4	12,5	15	46,9	13	40,6
		≥46	0	0	0	0	0	0	10	52,6	9	47,4
9	Davranış problemi gözlenen çocuğun problemi yaşadktan sonraki tutumlarına dikkat ederim.	18-24	1	2,4	1	2,4	3	7,1	19	45,2	18	42,9
		25-31	1	1,2	0	0	18	21,2	41	48,2	25	29,4
		32-38	0	0	1	1,7	0	0	36	60,0	23	38,3
		39-45	0	0	0	0	5	15,6	13	40,6	14	43,8
		≥46	0	0	0	0	0	0	7	36,8	12	63,2
10	Davranış problemi gözlenen çocuğun yakın zamanda ani bir yaşam olayı yaşamış olmasını göz önünde bulundururum	18-24	1	2,4	2	4,8	21	50,0	6	14,3	12	28,6
		25-31	1	1,2	1	1,2	34	40,0	23	27,1	26	30,6
		32-38	0	0	1	1,7	16	26,7	24	40,0	19	31,7
		39-45	0	0	0	0	15	46,9	6	31,6	11	34,4
		≥46	0	0	0	0	2	10,5	6	31,6	11	57,9
11	Davranış probleminin geçmişine dair bilgi edinme süreciyle ilgili bilgi sahibi olurum.	18-24	1	2,4	1	2,4	13	31,0	19	45,2	8	19,0
		25-31	1	1,2	2	2,4	26	30,6	30	35,3	26	30,6
		32-38	0	0	2	3,3	7	11,7	36	60,0	15	25,0
		39-45	0	0	0	0	0	0	14	46,9	17	53,1
		≥46	0	0	0	0	0	0	7	36,8	12	63,2
12	Davranış problemi gözlenen çocuğun yaşlıtlarına göre genel gelişim düzeyinin nasıl olduğunu bilirim.	18-24	0	0	4	9,5	10	23,8	18	42,9	10	23,8
		25-31	1	1,2	0	0	19	22,4	38	44,7	27	31,8
		32-38	0	0	1	1,7	4	6,7	34	56,7	21	35,0
		39-45	0	0	0	0	3	9,4	14	43,8	15	46,9
		≥46	0	0	0	0	2	10,5	7	36,8	10	52,6

Tablo 4.6. (Devam). Davranış problemlerinin değerlendirilmesinde okul öncesi öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.

No	Davranış Probleminin Değerlendirilmesi	Yaş	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
13	Davranış problemi gözlenen çocuğun, başkalarıyla olan genel iletişim düzeyinin nasıl olduğunu bilirim.	18-24	0	0	7	16,7	5	11,9	17	40,5	13	31,0
		25-31	1	1,2	1	1,2	18	21,2	35	41,2	30	35,3
		32-38	0	0	0	0	6	10,0	37	61,7	17	28,3
		39-45	0	0	0	0	6	18,8	17	53,1	9	28,1
		≥46	0	0	0	0	2	10,5	7	36,8	10	52,6
14	Davranış problemi gözlenen çocuğun aile yapısı konusunda bilgim olur.	18-24	0	0	1	2,4	18	42,9	11	26,2	12	28,6
		25-31	1	1,2	0	0	25	29,4	36	2,4	23	27,1
		32-38	0	0	1	1,7	6	10,0	35	58,3	18	30,0
		39-45	0	0	0	0	6	18,8	13	40,6	13	40,6
		≥46	0	0	0	0	3	15,8	5	26,3	11	57,9
15	Davranış problemi gözlenen çocuğun anne ve babasının eğitim düzeyi konusunda bilgim olur.	18-24	2	4,8	2	4,8	19	45,2	11	26,2	8	19,0
		25-31	1	1,2	0	0	27	31,8	23	27,1	34	40,0
		32-38	0	0	0	0	7	11,7	35	58,3	18	30,0
		39-45	0	0	0	0	4	12,5	15	46,9	13	40,6
		≥46	0	0	0	0	0	0	6	31,6	13	68,4

Buna göre 5. ve 6. madde için 18-24 yaş grubundaki öğretmenlerin tamamen katılma oranlarının 46 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlere göre düşük olduğu görülmektedir. Madde 7 için kararsız kalma oranlarının yaşın artması ile birlikte azaldığı görülmekte olup, yaşa göre kararsız kalma arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Madde 8 ve 9'a gelindiğinde öğretmenlerin katılma ve tamamen katılma oranlarında ya için anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Madde 10 için 18-24 yaş grubundaki öğretmenlerin yarısından fazlasının kararsız kaldıkları ancak yaşla birlikte bunun anlamlı bir şekilde azaldığı görülmektedir. Aynı madde için 18-24 yaş grubundaki öğretmenlerin belirli oranda katılmadıkları, katılma ve tamamen katılma oranlarının ise diğer yaş gurubundaki öğretmenlere göre düşük olduğu, bunu izleyen 25-31, 32-38 ve 39-45 yaş grubundaki öğretmenlerde bu oranların benzerlik gösterdiği, 46 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin ise katılma ve tamamen katılma oranlarının diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğu görülmektedir.

Madde 11, 12 ve 13 için kararsız kalma oranlarında yaşa göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamış olup, tamamen katılma oranlarının yaşın artması ile birlikte

arttığı görülmektedir. 14. madde de bütün yaş gurubundaki öğretmenler belirli bir oranda kararsız kalmakta olup, tamamen katılma oranlarında yaşın artmasına bağlı olarak bir artış olduğu görülmektedir. Değerlendirme kriterlerinin son maddesi olan madde 15'te yaşın artmasına bağlı olarak kararsız kalma oranlarında azalma, katılma ve tamamen katılma oranlarında ise artış olduğu görülerek, yaşın artması ile değerlendirme kriterlerini göz önünde bulundurma olasılığı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Tablo 4.7. Davranış problemlerinin değerlendirilmesinde okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.

No	Davranış Probleminin Değerlendirilmesi	Eğitim	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen katılıyorum	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5	Davranış probleminin büyük bir davranış değişikliği halinde ortaya çıkmasına dikkat ederim.	Lise	0	0	2	2,5	19	23,8	45	56,2	14	17,5
		Lisans ve üstü	3	1,9	1	0,6	38	24,1	70	44,3	46	29,1
6	Davranış problemlerinin tek bir duruma özgü olup olmadığına dikkat ederim.	Lise	1	1,2	6	7,5	24	30,0	37	46,2	12	15,0
		Lisans ve üstü	1	0,6	2	1,3	29	18,4	69	43,7	57	36,1
7	Davranış problemi gözlenen çocuğun problem yaşamadan önce nasıl bir kişilik sergilediğine dikkat ederim.	Lise	0	0	2	2,5	35	43,8	28	35,0	15	18,8
		Lisans ve üstü	1	0,6	2	1,3	23	14,6	78	49,4	54	34,2
8	Davranış problemi gözlenen çocuğun problem yaşadktan sonraki nasıl bir kişilik sergilediğine dikkat ederim.	Lise	1	1,2	1	1,2	17	21,2	42	52,5	19	23,8
		Lisans ve üstü	1	0,6	2	1,3	9	5,7	85	53,8	61	38,6

Tablo 4.7. (Devam). Davranış problemlerinin değerlendirilmesinde okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılığı belirlemeye yönelik bulgular.

No	Davranış Probleminin Değerlendirilmesi	Eğitim	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen katılıyorum	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
9	Davranış problemi gözlenen çocuğun problemi yaşadıkdan sonraki tutumlarına dikkat ederim.	Lise	1	1,2	1	1,2	18	22,5	36	45,0	24	30,0
		Lisans ve üstü	1	0,6	1	0,6	8	5,1	80	50,6	68	43,0
10	Davranış problemi gözlenen çocuğun yakın zamanda ani bir yaşam olayı yaşamış olmasını göz önünde bulundururum.	Lise	1	1,2	3	3,8	59	73,8	12	15,0	5	6,2
		Lisans ve üstü	1	0,6	1	0,6	29	18,4	53	33,5	74	46,8
11	Davranış probleminin geçmişine dair bilgi edinme süreciyle ilgili bilgi sahibi olurum.	Lise	1	1,2	1	1,2	19	23,8	37	46,2	22	27,5
		Lisans ve üstü	1	0,6	4	2,5	27	17,1	70	44,3	56	35,4
12	Davranış problemi gözlenen çocuğun yaşlarına göre genel gelişim düzeyinin nasıl olduğunu bilirim.	Lise	0	0	4	5,0	15	18,8	42	52,5	19	23,8
		Lisans ve üstü	1	0,6	1	0,6	23	14,6	69	43,7	64	40,5
13	Davranış problemi gözlenen çocuğun, başkalarıyla olan genel iletişim düzeyinin nasıl olduğunu bilirim.	Lise	0	0	6	7,5	17	21,2	40	50,0	17	21,2
		Lisans ve üstü	1	0,6	2	1,3	20	12,7	73	46,2	62	39,2
14	Davranış problemi gözlenen çocuğun aile yapısı konusunda bilgim olur.	Lise	0	0	1	1,2	28	35,0	38	47,5	13	16,2
		Lisans ve üstü	1	0,6	1	0,6	30	19,0	62	39,2	64	40,5
15	Davranış problemi gözlenen çocuğun anne ve babasının eğitim düzeyi konusunda bilgim olur.	Lise	2	2,5	2	2,5	29	36,2	34	42,5	13	16,2
		Lisans ve üstü	1	0,6	0	0	28	17,7	56	35,4	73	46,2

Buna göre 5. madde için lise mezunu öğretmenlerin %2,5'inin katılmadığı, %23,8'inin kararsız kaldığı, %56,2'sinin katıldığı, %17,5'inin ise tamamen katıldığı görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerde katılma ve tamamen katılma oranlarının lise mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Madde 6 ve Madde 7 için lise ve lisans mezunu öğretmenlerin belirli oranda kararsız kaldıkları görülmekte olup, lise mezunu öğretmenlerin tamamen katılma oranlarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Madde 8 ve 9 için lise mezunu öğretmenlerin %1,2 oranında katılmadıkları, madde 8 ve 9 için sırasıyla %21,2 ve %22,5 kararsız kaldıkları, katılma ve tamamen katılma oranlarının ise birbirine benzerlik gösterdiği görülmektedir. Aynı maddeler için lisans mezunu öğretmenlerin ise katılma ve tamamen katılma oranlarının daha baskın olduğu görülmektedir.

'Davranış problemi gözlenen çocuğun yakın zamanda ani bir yaşam olayı yaşamış olmasını göz önünde bulundururum.' olan 10. madde için lise mezunu öğretmenlerin %1,2'sinin hiç katılmadıkları, %3,8'inin katılmadıkları, %73,8'inin ise kararsız kaldıkları görülmektedir. Aynı madde için kararsız kalma oranının lisans mezunu öğretmenlerde %18,4'e düştüğü görülmektedir. Katılma oranlarına bakıldığında ise alınan eğitimin artması ile katılma oranlarının da arttığı görülmektedir.

Madde 11 ve 12 için ise lise ve lisans mezunu tüm öğretmenlerin belirli oranlarda kararsız kaldıkları görülmektedir. Aynı maddeler için katılma ve tamamen katılma oranlarında eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

'Davranış problemi gözlenen çocuğun, başkalarıyla olan genel iletişim becerilerini takip ederim.' maddesi için kararsız kalma oranlarının lisans mezunu öğretmenlerde daha düşük olduğu görülürken, katılma ve tamamen katılma oranlarının eğitim seviyesi ile arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Madde 14 ve 15 için eğitim seviyesinin artması ile birlikte kararsız kalma oranlarının azaldığı, katılma ve tamamen katılma oranlarının arttığı görülmektedir.

Tablo 4.8'de çocuklarda gözlenen davranış problemleriyle baş etmede kullanılan davranış yönetimi stratejilerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşlerini belirlemeye yönelik dağılımlar (frekans ve yüzde değerleri) yer almaktadır.

Tablo 4.8. Davranış problemleriyle baş etmede kullanılan davranış yönetimi stratejilerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular.

No	Davranış Yönetimi	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16	Davranış problemi gözlenen çocuğa yönelik sınıf içi kuralları açık bir şekilde belirtirim.	1	0,4	6	2,5	33	13,9	87	36,6	111	46,6
17	Davranış problemi gözlenen çocuğa yönelik toplumda uyulması gereken kuralları açık bir şekilde belirtirim.	0	0,0	9	3,8	41	17,2	83	34,9	105	44,1
18	Davranış problemi gözlenen çocuk için eğitim programının uygun olmasına dikkat ederim.	1	0,4	18	7,6	53	22,3	81	34,0	85	35,7
19	Davranış problemi gözlenen çocuk için sınıfta ortamın ve fiziki koşulların uygun olmasına dikkat ederim.	1	0,4	9	3,8	69	29,0	92	38,7	67	28,2
20	Davranış problemi gözlenen çocuk için uygun küçük ve büyük grup stratejileri belirlerim.	1	0,4	9	3,8	76	31,9	95	39,9	57	23,9
21	Davranış problemi gözlenen çocuğun günlük aktiviteleri sırasındaki fırsatları değerlendirilerek, çocuğu uygun davranış modelleri için desteklerim.	1	0,4	4	1,7	59	24,8	96	40,3	78	32,8
22	Davranış problemi gözlenen çocuğun uygun davranışlar için cesaretlendirilmesi ve bunun devamlılığının sağlanmasına dikkat ederim.	1	0,4	4	1,7	32	13,4	97	40,8	104	43,7
23	Davranış problemi gözlenen çocuğun beklenen davranışları sergilediğinde ödüllendirilmesini sağlarım.	2	0,8	2	0,8	21	8,8	95	39,9	118	49,6
24	Davranış problemi gözlenen çocukta istenmeyen davranışlardan caydırıcı durumlarda süreklilik sağlarım.	1	0,4	12	5,0	37	15,5	108	45,4	80	33,6
25	Davranış problemi gözlenen çocuğun uygun davranış modelleri için okuldaki tüm çalışanlar tarafından desteklenmesini sağlarım.	3	1,3	8	3,4	45	18,9	108	45,4	74	31,1

Tablo 4.8. (Devam). Davranış problemleriyle baş etmede kullanılan davranış yönetimi stratejilerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular.

No	Davranış Yönetimi	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
26	Çocuklarda gözlenen davranış problemlerine ilişkin çocukların ailesi ve yakın çevresiyle işbirliği yapılmasına dikkat ederim.	1	0,4	7	2,9	37	15,5	105	44,1	88	37,0
27	Çocuklarda gözlenen davranış problemlerine ilişkin okuldaki diğer çalışanlar ile işbirliği yapılmasına dikkat ederim.	3	1,3	5	2,1	50	21,0	111	46,6	69	29,0
28	Problem durumuyla ilgili uzman görüşlerinin alınmasına dikkat ederim.	1	0,4	2	0,8	51	21,4	97	40,8	87	36,6

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ‘davranış problemi olan çocuğa sınıf içi kuralları açık bir şekilde belirtirim’ maddesi olan 16. madde için % 2,5’i ‘katılmıyorum’, %13,9’u ‘kararsızım’, %36,6’sı ‘katılıyorum’ ve %46,6’sı ‘tamamen katılıyorum’ u işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin genel dağılıma bakıldığında öğretmenlerin belli bir kısmının kararsız kalmasıyla birlikte, katılma ve tamamen katılma oranlarının baskın olduğu görülmektedir.

Madde 17 için öğretmenlerin %3,8’i ‘katılmıyorum’, %17,2’si ‘kararsızım’, %34,9 ‘katılıyorum’ ve %44,1’inin tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Madde 18 için öğretmenlerin %7,6’sı ‘katılmıyorum’, %22’3’ü ‘kararsızım’, %34’ü ‘katılıyorum’ ve %35,7’sinin tamamen katıldığı görülmektedir. Aynı madde için öğretmenlerin kararsız kalma oranlarının diğer maddelere göre yüksek olduğu görülmektedir.

‘Davranış problemi gözlenen çocuk için sınıfta ortamın ve fiziki koşulların uygun olmasına dikkat ederim’ olan 19. maddeye ilişkin öğretmenlerin kararsız kalma oranlarının tamamen katılma oranlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

20. madde için öğretmenlerin %31,9'unun kararsız kaldıkları, %39,9'unun katıldıkları, %23,9'unun tamamen katıldıkları görülmektedir. Bu maddeye ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin 'kararsız kalma' oranlarının 'tamamen katılma' oranlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

21. madde için öğretmenlerin %24,8'inin kararsız kaldıkları, %40,3 ünün katıldıkları, %32,8'inin tamamen katıldıkları görülmektedir.

Madde 22 ve 23 için öğretmenlerin verdikleri cevaplar benzer oranlar göstermekte olup, her iki madde için de belli bir kısmının kararsız kaldıkları, katılma ve tamamen katılma oranlarının ise yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin madde 24 ve 25 için verdikleri cevapların benzer oranlar gösterdiği, her iki madde için de belli bir kısmının kararsız kaldıkları, 'katılıyorum' ve 'tamamen katılıyorum' a verilen cevapların ise baskın olduğu görülmektedir.

26. madde için öğretmenlerin %15,5'inin kararsız kaldığı, %44,1'inin katıldığı, %37'sinin tamamen katıldığı görülmektedir. Aynı madde için katılma oranının tamamen katılma için verilen cevaplardan yüksek olduğu görülmektedir.

Madde 27 ve 28 için öğretmenlerin verdikleri cevaplar benzer oranlar göstermekte olup, her iki madde için de belli bir kısmının kararsız kaldıkları, katılma oranlarının ise yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9'da, çocuklarda gözlenen davranış problemleriyle baş etmede kullanılan davranış yönetimi stratejilerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşlerini belirlemeye yönelik dağılımlar (frekans ve yüzde değerleri) yer almaktadır.

Tablo 4.9. Davranış problemleriyle baş etmede kullanılan sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular.

No	Sınıf Yönetimi	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
29	Çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarına göre günlük plan yapmaya önem veririm.	4	1,7	6	2,5	40	16,8	102	42,9	86	36,1
30	Sınıf ortamında çocukların kişisel ve sosyal farkındalıklarının artmasına yönelik etkinlikler uygulayım.	1	0,4	1	0,4	37	15,5	105	44,1	94	39,5
31	Çocuklardan beklenen becerilere ilişkin bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasına dikkat ederim.	1	0,4	1	0,4	34	14,3	97	40,8	105	44,1
32	Çocukların kendilerini sınıf ortamında güvende hissetmesine dikkat ederim.	1	0,4	1	0,4	28	11,8	90	37,8	118	49,6
33	Çocukların duygularıyla ilgili bilgi sahibi olur ve onların duygularını anlamaya çalışırım.	1	0,4	2	0,8	15	6,3	92	38,7	128	53,8
34	Sınıf ortamında çocuklara değerli oldukları duygusunu yaşatırım.	1	0,4	2	0,8	15	6,3	96	40,3	124	52,1
35	Sınıf ortamında ses tonumun uygun olmasını alışkanlık haline getiririm.	2	0,8	3	1,3	43	18,1	91	38,2	99	41,6
36	Sınıf ortamında çocuklar tarafından sorulan sorulara önem verir ve cevaplarım.	1	0,4	2	0,8	37	15,5	97	40,8	101	42,4
37	Sınıf ortamında çocuklardan beklenen davranışları sosyal mesajlar yoluyla anlatmaya çalışırım.	2	0,8	2	0,8	41	17,2	93	39,1	100	42,0
38	Sınıf ortamında duruma ilişkin çocuklarla düşüncelerimi paylaşmaya dikkat ederim.	3	1,3	13	5,5	17	7,1	92	38,7	113	47,5
39	Çocuk tarafından meydana gelen bir problem durumda düzeninin sağlanmasına dikkat ederim.	1	0,4	2	0,8	33	13,9	100	42,0	102	42,9
40	Uygun davranış modellerinin duruma uygun zamanlarda örneklendirilerek anlatılmasına dikkat ederim.	1	0,4	1	0,4	32	13,4	103	43,3	101	42,4
41	Uygun davranış modellerinin video, sinema, fotoğraf vb. gibi görsel materyallerle desteklenmesine dikkat ederim.	1	0,4	13	5,5	29	12,2	121	50,8	74	31,1

Çalışma kapsamında yer alan öğretmenler tarafından 29. madde için %16,8'i 'kararsızım', %42,9'u 'katılıyorum' ve %36,1'i 'tamamen katılıyorum' işaretlenmiştir. Bu maddeye ilişkin genel dağılıma bakıldığında öğretmenlerin belli bir kısmının kararsız kalmasıyla birlikte, katılma ve tamamen katılma oranlarının baskın olduğu görülmektedir.

30. madde için öğretmenlerin %15,5'inin kararsız kaldıkları, %44,1'inin katıldıkları, %39,5'inin tamamen katıldıkları görülmektedir. Bu maddeye ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin 'katılma' oranlarının 'tamamen katılma' oranlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Madde 31 ve 32 için öğretmenlerin 'katılmama', 'kararsızlık', 'katılma' ve 'tamamen katılma' oranlarının birbirine benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin 33. maddeye ilişkin %6,3'ü kararsız kalırlarken, %38,7'si 'katılıyorum' ve %53,8'inin tamamen katılıyorum şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Aynı madde için tamamen katılma oranlarının yüksek olduğu görülmektedir.

'Sınıf ortamında çocuklara değerli oldukları duygusunu yaşatırım' maddesi olan 34. madde için öğretmenlerin 'katılma' ve 'tamamen katılma' oranların yüksek olduğu görülmektedir.

Madde 35 ve 36 için öğretmenlerin verdikleri cevaplar benzer oranlar göstermekte olup, her iki madde için de belli bir kısmının kararsız kaldıkları, katılma ve tamamen katılma oranlarının ise yüksek olduğu görülmektedir.

37. madde için öğretmenlerin %17,2' sinin kararsız kaldıkları, %39'1'inin katıldıkları, %42'sinin tamamen katıldıkları görülmektedir. 38. madde için öğretmenlerin %5,5'inin katılmadıkları, %7,1'inin kararsız kaldığı, %38,7'sinin katıldığı, %47,5'inin tamamen katıldığı görülmektedir.

Madde 39 ve 40 için öğretmenlerin verdikleri cevaplar benzer oranlar göstermekte olup, her iki madde için de belli bir kısmının kararsız kaldıkları, katılma ve tamamen katılma oranlarının ise yüksek olduğu görülmektedir.

'Uygun davranış modellerinin video, sinema, fotoğraf vb. gibi görsel materyallerle desteklenmesine dikkat ederim.' maddesi için %12,2'sinin kararsız kaldığı , %50,8'inin katıldığı, %31,1'inin tamamen katıldığı ve buna ilişkin katılma oranının tamamen katılma oranından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10’da, 36-72 aylık çocuklarda gözlenen davranış problemleriyle ilgili aileler, eğitimciler ve bu konudaki uzmanlar ile işbirlikçi yaklaşımları ve sıklığına ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular (frekans ve yüzde değerleri) yer almaktadır.

Tablo 4.10. Davranış problemleriyle ilgili aileler, eğitimciler ve bu konudaki uzmanlar ile işbirlikçi yaklaşımları ve sıklığına ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular.

Madde No	Davranış Yönetimi	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
26	Davranış problemi gözlenen çocuğun uygun davranış modelleri için okuldaki tüm çalışanlar tarafından desteklenmesini sağlarım.	1	0,4	7	2,9	37	15,5	105	44,1	88	37,0
27	Çocuklarda gözlenen davranış problemlerine ilişkin okuldaki diğer çalışanlar ile işbirliği yapılmasına dikkat ederim.	3	1,3	5	2,1	50	21,0	111	46,6	69	29,0
28	Problem durumuyla ilgili uzman görüşlerinin alınmasına dikkat ederim.	1	0,4	2	0,8	51	21,4	97	40,8	87	36,6

Buna göre madde 26 için öğretmenlerin %15,5’i kararsız kalırken, %44,1’inin ‘katılıyorum’, %37’sinin ise ‘tamamen katılıyorum’ şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.10’da madde 27 için öğretmenlerin %21’inin kararsız kaldıkları %46,6’sının katıldığı, %29’unun tamamen katıldığı görülmektedir. Aynı madde için öğretmenlerin kararsız kalma ve tamamen katılma oranlarının birbirine benzerlik gösterdiği görülmektedir.

28. madde için ise öğretmenlerin %21,4’ü ‘kararsızım’, %40,8’i ‘katılıyorum’, %36,6’sı ‘tamamen katılıyorum’ şeklinde cevap vermiş olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11, 4.12 ve 4.13’de okul öncesi öğretmenlerinin davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi becerilerine ilişkin 41 maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalamaları ve kullanım önem sıraları verilmiştir. Bütün maddelere ilişkin kriterlerin ortalaması 5 üzerinden değerlendirilmiştir.

Tablo 4.11. Okul öncesi öğretmenlerin davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesine göre görüşlerini belirlemeye yönelik ortalamalar ve önem sırası.

Madde No	Davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesi	Önem Sırası	Ortalama	Standart Sapma
9	Davranış problemi gözlenen çocuğun problem yaşandıktan sonraki tutumlarına dikkat ederim.	1.	4,2353	0,74297
8	Davranış problemi gözlenen çocuğun problemi yaşadıkdan sonra nasıl bir kişilik sergilediğine dikkat ederim.	2.	4,1765	0,73659
12	Davranış problemi gözlenen çocuğun yaşlarına göre genel gelişim düzeyinin nasıl olduğunu bilirim.	3.	4,1345	0,78406
3	Davranış probleminin sınıfta kimlerle yaşandığına dikkat ederim.	4.	4,105	0,90095
13	Davranış problemi gözlenen çocuğun, başkalarıyla olan genel iletişim becerilerini takip ederim.	5.	4,0966	0,80813
11	Davranış probleminin geçmişine dair bilgi edinme süreciyle ilgili (problemin belirtileri ve gelişim süreci) bilgi sahibi olurum.	6.	4,0672	0,82402
15	Davranış problemi gözlenen çocuğun anne ve babasının eğitim düzeyi konusunda bilgim olur.	7.	4,0672	0,86401
14	Davranış problemi gözlenen çocuğun aile yapısı konusunda bilgim olur.	8.	4,0504	0,79925
7	Sınıfta davranış problemi gözlenen çocuğun problemi yaşamadan önce, genellikle nasıl bir kişilik (utangaç, gergin, rahatlamış vb.) sergilediğine dikkat ederim.	9.	4,0	0,80084
6	Davranış problemlerinin tek bir duruma özgü olup olmadığına dikkat ederim.	10.	3,9748	0,85153
5	Davranış probleminin büyük bir davranış değişikliği halinde ortaya çıkıp çıkmadığına dikkat ederim.	11.	3,9496	0,80974
10	Davranış problemi gözlenen çocuğun yakın zamanda ani bir yaşam olayı yaşamış olmasını göz önünde bulundururum.	12.	3,9034	0,91582
4	Davranış probleminin sınıfta ne şekilde meydana geldiğinin farkındayım.	13.	3,8866	0,87134
2	Davranış probleminin sınıfta yoğunluğu ve ne sıklıkta meydana geldiğini takip ederim.	14.	3,8655	0,9087
1	Davranış probleminin sınıfta hangi etkinlik/rutinlerde meydana geldiğini bilirim.	15.	3,7059	0,97091

Buna göre; davranış problemleri tanımlanırken ve değerlendirilirken öğretmenlerin en çok kullandıkları kriterlerin en yüksek ortalamalara sahip olan 9. , 8. ve 12. maddeler olduğu görülmektedir ($X \geq 4$).

3., 13., 11., 15., 14., 7. maddelerde yer alan diğer kriterlerin ise öğretmenlerin kararsız kalma ile tamamen katılma arasındaki görüşlerini belirtmektedir ($4 \leq X < 5$).

6. , 5. , 10. , 4. maddelerin ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin bu kriterleri uygulamalarına ilişkin kararsızlık yaşadıkları görülmektedir ($3 < X < 4$).

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi en düşük ortalamalara sahip 2. ve 1. maddelerin öğretmenler tarafından davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesinde en az göz önünde bulundurulmuş etkenler olduğu görülmektedir. Genel olarak tablo incelendiğinde öğretmenlerin davranış problemlerini tanıma ve değerlendirmeye ilişkin kriterlerin belli bir kısmında kararsız kaldıkları ve tamamen katılma ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12. Okulöncesi öğretmenlerin davranış yönetimi konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik ortalamalar ve önem sırası.

Madde No	Davranış yönetimi	Önem Sırası	Ortalama	Standart Sapma
23	Davranış problemi gözlenen çocuğun beklenen davranışları sergilediğinde ödüllendirilmesini sağlarım.	1.	4,3655	0,74968
16	Davranış problemi gözlenen çocuğa yönelik sınıf içi kuralları açık bir şekilde belirtirim.	2.	4,2647	0,82248
22	Davranış problemi gözlenen çocuğun uygun davranışlar için cesaretlendirilmesi ve bunun devamlılığının sağlanmasına dikkat ederim.	3.	4,2563	0,78317
28	Problem durumuyla ilgili uzman görüşlerinin alınmasına dikkat ederim.	4.	4,2353	0,74297
17	.Davranış problemi gözlenen çocuğa yönelik toplumda uyulması gereken kuralları açık bir şekilde belirtirim.	5.	4,1933	0,85465
26	Çocuklarda gözlenen davranış problemlerine ilişkin çocukların ailesi ve yakın çevresiyle işbirliği yapılmasına dikkat ederim.	6.	4,1429	0,81428
24	Davranış problemi gözlenen çocukta istenmeyen davranışlardan caydırıcı durumlarda süreklilik sağlarım.	7.	4,0672	0,85419
21	Davranış problemi gözlenen çocuğun günlük aktiviteleri sırasındaki fırsatları değerlendirilerek, çocuğu uygun davranış modelleri için desteklerim.	8.	4,0336	0,82608
25	Davranış problemi gözlenen çocuğun uygun davranış modelleri için okuldaki tüm çalışanlar tarafından desteklenmesini sağlarım.	9.	4,0168	0,86647
27	Çocuklarda gözlenen davranış problemlerine ilişkin okuldaki diğer çalışanlar ile işbirliği yapılmasına dikkat ederim.	10.	4,0	0,83691
18	Davranış problemi gözlenen çocuk için eğitim programının uygun olmasına dikkat ederim.	11.	3,9706	0,96082
19	Davranış problemi gözlenen çocuk için sınıfta ortamın ve fiziki koşulların uygun olmasına dikkat ederim.	12.	3,9034	0,86852
20	Davranış problemi gözlenen çocuk için uygun küçük ve büyük grup stratejileri belirlerim.	13.	3,8319	0,85011

Tablo 4.12'ye bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda görüşlerini belirlemeye yönelik ortalamalar ve önem sırası yer almaktadır. Maddelere ilişkin kriterlerin ortalaması 5 üzerinden değerlendirilmiştir.

Buna göre; davranış yönetimi becerilerine ilişkin öğretmenlerin en çok kullandıkları kriterlerin en yüksek ortalamalara sahip olan 1. ve 2. maddeler olduğu görülmektedir ($X < 4$).

22. , 9. , 17. , 26. , 24. , 21. , 25. ve 27. maddeler için ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin davranış yönetimi becerilerinde bu maddeleri göz önünde bulundurmaya ilişkin görüşlerinin yüksek olduğu görülmektedir. ($4 \leq X < 5$).

18. , 19. ve 20. maddelerin ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin bu kriterleri uygulamalarına ilişkin kararsızlık yaşadıkları görülmektedir ($3 < X < 4$).

Tablo 4.13. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik ortalamalar ve önem sırası.

Madde No	Sınıf Yönetimi	Önem Sırası	Ortalama	Standart Sapma
33	Çocukların duygularıyla ilgili bilgi sahibi olur ve onların duygularını anlamaya çalışırım.	1.	4,4454	0,68986
34	Sınıf ortamında çocuklara değerli oldukları duygusunu yaşatırım.	2.	4,4286	0,68832
32	Çocukların kendilerini sınıf ortamında güvende hissetmesine dikkat ederim.	3.	4,3571	0,73675
31	Çocuklardan beklenen becerilere ilişkin bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasına dikkat ederim.	4.	4,2773	0,75108
40	Uygun davranış modellerinin duruma uygun zamanlarda örneklendirilerek anlatılmasına dikkat ederim.	5.	4,2689	0,73717
39	Çocuk tarafından meydana gelen bir problem durumda sınıfın genel düzeninin sağlanmasına dikkat ederim.	6.	4,2605	0,7571
38	Sınıf ortamında duruma ilişkin çocuklarla düşüncelerimi paylaşmaya, onlara önerilerde bulunmaya, bazı soruların cevaplarını çocukların bulması için sabır göstermeye dikkat ederim.	7.	4,2563	0,90327
36	Sınıf ortamında çocuklar tarafından sorulan sorulara önem verir ve cevaplarım.	8.	4,2395	0,77227
30	Sınıf ortamında çocukların kişisel ve sosyal farkındalıklarının artmasına yönelik etkinlikler uygularım.	9.	4,2185	0,7481
37	Sınıf ortamında çocuklardan beklenen davranışları sosyal mesajlar yoluyla anlatmaya çalışırım.	10.	4,2059	0,81368
35	Sınıf ortamında ses tonumun uygun olmasını alışkanlık haline getiririm.	11.	4,1849	0,83151
29	Çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarına göre günlük plan yapmaya önem veririm.	12.	4,0924	0,88104

Tablo 4.13'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik ortalamalar ve önem sırası yer almaktadır. Buna göre sınıf yönetimi için 'çocukların duygularıyla ilgili bilgi sahibi olma ve onların duygularını anlamaya çalışırım' maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Daha sonra sırayla 34. , 32. , 31. , 40. , 39. , 38. , 36. , 30. ve 37. maddeler için ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde bu maddeleri göz önünde bulundurmaya ilişkin görüşlerinin yüksek olduğu görülmektedir. ($4 \leq X < 5$).

Bununla birlikte sınıf yönetimi becerilerinde en az dikkate alınan ve en düşük ortalamalara sahip olan kriterlerin 35. ve 29. maddeler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik tecrübesi, yaş grupları ve eğitim düzeyi olan bağımsız değişkenlerin kendi aralarında nasıl etkileşime girdikleri ve bu etkileşimlerin davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi bağımlı değişkenleri üzerindeki etkilerini analiz etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.14, 4.16 ve 4.18'de davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlik tecrübesi, öğretmenlerin yaşı ve eğitim düzeylerine göre yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.14. Davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlik tecrübesine göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	8,721	4	2,180	7,936	,000
Gruplar İçi	64,011	233	,275	-	-
Toplam Kareler	72,732	237	-	-	-

$p < 0.05$

Levene F Testi sonucuna göre ($F=1,198$ ve $P=0,312 > 0,05$) davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlik tecrübesine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 4.14'teki analiz sonuçları araştırmaya katılan okul öncesi eğitimcilerin davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlik tecrübesinin anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 4.15. Öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesi için yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları.

Tecrübe (I)	Tecrübe (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güvenilir Aralık	
					Alt Limit	Üst Limit
0-1 yıl	2-5 yıl	-,05556	,11869	,990	-,3819	,2708
	6-10 yıl	-,23918	,12673	,327	-,5876	,1092
	11-15 yıl	-,44507 (*)	,13340	,009	-,8118	-,0783
	16-20 yıl	-,49443 (*)	,12860	,001	-,8480	-,1409
2-5 yıl	0-1 yıl	,05556	,11869	,990	-,2708	,3819
	6-10 yıl	-,18362	,09496	,302	-,4447	,0774
	11-15 yıl	-,38952 (*)	,10369	,002	-,6746	-,1044
	16-20 yıl	-,43887 (*)	,09744	,000	-,7068	-,1710
6-10 yıl	0-1 yıl	,23918	,12673	,327	-,1092	,5876
	2-5 yıl	,18362	,09496	,302	-,0774	,4447
	11-15 yıl	-,20589	,11280	,361	-,5160	,1042
	16-20 yıl	-,25525	,10708	,123	-,5496	,0392
11-15 yıl	0-1 yıl	,44507 (*)	,13340	,009	,0783	,8118
	2-5 yıl	,38952 (*)	,10369	,002	,1044	,6746
	6-10 yıl	,20589	,11280	,361	-,1042	,5160
	16-20 yıl	-,04935	,11490	,993	-,3652	,2665
16-20 yıl	0-1 yıl	,49443 (*)	,12860	,001	,1409	,8480
	2-5 yıl	,43887 (*)	,09744	,000	,1710	,7068
	6-10 yıl	,25525	,10708	,123	-,0392	,5496
	11-15 yıl	,04935	,11490	,993	-,2665	,3652

Davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme, okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesine göre incelendiğinde, 0-1 yıl, 2-5 yıl, 11-15 ve 16-20 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Uzun süre okul öncesinde öğretmenlik yapmış öğretmenlerin puanları yeni başlayan ve daha az tecrübeye sahip öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.16. Davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesinde yaş gruplarına göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	11,295	4	2,824	10,709	,000
Gruplar İçi	61,437	233	,264	-	-
Toplam Kareler	72,732	237	-	-	-

p<0.05

Levene F Testi sonucuna göre (F=0,933 ve P=0,446>0,05) davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlik tecrübesine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 4.16'daki analiz sonuçları araştırmaya katılan okul öncesi eğitimcilerin davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesinde yaş grubunun anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 4.17. Yaş değişkenine göre davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesi için yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları.

Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güvenilir Aralık	
					Alt Limit	Üst Limit
18-24	25-31	-,16092	,09685	,460	-,4272	,1054
	32-38	-,44222 (*)	,10331	,000	-,7262	-,1582
	39-45	-,47986 (*)	,12049	,001	-,8111	-,1486
	46 ve üstü	-,73743 (*)	,14197	,000	-1,1277	-,3471
25-31	18-24	,16092	,09685	,460	-,1054	,4272
	32-38	-,28131 (*)	,08658	,012	-,5193	-,0433
	39-45	-,31895 (*)	,10650	,025	-,6117	-,0262
	46 ve üstü	-,57651 (*)	,13031	,000	-,9348	-,2183
32-38	18-24	,44222(*)	,10331	,000	,1582	,7262
	25-31	,28131 (*)	,08658	,012	,0433	,5193
	39-45	-,03764	,11240	,997	-,3467	,2714
	46 ve üstü	-,29520	,13518	,189	-,6668	,0764
39-45	18-24	,47986 (*)	,12049	,001	,1486	,8111
	25-31	,31895 (*)	,10650	,025	,0262	,6117
	32-38	,03764	,11240	,997	-,2714	,3467
	46 ve üstü	-,25757	,14872	,416	-,6664	,1513

Tablo 4.17. (Devam). Yaş değişkenine göre davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesi için yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları.

Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güvenilir Aralık	
					Alt Limit	Üst Limit
46 ve üstü	18-24	,73743 (*)	,14197	,000	,3471	1,1277
	25-31	,57651 (*)	,13031	,000	,2183	,9348
	32-38	,29520	,13518	,189	-,0764	,6668
	39-45	,25757	,14872	,416	-,1513	,6664

Davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme, okul öncesi öğretmenlerin yaş gruplarına göre incelendiğinde, 18-24, 25-31, 32-38, 39-45 ve 46 yaş ve üstü gruplar arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Daha büyük yaş grubunda bulunan öğretmenlerin puanları yeni başlayan ve daha küçük yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.18 ve Tablo 4.20’de davranış yönetiminin öğretmenlik tecrübesi ve yaş gruplarına göre yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.18. Davranış yönetiminde öğretmenlik tecrübesine göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3,814	4	,953	3,095	,017
Gruplar İçi	71,780	233	,308	-	-
Toplam Kareler	75,593	237	-	-	-

$p < 0.05$

Levene F Testi sonucuna göre ($F=1,073$ ve $P=0,371 > 0,05$) davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesinde eğitim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 4.18’deki analiz sonuçları araştırmaya katılan okul öncesi eğitimcilerin davranış yönetimine ilişkin görüşlerinde öğretmenlik tecrübesinin anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 4.19. Öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre davranış yönetimi için yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları.

Tecrübe (I)	Tecrübe (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güvenilir Aralık	
					Alt Limit	Alt Limit
0-1 yıl	2-5 yıl	,06114	,12569	,989	-,2844	,4067
	6-10 yıl	-,14308	,13420	,824	-,5120	,2259
	11-15 yıl	-,18421	,14126	,689	-,5726	,2042
	16-20 yıl	-,26087	,13618	,312	-,6353	,1135
2-5 yıl	0-1 yıl	-,06114	,12569	,989	-,4067	,2844
	6-10 yıl	-,20422	,10055	,255	-,4807	,0722
	11-15 yıl	-,24535	,10980	,171	-,5472	,0565
	16-20 yıl	-,32201 (*)	,10318	,017	-,6057	-,0383
6-10 yıl	0-1 yıl	,14308	,13420	,824	-,2259	,5120
	2-5 yıl	,20422	,10055	,255	-,0722	,4807
	11-15 yıl	-,04113	,11945	,997	-,3695	,2873
	16-20 yıl	-,11779	,11340	,837	-,4295	,1940
11-15 yıl	0-1 yıl	,18421	,14126	,689	-,2042	,5726
	2-5 yıl	,24535	,10980	,171	-,0565	,5472
	6-10 yıl	,04113	,11945	,997	-,2873	,3695
	16-20 yıl	-,07666	,12167	,970	-,4112	,2578
16-20 yıl	0-1 yıl	,26087	,13618	,312	-,1135	,6353
	2-5 yıl	,32201 (*)	,10318	,017	,0383	,6057
	6-10 yıl	,11779	,11340	,837	-,1940	,4295
	11-15 yıl	,07666	,12167	,970	-,2578	,4112

Tablo 4.19’da davranış problemleri ile başa çıkabilmede davranış yönetimi becerilerinin öğretmenlik tecrübesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretmenlik tecrübesine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Alt test puanları incelendiğinde öğretmenlik mesleğindeki süre arttıkça davranış yönetimine ilişkin puanlarının anlamlı derecede arttığı görülmektedir.

Tablo 4.20. Davranış yönetiminde yaş gruplarına göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4,828	4	1,207	3,974	,004
Gruplar İçi	70,765	233	,304	-	-
Toplam Kareler	75,593	237	-	-	-

$p < 0.05$

Levene F Testi sonucuna göre ($F=0,281$ ve $P=0,890 > 0,05$) davranış yönetiminde eğitim düzeyine göre dağılımın homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 4.20'deki analiz sonuçları araştırmaya katılan okul öncesi eğitimcilerin davranış yönetimine ilişkin görüşlerinde yaş gruplarının anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 4.21. Yaş değişkenine göre davranış yönetimi alt grupları için yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları.

Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güvenilir Aralık	
					Alt Limit	Üst Limit
18-24	25-31	-,02861	,10394	,999	-,3144	,2572
	32-38	-,26685	,11087	,117	-,5717	,0380
	39-45	-,17262	,12931	,670	-,5281	,1829
	46 ve üstü	-,46057 (*)	,15237	,023	-,8795	-,0417
25-31	18-24	,02861	,10394	,999	-,2572	,3144
	32-38	-,23824	,09292	,081	-,4937	,0172
	39-45	-,14400	,11430	,716	-,4582	,1702
	46 ve üstü	-,43196 (*)	,13985	,019	-,8164	-,0475
32-38	18-24	,26685	,11087	,117	-,0380	,5717
	25-31	,23824	,09292	,081	-,0172	,4937
	39-45	,09423	,12064	,936	-,2374	,4259
	46 ve üstü	-,19372	,14507	,669	-,5926	,2051
39-45	18-24	,17262	,12931	,670	-,1829	,5281
	25-31	,14400	,11430	,716	-,1702	,4582
	32-38	-,09423	,12064	,936	-,4259	,2374
	46 ve üstü	-,28796	,15961	,374	-,7268	,1509
46 ve üstü	18-24	,46057 (*)	,15237	,023	,0417	,8795
	25-31	,43196 (*)	,13985	,019	,0475	,8164
	32-38	,19372	,14507	,669	-,2051	,5926
	39-45	,28796	,15961	,374	-,1509	,7268

Çocuklarda görülen davranış problemleri ile başa çıkabilmede davranış yönetimi becerilerinin öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre 18-24, 25-31, 32-38 ve 46 ve üstü alt test puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Yaş grupları arası bu farklılığı tespit etmek için yapılan Post-Hoc sonuçlarına göre; daha büyük yaş grubunda olan öğretmenlerin davranış yönetimine ilişkin görüşlerinin daha küçük yaş grubunda yer alan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.22 ve Tablo 4.24’de sınıf yönetiminin öğretmenlik tecrübesi ve yaş gruplarına göre yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.22. Sınıf yönetiminde öğretmenlik tecrübesine göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3,691	4	,923	2,671	,033
Gruplar İçi	80,499	233	,345	-	-
Toplam Kareler	84,191	237	-	-	-

$p < 0.05$

Levene F Testi sonucuna göre ($F=0,628$ ve $P=0,643 > 0,05$) sınıf yönetiminde eğitim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 4.23. Öğretmenlik tecrübesi değişkenine göre sınıf yönetimi alt grupları için yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları.

Tecrübe (I)	Tecrübe (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güvenilir Aralık	
					Alt Limit	Alt Limit
0-1 yıl	2-5 yıl	-,09862	,13311	,947	-,4646	,2673
	6-10 yıl	-,20533	,14212	,599	-,5960	,1854
	11-15 yıl	-,32233	,14960	,201	-,7336	,0890
	16-20 yıl	-,36686	,14422	,085	-,7634	,0296
2-5 yıl	0-1 yıl	,09862	,13311	,947	-,2673	,4646
	6-10 yıl	-,10671	,10649	,854	-,3995	,1861
	11-15 yıl	-,22371	,11628	,308	-,5434	,0960
	16-20 yıl	-,26824	,10927	,105	-,5687	,0322
6-10 yıl	0-1 yıl	,20533	,14212	,599	-,1854	,5960
	2-5 yıl	,10671	,10649	,854	-,1861	,3995
	11-15 yıl	-,11700	,12650	,887	-,4648	,2308
	16-20 yıl	-,16154	,12009	,663	-,4917	,1686
11-15 yıl	0-1 yıl	,32233	,14960	,201	-,0890	,7336
	2-5 yıl	,22371	,11628	,308	-,0960	,5434
	6-10 yıl	,11700	,12650	,887	-,2308	,4648
	16-20 yıl	-,04453	,12885	,997	-,3988	,3097
16-20 yıl	0-1 yıl	,36686	,14422	,085	-,0296	,7634
	2-5 yıl	,26824	,10927	,105	-,0322	,5687
	6-10 yıl	,16154	,12009	,663	-,1686	,4917
	11-15 yıl	,04453	,12885	,997	-,3097	,3988

Davranış problemleri ile başa çıkabilmede sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik tecrübesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre 0-1 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin alt test puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Gruplar arası bu farklılığı tespit etmek için yapılan Post-Hoc sonuçlarına göre; daha fazla öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin meslekteki süreleri daha kısa olan öğretmenlere göre sınıf yönetimine ilişkin görüşlerine ilişkin puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.24. Sınıf yönetiminde yaş gruplarına göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.

Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	6,861	4	1,715	5,168	,001
Gruplar İçi	77,330	233	,332	-	-
Toplam Kareler	84,191	237	-	-	-

p<0.05

Levene F Testi sonucuna göre (F=0,749 ve P=0,560>0,05) sınıf yönetiminde eğitim düzeyine göre dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 4.24'deki analiz sonuçları araştırmaya katılan okul öncesi eğitimcilerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinde yaş gruplarının anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 4.25. Yaş grubu değişkenine göre sınıf yönetimi alt grupları için yapılan Post-Hoc LSD Testi sonuçları.

Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Sig.	95% Güvenilir Aralık	
					Alt Limit	Üst Limit
18-24	25-31	,01222	,10866	1,000	-,2865	,3109
	32-38	-,27436	,11590	,128	-,5930	,0443
	39-45	-,24519	,13518	,368	-,6168	,1265
	46 ve üstü	-,51215 (*)	,15928	,013	-,9500	-,0742
25-31	18-24	-,01222	,10866	1,000	-,3109	,2865
	32-38	-,28658 (*)	,09714	,029	-,5536	-,0195
	39-45	-,25741	,11948	,201	-,5859	,0711
	46 ve üstü	-,52436 (*)	,14619	,004	-,9263	-,1224
32-38	18-24	,27436	,11590	,128	-,0443	,5930
	25-31	,28658 (*)	,09714	,029	,0195	,5536
	39-45	,02917	,12611	,999	-,3175	,3759
	46 ve üstü	-,23779	,15165	,519	-,6547	,1792
39-45	18-24	,24519	,13518	,368	-,1265	,6168
	25-31	,25741	,11948	,201	-,0711	,5859
	32-38	-,02917	,12611	,999	-,3759	,3175
	46 ve üstü	-,26695	,16685	,499	-,7257	,1918
46 ve üstü	18-24	,51215 (*)	,15928	,013	,0742	,9500
	25-31	,52436 (*)	,14619	,004	,1224	,9263
	32-38	,23779	,15165	,519	-,1792	,6547
	39-45	,26695	,16685	,499	-,1918	,7257

Çocuklarda görülen davranış problemleri ile başa çıkabilmede sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre 18-24, 25-31, 32-38 ve 46 ve üstü alt test puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Yaş grupları arası bu farklılığı tespit etmek için yapılan Post-Hoc sonuçlarına göre; daha büyük yaş grubunda olan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin daha küçük yaş grubunda yer alan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin ‘davranış problemlerinin değerlendirilmesi ve tanımlanması, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi’ becerilerinin eğitim düzeylerine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ‘bağımsız gruplar için t testi’ kullanılmıştır.

Yapılan bu araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, yüksek lisans ve doktora eğitimi alan öğretmenlerin yüzdelik dilimleri çok küçük olduğu için eğitim değişkeninde yüksek lisans ve doktora eğitimleri göz önünde bulundurulmamıştır. Bu amaçla eğitim değişkenini test etmek için t testi uygulamasının uygun olduğu görülmüştür.

Tablo 4.26, 4.27 ve Tablo 4.28’de davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlerin eğitim düzeyine göre yapılan t Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.26. Davranış probleminin tanımlanması ve değerlendirilmesinde eğitim düzeyine göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları.

Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	Önem Düzeyi
Lise	80	3,7483	,58639	-5,604	236	,000
Lisans ve üstü	158	4,1494	,48563	-	-	-

p < 0.05

Tablo 4.26 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi becerilerine göre (t = -5,604 ve P=0,00 >0,05) anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Eğitim seviyesine göre gruplar arası farklılığı tespit etmek için yapılan t testi sonuçlarına göre; lisans mezunu öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme beceri ve görüşlerinin lise mezunu öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.27. Davranış yönetiminde eğitim düzeyine göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları.

Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	önem Düzeyi
Lise	80	3,9337	,57846	-3,090	236	,002
Lisans ve üstü	158	4,1689	,54257	-	-	-

$p < 0.05$

Tablo 4.27 incelendiğinde, okul öncesi ğretmenlerinin eğitim düzeylerinin davranış yönetimi becerilerine göre (t -3,090 ve $P=0,02 >0,05$) anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Eğitim seviyesine göre gruplar arası farklılığı tespit etmek için yapılan t testi sonuçlarına göre; lisans mezunu öğretmenlerin davranış yönetimi becerileri ve görüşlerinin lise mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.28. Sınıf yönetiminde eğitim düzeyine göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları.

Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	önem Düzeyi
Lise	80	3,999	0,64562	-4,921	236	,000
Lisans ve üstü	158	4,3832	0,52592			

$p < 0.05$

Tablo 4.28 incelendiğinde okul öncesi ğretmenlerinin eğitim düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine göre (t -4,921 ve $P=0,00 >0,05$) anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Eğitim seviyesine göre gruplar arası farklılığı tespit etmek için yapılan t testi sonuçlarına göre; lisans mezunu olan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin beceri ve görüşlerine ait puanların lise mezunu öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

5. TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerin 36 - 72 aylık çocuklarda gözlenen davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme yöntemleri ile sınıf yönetimi ve davranış yönetimi kriterleri göz önüne alınarak, davranış problemlerine yönelik tutumları ve üstesinden gelme becerilerine ilişkin görüşlerinin alınmasını inceleyen bu araştırmada, elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemlerle hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, bu bölümde ilgili alan yazın bağlamında tartışılacaktır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin davranış problemleriyle ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmalarına ilişkin dağılımları Tablo 4.1’de görülmektedir. Buna göre; çalışmaya katılan öğretmenlerin davranış problemleri ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde olumlu ve olumsuz görüşe sahip öğretmenlerin benzer oranlara sahip olduğu görülmektedir. Yapılan bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar ile ilgili konu alan bilgisine sahip olma ve sınıfta olumlu iklimin oluşturulması becerilerinde kendilerini kısmi olarak yeterli görürlerken, etkinlikleri planlama ve yönetebilme konusundaki sınıf yönetimi becerilerinde kendilerini yeterli görmedikleri görülmüştür (38). Çağdaş eğitim ve öğretim ilkelerine göre görev yapan bir öğretmenin iyi bir organizatör, yönetici, rehber, izleyici ve değerlendirici olmasının temelinde iyi bir alan bilgisine sahip olması bulunduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerinin eğitim ve öğretimlerindeki planlama, uygulamadaki yetersizlikler, öğrenmeyi kolaylaştırma amacıyla araç-gereç ve materyal desteğinden yararlanamama gibi etkenlerden kaynaklandığı söylenebilir (60).

Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin %81’i lise veya üniversitede çocuklara yönelik davranış problemleri ve/veya sınıf yönetimi içerikli bir ders almışken, %18,5’nin almadığı görülmektedir. Davranış problemleriyle ilgili ders alan öğretmenlerin oranlarının yüksek olması öğretmenlerin bu konuda daha etkin olması gerektiği sonucunu da beraberinde getirmektedir. Bu anlamda alınan ders içeriklerinin yeterli ve etkin olmadığı söylenebilir.

Yapılan bu araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin davranış problemlerinin tanımlanmasına ve değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinde yaşın önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ilişkin yaşın artması ile birlikte öğretmenlerin çocuklarda görülen davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme becerilerinde daha etkin olduğu görülmektedir. Davranış problemlerinin değerlendirilmesinde 10. madde olan davranış problemi gözlenen çocuğun yakın zamanda ani bir yaşam olayı yaşamış olmasını göz önünde bulundurmalarına ilişkin daha küçük yaş grubunda yer alan öğretmenlerin %50 gibi yüksek bir oranla kararsız kalmaya yoğunlaştıkları görülmekle birlikte, 46 yaş ve üstünde yer alan öğretmenlerin bu durumu göz önünde bulundurmada neredeyse hiç kararsızlık yaşamadıkları görülmektedir.

25-31 ve 32-38 yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin belli bir kısmının davranış problemlerinin tanımlanması becerisine yönelik 1. madde olan 'problemin sınıfta hangi etkinliklerde meydana geldiğini bilirim' için katılma oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Buna göre bu madde için öğretmenlerin yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Ancak davranış problemlerinin tanımlanmasında yer alan 2. , 3. ve 4. maddede yaşın artmasıyla birlikte bu maddelerin göz önünde bulundurulma olasılıklarının da arttığı görülmekte olup, bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerde 25 ve daha üstü yaşın, öğretmenlik mesleki yaşantıda önemli bir sınır olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışma sonucunda çocuklarda görülen davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme becerilerinde öğretmenlerin eğitim düzeyi ve öğretmenlik tecrübesinin de anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Tablo 4.4'de davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi ile çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik tecrübesi arasındaki ilişki verilmiştir. Buna göre, öğretmenlik tecrübesinin artması ile katılma ve tamamen katılma oranlarının da arttığı görülmektedir. 0-1 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin kararsız kalma oranları ile katılma oranları benzerlik gösterirken, 2-5 yıllık öğretmenlerin kararsız kalma oranlarının biraz daha düşük olduğu, 6-10 ve 11-15 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin kararsız kalma, katılma ve tamamen katılma oranlarının benzerlik gösterdiği, 16-20 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin ise neredeyse hiç kararsızlık yaşamadığı sonucuna varılmaktadır.

Davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme becerilerine ilişkin yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin yaş grubunun, öğretmenlik tecrübesinin ve eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Buna ilişkin, 18-24 yaş grubunda yer alan öğretmenlerden elde edilen puanların düşük olmasında öğretmenlerin eğitim aşamasında aldıkları müfredat programlarının davranış problemleriyle ilgili yeterli içeriğe sahip olmaması, öğretmenlerin olgunlaşma yaş düzeylerinin yüksek olması ya da mesleki bilgi eksikliği gibi durumların etkili olduğu söylenebilir. Buna ek olarak; eğitim açısından incelendiğinde özellikle lise mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden daha düşük puanlar alması lisans eğitiminin önemli bir eğitim düzeyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmada davranış problemlerinin değerlendirilmesine ilişkin; davranış problemi gözlenen çocuğun başkalarıyla olan genel iletişim düzeyi, aile yapısı, çocuğun anne ve babasının eğitim düzeyinin bilinmesi ile ilgili maddeler için özellikle lise ve lisans mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında belirgin bir farklılık olduğu görülmüş olup, lisans mezunu öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi ile ilgili yapılan bir araştırmada, 30 -39 yaş grubundaki öğretmenlerin problem çözme konusunda daha yeterli olduğu görülmüştür. Bununla birlikte aynı çalışmada 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin davranış problemleriyle baş edebilmede yeterli olmadıkları görülmüş olup, bu durum öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bağdaştırılmıştır (36). Öğretmenlerin yaş grubunun artması ile birlikte davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirmede daha başarılı oldukları görülen mevcut çalışma açısından bakıldığında bu durumun desteklenmediği görülmektedir.

Davranış problemleri ile baş edebilmede kullanılan davranış yönetimi becerilerinde, yaş gruplarına göre fark olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde de yaşın anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Örneğin; davranış yönetimi becerilerinde 18 -24 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin daha az etkin oldukları, 25-31, 32-38 ve 39-45 yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin, etkinlikleri açısından belirgin bir farklılığın olmadığı, 46 yaş ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerin ise daha fazla etkin olduğu saptanmıştır.

Yapılan analizler sonucu, davranış yönetimi becerilerinde öğretmenlik tecrübesinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Aynı şekilde en son mezun olunan okula göre gruplar arası farklılıklar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin, lise mezunu öğretmenlere göre davranış yönetiminde daha öncelikli katılım sağladıkları görülebilir. Bu noktada öğretmenlerin davranış problemleri ile baş edebilmesinde problem çözme düzeylerinin bilinmesi ve bu doğrultuda destek çalışmalarının yapılması önemli bir rol oynamaktadır.

Ayrıca çalışma sonucunda özellikle öğretmenlik mesleğine yeni atılan genç öğretmenlerin davranış yönetimi becerilerinde destek çalışmalarına gereksinim duydukları görülmekte olup, 38-39 yaşın davranış problemleriyle ilgili becerilerde yeterlilik açısından önemli bir yaş düzeyi olduğu söylenebilir.

Davranış yönetimi ile ilgili yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin problem çözme becerilerinin benzer olmasının, çalışma ortamlarında öğretmenden beklenen rol ve sorumlulukların eğitim düzeyine göre değişmemesi ile açıklanmıştır (36). Özgül tarafından (2009) yapılmış bir başka çalışmada okul öncesi öğretmenlerin problem çözme becerilerinin mezun oldukları okula göre farklılık göstermediği görülmüştür. Konuyla ilgili daha farklı bir araştırmada ise, okul öncesi eğitimcilerin problem çözme becerileri üzerinde, eğitim durumundan çok öğrenimleri sırasında aldıkları ders içeriklerinin ve konuyla ilgili katıldıkları hizmet içi eğitim seminerlerinin etkili olduğu görülmüştür (82). Bu açıdan incelendiğinde çalışmada eğitim seviyesi anlamlı bir farklılık gösterdiği için, yapılan çalışmanın bu durumları desteklemediği görülmektedir.

Sınıf yönetimi becerileri açısından ele alındığında ise, yaşa göre bir farklılık olup olmadığını incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarında, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Diğer bölümlerde olduğu gibi yaşın artması ile birlikte, sınıf yönetimi becerilerindeki etkinliğin de arttığı söylenebilir. Yaş grubu değişkeni için alt gruplar incelendiğinde, 18-24 yaş grubundaki öğretmenler ile 46 yaş ve üstü grubunda bulunan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, 25-31 yaş grubu için 32-38 ve 46 yaş ve üstü grubuna göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyi ve öğretmenlik tecrübesinin de sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Özellikle eğitim düzeyi için, lise ve lisans mezunu öğretmenlerde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Aynı şekilde öğretmenlik tecrübesine ilişkin gruplar arası bu farklılığı tespit etmek için yapılan Post-Hoc sonuçları incelendiğinde de, daha fazla öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin meslekteki süreleri daha kısa olan öğretmenlere göre sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinde puanların anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır. Özellikle 2-5 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde ilk yılı olanlara göre belirgin bir farklılık oluşturduğu görülmüş olup, yapılan analiz sonucu davranış problemlerindeki yeterlilik açısından meslek süresindeki 5. yılın önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir..

Bununla birlikte; yapılmış olan bir araştırmada çalışma süresi az olan öğretmenlerin çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlere göre problem çözme becerilerinde daha başarılı oldukları görülmüştür (83). Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği başka bir çalışmada öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerinin, problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür (36). Buna ilişkin yapılan bu çalışmanın öğretmenlik meslek süresi açısından farklı bir görüş saptadığı görülmüş olup, yapılan araştırmaların bu anlamda çalışmayı desteklemediği görülmektedir.

Yapılan başka araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin deneyim süreleri arttıkça, çocuklarda görülen davranış problemlerini daha iyi bildikleri görülmüştür (83). Benzer bir araştırmada, Luo ve diğerleri (2000) deneyim süresi az olan öğretmenlerin davranış problemlerine ilişkin sınıf yönetiminde daha çok problem yaşadıklarını belirtmişlerdir (84). Yine yapılan bir başka çalışmada, deneyim süresi 10 yıldan fazla olan öğretmenlerin, deneyim kazanması sonucu davranış problemleriyle başa çıkabilme becerilerinin geliştiği yorumu yapılmıştır (48). Aynı çalışmada bu durum, öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarında çocukların kişilik özellikleri hakkında yeterli bilgiyi alamadıkları, bunun sonucu olarak da mesleğin ilk yıllarında bu konuda yeterli olmadıklarını düşünmelerinden dolayı kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Bu durum yapılan bu çalışma ile paralel sonuçlar elde edildiğini göstermekte olup, buradan mesleğe yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerin çocukların davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirmede kullanmış oldukları etkinlikleri çeşitlendirmede güçlük yaşadıkları

ve öğretmenlerin eğitim süreçlerinde yeterli uygulama çalışmaları yapmadıkları sonucuna varılabilir.

Yine Alkan (2007) tarafından, meslek yaşamına yeni başlayan öğretmenlerin sınıf becerilerinde yeterli deneyime sahip olmadıkları için sınıf ortamındaki olumsuzluklar karşısında ne yapacaklarını tam olarak bilemediklerini ve buna bağlı olarak istenmeyen davranışlar ile baş etme sürecinde olumsuz ve yetersiz tutumlar sergiledikleri belirtilmiştir (85).

Sınıf yönetimiyle ilgili yapılmış olan başka bir çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejileri etkileyen pek çok faktörün yanı sıra eğitim düzeyinin çok önemli bir etken olduğu belirtilmiştir (83). Bu durumun sınıf yönetiminde eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmasını desteklediği çıkarımında bulunulabilir.

Çalışma kapsamında yer alan öğretmenlerin davranış problemi gözlenen çocuğun problem yaşandıktan sonraki tutumlarına dikkat etme, çocuktan beklenen davranışlar sergilediğinde ödüllendirilmesini sağlama, çocuğa yönelik sınıf içi kuralları açık bir şekilde belirtme, çocukların duygularıyla ilgili bilgi sahibi olma ve onların duygularını anlamaya çalışma, sınıf ortamında çocuklara değerli oldukları duygusunu yaşatma becerilerinde meslekte daha yeterli oldukları görülmüştür.

Bununla birlikte; ankette yer alan maddelere ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf ortamında ses tonlarının uygun olmasını alışkanlık haline getirme, çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarına göre günlük plan yapmaya önem verme, çocuğun uygun davranış modelleri için okuldaki tüm çalışanlar tarafından desteklenmesini sağlama, davranış probleminin sınıfta hangi etkinlik/rutinlerde meydana geldiğini bilme gibi becerilerinin ise en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmüştür.

İstenmeyen davranışlarda öğretmenlerin becerilerine ilişkin ilgili alan yazın incelendiğinde; Okutan (2001) öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmasında; öğretmenlerin tutum ve davranışlarının genelde demokratikleşmeye uygun bir değişim göstermek ile birlikte, bazı geleneksel davranışlarını da sürdürdüklerini belirtmiştir (88).

Buna dayanarak öğretmenlerin sınıf ortamında uygun ses tonunu kullanma ve çocuğun uygun davranış modelleri için okuldaki tüm çalışanlar tarafından

desteklenmesini sağlama becerileri açısından geleneksel tutumlar içerisinde oldukları göz önünde bulundurulduğunda, yapılan çalışmanın bu durumu desteklediği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri açısından kritik bir öneme sahip olan ‘çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarına göre günlük plan yapmaya önem veririm’ maddesiyle ilgili görüşlerini içeren ortalamaların düşük olmasına dayanarak, öğretmenlerin sınıf ortamında dikkat etmesi gereken özellik ve uygulamalar konusunda yeterli olmadıkları söylenebilir.

Yapılan araştırma ile okul öncesi öğretmenlerin davranış problemleriyle ilgili işbirlikçi tutumları açısından istenilen oranda katılımın sağlanmadığı görülmüştür. Özellikle uzman görüşüne başvurmanın daha az tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Buna ilişkin yapılan bir çalışmada, aile katılımının çocuğun sosyalleşmesi ve akademik başarısı üzerindeki etkisi incelenerek, aile katılımına yer verilmesinin çocukları sosyalleştirdiği ve akademik başarılarını doğrudan artırdığı sonucuna varılmıştır (89). Çocukların okuldaki sosyal gelişimi söz konusu olduğunda biyolojik, bilişsel ve psiko-sosyal durumlarıyla birlikte, eğitim bilimcilerin ve gelişim uzmanlarının dikkat çektiği en önemli nokta ise çocukların hangi tür ilişkilerin egemen olduğu bir aile ortamında yetişmiş olduğudur. Çünkü çocuklar, sosyal yaşamda ailelerinden gördükleri ilişkileri ve iletişim biçimlerini sergilerler. Bu açıdan ele alındığında öğretmenler için bu konuyla ilgili seminer veya hizmet içi eğitim gibi etkinliklerin önemli olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte; yapılmış olan bir çalışmada çalışma süresi az olan öğretmenlerin çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlere göre problem çözme becerilerinde daha başarılı oldukları görülmüştür (84). Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği başka bir çalışmada öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerinin problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (36). Buna ilişkin, yapılan bu çalışma ile öğretmenlik meslek süresi açısından farklı bir görüş saptandığı görülmüş olup, yapılan araştırmaların bu anlamda çalışmayı desteklemediği görülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Yapılmış olan bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin 36 - 72 aylık çocuklarda gözlenen davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme yöntemleri ile sınıf yönetimi ve davranış yönetimi kriterleri göz önüne alınarak, davranış problemlerine yönelik tutumları ve üstesinden gelme becerilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bunun sonucunda, çalışma kapsamında yer alan 238 okul öncesi öğretmenin %53,4'ü çocuklarda gözlenen davranış problemleri ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olduğunu düşünürken, %46,6'sı yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını düşünmektedir. Okul öncesi eğitiminin önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda yeterli bilgi sahibi olmayan öğretmen oranının yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin yaşının, davranış problemlerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi becerilerinde önemli bir etken olduğu görülmüştür. Buna ilişkin yaşın artması ile birlikte öğretmenlerin bu konudaki etkinliğinin de arttığı görülmüş olup, 18-24 yaş grubundaki öğretmenlerin bu tür durumlar karşısındaki görüşlerinin daha çok kararsız kalmada yoğunlaştığı sonucuna varılmıştır.

Davranış problemlerini tanımlanma ve değerlendirme, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlik tecrübesine göre de farklılık göstermektedir. Çalışmada öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri arttıkça, çocuklarda görülen davranış problemleriyle baş edebilmede kullanılan davranış yönetimi ve sınıf yönetimi becerilerinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Buna ek olarak; çalışmada 15 yıldan daha fazla öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin ise davranış problemleri ile ilgili kendilerini oldukça etkin buldukları görüşüne varılmıştır.

Davranış problemleriyle ilgili yapılan birçok araştırmanın aksine bu çalışmada eğitim seviyesinin, davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi becerilerinde önemli bir etken olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan lisans mezunu öğretmenlerin lise mezunu öğretmenlere göre istenmeyen davranışlar ile ilgili daha etkin becerilere sahip olduğu

bulunarak, lisans eğitim düzeyinin kritik bir öneme sahip olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte; araştırma sonucunda eğitim düzeyinin davranış yönetimi becerilerinde çok güçlü bir etki olmadığı görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin çocuklarda görülen istenmeyen davranışlar ile ilgili aile, okuldaki diğer çalışanlar ve uzmanlar ile işbirlikçi tutumları açısından istenilen oranda katılımın sağlanmadığı görülmüştür. Özellikle uzman görüşüne başvurmanın daha az tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen ortalamalar incelendiğinde, istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmenlerin çoğunun çocuğa yönelik sınıf içi kuralları açık bir şekilde belirtme, çocuktan beklenen davranışlar sergilediğinde ödüllendirilmesini sağlama, çocuğun problem yaşadıkdan sonraki tutumlarına dikkat etme, çocukların duygularıyla ilgili bilgi sahibi olma becerilerinde hemfikir oldukları sonucuna varılmıştır.

Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıf ortamında ses tonlarının uygun olmasını alışkanlık haline getirme, çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarına göre günlük plan yapmaya önem verme, davranış probleminin sınıfta hangi etkinlik/rutinlerde meydana geldiğini bilme gibi becerilerinin ise en düşük ortalamalara sahip olduğu bulunarak, bunun gibi temel becerilerde sıkıntı yaşadıkları görülmektedir.

6.2. Öneriler

Öğretmenlerin kendilerini davranış problemleriyle ilgili yeterli hissetmemesine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ve öğretimlerindeki planlama ve uygulamalar gözden geçirilmelidir. Okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans programlarına çocukluklarda karşılaşılan davranış problemleri ve başa çıkma ile ilgili dersler ilave edilebilir. Öğretmenlerin çocuklarda görülen davranış problemlerindeki etkinliğini arttırmak için vaka tartışmaları, örnek olay incelemeleri vb. gibi çalışma yöntemleri eğitim-öğretim sürecine dâhil edilebilir. Ayrıca öğretmenlere eğitim süreçlerinde konuyu anlama ve öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla gerekli araç-gereç ve materyal desteği sağlanması önemlidir.

Çocuk sayısının çok olduğu küçük sınıflarda davranış problemleri ile karşılaşılması olasıdır. Çocukların hareket alanlarının kısıtlanmadığı, yeteri ve

gerektiği kadar materyalin sağlandığı, tehlike oluşturmayan eğitim ortamlarında sınıf yönetimi ve davranış yönetimi becerileri daha etkin bir şekilde sergilenir. Buna ilişkin okul öncesi öğretmenlerin problem çözme becerilerini etkileyen çalışma koşulları gözden geçirilmeli ve iyileştirilmelidir.

İstenmeyen davranışlar ile ilgili beceri algılarının geliştirilmesi açasından deneyim süresi daha fazla olan öğretmenlerin deneyimlerini, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşması önerilebilir. Buna ek olarak; öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki uygulamalarda deneyim süresi daha fazla olan öğretmenleri gözlemesi sınıf ve davranış yönetimi beceri gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin işbirlikçi tutumları açasından ele alındığında ise okulun sadece çocuklar için değil, çocukların aileleri ve toplumun diğer bireyleri için de eğitim merkezi olduğu göz önünde bulundurulmalı ve bu doğrultuda gerekli rehberlik ve sosyal çalışmalar yapılmalıdır. Ailelerin çocuklardan farklı olduğu düşünölmeli, ailelere otoriter ve öğüt verici bir tarzda davranmak yerine, onlarla çocuklarda karşılaşılan davranış problemlerinde çözüm odaklı olarak neler yapılması konusunda işbirliğine gidilmelidir.

Erken dönemde çocukların değerlendirilmesinde çok kaynaklı ve çok ölçümlü değerlendirmelerden yararlanmak ve mümkünse gözlemler de yaparak davranış problemlerinin tespit edilmesi ve buna yönelik çözümler üretilebilmesi için gerekli çalışmaların yapılması önemli ve gerekli görölmektedir.

KAYNAKLAR

1. Kanlıklılıçer, P. (2005). **Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
2. Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, S. (2010). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
3. Özyürek, M. (1997). *Sınıfta Davranış Yönetimi: Uygulamalı Davranış Analizi* (2. bs.). Ankara: Karatepe Yayınları.
4. Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). *Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandıkları Davranış Değiştirme Stratejileri*. 12. Eğitim Bilimleri Kongresi, 12-15 Ekim, Antalya.
5. Gezgin, N. (2009). **Okulöncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri**. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
6. Özyürek, M. (2013). *Olumlu Sınıf Yönetimi* (4. bs.). Ankara: Kök Yayınları.
7. Ataman, A. (2000). Sınıf içinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Önlemler. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf Yönetimi* (s. 67-89). Ankara: Nobel Yayınları.
8. Akbaba, S., Akgün, E. ve Uysal, H. (2010). Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışlar Karşısında Uyguladıkları Stratejiler. *Ege Üniversitesi 18. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3 Ekim 2009, Kuşadası.
9. Özdil, G. (2008). **Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Aydın.
10. Poyraz, H. (2003). *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
11. Şahin, E. (2005). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri için Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
12. Oktay, A. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

13. Doğanay, A. ve Sadık, F. (2007). Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Bakış Açılarına göre Problem Davranışların Meydana Gelme Sıklığı, Önem Derecesi ve Nedenleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33).
14. Woolfolk, A.E. (1993). *Educational Psychology*. Boston: Allynande Bcaon.
15. Yıldırım, İ. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
16. Wolpe, J. ve Plaud, J. (1997). Pavlov's Contributions to Behavior Therapy. *American Psychological Association*, 52(9), 966-972.
17. Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
18. Baccus, Baldwin ve Packer (2004). Increasing Implicit Self-Esteem Through Classical Conditioning. *Psychological Science*, 15, 498-502.
19. Schultz, D. ve Schultz, S. (2002). *Modern Psikoloji Tarihi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
20. Buehner, M.J. (2005). Contiguity and Covariation in Human Causal Inference. *Learning and Behaviour*, 33, 230-238.
21. Büyükkaragöz, S. (1995). *Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
22. Louise, P. (2006). *Behaviour in Schools*. Newyork: Mc Graw-Hill.
23. Galloway, D. (1995). Truency, delinquency, exlusion and disruption: differential school influences. *Education Section Review*, 19(2), 49-53.
24. Akman, B., Şimşek, Z. ve Balat, G. (2008). Okulöncesi Eğitim Alan Çocukların Davranış Problemlerinin Anne ve Öğretmen Değerlendirilmeleri Açısından Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
25. Stormont, M., Lewis, T., Beckner, R. ve Johnson, N. (2008). *Implementing Positive Behaviour Support Systems in Early Childhood and Elementary Settings*. California: Corwin Press.
26. Kaya, S. (2012). **Examining the Process of Establishing and Implementing Classroom Rules in Kindergarten**. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
27. Martin, A., Linfoot, K. ve Stephenson J. (1999). How Teachers Respond to Concerns About Misbehaviour in Their Classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4), 347.

28. Lewis R.B.D. ve Doorlag (1991). *Teaching Special Student in the Mainstream*. New York: McMillan.
29. Ataman, A. (2003). Sınıfta İletişimde Karşılaşılan Davranış Problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 251-262.
30. Papatheodorou, T. (2005). *Behaviour Problems in the Early Years*. New York: Routledge Falmer.
31. McGuire, J. ve Richman, N. (1986). The prevalence of behavioural problems in the three types of preschool group. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 455-472.
32. Eripek, S. (2003). Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, 756, 16-41.
33. Durand, D. M. ve Carr, E. G. (1985). Reducing behaviour problems through functional communication training. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 18(2), 111-126.
34. Çelik, V. (2009). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
35. Farrell, P. (1995). *Children with Emotional and Behavioral Difficulties*. London: The Falmer Press.
36. Gürsoy, F., Aral, N., Bıçakçı, Y. ve Ceylan, R. (2012). Okulöncesi Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(14), 85-98.
37. Yılmaz, N. (2008). Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1.
38. Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Müttevelli Heyet Başkanlığı Dergisi*, 44, 123-142.
39. Diken, İ. (2012). *Erken Çocukluk Döneminde Davranış Problemleri ile Baş Etme*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
40. Keskin, R. (2009). **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Baş Etmede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
41. Basar, H. (2002). *Sınıf Yönetimi* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

42. Acar, D. (2009). **Okulöncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Davranış Değişirme Stratejileri**. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Çanakkale.
43. Buluç, B. (2004). *Sınıf içi Disiplinin Sağlanmasında Kuralların Önemi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
44. M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-pa Yayın Dağıtım.
45. Diken, İ. ve Sönmez, M. (2010). Problem Davranışların Azaltılmasında İşlevsel İletişim Öğretiminin Etkililiği: Betimsel ve Meta-Analiz Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11, 2-3.
46. Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management* (s.3). Newyork: Longman Press.
47. Waterhause, R. (1990). *Classroom Management*. Stafford: Educational Press.
48. Korkut, K. ve Babaoğlan, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 26.
49. Wragg, E.C. (1993). *Class Management* (s.1). London: Roudledge.
50. Nur, İ. (2012). **Anaokullarında Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)**. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
51. Seven, A. M., Engin, A. O. (2006). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. *EKEV Akademi Dergisi*, 29.
52. Sarıtaş, M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre İdeal Sınıf Yönetimi Davranışları. *New World Sciences Academy*, 3(3), 62.
53. Köse, E. (2010). Sınıf Yönetiminde Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 20-27.
54. Sucuoğlu, B. (2008). Okulöncesi Sınıflarda Kaynaştırma ve Sınıf Yönetimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 40.
55. Oliver, R. ve Reschly, D. (2007). Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*, Washington.
56. Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

57. National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young children develop in an environment of relationships*, 1, Erişim: 04 Nisan 2006, <http://www.developingchild.net>
58. Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92.
59. Aydın, A. (2010). *Sınıf Yönetimi* (12. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
60. Çalık, T. (2009). Sınıf Yönetimi ile ilgili Temel Kavramlar. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf Yönetimi* (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
61. Boyacı, A. ve diğerleri. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
62. Joan, G. (1992). School discipline, ERIC Clearinghouse on Educational Management, ED350727, Eugene OR.
63. Sugai, G. ve Horner, R.H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3).
64. Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
65. Guttman, J. (2001). Pupils', teachers', and parents' causal attributions for problem behavior at school. *Journal of Educational Research*, 76(1).
66. Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Okulöncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.
67. Epçaçan, C. ve Epçaçan, C. (2012). Yapılandırmacı Öğretim Programları ve Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkiye Dair Öğretmen Görüşleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3, 77-100.
68. Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395-412.
69. Percival, G. (1995). Differential parental participation in a comprehensive early intervention project: Is more active better?. *Dissertation Abstracts International*, 56(1), 145A.
70. Driessen, G., Smit, F. ve Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research*, 31(4), 509-532.

71. Ünüvar, P. (2010). Aile Katılımı Çalışmalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
72. Ari, M., Bayhan P., Artan İ. (1995). Farklı Ana-Baba Tutumlarının 4-11 Yaş Grubu Çocuklarında Görülen Problem Durumlarına Etkisinin Araştırılması, *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Dergisi*, 10,23-38.
73. Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin 5-6 Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Bilgi ve Tutumlar. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 2(1), 42-50.
74. Turla, A., Şahin, T. F. ve Avcı., N. (2001). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yönetimi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51.
75. Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 27, 22-27.
76. Dobbs, J., Arnold, D.H., Doctoroff, G.L. (2004). Attention in the preschool classroom: the relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Dev. Care*, 174(3), 281-295.
77. Powell, D., Dunlap, G. ve Fox, T. (2006). Prevention and Intervention for the Challenging Behaviors of Toddlers and Preschoolers. *Infants and Young Children*, 19(1), 25-35.
78. Raver, C. ve diğerleri. (2009). Targeting Children's Behavior Problems in Preschool Classrooms: A Cluster-Randomized Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(2), 302-316.
79. Çelikkaleli, Ö., Balcı, A., Çapri, B. ve Büte, M. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri Üzerine Görüşleri. *Elementary Education Online*, 8(3), 625-636.
80. Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
81. Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
82. İşmen, A. E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
83. Kutlu, E. (2006). **Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

84. Luo, J., Bellows, L. ve Grady, M. (2000). Classroom Management Issues for Teaching Assistants. *Research in Higher Education*, 41 (3), 353-383.
85. Alkan, H. B. (2007). **İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlar ile Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
86. Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 9-20.
87. Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Secondary school teachers' perceptions about their problem solving abilities. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
88. Okutan, M., (2001). Sınıf Yönetimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, X. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 3.
89. Brooks, J. E. (2004). Family involvement in early childhood education: a descriptive study of family involvement approaches and strategies in early childhood classrooms. *Dissertation Abstracts International*, 65(8), 2890A.

EKLER

EK 1: Anket Formu

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde devam etmekte olduğum yüksek lisans bitirme tezim için Prof.Dr. Pınar Bayhan danışmanlığında “Okul Öncesi Eğitimcilerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleriyle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve Başa Çıkma Stratejilerinin Belirlenmesi” konulu bir çalışma yürütmekteyim.

Çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olması gereklidir. **Bu hususta verdiğiniz cevaplar gizli tutularak sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecek; elde edilecek bilgi ve sonuçlar tamamen anonim kalarak araştırmacının yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.** Dolduracağınız ankette, kişisel rahatsızlık veren sorular yer almamaktadır. Ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda, anketi uygulayan kişiye, anketi tamamlamadığımız söylemek yeterli olacaktır. Anket öncesi ve sonrasında anket ile ilgili sorularınız cevaplanacaktır.

Çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Çalışma ile ilgili soru ve önerileriniz için [e-mail: melikegns@gmail.com](mailto:melikegns@gmail.com) ve Tel No: 05056467467 adreslerinden ulaşabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman kesip yarıda bırakabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin araştırmacının Yüksek Lisans tez çalışmasında kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya geri veriniz.)

Tarih:

İmza:

Saygılarımla.

Araştırma Sorumlusu: Melike Yumuş

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMCİLERİNİN 36-72 AY ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARIN
PROBLEM DAVRANIŞLARIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN ALINMASI**

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisiyim. ‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin 36 – 72 Ay Aralığındaki Çocukların Problem Davranışlarıyla İlgili Okul Öncesi Eğitimcilerin Görüşlerinin İncelenmesine’ yönelik bir tez çalışması yürütmekteyim. Sorulara verilen cevaplar gizli tutulacaktır. Lütfen anketlere isim yazmayınız. **Anket çalışması tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmaktadır.**

Aşağıda ilk bölümde on iki, ikinci bölümde 41 olmak üzere toplam 53 soru bulunmaktadır. Önemli olan maddelere ilişkin kişisel görüşlerinizdir. Lütfen size uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

BÖLÜM 1. DEMOGRAFİK BİLGİLER

1.Cinsiyet:		2.Katılımcı Yaş Grubu:				
<input type="checkbox"/> K	<input type="checkbox"/> E	<input type="checkbox"/> 18-24	<input type="checkbox"/> 25-31	<input type="checkbox"/> 32-38	<input type="checkbox"/> 39-45	<input type="checkbox"/> 46+
3.Çalışılan Okul Türü:		4.Medeni Durumunuz				
<input type="checkbox"/> Devlet	<input type="checkbox"/> Özel	<input type="checkbox"/> Bekar		<input type="checkbox"/> Evli		
5.Öğretmenlik Tecrübesi						
<input type="checkbox"/> 0-1 Yıl		<input type="checkbox"/> 2-5 Yıl		<input type="checkbox"/> 6-10 Yıl		<input type="checkbox"/> 11-15 Yıl
6.En Son Kazanılan Diploma:						
<input type="checkbox"/> Lise		<input type="checkbox"/> Lisans		<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans		<input type="checkbox"/> Doktora
7.Mezun Olunan Bölüm:						
<input type="checkbox"/> Çocuk Gelişimi		<input type="checkbox"/> Okulöncesi Eğitim		<input type="checkbox"/> Eğitim [Diğer]		
8.Lise veya üniversitede ‘Çocuklara Yönelik Davranış Problemleri ve/veya Sınıf Yönetimi’ içerikli bir ders aldınız mı?						
<input type="checkbox"/> Evet				<input type="checkbox"/> Hayır		
9.Eğitim veya çalışma hayatınız süresince ‘Çocuklara Yönelik Davranış Problemleri ve/veya Sınıf Yönetimi’ ile ilgili panel, seminer, kongre vb. bir eğitime katıldınız mı?						
<input type="checkbox"/> Evet				<input type="checkbox"/> Hayır		
10. Çocuklarda gözlenen davranış problemleriyle ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?						
<input type="checkbox"/> Evet				<input type="checkbox"/> Hayır		
11. Bir Okul Öncesi Eğitimcisi olarak ‘Erken Çocuklukta Davranış Problemlerinin’ sizin için neyi ifade ettiğini bir-iki cümleyle yazınız.						
12. Şu an çalıştığınız sınıfta davranış problemlili bir çocuk olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız nedenini bir-iki cümleyle yazınız.						

BÖLÜM 2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA DEVAM EDEN 36-72 AY ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARIYLA İLGİLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMCİLERİN GÖRÜŞLERİNE BAKIŞ

36-72 Aylık çocuklarda gözlenen 'Problem Davranışlar' ile ilgili görüşlerinizi almak üzere oluşturulan anket üç alt bölümden oluşmaktadır. Birinci kısımda '**Davranış Problemlerinin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi**'; ikinci kısımda '**Davranış Yönetimi**', son kısımda ise '**Sınıf Yönetimi**' ne ilişkin maddeler yer almaktadır. Verilen maddelere yönelik görüşlerinizi '**Hiç Katılmıyorum**', '**Katılmıyorum**', '**Kararsızım**', '**Katılıyorum**' ve '**Tamamen Katılıyorum**' şeklinde verilen seçeneklerden uygun olan için '**X**' şeklinde işaretleyiniz.

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

Davranış Probleminin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Davranış probleminin sınıfta hangi etkinlik/rutinlerde (yemek zamanı, grup aktiviteleri, tuvalet zamanı vb.) meydana geldiğini bilirim.					
2. Davranış probleminin sınıfta yoğunluğu ve ne sıklıkta meydana geldiğini takip ederim.					
3. Davranış probleminin sınıfta kimlerle yaşandığına dikkat ederim.					
4. Davranış probleminin sınıfta ne şekilde meydana geldiğinin farkındayım (Örn; aniden, tepkisel durumlarda, normal aktivite sırasında vb.).					
5. Davranış probleminin büyük bir davranış değişikliği halinde ortaya çıkıp çıkmadığına dikkat ederim.					
6. Davranış problemlerinin tek bir duruma özgü olup olmadığına dikkat ederim.					
7. Sınıfta davranış problemi gözlenen çocuğun problemi yaşamadan önce, genellikle nasıl bir kişilik (utangaç, gergin, rahatlamış vb.) sergilediğine dikkat ederim.					

Davranış Probleminin Tanımlanması ve Değerlendirilmesi	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
8. Davranış problemi gözlenen çocuğun problemi yaşadktan sonra nasıl bir kişilik (utangaç, gergin, rahatlamış vb.) sergilediğine dikkat ederim.					
9. Davranış problemi gözlenen çocuğun problem yaşandıktan sonraki tutumlarına (itiraf etme, reddetme, affettirici vb.) dikkat ederim.					
10. Davranış problemi gözlenen çocuğun yakın zamanda ani bir yaşam olayı yaşamış olmasını (örn; birini kaybetmesi, anne-baba boşanmaları vb.) göz önünde bulundururum.					
11. Davranış probleminin geçmişine dair bilgi edinme süreciyle ilgili (problemin belirtileri ve gelişim süreci) bilgi sahibi olurum.					
12. Davranış problemi gözlenen çocuğun yaşatlarına göre genel gelişim düzeyinin nasıl olduğunu bilirim.					
13. Davranış problemi gözlenen çocuğun, başkalarıyla olan genel iletişim becerilerini takip ederim.					
14. Davranış problemi gözlenen çocuğun aile yapısı (çekirdek, geniş aile vb.) konusunda bilgim olur.					
15. Davranış problemi gözlenen çocuğun anne ve babasının eğitim düzeyi konusunda bilgim olur.					
Davranış Yönetimi	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
16. Davranış problemi gözlenen çocuğa yönelik sınıf içi kuralları açık bir şekilde belirtirim.					
17. Davranış problemi gözlenen çocuğa yönelik toplumda uyulması gereken kuralları açık bir şekilde belirtirim.					
18. Davranış problemi gözlenen çocuk için eğitim programının uygun olmasına dikkat ederim.					
19. Davranış problemi gözlenen çocuk için sınıfta ortamın ve fiziki koşulların uygun olmasına dikkat ederim.					

Davranış Yönetimi	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
20.Davranış problemi gözlenen çocuk için uygun küçük ve büyük grup stratejileri belirlerim.					
21.Davranış problemi gözlenen çocuğun günlük aktiviteleri sırasındaki fırsatları değerlendirilerek, çocuğu uygun davranış modelleri için desteklerim.					
22.Davranış problemi gözlenen çocuğun uygun davranışlar için cesaretlendirilmesi ve bunun devamlılığının sağlanmasına dikkat ederim.					
23.Davranış problemi gözlenen çocuğun beklenen davranışları sergilediğinde ödüllendirilmesini sağlarım.					
24.Davranış problemi gözlenen çocukta istenmeyen davranışlardan caydırıcı durumlarda süreklilik sağlarım.					
25.Davranış problemi gözlenen çocuğun uygun davranış modelleri için okuldaki tüm çalışanlar tarafından desteklenmesini sağlarım.					
26. Çocuklarda gözlenen davranış problemlerine ilişkin çocukların ailesi ve yakın çevresiyle işbirliği yapılmasına dikkat ederim.					
27.Çocuklarda gözlenen davranış problemlerine ilişkin okuldaki diğer çalışanlar ile işbirliği yapılmasına dikkat ederim.					
28.Problem durumuyla ilgili uzman görüşlerinin alınmasına dikkat ederim.					

Sınıf Yönetimi	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
29. Çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarına göre günlük plan yapmaya önem veririm.					
30.Sınıf ortamında çocukların kişisel ve sosyal farkındalıklarının artmasına yönelik etkinlikler uyguladım.					
31. Çocuklardan beklenen becerilere ilişkin bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasına dikkat ederim.					
32. Çocukların kendilerini sınıf ortamında güvende hissetmesine dikkat ederim.					
33.Çocukların duygularıyla ilgili bilgi sahibi olur ve onların duygularını anlamaya çalışırım.					
34.Sınıf ortamında çocuklara değerli oldukları duygusunu yaşattım.					
35.Sınıf ortamında ses tonumun uygun olmasını alışkanlık haline getirdim.					
36.Sınıf ortamında çocuklar tarafından sorulan sorulara önem verir ve cevaplarım.					
37.Sınıf ortamında çocuklardan beklenen davranışları sosyal mesajlar yoluyla anlatmaya çalışırım.					
38.Sınıf ortamında duruma ilişkin çocuklarla düşüncelerimi paylaşmaya, onlara önerilerde bulunmaya, bazı soruların cevaplarını çocukların bulması için sabır göstermeye dikkat ederim.					
39.Çocuk tarafından meydana gelen bir problem durumda sınıfın genel düzeninin sağlanmasına dikkat ederim.					
40. Uygun davranış modellerinin duruma uygun zamanlarda örneklendirilerek anlatılmasına dikkat ederim.					
41. Uygun davranış modellerinin video, sinema, fotoğraf vb. gibi görsel materyallerle desteklenmesine dikkat ederim.					

24.06.2013

49 - 2137



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

49-2137

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825

/ 491-2220

20 Haziran 2013


Konu :

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 24.05.2013 tarih ve 1077 sayılı yazımız.

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Görevlilerinden Prof.Dr. Pınar BAYHAN'ın sorumluluğunda yüksek lisans programı öğrencisi Melike GÜNEŞ'in yürüttüğü "36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleriyle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve Başa Çıkma Stratejilerinin Belirlenmesi" konulu araştırma Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 06 Haziran 2013 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgi edinilmesini saygılarımla rica ederim.


Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Donizman in .
bilgisine
