



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ DUYGUSAL-DAVRANIŞSAL  
BOZUKLUKLARINDA ÖĞRETMENLERİN FARKINDALIKLARININ VE KİŞİLİK  
ÖZELLİKLERİNİN YETKİNLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Zeliha ÖZER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ DUYGUSAL-DAVRANIŞSAL  
BOZUKLUKLARINDA ÖĞRETMENLERİN FARKINDALIKLARININ VE KİŞİLİK  
ÖZELLİKLERİNİN YETKİNLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

THE INVESTIGATION OF TEACHERS' AWARENESS ON PRESCHOOL  
CHILDREN'S EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS THROUGH  
PERSONALITY TRAITS AND EFFICACY

ZELİHA ÖZER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
Zeliha ÖZER'in hazırladığı "Okul ncesi çocuklarının Duygusal-Davranışsal Bozukluklarında ğretmenlerin Farkındalıklarının Ve Kişilik zelliklerinin Yetkinlikleri Açısından İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul ncesi Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Berrin AKMAN



J¼ri yesi (Danışman)

Doç. Dr. Neslihan G¼NEY  
KARAMAN



J¼ri yesi

Doç. Dr. Aysel ÇOBAN



J¼ri yesi

Dr. Öğr. ye. Yasin ZT¼RK



J¼ri yesi

Dr. Öğr. ye. Meral BEşKEN  
ERĐİřİ



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri yeleri tarafından 25/06/2018 tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çocuklardaki duygusal ve davranışsal bozukluklara ilişkin farkındalıklarının öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmen yetkinlikleri aracılığıyla belirlenmesidir. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında karma araştırma yöntemlerinden eş zamanlı dönüşümsel desen kullanılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, 12 resmi, 6 özel anaokulu ve 2 ilkokula bağlı anasınıfında görev yapan 85 okul öncesi öğretmeni gönüllülük esasıyla uygun örnekleme metodu kullanılarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri öğretmenlerin çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarına ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve içeriğinde senaryolar ve açık uçlu sorulardan oluşan Öğretmen *Değerlendirme Formu*, öğretmene ait kişisel bilgileri edinmek için hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu* ile toplanmıştır. Ayrıca araştırmanın nicel kısmında öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve öğretmen yetkinliğinin çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarına ilişkin farkındalığının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla *Beş Büyük Kişilik Faktör Envanteri* ile *Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği* kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin DDB'ye ilişkin farkındalıklarının bir sorun olduğunu hissetme ile sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin sorunu hissetmelerine rağmen sorunun ne olduğunu tanımlarken zorluk yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin DDB ile karşılaştıklarında kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak sorunun olası nedenleri hakkında varsayımlar yürüttükleri ve bu varsayımların çocuğun problemini kişiselleştirmek, çocuğun gelişim özelliklerini göz ardı edip yetişkinden beklenen davranışları beklemek gibi farkındalıklarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin DDB ile karşılaştıklarında nereye yönlendireceklerini bilme ve yönlendirme kararı alma noktasında düşük farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sonuçlar, öğretmenin kişilik özellikleri ve öğretmen yetkinliğinin öğretmenin duygusal ve davranışsal bozukluklara ilişkin farkındalığının bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** duygusal davranışsal bozukluklar, okul öncesi dönem, öğretmen yetkinliği, kişilik özellikleri, okul öncesi öğretmenleri

## **Abstract**

The aim of this study is to investigate early childhood teachers' awareness level on understanding children's emotional and behavioral problems through teachers' personality traits and teachers' efficacy. Mixed research method and concurrent transformative design were used in this research. 85 preschool teachers were included voluntarily in the study by using convenient sampling method. The Big Five Inventory was implemented to determine early childhood teachers' personal traits, and Ohio State teacher efficacy scale (OSTES) was used to determine teachers' efficacy beliefs. An assessment form was developed by the researcher for getting information on teachers' awareness to children's emotional and behavioral problems. According to results of this study, preschool teachers' awareness to the problems was low. Although teachers can feel that the children have a problem, they have difficulties to identify what the problem is. Moreover, teachers have low awareness about making appropriate referral decisions. They do not know enough about services they will refer to children with emotional and behavioral problems. The results also showed that teachers' awareness is affected negatively when they start to assess children's emotional and behavioral conditions by making some assumptions based on their own experience in their life. The study suggested that these assumptions cause teacher to take children's behavior personally and to ignore children's developmental characteristics. Besides, there is no significant evidence that teachers' efficacy was found to be significant predictors of teachers' personality traits towards teachers' awareness on children's emotional and behavioral problems.

**Keywords:** emotional and behavioral disorders, early childhood education, teacher efficacy, personality traits, preschool teachers

## Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim boyunca sahip olduğu bilgi ve deneyimini bana aktaran, özveriyle beni iyi bir akademisyen ve iyi bir insan olarak yetiştirmek için çabalayan, karşılaştığım zorluklara karşı her defasında beni cesaretlendiren ve yanımda olan kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim süresince gerek kendilerinden aldığım derslerle biz öğrencilerine daha iyi bir akademisyen olabilme fırsatı sağladıkları için, gerek tez jürim olarak değerli dönütleriyle tezimin iyileştirilmesine sağladıkları katkılar için Sayın Prof. Dr. Berrin AKMAN ve Sayın Doç. Dr. Aysel ÇOBAN'a çok teşekkür ederim.

Ailemden uzakta olduğum bu süreçte bir aile gibi bana yol gösteren, dertlerimle ilgilenen, her türlü konuda fikrine danışabildiğim kıymetli hocam Dr. Öğr. Üye. Yasin ÖZTÜRK'e çok teşekkür ederim.

Kendisiyle tanıştığım andan itibaren yakınlığını ve samimiyetini derinden hissettiğim, konulara geliştirdiği eleştirel bakış açısıyla ufkumu açan sevgili hocam Dr. Öğr. Üye. Meral BEŞKEN ERGİŞİ'ye teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince üzerimde emeği olan başta Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ olmak üzere tüm Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Bilim Dalı öğretim üyelerine teşekkür ederim.

Bu zor süreçte desteklerini esirgemeyen kıymetli arkadaşlarım Arş. Gör. Hatice ÜNLÜ, Arş. Gör. Müleyke Şadiye BURGAZLI OSANMAZ, Arş. Gör. Çağla BANKO, Arş. Gör. Tülay İLHAN, Arş. Gör. Ahmet MACUN'a ve Trabzon Üniversitesi'nde birlikte görev yaptığımız sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Saliha TOROS ve Arş. Gör. Neslihan SÖNMEZ'e yanımda oldukları için teşekkür ederim.

Hayatımın her anında olduğu gibi, bu zor süreçte de varlıklarını hep yanımda hissettiğim canım annem, babam ve kardeşlerime sonsuz teşekkür ve minnettarlığımı sunuyorum.

## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	13
Araştırma Problemi.....	15
Sayıltılar.....	16
Sınırlılıklar.....	16
Tanımlar.....	17
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	18
Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	18
İlgili Araştırmalar.....	21
Bölüm 3 Yöntem.....	30
Araştırmanın Modeli.....	30
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	31
Veri Toplama Süreci.....	36
Veri Toplama Araçları.....	37
Verilerin Analizi.....	40
Bölüm 4 Bulgular ve Tartışma.....	43
Nitel Bulgular.....	43
Nicel Bulgular.....	97
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	102



Sonuçlar .....	102
Öneriler .....	103
Kaynaklar .....	105
EK-A: Gönüllü Katılım Formu .....	117
EK-B: Öğretmen Değerlendirme Formu .....	118
EK-C: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu .....	122
EK-Ç: Beş Büyük Kişilik Faktör Envanteri (Örnek Maddeler) .....	123
EK-D: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği .....	124
EK-E: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Kullanım İzni.....	126
EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	127
EK-G: İzin Onayı .....	128
EK-Ğ: Etik Beyanı .....	129
EK-H: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	130
EK-I: Thesis Originality Report .....	131
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	132

## Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i> .....	32
Tablo 2 <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı</i> .....	32
Tablo 3 <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Gelir Seviyesine Göre Dağılımı</i> .....	33
Tablo 4 <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı</i>	33
Tablo 5 <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türüne Göre Dağılımı</i> .....	34
Tablo 6 <i>Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Programa Göre Dağılımı</i> .....	34
Tablo 7 <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Medeni Durumu ve Çocuk Sayısına Göre Dağılımı</i> .....	35
Tablo 8 <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Sınıfındaki Çocuk Sayısına Göre Dağılımı</i> .....	36
Tablo 9 <i>Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin DDB'yi Sorun Olarak Değerlendirme Durumlarının Duygusal Davranışsal Bozukluklara Göre Dağılımı</i> .....	44
Tablo 11 <i>Ailelerin Görev Ve Sorumlulukları Üzerine Öğretmenlerin Görüşleri</i> .....	78
Tablo 12 <i>Okulun Görev ve Sorumlulukları Üzerine Öğretmenlerin Görüşleri</i> .....	84
Tablo 13 <i>Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları Üzerine Öğretmenlerin Görüşleri</i> .....	87
Tablo 14 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal ve Davranışsal Problemleri Yönlendirme Durumlarının Frekans Değerleri</i> .....	94
Tablo 15 .....	99
<i>Araştırmadaki Değişkenlerin Korelasyon ve Betimsel İstatistik Sonuçları</i> .....	99

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Nitel araştırmalarda veri analizi (Creswell, 2009). .....	41
Şekil 2. Nitel bulguların tema ve alt temalara göre gösterimi.....	43
Şekil 3. Ayrılık kaygısı bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil.....	45
Şekil 4. Seçici mutizm bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil.....	50
Şekil 5. Karşıt olma karşı gelme bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil.....	56
Şekil 6. Çocukta var olan bir durumun öğretmenler tarafından yeme bozukluğu olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil. ....	59
Şekil 7. Uyku bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil. ....	63
Şekil 8. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil. ....	65
Şekil 9. Akran zorbalığının öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil. ....	68
Şekil 10. Depresyon duygusal davranışsal bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil. ....	72
Şekil 11. Otizm ve spektrum bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil. ....	75
Şekil 12. M'nin X ile Y arasındaki ilişkideki düzenleyici rolünü gösteren model 1 (Hayes, 2013). ....	100
Şekil 13. M'nin X ile Y arasındaki ilişkideki aracı rolünü gösteren model 4 (Hayes, 2013). ....	100
Şekil 14. Öğretmen yetkinliğinin kişilik özellikleri ile duygusal ve davranışsal bozukluklara farkındalıkları arasındaki aracı rolü. ....	101

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**APB:** Amerikan Psikiyatri Birliği

**BBFE:** Beş Büyük Kişilik Faktör Envanteri

**DDB:** Duygusal Davranışsal Bozukluk

**DEHB:** Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

**DSM-5:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition

**KOKGB:** Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu

**NAEYC:** National Association for the Education of Young Children

**OSB:** Otizm Spektrum Bozukluğu



## Bölüm 1

### Giriş

#### Problem Durumu

Her birey yaşamı süresince değişik zorluklarla yüzleşir. Bireyin farklı koşullarda bu zorluklarla mücadele etmesi ve üstesinden gelmek için çabalaması sağlıklı bir gelişim için gereklidir. Gelişimin en hızlı ve en kritik yılları olarak bilinen okul öncesi dönemde çocuklar gelişim süreçlerinde yeni beceriler kazanırken ve çevrelerine uyum sağlamaya çalışırken pek çok sorunla karşı karşıya kalabilirler. Çocukların çevresiyle olan etkileşiminde yanlış tutum ve davranışlara maruz kalmaları veya karşılaştıkları sorunlarla baş etmede engellerin olması gibi durumlarda çocuklar bu problemlere duygusal, davranışsal ve alışkanlıklar başlığı altında farklı tepkiler verebilirler (Sargın, 2001). Çocuklar bulunduğu gelişim dönemindeki ödevleri yerine getiremediğinde ve karşılaştığı sorunlarla etkili bir şekilde baş edemediğinde gösterdikleri bu tepkiler; zamanla uyum bozuklukları, birtakım duygusal sorunlar ve davranış bozuklukları olarak kendini gösterebilir (Akduman, 2015; Büyükkaragöz, 1995; Ramazan ve Ünsal, 2012; Yavuzer, 2008; Yörükoğlu, 2008). Erken çocukluk döneminde duygusal ve davranışsal bozuklukların ortaya çıkması ve uyum bozukluklarının görülmesi, sorunların çocuğun bulunduğu gelişim döneminde çözümünü zorlaştırıp bir sonraki gelişim dönemlerine veya ileriki yaşlarına aktarılmasına neden olabilir (Kulaksızoğlu, 2000).

Duygusal ve davranışsal bozukluklar (DDB); sosyal bağlamın dışında düşünülememesi nedeniyle kültürel kurallara göre verilen bir etiket, bir kültürün otorite figürlerinin tahammül edilemez olarak belirledikleri davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle DDB "normal" toplumun tutarlılığını, güvenliğini veya değerlerini tehdit ettiği düşünülen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Kauffman ve Landrum, 2015). Akduman (2015) ise DDB'yi çocuğun içsel çatışmalarını dışa vurması ve dışa vurulan bu çatışmaların davranışlarına yansması sonucu ortaya çıkması olarak tanımlamakta ve davranış bozukluğuna sahip çocukların çevreleriyle sürekli gergin ve ilişkilerinde sürtüşmeli olduğunu belirtmektedir. Uzun zaman önce DDB'ye ilişkin tanımlamayı yaparak kamu politikaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan Bower (1981) ise DDB'li öğrencileri,

aşağıdaki özelliklerden bir ya da birden fazlasını belirgin derecede ve uzun süreli olarak gösteren kişiler olarak tanımlamıştır (akt. Kauffman ve Landrum, 2015, s.30):

1. Zihinsel, duygusal veya sağlık faktörleriyle açıklanamayacak bir öğrenme yetersizliği,
2. Akranlarıyla ve öğretmenleriyle doyurucu kişisel ilişkiler geliştirememesi veya bu ilişkileri sürdürmemesi,
3. Normal şartlarda uygun olmayan duygu veya davranışlar,
4. Genel olarak yaygın mutsuzluk durumu ya da depresyon,
5. Kişisel veya okul problemleriyle ilişkili fiziksel semptomlar, ağrılar veya korku geliştirme eğilimi.

DDB ile ilgili olarak farklı tanımlamalar yapılsa da çocuklarda bir davranışın problem davranış denilebilmesi için dört ölçütü karşılaması gerekliliği profesyonellerin ortak görüş bildirdiği konulardandır. Bunlar; yaşa uygunluk, sorunun şiddeti veya derecesi, sorunun sürekliliği ve soruna ilişkin cinsel rol beklentileridir. Bu ölçütler dikkate alınarak çocuğun davranış bozukluğu olup olmadığı söylenebilir (Gültekin Akduman, 2015).

**Duygusal ve davranışsal sorunların sınıflandırılması.** Birçok araştırmacı ve uzman, erken çocukluk döneminde görülen duygusal ve davranışsal bozuklukların sınıflandırılmasının mümkün olup olmadığını ve hatta sınıflandırma yapmanın istenen bir durum olup olmadığını merak etmiş ve bu konuda görüşlerini ifade etmişlerdir (Angold ve Egger, 2004; Carter, Briggs-Gowan ve Davis, 2004; Dunlap, vd., 2006; Forness ve Kavale, 2001; Emde, Bingham ve Harmon, 1993). Bu tartışmaların nedeni öncelikle erken çocukluk dönemindeki çocukların duygusal, davranışsal, bilişsel olmak üzere bütün gelişim alanlarında hızlı bir değişim yaşıyor olmasıdır. Bunun sonucunda problemi tanımlayan kayda değer belirtiler ile gelişim sürecinden yaşanan değişimlerin birbirinden ayırt edilemeyeceği düşüncesi (Egger ve Angold, 2006) ve büyüdükçe bu davranışların kaybolacağına yönelik inançların gelişmesi (Dunlap, vd., 2006; Forness, Kavale, 2001) ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak Kauffman ve Landrum (2015) gelişimden kaynaklanan normal ve bozulmuş davranışlar arasındaki farkın, davranışların türlerinden çok dereceleriyle ilgili olduğunu söyler ve aslında bu davranışlar arasında keskin bir çizgi olmadığını belirtirler. Buna örnek olarak boylamsal çalışmalar; “normal” olarak kabul edilen

çocukların çoğunluğunun gelişimleri sırasında belirli bir dereceye kadar öfke nöbetleri, zarar verici davranışlar, korkular ve hiperaktivite gibi duygu ve davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Bu bağlamda söylenebilir ki çoğu çocuk, DDB'li çocuklarla neredeyse aynı davranışları sergiler. Fakat bu davranışların hangi koşullarda, hangi yaşlarda, ne sıklıkla yapıldığının bilinmesi DDB ve "normal" tanımlamasının yapılmasını sağlar. Tartışmalara konu olan bir diğer unsur gelişimde bireysel farklılıkların olmasıdır. Bireysel farklılıkların DDB gibi görünebileceği dolayısıyla erken çocukluk döneminde sınıflama yapılamayacağı görüşü ortaya atılmıştır. Diğer bir faktör ise çocukların kendileriyle ilgili algılarından yola çıkarak ya da onlara bakım veren kişilerin ve çevrelerindeki yetişkinlerin görüşlerine başvurarak onları bir "hastalık" kategorisi içerisinde tanımlamanın veya "etiketleme"nin uygun olmadığı düşüncesidir (Egger ve Angold, 2006). Bu aynı zamanda davranış bozukluğu olan çocukların yardım almaları için ilgili servislere yönlendirilmesinde özellikle öğretmenlerin tereddüt etmelerine, sorunun zaman içerisinde çözüleceğine inanmalarına, yönlendirmeyi ertelemelerine ve yönlendirme yapmaktan vazgeçmelerine neden olan bir unsurdur (Kingsley, 2011). Son olarak problem davranışın çocuğun içinde değil ancak ailesi ve çevresiyle olan iletişimde olduğu düşüncesi yani DDB nin temelinde bu ilişkilerin olduğunun düşünülmesi de erken çocukluk döneminde DDB sınıflamasının yapılıp yapılmaması tartışmalarında yer alır (Egger ve Angold, 2006).

DDB'nin sınıflandırılıp sınıflandırılmamasına ilişkin tartışmalar devam etse de genellikle kabul gören sınıflandırmada problem davranışlar; içselleştirilmiş veya içe yönelim davranış problemleri ve dışsallaştırılmış veya dışa yönelim davranış problemleri olarak adlandırılmaktadır (Aunola ve Nurmi, 2005; Gimpel ve Holland, 2003; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009).

Dışa yönelim davranış problemleri duygusal ve davranışsal kontrolün zayıf olduğu durumlara bağlı olarak ortaya çıkan; aşırı hareketlilik, çalma, kurallara uymama, tehdit etme, karşı koyma, saldırganlık, vurma, antisosyal ve devam eden etkinlikleri bozma gibi rahatsız edici davranışları kapsamaktadır. Dışa yönelim problem davranışlar gözlenebilir olmaları nedeniyle gizli kalmaları mümkün değildir; erken önlem alınarak destek sağlanmadığında ise ciddi davranış bozuklukları geliştirme açısından risk taşımaktadırlar (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). İçe yönelim davranış problemleri ise tedirginlik, kaygı, korku, içe kapanıklık, bunalma ve

bedensel şikayetler gibi anksiyete durumlarını kapsamaktadır. İçe yönelim davranış problemlerinin erken tanımlanamaması ve zamanında önlem alınamaması durumunda depresyon gibi hastalıkların gelişme riski artarak sosyal izolasyon gibi ruhsal sorunlar ortaya çıkabilmektedir. İçselleştirilmiş davranış bozukluğu olan çocuklar, öğretmenleri tarafından uslu veya terbiyeli çocuk olarak görüldüğü için ya da öğretmenler içselleştirilmiş davranış problemlerini çocuklar yaşça büyüdüğünde ortaya çıkacak problemler olarak inandığı için gözden kaçabilmektedir ve göz ardı edilebilmektedir (Molins ve Clopton, 2002).

Alan yazında duygu ve davranım bozuklukları; yalan söyleme, altını ıslatma (enürezis), dışkı kaçıрма (enkoprezis), tırnak yeme, kekemelik, korku, öfke, kıskançlık, çalma, tikler, davranım bozukluğu, parmak emme, yeme bozuklukları, uyku bozuklukları ve karşı gelme bozukluğu olarak sınıflanmaktadır (Gültekin Akduman, 2015).

Amerikan Psikiyatri Birliği (APB) tarafından hazırlanan hastalıkların kodlanmasına, sınıflandırılmasına ve ruhsal hastalıklara tanı konmasına yarayan DSM-5 tanı ölçütlerinde (2013) erken çocukluk döneminde başlayan bozukluklar aşağıdaki şekilde yer almaktadır:

Nörogelişimsel bozukluklar: Geçici tik bozukluğu, tourette bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu.

Depresyon bozuklukları: Yıkıcı duygudurum düzensizliği bozukluğu.

Kaygı (anksiyete) bozuklukları: Seçici konuşmazlık, özgül fobi, Ayrılma kaygısı bozukluğu.

Örselenme (travma) ve tetikleyici etkenle (stresörle) ilişkili bozukluklar: Tepkisel bağlanma bozukluğu, sınırsız toplumsal katılım bozukluğu, örselenme sonrası gerginlik (travma sonrası stres) bozukluğu ve akut gerginlik stres bozukluğu.

Beslenme ve yeme bozuklukları: Pika, geri çıkarma ya da geviş getirme bozukluğu ve kısıtlı (kaçıngan) yiyecek alımı bozukluğu.

Dışa atım bozuklukları: İdrar kaçıрма (enuresis) ve dışkı kaçıрма (enkoprezis).

Uyku uyanıklık bozuklukları: Uykusuzluk bozukluğu ve gece terörü.



Cinsiyetinden yakınma (hoşnut olmama): Cinsiyetinden yakınma (hoşnut olmama).

Yıkıcı bozukluklar, dürtü denetimi ve davranım bozuklukları: Karşıt olma karşı gelme bozukluğu.

DSM-5'te yer alan ve belirtilerinin okul öncesi dönemde başladığı ifade edilen bu bozukluklar arasında bazılarının diğerlerine göre görülme sıklığının daha fazla olduğu ifade edilmektedir. Bunların başında ayrılma kaygısı bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), otizm spektrum bozukluğu (OSB), kaçınan veya kısıtlı yiyecek alımı bozukluğu, karşıt olma karşı gelme bozukluğu (KOKGB) ve uyku bozukluğu gelmektedir (APB, 2013). Derman ve Başal'ın (2013) Türkiye'de yaptığı bir çalışmada, okul öncesi dönemde en sık görülen davranış problemleri; içe kapanıklık, aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu ve iştahsızlık olarak belirtilmektedir. 2-5 yaş arası okul öncesi dönem çocukların duygusal ve davranışsal problemlerinin araştırıldığı bir çalışma sonuçları ise benzer şekilde bu dönemde en yaygın görülen problemlerin DEHB, KOKGB, kaygı bozuklukları ve depresyon olduğunu göstermektedir (Egger ve Angold, 2006). Sözü edilen duygusal ve davranışsal bozukluklara ilişkin tanımlamalar, görülme sıklıkları ve başlangıç yaşları, belirtileri gibi bozukluklara ilişkin genel özellikler aşağıda verilmiştir:

**Ayrılma kaygısı bozukluğu.** Başlangıcının okul öncesi yaşlar gibi erken yaşlara dayanabildiği belirtilen ayrılma kaygısı bozukluğunun çocuklarda 6-12 aylık görülme sıklığının yaklaşık %4 olduğu ve 12 yaşın altındaki çocuklarda en sık görülen kaygı bozukluğu olduğu belirtilmektedir. Diğer duygusal ve davranışsal bozukluklarda olduğu gibi bir davranışın sorun olabilmesi için kaygının şiddeti, günlük hayatta işlevselliğin bozulmasına neden olması ve süresi gibi bazı tanı ölçütlerini karşılaması gerekmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği [APB], 2013). Ayrılma kaygısı bozukluğunun belirtileri Bowlby'nin bağlanma kuramına dayanmaktadır. Bowlby (1973) ayrılık kaygısını çocuk ve onun bakımını üstlendiği kişiler arasındaki güvensiz bağlanma ilişkisi olarak açıklamaktadır.

**Seçici konuşmazlık (mutizm).** Seçici konuşmazlığın ergenler ve erişkinlerden çok küçük çocuklarda kendini gösterdiği ifade edilmektedir. Başlangıcının okul öncesi yıllara dayandığı ve ortalama beş yaşından önce olduğu

belirtmekle beraber kız çocuklarında daha fazla rastlandığı ifade edilmektedir. Bu bozukluğun okul öncesi dönemde görülme sıklığı %1-3 arasındadır (Bulut, 2008; Essau, Conradt ve Peterman, 2000). Buna ek olarak toplumsal kaygı ile ilişkilendirilmektedir. Bu probleme sahip çocuklar evde, yakın aile bireylerinin yanında konuşmalarına rağmen çoğu zaman yakın arkadaşlarının, öğretmenlerinin yanında ya da sosyal bir çevrede konuşmamaktadır (APB, 2013). Aile bireyleri yanında konuşuyor olmaları nedeniyle genellikle ailelerin bu bozukluğu fark edemediği, sıklıkla okula başladıktan sonra öğretmenlerinin fark ettiği belirtilmektedir. Fakat öğretmenlerin de seçici mutizme sahip çocukları fark edemedikleri durumların yaygın olduğu ve bu nedenle çocuğu yönlendirmekte geç kalabildikleri söylenmektedir (Hultquist, 1995). Resmi olarak seçici mutizm tanısının konulabilmesi için konuşmama durumunun en az bir ay sürmesi gerektiği ve çocukların okula başladıkları ilk ay çekingen ve utangaç olabilecekleri dikkate alınarak ilk bir aydan sonraki bir ay tanılamamanın uygun olduğu ifade edilir (Bulut, 2008). Seçici konuşmazlığın diğer bozukluklardan ayırıcı yönü ise bu sorunun çocuğun ailesinin yanında konuşurken okulda arkadaşlarının yanında konuşmaması gibi özgül bir toplumsal durumla kısıtlı olmasıdır. Bu yönden seçici konuşmazlığı olan kişilerin toplumsal kaygı bozukluğuna da sahip olabileceği belirtilmektedir. Böyle durumlarla karşılaşıldığında her iki tanı birden konulmaktadır (APB, 2013).

***Kaçınan (kısıtlı) yiyecek alımı bozukluğu.*** Kaçınan (kısıtlı) yiyecek alımı bozukluğu olan bebeklerin huzursuz olabildiği ve beslenme sırasında bakım veren kişilerin avutmakta zorluk yaşayabileceği belirtilmektedir. Bazen besini uygunsuz bir şekilde sunmak ya da bebeğin davranışını hırçınlık ya da reddetme davranışı olarak yorumlamak gibi ebeveyn-çocuk etkileşiminin de bebeğin ya da çocuğun beslenme problemine zemin oluşturabildiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte bebeğin mizacı ya da bebeğin besine yanıtılığını azaltan gelişimsel bozukluklar da bu sorunun oluşmasına neden olabilirler. Ayrıca çocuğa bakım veren kişi değiştiğinde çocuğun beslenmesinde iyileşme görülürse o zaman ebeveyn psikopatolojisinin ya da çocuk istismarı ya da ihmalinin üzerinde durulması gerektiği ifade edilir (APB, 2013).

***Uyku bozukluğu.*** Uyku bozukluğu olanlar; uykunun niteliği, zamanı ve miktarı ile ilişkili yakınmalarla uzmanlara başvurumaktadırlar. Bu bozukluğa sahip çocuklar bakım verenin yardımı olmadan uykuya dalmada güçlük yaşayabilirler.

Uyku- uyanıklık bozukluğu olanların tümünün temel özelliği, gün boyu yaşanan sıkıntı ve düzensizliklerdir. Tanı konulabilmesi için gün içinde belirgin huzursuzluk ya da okulla veya davranışla ilgili işlevsellikte bozulma olması, en az 3 ay sürmesi gibi kriterleri karşılaması gerekmektedir. Çocuklukta uyku sorunları anne veya babadan birinin yanında olmadan uykuya dalmayı ya da tekrar uyumayı öğrenmemiş olmak gibi koşullanmalardan ya da tutarlı uyku düzeninin ve yatağa yatma rutinlerinin olmayışından kaynaklanabilir.

Bir duygusal ve davranışsal bozukluğa bir başka duygusal ve davranışsal bozukluk eşlik edebileceği gibi uyku bozukluklarına da genellikle yaygın olarak görülen depresyon, kaygı, bilişsel değişimler eşlik etmektedir. Uyku bozukluğuna eşlik eden bozuklukların olmasının çok az görülen bir durum olmadığı aksine bunun bir kural olduğu belirtilmektedir (APB, 2013).

**Karşıt olma karşı gelme bozukluğu (KOKGB).** Yıkıcı bozukluklar, dürtü denetimi ve davranım bozuklukları; duygu ve davranışın öz denetim sorunlarını içeren durumlardır. DSM-5'teki diğer bozukluklar da duygusal ve/veya davranışsal düzenleme sorunlarını içerse de bu başlık altındaki bozukluklar başkalarının haklarını ihlal eden davranışlarla (örn. saldırganlık, mala zarar verme) ortaya çıkması bakımından özgüldürler. Ek olarak bireyi otorite figürü ya da toplum normları karşısında belirgin çatışmaya sokması bakımından diğerlerinden ayrılırlar. Duygu ve davranışların altında yatan sebepler, bu bölümdeki bozukluklar arasında ve bireylere verilen tanı kategorileri arasında çokça değişkenlik gösterir (APB, 2013).

**Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB).** Bireyin yaşı, gelişim düzeyine göre uygun bulunmayan aşırı hareketlilik, istekleri erteleyememe durumu ve dikkat sorunlarıyla ortaya çıkan psikiyatrik bir bozukluktur (Kauffman ve Landrum, 2015). DEHB birtakım belirtilerin diğerlerine göre daha ön planda olmasına bağlı olarak üç başlık altında incelenmektedir (Kuzucu, 2014):

Aşırı Hareketlilik/Hiperaktivite ve Dürtüsellik: Acelecilik, sırasını beklemekte zorluk çekme, isteklerini erteleyememe gibi bireyin kendini kontrol etmede güçlük yaşaması ve eylemlerinde aşırı hareketliliği sonucu günlük işlevlerde sorun yaşamasıdır. Sonuçlar düşünülmeden hareket edildiği için de tehlikeli durumlarla yüz yüze gelebilirler.

Dikkat Eksikliği: Dikkatin belli bir noktaya, olaya, duruma toplanmasında güçlük yaşama vardır. Yaşa göre değişkenlik gösterdiği için dikkat toplama süresi ve yoğunluğu tespit edilirken bireyin yaşı göz önünde bulundurulmaktadır. Örneğin 5-6 yaşlarındaki çocuklar için normal kabul edilebilecek dikkat süresi, on iki yaşlarındaki çocuklar için kısa olarak görülebilmektedir.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite: Hem dikkat eksikliğinin belirtileri hem de aşırı hareketlilik ile dürtüsellik belirtileri birlikte ön plandadır.

Kendiliğinden iyileşen bir bozukluk olmadığı ve gelişimin diğer dönemlerinde de benzer belirtilerle kendini gösterdiği ifade edilen DEHB, toplumda görülme sıklığı 4-12 yaş arasındaki kız çocuklarında %4 civarındayken erkek çocuklarında bu oran %10 civarında seyretmektedir. Diğer gelişim dönemlerinde ise bu oranların azaldığı ifade edilmektedir (Kuzucu, 2014). Ayrıca alan yazın incelendiğinde DEHB'ye eşlik eden duygusal ve davranışsal bozukluklar olduğu görülmektedir. DEHB'li okul öncesi çocukların %72'sinde bir ve birden fazla DEHB'ye eşlik eden bozukluk olduğu ve en yaygın eşlik eden bozukluğun da %54.5 oranıyla karşıt olma karşı gelme bozukluğu (KOKGB) olduğu bildirilmiştir (Yıldız Gündoğdu, Varol Taş, Yıldırım Özyurt, Dönder ve Çakın Memik, 2016). DEHB'nin, çocuğun gelişimi, eğitim yaşantısı, okuldaki öğrenme yeteneği ve sosyal yaşantısı gibi hayatını etkileyen durumlara büyük ölçüde zarar veren bir bozukluk olduğundan bahsedilmektedir. Bu nedenle DEHB'li çocukları gelecekte bekleyen riskler konusunda eğitimcileri ve anne babaları bilgilendirmenin önemi vurgulanmaktadır. Böylelikle DEHB'nin erkenden tanınip gerekli müdahalelerin yapılması söz konusu olabileceği belirtilmektedir (Kaymak Özmen, 2010).

**Otizm spektrum bozukluğu (OSB).** Otizm, çocuklarda üç yaştan önce ortaya çıkan sosyal etkileşimi, sözel ve sözel olmayan iletişimi olumsuz yönde etkileyen, bireyin duyduğu, gördüğü ve hissettiği uyaranları doğru olarak algılamasını engelleyen bir gelişim bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Tanı konulabilmesinin ise ancak 30. ve 36. aylarda olabileceği belirtilmektedir (Kuzucu, 2014). Otizmlili çocukların okul öncesi yıllarda erken tanımlanması ve bakımının başlaması otizmlili birçok çocukta belirtilerin iyileşmesiyle sonuçlanmaktadır. Otizmin erken tanısı, eğitim planlarının daha erken yapılmasını, aile desteğinin ve eğitiminin sağlanmasını, ailelerin stresle baş etmesini kolaylaştırmaktadır (Bodur ve Soysal, 2004). Bu bağlamda, çocukların olabildiğince erken tanılanip erken dönemde

destek hizmet almaları zorunludur. Buna karşın literatürde tanı koymayla ilgili güçlüklerin, bakım veren kişiler olan anne babanın bozukluk ile ilgili bilgi sahibi olmamasından kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Kuzucu, 2014). Dolayısıyla özellikle tanılama için, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan personelin konu ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeyi erken fark etme konusunda kritik önem taşımaktadır (Er Sabuncuoğlu, 2016).

**Akran zorbalığı.** Akran zorbalığında çocukların duygusal durumlarına göre ve sergiledikleri davranışlara göre zorba çocuk ve kurban çocuk kavramları oluşturulmuştur. Çocuklar farklı nedenlerden dolayı zorbalık yapmaktadırlar. Akranlarının önünde genellikle büyük hissetmekten hoşlandığı belirtilen zorba çocukların güçlerini denemek, kontrol etmek ve diğerlerini incitmek amacıyla egemenlik kurmak istedikleri bildirilmektedir (Beane, 2008). Genellikle de zorba çocukların kurban çocuklardan psikolojik olarak daha güçlü olduğu, çok sayıda arkadaşı olduğu ve arkadaşları arasında popüler olduğu belirtilmektedir (Juvonen, Graham ve Schuster, 2003). Zorbaların sadece az sayıda belirli arkadaşlarına sürekli zorbalık davranışını gösterdiği diğer arkadaşları ile arasında ise sınırların korunduğu ifade edilmektedir. Bu durumun altında ise grup önünde belirli arkadaşlarına zorbalık yaparak gruba karşı gücünü gösterme isteği olduğu düşünülmektedir (Uysal, 2011). Kurban çocukların ise güçsüz veya psikolojik olarak güvensiz, yaşça küçük (Smith ve Monks, 2008), popüler olmayan veya yetenekli olarak görülmeyen, anksiyete düzeyi yüksek (Beane, 2005) ve benlik saygıları düşük (Olweus, 1993) çocuklar olarak tanımlanmaktadır.

Zorba çocukların zorba olmayan çocuklara göre daha agresif olduğu bulunmuştur (Camodeca ve Goossens, 2005; Salmivalli ve Nieminen 2002; Smith, Polenik, Nakasita ve Jones, 2012). Buna ek olarak, yapılan çalışmalar okulda akran zorbalığı yapan çocukların genellikle uyum problemi olan veya hiperaktivite problemi olan çocuklar olarak ilgili servislere bildirildiğini göstermektedir (Gini, 2008; Smith vd., 2012; Viding, Simmonds, Petrides ve Frederickson, 2009; Wolke, Woods, Bloomfield ve Karstadt, 2000). Okul öncesi kurumlarda akran ilişkilerinin düzenlenmesinde ve davranış bozukluklarının önlenmesinde ilk akla gelen kişiler öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenin akran ilişkileri karşısında verdiği tepkiler ve uyguladığı stratejiler, zorbalığı engelleyebildiği gibi zorbalığın pekişmesine zemin de hazırlayabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin akran zorbalığı hakkındaki

farkındalığının, kullandığı strateji ve önleme çalışmalarının; erken müdahalenin sosyal ve toplumsal açıdan yararları arasında gösterilebileceği ifade edilmektedir (Atış Akyol, Yıldız ve Akman, 2018).

**Depresyon.** Diğer birçok duygusal davranışsal bozuklukta olduğu gibi depresyonun da asıl nedeni bilinmemektedir. Sadece bilinmeyen genetik, biyokimyasal veya diğer biyolojik etmenlere verilen tepki olarak iç kaynaklı olduğu, sevdiği bir kişinin ölümü ve akademik başarısızlık gibi çevresel etmenlere verilen tepki olabileceği düşünülmektedir.

Bilim insanları, çocukluk depresyonunun diğer belirtilerle maskelendiğini ve çocukluk depresyonunun enürezis, öfke nöbetleri, hiperaktivite, öğrenme yetersizlikleri, okuldan kaçma ve benzeri belirtilerle dolaylı olarak ifade edildiğini öne sürmektedirler. Bununla birlikte çoğu araştırmacı çocuklukta depresyonun yetişkin depresyonu ile birçok yönden paralellik gösterdiği konusunda uzun zamandır aynı görüşü paylaşmaktadırlar (Kauffman ve Landrum, s.297, 2015).

Depresyonda olan çocukların oyunlara katılmak istemediği, okulda yapılan etkinliklere kayıtsız kaldığı ve daha çok yönlendirilmemiş etkinliklerde buldukları düşünüldüğünde, depresyonu fark etmede eğitimcilerin rolü özellikle vurgulanmaktadır (Seeley, Rohde, Lewinsohn, ve Clarke, 2002).

**Duygusal ve davranışsal bozukluklar karşısında öğretmen.** Ungan ve Tüzer (2001) anne ve çocuk sağlığı ile ilgili bilgileri içeren kitabında; çocuklarda görülen duygusal stresin, yetişkinlerde olduğu gibi fiziksel belirtilerle kendini açığa vurduğuna işaret ederek duygusal sorunların zaman zaman yeme bozuklukları gibi hayati tehlike oluşturabildiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra bazı çocukların hemen hemen her krizi atlatabilirken, bazı çocukların hassas bir bitki gibi, duygusal bir esintide eğilip büküleceklerini belirtmektedir.

Ungan ve Tüzer (2001) iyi bir görme ve duyma yetisine sahip sağlıklı bir çocuk eğer eğitimsel güçlükler yaşıyorsa, bunun sıklıkla duygusal bir problemden kaynaklandığını söyler. Zorbalıktan veya öğretmen korkusundan okulda, evde mutsuzluk, ebeveynlerin beklentilerinin yüksek düzeyde olması ve ebeveynlerin ilgisizliği gibi durumların çocukların duygusal sorunlarının nedeni olabileceğine dikkat çeker. Bu durumda, okulun sağladığı bir raporun çocuğu değerlendirmenin

önemli bir parçası olduğu fikrini savunur. Bu raporun hazırlanmasında ise en büyük katkı sağlayacak kişi öğretmenlerdir çünkü öğretmenler sosyal bir ortam olan okulda çocuğun akranları ile etkileşim halinde iken gözlemlenmesini, bütün gelişim alanlarına yönelik çocuğun değerlendirilmesini üstlenen kişilerdir. Öfke ve agresiflik, kaygılı uzaklaşma gibi olumsuz duygusal durumların ve davranışların çocukların akranlarıyla etkileşiminde sıklıkla ortaya çıktığı bilinmektedir (Vahedi, Farrokhi, ve Farajian, 2012). Dolayısıyla çocuğun duygusal ve davranışsal problemlerini sosyal bir çevre içinde fark etmeye en yakın kişi olarak bu sorunlara ilişkin çocuğa ilk müdahaleyi yapacak olan ve çocuğun iyileştirici bir yardım almasını sağlayacak olan kişiler yine öğretmenlerdir. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarını anlayabilmelerinin ve çocuğun duygusal ve davranışsal bozukluklarına yönelik farkındalık sahibi olmalarının önemi büyüktür.

Çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarını hem fark etme hem de başa çıkma stratejileri geliştirme noktasında öğretmenin kişilik özellikleri ön plana çıkmaktadır. Kişilik bireylerin ilgilerini, davranış ve tutumlarını, yeteneklerini ve çevreyle olan ilişkilerini içermektedir (Karaman, Doğan ve Çoban, 2010). Teoriler ve yapılan çalışmalar kişiliğin tek bir boyutta ele alınmasının zorluğuna değinmekte ve kişiliğin beş boyutunun olduğuna işaret etmektedirler (Karaman vd., 2010). Bu beş boyut dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve açıklık olarak sınıflanmıştır (Costa ve McCrae, 1992). Kişilik üzerine yapılan bir çalışma, ılımlı ve destekçi olması gibi kişilik özelliklerinin, öğretmenlerin çocukların zorbalık davranışı algıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Gini, 2006). Öğretmenlerin farklı kişilik özelliklerinin duygusal davranışsal bozukluğa ilişkin algısını etkilemesi, onların sorunu fark etme ve müdahalede bulunma davranışlarını da etkileyeceğini düşündürmektedir. Son yıllarda eğitimde yapılan araştırmalar öğretmenlerin kişilik özelliklerinin onların öğretmenlik mesleğindeki performansıyla önemli derecede bağlantılı olduklarını göstermektedir (Bastian, McCord, Marks ve Carpenter, 2017; Klassen ve Tze, 2014; Robertson-Kraft ve Duckworth, 2014; Rockoff Jacob, Kane ve Staiger, 2011). Öğretmenin kişilik özellikleri ile öğretmenlik mesleğinde göstermiş olduğu performansın arasında bağ olduğu yeni bir bilgi değildir. Birçok okulun yıllardan beri öğretmenleri işe alım sürecinde öğretmenlerin kişilik özelliklerini, kişisel özelliklerini ve karar verme mekanizmalarını öğrenmek amacıyla Haberman Star Öğretmen Ön Eleme Formu (Haberman Star Teacher Pre-Screener) veya

Öğretmen Alım Mülakatı (Teacher Perciever Interview) gibi anketler veya mülakat protokolleri uyguladıkları bilinmektedir (Bastian vd., 2017). Yapılan bir meta analiz çalışmasında da öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve özellikle sorumluluk (conscientiousness) alt boyutunun bir elementi olan öz-yetkinliğin sınıf içi performanslarıyla ve öğrenci başarısıyla önemli oranda bağlantılı olduğu bulunmuştur (Klassen ve Tze, 2014).

Bandura (1977) öz-yetkinliği, bireyin herhangi bir konuda istenen başarı düzeyine ulaşabilmesi için karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelebilmede kendi beceri ve yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Bandura'ya göre insanlar; yaşamı boyunca kendi eylemlerinin yetkinliğini değerlendirirler ve bu eylemleri başka kişilerin eylemleri ile kıyaslarlar. Herhangi bir konuda yetenekli olduğuna inanan bir birey olumlu bir öz-yetkinlik duygusu geliştirir. Algılanan öz-yetkinliği yüksek olan bireyler, çevrelerini daha fazla kontrol edebilmekte ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmede daha çok başarı göstermektedirler (Bandura, 1977). Bandura (1997) bireylerin akademik gelişimin önemli destekleyicisi olarak görülen yetkinlik inançlarının yarattığı üç temel durumun öneminden bahseder. Bunlar öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmeleri ve farklı akademik konularda kendilerini geliştirebilmeleri için sahip oldukları yetkinlik inançları, okulların akademik süreçleri başarabilmelerine katkı sağlayan kolektif yetkinlikleri ve son olarak öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak ve onları motive etmek için sahip oldukları yetkinlik inançlarıdır. Bununla beraber Bandura'ya göre (1997) sınıf atmosferi öğretmenin yetkinlik inancıyla doğrudan bağlantılıdır. Gibson ve Dembo (1984), öğretmen yetkinliği ile öğretmenin sınıf içi davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında düşük ve yüksek yetkinliklere sahip öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının farklılaştığını bulmuşlardır. Buna göre düşük yetkinliğe sahip öğretmenin başarısızlıkları için öğrencilerini eleştirdikleri ve öğrencilere sorulan soruların yanıtını beklemede sabırsız davrandıkları ve kolayca vazgeçtikleri görülmüştür. Ayrıca küçük grup çalışması yapıldığı sırada öğretmenin öğrencilerin davranışlarını daha az düzeyde fark ettikleri gözlemlenmiştir. Yüksek yetkinlik inancına sahip öğretmenler ise öğrencilere engellerle karşılaştıklarında rehberlik yapmışlardır. Bu düşünceden hareketle öğretmenlerin güçlü yetkinliğe sahip olmaları ile öğrencileriyle olan deneyimlerde daha etkili olmaları birbiriyle bağlantılıdır (Gibson ve Dembo, 1984). Ayrıca Woolfolk



ve Hoy'un (1990) öğretmenlerin yeterli olduklarıyla ilgili güçlü inançlarının olmasının öğrencilerinin içsel ilgilerini fark etme ve onları desteklemede etkili olduğu görüşü bu bilgileri destekler niteliktedir. Yetkinlik inançları öğretmenlerin problemlerle karşılaştıklarında ne kadar çaba harcayacağını, mücadele etmede ısrarcı olup olmayacaklarını, problemler karşısındaki dayanıklılıklarını belirlemektedir (Bandura, 1977). Hughes, Barker, Kemenoff, ve Hart (1993), öğrencilerin problem davranışları karşısında öğretmenlerin problem üzerindeki kontrol algılarını ve öğrencileri yönlendirme konusundaki yetkinliğin rolünü inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonuçları yüksek yetkinliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerin problemini çözmek için başa çıkma yolları geliştirdiğini göstermektedir.

Dolayısıyla öğretmenlerin çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarını fark etmeleri, önlem almaları ve gerektiği takdirde yönlendirmeye karar vermelerinde öz-yetkinliklerinin rolü büyüktür. Öz-yetkinlikleri düşük olan öğretmenlerin çocukların problemlerine etkin bir şekilde müdahale etmede çekimser oldukları bildirilmektedir. Akran zorbalığı ile yapılan bir çalışma bu duruma örnek olarak verilebilir. Çalışma sonuçları öğretmenlerin üç nedenden ötürü zorba davranışa müdahale etmediklerini göstermektedir. Bunlar; müdahaleyi gerekli görmemeleri ile birlikte ne yapacaklarını bilmemeleri ve öz-yetkinlikle ilgili olarak davranışı durduracakları ile ilgili kendilerini eksik veya yetersiz hissetmeleridir (Yoon, 2004). Öğretmen yetkinliğinin düşük olması sonucu zorba davranışa herhangi bir müdahalede bulunulmaması ise zorba davranışın görmezden geldiği ya da kabul edilebilir bir davranış olarak görüldüğü yönünde çocukların yanlış anlamlar çıkarmalarına neden olabilir, zorba davranış hem pekiştirilmiş olup hem de diğer akranlar arasında da zorba davranışlar ortaya çıkabilir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bir çocuğun insanlığa faydalı ve sağlıklı bir birey olarak yetişmesinin yolu onun doğumdan itibaren başlayan ve özellikle okul öncesi yıllarda fazlasıyla etkilenen sosyal yeterliliğinin ve duygusal durumunun sağlıklı gelişimine dayanmaktadır (Boyd, Barnett, Bodrova, Leong, ve Gomby, 2005).

Çocuklar sorunları olduğunda onları değerlendirebilecek ve gerekli durumlarda yardım almasını sağlayacak yetişkinler olarak bir bakıma anne babalarına ve öğretmenlerine bağımlıdırlar. Bu açıdan öğretmenlerin çocukların

davranışları ve onların duygu durumları hakkındaki yargıları, çocukların gerekli yardımı almasında kilit noktadır. National Association for the Education of Young Children (NAEYC)'nin (2011) yayınladığı raporda da hali hazırda okul öncesi eğitime kayıtlı çocuk sayısının yüksek olmasından dolayı aileler ve diğer profesyoneller kadar erken müdahalede okul öncesi öğretmenlerin önemli bir rolü olduğuna yer verilmektedir. Ayrıca birçok çalışma okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal davranışsal sorunlarını tanımlamada güvenilir bilgi sağlayıcı kişi rolünü üstlendikleri ve başarılı bir erken müdahale sürecinin önemli bir ayağı olduğu görüşünü desteklemektedir (Fantuzzo, Stoltzfus, Lutz, Hamlet, Balraj, Turner ve Mosca., 1999; Fantuzzo, Bulosky-Shearer, Fusco ve McWayne, 2005; Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou ve Vitaro, 1995, Kauffman, 1999; Powell, Fixsen ve Dunlap, 2003; Powell, Fixsen, Dunlap, Smith ve Fox, 2007). Akran zorbalığı üzerinde çalışan Smith ve Ananiadou (2003) da öğretmen raporlarının akran zorbalığı ile ilgili veri elde etmede önemli bir kaynak olduğunu savunmaktadır. Kauffman ve Landrum (2015) bir öğretmenin, sınıfındaki öğrencinin arkadaşına ne kadar sıklıkla vurduğunu bilmesi veya ne kadar sıklıkla bir yetişkinle küstahça konuştuğunu bilmesinin, öğrencinin psikometrik testlere verdiği cevapları bilmesinden daha yararlı olabileceğini belirtmektedir. Ebeveynlerin de öğretmenlerin düşüncelerinden etkilendikleri göz önüne alındığında (Lurie, 1974) öğretmenlerin çocukların duygusal davranışsal sorunlarına yönelik hem sorunu tanıma hem de sorunla karşılaştığında uygun başa çıkma yöntemlerini bilme ve yönlendirme yapma konusunda gerekli farkındalığa sahip olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca öğretmenler duygusal ve davranışsal bozukluklara ilişkin yeterli farkındalığa sahip olmadıklarında, çocukların sergilediği problem davranışları, çocukların kasıtlı olarak sergilediğini düşünebilir ve davranışın altında yatan nedeni sorgulama ihtiyacı duymayabilirler. Öğretmenler çocukla ilgili durumu sorun olarak fark etmeyip gelişimsel olarak normal bir davranış olarak görebilirler. Dolayısıyla çocukların sorunlarıyla etkili bir şekilde ilgilenmeleri ve çocukların ihtiyaç duyduğu uygun desteği onlara sağlamaları mümkün olmayabilir.

DDB ile ilgili yapılan çalışmalarda duygusal ve davranışsal bozukluğu olan birçok çocuğun ilgili servislerden yardım almadığı belirtilmektedir (Kazdin, 1998; Knitzer, 1993; Molins ve Clopton; 2002). Erken çocukluk döneminde yaşanan ve çözüme kavuşturulmamış veya doğru bir müdahale yapılmamış bir duygusal ve

davranışsal bozukluğun, çocuğun ileride yapacağı seçimleri, ruhsal durumunu, yaşamı boyunca insanlarla ilişkilerini, özetle ileriki yaşamını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi çocukların davranış bozukluklarına ilişkin birçok çalışmanın yanında (Akman, Baydemir, Akyol, Arslan ve Kükütçü, 2011; Berg-Nielsen, Solheim, Belsky ve Wichstrom, 2012; Molins ve Clopton, 2002; Shala, 2013; Walker, Bettis ve Ceci, 1984; Wemms ve Costa, 2005; Wichstrom, Berg-Nielsen, Angold, Egger, Solheim ve Sveen, 2012) öğretmenlerin bu problem davranışlarla baş etme stratejilerine ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Demir (2003) yaptığı çalışmada; öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede, mesleki kıdem, cinsiyet, mezun oldukları bölüm, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre elde edilen bulgularda öğretmenlerin benzer stratejileri kullandıklarına işaret ettiğini belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde farklı öğretim kademelerinde yaşam boyu öğrenme becerileri gibi öğretmenlerin farklı konularda farkındalıklarını ölçen, belirleyen çalışmalar vardır. Öte yandan okul öncesi çocuklarının duygusal ve davranışsal bozukluklarına ilişkin öğretmen farkındalıklarının öğretmenin kişilik özellikleri ve yetkinliği aracılığıyla incelenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada; okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çocuklardaki duygusal ve davranışsal bozukluklara ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi ve çocuklardaki duygusal ve davranışsal bozukluklara yönelik farkındalıkları ile öğretmenin kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin öğretmen yetkinlikleri aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırma Problemi**

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarını anlamaya yönelik farkındalıkları nasıldır?
- 2) Okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri ile duygusal ve davranışsal bozukluklara farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- a) Okul öncesi öğretmenlerin açıklık kişilik özelliği ile çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarına farkındalıkları arasında öğretmen yetkinliğinin aracı rolü nasıldır?
  - b) Okul öncesi öğretmenlerin duygusal denge kişilik özelliği ile çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarına farkındalıkları arasında öğretmen yetkinliğinin aracı rolü nasıldır?
  - c) Okul öncesi öğretmenlerin dışadönüklük kişilik özelliği ile çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarına farkındalıkları arasında öğretmen yetkinliğinin aracı rolü nasıldır?
  - d) Okul öncesi öğretmenlerin uyumluluk kişilik özelliği ile çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarına farkındalıkları arasında öğretmen yetkinliğinin aracı rolü nasıldır?
  - e) Okul öncesi öğretmenlerin sorumluluk kişilik özelliği ile çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarına farkındalıkları arasında öğretmen yetkinliğinin aracı rolü nasıldır?
- 3) Okul öncesi öğretmenlerin çocuğun duygusal ve davranışsal bozukluklara farkındalıkları ile öğretmen yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Sayıtlılar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarını tarafsız ve yaşantılarıyla tutarlı yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Kullanılan ölçme araçlarının araştırmanın amaçlarına hizmet edebilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Yapılan analizlerde istatistiksel hatanın minimum düzeyde olduğu varsayılmaktadır.

Katılımcıların duygusal ve davranışsal bozukluklara ilişkin yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Yapılan çalışma, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

## Tanımlar

**Ayrılık kaygısı.** Bireyin bağlandığı kişilerden ayrılması hakkında gelişimsel olarak normal olmayan ve aşırı düzeyde kaygı ya da korku duyulması durumudur (APB, 2013).

**Depresyon.** Karamsarlık, kötümserlik, keder, hüznün, sıkıntı, isteksizlik, mutsuzluk, umutsuzluk, benliğe ilişkin olumsuz duygular, ilgi kaybı, kararsızlık yalnızlık, intihar eğilimi gibi duygu ve düşünceleri barındıran depresyon “ıstırap veren duygusal bir ağrı” olarak tanımlanmaktadır (Köroğlu, 1997).

**Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu.** Yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan ve yaşam boyu devam eden, hem akademik hem de sosyal becerileri içeren ve sıklıkla başka bozuklukların da eşlik ettiği dikkat ve aktivitedeki gelişimsel bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Kauffman ve Landrum, 2015).

**Otizm spektrum bozukluğu (OSB).** Otizm, çocuklarda üç yaştan önce ortaya çıkan sosyal etkileşimi, sözel ve sözel olmayan iletişimi olumsuz yönde etkileyen, bireyin duyduğu, gördüğü ve hissettiği uyaranları doğru olarak algılamasını engelleyen bir gelişim bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (Kuzucu, 2014).

**Öğretmen yetkinliği.** Öğretmenlerin belirli bir bağlam içerisinde öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmek için gerekli davranışları gösterebilmek konusundaki inanışlarıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Araştırmanın Kuramsal Temeli

Araştırmanın kuramsal temeli kısmında, bireylerdeki duygusal davranışsal bozukluğu, bireyin doğuştan getirdiğini ya da temelinde nörolojik özelliklerin olduğunu vurgulayan biyolojik yaklaşım, birey ve onunla etkileşim içerisinde olan çevresinin özelliklerini ele alan ekolojik yaklaşım, bütün davranışların öğrenme sonucunda oluştuğunu savunan davranışçı yaklaşım ve bireyin sosyal çevresini izleyerek davranış geliştirdiğinden bahseden sosyal öğrenme kuramı ve bireyin kişilik özelliklerini açıklayan beş büyük kişilik faktör kuramına yer verilmiştir.

**Biyolojik yaklaşım.** 1950'li yıllarda Ritalin adlı ilacın DEHB tedavisinde yararlı olduğu bulunduktan sonra DEHB ile ilgili yapılan çalışmalarda artış olmuştur (Kauffman ve Landrum, 2015). 1960'lı yıllarda yapılan çalışmalar sonunda yanlış anne baba tutumunun, çocuğun kişilik özellikleri ve çevresel faktörlerin bu bozukluğun oluşumunda temel etken olmadığı, en önemli etkenlerden birinin ise kalıtım olduğu ortaya çıkmıştır. Genetik faktörlerin duygusal ve davranışsal problemlerin oluşumunda etken olabildiğinin zamanla anlaşılmasıyla biyolojik nedenler ve biyolojik model bakış açısıyla problemlerin çözümü üzerine çalışmalar yapılmıştır (Kuzucu, 2014). Biyolojik modeli temel alarak DDB'yi yorumlayan profesyoneller, bu bozuklukların beyin işlev bozukluğu, biyokimyasal dengesizlik, genetik etmenler ve katkı maddeleri gibi fizyolojik unsurlardan kaynaklandığını öne sürerler. Ayrıca biyolojik model, DDB'nin birçok türünde ilaçlarla iyileşmenin mümkün olduğunu savunur (Kauffman ve Landrum, 2015). Bununla birlikte günümüzde ilacın doğru kullanımının nasıl olması gerektiği, hiç kullanılmaması ve eğitsel tedavilerden yararlanılması gibi konularda tartışmalar sürmektedir. Biyolojik model bağlamında öğretmenlerin durumu değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin çocukların genlerine bakarak karara varamayacağı, bozukluğun tespiti durumunda reçete yazamayacakları veya fizik tedavi yapamayacakları dolayısıyla öğretmenlerin tanı ve tedavi değil ancak yönlendirme yapma noktasında önemli bir konumda olduklarına vurgu yapılmaktadır (Kauffman ve Landrum, 2015). Bu bağlamda öğretmenin DDB'yi nasıl algıladığı ve bu bozukluklar karşısında nasıl

davrandığı soruları duygusal ve davranışsal bozuklukları ayrıca sosyal öğrenme kuramı ile, ekolojik model ile ve davranışsal model ile incelemeyi gerekli kılmaktadır.

**Ekolojik yaklaşım.** Bronfenbrenner'ın (1979) *Ekolojik Sistem Kuramı* çevresel etmenlerin de bireylerin davranışları üzerinde etkili olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu kurama göre ekolojik çevre, birbirleriyle bağlantı içinde olan sistemlerden oluşmakta ve bireyin aktif katılımcı olarak yer aldığı bu sistemler içerisindeki etkileşimleri onun yeni davranışlar geliştirmesinde önem arz etmektedir. Kuramın temel mekanizmasını oluşturan bu sistemler, mikro sistem, mezo sistem, ekzo sistem, makro sistem ve krono sistemdir.

Mikro Sistem; çocuğa fiziksel sosyal ve psikolojik olarak en yakında bulunan çocuğun aile, okul, akran grubu, sınıf gibi direkt etkileşimde bulunduğu çevresini içermektedir. Mikro sistemden sonra gelen mezo sistem ise iki ya da daha fazla mikro sistem arasındaki etkileşimin oluşturduğu sistemdir. Komşular, ebeveynin arkadaşları veya toplum bu sistemde yer alır. Ekzo sistem ise çocuğun fiziksel olarak olmasa da psikolojik olarak içinde yer aldığı gelişimini dolaylı yoldan etkileyen ekonomik durum, sosyal statü gibi iki ya da daha fazla yapının birbiriyle olan ilişkisini içermektedir. Makro sistem daha çok çocukla ilgili politikaların içinde yer aldığı, kültürün, toplumda kabul gören değerlerin içinde bulunduğu sistemdir. Çocuk bunlardan dolaylı olarak etkilenmektedir. Krono sistem ise zaman boyutuyla ilişkilidir. Zamana bağlı olarak bireylerin yaşlanması ve sonucunda algılamalarda ve bakış açılarında değişimlerin olması, psikolojik olarak görülen değişimler bu sistem içerisinde ele alınmaktadır. Bu sistemlerin her biri doğrudan veya dolaylı olarak çocuğu etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1979).

Bu durumu Kauffman ve Landrum (2015) DDB bağlamında ele alarak "DDB, yalnızca bir gencin uygun olmayan davranışları değildir aynı zamanda genç ile diğer insanlar arasındaki istenmedik etkileşimler ve karşılıklı işlemlerdir" (s.28) diyerek açıklamaktadır. Örneğin bir çocuğun okuldayken agresif davranışlar sergilemesi arkadaşlarına şiddet uygulaması gerçekten sorun oluşturabilir. Ekolojik bakış açısı bu sorunla baş etmek için çocuğun sadece davranışlarına odaklanmamaktadır. Bununla birlikte çocuğun anne babasının, öğretmenlerinin, akranlarının ve etkileşim içinde bulunduğu diğer kişilerin çocuğun okuldaki agresifliğine ilişkin görüşlerini, tepkilerini, taleplerini dikkate almak gerektiğini savunur. Bu açıdan ekolojik bakış açısıyla olayları yorumlamanın çocukların fiziksel olarak aktif olmamasından

(Spence ve Lee, 2003) okuldaki şiddete (Baker, 1998) ve akran ilişkilerine (Elias ve Dilworth, 2003) kadar birçok fenomeni anlamada etkili olacağı savunulmaktadır.

**Davranışçı yaklaşım.** Zihnin kara bir kutu olarak görüldüğü davranışçı yaklaşıma göre öğrenme uyarıcı tepki bağlantısıyla ve şartlanmayla açıklanmaktadır. Buna göre öğrenme “bir anlamda bilgi parçalarının birikmesidir; her bilgi parçası için öğrenci dış uyarıcılara uygun tepkileri (davranışları) otomatik olarak verdiğinde öğrenmenin gerçekleştiği düşünülür” (Köseoğlu ve Tümay, 2013). Bu bağlamda davranışçı yaklaşım, toplum tarafından kabul görmeyen ve normal olarak tanımlanmayan bir davranış varsa bunun öğrenilmiş olduğunu savunmakta ve bu durumu klasik koşullanma ile edimsel koşullanma ile açıklamaktadır. Davranışın problem davranış olup olmadığına karar verirken davranışın altında yatan bilişsel süreçleri göz ardı edip gözlenebilir davranışlara odaklanmaktadır. DDB'nin davranışçı yaklaşım benimsenerek yapılan açıklamaları, çocuğun ancak o an sergilediği davranışa bakılarak en iyi şekilde anlaşılabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşım bir problem davranışın varlığını ya da değişimini başarılı bir şekilde fark ederken problemin hangi sebepten kaynaklandığı hakkında ise bilgisi yoktur (Mash ve Wolfe, 2014).

**Sosyal öğrenme kuramı.** Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında içinde bulunulan durumu açıklamak için hem sergilenen davranışa bakılmakta hem de davranışı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği düşünülen bilişsel süreçler gözden geçirilmektedir. Bandura'ya göre (1977) davranış sadece klasik ve edimsel koşullanma yoluyla öğrenilmez, aynı zamanda gözlemsel öğrenmeler de söz konusudur. Yani çocuklar yeni bir davranışı herhangi bir ödüllendirme veya teşvik gerek kalmadan bir başka kişinin davranışlarını izleyerek öğrenebilirler. Sosyal öğrenme ayrıca istenen ve istenmeyen davranışları yakalamada sosyal bilişin rolünü de kapsar. Sosyal biliş çocukların kendileri hakkında ve kendilik algısı oluşturmada başkalarının nasıl düşündüğü, ilişkileri ve sosyal dünyaları ile ilişkilidir. Dolayısıyla problem davranışın ana kaynağını bulmada aile, akran gibi ilişkilerini önemser, bağlamdan yola çıkarak problem davranışı inceler (Mash ve Wolfe, 2014). Ayrıca sosyal öğrenme teorisyenleri çocukların çevredeki ilişkilerini izleyerek davranış geliştirdiği görüşünden hareketle, çocuğun ebeveyn ve öğretmenleri gibi yakın çevresini araştırır. Öğretmen ve ebeveynlerinin davranışları ve duygu durumları ile çocuğun davranış ve duygu durumlarının birbiriyle ilişkili olduğu



görüşünü savunur. Örneğin, annenin kaygı durumunun yüksek olduğu durumlarda çocuk sosyal çevresini izleyerek davranış geliştirdiğinden daha kaygılı duygu durumlarına sahip olabilir, davranışları bu yönde değişebilir (Wilmshurst, 2009).

**Beş büyük kişilik faktör kuramı.** Kişilik kuramlarından bağımsız beş temel kişilik özelliğine göre, bireylerin birbirlerini anlamalarını sağlamada oldukça önemli görülen beş büyük kişilik faktör kuramı kişiliği bağımsız beş temel özelliğe göre açıklamaktadır. Bu özellikler dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve açıklık başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Dışadönüklük kişilik özelliği bireyin heyecanlı, hareketli, insanlarla bir arada olmayı sevme, neşeli, girişken, sosyal olma gibi sıfatları, uyumluluk kişilik özelliği; bireyin yumuşak kalpli, merhametli, yardımsever, başkalarını sevme, uyumlu, bağışlayıcı, alçak gönüllü olma gibi özellikleri içermektedir (Costa ve McCrae, 1992). Sorumluluk kişilik özelliği ise daha çok bireyin planlılığı, düzenliliği, itaatkâr olması, sorumlu hissetmesi ve mükemmeliyetçilikle ilişkilendirilir (Acaray ve Günsel, 2017). Kişiliğin bir diğer boyutu olan duygusal denge; bireyin kendine güvenen, eleştiriye açıklığı, sakin kalabilmesi, sabırlı olması ve stresle baş edebilmesi gibi özelliklerini ifade etmektedir (Acaray ve Günsel, 2017). Kişiliğin bir diğer boyutu olan açıklık ise; bireyin hayal gücünün güçlülüğü, yaratıcılığı, meraklı olması gibi özellikleri içermektedir (Costa, Busch, Zonderman, ve McCrae, 1986).

## **İlgili Araştırmalar**

Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal ve davranışsal bozukluklarına ve öğretmenlerin bu bozukluklara yaklaşımlarına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar bu başlık altında yer almaktadır.

**Yurt içinde yapılan çalışmalar.** Ulu (2018) tarafından yapılan "Okul Öncesi 3-6 Yaş Grubu Çocuklarının Davranış Problemleri ve Anne-Baba Tutumlarının İncelenmesi" adlı tez çalışmasında, 3-6 yaş arası 207 okul öncesi dönem çocuğu ve bu çocukların anne babaları araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" (OÖDSTÖ) ve "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği" (PARI) kullanılmış ve anne baba tutumları ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucu 3-6 yaş çocukların kendilerine ait odalarının olmasının saldırgan davranışlarını değiştirebileceğini göstermektedir. Ayrıca ailenin ekonomik durumunu, çocuğun kardeş sayısı ve

cinsiyeti ile PARI “demokratik davranma ve eşitlik” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çetiner (2016) duygusal ve davranışsal bozukluk açısından risk altında olan anasınıfı ve ilkököl çocuklarının belirlenmesini amaçladığı tez çalışmasında risk gruplarını alt, orta ve yüksek düzeyde risk grupları olarak belirleyerek cinsiyet ve sınıf düzeyinin çalışmada anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda 5-10 yaş arası 2393 öğrenciye ait elde edilen veriler çocukların öğretmenleri aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Öğrenci Risk Tarama Ölçeği/İçselleştirilmiş-Dışsallaştırılmış Davranışlar (ÖRTÖ-İD)” ölçeği kullanılmıştır.

Yüksek Usta ve Yılmaz’ın (2017) yaptıkları bir çalışmada okul öncesine devam eden 48-60 aylık çocukların problem davranış gösterme durumları, anneleri ve öğretmenleri ile olan ilişki bağlamında incelenmiştir. Nicel olarak desenlenen çalışmaya 145 kız ve 107 erkek çocuğun anneleri ile 59 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışmada çocukların hem anneleriyle hem de öğretmenleriyle olan ilişkilerinde yakın ilişkiler geliştirmelerinin onların içe yönelim davranış problemlerini azalttığı ve aksine çatışmalı ilişkiler geliştirmenin ise içe yönelim davranış problemlerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın bir diğer önemli sonucu, öğretmenlerin hizmet yılının ve öğrenim durumunun çocuklarla olan ilişkisinde anlamlı bir farklılık yarattığıdır. Bu sonuca göre çocukla daha az çatışmaya giren ve daha az bağımlılık sergileyen öğretmenlerin 11-15 yıllar arasında tecrübeye sahip öğretmenler olmuştur.

Öngören Özdemir ve Tepeli’nin (2016) yapmış oldukları “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi” adlı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarında görülen saldırgan davranışları öğretmenlerin bakış açısıyla belirlemek ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme stratejilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel olarak desenlenmiş ve görüşme, gözlem ve “Öğretmen Bilgi Formu” ile veriler toplanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 20 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri (n=12) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma sonucu saldırganlık davranışının alt boyutlarından biri olan fiziksel saldırganlık boyutunda en çok çocukların arkadaşını itme ve arkadaşına vurma davranışlarını sergilediği görülmüştür. Bir diğer alt boyut olan ilişkisel saldırganlık

boyutunda ise en çok birbirlerine artık arkadaş kalamayacağını ya da birlikte oyun oynamayacağını söyleme ve oyun grubu kurduğunda arkadaşını guruba dahil etmeme gibi davranışların olduğu bulunmuştur. Her iki kategori birbiriyle karşılaştırıldığında ise fiziksel saldırganlığın ilişkisel saldırganlığa oranla daha yüksek seyrettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma sonucu çocukların sergilediği saldırganlık davranışlarının cinsiyete göre farklılaştığını göstermiştir. Erkek çocukları kız çocuklara göre daha saldırgan davranışlar sergilemiş ve erkek çocukların daha çok kaba kuvvet uygulama gibi fiziksel saldırganlığa başvurdukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte kız çocukları ise daha çok ilişkisel saldırganlığa başvurmuştur. Öğretmenlerin ise saldırganlık davranışlarının daha çok sonucuna odaklandıkları ve anlık çözüm buldukları, fiziksel saldırganlık sonucu ortaya çıkan olumsuz sonuçları fark edip tepki gösterdikleri fakat ilişkisel saldırganlık davranışlarını fark etmedikleri saptanmıştır.

Yumuş (2013) tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitimcilerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi Ve Başa Çıkma Stratejilerinin Belirlenmesi” adlı tez çalışmasında ise okul öncesi dönem çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak ve başa çıkma stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Ankara ili sınırlarında 36-72 aylık çocuklara eğitim veren 54 anaokulu ve 238 okul öncesi öğretmeniyle çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşı, eğitim düzeyi ve mesleki tecrübelerinin çocuklardaki davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirmelerinde önemli bir yeri olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin yaşı arttıkça çocukların davranış problemlerini daha etkin bir şekilde tanımlayıp değerlendirebilmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yılı arttıkça öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlama yapabileceklerine ve değerlendirebileceklerine yönelik kararlılıkları da artmaktadır.

Uysal (2011) yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların okulda gösterdiği saldırgan davranışları cinsiyet, ebeveynlerin öğrenim durumu ve çalışma durumu, aile yapısı, doğum sırası, kardeş sayısı ve öğretmenlerin mesleki deneyimleri değişkenleri açısından incelemeyi ve zorbalık davranışlarını gözlemlemeyi amaçlamaktadır. Sözü edilen tez çalışması, açıklayıcı karma yöntemle desenlenmiş ve nicel kısımda öncelikle 121 çocuğa Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu (HVDF) ve Okul Öncesi Sosyal

Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF) uygulanmış ve sonra nitel kısımda ise bu çocukların içinden amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 14 çocuk gözlenmiş, anekdot kaydı tutulmuş, olay ve zaman örnekleme, basit katılım çizelgesi, öğretmen görüşme formu ve zaman kaydı alınarak veriler toplanmıştır. Çalışma sonucu zorbalık davranışı gözlemlenen çocukların daha çok vurma, sataşma, bağırma, dalga geçme, zorla alma, eşyalara zarar verme, kıs kıs gülme ve dışlama davranışlarını sergilediğini göstermektedir. Çocukların davranışlarının zorbalık olup olmadığına karar vermek için davranışların sürekli olup olmadığı incelenmiş ve çocukların bu davranışları tekrarladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte gözlemler zaman zaman öğretmen görüşleriyle paralellik gösterse de öğretmenlerin bu çocuklar hakkında çok genel cümleler kurduğu görülmüştür.

Tepe ve Demir (2012) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği" adlı çalışmalarında 2010–2011 eğitim öğretim yılında Konya'da okul öncesi eğitim kurumunda çalışan 862 okulöncesi öğretmeni ile çalışmayı yürütmüştür. Ölçek maddeleri açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ayrıca elde edilen ölçeklerin kuramsal yapıyı ne kadar desteklediğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir. Çalışma sonucu öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin onların daha az stresli olmasında, karşılaştıkları güçlüklerle daha sabırlı ve kararlılıkla mücadele etmelerinde, öğrencileri motive etmesinde ve öğretmeye daha istekli olmasında etkili olduğu görülmüştür.

Çakır (2010) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin anlayışları ve denetim odaklarını incelemek ve bu iki değişken arasında ilişkinin olup olmadığını sorgulamak amacıyla yaptığı yüksek lisans tezini ilişkisel tarama modeli ile yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale ili ve ilçelerindeki okul öncesi kurumlarında görev yapan 140 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Sonuçlar evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere kıyasla daha iç kontrol odaklı ve otoriter, hizmet yılı değişkeninde ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine kıyasla daha otoriter bir tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim durumunun artmasıyla disiplin anlayışlarının da daha demokratikleştiği bulunmuştur. Buna ek olarak, denetim odağı iç kontrollü olan öğretmenlerin daha demokratik disiplin anlayışına sahip

oldukları ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğretmenlerin disiplin anlayışı ve iç dış kontrollü olma sonuçları medeni durumları, eğitim verdikleri yaş grubu, hizmet yılı, sahip oldukları çocuk sayısı ve sınıflarında bulunan çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Erol, Şimşek, Öner ve Münir (2005) çalışmalarında ailelerin raporladığı ve 2 ve 3 yaşındaki çocuklar arasında görülen duygusal ve davranışsal problemlerin sıklığı ve yaygınlığını incelemişlerdir. Bu doğrultuda Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden 638 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışma sonuçları araştırmaya katılan Türkiye'deki 2 ve 3 yaş çocukların toplam davranış problemlerinin ortalamalarının Avrupa ve Kuzey Amerika'daki aynı yaştaki çocuklardan elde edilen verilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde içselleştirilmiş davranış problemlerinin de diğer ülkelere oranla daha yaygın olduğu görülmektedir. Bu istatistikler dışsallaştırılmış davranış bozukluğunda farklılaşmaktadır. Buna göre Türkiye ve Kuzey Amerika'daki 2 ve 3 yaş çocukları arasındaki dışsallaştırılmış davranış problemlerinin oranı birbirine çok yakınken Hollandalı çocukların sağladığı oranlardan azdır. Ayrıca erkeklere göre yüksek oranda kızlarda görüldüğü saptanan depresyon hariç içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri açısından cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Derman ve Başal (2013) yapmış oldukları bir çalışmada okul öncesi dönemde görülen davranış problemlerini araştırmayı ve anne baba tutumları ile arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Erkek ve kız çocuk katılım oranlarının birbirine yakın olduğu çalışmaya toplam 1112 çocuk katılmıştır. Kıskançlık, alt ıslatma, hiperaktivite, saç yolma, karşı gelme, uyku bozukluğu, içe kapanıklık, tikler gibi 5-6 yaş çocuklarında görülebilen toplam 30 davranış problemini kapsayan bir form araştırmacılar tarafından hazırlanarak öğretmenlere verilmiştir. Elde edilen bulgular çocukların %60,6'sının en az bir ya da daha fazla davranış problemi gösterdiğini ve bu durumun erkek çocuklarında kız çocuklara oranla daha yaygın olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmanın önemli sonuçlarından biri çocuklarda en sık gözlenen davranış problemlerine yönelik elde edilen bulgular ile ilgilidir. Bu bağlamda içe kapanıklık, aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu ve iştahsızlık genel itibarıyla çocuklarda en sık gözlenen davranış problemleri olarak raporlanmıştır. Cinsiyet değişkeni ile ele alındığında ise kız çocukları içe kapanıklık

ile içe yönelim davranış problemi sergilemede ilk sırada iken erkek çocukları aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu ile dışa yönelim davranış problemi sergilemede ilk sıradadır.

**Yurt dışında yapılan çalışmalar.** Kingsley (2011) doktora tezi kapsamında şiddetli davranış problemleri sergileyen küçük çocukları yönlendirmede okul öncesi öğretmenlerinin karar verme sürecini etkileyen faktörlere ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma sorularında özellikle öğretmenin bilgisi, ilgileri ve inançları gibi öğretmen kaynaklı faktörlere, yönlendirme yapılacak kurumların ve hizmetlerin erişilebilirliği gibi program-sistem kaynaklı faktörlere ve literatürde daha önce tanımlanmadığı düşünülen diğer faktörlere odaklanmıştır. Bu doğrultuda çeşitli Head Start Programını uygulayan okullardaki 33 okul öncesi öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları genel olarak ne tür çocukların davranışlarını zorluk olarak görürsünüz, davranış problemi ile şiddetli davranış problemini birbirinden nasıl ayırırsınız, bir ya da daha fazla davranış problemi olan çocukla karşılaştığınızda genellikle ne yaparsınız, sorunu çözmek için çabaladığınızda problem davranış hala sürüyorsa o zaman ne yaparsınız, davranış problemi olan bir çocukla ilgili çalışma arkadaşınızdan yardım almak istediğinizde neler olur, problem davranışların olduğu sınıfınızdaki çocuklarla ilgili anlatabileceğiniz önemli bir deneyimi ve düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz gibi öğretmenlerin emik bakış açılarını yakalamayı hedefleyen soruları içermiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenlerin tamamının yönlendirme yapmaya karar verirken ailelerin en önemli faktör olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Aileler öğretmenlerin çocuk hakkındaki önerilerini ve değerlendirmelerini desteklediklerinde öğretmenlerin ailelere yönelik olumlu algı geliştirdikleri, desteklemediklerinde ve tam tersi davrandıklarında ise olumsuz algıya sahip oldukları bulunmuştur. Farklı kültürlerin ve farklı dillerin olması ise öğretmenlerin algısında bir engel olarak öne çıkmıştır. Ayrıca çocukta algılanan gelişimsel bir engelin olması, çocuğun sosyo-ekonomik durumunun düşük olması, çocuğun çift dilli olması veya bulunduğu ortamdaki dili yeni öğreniyor olması ve çocuğun kişilik özelliklerinin ve mizacı gibi faktörler, öğretmenler tarafından kendilerinin ve ailelerinin kontrol edemeyecekleri faktörler olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu algıları davranış problemi olan çocukları yönlendirmeyi ertelemelerine neden olmaktadır.

Allen ve Lerman (2018) öğretmenlerin çocuklardaki kaygı durumlarına nasıl karşılık verdiklerini anlamak amacıyla çocuklardaki kaygı durumlarına verilen öğretmen tepkileri (TRAC) anketinin geliştirildiği ve değerlendirildiği bir çalışma yapmışlardır. Ayrılık kaygısı, sosyal kaygı ve yaygın kaygı bozukluğuna sahip çocukların içinde bulunduğu 9 senaryo ile oluşturulan anket ayrıca öğretmenlerin senaryolara yönelik cevaplarını almak amacıyla her bir senaryo için 6 farklı cevap seçeneğini içermiştir. Ayrıca çalışmanın diğer boyutu olan geliştirilen ölçme aracını değerlendirmek amacıyla 74 ilkökul öğretmeniyle çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda diğerlerine oranla deneyimli öğretmenlerin çocukların bir gruba katılma, okula gelme, diğer arkadaşlarıyla oynama ve yapamıyorsa yeniden denemesi konusunda çocuklara daha teşvik edici davrandıkları ve destekleyici oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra erkek öğretmenlerin daha korumacı, kolay görevler verme ya da çocuğu bir gruba dahil etme gibi durumlarla destekleyici oldukları bulunurken, kadın öğretmenlerin ise daha çok çocukların problem çözme becerilerini kullanmalarına yardım ettikleri ve korkularıyla yüzleşmeleri için onları teşvik ettikleri ve ödüllendirdikleri bulunmuştur.

Benzer şekilde okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal davranışsal sorunlara ilişkin bilgileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Shillingford ve Karlin (2014) tarafından bir çalışma yapılmıştır. 184'ünün kadın olduğu yaşları 19 ila 51 arasında değişen 230 kişi çalışmaya katılmış, ve onlardan yaş, cinsiyet, etnik köken, alınan dersler gibi demografik bilgiler alınmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak Bandura'nın öz yeterlik tanımından yararlanarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2011) tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (TSES)" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal davranışsal sorunlara ilişkin bilgi düzeyleri ise DDB hakkında ne kadar bildiği, DDB'ye yönelik belirtileri başarılı bir şekilde tanıma becerileri ve DDB ile karşılaştıklarında uygun baş etme stratejilerine yönelik bilgileriyle boyutlandırılmıştır. Bunun için DSM 4'ten temellenerek oluşturdukları bir anket hazırlanmıştır. Çalışma sonuçları alan deneyiminin, okuldaki ek derslerin, DDB'ye ilişkin bilgilerinin ve DDB'li bir çocukla yakınlığının olmasının öğretmen adaylarının öz yeterlikleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Ek olarak DDB'li bir öğrenciye sahip olmanın ve staj deneyiminin öğretmen adaylarının öğrenci yükümlülüklerine bir yararının olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının daha çok okuldaki derslerde

kazandıklarıyla onların inançlarını etkileyen deneyimleri edindikleri bulunmuştur. Dolayısıyla öneriler arasında öğretmen eğitim programlarında öğretmen adaylarının DDB'yi tanımaları, anlamaları ve karşılaştıklarında ne yapabilecekleri hakkında fikirlerinin olabilmesi için DDB ile ilgili daha fazla çaba gösterilmesi gerektiği bulunmaktadır.

Major, Seabra Santos ve Martin (2015) yapmış olduğu bir çalışmada ailelerin ve öğretmenlerin uzlaştığı ve uzlaşmaya varamadığı okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile davranış problemlerini incelemişlerdir. Çalışmaya Portekizli 1000 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak okul öncesi ve ana okulu davranış problemi ölçeği (PKBS-2) kullanılmıştır. Ailelerin hem sosyal becerileri hem de davranış problemlerini yüksek olarak puanladığı çalışmada öğretmenlerin ve ailelerin ölçeği önemli derecede farklı puanladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin öğretmenlerin sosyal geri çekilme içselleştirilmiş problemini ailelere oranla daha problematik bulduğu tespit edilmiştir. Bu durumun öğretmenin çocuğu sosyal çevrede gözlemleyebilmesiyle ilgili olabileceği ifade edilmiştir. Düşünceler arasındaki bu farklılık çalışmada bir olumsuzluk olarak değil tam tersi çocukların sosyal duygusal davranışlarını tanımada daha kapsayıcı olması açısından aileler ve öğretmenler olmak üzere her iki tarafın da görüşüne başvurulması gerekliliği ile olumlu bir sonuç olarak ifade edilmiştir. Ayrıca genel itibariyle ölçeği farklı puanlasalar da agresiflik gibi dışsallaştırılmış davranış problemlerinde sosyal olarak yalıtılmışlık gibi içselleştirilmiş davranış problemlerine oranla daha çok uzlaşma sağladıkları görülmüştür.

Headley ve Campbell (2011) "Öğretmenlerin İlkokul çocuklarındaki Anksiyete Sorunlarını Tanıma ve Yönlendirmesi" konulu çalışmasında 299 ilkokul öğretmeni ile çalışmışlardır. Çalışmada farklı anksiyete türlerini içeren beş farklı senaryonun bulunduğu anket oluşturulmuş ve öğretmenlerden anketleri doldurmaları istenmiştir. Çalışma sonuçları göstermektedir ki öğretmenler yüksek düzeydeki anksiyete sorunları olan çocukları yönlendirmeye karar vermede ve şiddetli anksiyete sorunlu davranışları tanımada başarılı iken orta derecede seyreden anksiyete belirtileri ile şiddetli anksiyete sorunlarını birbirinden ayırt etmede zorluk yaşamaktadırlar. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çocukları yardım almaları için daha çok yönlendirdikleri araştırmanın sonuçlarındandır.



Sonuç olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal ve davranışsal bozuklukların okul öncesi dönemde görülme sıklıkları, öğretmenlerin DDB'yi tanıma ve yönlendirmesi, öğretmenlerin çocuklardaki DDB'ye nasıl karşılık verdiklerinin araştırıldığı görülmüştür. Ayrıca anne baba tutumları ile çocuklarda duygusal ve davranışsal bozukluklar arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmüştür. Araştırmalara genellikle öğretmenler, anne babalar ve okul öncesi dönem çocukları dahil edilmiştir. Araştırmalarda incelenen değişkenlerden bazıları sosyo ekonomik durum, kardeş sayısı, cinsiyet, hizmet yılı, öğrenim durumu, yaş, eğitim düzeyi, mesleki tecrübe ve medeni durum, etnik köken olarak sayılabilir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin, öğretmen adaylarının veya anne babaların duygusal ve davranışsal sorunlara ilişkin görüşlerini, farkındalıklarını ve problemi nasıl tanımladıklarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak senaryoyu kullanan çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Allen ve Lerman, 2018; Headley ve Campbell, 2011; Molins ve Clopton, 2002; Uysal, 2011). Örneğin Headley ve Campbell (2011) öğretmenlerin çocukların anksiyete sorunlarını tanıyıp tanıyamadığını ve yönlendirme yapıp yapmadığını incelemek üzere 5 senaryodan oluşan anket hazırlamışlardır. 5 farklı senaryo çalışmanın amacına uygun olarak en düşük seviyede, düşük, orta, şiddetli, çok şiddetli anksiyete semptomları şeklinde sınıflandırılmıştır. Benzer şekilde Allen ve Lerman (2018) öğretmenlerin çocuklardaki kaygı durumlarına nasıl karşılık verdiklerini anlamak amacıyla ayrılık kaygısı, sosyal kaygı ve yaygın kaygı bozukluğunu içinde barındıran dokuz senaryodan oluşan bir anket hazırlamışlar ve verileri bu doğrultuda toplamışlardır.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin kullanılmasıyla karma yöntemle desenlenmiştir. Creswell'e göre karma yaklaşımın temel önermesini "nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar." düşüncesi oluşturmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden eş zamanlı dönüşümsel desen kullanılmıştır. Creswell'in (2003) ortaya koyduğu karma yöntem araştırma tipolejilerinden biri olan eş zamanlı dönüşümsel desen, nicel ve nitel verilerin aynı zamanda toplanıp analiz edilmesini ifade eder. Bu desende çalışmanın nitel veya nicel desenlerinden biri öne çıkabileceği gibi, her iki veri türüne de eşit önem verilebilir. Araştırmada, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal ve davranışsal problemlere ilişkin farkındalıkları öğretmenin kişilik özellikleri ve öğretmen öz-yetkinliği değişkenleri açısından incelenmiştir.

Çalışmada nitel ve nicel veriler birlikte toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri var olan literatürden faydalanarak öğretmenlerin çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarına ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Öğretmen *Değerlendirme Formu*, öğretmenlere ait cinsiyet, yaş, gelir seviyesi, hizmet yılı, çalıştığı okul türü, mezinuyet durumu, medeni durumu, çocuk sayısı ve sınıfındaki öğrenci sayısı gibi öğretmene ait kişisel bilgileri edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu* ile toplanmıştır. Öğretmen Değerlendirme Formu'nda ayrılma kaygısı, seçici konuşmazlık, karşıt gelme ve karşı olma bozukluğu, yeme bozukluğu, uyku bozuklukları, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öfke problemi, depresyon ve otizm spektrum bozukluğu başlıklarından oluşan dokuz senaryo yer almaktadır. Çalışma kapsamında senaryolarda yer alan 4 açık uçlu soruyla öğretmenin duygusal ve davranışsal bozukluklara ilişkin farkındalıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın tarama modeli kullanılan nicel kısmında öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve

öğretmen öz yeterliğinin çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarına ilişkin farkındalığının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla *Beş Büyük Kişilik Faktör Envanteri (EK-Ç)* ile *Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği (EK-D)* kullanılarak veriler toplanmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) tarama (survey) modelini, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalar olarak tanımlamaktadır. Büyüköztürk ve ark. ayrıca tarama araştırmasının, oldukça çok bireyden oluşan örneklemden elde edilen birçok bilgiyi araştırmacılara sunması yönüyle avantajlı olduğuna dikkat çekmişlerdir.

### **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

**Çalışma evreni.** Çalışmanın evrenini Trabzon ili ve merkez ilçelerinde bulunan Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında (resmi ve özel anaokulları, ilkokula bağlı anasınıflarında) görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur.

**Çalışma grubu.** Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 14 resmi ve 6 özel anaokulunda görev yapan 85 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılar olasılıksız örneklem seçimi türlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Sözü geçen okullardaki öğretmenlere gönüllülük esasıyla verilen 200 formdan 100'ü yanıtlanmamış olarak teslim alınmış, 100 öğretmen çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş ve ölçme araçlarını doldurmuştur. Ölçme araçlarının toplanmasından sonra ise yapılan incelemeler sonucunda formdaki senaryolara ilişkin açık uçlu soruların cevaplanmayışı, ölçme araçlarından birini doldurmamış olması gibi nedenlerle eksik ve tamamlanmamış olan 15 form geçersiz sayılmış ve değerlendirme dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla tüm formların doldurulduğu 85 formdan elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma grubunda yer alan öğretmenler kişisel bilgilerinin korunması ilkesi gereği isimlerinin kullanılması uygun görülmediğinden alfabetik kodlara yer verilmiş ve Ö1, Ö2, Ö3...Ö85 olarak kodlanmıştır.

**Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ait kişisel bilgiler.** Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8'de yer almıştır.

Tablo 1

*Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	f	%
Kadın	79	92,9
Erkek	6	7,1
Toplam	85	100,0

Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde %92,9 oranla büyük çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Çalışmaya yalnızca %7,1 oranıyla 6 erkek öğretmen katılmıştır.

Tablo 2

*Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı*

Yaş	f	%
25 yaş ve altı	16	18
26-29	13	15
30-34	35	41
35-39	17	20
40 ve üzeri	5	6
Toplam	85	100,0

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin %41'inin 30-34 yaş arasında olduğu, dolayısıyla katılımcıların çoğunluğu genç öğretmenlerden oluşmaktadır. Bunu birbirlerine yakın yüzdelerle sahip sırasıyla %20'si 35-39 yaş, %18'i 25 yaş ve altı yaş ve %15'i 26-29 yaş aralığındaki öğretmenler takip etmektedir. 40 yaş ve üzeri öğretmen sayısı ise %6 oranıyla çok düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3

*Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Gelir Seviyesine Göre Dağılımı*

Gelir Seviyesi	f	%
0-1000	3	4
1000-2000	11	13
2000-3000	26	31
3000-4000	38	44
4000-5000	7	8
Toplam	85	100,0

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun ortalama 3000-4000 civarı gelir seviyesine sahip olduğu, dolayısıyla çoğunluğunun ortalama veya ortalamanın üzerinde bir gelir seviyesine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4

*Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı*

Hizmet Yılı	f	%
0-5	27	31,6
6-10	40	47,6
11-15	16	18,6
16-20	2	2,2
Toplam	85	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı şu şekildedir; öğretmenlerin %47,6'ı 6-10 yıl, %31,6'ı 5 yıl ve altı, %18,6'ı 11-15 yıl ve %2,2'ü 16-20 yıl hizmet süresine sahiptir. Hizmet süreleri arasındaki oranlara bakıldığında öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmı 6-10 yıl hizmet süresine sahiptir. 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmen ise çok azdır. Çalışmada 7 öğretmen hizmet yılını belirtmemiştir.

Tablo 5

*Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türüne Göre Dağılımı*

Çalıştığı Okul Türü	f	%
İlkokula bağlı anasınıfı	10	11,8
Özel anaokulu	12	14,1
Devlet Anaokulu	61	71,7
Diğer	2	2,4
Toplam	85	100,0

Öğretmenlerin çalıştığı okul türü incelendiğinde ilkökula bağlı anasınıfında görev yapan öğretmenler çalışma grubunun %11,8'ini, özel anaokulunda görev yapan öğretmenler %14,1'ini, devlet anaokulunda görev yapan öğretmenler %71,7'ini, belirtilen okullar dışındaki okullarda görev yapan öğretmenler ise %2,4'lük kısmını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanlar arasında devlet anaokulunda görev yapan öğretmenlerin katılımının daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 6

*Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Programa Göre Dağılımı*

Mezun Oldukları Program	f	%
Kız Meslek Lisesi	1	1,2
Çocuk Gelişimi Ön Lisans	1	1,2
Açık Öğretim	7	8,1
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans	73	85,9
Yüksek Lisans	2	2,4
Diğer	1	1,2
Toplam	85	100,0

Tablo 6 da görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin %85,9'u okul öncesi öğretmenliği lisans mezunudur. Öğretmenlerin %8,1'i açık öğretim, %2,4'ü yüksek lisans ve diğerleri de %1,2'lik oranla kız meslek lisesi, çocuk gelişimi

ön lisans ve sosyal hizmetler eğitim programı mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenlerin katılımının daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 7

*Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Medeni Durumu ve Çocuk Sayısına Göre Dağılımı*

Değişken	Boyutlar	f	%
Medeni Durum	Bekar	58	68,2
	Evli	26	30,6
	Boşanmış	1	1,2
Toplam		85	100
Çocuk Sayısı	0	43	50,6
	1	21	24,7
	2	20	23,5
	3	1	1,2
Toplam		85	100

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin medeni durumu ve çocuk sayısı incelendiğinde bekar olan öğretmenler çalışma grubunun %68,2'sini, evli öğretmenler %30,6'sını, boşanmış veya dul öğretmenler ise %1,2'lik kısmını oluşturmaktadır. Ayrıca hiç çocuğu bulunmayan öğretmenler çalışma grubunun %50,6'sını, bir çocuğa sahip öğretmenler çalışma grubunun %24,7'sini, iki çocuğa sahip öğretmenler çalışma grubunun %23,5'ini, ve üç çocuğa sahip öğretmenler çalışma grubunun %1,2'sini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanlar arasında bekar olan öğretmenlerin ve çocuğu olmayan öğretmenlerin katılımının daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 8

*Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Sınıfındaki Çocuk Sayısına Göre Dağılımı*

Sınıftaki Çocuk Sayısı	f	%
1-10	1	1,2
10-20	51	60,0
20-30	32	37,6
30-40	1	1,2
Toplam	85	100

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıfındaki çocuk sayısına göre dağılımı incelendiğinde sınıfında 1-10 arasında çocuk olan öğretmen çalışma grubunun %1,2'sini, 10-20 arasında çocuk olan öğretmen %60'ını, 20-30 arasında çocuk olan öğretmen %37,6'sını, 30-40 arasında çocuk olan öğretmen ise %1,2'lik kısmını oluşturmaktadır. Sınıfında 10-20 arasında çocuk olan öğretmenlerin araştırmaya katılımının daha fazla olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Süreci**

Trabzon il merkezi ve ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarında veri toplama araçlarının öğretmenlere uygulanması için öncelikle Hacettepe Etik Komisyonu'na başvurulmuş ve komisyon tarafından uygun bulunmuştur. Sonraki aşamada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve araştırma izni alınmıştır. Trabzon il merkezinde ve merkez ilçelerindeki 12 resmi anaokulu 2 ilkokula bağlı anasınıfı ve 6 özel anaokulunda görev yapan öğretmenlere gönüllülük esasıyla ölçme araçları uygulanmıştır. Verilen 200 formdan 100'ü yanıtlanmamış olarak teslim alınmış, 100 öğretmen çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş ve ölçme araçlarını doldurmuştur. Ölçme araçlarının toplanmasından sonra ise yapılan incelemeler sonucunda formdaki senaryolara ilişkin açık uçlu soruların cevaplanmayışı, ölçme araçlarından birini doldurmamış olması gibi nedenlerle eksik ve tamamlanmamış olan 15 form geçersiz sayılmış ve değerlendirme dışı



bırakılmıştır. Dolayısıyla kalan 85 formdan elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Değerlendirme Formu, Beş Büyük Kişilik Faktör Envanteri, Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır.

**Öğretmen kişisel bilgi formu.** Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Kişisel Bilgi Formunda; cinsiyet, yaş, gelir seviyesi, hizmet yılı, çalıştığı okul türü, meziniyet durumu, medeni durumu, çocuk sayısı ve sınıfındaki öğrenci sayısı gibi öğretmenlerin demografik özellikleri yer almaktadır. Bu formun giriş kısmında ise araştırmaya katılacak okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın amacı, kapsamı, araştırmanın tahmini süresi, gönüllülük esasına dayandığı, çalışmaya katılmama ve katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahip oldukları, bilgilerinin gizli tutulacağını açıklayan ve araştırmacının iletişim bilgilerini içeren bir bölüm yer almıştır (EK-C).

**Öğretmen değerlendirme formu.** Öğretmenlerin çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarına ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla ilgili alan yazın taranarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve araştırmanın nitel kısmını oluşturmuştur. Senaryoların oluşturulması aşamasında uygulamada çalışan 14 okul öncesi öğretmene ifadelerin ve konunun anlaşılabilirliği, ifadelerin gerçekçiliği, içerik bilgisi başlıklarında değerlendirme yapmaları istenmiş ve görüşme formu düzenlenmiştir. Ayrıca biri eğitim psikolojisi ve ikisi okul öncesi eğitimi alanında uzman üç kişiden uzman görüşü istenmiş, bunların sonucunda senaryolara son hali verilmiştir. Öğretmen Değerlendirme Formu; okul öncesi dönem çocuklarında sık görülen duygusal davranışsal problemleri (ayrılma kaygısı bozukluğu, seçici konuşmazlık, karşıt gelme ve karşı olma bozukluğu, yeme bozukluğu, uyku bozuklukları, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, akran zorbalığı, depresyon ve otizm spektrum bozukluğu) betimleyen senaryolardan oluşmaktadır. Aşağıda Öğretmen Değerlendirme Formu'nda (EK-B) yer alan senaryolara örnek verilmiştir:

Ömer 5 yaşında bir anasınıfı öğrencisidir. Ömer'in istemediği bir şeyi yapmasını sağlamak neredeyse imkansızdır. Annesi, Ömer'i öğretmeniyle tanıştırdığı ilk gün onun zor bir çocuk olduğundan, kendisinden bir şey

istendiğinde kolay kolay yapmadığından, ısrar edildiğinde ise ağladığından bahsetmiştir. Ona göre Ömer, ağlamayı kaçış olarak kullanmaktadır. Ömer'e bir şey yapmasını söylememek annesinin bu durumdan kurtulmak için bulunduğu en iyi çözümdür. Diğer türlü evde çıkan krizle baş etmek zordur. Evde kardeşiyle de sıklıkla problem yaşamaktadır. 6 aydır sınıf ortamında bulunan Ömer, benzer şekilde öğretmenin kendisinden istediklerini yapmayı reddetmekte, bunun yerine sadece kendi istediği etkinlikleri yapıp, istediği gibi davranmaya devam etmektedir. Öğretmen'in izin vermediği çeşitli davranışlarda bulunmakta, örneğin; istediği zaman sınıftan çıkıp gitmekte, etkinlik sırasında onun sırası olmadığı söylendiğinde dinlememekte ve arkadaşlarıyla zaman zaman bu nedenle kavga etmektedir. Bazen öfkelenerek kendisine ve çevresindeki eşyalara zarar vermektedir.

Her bir senaryo standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı benimsenerek oluşturulmuş dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı genel anlamda sıraya konularak dikkatlice yazılan bir dizi soru olarak tanımlanmaktadır ve her bir katılımcıya bu soruların aynı tarz ve sırada sorulması gerektiğine dikkat çekilir. Bu yaklaşımın görüşmeci yanlılığını ve öznelliğini azalttığı vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Senaryolarda yer alan dört farklı problem durumu betimleyen açık uçlu sorular aşağıda belirtildiği gibidir:

- 1) Siz öğretmenin yerinde olsaydınız bu durumu nasıl açıklardınız?
- 2) Siz Ömer'in öğretmeni olsaydınız onun bir sorunu olduğunu düşünür müydünüz?
  - a) Yanıtınız evetse, Ömer'in sorunu nedir? Bunu düşünmenize hangi özellikleri neden oldu?
  - b) Yanıtınız hayırsa, neden?
- 3) Bu durumda ailenin ve okulun yapması gerekenler size göre nedir?
- 4) Ömer'in duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip olduğunu ve özel eğitime yönlendirmek üzere tanılanması ya da tanılanmaması gerektiği hakkında ne düşünüyorsunuz, neden?

Açık uçlu bu soruların her biri farklı farkındalık boyutuyla ilişkilendirilmiştir. Bunlar, öğretmenlerin sorunu hissetmesine yönelik farkındalığı, sorunu doğru tanımlayabilme veya soruna ilişkin belirtilere yönelik doğru tahminlerde bulunabilmesine yönelik farkındalığı, soruna ilişkin aile ve okulun yapması gerekenleri bilmelerine yönelik farkındalığı ve bozukluklar karşısında yönlendirme yapabilmesine yönelik farkındalığı olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaya göre her bir öğretmenden elde edilen veriler birden dörde kadar kodlanmış ve her bir öğretmenin dokuz senaryodan aldığı toplam puanın ortalaması alınarak farkındalıkları belirlenmiştir.

**Beş büyük kişilik faktör envanteri.** Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarına ilişkin farkındalığının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla John, Donahue ve Kentle (1991) tarafından geliştirilen Beş Büyük Kişilik Faktör Envanteri (BFI) kullanılmıştır. Envanterin Türkçe uyarlama çalışması Karaman, Doğan ve Çoban (2010) tarafından yapılmıştır. Geçerlik güvenirlik çalışması 138 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ayrıca dil eşdeğerliliği için Eğitim Fakültesi'nin İngilizce Öğretmenliği bölümünün dördüncü sınıfında okuyan 33 öğrenci çalışmada yer almıştır. Envanter; dışa dönüklük, açıklık, sorumluluk, uyumluluk, duygusal denge alt boyutlarıyla beş alt ölçekten oluşmaktadır. Envanter, “tamamen katılıyorum”dan “kesinlikle katılmıyorum” a doğru sıralanan 5’li likert tipi bir ölçektir. Envanterde yer alan bazı maddeler tersten kodlanmaktadır. BFI'nin, 44 kısa cümleden oluşması ve kısa sürede tamamlanması envanterin güçlü yanlarından biridir. Envanterin maddelerine örnek şu şekildedir: “Konuşkanım”, “Orijinal, yeni fikirlere açığım”, “Çok fazla hayranlık uyandırırım”.

BFI'nin güvenirlik hesaplamaları için Türkçe formu araştırmacılar tarafından 138 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Envanterin güvenirliği için her bir alt ölçek için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Dışa dönüklük (Extraversion) alt ölçeği için  $\alpha = .76$ , Uyumluluk (Agreeableness) alt ölçeği için  $\alpha = .63$ , Sorumluluk (Conscientiousness) alt ölçeği için  $\alpha = .71$ , Duygusal Denge (Neuroticism) alt ölçeği için  $\alpha = .64$  ve Açıklık (Openness) alt ölçeği için  $\alpha = .53$  olarak bulunmuştur. Beş Büyük Kişilik Faktör Envanteri'nin alt ölçekleriyle ilgili olarak bulunan iç tutarlık katsayıları .53 ile .76 arasında değişmektedir. Bu sonuca göre ölçeğin iç tutarlık katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir (EK-Ç)

**Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği.** Öğretmen yetkinliklerini, çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarına ilişkin farkındalığının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla öğretmenler ve öğretmen adaylarının yetkinlik düzeylerini belirleme konusunda Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve literatürde oldukça yaygın kullanıldığı gözlenen ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçek 24 madde ve 5 alt boyuttan (yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi ve ölçme ve değerlendirme) oluşmaktadır.

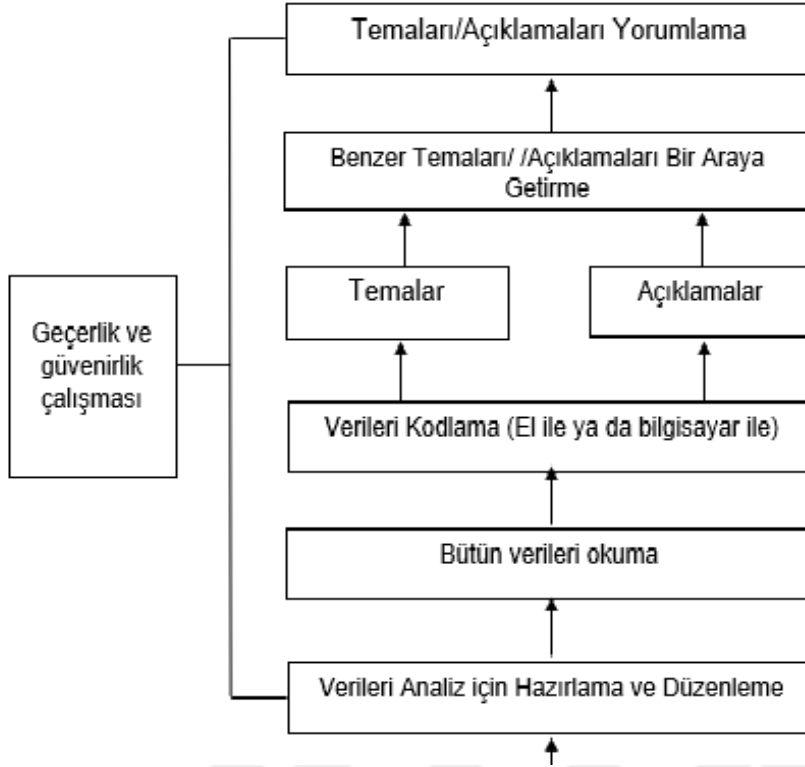
Ölçeğin güvenirlik hesaplamaları için Türkçe formu 267 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için her bir alt ölçek için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Yönlendirme alt ölçeği için  $\alpha = .79$ , Davranış Yönetimi alt ölçeği için  $\alpha = .78$ , Motivasyon alt ölçeği için  $\alpha = .73$ , Öğretim Becerisi alt ölçeği için  $\alpha = .69$  ve Ölçme ve Değerlendirme alt ölçeği için  $\alpha = .66$  olarak bulunmuştur. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin alt ölçek puanları arasındaki iç tutarlık katsayıları .66 ile .79 arasında değişmektedir. Bu oran ölçeğin genelinde ise .80'dir. Bu sonuca göre ölçeğin iç tutarlık katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir (EK-D).

## **Verilerin Analizi**

Bu bölümde, çalışmanın nitel ve nicel bölümlerinde verilerin çözümlenmesinde kullanılan analiz yöntemleri ve programlar hakkında bilgi verilmektedir.

**Nitel verilerin çözümlenmesi.** Nitel verilerin çözümlenmesi ve kodlanması NVivo 12.0 paket programı ile yapılmıştır.

Nitel bölümde öğretmen değerlendirme formu kullanılarak elde edilen veriler, yazılı dökümleri yapıldıktan sonra nitel veri analizi yapmak amacıyla kullanılan NVivo 12.0 programına aktarılarak içerik analizi ile çözümlenmesi yapılmıştır. İçerik analizinde belirli kavram ve temalar kapsamında birbirine benzeyen veriler ortaya çıkarılmakta ve bu veriler okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmanın nitel verilerinin analizi Creswell (2009)'in önerdiği nitel veri analizi aşamaları doğrultusunda yapılmıştır. Örnek şekil aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Nitel araştırmalarda veri analizi (Creswell, 2009).

Nvivo analizlerine ek olarak, analiz sürecinde araştırmacı oluşturduğu temaları ve altına gelen kodlamaları inceleyerek güvenilirliği oluşturmuştur. Belirlenen temaların ve kodlamalarının güvenilirliği başka bir araştırmacı tarafından da kontrol edilerek onaylanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların görüşlerinin frekansı çıkarılmış ve araştırmacı tarafından görüşülen kişilerin verdiği cevaplardan sık sık alıntılar yapılmıştır. Verilerin sunumunda, frekans, alıntı seçimi, çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınmıştır (Carley, 1993). Ayrıca araştırmacı tarafından ortaya konan temaların ve kodlamaların güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır:  $(\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100)$ . Nitel araştırmalarda uzman ve araştırmacı analizleri arasındaki tutarlılık oranının % 90 ve üzeri olması beklenir. Bu araştırmada da yazılı metinlerden tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen birer örnek üzerinde araştırmacı ve bir uzman ayrı ayrı kodlama yapmış ve tutarlılık oranının %94 olduğu görülmüştür.

**Nicel verilerin çözümlenmesi.** Nicel verilerin çözümlenmesi ve kodlanması ise SPSS 25.0 paket programı ile yapılmıştır. Nicel veriler öncelikle analize uygun hale getirmek için düzenlenmiştir. Nicel analiz yapmadan önce kayıp veri analizi, uç

değer analizi ve normallik analizi yapılmış veriler analiz sonuçlarına göre yeniden düzenlenmiştir.

**Kayıp veri analizi.** Kayıp veri analizinde farklı yöntemlerden bahsedilmektedir. Veri setinden kayıp verilerin çıkarılması (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve ölçümlerden elde edilen puanın ortalaması alınarak kayıp değere atanması (Little ve Rubin, 2002) yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir. Bu çalışmada kayıp veri sorunu, ikinci sırada bahsedilen aritmetik ortalamanın kayıp değere atanması yoluyla giderilmiştir.

**Normallik analizi.** Normallik analizlerinin ise çok sayıdaki normallik testlerinin arasında araştırmalarda en yaygın olarak kullanıldığı belirtilen Shapiro-Wilks W Testi ve Kolmogorov-Smirnov Testi (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2009) ile yapılması planlanmış ve örneklem büyüklüğü 35'den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Araştırmacılar örneklem büyüklüğünün 35'den küçük olması durumunda daha güçlü bir test olan Shapiro-Wilks W Testi'nin, 35'den büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov Testi'nin kullanılmasının uygun olacağını belirtmektedir (McKillup, 2012). Hesaplanan p değeri (alpha)  $\alpha=.05$ 'den büyük çıkması, puanların bu manidarlık düzeyinde normal dağılım göstermesi olarak değerlendirilmektedir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Ayrıca verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları normallik varsayımları incelenmiştir.

Buna göre değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin yönlendirme öz-yeterliği için -,24 ile ,42, davranış yönetimi öz yeterliği için ,32 ile ,27, motivasyon öz yeterliği için -,38 ile -,72, öğretim becerisi öz yeterliği için -,03 ile -,65 ve ölçme ve değerlendirme öz yeterliği için ,53 ile ,18, farkındalık düzeyleri için ,27 ile -,56, dışadönüklük kişilik özelliği için -,73 ile ,78, uyumluluk kişilik özelliği için ,71 ile 1,66, sorumluluk kişilik özelliği için ,32 ile -,11, duygusal dengesizlik kişilik özelliği için -,01 ile ,16, açıklık kişilik özelliği için ,44 ve ,36 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Normal dağılımda, çarpıklık ve basıklık değerlerinin bütün değişkenler için -2 ve +2 aralığında kabul edilebilir olduğu görülmektedir (George ve Mallery, 2010).

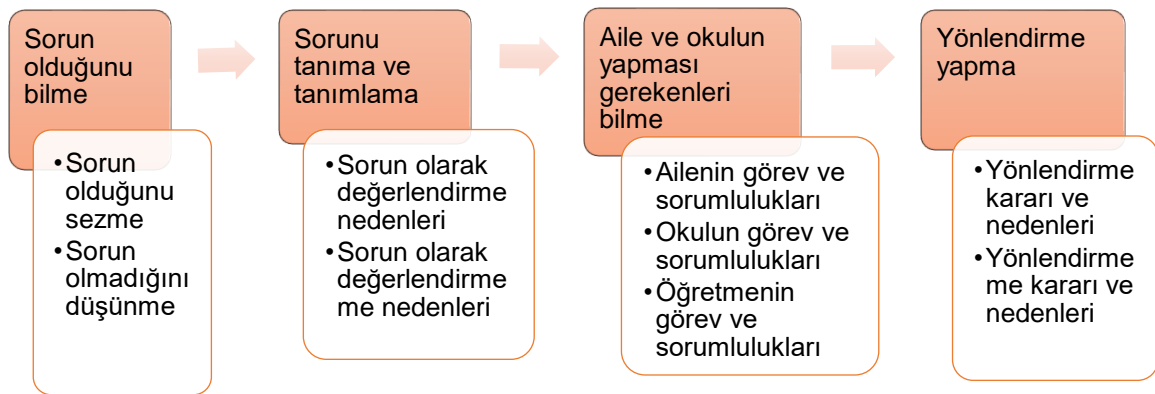
## Bölüm 4

### Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin okul öncesi dönemde görülen belirli duygusal ve davranışsal bozuklukları (ayrılık kaygısı bozukluğu, seçici mutizm, karşıt olma ve karşı gelme bozukluğu, yeme bozukluğu, uyku bozukluğu, akran zorbalığı, DEHB, depresyon, otizm spektrum bozukluğu) tanıma ve tanımlama durumları, öğretmenlerin aileler, okul ve öğretmenlere önerileri ve yönlendirme kararlarına ilişkin nitel bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmen yetkinliklerinin öğretmenlerin DDB'ye ilişkin farkındalıklarını yordamasına ilişkin elde edilen nicel bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

#### Nitel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarını anlamaya yönelik farkındalıkları nasıldır?” sorusuna cevap aramak üzere kullanılan Öğretmen Değerlendirme Formu'ndan (EK-B) elde edilen veriler, nitel bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Verilerin analizi Creswell'in (2009) önerdiği nitel veri analizi aşamaları (Şekil 1) doğrultusunda yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda gösterilen şekildeki sırayla sunulmuştur.



Şekil 2. Nitel bulguların tema ve alt temalara göre gösterimi

**Duygusal davranışsal bozukluk belirtileri gösteren çocukların durumları karşısında okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımlarına ilişkin bulgular.** Çalışma grubundaki öğretmenlerin (n=85) değerlendirme formunda yer alan her biri bir duygusal davranışsal sorunla ilişkilendirilen dokuz örnek olayda öğretmenlere “Siz sınıfın öğretmeni olsaydınız Ömer’in bir sorunu olduğunu düşünür müydünüz? Yanıtınız evetse, Ömer’in sorunu nedir? Bunu düşünmenize hangi özellikleri neden oldu? Yanıtınız hayırsa, neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar duygusal ve davranışsal bozukluklara göre sınıflandırılmış ve öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine ilişkin sonuçlar tablolar ve şekiller oluşturularak sunulmuştur.

Tablo 9

*Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin DDB’yi Sorun Olarak Değerlendirme Durumlarının Duygusal Davranışsal Bozukluklara Göre Dağılımı*

Duygusal Davranışsal Bozukluklar	Sorun f	Sorun değil f	Kararsız f	Toplam f
Ayrılık Kaygısı Bozukluğu	57	26	2	85
Seçici Mutizm	62	21	2	85
Karşıt olma ve karşı gelme bozukluğu	70	15	-	85
Yeme bozukluğu	55	30	-	85
Uyku bozukluğu	65	13	7	85
Akran zorbalığı	71	14	-	85
DEHB	84	1	-	85
Depresyon	81	4	-	85
Otizm Spektrum Bozukluğu	82	3	-	85

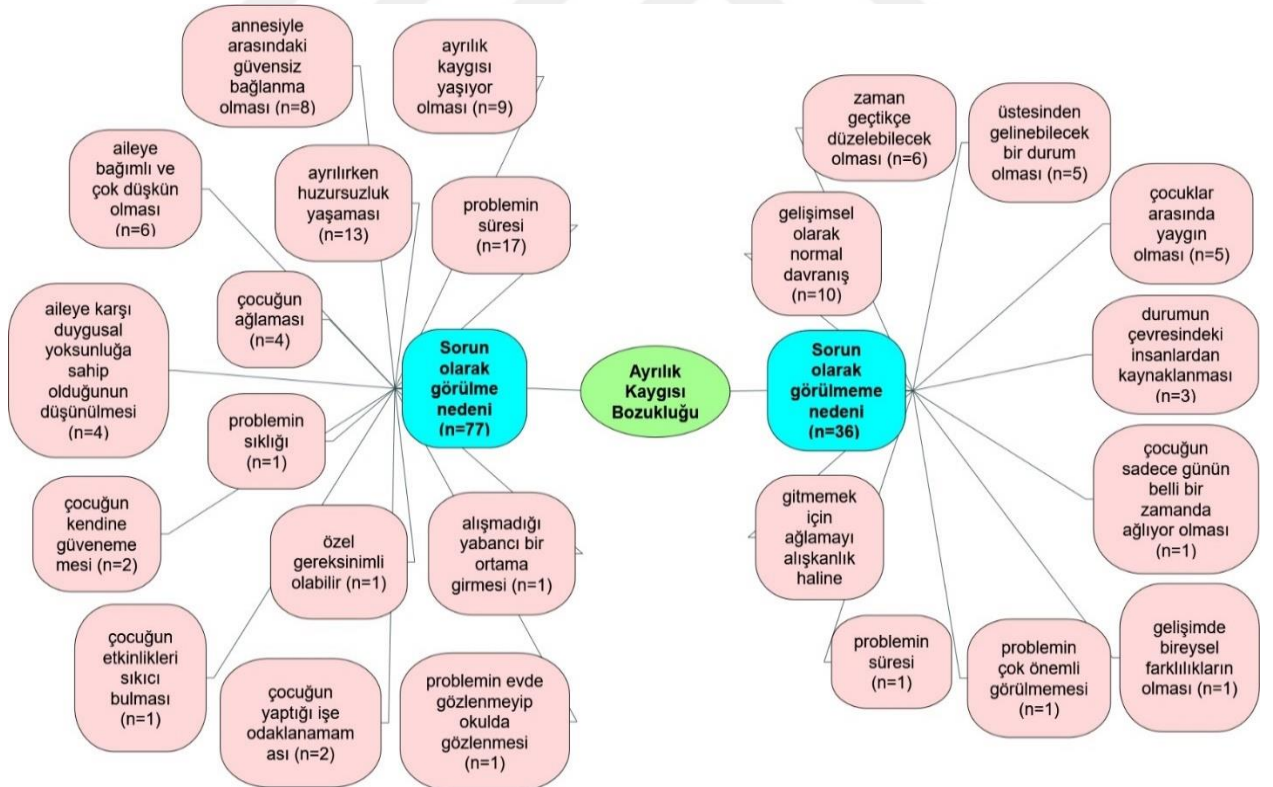
Çalışmaya katılan öğretmenlere çeşitli duygusal davranışsal bozukluklara sahip çocukların davranışlarının betimlendiği senaryolar verilmiş ve bu senaryolarda çocuğun içinde bulunduğu durumu sorun olarak değerlendirip değerlendirmeme durumları sorulmuştur (EK-B). Tablo 9’da öğretmenlerin DDB’yi tanıma ve tanımlamaya ilişkin değerlendirmelerinin duygusal ve davranışsal bozukluklara göre dağılımı incelendiğinde, genel olarak çocuğun bir sorunu olduğunu hissettikleri görülmektedir. Dağılım kendi içerisinde değerlendirildiğinde, sorun olarak belirtilen bozukluklar arasında çoğunlukla dışsallaştırılmış davranış problemleri (dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm ve spektrum bozukluğu, akran zorbalığı ve karşıt olma karşı gelme bozukluğu) olduğu görülmektedir. Dışsallaştırılmış davranış problemleri duygusal ve davranışsal kontrolün zayıf olduğu durumlara



bağlı olarak ortaya çıkan; aşırı hareketlilik, çalma, kurallara uymama, tehdit etme, karşı koyma, saldırganlık, vurma, antisosyal ve devam eden etkinlikleri bozma gibi rahatsız edici davranışları kapsamaktadır (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). İçselleştirilmiş davranış problemlerinden sadece depresyon belirtileri gösteren çocuk için öğretmenlerin büyük çoğunluğu sorun olduğunu belirtmiştir. Buna karşın, öğretmenler ayrılık kaygısı, seçici mutizm gibi içselleştirilmiş davranış problemlerinde durumu sorun olarak belirtmişler fakat dışsallaştırılmış davranış problemlerinde belirttikleri kadar önemli olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. İçselleştirilmiş davranış problemleri, tedirginlik, kaygı, depresyon, korku, içe kapanıklık, bunalma ve bedensel şikayetler gibi anksiyete durumları olarak kategorilendirilmektedir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009).

Öğretmenlerin DDB belirtileri gösteren bir çocukla karşılaştıklarında çocuğun sorunu olduğunu fark edip etmeme durumları gerekçeleri ile şekiller oluşturularak aşağıda sunulmuştur.

### Ayrılık kaygısı bozukluğu.



Şekil 3. Ayrılık kaygısı bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil.

Ayrılık kaygısı bozukluğuna sahip çocuğun davranışlarının betimlendiği senaryoya yönelik öğretmenlere “çocuğun bir sorunu olduğunu düşünür müsünüz? Yanıtınız evetse neden? Yanıtınız hayırsa neden?” (EK-B) sorusu yöneltiştir. Çocuğun bir sorunu olduğunu belirten öğretmenlerin, sorun olarak değerlendirme gerekçeleri sırasıyla; problemin süresi (n= 17), annesinden veya ailesinden ayrılırken huzursuzluk yaşaması (n=13), ayrılık kaygısı yaşaması (n=9), çocuğun annesiyle arasında güvensiz bağlanma olması (n=8), aileye bağımlı ve çok düşkün olması (n=6), aileye karşı duygusal yoksunluk çektiğinin düşünülmesi (n=4), çocuğun ağlama davranışının olması (n=4), çocuğun etkinlikleri sıkıcı buluyor olması (n=1), çocuğun yaptığı işe odaklanamaması (n=1), problemin sıklıkla meydana gelmesi (n=1), problemin evde gözlenmeyip okul gibi tek bir ortamda gözlenmesi (n=1), çocuğun alışamadığı yabancı bir ortama girmesi ile birlikte kaygı durumu yaşıyor olması (n=1), öğretmenlerin çocuk hakkında özel gereksinimli olabileceğini (n=1) ve kendine güvenemediğini düşünmeleridir (n=2). Öğretmenler problemin süresine bağlı olarak durumu sorun olarak değerlendirdiklerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*“Eğer çok zaman geçmesine rağmen (yaklaşık 1.5- 2 ay) eğer düzelmiyorsa bir sorun var diyebiliriz” (Ö17).*

*“Okula yeni başlayan her çocuğun kaygılı olması normaldir. Ancak 5 ay boyunca devam eden kaygı durumu bir problemin işaretidir” (Ö25).*

*“5 ay süren bir zaman dilimi olmasına rağmen problemlili davranışında azalma olmadığından sorun olduğunu düşünürdüm” (Ö49).*

Öğretmenler çocuğun ayrılırken huzursuzluk yaşama durumunu sorun olarak değerlendirdiklerini “Gitme zamanı yaklaştıkça annesi aklına geldiği için huzursuzlanıyor, yalnız kaldığı için kaygılanıyor olabilir” (Ö50) ve “Okul ortamında normal ama annenin onu bırakırken ve alırken huzursuzlanması bence bir sinyal” (Ö12) ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

Ö34 öğretmeni çocuğun annesiyle arasındaki güvenli bağlanmanın olmadığıni varsaymalarından dolayı bu durumu sorun olarak değerlendirdiklerini ise “5 yaşında bir çocuk eğer annesiyle güvenli bağlanmışsa yani güven doyumuna ulaşmışsa annesinden sorunsuz ayrılabilir. Bunu birkaç denemeden sonra başaramıyorsa bu bir problemdir” şeklinde ifade etmiştir.

Ö41'in *"Annesi ile yeterince kaliteli vakit geçirememiştir. Annesinden ayrılmak istememesi ve de annenin gelme saatinde dikkatinin dağılması anneye olan özlemine gösterir"* ifadesi, aileye karşı çocuğun duygusal yoksunluğa sahip olması ile bu durumun sorun olarak değerlendirildiği bulgusunu desteklemektedir.

Öğretmenler ayrılık kaygısının çocuğun davranışlarına ve duygularına yansıyan belirtilerinden bahsetmişler ve çocuğun bu durumları yaşamasının temelinde ise çocuğun ebeveyni tarafından terk edilme korkusu olduğunu savunmuşlardır. Bu duruma ilişkin düşüncelerini Ö42 *"Annesinin onu okulda bıraktıktan sonra onu almak için geri gelmeyeceği korkusu yaşıyor olabilir"*, Ö57 *"İlk yılı olduğu için ailesine bağlı ve annesinin onu bırakacağından korktuğu için böyle davrandığını düşünürüm"* ve *"Bir güvensizlik problemi, terk edilme korkusu yaşıyor olabilir"* diyerek açıklamışlardır. Erkan (2010) deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların duygusal davranışsal sorunlarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında çalışmanın bu bulgusuyla benzer sonuçlar elde etmiş, terk edilmenin okul öncesi çocuklar için en büyük endişe kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bir oyuncasını, hayvanını veya bir aile üyesini kaybeden çocuğun ekstra teselliye ihtiyaç duyduğundan bahsetmiştir. Çalışmada bazı öğretmenler çocuktaki terk edilme korkusunun ve çocuğun yaşadığı ayrılık kaygısının öncelikle ailenin yanlış tutum ve davranışları sonucu oluştuğunu savunmuşlardır. Bu durumu Ö44 *"Ailenin çocuğa yaşattığı kaygıdan dolayı ortaya çıkan bir problemdir"*, Ö4 *"Ailenin daha önce Yaren'i bir yere bırakıp geleceği saatte gelmemiş olabileceği,"* Ö74 *"Annesi Yaren'i okula gitmesi konusunda ikna ederken büyük ihtimalle kandırmaktadır. Yaren'in yalanla ikna edilip ailesinden ayrı bırakıldığı okula gitmesi konusunda konuşulmadığı ikna edilmediğini düşünürüm"* diyerek ifade etmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusu, Akman vd.'nin (2011) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin yaptıkları çalışmada elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre sınıftaki sorunlu davranışların öncelikli sebebi aile tutumlarıdır. Dolayısıyla yapılan farklı çalışmaların sonuçlarında görülen bu benzerlikler, öğretmenlerin DDB'ye ilişkin algılarında ailenin tutum ve davranışlarının öncelikli sırada olduğunu ve önemli rol oynadığını göstermektedir.

Çocuğun bir sorunu olmadığını düşünen öğretmenlerin ise sorun olarak değerlendirmeme gerekçeleri sırasıyla; gelişimsel olarak normal davranış olduğunu düşünme (n=10), zaman geçtikçe durumun düzeleceğini düşünme (n=6),

üstesinden gelinebilecek bir durum olduğunu düşünme (n=5), okul öncesi dönem çocukları arasında bu durumun yaygın olması (n=5), durumun çocuktan değil çevresindeki insanlardan kaynaklandığını düşünme (n=3), çocuğun günün sadece belli zamanlarda ağlıyor olması (n=1), gelişimde bireysel farklılıklardan dolayı bu durumun yaşandığını düşünme (n=1), önemli bir problem olarak değerlendirilmemesi (n=1), problemin süresinin problem olarak görmek için yetersiz olduğunu düşünme (n=1), okula gitmemek için çocuğun ağlamayı alışkanlık haline getirdiğini düşünme (n=1) olarak bulunmuştur.

Durumu sorun olarak değerlendirmeyen öğretmenlerden Ö55'in "*Çünkü bu yaş çocuklarında bu tarz davranışların görülmesi normaldir ve bu bir problem olarak görülüp çocuğun üstüne gidilmemelidir*" ifadesi bu durumun gelişimsel olarak normal kabul edildiği için sorun olarak değerlendirilmediğine, Ö43'ün "*Yani çok da güzel bir durum olmadığı ortada ama bunu bir sorun olarak görmem. Zamanla bu problemin aşılabileceğini düşünürüm. Daha ilk yılı olduğu için ve ilk günlerde olduğu için gayet normal bir durumdur*" ifadesi bu durumun zaman geçtikçe düzelebilecek olması nedeniyle sorun olarak kabul edilmediğine örnektir. Ö53'ün "*Zeynep'in ilk okul deneyimi olduğu için bu tür davranışların normal olacağını ve kararlılık durumunda bu sürecin aşılabileceğini okul aile iş birliği içinde bu süreci halledeceklerini düşünüyorum.*" ifadesi ise bu durumun okul aile işbirliğiyle üstesinden gelinebilecek bir durum olması nedeniyle sorun olarak kabul edilmediğine ve Ö31'in "*Duygusal açıdan hemen hemen ilk yıl okula başlayan tüm çocukların bu tarz sorunları olabilir*" ifadesi çocuklar arasında yaygın olması nedeniyle sorun olarak değerlendirilmediğine ilişkin verilen örneklerdendir.

İki öğretmen sorun olup olmadığına karar vermek için çocuğun aile içi durumunun öğrenilmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

*"Önce aileyle işbirliği yapar, aile içi durumunu araştırırdım"* (Ö1).

*"Aileye yeni bir kardeş gelmiş olması, Yaren'in onu kıskanmış olabileceği ya da ailenin daha önce Yaren'i bir yere bırakıp geleceği saatte gelmemiş olabileceği, güvenli bağlanma vb. sıkıntılar olabileceğini düşünerek öncelikle aileyle görüşürdüm"* (Ö4).

Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde çoğunluğunun çocukların kaygı durumları hakkında bir sorun olduğunu hissetme ve farkına varma noktasında

farkındalıkları olduğu görülmektedir. Bu bulgu Layne, Bernstein ve March'ın (2006) öğretmenlerin çocukların kaygı durumlarına farkındalıklarını inceledikleri çalışmada çıkan sonuçlarla örtüşmektedir. Çalışma sonuçları öğretmenlerin çocukların sosyal kaygıları, psikolojik kaygı, ayrılık kaygısı gibi farklı kaygı bozukluklarına karşı farkında olduklarını göstermektedir. Ek olarak aynı çalışmada araştırmacılar öğretmenlerin farkındalıklarının, kaygı bozukluğu olan çocuğu tanımlamaya yönelik gösterdiği çabayla ilintili olduğunu vurgulamışlardır.

Ek olarak öğretmenlerin cevapları kişilik özellikleri açısından incelendiğinde aynı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin DDB'ye karşı farkındalıklarının farklı olabildiği görülmüştür. Örneğin; dışa dönüklük kişilik özelliği gösteren Ö75, çocuğun bir sorunu olduğunu belirtirken aynı kişilik özelliği gösteren Ö68, çocuğun bir sorunu olmadığını ifade etmiştir. Araştırmanın nicel kısmında öğretmenin kişilik özellikleri ile DDB'ye farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı göz önüne alındığında, bu durum araştırmanın nicel bulgusuyla örtüşmektedir. Aşağıda öğretmenlerin bazı aktarımlarına yer verilmiştir:

Sorun: *“Evet sorun olduğunu düşünürüm, çünkü annesinden kopmakta zorlanıyor, çocuk yalnızlık çekip sadece annesi ile vakit geçiriyor olabilir”* (Ö75, dışa dönüklük kişilik özelliği).

Sorun değil: *“Hayır, sorunun sadece Yaren'de olduğunu düşünmüyorum. Belki evde ailesi ile yeterince vakit geçiremiyor, o yüzden ağlıyordur”* (Ö68, dışa dönüklük kişilik özelliği).

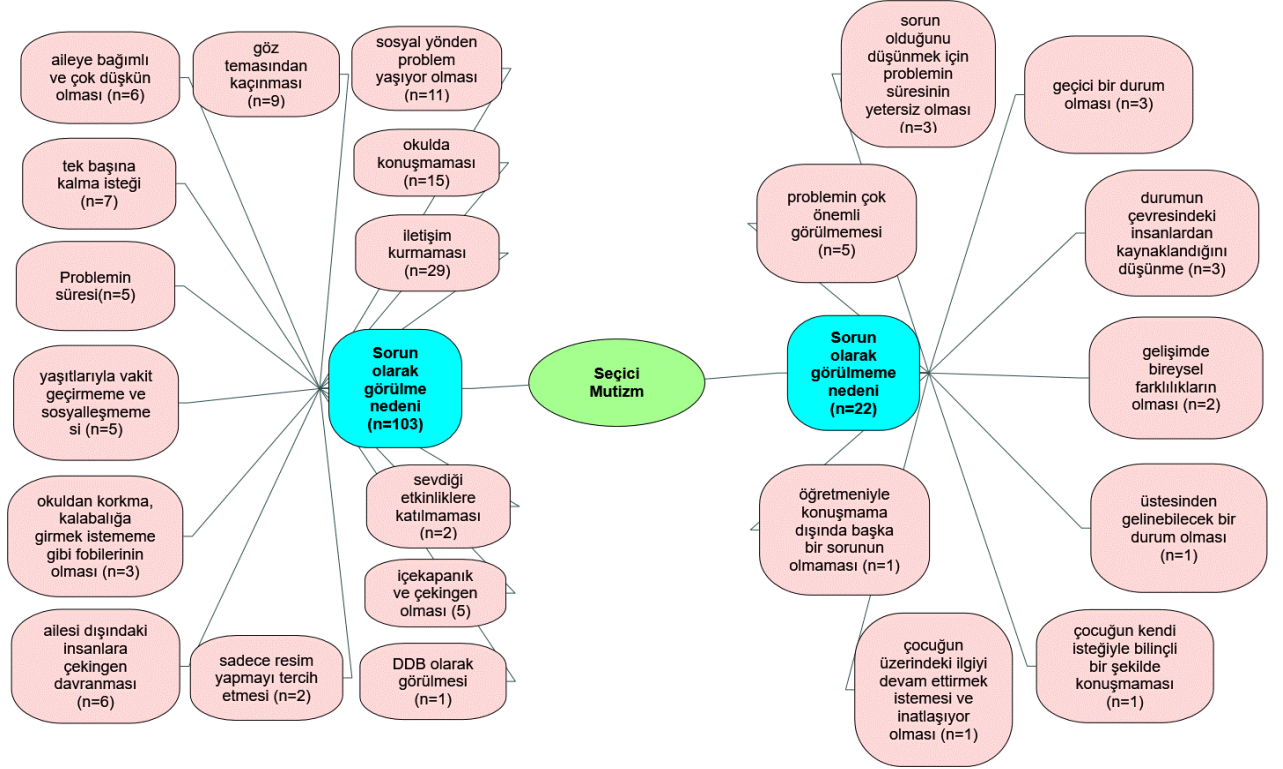
Sorun: *“Evet düşünürdüm, annesine bağımlı ama girdiği ortama zor uyum sağlayan bir çocuk. Zaman ve davranış şekli bir sorun olduğunu düşündürüyor”* (Ö81, duygusal denge kişilik özelliği).

Sorun değil: *“Yani çok da güzel bir durum olmadığı ortada ama bunu bir sorun olarak görmem. Zamanla bu problemin aşılacağını düşünürüm. Daha ilk yılı olduğu için ve ilk günlerde olduğu için gayet normal bir durumdur”* (Ö43, duygusal denge kişilik özelliği).

Sorun: *“Yaren bağlanma sorunu yaşıyor olabilir. Bunu bana düşündüren beş ay olmasına rağmen ağlamalarının devam etmesi”* (Ö13, sorumluluk kişilik özelliği).

Sorun değil: “Genelde yaşanan bir sorun olduğundan Yaren’e özel büyük bir sorun olduğunu düşünmem. Zaman geçtikçe güven oluştuğu düzelir” (Ö11, sorumluluk kişilik özelliği).

### Seçici mutizm.



Şekil 4. Seçici mutizm bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil.

Seçici mutizm bozukluğuna sahip çocuğun davranışlarının betimlendiği senaryoya yönelik öğretmenlere “çocuğun bir sorunu olduğunu düşünür müsünüz? Yanıtınız evetse neden? Yanıtınız hayırsa neden?” (EK-B) sorusu yöneltilmiştir. Çocuğun bir sorunu olduğunu belirten öğretmenlerin, sorun olarak değerlendirme gerekçeleri sırasıyla; iletişim kurmaması (n=29), okulda konuşmaması (n=15), sosyal yönden problem yaşıyor olması (n=11), göz temasından kaçınması (n=9), aileye bağımlı ve düşkün olması (n=6), tek başına kalma isteği (n=7), problemin süresi (n=5), yaşlılarıyla vakit geçirmeme ve sosyalleşmemesi (n=5), okuldan korkma, kalabalığa girmek istememe gibi fobilerin olması (n=3), ailesi dışındaki insanlara çekingen davranması (n=6), sadece resim yapmayı tercih etmesi (n=2), duygusal ve davranışsal bir problem olarak görülmesi (n=1), çocuğun içe kapanık ve çekingen olması (n=5), sevdiği etkinliklere katılmaması (n=2) olarak bulunmuştur.

Ö42 çocuğun iletişim kurmamasından dolayı bu durumu sorun olarak değerlendirdiğini “*Yalnızca öğretmeniyle değil yaşlılarıyla olan iletişiminin de sınırlı olması beni şüphelendirirdi. Sorun olduğunu düşünürdüm*” şeklinde ifade etmiştir.

Ö46 çocuğun okulda konuşmamasından dolayı bu durumu sorun olarak değerlendirdiğini ise “*Sınıf ortamında arkadaşlarıyla ve kimseyle konuşmaması sorun olduğunu düşündürdü*” diyerek ifade etmiştir.

Öğretmenlerin belirttikleri bu gerekçelerden bazıları ayrıca DSM 5’te (2013) seçici mutizme eşlik eden özellikler olarak yer almaktadır. Örneğin öğretmenlerin belirttiği çocuğun iletişim kurmaması, içekapanık ve çekingen olması, sosyal yönden problem yaşaması, okuldan korkma ve kalabalıktan uzak olmak istemesi gibi özellikler ile DSM 5’te seçici mutizme eşlik ettiği belirtilen iletişim kurmaktan kaçınma ile bağlantılı karşıt olma davranışı, aşırı utangaçlık, içine kapanma, toplum içinde utanma korkusu, toplumdaki uzaklaşma gibi özellikler birbirleriyle paralellik göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin seçici mutizm ile karşılaştıklarında çocuğun gösterdiği belirtilerde bir sorun olduğunu çoğunlukla fark edebildikleri tespit edilmiştir. Bu probleme sahip çocuklar evde, yakın aile bireylerinin yanında konuşmalarına rağmen çoğu zaman yakın arkadaşlarının, öğretmenlerinin yanında ya da sosyal bir çevrede konuşmamaktadırlar. Dolayısıyla problemin ailelerden çok öğretmenlerin fark edebileceği belirtilmektedir (Hultquist, 1995). Bu açıdan öğretmenlerin bu soruna ilişkin farkındalıklarının önemi artmaktadır. Yine de Hultquist öğretmenlerin seçici mutizme sahip çocukları fark edemedikleri durumların yaygın olduğunu ve bu nedenle çocuğu yönlendirmekte geç kalabildiklerini belirtmektedir. Bu çalışma bulguları da öğretmenlerin sorunun ne olduğu hakkında daha çok soruna eşlik eden özelliklerden bahsettikleri ve seçici mutizmi ona eşlik eden özelliklerden ve sorunlardan ayırt edemedikleri belirlenmiştir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin seçici mutizm ile daha önce karşılaşmamış olmaları veya hakkında bilgilerinin kısıtlı olması nedeniyle farkındalıklarının bir sorun olduğunu anlamalarıyla sınırlı olması olabilir.

Bazı öğretmenlerin sorunun varlığını ifade ederken sorunun nedenleri hakkında farklı varsayımlar yürüttükleri ve çocuğun sahip olduğu sorunu bu varsayımlar üzerinden değerlendirdikleri bulunmuştur. Aşağıda bu duruma örnek verilmiştir:

*“Cemre, sosyal kültürel gelişimini sağlayacak yeterli uyaranlardan eksik kalmıştır. Çünkü akranları da dahil kimseyle konuşmamaktadır” (Ö70, seçici mutizm).*

*“Cemre’nin kendine güven konusunda sıkıntı yaşadığını düşünürdüm. Kendine güvenmediği ortamda olduğu gibi davranmamaktadır” (Ö83, seçici mutizm).*

Ayrıca içselleştirilmiş davranış bozukluğu kategorisinde değerlendirilen seçici mutizme sahip çocukların çalışmaya katılan öğretmenler tarafından içekapanık ve çekingen olarak ifade edilmesi, Cytryn ve McKnew (1996) tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkan içselleştirilmiş davranış bozuklukları olan çocukların öğretmenler tarafından uslu veya terbiyeli çocuk olarak görüldüğü bulgusu ile benzerlik göstermektedir (akt. Molins ve Clopton, 2002).

Birçok öğretmen seçici mutizm belirtilerini “sosyalleşme bozukluğu, sosyal fobi, sosyal sorun, sosyal kaygı, sosyal uyum sorunu, sosyal çevrede kendini ifade problemi” olarak yorumlamıştır. Ö38’in “*Sosyal çevreye uyum problemi var. Sosyal bir sorun ama çözülebilir.*” ifadesi buna bir örnektir. Literatürde de bu bozukluk toplumsal kaygı bozukluğu ile ilişkilendirilmektedir. Seçici konuşmazlığı olan kişilerin toplumsal kaygı bozukluğuna da sahip olabileceği belirtilmektedir. Böyle durumlarla karşılaşıldığında her iki tanı birden konulmaktadır (APB, 2013).

Öğretmenlerin senaryolarda yer verilmemesine rağmen sorunun nedenleri hakkında varsayımda buldukları ve sorunu bu varsayımlar üzerinden değerlendirdikleri bulunmuştur. Bu durum, sorunun duygusal ve davranışsal bir bozukluk olarak değerlendirilmemesine, bu varsayımsal nedenlerin sağlanmasıyla sorunun giderileceğinin düşünülmesine yol açmış ve dolayısıyla öğretmenin çocuğu yönlendirme kararını da geciktirmesine neden olmuştur. Öğretmenlerin varsayımsal cevaplarına ilişkin bazı aktarımlar aşağıda verilmiştir:

*“Annesinden ayrılmak istemediği için ya da yalnız kalmamak için bu şekilde davranış olabilir. Durum araştırılmalı. En son aşama olarak uyku problemi olduğunu düşünürüm” (Ö28, uyku bozukluğu).*

*“Herhangi bir şeyden etkilenmiş olduğu için rüyalarına ya da bilinçaltına işlemiş olan bir şey çocuğu uykudan alıkoyabilir” (Ö18, uyku bozukluğu).*



*“Çocuğun uykuya dalmaması ve gece çok uyanması annenin uyku vakti geldiğinde ve süreçte çocuk uykuya dalana kadar yanında durmasından kaynaklıdır. Yavaş yavaş çocuk uykuya dalmadan önce anne çocuğun yanından ayrılması gerektiğini söylemelidir” (Ö59, uyku bozukluğu).*

*“Bazı çocukların geçmişlerinden gelen olumsuz deneyimler onlarda farklı huylar oluşmasına neden olmuş olabilir. Bu deneyimler; ailenin bilinçli olmadığı için yanlış eğitim yöntemlerini uygulaması ya da çocuğun aileden daha fazla başka ortamlarda/kişilerle vakit geçirmesi gibi şeyler olabilir. Çocuğun çevresinde bulunan uyaranların yanlılığı ve kişilerin davranışlarının yanlılığı çocukta yanlış davranışların gelişmesine neden olmuştur diye düşünürdüm. Aileyi eğitmek gerekir” (Ö42, karşıt olma karşı gelme bozukluğu).*

*“Bu durum sorun değil, çünkü bu tür davranışlar normaldir. Çocukların böyle davranması, anne baba, babaanne dede vb. yetiştirmesinden kaynaklanıyor bence. Aile kararlı ve net davranışlar sergilemeli. Bir süre sonra çocuk bu davranışlardan ve aileyi kullanmaktan vazgeçer” (Ö46, karşıt olma karşı gelme bozukluğu).*

Okul öncesi öğretmenlerinin, seçici mutizme sahip çocuğun bu durumunu sorun olarak kabul etmemelerinde ise ifade ettikleri başlıca nedenler sırasıyla; önemli bir problem olarak değerlendirilmemesi (n=5), sorun olduğuna karar vermek için problemin süresinin yetersiz olması (n=3), zaman geçtikçe durumun düzeleceğini düşünme (n=3), durumun çocuktan değil çevresindeki insanlardan kaynaklandığını düşünme (n=3), gelişimde bireysel farklılıklardan dolayı bu durumun yaşandığını düşünme (n=2), üstesinden gelinebilecek bir durum olduğunu düşünme (n=1), çocuğun kendi isteğiyle bilinçli bir şekilde konuşmaması (n=1), çocuğun üzerindeki ilgiyi devam ettirmek istemesi ve inatlaşıyor olması (n=1), öğretmenleriyle iletişim dışında başka bir sorun yaşamaması (n=1) olarak bulunmuştur. Aşağıda bu kodlara ilişkin öğretmenlerin bazı aktarımlarına yer verilmiştir.

*“Büyük bir sorun olarak görmezdim. Cemre çekingen ve farklı bir toplum içinde kendini fazla ifade edemediğini düşünürdüm” (Ö40).*

*“Çekingen olduğunu düşünürüm ve sürekli yetişkinlerle yalnız büyüdüğü için arkadaşlarıyla iletişim kurmayı bilir” (Ö8).*

*“Hayır sorun değil, çünkü ciddi bir sorun olsaydı sadece okulda değil evde de konuşmazdı” (Ö75).*

Ö (75)'in problemin evde görülmeyip sadece okulda görülüyor olmasını gerekçe göstererek çocuğun bir problemi olmadığını ifade etmesi, seçici mutizm hakkındaki bilgi eksikliği ile ilişkilidir. Bu probleme sahip çocuklar evde, yakın aile bireylerinin yanında konuşmalarına rağmen çoğu zaman yakın arkadaşlarının, öğretmenlerinin yanında ya da sosyal bir çevrede konuşmamaktadır (APB, 2013). Dolayısıyla evde konuşup sadece okulda konuşmaması, seçici mutizm' in belirtileri arasında yer almaktadır.

*“Bence büyüdüğü ortamdan dolayı sosyalleşememiş olabilir. Daha ciddi bir sıkıntısı olsa aile üyeleriyle de iletişim kurmazdı” (Ö7).*

*“Hayır, sorun olduğunu düşünmek için çok erken. Çünkü 4 aylık bir dönem çocuğun kendini güvende hissettirecek ve kendini açacak yeterli zaman olmayabilir” (Ö37).*

*“Cemre'nin okula devam süresi 4 ay henüz. 1 yıla akran grubuna alışır” (Ö52).*

*“Bence Cemre okul dışında güzel iletişim kurduğu için okulda zamanla bu durumun geçeceğini düşünürdüm. Hayır sorun olmadığını geçici olduğunu düşünüyorum” (Ö72).*

*“Sorun yok. Anne babasına tepki amaçlı konuşmamaktadır. Dikkat çekmek istiyor” (Ö65).*

*“Cevabım hayır. Cemre'nin davranışlarını anne babaya tepki olarak yaptığını düşünüyorum. Cevabım evet olsaydı da Cemre otistik olabilir diye düşünürüm. Bu duruma göz kontağı kurmaması, arkadaşlarıyla birlikte olmaması, yalnız başına olması yol açtı. Ancak cevabım hayır diyorum. Cemre aileden anne baba ilgisizliğinden, onlara olan özleminden dolayı tepkili davranışlar sergiliyor” (Ö30).*

*“Bir süre Cemre'yi görmezden gelirdim. Ona diğer çocuklara nasıl davranıyorsam öyle davranırdım. Üzerinde fazla yoğunlaşılacak çocuk bunu fark ediyor ve inatla aynı davranışa devam ediyorlar” (Ö29).*

İki öğretmen ise bir sorun olup olmadığına karar vermek için öncelikle bazı koşulların sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö12 çocuğun aile ile olan ilişkisini gözlemeden karar veremeyeceğini şu sözlerle belirtmiştir:

*“Bu işte bir terslik var, diye düşünürdüm. Ailenin ifade ettiği gibi olup olmadığını, aile ile olan ilişkisini gözlemeden herhangi bir açıklama getiremezdim”.*

Ö25 ise problemin altında yatan nedeni anlamadan durumun sorun olduğuna karar veremeyeceğini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

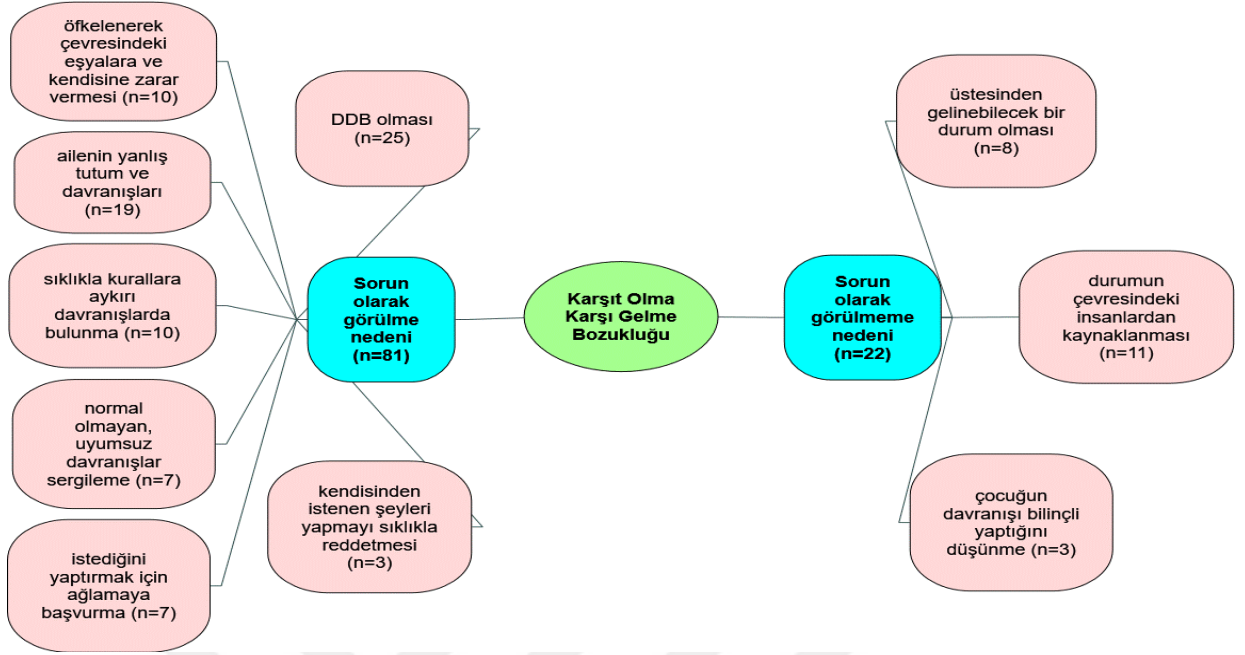
*“Sadece aile dışından kişilere mi iletişime kapalı, yoksa sadece okuldaki çevreye mi iletişime kapalı? Problemin merkezini tespit etmek gerekir”.*

Ayrılık kaygısı bozukluğuna ilişkin bulgularla paralel olarak, öğretmenlerin seçici mutizme cevapları kişilik özellikleri açısından incelendiğinde aynı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin DDB'ye karşı farkındalıklarının farklı olabildiği görülmüştür. Örneğin; sorumluluk kişilik özelliği gösteren Ö52, çocuğun bir sorunu olmadığını ifade ederken aynı kişilik özelliği gösteren Ö1, çocuğun bir sorunu olup olmadığı hakkında net bir ifadede bulunamamıştır. Araştırmanın nicel kısmında öğretmenin kişilik özellikleri ile DDB'ye farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı göz önüne alındığında, bu durum araştırmanın nicel bulgusuyla örtüşmektedir. Aşağıda Ö52'nin ve Ö1'in aktarımlarına yer verilmiştir:

Sorun değil: *“Cemre'nin okula devam süresi 4 ay henüz. 1 yıla akran grubuna alışır”* (Ö52, sorumluluk kişilik özelliği).

Kararsız: *“Emin değilim, önce aileyle iş birliği yapar, aile içi durumunu araştırırdım”* (Ö1, sorumluluk kişilik özelliği).

## Karşıt olma karşı gelme bozukluğu (KOKGB).



Şekil 5. Karşıt olma karşı gelme bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil.

KOKGB'ye sahip çocuğun davranışlarının betimlendiği senaryoya yönelik öğretmenlere “çocuğun bir sorunu olduğunu düşünür müsünüz? Yanıtınız evetse neden? Yanıtınız hayırsa neden?” sorusu yöneltilmiştir. Çocuğun bir sorunu olduğunu belirten öğretmenlerin, sorun olarak değerlendirme gerekçeleri sırasıyla; duygusal ve davranışsal bir problem olarak görülmesi (n=25), ailenin yanlış tutum ve davranışlarından dolayı çocuğun olumsuz davranışlar geliştirmesi (n=19), öfkelenerek çevresindeki eşyalara ve kendisine zarar vermesi (n=10), sıklıkla kurallara aykırı davranışlarda bulunma (n=10) ve normal olmayan, uyumsuz davranışlar sergilemesi (n=7), istediğini yaptırmak için ağlamaya başvurusu (n=7) ve kendisinden istenen şeyleri yapmayı sıklıkla reddetmesi (n=3) olarak bulunmuştur.

Öğretmenler çocuğun öfkelenerek çevresindeki eşyalara ve kendisine zarar vermesinden dolayı bu durumu sorun olarak değerlendirdiklerini “Çünkü ağlama seansları, arkadaşlarına zarar verme, eşyalara zarar verme var” (Ö17) ve “Hiç kimseyi otorite olarak görmemesi, istediği yapılmadığında öfke nöbeti geçirmesi ve saldırgan davranışlar sergilemesi” (Ö62) ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

Öğretmenler ailenin yanlış tutum ve davranışlarından dolayı çocuğun olumsuz davranışlar geliştirmesi ve bu nedenle durumu sorun olarak değerlendirdiğini *“Çünkü çocukların her söylenileni yapması gerektiğine inanmıyorum. Aile istediğini yaptırmak, sözünü geçirmek için çocukla inatlaşmaya girip onun inatçı biri olmasını sağlamışlar. Aşırı ısrar ve istemediği bir şeyi yapmak zorunda olduğunu düşünmesi doğal olarak onun öfkelenip çevresine zarar vermesini sağlamış”* (Ö4) ve *“İsteklerini ağlayarak yaptırmaması, kural tanımaması tamamen yetiştirme bozukluğudur”* (Ö7) diyerek ifade etmişlerdir. Burada bazı öğretmenlerin durumu sorun olarak değerlendirmelerine rağmen problemin anne ve babadan kaynaklandığını düşündükleri görülmektedir. Dolayısıyla çocuğun davranışlarını anne babaya doğal bir tepki olarak açıklamışlardır. Bu durum öğretmenlerin bir sorun olduğunu farkında olduğunu fakat sorunu tanıırken veya tanımlarken zorluk yaşadığını göstermektedir.

Ö66 çocuğun davranış problemi olduğunu ve bundan dolayı bu durumu sorun olarak değerlendirdiğini *“Evet sorundur yanıtını verirdim. Çünkü sınıfta aynı huylar taşıyan bir öğrencim var. Davranış problemi sergiliyor. Yeni doğan kardeşini kıskanma, başka bir ilden taşınma gibi durumlar çocukları çok çabuk etkileyebiliyor”* diyerek ifade etmiştir.

Ö42 çocuğun sınıf kurallarına aykırı davranışlarda bulunmasından dolayı bu durumu sorun olarak değerlendirdiğini ise *“Çünkü; öğretmenin sözünü dahi dinlememesi, sınıf kurallarını umursamaması onda bir otorite boşluğu olduğunun bir işareti olabilir”* şeklinde ifade etmiştir.

Ö72 normal olmayan, uyumsuz davranışlar sergilemesinden dolayı bu durumu sorun olarak değerlendirdiğini *“Evet çünkü o yaşta çocuğun bu tür davranışlarının olması bence normal değil”* diyerek ifade etmiştir.

Ö44 ise kendisinden istenen şeyleri yapmayı sıklıkla reddetmesinden dolayı bu durumu sorun olarak değerlendirdiğini ise *“Çevresindeki kişilerle inatlaşması. Çocuk ‘BEN’ duygusu ve ‘ÖZGÜR OLMA’ isteğini çevresine özellikle ebeveynlerine ifade etme çabasıdır. Ancak kendini doğru ifade edemediği için inatlaşır”* diyerek ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler ise bir sorun olduğunu hissetmiş fakat davranışların dikkat eksikliği ve hiperaktivite (DEHB) olabileceği yönünde fikirlerini paylaşmışlardır.

Örneğin, öğretmen Ö2 *“Ya dikkat dağınıklığı ya da yanlış tutumdan kaynaklı davranışı devam ettirme eylemi olarak görürdüm”* diyerek karşıt olma karşı gelme bozukluğu ile DEHB belirtilerini birbirine karıştırmıştır. Ö17 ise bu durumu *“Uyum sorunu olarak açıklardım”* diyerek problemi uyum sorunu olarak tanımlamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin, karşıt olma karşı gelme bozukluğu belirtileri gösteren bir çocuğun bu durumunu sorun olarak kabul etmemelerinde ise ortaya attıkları başlıca nedenler sırasıyla; durumun çocuktan değil çevresindeki insanlardan kaynaklandığını düşünme (n=11), üstesinden gelinebilecek bir durum olduğunu düşünme (n=8), ve çocuğun davranışı bilinçli yaptığını düşünmedir (n=3). Aşağıda bu kodlamalara ilişkin öğretmenlerin bazı aktarımlarına yer verilmiştir.

*“Çünkü çocukların her söylenileni yapması gerektiğine inanmıyorum. Aile istediğini yaptırmak, sözünü geçirmek için çocukla inatlaşmaya girip onun inatçı biri olmasını sağlamışlar. Aşırı ısrar ve istemediği bir şeyi yapmak zorunda olduğunu düşünmesi doğal olarak onun öfkelenip çevresine zarar vermesini sağlamış”* (Ö8).

*“Ömer’in sorunu olduğunu düşünmekten ziyade anne veya aile büyüklerinin rollerini iyi ayarlayamadığını düşünürüm”* (Ö20).

*“B şıkkı, hayır. Çünkü Ömer çevresinde olan biteni ağlayarak çözdüğünü fark etmiş. Bu durumu lehine kullanıyor. Sorun bu durumu pekiştirenlerde”* (Ö68).

*“Ömer’in sorun olabilecek bir davranışı yoktur. Düzeltilebilir bir davranıştır”* (Ö50).

*“Ben bu davranışın da çocukluk davranışı olduğunu, Ömer’in bu durumu huy edindiğini ve kullandığını düşünürdüm. Alışkanlıklar vazgeçilebilirdir”* (Ö55).

*“Hayır, sorun olarak görmezdim. Aileyi kullanarak isteğini yaptırdığı için bu davranışları sosyal ortamda devam ettirmek istiyor sadece”* (Ö8).

Ek olarak öğretmenlerin cevapları kişilik özellikleri açısından incelendiğinde farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin DDB’yi tanıma ve fark etme noktasında aynı farkındalığa sahip olabildiği görülmüştür. Örneğin; dışa dönüklük kişilik özelliği gösteren Ö68, duygusal denge kişilik özelliği gösteren Ö8 ve sorumluluk kişilik özelliği gösteren Ö4 karşıt olma ve karşı gelme bozukluğu belirtilerine sahip çocuğun bir sorunu olmadığını ifade etmiş ve DDB’yi tanımada düşük farkındalık

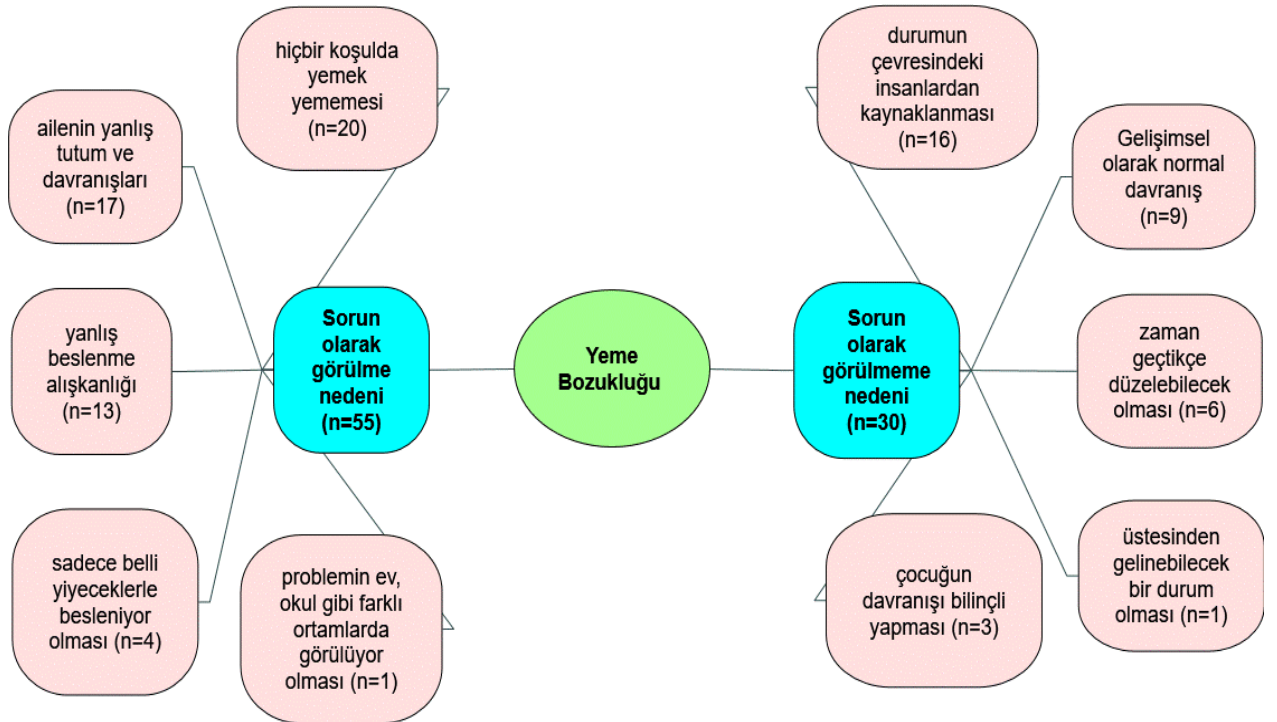
sergilemişlerdir. Araştırmanın nicel kısmında öğretmenin kişilik özellikleri ile DDB'ye farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı göz önüne alındığında, bu durum araştırmanın nicel bulgusuyla örtüşmektedir. Ö68, Ö8 ve Ö4' ün yanıtları aşağıda verilmiştir:

Sorun değil: *“B şıkkı, hayır. Çünkü Ömer çevresinde olan biteni ağlayarak çözdüğünü fark etmiş. Bu durumu lehine kullanıyor. Sorun bu durumu pekiştirenlerde”* (Ö68, dışa dönüklük kişilik özelliği).

Sorun değil: *“Hayır, sorun olarak görmezdim. Aileyi kullanarak isteğini yaptırdığı için bu davranışları sosyal ortamda devam ettirmek istiyor sadece”* (Ö8, duygusal denge kişilik özelliği).

Sorun değil: *“Çünkü çocukların her söylenilene yapması gerektiğine inanmıyorum. Aile istediğini yaptırmak, sözünü geçirmek için çocukla inatlaşmaya girip onun inatçı biri olmasını sağlamışlar. Aşırı ısrar ve istemediği bir şeyi yapmak zorunda olmayı düşünmesi doğal olarak onu öfkelenirip çevresine zarar vermesini sağlamış”* (Ö4, sorumluluk kişilik özelliği)

### **Yeme bozukluğu.**



Şekil 6. Çocukta var olan bir durumun öğretmenler tarafından yeme bozukluğu olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil.

Şekil 6'te görüldüğü gibi öğretmenler çoğunlukla yeme bozukluğu belirtileri gösteren bir çocuğun içinde bulunduğu durumu sorun olarak değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeleri yaparken dikkate aldıkları belirtiler sırasıyla; çocuğun hiçbir koşulda yemek yememesi (n=20), ailenin yanlış tutum ve davranışlarının bu bozukluğa sebep olması (n=17), çocuğun yanlış beslenme alışkanlığının olması (n=13) ve sadece belli yiyeceklerle besleniyor olması (n=4), problemin ev, okul gibi farklı ortamlarda görülüyor olması (n=1) olarak bulunmuştur.

Öğretmenler çocuğun hiçbir koşulda yemek yemiyor olmasını dikkate alarak durumu sorun olarak değerlendirdiklerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*“Kesinlikle sorun olduğunu düşünürdüm. Yeme bozukluğu var. Tüm çabalara rağmen eğer olumlu davranış geliştirmiyorsa sorun var demektir. Bu durum ilerleyen zamanda sağlık sorunu olarak önümüze gelebilir” (Ö17).*

*“Yemek yememe artık bir davranış haline gelmiş. Yemeyi tamamen reddetme durumunda olduğu için evet sorun var” (Ö14).*

Ailenin yanlış tutum ve davranışlarına bağlı olarak çocuğun yanlış beslenme alışkanlığı kazandığı yönündeki görüşlere sahip öğretmenler, benzer şekilde durumu sorun olarak kabul etmişler ve bu durumu şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*“Evet bu bir sorundur, ancak bu davranış öğrenilmiş bir davranış bozukluğudur. Çocuğun aileyi kullandığını, aynı şeyi öğretmeninden de beklediğini düşünürdüm” (Ö27).*

*“Ailenin ona yemek seçeneği sunmaması gerekir. Çocuğun her istediği yapılmış. Sorun çocuğa çok taviz verilmiş, her istediği yapılmış olması” (Ö57).*

Ailenin yanlış tutumuna bağlı olarak sorun olduğunu bildiren öğretmenler, sorunun kaynağında ailenin olduğuna inandıkları için çocuğun yemek yememe davranışına koşullandığını, inatlaştığını ve ailesini kullandığını belirtmişler, sorunu yeme bozukluğundan çok davranış bozukluğu olarak açıklamışlardır.

Çocuğun sadece belli yiyeceklerle besleniyor olması da öğretmenler için sorun olarak değerlendirilmiş ve yemek yememe davranışının farklı ortamlarda devam etmesi de sorun olarak değerlendirmek için önemli bir koşul olarak görülmüştür.



Bazı öğretmenler ise bir sorun olduğunu hissetmiş fakat yeme bozukluğu yerine DEHB olabileceği yönünde fikirlerini paylaşmışlardır. Örneğin, öğretmen Ö67 bu durumu *“Dikkat eksikliği olarak açıkladım.”* diyerek açıklamıştır. DSM 5’te beslenme ve yeme bozuklukları ana başlığı altında yer alan kaçınan ve kısıtlı yiyecek alımı bozukluğu ile eştanı alan ve yeme bozukluğuyla birlikte en sık görülen bozukluklardan bahsedilmiştir. Kaygı bozuklukları, obsesif kompulsif bozukluklar, otizm açılımı kapsamındaki bozuklukların yanı sıra DEHB’nin de yeme bozukluğuyla eştanı alması (APB, 2013) bazı öğretmenlerin yeme bozukluğu belirtilerini DEHB belirtileri olarak görmesinin nedeni olabilir.

Çocuğun bir sorunu olmadığını düşünen öğretmenlerin ise sorun olarak değerlendirmeme gerekçeleri sırasıyla; durumun çocuktan değil çevresindeki insanlardan kaynaklandığını düşünme (n=16), gelişimsel olarak normal davranış olarak görme (n=9), zaman geçtikçe durumun düzeleceğini düşünme (n=6), çocuğun davranışı bilinçli yaptığını düşünme (n=3) ve üstesinden gelinebilecek bir durum olduğunu düşünme (n=1) olarak bulunmuştur.

Durumu sorun olarak değerlendirmeyen öğretmenlerden Ö39’un *“Hayır sorun olarak düşünmezdim. Çünkü bence sorun ailede. Bebekliğinden beri yanlış yöntemlerle beslenmiş ve zararlı yiyeceklerle erken tanışmasına neden olmuşlar.”* ifadesi ve Ö70’in *“Kahna’nın bir sorunu olduğunu düşünmezdim. Sadece yemek yeme alışkanlığı kazanırken yanlış tutumdan kaynaklanan bir durum söz konusu olduğunu düşünürdüm.”* ifadesi bu durumun çocuğun çevresindeki insanlardan kaynaklandığını özellikle yanlış anne baba tutumu olarak değerlendirildiğine ve dolayısıyla çocuk açısından bir bozukluk olarak kabul edilmediğine verilen örneklerdendir.

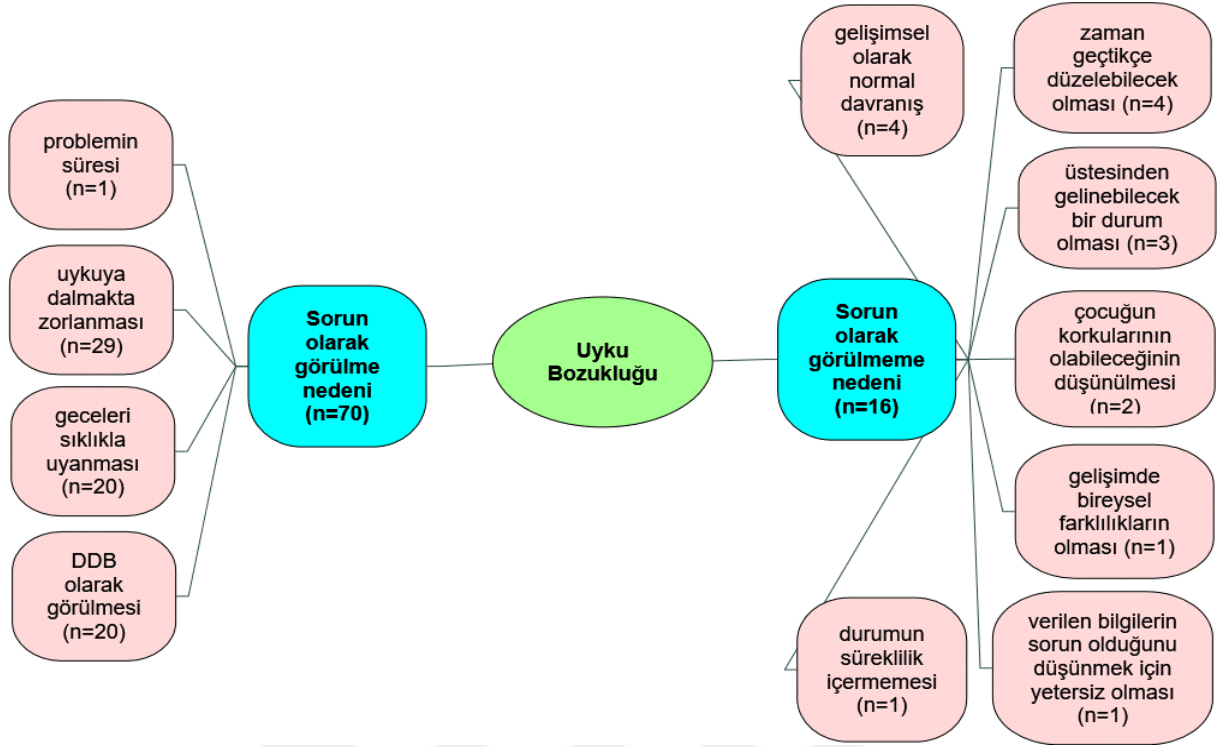
Ö55’in *“Sorun olmadığını düşünürdüm. Yemek yeme bir ihtiyaçtır ve çocuk bu ihtiyacının eksikliğini fark ettiğinde zaten kendiliğinden yemek yiyecektir. Bu nedenle çocuğa ısrar edilmemeli, yemek yeme davranışını kendisinin zamanla kazanması gerektiğini düşünürüm.”* ifadesi ve Ö4’ün *“Hayır, bir çocuk okul çağına gelecek kadar büyümüşse en azından hatta bebekken bile aç olup olmadığını anlayacak yetidedir diye düşünüyorum. Çocuğu küçük yaşından itibaren tek tip beslenme yerine çeşitli seçenekler sunarak beslenmesini sağlamak, sofrada olanları yemek istemiyorsa seçimi ona bırakıp zorlamamak gerekir. Zaten acıkınca kendisi isteyecektir diye düşünüyorum.”* ifadesi öğretmenin bu durumu gelişimsel

olarak normal olarak algıladığına ve çocuğun hiçbir koşulda yemek yememesine rağmen çocuğun acıkınca yiyeceğine inandığına ve sorun olarak değerlendirmedığına bir örnektir. Durumu günlük hayatta normal bir durum olarak değerlendiren Ö13'te benzer şekilde *“Bazı çocuklar yemek seçebilir. Biz büyükler de istediğimizi yemiyor muyuz?”* ve Ö76'nın *“Yemek konusunda ısrar normal değildir. Yetişkin insanların sevmediği yiyecekler olabilir. Zorla yedirmek insani değildir. Herkesin damak zevki farklıdır.”* ifadeleri öğretmenlerin duruma eleştirel bakmak yerine var olan durumu normalleştirme yoluna gittiklerini göstermektedir.

Ö52'nin *“Yemek yememesi alışkanlık haline geldiğini düşünürdüm. Alışkanlık haline geldiği için sürekli tekrarlıyor.”* ifadesi ve Ö56'nın *“Sorun olarak düşünmezdim. Çocuğun bu durumu kullandığını düşünürdüm”* ifadesi bu durumun çocuğun bilinçli davranışlarından ortaya çıktığını düşündükleri ve dolayısıyla çocuktan kaynaklanan bir durumu sorun olarak kabul etmediklerine verilen örneklerdendir. Ayrıca bazı öğretmenler eğer sorunun altında fizyolojik bir sebep yoksa çocuğun tamamen kasıtlı olarak yememe davranışında bulunduğunu belirtmişler, fizyolojik bir problem olmasa bile çocuğun içsel durumunun veya fizyolojik olmayan bir başka faktörün bu duruma neden olabileceği ihtimalini göz ardı etmişlerdir. Bu duruma Ö20'nin *“Birçok çocuk yemek yeme konusunda böyle tutumlar sergileyebilmektedir. Çok ısrarcı olarak durum daha da vahim bir hal alabilmektedir. Anne babalar çocuklarının oyuncağı olmamalıdır. Tıbbi olarak bir sorunu varsa doktora götürülerek durum anlaşılmalıdır. Tıbbi olarak bir sorunu olup olmadığına bakıldıktan sonra sorun yoksa ve yine de bu alışkanlık sürüyorsa Kahna'nın yemek konusunda aileyi kullandığını düşünürüm. Sadece canının istediklerini yemek için böyle davranıyor olabilir. Tanılanmamalıdır. Çocuktur ve sınırları zorlaması normaldir.”* ifadesi örnek verilebilir.

Ayrıca öğretmenlerin üstesinden gelinebilecek bir durum olarak gördükleri için bu durumu sorun olarak kabul etmediğine ise örnek olarak Ö75'in *“Hayır sorun değil, çünkü hiçbir çocuk açlıktan ölmez ve bu davranış değiştirilebilir”* ifadesi verilebilir.

## Uyku bozukluğu.



Şekil 7. Uyku bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil.

Uyku bozukluğuna sahip çocuğun davranışlarının betimlendiği senaryoya yönelik öğretmenlere “çocuğun bir sorunu olduğunu düşünür müsünüz? Yanıtınız evetse neden? Yanıtınız hayırsa neden?” (EK-B) sorusu yöneltilmiştir. Çocuğun bir sorunu olduğunu belirten öğretmenlerin, sorun olarak değerlendirme gerekçeleri sırasıyla; çocuğun uykuya dalmakta zorlanması (n=29) ve geceleri sıklıkla uyanması (n=20), çocuğun durumunu duygusal ve davranışsal problem olarak görme (n=20) ve problemin süresi (n=1) olarak bulunmuştur. Aşağıda bu kodlara ilişkin öğretmenlerin bazı aktarımlarına yer verilmiştir.

*“Ahmet uyku problemi yaşıyor. Uykuya dalmakta zorlanıyor” (Ö3).*

*“Bence sağlık sorunu vardır. Doktora götürülmesi gerekir. Uyumakta zorlanması normal olabilir ancak sık sık uyanması bir sağlık sorunu yaşadığını düşünmeme sebep oldu” (Ö13).*

*“Uyku bozuklukları yaşadığını düşünürdüm” (Ö62).*

*“Güven problemi olduğunu düşünürüm. Arkadaşları ya da çevresinden dinlediği hikayelerden dolayı bu durum olabilir” (Ö57).*

*“Çok net emin olmamakla birlikte bu sorunun süresine bakmak lazım, uzun süren bir sıkıntıysa eğer sorun olabilir” (Ö14).*

Çocuğun bir sorunu olmadığını düşünen öğretmenlerin ise sorun olarak değerlendirmeme nedenleri ise sırasıyla; gelişimsel olarak normal davranış olarak görme (n=4), zaman geçtikçe durumun düzeleceğini düşünme (n=4), üstesinden gelinebilecek bir durum olduğunu düşünme (n=3), çocuğun korkularının olabileceğini varsayarak durumu normalleştirme (n=2), gelişimde bireysel farklılıklardan dolayı bu durumun yaşandığını düşünme (n=1), sorun olduğuna karar vermek için verilen bilgilerin yetersiz olması (n=1), ve durumun süreklilik içermediğinin düşünülmesidir (n=1).

Durumu sorun olarak değerlendirmeyen öğretmenlerden Ö8’in *“Hayır sorun olarak düşünmezdim. Çünkü çocuklar ebeveynleriyle uyuma ve tek başına uyumayı reddedebilirler. O yaşta bir çocuk için normal”* ifadesi ve Ö24’ün *“Annesiyle uyumaya alıştığı için yalnız uyumak istemediğini düşünürdüm. Yalnız uyumamayı tercih etmesi normal bir durum”* ifadesi bu durumun gelişimsel açıdan normal bir durum olarak değerlendirildiğine ve bu nedenle bir sorun olarak kabul edilmediğine ilişkin verilen örneklerdendir.

Ö23’ün *Geçici bir durum olduğunu düşünüyorum, yaşı ilerledikçe doğru davranışlarla düzelir”* ifadesi öğretmenin bu durumu zaman geçtikçe düzelebilecek bir durum olarak gördüğüne ve sorun olarak değerlendirmedikğine bir örnektir.

Ö10’un *“Hayır sorun olarak görmem çünkü kısa sürede aktivite dolu birkaç günün ardından düzeltilebilir bir durum olduğu kanısındayım. Gün içinde yeterli düzeyde enerji harcaması çocuğun uykusu sürecine yardımcı olacaktır”* ifadesi öğretmenin bu durumu üstesinden gelinebilecek bir durum olarak gördüğü için sorun olarak kabul etmediğine bir örnektir. Ö21’in *“Hayır sorun olarak düşünmem. İzlediği, gördüğü bir şeyden etkilenmiş olabilir. Yalnız yatmaktan korkuyor olabilir”* ifadesi bu durumun çocuğun birtakım korkuları olabileceği varsayımı ile hareket edildiğine ve bu nedenle sorun olarak değerlendirilmediğine verilen örneklerdendir.

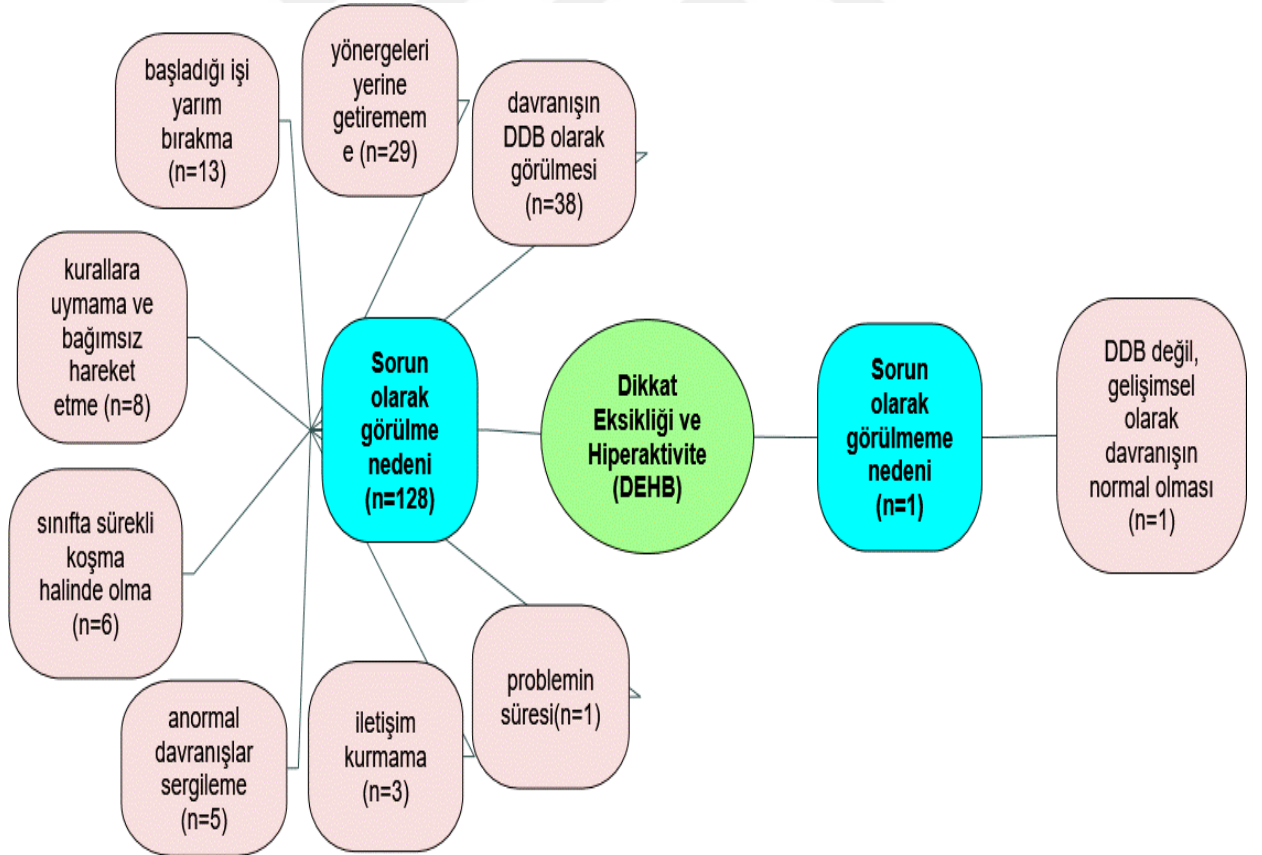
Ö45’in *“Bir sorunu yoktur. Bazı çocukların uykuya dalma süresi daha uzundur”* ifadesi çocuğun uykuya dalmaması durumunun gelişimde bireysel farklılıklar olmasıyla ilişkilendirildiğine ve sorun olarak değerlendirilmediğine ilişkin verilen örneklerdendir.

Ek olarak öğretmenlerin cevapları kişilik özellikleri açısından incelendiğinde aynı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin DDB'yi tanıma ve fark etme noktasında farklı farkındalığa sahip olabildiği görülmüştür. Örneğin; Ö8 ve Ö43'ün her ikisi de duygusal denge kişilik özelliği gösterirken uyku bozukluğuna sahip çocuğun bir sorunu olduğunu yalnızca Ö43 fark edebilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında öğretmenin kişilik özellikleri ile DDB'ye farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı göz önüne alındığında, çalışmanın nitel bulgularının nicel bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Ö43 ve Ö8'in yanıtları aşağıda verilmiştir:

Sorun: *“Çocukta uyku problemi var. O yüzden bunun bir sorun olduğunu düşünürdüm. Geceleri iki üç kere uyandığından ve yeniden uyumaya çalıştığından böyle düşündüm”* (Ö43, duygusal denge kişilik özelliği).

Sorun değil: *“Hayır, sorun değil. Çocuklar ebeveynleriyle uyumak isteyebilir veya tek başına uyumayı reddedebilirler”* (Ö8, duygusal denge kişilik özelliği).

#### **Dikkat eksikliği ve hiperaktivite (DEHB).**



Şekil 8. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil.

Şekil 8’de ifade edildiği gibi öğretmenler DEHB belirtileri sergileyen bir çocukla karşılaştıklarında büyük çoğunlukla bir sorun olduğunu anlamakta ve durumu sorun olarak düşünmelerini farklı gerekçelerle açıklamaktadırlar. Bu gerekçeler sırasıyla; belirtilerin duygusal ve davranışsal bir bozukluğa işaret etmesi (n=38), çocuğun yönergeleri yerine getirememesi (n=29), başladığı işi yarım bırakması (n=13), kurallara uymama ve bağımsız hareket etmesi (n=8), sınıfta sürekli koşma halinde olması (n=6), anormal kabul edilen uyumsuz davranışlar sergilemesi (n=5), çevresiyle iletişim kurmaması ve problemin süresi (n=1) olarak açıklanmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bir sorun olduğunu fark etmiş ve sorunun DEHB olabileceği yönünde fikirlerini sunmuşlardır. Bazı öğretmenler ise bir sorun olduğunu hissetmiş fakat davranışların otizm spektrum bozukluğuyla (OSB) benzerlik gösterdiğini belirtmiş ve otizm olabileceği yönünde fikirlerini paylaşmışlardır. Örneğin, öğretmen (Ö43) *“Davranışları otizm belirtileri gibi duruyor.”* diyerek DEHB ile OSB belirtilerini birbirine karıştırmıştır. DEHB’nin üstün ya da düşük yetenekli olma, epilepsi, işitme ya da görme bozuklukları, uygunsuz sosyal bir çevrede yaşama, beyin tümörü, bazı ilaçların yan etkileri, depresyon, beyin zedelenmesi, travma sonrası stres bozukluğu ve otizm gibi durumlarla sıklıkla karıştırıldığı belirtilmektedir (Kaymak Özmen, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin DEHB ile karıştırılabilecek durumların olduğunu bilmeleri, DDB’ye ilişkin yanlış tanımlama ve uygulamalar yapmaması açısından önemlidir.

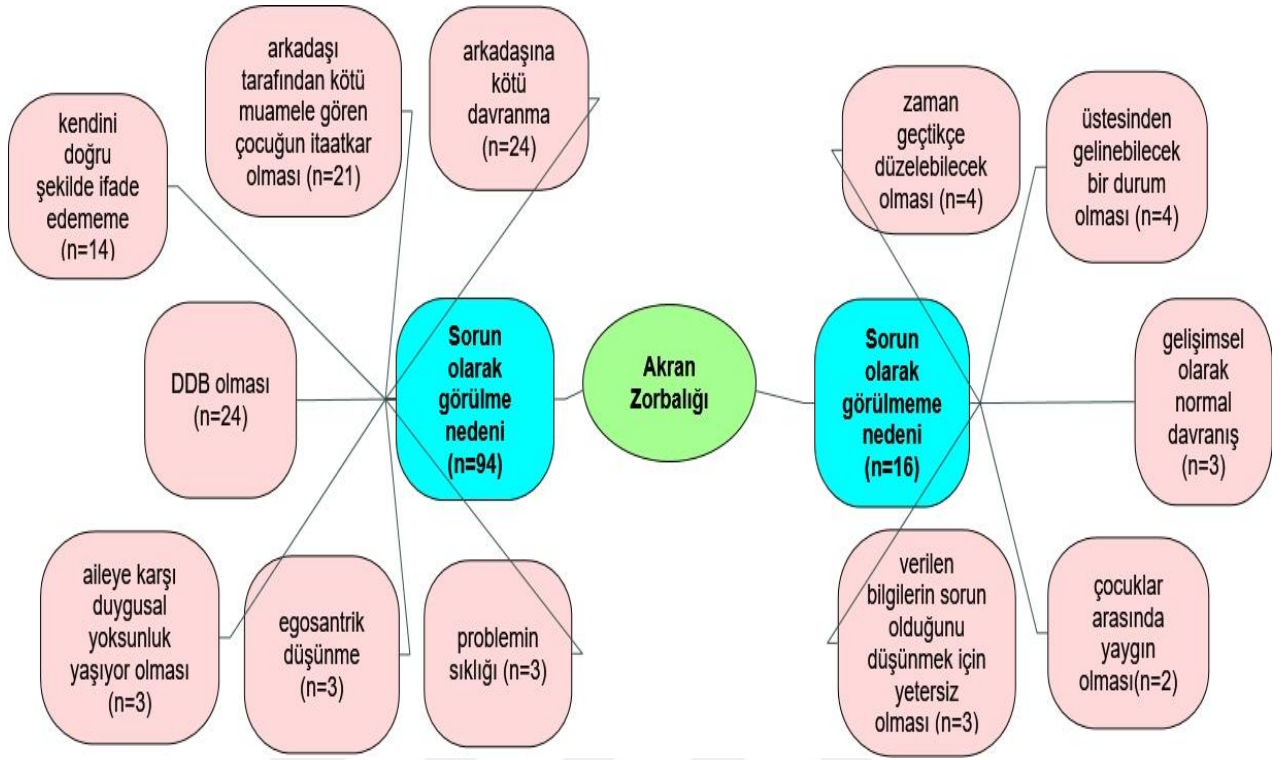
Öğretmenler çocuğun yönergeleri yerine getirememesini sorun olarak değerlendirilmesinde önemli bir belirti olarak ifade etmişler ve sözel yönergeleri yerine getirememesinin, yönergeleri yerine getirirken fiziksel yardıma ihtiyaç duymasının sağlıklı bir gelişimde olmaması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ayrıca çocuğun içine kapanıp iletişim kurmuyor olmasından ötürü (Ö38) ve davranışlarında dikkat çekme amacı olduğu düşünüldüğü için (Ö40) bazı öğretmenler problemi duygusal bir problem olarak sınıflandırırken sınıf içinde koşması (Ö65), sınıfın rutinlerini takip etmemesi (Ö68) ve kurallara uymamasından (Ö47) ötürü bazı öğretmenler de problemi davranışsal bir problem olarak sınıflandırmışlardır. Yapılan bir çalışmada DEHB’li bir çocuğun uzun süreli dikkatini toplayamadığı için sergilediği davranışlarını ebeveynlerin ve öğretmenlerin *“Bu çocuk ne isterse onu yapıyor”* şeklinde yorumladıkları ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından

ebeveynler “çocuklarının yaptıklarına göz yummakla ve onları kötü eğitmekle” suçlanabildiği belirtilmektedir (Kaymak Özmen, 2010). Ancak DEHB’de temel problem, kişinin belirli bir işle ilgilenirken o esnada içinden gelen başka bir şey yapma isteğine engel olamamasıdır (Kaymak Özmen, 2010).

Diğer taraftan yalnızca bir öğretmen, DEHB’li çocuğun bir sorunu olmadığını ifade etmiştir. Bu durumu ise herhangi bir duygusal ve davranışsal bir bozukluk olmadığı ve gelişimsel olarak çocuğun davranışlarının normal olması ile açıklamıştır. Öğretmen (Ö46) düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“Çocuğun davranışları o gün ki durumuna bağlı. Örneğin etkinlik yapmak istememesi anormal bir durum değil bence. O an başka bir etkinlik yapmak isteyebilir. Bu da normal”* Çocuk başladığı çoğu işi yarım bırakması, fiziksel yönlendirmeye ihtiyaç duyması, aşırı hareketli olması, kurallara uymaması gibi davranışlar sergilemesine karşın öğretmen yalnızca çocuğun etkinliklere katılmak istememesi durumuna odaklanmış ve diğer davranışları görmezden gelerek durumun duygusal davranışsal bir problem olmadığını yönünde fikirlerini sunmuştur. Bu durumun öğretmenin DEHB ile ilgili bilgisinin kısıtlı olması ve DEHB ile ilgili aldığı eğitimlerin yetersiz olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Farklı bir örneklem olan ilköğretim sınıf öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çocuklardaki DEHB’yi tanıma yeterliklerini belirlemeye çalışılmış, öğretmenlerin DEHB’yi tanıma yeterliklerinin beklenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Göl ve Bayık, 2013). Göl ve Bayık’ın çalışmasında ek olarak öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, mezuniyet öncesi dönemde DEHB hakkında eğitim alıp almama, DEHB hakkında hizmet içi eğitim alıp almama, konu hakkında kitap ve makale okuma durumları ile DEHB tanıma yeterliği puan ortalamaları arasında bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmanın nicel kısmında da öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmen yetkinlikleri ile DDB’yi tanıma ve yönlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiş fakat anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin DDB’ye ilişkin bilgi düzeylerinin DDB’yi tanıma ve yönlendirmelerinde etkin bir rol oynadığı düşünülmektedir.



## Akran zorbalığı.



Şekil 9. Akran zorbalığının öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, akran zorbalığı yaşandığında bu durumu çoğunlukla sorun olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler akran zorbalığı ile karşılaştığında durumu sorun olarak tanımlamalarına karşın sorun olarak düşünme gerekçelerini akran zorbalığı olarak açıklayan öğretmen oldukça azdır. Durumu sorun olarak değerlendirme gerekçelerini sırasıyla; arkadaşına kötü davranma (n=24), arkadaşı tarafından kötü muamele gören çocuğun itaatkâr olması (n=21), kendini doğru şekilde ifade edememe (n=14), duygusal ve davranışsal sorun olması (n=24), aileye karşı duygusal yoksunluk yaşıyor olması (n=3), şiddet uygulayan çocuğun egosantrik düşünüyor olması (n=3) ve son olarak problemin sıklığı (n=3) olarak açıklamışlardır. Bu gerekçeler akran zorbalığının belirtileri arasında yer almasına rağmen öğretmenlerin akran zorbalığının diğer problemlerden ayırt edici özelliklerine değinmemiş olmaları ve sadece uyumsuz davranışlar olarak tanımlamaları, akran zorbalığına ilişkin düşük farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Hanish (2000)'in öğretmenlerin akran zorbalığının genellikle farkında olmadıkları, farkında olsalar bile müdahale etmediklerine ilişkin



ifadesi araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin gerekçelerine ilişkin yapılan bazı aktarımlar aşağıda verilmiştir. Aktarımlarda Mayre kurban, Gizem ise zorba çocuu temsil etmektedir:

*“Sorun Mayre’nin Gizem’e zaman zaman itaat edip bazı zaman bunu yapmaması ve daha sonra pişmanlık duyup tekrar itaat etmesi” (Ö50).*

*“Mayre’nin kendisine yapılan muamele karşısında sessiz kalması ve yaklaşık her gün aynı sorunu yaşaması/yaşanmasına müsaade etmesi” (Ö51).*

*“Mayre’nin kendini savunmaması ve bu duruma seyirci kalması, oto kontrolünün olmayıp boyun eğmesi” (Ö18).*

*“Gizem’in arkadaşına şiddete başvurması ve yanlış davranışları -kendine ait olmayan bir eşyayı saklaması, kaba tutumları- sorun olduğunu düşünmeme neden oldu” (Ö12).*

*“Akran zorbalığı ihtimali var burada sosyal açıdan bir güç dengesizliği var.” (Ö48).*

*“Ben merkezci yapıdaki zorba çocuk dünyayı hep kendi etrafında dönmesini istemekte insanları kabul etmede yine problem olarak karşımıza çıkmaktadır” (Ö30).*

*“Gizem’in ise kıskanç bencil ve kendini güçlü görmesi” (Ö39).*

*“Gizem’in evde dayak yemesi ya da itilip kakılması davranışının okulda arkadaşına yapıyor olabilir. Bu bir sorundur” (Ö66).*

Zorba ve mağdur çocukların durumlarına bakıldığında öğretmenler, zorba çocuğun arkadaşına kötü davranması ve şiddet uygulaması ile arkadaşı tarafından zorbalığa uğrayarak mağdur durumda olan çocuğun itaatkar olması ve kendini savunamaması durumunu eşit oranda sorun olarak değerlendirmektedirler. Fakat öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin akran zorbalığını tüm boyutlarıyla değerlendirmediği ve zorbalığın tek bileşeni üzerinden soruna karar verdiği görölmektedir. Bu bulguyla paralel olarak farklı öğretim kademelerindeki öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve baş etme stratejilerinin incelendiği bir araştırmada zorbalığın tanımlanmasında farklı öğretmenlerin zorbalıkla ilgili farklı önemli noktaların altını çizerek tanımlamalar yaptıkları bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin zorbalığın önemli tüm bileşenlerini içeren

bir tanım yapmakta güçlük çektikleri ifade edilmiştir (Atış Akyol, Yıldız ve Akman, 2018). Alan yazında yer alan benzer bulgulara sahip diğer araştırmalardan da anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin genel olarak akran zorbalığının tanımını yapmakta güçlük çektikleri görülmektedir (Atış Akyol, Yıldız ve Akman, 2018; Mishna, Scarcello, Pepler ve Wiener, 2005; Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt ve Lemme, 2006).

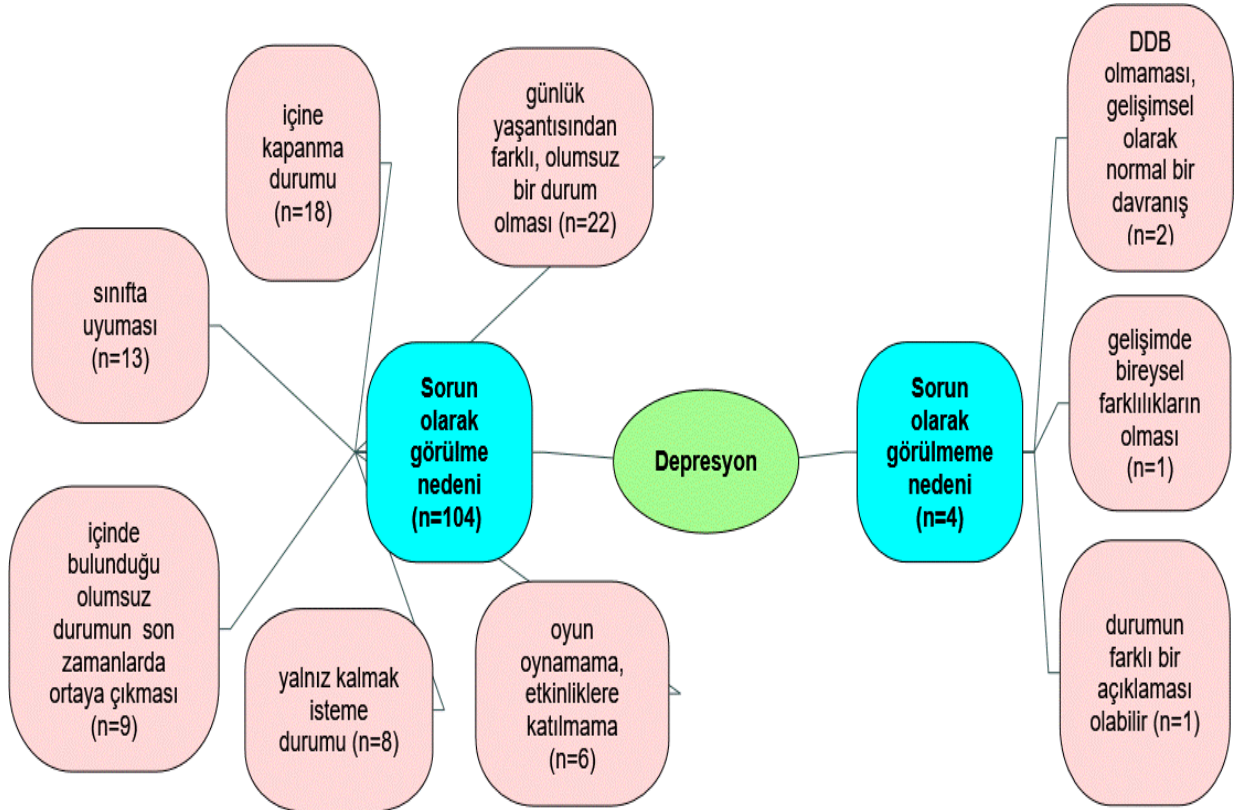
Okul öncesi öğretmenleri akran zorbalığı ile karşılaştıklarında sıklıkla bu durumu sorun olarak görmektedirler. Fakat öğretmenlerin durumu sorun olarak değerlendirdiklerini ifade etmeleri akran zorbalığına karşı farkındalıklarının tek başına bir belirleyicisi olmadığı düşünülmektedir. Farkındalıklarını belirleyen kriter ise sorun olarak değerlendirme nedeni olarak tespit edilmiştir. Örneğin Ö24 durumu sorun olarak değerlendirmiş fakat sorun olma gerekçesini sadece arkadaşı tarafından kötü muamele gören çocuğun itaatkâr olması olarak açıklamıştır. Ö24'ün *“Mayre'nin (senaryoda kurban olarak betimlenen çocuk) kolaylıkla başkalarının davranış ve fikirlerinden etkilenip itaatkar davranışlar sergilemesinden dolayı bir sorun olduğunu düşünüyorum. Küçük küçük sorumluluklar verilerek Mayre'nin özgüveni desteklemeli.”* diyerek sorunu kurban çocuğun davranışlarına indirgemesi ve senaryoda arkadaşına sürekli şiddet uyguladığı belirtilen zorba çocuğun durumunu *“liderlik özellikleri taşıyor”* diyerek açıklaması, zorbalık davranışını sorun olarak değerlendirmemesi; bozukluğun farkında olmadığına bir örnektir.

Öğretmenlerin akran zorbalığı yaşandığında bu durumu sorun olarak değerlendirmemelerinde ise belirttikleri başlıca nedenler sırasıyla; zaman geçtikçe durumun düzeleceğini düşünme (n=4), üstesinden gelinebilecek bir durum olduğunu düşünme (n=4), gelişimsel olarak normal davranış olarak görme (n=3), sorun olduğuna karar vermek için verilen bilgilerin yetersiz olması (n=3), okul öncesi dönem çocukları arasında bu durumun yaygın olmasıdır (n=2).

Durumu sorun olarak değerlendirmeyen öğretmenlerden Ö13'ün *“Bu durumun ileriki zamanlarda değişeceğini düşündüğümden sorun olarak görmüyorum”* ifadesi ve Ö46'nın *“İki arkadaşın arasındaki iletişim kurma hemen olmayabilir. Zamanla arkadaş olunabilir.”* ifadesi bu durumun zaman geçtikçe düzelebilecek bir durum olarak kabul edildiğine ve bu nedenle bir sorun olarak değerlendirilmediğine verilen örneklerdendir.

Ö45'in *"Bu yaş çocuklarında bu tür davranışların görülmesinin normal olmasından dolayı sorun olarak düşünmem."* ifadesi öğretmenin bu durumu o yaş dönemindeki çocukların zorba ve mağdur olma durumunu normal olarak algıladığına ve sorun olarak değerlendirmedeğine bir örnektir. Öğretmen zorba davranış ile normal davranış birbirinden ayıramaması genel olarak bu konuda bilgi eksikliği ile ilgili olabilir. Ayrıca öğretmen mesleki bilgilerini kullanmak yerine geçmiş yaşantılarının etkisinde kalarak geleneksel bir bakış açısıyla durumu yorumluyor olabilir. Ö4'ün *"Hayır sorun değil, her sınıfta böyle problemler olabilir. İkisiyle de konuşarak ne olduğunu anlamaya çalışırdım."* ifadesi ise öğretmenin bu durumu çocuklar arasında yaygın görülen bir durum olarak gördüğü için sorun olarak kabul etmediğine bir örnektir. Smith, Polenik, Nakasita ve Jones (2012) doğrudan ve dolaylı olarak zorbalık davranışına maruz kalan çocukların duygusal ve davranışsal problemlerinin profilini çıkarmayı amaçlamak için bir çalışma yapmış ve çocukların öğretmenlerinin çocuğun gösterdiği duygusal belirtileri fark edemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun da öğretmenlerin raporlanacak derecede bir problem olarak görmemelerinden kaynaklanan durumu göz ardı etmeleri olabileceğini belirtmişlerdir. Smith ve arkadaşlarının yaptığı çalışmanın bu sonucu ile çalışmaya katılan öğretmenlerin akran zorbalığını sorun olarak değerlendirmeme nedenleri örtüşmektedir. Dolayısıyla, Smith ve arkadaşları ailelerin öğretmenlerden daha çok çocukların duygusal durumlarının farkında olabileceklerini belirtmiş ve mağdur çocukların duygusal durumuna ilişkin ailelerin farkındalıklarının gelecek araştırmaların konusu olabileceğine işaret etmişlerdir. Bununla birlikte Uysal (2011) zorbalıkla ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin zorba çocuklar hakkında çok genel cümleler kurduğunu ve zorba çocukların daha çok fiziksel saldırganlık davranışını fark ettikleri, fakat kurbanın sosyal statüsünü yönlendirme veya diğer arkadaşlarını kurban çocuğa saldırı amaçlı kullanma gibi ilişkiyel saldırganlığı fark edemedikleri sonucuna ulaşmıştır.

## Depresyon.



Şekil 10. Depresyon duygusal davranışsal bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil.

Şekil 10’da ifade edildiği gibi öğretmenler depresyon belirtileri olan bir çocukla karşılaştıklarında büyük çoğunlukla bir sorun olduğunu anlamakta ve durumu sorun olarak düşünmelerini farklı gerekçelerle açıklamaktadırlar. Bu gerekçeler sırasıyla; çocuğun günlük yaşantısından farklı, olumsuz bir durum olması (n=22), içine kapanması (n=18), sınıfta uyuması (n=13), içinde bulunduğu olumsuz durumun son zamanlarda ortaya çıkması (n=9), yalnız kalmayı istemesi (n=8) ve oyun oynamama, etkinliklere katılmaması (n=6) olarak bulunmuştur.

Öğretmenler çocuğun günlük yaşantısından farklı olumsuz bir durum olduğunu şu düşüncelerle belirtmiştir:

*“Geçmişe oranla hareketlerinde ve etkinliklerde eski neşe ve enerjisinin olmamasından dolayı” (Ö24).*

*“Evet, sorun olarak düşünürdüm, çocuğun genel halinden daha olumsuz bir davranış örüntüsü sergilemesi bunu düşünmeme sebep oldu” (Ö6).*

*Öğretmenler çocuğun içine kapanmasından dolayı durumu sorun olarak değerlendirdiklerini şu düşüncelerle belirtmiştir:*

*“Evet, bu içe kapanışın ve arkadaşlarıyla iletişim kuramayışının bir sebebi olduğunu düşünürdüm” (Ö28).*

*“İçine kapanması sorununun olduğunu düşünürüm” (Ö59).*

*Öğretmen (Ö76) çocuğun sınıfta uyumasından dolayı durumu sorun olarak değerlendirdiklerini şu düşüncelerle belirtmiştir:*

*“Evet, sorundur, çünkü uyuyor olması kaçıştır”.*

Öğretmenler çocuğun içinde bulunduğu olumsuz durumun son zamanlarda ortaya çıkmasından dolayı durumu sorun olarak değerlendirdiklerini şu düşüncelerle belirtmiştir:

*“Çocuğun davranışlarında bir aydır gözlemlenen belirgin bir değişiklik varsa bu bir soruna işarettir” (Ö23).*

*“Çocuğun birden değişmesi sorun olduğunu düşünmeme neden oldu” (Ö36).*

Durumun gelişimsel olarak normal olması (n=2), gelişimde bireysel farklılıkların olması (n=1), durumun farklı bir açıklamasının olabileceği düşüncesi (n=1) ise okul öncesi öğretmenlerinin, depresyonda olan ve depresyon belirtileri sergileyen bir çocuğun bu durumunu sorun olarak değerlendirmemelerine neden olan sebeplerdir.

Yalnızca iki öğretmen, depresyonda olan bir çocuğun içinde bulunduğu durumu sorun olarak kabul etmemiştir. Bu durumu ise herhangi bir duygusal ve davranışsal bir bozukluk olmadığı ve gelişimsel olarak çocuğun davranışlarının normal olması ile açıklamıştır. Öğretmen (Ö50) düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

*“Sorun değil çünkü sorun olabilecek bir davranış sergilemiyor”.*

Bir diğer öğretmen bu durumu gelişimde bireysel farklılıklar olabileceği ile açıklamıştır. Öğretmen (Ö75) düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

*“Her çocuk özeldir, bu bir sorun değil”.*

Bir diğerk öğretmen ise bu durumu farklı açıklaması olabileceği düşünceyiyle gerekçelendirmiştir. Öğretmen (Ö46) düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

*“Bence sorun yok. Çocuk gece uykusunu alamadığı zaman böyle davranışlar sergilemesi normal”.*

Öğretmenler problemin altında yatan sebeplerin uyku sorunu gibi farklı sorunlarla açıklamaları durumu depresyon olarak değerlendirmelerine engel olmuştur. Kauffman ve Landrum (2015) da çocukluk depresyonunun diğerk belirtilerle maskelendiğini ve çocukluk depresyonunun enürezis, öfke nöbetleri, hiperaktivite, öğrenme yetersizlikleri okuldan kaçma ve benzeri belirtilerle dolaylı olarak ifade edildiğini öne sürmektedir. Bu yönüyle araştırma bulgularını desteklemektedir.

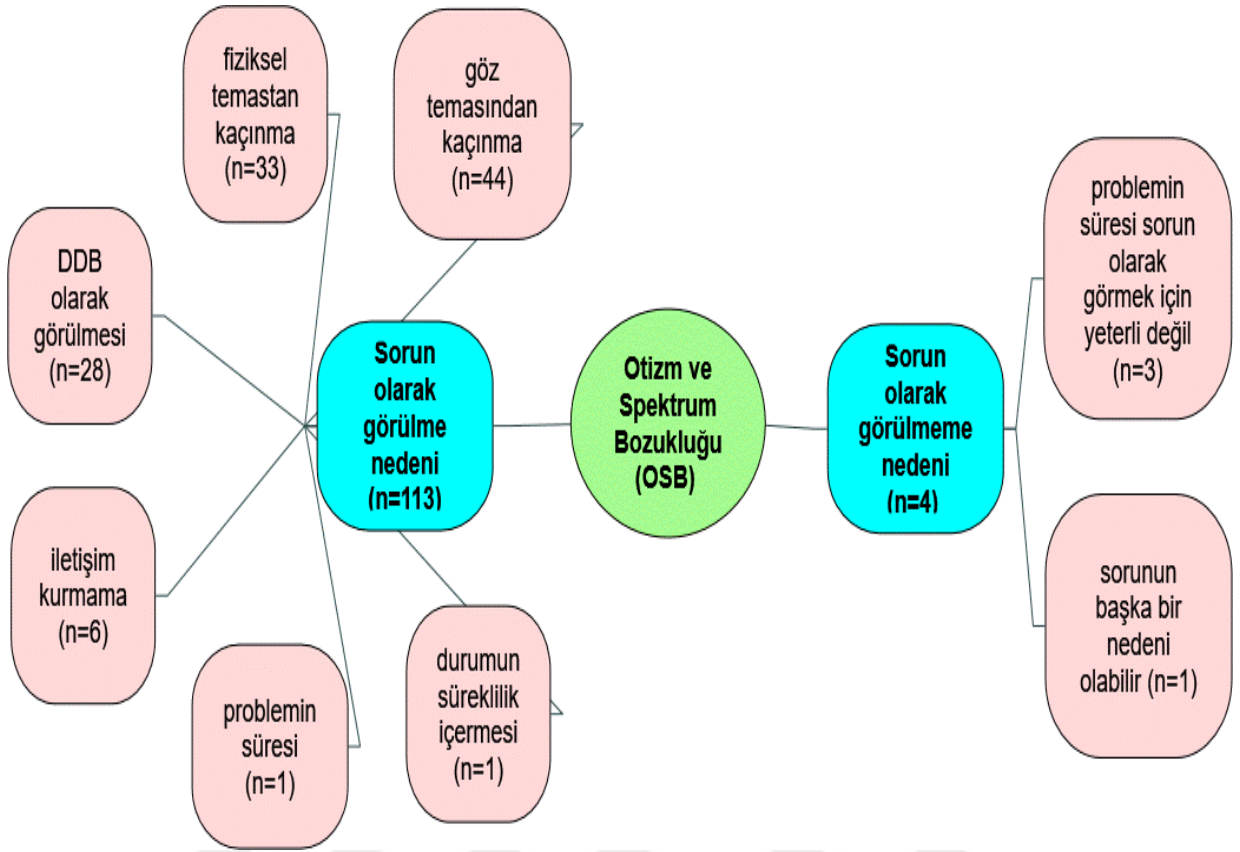
Ek olarak öğretmenlerin cevapları öğretmen yetkinliği açısından incelendiğinde farklı öğretmen yetkinlik düzeylerine sahip öğretmenlerin DDB’yi tanıma ve fark etme noktasında aynı farkındalığa sahip olabileği görülmüştür. Örneğin; düşük öğretmen yetkinliğine sahip Ö67 ve yüksek öğretmen yetkinliğine sahip Ö17’nin her ikisi de depresyon belirtileri gösteren çocuğun bir sorunu olduğunu fark etmişlerdir. Araştırmanın nicel kısmında öğretmen yetkinlikleri ile DDB’ye farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı göz önüne alındığında, bu durum araştırmanın nicel bulgusuyla örtüşmektedir. Ö67 ve Ö17’in yanıtları aşağıda verilmiştir:

*Sorun: “Duygusal bir sorunu olabilir. Davranışlarının bir anda değişmiş olması” (Düşük öğretmen yetkinliği)*

*Sorun: “Normal seyirdeyken bir anda farklı davranışlar sergilemesi dikkatimi çekerdi. Son zamanlarda değişen davranışlar sorun olduğuna işaret ediyor. Sorunun köküne inmek gerekir. Ailevi sorunlar olup olmadığı araştırılmalıdır.” (Yüksek öğretmen yetkinliği)*

Öğretmen yetkinlikleri ile öğretmenlerin DDB’ye ilişkin farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması, öğretmenlerin farkındalıklarının bozukluk hakkında bilgi düzeyleriyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

## Otizm ve spektrum bozukluğu (OSB).



Şekil 11. Otizm ve spektrum bozukluğunun öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilip değerlendirilmemesine yönelik kodlamaların bulunduğu şekil.

Şekil 11’de ifade edildiği gibi öğretmenler otizm ve spektrum bozukluğu (OSB) belirtileriyle karşılaştıklarında büyük çoğunlukla bir sorun olduğunu fark etmektedirler. Durumu sorun olarak düşünmelerini farklı gerekçelerle açıklamaktadırlar. Bunlar sırasıyla; çocuğun göz temasından (n=44) ve fiziksel temastan kaçınması (n=33), duygusal ve davranışsal bir bozukluk olarak görülmesi (n=28), çocuğun iletişim kurmaması (n=6), problemin süresi (n=1) ve durumun süreklilik içermesidir (n=1).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocuğun göz temasından kaçınmasından dolayı durumu sorun olarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden birkaçı düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

*“Sorundur, Rüzgar otizimli olabilir. Özellikle göz kontağı kurmaması bunu düşünmeme sebep oldu” (Ö13).*

*“Göz kontağı kurmamak bazen çekinceli durumlarda tercih ediliyorken bazen ciddi bir durumun habercisi olabilmektedir” (Ö51).*

Bazı öğretmenler çocuğun fiziksel temastan kaçınmasından dolayı durumu sorun olarak değerlendirdiklerini şu düşüncelerle belirtmişlerdir:

*“Göz kontağı kurmaması, tek başına farklı olarak düşünülebilirken kendisine dokunulmasına müsaade etmemesi ciddi bir sorun olduğunu düşündürüyor” (Ö76).*

*“Kendisine dokunulmasını istememesi belki bu konuda kötü bir deneyim yaşamış olabileceğini getirebilir aklımıza. Bu durum onda duygusal bir hasar oluşturmuş olabilir” (Ö28).*

Öğretmenler çocuğun içinde bulunduğu olumsuz durumun son zamanlarda ortaya çıkmasından dolayı durumu sorun olarak değerlendirdiklerini şu düşüncelerle belirtmişlerdir:

*“Çocuğun davranışlarında bir aydır gözlemlenen belirgin bir değişiklik varsa bu bir soruna işaretir” (Ö23).*

*“Çocuğun birden değişmesi sorun olduğunu düşünmeme neden oldu” (Ö36).*

Öğretmenler çocuğun duygusal ve davranışsal problemi olabileceğini düşünerek durumu sorun olarak değerlendirdiklerini şu düşüncelerle belirtmişlerdir:

*“Tanı koymak bizim işimiz değil ama otizmden şüphe ederdim” (Ö16).*

*“Duygusal davranışsal bir sorun olabilir” (Ö1).*

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bir sorun olduğunu fark etmiş ve sorunun OSB olabileceği yönünde fikirlerini sunmuşlardır. Bazı öğretmenler ise bir sorun olduğunu hissetmiş fakat davranışları iletişim problemi ve güven problemi ile açıklamışlardır. Bu açıklama otizm ve spektrum bozukluğunun belirtileri içerisinde yer alsa da öğretmenler bir tanı olarak adlandırmada güçlük çekmektedirler. Örneğin, öğretmen (Ö19) *“Rüzgar’ın iletişim problemi olabilir. Rüzgar’ın göz kontağı kuramama öğretmenin dokunmasına izin vermemesi iletişim problemi olduğunu gösterebilir”* diyerek sorun olarak değerlendirme nedenini iletişim problemi yaşamaları olarak açıklamıştır. Okul öncesi eğitimcilerle yapılmış olan bir çalışmada da benzer bulgular elde edilmiş ve öğretmenlerin OSB ile DEHB arasındaki farkları ayırt edemedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin OSB’nin genel özellikleri hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir (Barned, Knapp ve Neuharth Pritchett, 2011).



Bazı öğretmenler ise OSB belirtileri gösteren çocuğun bir sorunu olduğunu belirtmiş fakat sorun olarak görme nedenini örneğin Ö3 “Çocuk birilerinin ona dokunmasından hoşlanmıyorsa bu onun çekingenliğinden kaynaklanıyor olabilir. Ya da herhangi bir istismara maruz kalmış olabilir. Çocuklarda çekinme ve kaçma davranışı görünüyorsa daha önceki yaşantısında bundan olumsuz etkilenmiş olabilir”. diyerek açıklamıştır. Öğretmen, çocuğun probleminin otizm olabileceğine ilişkin herhangi bir ihtimalden söz etmemiştir. Bu anlamda, öğretmenlerin duygusal ve davranışsal bir bozuklukla karşılaştıklarında bu durumu sorun olarak değerlendirmiyor olmalarının tek başına farkındalıklarının belirleyicisi olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla farkındalıklarını belirleyen ilk ve en önemli adımın DDB’li çocuğun bir sorunu olduğunu hissedip soruna ilişkin doğru tanımlamalar yapabilmeleri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin soruna ilişkin doğru tanımlamalar yapabilmeleri bozukluğa ilişkin bilgi düzeyleri ile ilgili olabilir. Alan yazında OSB’ye yönelik okul öncesi eğitimcilerinin bilgi düzeylerinin OSB’nin erken fark edilmesinde önemli bir ayırt edici olduğu ifade edilmektedir (Er Sabuncuoğlu, 2016). Yapılan bir çalışmanın sonuçları OSB’nin genel özellikleri hakkında okul öncesi öğretmenlerinin sınırlı bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmada okul öncesi öğretmenlerin OSB hakkındaki bilgilerinin ve otizmlili çocuklara yönelik tutumlarının bir öğretmen olarak performanslarını etkilediğinden ve sınıflarındaki otizmlili çocukların kaliteli ve uygun bir eğitim almasını engellediğinden bahsedilmektedir (Barned, Knapp ve Neuharth Pritchett, 2011).

Bu bilgiler ışığında ifade edilirse yalnızca dört öğretmen, otizmlili bir çocuğun bir sorunu olduğunu düşünmemiştir. Bu düşüncelerini; problemin süresinin sorun olarak görmek için yeterli olmaması (n=3) ve sorunun başka bir nedeni olabileceği (n=1) ile gerekçelendirmişlerdir. Problemin süresinin sorun olarak görmek için yeterli olmamasını öğretmen (Ö5) şu düşüncelerle açıklamıştır:

*“Problem yeni başlamışsa hayır, sorun diyemeyiz” .*

Bir diğer öğretmen ise bu durumu çocuğun davranışlarının farklı bir açıklaması olabileceği görüşüyle gerekçelendirmiştir. Öğretmen (Ö9) düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

*“Hayır, ortama ve öğretmene alışamadığı için öyle yapıyor olabilir.”*

**Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal davranışsal sorunlarına ilişkin ifade ettikleri ailelerin, okulun ve öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile ilgili bulgular.** Çalışma grubundaki öğretmenlerin (n=85) değerlendirme formunda yer alan her biri bir duygusal davranışsal sorunla ilişkilendirilen dokuz örnek olayda öğretmenlere “Bu durumda ailenin ve okulun yapması gerekenler size göre nedir?” (EK-B) sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar ailelerin yapması gerekenler, okulun yapması gerekenler ve öğretmenlerin yapması gerekenler olarak üç kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler altında ortaya çıkan temalar tablo 11, tablo 12 ve tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 11

*Ailelerin Görev Ve Sorumlulukları Üzerine Öğretmenlerin Görüşleri*

Sıra no	Temalar	f
1	Ailenin Yöntem Geliştirmesi Ve Uygulaması	225
2	Uzmanla Gitme	68
3	Okul Aile İş birliği	57
4	Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri ve Çocuğa Model Olması	52
5	Olumlu Ev Ortamı Sağlama	30

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal ve davranışsal bozukluklarla baş etmede ailelere ilişkin önerilerinin “ailenin yöntem geliştirmesi ve uygulaması”, “uzmana gitme”, “okul aile iş birliği” ve “ebeveynlerin kişilik özellikleri ve çocuğa model olması” ve “olumlu ev ortamı sağlama” başlıkları altında temalara ayrıldığı görülmüştür. Temalar, öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kodların ortak özellikleri belirlenerek oluşturulmuştur. Aşağıda her bir temaya ait kodlamalara yer verilmiştir.

**1. Ailenin yöntem geliştirmesi ve uygulaması.** Çalışmaya katılan öğretmenlerin önerileri incelendiğinde, ailelerin sorunla baş etmek için birtakım yöntemler geliştirmeleri ve kullanmaları gerektiğini öneri olarak sunmuşlardır. Bu yöntemler arasında ailelerin en çok çocukla konuşması ve güven vermesi

gerektiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin aktarımlarından örnekler verilmiştir.

*“Kimsenin okulda kalmayacağı konusunda konuşulur” (Ö57, ayrılık kaygısı).*

*“Aile Gizem’le konuşmalı. Yaptığı davranışın yanlışını güzel bir dille anlatmalı, empati kurmasını sağlamalıdır” (Ö36, akran zorbalığı).*

Ailelerin yapması gerektiğini düşündükleri bir diğer yöntem ise çocuğun doğru davranış geliştirmesi için çocuğa baskı yapmadan zaman tanımak (n=52) olmuştur. Aşağıda öğretmenlerin aktarımlarından örnekler verilmiştir.

*“Baskı yapılmadığında zaman geçtikçe okulda tek başına kalmaya alışacaktır” (Ö81, ayrılık kaygısı).*

*“Çocuğu aşırı baskılamamalı, kurallar olması gerektiği sıklıkta olmalıdır” (Ö6, akran zorbalığı).*

*“Aile, çocuğa istemediği yaptırmamalı, bu konuda zorlamamalıdır. Ancak istenilen şeyi farklı yollarla çocuğa yaptırmamanın her yolunu denemelidir” (Ö55, karşıt olma karşı gelme bozukluğu).*

Öğretmenler ayrıca ailelerin çocuğun duygusal ihtiyaçlarını karşılaması (n=13) gerektiğini belirtmiş ve genellikle bunun okul dışında çocukla kaliteli vakit geçirerek ve çocuğa özel ilgide bulunarak gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö28, DEHB’li bir çocuğun ailesi için “Aile çocukla daha çok ilgilenip kaliteli zaman geçirebilir.” sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Ö30 ise ayrılık kaygısı olan bir çocuğun ailesi için “Aile, Yaren ile okul dışında daha çok vakit geçirerek aileye olan özlemine doyurması gerekiyor.” diyerek benzer önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerden bazılarının ailelerin yapması gerekenlere ilişkin görüşlerini ifade ederken sadece DDB’li çocuğun iyi oluşunu göz önünde bulundurdıkları ve çocuğun çevresindeki bireylerin duygusal iyilik halini gözetmedikleri düşünülmektedir. Örneğin, Ö26 karşıt olma karşı gelme bozukluğu olan bir çocuk için aileye öneride bulunurken “Aile içinde Ömer’e değerli olduğu hissettirilmeli. Gerekirse öncelik kardeşi yerine Ömer’de olmalı” diyerek Ömer’in duygusal olarak desteklenmesi gerektiğini ifade etmiş fakat bunu yaparken kardeş kıskançlığı ve benzer sonuçlu birtakım sorunlar oluşabileceği ihtimalini de göz ardı etmiştir.

Ailelerin yapması önerilen bir başka yöntem ise çocuğun davranışlarını gözlemlemek olmuştur. Aşağıda çocuğun davranışlarını gözlemlemek gerektiği ile ilgili öğretmenlerin aktarımlarından örnekler verilmiştir.

*“Bu davranışın herkese karşı olup olmadığı öğrenilmeli. Aile bireyleri için bu durum aynı mı, başkaları için bu durum aynı mı bunları öğrenmek gerek” (Ö61, OSB).*

*“Burada Zeynep öğretmenin ilk olarak ailenin çocuğu gözlemlemesini sağlamalı. Sorunun kaynağının belirlenmesi gerektiği söylenmelidir” (Ö19, seçici mutizm).*

*“Öncelikle ailenin çocuğu ev ortamında gözlemleyip sorunu tespit edebilmesi için çocukla konuşulmasını öneririm” (Ö20, depresyon).*

Çoğunluğun önerdiği bu öneriler dışında bazı öğretmenler ailelerin ödül kullanmak, çocukla özel olarak ilgilenmek, çocuğa tercihler sunmak, çocuğu teşvik etmek, kademeli olarak alıştırmak, aile içi iş birliği yapmak, problem davranışları görmezden gelmek ve sorumluluk vermek gibi yöntemlere başvurabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ailelere sunduğu bu öneriler bir bakıma öğretmenlerin uygulaması gerektiğini düşündükleri yöntemlerle de örtüşmektedir.

Bunlara ek olarak öğretmenler belirli bozukluklarda o duygusal ve davranışsal bozukluğa özgü ailelerin yapması gerekenleri ifade etmişlerdir. Örneğin uyku bozukluğu için; ailelere çocuğa doğru bir uyku eğitimi vermek, çocukla daha çok vakit geçirmek, gece uyarıcı besinlerden uzak tutmak, uyku çetelesi tutma, çocukla bir süre birlikte yatmak, uyku öncesi ılık bir duş aldırarak, çocuğun izlediği programlara dikkat edilmesi, çocuğu aç yatırmamak ve erken kaldırıp gün içinde uyumamasını sağlamak gerekli gibi önerilerde bulunmuşlardır. Çocuğun gün içerisinde uyumasına engel olma durumunu Ö3 *“Annesi Ahmet’i sabah 5 te kaldırmalı, gündüz uyutmamalı. Gece otomatik uykuya dalacaktır”* diyerek ifade etmiştir. Yeme bozukluğu için ise bu bozukluğa özgü ailelere öneriler; ailenin çocuğa yemek yemeyi sevdirmesi, yemek saatinde ailesiyle masaya oturmasını sağlamak, doğru yemek alışkanlığı kazandırmak, kendi başlarına yemesine fırsat vermek, küçük parçalar halinde yemesini sağlamak, çocuğun duygularını ifade etmesine izin vermek, çocuğu yemesi için ikna etmek olarak belirlenmiştir. Fakat bazı yöntemler duygusal ve davranışsal bozukluğun kendisiyle mücadele etmek yerine daha çok

bozukluğun çocuktaki olumsuz etkilerini azaltmak ile ilgilidir. Örneğin bazı öğretmenler ailelere çocuğa fark ettirmeden sevdiği yemeklerin içine süt, yoğurt, sebze koyma önerisinde bulunmuşlardır. Bazı öğretmenler ise ailenin iştah açıcı ilaç kullanması gerektiğini söylemişlerdir. Dolayısıyla bazı öğretmenlerin çocuğun sadece aldığı besin miktarıyla ilgilendiği ve yemek yemeyi reddetme durumunun altında yatan nedeni sorgulamaktan uzak olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenin böyle düşünmesi yeme problemini önemli bir sorun olarak görmemekten veya geçici bir durum olarak görmekten kaynaklanıyor olabilir. Bu durum öğretmenin duygusal ve davranışsal bozukluklara ilişkin farkındalığına ilişkin fikir vermektedir. Ayrılma kaygısı bozukluğu için ise öğretmenler ailelerin çocuğu okula aile dışında birileriyle gitmesini sağlamak, ailenin çocuğa verdiği sözde durması, çocuktan ayrılma süresini azaltmak, okuldan erken saatte almak, çocukla beraber sosyal aktivitelere katılmak, çocuğun aileden beklentilerini öğrenmek, çocukla güvenli bağlanma kurmak gibi yöntemlere başvurabileceklerini belirtmişlerdir.

**2. Uzmana gitme.** Çalışmaya katılan bazı öğretmenler, DDB belirtileri gösteren bir çocukla karşılaştığında ailelerin sorunun kaynağını araştırması ve uzmana başvurması önerisinde bulunmuşlardır. Aşağıda, öğretmenlerin ailelere sorunun kaynağını araştırma önerileri ile ilgili örnekler yer almaktadır.

*“Ahmet ile konuşarak uyanmasına ve uykuya geçme problemi yaşamasına sebep olan nedeni bulmaya çalışması tavsiye edilir” (Ö39, uyku bozukluğu).*

*“Okul ve aile konuyu araştırmalı problemin kökenine ulaşmalı” (Ö50, OSB).*

Ayrıca öğretmenlerin ailelere uzman desteği almalarına ilişkin önerileri ile ilgili bazı aktarımları aşağıda verilmiştir.

*“Aile gerekli kuruluşlara başvurarak sorunu çözmeli. Doktor, psikolog vd.” (Ö43, uyku bozukluğu).*

*“Ailenin bir özel eğitim kurumuna başvurarak gerekli yolları izlemesi gerekmektedir” (Ö46, OSB).*

**3. Okul aile iş birliği.** DDB belirtileri gösteren bir çocukla karşılaştığında çalışmaya katılan öğretmenler bir diğer tema olan “okul aile iş birliği” başlığı altında görüşlerini sunmuşlardır. Öğretmenler; ailelerin okul ile iş birliği içerisinde olması ve çocuğun eğitim sürecine aktif olarak katılması önerisinde bulunmuştur. Öğretmenler önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Aile ve okul bu konuda iş birliği içinde olarak hangi davranışın doğru hangi davranışın yanlış olduğu konusunda çocuklara önerilerde ve nasihatlerde bulunmalı” (Ö40, akran zorbalığı).*

*“Aile vakit kaybetmeden uzman desteği almalı ve okul ile iş birliği sağlamalıdır” (Ö61, DEHB).*

*“Aile öncelikle çocuğun ne istediğini, aileden neler beklediğini öğrenmeli ve onu iletişimde doyuma ulaştırdıktan sonra okulda konuşmama gibi sorunlar devam ederse okulla iş birliğine geçmelidir” (Ö20, seçici konuşmazlık).*

**4. Ebeveynlerin kişilik özellikleri ve çocuğa model olması.** Çalışmaya katılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, ailelere ilişkin bazı önerilerin “ebeveynlerin kişilik özellikleri ve çocuğa model olması” temasında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenler ailelerin sorun karşısında sabırlı, tutarlı, net ve kararlı olması gerektiğini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir. Ailenin sabırlı olması ile ilgili düşünceleri aşağıda verilmiştir.

*“Ailenin kararlı olup çocuk verilen yemeği yemiyorsa yiyene kadar sabredip beklemeli. Acıkınca mutlaka yemek yiyeceği benimsenmeli” (Ö32, yeme bozukluğu).*

*“Yalnız aile veya anne-baba fazla taviz göstermeden sabırla çocuğu özendirerek alışmasını sağlamalı” (Ö40, ayrılık kaygısı bozukluğu).*

*“Aile sakin olmalı, sabırlı davranmalı, ailedeki bireyler bu durumda birbirlerine destek olmalı” (Ö46, ayrılık kaygısı bozukluğu).*

Öğretmenler, ailelerin kararlı olması gerektiğini ise aşağıdaki ifadelerle açıklamışlardır:

*“Aile kararlı davranmalı kendi yatağında uyuması zaman alsa bile aşamalı olarak alıştırılmalı” (Ö9, uyku bozukluğu, kararlı olma).*

*“Ailenin duygusal davranıp pes etmemesi, kararlı olması gerekir” (Ö18, ayrılık kaygısı bozukluğu, kararlı olma).*

*“Sorumluluklarını belirlemede ve uygulamaya koymada aile kararlı olmalı” (Ö23, DEHB, kararlı olma).*

*“Çocuk ağlıyor diye su istimal edilmemelidir” (Ö43, karşıt olma karşı gelme boz., kararlı olma).*

*“Aynı tutumda olarak eğer yemiyorsa aç bırakılmalı ama taviz verilmemeli. Ya da sağlıklı yiyeceklerden seçenekler sunulmalı ve o seçenekler dışında bir şey seçemeyeceği söylenmeli. Aile de okul da kararlı olmalı” (Ö61, yeme bozukluğu, kararlı olma).*

Öğretmenler, ailelerin çocuğa karşı net olması gerektiğini ise aşağıdaki ifadelerle açıklamışlardır:

*“Aile çocuğa karşı net bir tutum sergilemelidir” (Ö68, karşıt olma karşı gelme bozukluğu, net olma).*

*“Anne baba bu konuda kesin ve net olmalıdır” (Ö59, ayrılık kaygısı bozukluğu, net olma).*

Ayrıca öğretmenler ailelerin tutarlı olması gerektiğini belirtmiş ve aşağıdaki gibi ifadelere yer vermişlerdir.

*“Aile, aldığı kararlarda daha istikrarlı olmalıdır. Bu tür durumlarda esneklik sağlanmamalıdır” (Ö51, yeme bozukluğu, tutarlı olma).*

Ayrıca bu tema içerisinde yer alan bazı kodlar ebeveynlerin çocuğa model olması gerektiği ile ilişkilidir. Örneğin Ö49 ailelerin çocuğa model olması gerektiğini *“Çocuklara sorumluluk verilmeli, tabağını hazırlama, taşıma, ebeveynlerle birlikte bir şeyler paylaşıldığında ve model olmaya dikkat edilmeli”.* diyerek ifade etmiştir.

**5. Olumlu ev ortamı sağlama.** DDB belirtileri gösteren bir çocukla karşılaşıldığında çalışmaya katılan öğretmenler; ailelerin çocuk için evde uygun ortamlar hazırlaması önerisinde bulunmuştur. Bu tema kendi içerisinde; çocuğun uyku saatlerini düzenlemek ve dikkat etmek, ortama uykuya yardımcı bir materyal bırakmak, odasına gece lambası konulması, oda ısısının ve nem oranının kontrol edilmesi ve çocuğun rahat ve güvende hissettiği ortamda uyumasını sağlamak kodlarından oluşmuştur. Aşağıda bu kodlara ilişkin öğretmenlerin aktarımlarından örnekler verilmiştir.

*“Ailede okulda uygulanan kurallar ve yöntemleri takip edip düzenli bir ev ortamı sağlayabilir” (Ö28, DEHB).*

*“Ailenin yapması gerekenler Deniz’i mutlu edebilecek ortamlar oluşturabilir, birlikte kaliteli vakit geçirilebilir” (Ö30, depresyon).*

*“Bu süreçte Ahmet’e tepki gösterilmemeli ve onun kendini rahat hissedebileceği, güvende hissedebileceği ortamlar yaratarak sorun çözme odaklı ortak karar alınabilir” (Ö57, uyku bozukluğu).*

*“Oda ıslısının ve nem ortamının yeterli olması sağlanmalı” (Ö66, uyku bozukluğu).*

Tablo 12

*Okulun Görev ve Sorumlulukları Üzerine Öğretmenlerin Görüşleri*

Sıra no	Temalar	f
1	Okul Aile İş birliği	125
2	Okulun Sevk Görevi	51
3	Okul İklimi	4

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal ve davranışsal bozukluklarla baş etmede okulun yapması gerektiğini düşündükleri uygulamaların “Okul Aile İş birliği”, “Okulun Sevk Görevi”, ve “Okul İklimi” başlıkları altında temalara ayrıldığı görülmüştür. Temalar, öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kodların ortak özellikleri belirlenerek oluşturulmuştur. Aşağıda her bir temaya ait kodlamalara yer verilmiştir.

**1. Okul aile iş birliği.** DDB belirtileri gösteren bir çocukla karşılaşıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okulun mutlaka aile ile iş birliği içerisinde olması gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgu ailelerin görev ve sorumlulukları kategorisinde de yer almaktadır. Bu durumun nedeninin öğretmenlerin DDB ile baş etmede okul ve aile iş birliğine verdikleri önemden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bu bulgu ile öğretmenlerin yapılacak olan iş birliğinde hem ailelerin hem de okulun çaba harcaması gerektiğini düşündükleri sonucuna varılabilir. Okul aile iş birliğini öğretmenler; okulun aile ile iş birliği içerisinde olması, aile ile görüşmeler sağlanması, ailelere eğitim verilmesi ve aile katılım çalışmalarının planlanması olarak ifade etmişlerdir.



Okulun aile ile iş birliği içerisinde olması gerektiğini vurgulayan öğretmenlerin aktarımlarından örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Bunu, aileyle iş birliği yaparak evde de devam ettirebilirlerse çocuk bir süre sonra olumsuz davranışlar göstermeyi bırakabilir” (Ö42, karşı olma karşı gelme bozukluğu).*

*“Çocuğun sosyalleşmesinin okul dışında da sağlanması için aileyle iş birliği yapmak” (Ö27, seçici tutizm).*

“Okul aile iş birliği” temasında yer alan bir diğer kod ise okulun aile ile görüşmeler sağlanması olarak belirlenmiştir. Aşağıda öğretmenlerin aktarımlarından örnekler verilmiştir.

*“Okul aile ile görüşerek onu etkileyen durumun ne olduğu bulunabilir” (Ö21, OSB).*

*“Aile ile görüşülüp durum ile ilgili bilgilendirirdim” (32, OSB).*

Öğretmenler okulun aile ile görüşmesi gerektiğini düşünmelerinin nedenini ise aileden çocuk hakkında daha fazla bilgi edinmek ya da aileyi çocuğun durumu hakkında bilgilendirmek gerekçesiyle açıklamışlardır. Aile ve okulun iş birliği içerisinde çalışması problem durumunu daha net tespit etmek açısından önemlidir. Zaman zaman öğretmenin fark edemediği bir problemi anne baba fark edebilir ya da tam zıttı anne babanın fark edemediği bir problemi öğretmen fark edebilir. Major, Seabra Santos ve Martin (2015) yapmış olduğu ailelerin ve öğretmenlerin uzlaştığı ve uzlaşmaya varamadığı okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile davranış problemlerini inceledikleri bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada öğretmenlerin ve ailelerin uygulanan ölçeği önemli derecede farklı puanladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin öğretmenlerin sosyal geri çekilme içselleştirilmiş problemini ailelere oranla daha problematik bulduğu tespit edilmiştir. Bu durumun öğretmenin çocuğu sosyal çevrede gözlemleyebilmesiyle ilgili olabileceği ifade edilmiştir. Düşünceler arasındaki bu farklılık; çalışmada bir olumsuzluk olarak yorumlanmamıştır. Aksine aileler ve öğretmenler olmak üzere her iki tarafın da görüşüne başvurulmasının çocukların sosyal duygusal davranışlarını doğru tanımlamada daha kapsayıcı olacağı ifade edilmiştir. Uyanık Balat, Şimşek ve Akman (2014) da çocuğun gelişiminde kritik öneme sahip olan okul öncesi dönemde çocukların davranış bozukluklarının önlenmesinde çoklu bilgi kaynaklarından

yararlanılması gerekliliğine işaret etmişlerdir. Erken tanılama ve önleme programlarını planlamada ve daha sonra ortaya çıkması muhtemel sorunların sağaltımında çoklu bilgi kaynaklarından yararlanmanın önemini vurgulamışlardır.

**2. Okulun sevk görevi.** DDB belirtileri gösteren bir çocukla karşılaşıldığında çalışmaya katılan öğretmenler okulun gerekli durumlarda uzman desteği için çocuğu uygun servislere yönlendirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu öneriyi sunan öğretmenler, okulun çocuğu yönlendirmesini bir koşula bağlamışlardır. Ailenin, öğretmenin çabaları sonuç vermediğinde veya probleme herhangi bir çözüm üretilmediğinde çocuğun yönlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin bir kısmının çocukları yönlendirmede çekimser bir tavır içerisinde olmalarına örnek teşkil etmektedir. Örneğin Ö12 karşıt olma karşı gelme bozukluğuyla ilgili görüşlerine yer verirken bu durumu *“Çok ileri boyutta bir problem olduğunu düşünmüyorum. Eğer aile tutum değişikliğine giderse zamanla problemin aşılacağını düşünüyorum. Ancak okul aile elinden geleni yaptığı halde pozitif ilele kaydedilemezse okulun uzman desteği alması şart olacaktır”*. diyerek açıklamıştır. Ö33 ise ayrılık kaygısı ile ilgili benzer şekilde görüşlerini ifade etmiş ve *“Öğretmen Veli iş birliği ile gerekli önlemler alınmalı, önlemler alındıktan sonra bir süre gözlenmeli, alınan önlemleri işe yaramadığı düşünülürse o zaman okul uzman yardımı alabilir”*. diyerek uzman desteğinin diğer tüm yöntemler denendikten sonra çözüm alınamadığında başvurulacak yol olduğunu belirtmiştir.

**3. Okul iklimi.** DDB belirtileri gösteren bir çocukla karşılaşıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, okulun çocuğun iyi oluşu için olumlu ve uygun okul ve sınıf ortamı sağlaması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler okulun çocuk için olumlu ve uygun koşullar oluşturması gerektiğini ve çocuğun okulda güzel vakit geçirmesini sağlaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 13

*Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları Üzerine Öğretmenlerin Görüşleri*

Sıra no	Temalar	f
1	Öğretmen Aile İletişimi	181
2	Öğretmenin Farkındalığı	143
3	Çocuk Gelişim Bilgisi	85
4	Müdahale ve Başetme Yöntemlerini Bilme	67
5	Müdahalede Bulunma	66
6	Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme	62
7	Öğretmenin Kişilik Özellikleri	34

Tablo 13’de öğretmenlerin duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklarla ilgili öğretmenlerin yapması gerektiğini düşündükleri uygulamalar ve öğretmenlere yönelik öneriler “Öğretmen Aile İletişimi”, “Öğretmenin Farkındalığı”, “Çocuk Gelişim Bilgisi”, “Müdahale Ve Baş etme Yöntemlerini Bilme”, “Müdahalede Bulunma”, “Çocuğu Tanıma Ve Değerlendirme” ve “Öğretmenin Kişilik Özellikleri” başlıkları altında temalara ayrıldığı görülmüştür. Temalar, öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kodların ortak özellikleri belirlenerek oluşturulmuştur. Aşağıda her bir temaya ait kodlamalara yer verilmiştir.

**1. Öğretmen aile iletişimi.** Çalışmaya katılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde öğretmenlerin aile ile iletişim halinde olması gerektiğinin vurgulandığı bulunmuştur. Bu temaya ilişkin kodlar ise sırasıyla aile ile görüşmek, aileyi ilgili servislere yönlendirmek, ev ziyaretleri yapmak, aile katılım etkinlikleri planlamak, aileyi program dahilinde desteklemek, ailenin bilinçlendirilmesi, okul aile iş birliğini sağlamak, anneye görev ve sorumluluklarını anlatmak, aile okul öğretmen ilişkilerini güçlendirmek ve çocuğun anne babasıyla iletişimini desteklemek olarak bulunmuştur. Bu kodlara ilişkin öğretmenlerin bazı aktarımları aşağıda sunulmuştur:

*“Aileye sevdiği yiyecekleri azaltarak ve seyrekleştirerek açlıkla baş etmesi konusunda fırsat vermesini tavsiye ederdim” (Ö39, yeme bozukluğu, aileyi yönlendirme).*

*“Öncelikle sağlık problemi olup olmadığını anlamak için aileyi bir hekime yönlendirirdim. Bu tür durumlarda zorlanmadığı halde hiç yemeyen öğrencim olup çözüm bulamadığım oldu” (Ö81, yeme bozukluğu, aileyi yönlendirme).*

*“Kahna'nın öğretmeni ben olsaydım, aileyi bilinçlendirirdim. Bunu da çocuğa sağlıklı yiyeceklerin alternatifinin sağlıksız yiyecekler olmayacağını söyleyerek, çocuğa yemek yeme konusunda ısrarcı olmamalarını aç kaldığında çocuğa sunulan sağlıklı yiyeceklerden illaki birini tercih edip yiyeceğini söyleyerek yapardım” (Ö79, yeme bozukluğu, aileyi bilinçlendirme).*

*“Çocuğun yaşadığı olumsuz bir durum varsa geçmişten gelen, bundan haberdar olunmalı. Çocuklarına fiziksel şiddet uygulayıp uygulamadıklarını sorarım” (Ö80, OSB, aile ile görüşme).*

*“Böyle bir durumla karşılaştık daha önce. Ancak çocuğun net bir şekilde hasta olarak nitelendirilmiştir. Zamanla okulda az da olsa iletişime geçtiği kişi sadece kendi öğretmeni oldu. Öğretmen bu konuda aileyi çocuğu bir doktora götürmesi konusunda ikna etmeye çalışmalı” (Ö69, Seçici mutizm, aile ile görüşme).*

Alan yazında öğretmen aile iletişiminin, duygusal ve davranışsal bozukluklarla baş etmede öğretmenin mutlaka dikkate alması gereken bir konu olduğu vurgulanmakla birlikte iletişimde ailelerin duygusal durumunun göz ardı edilmemesi gerektiği ifade edilmektedir. Çünkü DDB büyük olasılıkla evde de devam etmekte ve aileler de bu mücadeleye ortak olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin aile ile iletişiminin amacının ebeveynlere çocuklarını şikâyet etmek olmaması gerektiği, aksi takdirde ebeveynlerin çocuklarını savunma eğiliminde olacakları belirtilmektedir. Bunun yerine öğretmenler gözlem ve deneyimlerini ailelerle paylaşmalı ve duygusal ve davranışsal bozuklukların önlenmesinde ortak bir strateji belirlemelidirler (Kaymak Özmen, 2010).

**2. Öğretmenin farkındalığı.** Çalışmaya katılan öğretmenler; öğretmenlerin sorunun altında yatan nedeni anlamaya çalışmaları ve uzman desteği almaları

gerektiğini ifade etmişlerdir. Cevaplardaki çeşitlilik nedeniyle bu tema problemin altında yatan nedeni anlamaya çalışma, rehberlik öğretmeni ile görüşme, gereken yönlendirmeyi yapma, okul müdürünü durumdan haberdar etme kodlarından oluşmuştur. Öğretmenlerin bu kodlara ilişkin bazı aktarımları aşağıda verilmiştir:

*“Annesinin geleceği vakitleri anlayıp çevreye ilgisiz kalmasının altında bir sebep olduğunu düşünüyorum. Öğretmen bu duruma sebebiyet veren durumu araştırmalı” (Ö51, ayrılık kaygısı bozukluğu, problemin nedenini araştırma).*

*“Öğretmenin alanında uzman bir kişiden yardım almasını önerirdim” (Ö45, OSB, uzman desteği alma).*

*“Öğretmenin bu durumu okul müdürüne bildirmesi ve beraberce aileyle konuşmaları gerekir” (Ö42, DEHB, okul müdürüne haber verme).*

Bazı öğretmenler ise öğretmenlerin uzman desteği alması önerisinde bulunmalarının nedenini, öğretmenin tek başına bir şey yapabileceğine inanmamaları olarak açıklamışlardır. Örneğin, sınıfında uyku bozukluğu olan bir çocuk olan öğretmenin bu çocuk için yapabileceği bir şey olmadığını, bu nedenle bir doktordan yardım alması gerektiğini Ö7 şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bir doktordan yardım alınabilir. Çocuğun uyku problemine öğretmenin bir çare bulabileceğini düşünmüyorum”.*

**3. Çocuk gelişim bilgisi.** Çalışmaya katılan öğretmenler, DDB ile baş etmede öğretmenlerin çocuğu sosyal ve duygusal gelişim açısından desteklemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin kodlar ise sırasıyla çocuğa sorumluluk vermek, çocuğun sosyal gelişimini desteklemek, akranlarıyla vakit geçirmesini sağlamak, çocukları motive ederek özgüven kazandırmak, kendisini güvende hissetmesini ve rahatlamasını sağlamak, kendini ifade etmesine fırsat vermek, baskı yapmamak zorlamamak, kendisini güvende hissetmesini ve rahatlamasını sağlamak, çocuğun iyi oluşunu desteklemek olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin bu kodlara ilişkin bazı aktarımları aşağıda sunulmuştur.

*“Sosyal duygusal bakımdan desteklemenin gerekli olduğuna inanıyorum” (Ö47, ayrılık kaygısı bozukluğu, sosyal gelişimini desteklemek).*

*“Öğretmen okulda çocuğa basitten zora küçük sorumluluklar vermelidir” (Ö82, karşıt olma karşı gelme bozukluğu, sorumluluk vermek).*

*“Okulda öğretmeni onu çok zorlamadan temaslarda bulunabilir sevgi sözcükleri kullanabilir” (Ö30, OSB, kendisini güvende hissetmesini ve rahatlamasını sağlamak).*

**4. Müdahale ve baş etme yöntemlerini bilme.** Çalışmaya katılan öğretmenler, DDB ile baş etmek için öğretmenlerin birtakım yöntemler kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yöntemleri; çocukla konuşmak ve güven vermek, ödül vermek, kademeli alıştırmaya ve güven ortamı oluşturmak, probleme yönelik çözüm üretmek, sistematik duyarsızlaştırmak, görmezden gelmek, uyku davranış panosu hazırlamak, yemek panosu hazırlamak, sorunu aşama aşama çizelge yöntemi ile çözmek olarak açıklamışlardır. Öğretmenler önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Bir süre Cemre’yi görmezden gelirdim. Ona diğer çocuklara nasıl davranıyorsam öyle davranırdım. Üzerinde fazla yoğunlaşılacak çocuk bunu fark ediyor ve inatla aynı davranışa devam ediyorlar” (Ö29, Seçici tutum, görmezden gelme).*

*“Öğretmen öncelikle büyükanne metodu, istenilen davranış yapıldıkça ödül verme gibi veya istenilen davranış yapılmasına kadar sevdiği bir şeyden mahrum bırakma gibi farklı yöntemler denemelidir” (Ö48, karşıt olma karşı gelme bozukluğu, ödül verme).*

*“Öğretmen çocukla konuşabilir, nedenini sorabilir. Arkadaşları hakkında çocukla özel konuşabilir. Okul ve arkadaşları hakkındaki düşüncelerini açığa çıkarmak için sohbet edebilir” (Ö28, depresyon, çocukla konuşma).*

*“Yemekler hakkında bilgilendirilmesini sağlar düzenli ve dengeli beslenmenin önemini anlatırdım” (Ö39, yeme bozukluğu, çocukla konuşma).*

Yoon (2004) duygusal ve davranışsal bozukluklarla baş etmede en etkili yolların ne olduğu hakkında maalesef çok az şey bilindiğini, araştırmacıların baş etme yollarıyla ilgili birçok öneri getirdiklerini, buna rağmen bazı stratejilerin etkili olmasının yalnızca o an içinde bulunulan duruma bağlı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla çalışmaya katılan öğretmenlerde bozukluklarla baş etmede birçok farklı yöntemden bahsetseler de bu yöntemlerin etkililiğinin ancak öğretmenin problemle

karşılaşıp problemi bahsettikleri yöntemlerle çözmeye çalıştıklarında anlaşılacağı söylenebilir. Öngören Özdemir ve Tepeli (2016) çalışmalarında ise öğretmenlerin problem davranışlarının daha çok sonucuna odaklandıkları ve anlık çözüm buldukları saptanmıştır. Öztürk ve Gangal' ın (2016) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve sınıfta istenmeyen davranışlar hakkındaki inançlarını inceledikleri çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışma bulguları öğretmenlerin somut sınıf yönetimi stratejileri oluşturamadıkları, aksine daha çok krizi atlarmaya yönelik uygulamalar yaptıkları ve anlık çözümler sunduklarını göstermektedir.

**5. Müdahalede bulunma.** Çalışmaya katılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde DDB ile karşılaştıklarında öğretmenlerin sınıf içi eğitim faaliyetlerle problemin çözümüne katkı sunma beklentileri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi eğitim faaliyetleriyle nasıl katkı sunacakları ise sırasıyla; çocuğun ilgisi doğrultusunda etkinliklere yer verme, öğretmen etkinlikler ile farkındalık oluşturma, etkinlik yapma, dikkat artırıcı etkinlik yapma, çocuğun dikkatini başka şeylere yönlendirme, etkinliklerde müzikli ve kurallı oyunlara yer verme, çocuğun gün içinde hareketli olmasını sağlama, bireysel etkinliklere yer verme, çocuğun koşullanmasını önlemek için gitme zamanı farklı etkinlik çeşitlerine yer verme, eğitim öğretim faaliyetlerini daha az tutma ve çocuk için sınıfta kişisel alan yaratma olarak kodlanmıştır. Bu kodlarla ilgili öğretmenlerin bazı aktarımları aşağıda sunulmuştur.

*“Öğretmen çocuklara bu tip sorunları örtük bir şekilde çeşitli etkinliklerle çocuklara hissettirerek doğru davranışları sezdirmeli” (Ö3, akran zorbalığı, etkinliklerle farkındalık oluşturma).*

*“Müzikli oyunlara ve kurallı oyunlara sık sık yer verilmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Oyun ile çocuğun kendisini aşmasına ve bulunduğu ortama alıştıktan sonra kendini ifade etmesine fırsat verilmelidir” (Ö18, seçici mutizm, etkinliklerde müzikli ve kurallı oyunlara yer verme).*

*“Çıkış vaktinde boş vakit geçirilmemeli, öğretmen onu farklı etkinliklere yönlendirmeli, herhangi bir etkinlikle meşgul olan çocuk zamanı önemsemez” (Ö76, ayrılık kaygısı bozukluğu, dikkatini farklı etkinliklere yönlendirme).*

*“Ali için dikkat artırıcı etkinlikler düzenlenmelidir” (Ö3, DEHB, dikkat artırıcı etkinlik yapma).*

**6. Çocuğu tanıma ve değerlendirme.** Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmenin çocuk hakkında daha çok bilgiye sahip olması gerektiği ve çocuğun gelişim özelliklerinin farkında olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu tema kendi içerisinde sırasıyla; çocuğun gözlenmesi, aile içi durumunu öğrenme, gözlemlenmek ve birebir ilgilenmek, çocuk hakkında daha çok bilgiye sahip olma, çocuğun davranışları gözlenmeli, yaptığı resimleri incelemek, okulda öğretmen ve akranlarıyla iletişimini gözlemlenme, çocukla aynı seviyede konuşmak, ailenin okula karşı tutumunu gözlemlenme, aile içi durumunu öğrenme kodlarından oluşmuştur.

*“Çocuk bir süre gözlemlenmeli” (Ö29, DEHB, çocuğu gözlemlenmek).*

*“Denizden ailesiyle ilgili bir resim yapmasını ve anne babasını nasıl çizdiğini nasıl renkler kullandığına bakardım. Ardından yapmış olduğu resimleri inceleyerek yaşantısı ile ilgili ipuçları bulmaya çalışmalıdır” (Ö47, depresyon, yaptığı resimleri incelemek).*

**7. Öğretmenin kişilik özellikleri.** Çalışmaya katılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, öğretmenin sorun karşısında sabırlı, tutarlı, net ve kararlı olması ve çocuğa rehber olması gibi öğretmenin kişilik özellikleri başlığı altında toplandı görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin bu kodlara ilişkin bazı aktarımları verilmiştir.

*“Aile ve okul da kesinlikle bu konuda taviz vermeden hareket etmelidir. Çocuk ağılıyor diye bir şeyi yaptırmaktan vazgeçilmemelidir” (Ö43, karşıt olma karşı gelme bozukluğu, kararlı olma).*

*“Öğretmeni daha ilk günden taviz vermeden otorite olduğunu hissettirmeli. Kuralları anlatmalı ve uygulamalı” (Ö80, karşıt olma karşı gelme bozukluğu, kararlı olma).*

*“Okul zaten aile gibi davranmamalı, okulun kurallarının olduğu çocuğa öğretilmeli” (Ö22, karşıt olma karşı gelme bozukluğu, kararlı olma).*

*“Okulda öğretmeni Kahna'nın zaman içinde kendiliğinden yeme davranışı oluncaya kadar beklemelidir diye düşünüyorum” (Ö30, yeme bozukluğu, sabırlı olma).*

**Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip çocukları yönlendirme durumları ile ilgili bulgular.** Çalışma grubundaki öğretmenlerin (n=85) değerlendirme formunda yer alan her biri bir duygusal



davranışsal sorunla ilişkilendirilen dokuz örnek olayda öğretmenlere “Siz sınıfın öğretmeni olsaydınız bu durumda çocuğun duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip olduğunu ve özel eğitime yönlendirilmek üzere tanılanması ya da tanılanmaması gerektiği hakkında ne düşünürdünüz? Neden?” (EK-B) soruları yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin DDB’li çocukları yönlendirip yönlendirmeme durumları ve gerekçeleri “yönlendirilmeli çünkü”, “yönlendirilmemeli çünkü” ve “belirsiz” başlıkları altında kodlanmış ve tablo 14’te sunulmuştur.



Tablo 14 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal ve Davranışsal Problemleri Yönlendirme Durumlarının Frekans Değerleri

Kategoriler	Ayrılık	Seçici	Karşıt olma	Yeme	Uyku	Akran	DEHB	Depresyon	Otizm	Toplam	
	Kaygısı	Mutizm	ve karşı	bozukluğu	bozukluğu	zorbalığı			Spektrum		
	Bozukluğu	f	gelme	f	f	f	f	f	Bozukluğu	f	
	f	f	bozukluğu	f	f	f	f	f	f	f	
Yönlendirmeye Gerek Yok Çünkü	DDB değil, gelişimsel olarak normal bir davranış	8	1	1	10	4	3	-	2	-	29
	DDB yi tanılamaya gerek olmadığı düşüncesi	-	6	2	-	6	1	-	-	-	15
	tanı koymak için erken olması	3	3	1	-	-	1	-	-	-	8
	zaman geçtikçe düzelecek olması	4	3	1	10	2	2	1	4	1	28
	okul aile iş birliği ile üstesinden gelinebilecek bir problem olması	10	7	14	12	5	8	1	4	-	61
	verilen bilgilerin yönlendirmek için yetersiz olması	3	2	-	-	4	2	1	1	1	14
	sorunun başka bir nedeni olabileceği ihtimali	4	6	1	17	1	-	1	1	2	33
	gelişimde bireysel farklılıkların olması	1	1	-	1	-	-	-	-	-	3
	Sorunun şiddeti	17	4	1	3	-	-	-	2	-	27
	Problemin süresi	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
	durumun çocuğun kendi isteğiyle meydana gelmesi	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3
<b>Diğer</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>26</b>	<b>13</b>	<b>25</b>	<b>36</b>	<b>8</b>	<b>39</b>	<b>5</b>	<b>182</b>	
Yönlendirmek gerekli çünkü	DDB olduğu düşüncesi	-	5	-	-	-	4	12	1	8	30
	çözüm yolları denenmiş çözüm alınamamış olması	-	5	-	-	-	-	-	-	-	5
	ilerde ciddi bir bozukluğa sebep olabileceği düşüncesi	-	1	-	1	-	-	3	-	3	8
	durumun altında yatan nedenini bulmak amacıyla	-	-	-	-	-	-	-	2	10	12
	<b>Diğer</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>46</b>	<b>14</b>	<b>24</b>	<b>125</b>
<b>Belirsiz</b>	Yönlendirmeye karar vermeden önce çözüm yolları denenmeli	16	8	11	3	8	12	2	9	22	91
<b>Toplam</b>		<b>85</b>	<b>85</b>	<b>72</b>	<b>77</b>	<b>72</b>	<b>79</b>	<b>83</b>	<b>81</b>	<b>76</b>	<b>710</b>

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin belirtilen duygusal ve davranışsal bozukluklara (DDB) ilişkin yönlendirme ve yönlendirmeme kararlarının pek çoğunun benzerlik gösterdiği görülmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite (DEHB) ve otizm ve spektrum bozukluğu (OSB) dışındaki bozukluklarda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocukları destek almaları ve durumlarını tanılamak üzere ilgili servislere yönlendirmeye gerek görmediği bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu, Aydoğdu, Akalın, Polat, İrice ve Akpınar'ın (2016) yaptığı çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Aydoğdu vd. öğretmenlerin büyük çoğunluğunun DDB'li çocukların tanılanması noktasında herhangi bir girişimde bulunmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu durumun başlıca sebebinin çocukların tanılanması konusunda yaşadıkları bilgi eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla çocukların gelişim özelliklerinin belirlenemediği gibi yetenek ve yeterliliklerinin ortaya konulmasını da engelleyebildiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın alan yazında yer alan çalışmalarda, özel gereksinimli çocukların gelişiminin desteklenmesi ve uygun eğitimin verilebilmesinde önemli olan erken müdahalenin erken yaşta tanı konulmasına bağlı olduğu ifade edilmekte ve yönlendirmenin önemi vurgulanmaktadır (Aydoğdu vd., 2016).

Öğretmenlerin yönlendirmeme gerekçeleri genel olarak senaryolarda ifade edilen davranışların DDB olmadığı ve gelişim dönemleriyle bağlantılı normal davranış olarak görülmesi, DDB olarak ifade edildiği durumlarda da DDB'nin tanılanmaya ihtiyaç duyulacak problemler olmadığı belirtilmesi olmuştur. Ayrıca, tanı koymak için erken olduğu düşüncesi, sorunun zaman geçtikçe düzeleceği inancı, sorunun şiddetinin yönlendirmeyi gerektirecek düzeyde olmadığı düşünülmesi ve okul aile işbirliği ile üstesinden gelinebilecek bir problem olduğunun düşünülmesi; öğretmenlerin senaryolarda belirtilen DDB'li çocukları destek almak veya tanılamak üzere yönlendirmemelerinin başlıca nedenleridir. Diğer nedenler, senaryolarda verilen bilgilerin yönlendirmek için yetersiz olduğunun düşünülmesi, sorunun başka bir nedeni olabileceği ihtimaliyle karar vermeden önce problemin altında yatan nedenin araştırılacak olması, gelişimde bireysel farklılıkların olması, problemin süresinin yönlendirmeyi gerektirecek kadar uzun olmadığı düşünülmesi ve çocuğun belirlediği bir amacına ulaşmak için ya da yanlış ebeveyn tutumları sonucu davranışları bilinçli olarak sergilediği düşüncesi olarak sıralanabilir. Kingsley (2011) çalışmasında öğretmenlerin yönlendirme yapmaya karar verirken

en önemli faktörün aileler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aileler öğretmenlerin çocuk hakkındaki önerilerini ve değerlendirmelerini desteklediklerinde öğretmenlerin ailelere yönelik olumlu algı geliştirdikleri, desteklemediklerinde ise olumsuz algıya sahip oldukları ve yönlendirme durumlarının etkilendiği çalışmanın sonuçları olarak ifade etmiştir. Ancak Kingsley'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin yönlendirmeme gerekçeleri ile bu çalışmada yer alan öğretmenlerin gerekçeleri birbirinden farklı bulgular içermektedir. Araştırmada öğretmenlerin çocukların farklı kültürlerin ve farklı dillerin olması, çocukta algılanan gelişimsel bir engelin olması, çocuğun sosyo-ekonomik durumunun düşük olması, çift dilli olması veya bulunduğu ortamdaki dili yeni öğreniyor olması ve çocuğun kişilik özelliklerinin ve mizacı gibi faktörlerin bireylerin yaşamında kontrol edemeyecekleri faktörler olarak algıladıkları bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin bu algılarının davranış bozukluğu olan çocukları yönlendirmeyi ertelemelerine neden olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca başka bir araştırmanın bulguları da öğretmenlerin okul öncesi dönemde DDB'nin çocuklarda tanılanmasının mümkün olamayacağını düşündüklerini göstermektedir (Aydoğdu vd., 2016).

Bununla birlikte öğretmenlerin en çok ifade ettikleri yönlendirmeme gerekçeleri DDB'ye göre farklılık göstermektedir. Buna göre ayrılık kaygısı bozukluğu için sorunun çok şiddetli olmadığı düşünülmesi yönlendirmeme gerekçelerinde birinci sırada iken, yönlendirmeksizin okul aile iş birliğiyle bu durumun düzeltilebileceğinin düşünülmesi seçici mutizm, karşıt olma karşı gelme bozukluğunda ve akran zorbalığında birinci sıradadır. Benzer şekilde depresyonda okul aile iş birliğiyle bu durumun düzeltilebileceğinin ve zaman geçtikçe düzeleceğinin düşünülmesi yönlendirmeme nedenlerinde ilk sıradadır. Yeme bozukluğunda ise öğretmenler en çok sorunun başka bir nedeni olabileceği ihtimali üzerinde durmuş ve bu nedenin bulunmasının önemli olduğunu, yönlendirmenin gerekmediğini ifade etmişlerdir. Bir diğerinde ise öğretmenlerin uyku bozukluğunu duygusal ve davranışsal bir problem olarak görmelerine rağmen yönlendirme durumunda bu bozukluğu yönlendirmeye gerek olacak ve tanılanacak bir bozukluk olarak görmedikleri ve en çok bu nedenle yönlendirmedikleri ifade edilmiştir. Dikkat eksikliği ve otizm spektrum bozukluğunda ise yönlendirmeme yanıtı çok az alınmış, çoğunlukla yönlendirmek gerektiği ifadelerine yer verilmiştir.

## Nicel Bulgular

Bu bölümde çalışma grubundaki öğretmenlerin doldurduğu “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” (EK-D), “Beş Büyük Kişilik Faktör Envanteri” (EK-Ç) ve Öğretmen Kişisel Bilgi Formu’ndan (EK-C) elde edilen verilere ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Araştırmadaki değişkenlerin korelasyonlarına ilişkin bulgular.** Çalışmada uygun modeli belirleyebilmek için değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo 9’da demografik sorular, beş kişilik faktörü, beş öz-yetkinlik faktörü ve farkındalık düzeyi arasındaki korelasyon katsayıları gösterilmektedir.

İki değişken arasındaki korelasyon katsayısı 0.30’dan küçükse zayıf, 0, 30-0, 70 aralığındaysa orta, 0, 70’ten daha fazlaysa kuvvetli bir ilişki olduğu söylenebilir (Köklü, Büyükoztürk ve Çokluk Bökeoğlu, 2007).

Tablo 15 incelendiğinde, modelde yer alan değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları 0,009 ile .93 arasında değişmektedir. Öğretmen yetkinliği toplam puanı ve sorumluluk kişilik özelliği ( $r=.42$ ,  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, uyumluluk kişilik özelliği ( $r=.35$ ,  $p<.05$ ) ve kişilik özellikleri toplam puanı ( $r=.23$ ,  $p<.05$ ) ile zayıf düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sorumluluk kişilik özelliğinin yönlendirme ( $r= .39$ ,  $p<.01$ ), öğretim becerisi ( $r=.30$ ,  $p<.01$ ), motivasyon ( $r=.32$ ,  $p<.01$ ), davranış yönetimi ( $r=.35$ ,  $p<.01$ ) öğretmen yetkinlikleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, ölçme değerlendirme öğretmen yetkinliği ( $r=-.44$ ,  $p<.01$ ) ile ise ters yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Benzer şekilde motivasyon öğretmen yetkinliği ve duygusal denge kişilik özelliği ( $r=-.23$ ,  $p<.05$ ) arasında ters yönde ve zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Ölçme değerlendirme öğretmen yetkinliği ile açıklık kişilik özelliği arasında ise ( $r=-.26$ ,  $p<.05$ ) zayıf ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Dışadönüklük kişilik özelliği ve davranış yönetimi öğretmen yetkinliği ( $r=.34$ ,  $p<.01$ ) arasındaki korelasyon katsayısı bu iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Uyumluluk kişilik özelliğinin ise öğretim becerisi öğretmen yetkinliği ve yönlendirme öğretmen yetkinliği arasında pozitif fakat zayıf bir ilişki vardır. Farkındalık boyutu açısından incelendiğinde ise farkındalık ile kişilik özellikleri alt ölçekleri olan dışadönüklük kişilik özelliği, uyumluluk kişilik özelliği, ölçme değerlendirme kişilik özelliği, sorumluluk kişilik

özelliği, açıklık kişilik özelliği ve duygusal denge kişilik özelliği alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca farkındalık ile öğretmen yetkinliği alt ölçekleri olan yönlendirme öğretmen yetkinliği, öğretim becerisi öğretmen yetkinliği, motivasyon öğretmen yetkinliği, davranış yönetimi öğretmen yetkinliği ve ölçme değerlendirme öğretmen yetkinliği alt ölçekleri arasında da kayda değer bir ilişkiye rastlanmamıştır.

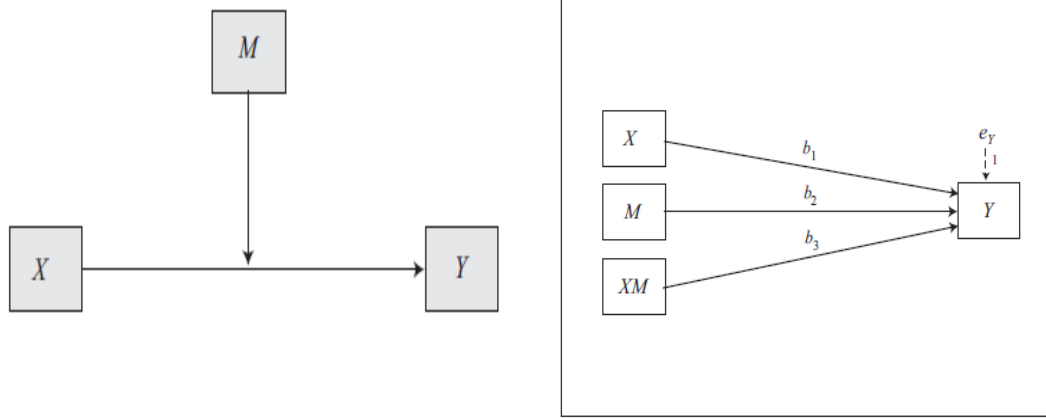


Tablo 15

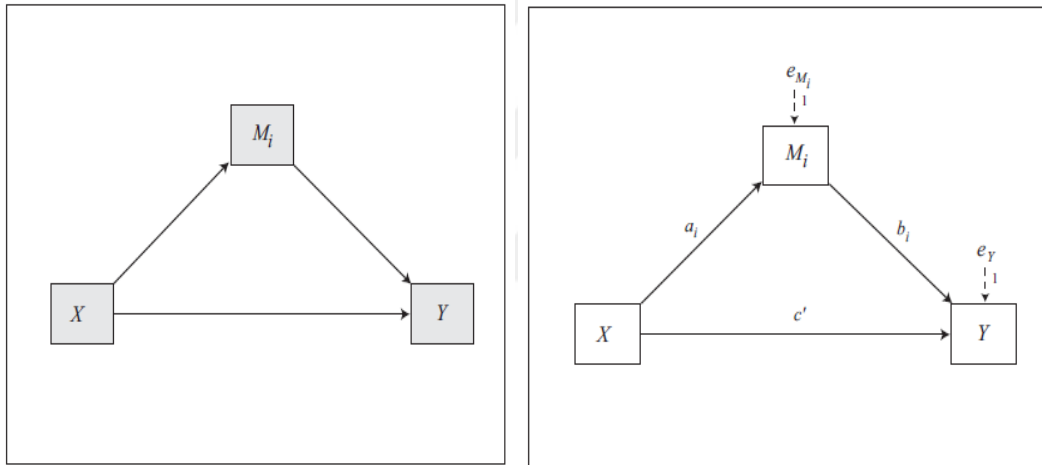
## Araştırmadaki Değişkenlerin Korelasyon ve Betimsel İstatistik Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.kişilik özellikleri	1												
2.dışadönüklük kö	,479**	1											
3.uyumluluk kö	,412**	0,054	1										
4.sorumluluk kö	,506**	,253*	,290**	1									
5.duygusal denge kö	,534**	-0,100	-0,120	-0,167	1								
6.açıklık kö	,300**	0,149	,260*	-0,033	-0,045	1							
7.yönlendirme öy	0,212	0,116	,228*	,397**	-0,170	0,058	1						
8.davranış yönetimi öy	0,192	,343**	0,136	,353**	-0,210	0,117	,546**	1					
9.motivasyon öy	0,035	-0,043	0,169	,322**	-,230*	0,113	,798**	,495**	1				
10.öğretim becerisi öy	0,172	0,054	,223*	,305**	-0,179	0,180	,805**	,581**	,702**	1			
11.ölçme değerlendirme öy	-0,146	0,060	-0,063	-,440**	-0,055	,267*	-0,012	-0,113	0,099	0,146	1		
12.farkındalık düzeyi	0,013	0,032	0,026	0,034	-0,048	0,009	0,017	-0,052	-0,079	-0,099	0,037	1	-0,037
13.öğretmen yetkinliği	,235*	0,154	,256*	,424**	-0,201	0,144	,937**	,756**	,874**	,882**	0,034	-0,037	1

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , kö: kişilik özellikleri; öy: öğretmen yetkinliği



Şekil 12. M'nin X ile Y arasındaki ilişkideki düzenleyici rolünü gösteren model 1 (Hayes, 2013).

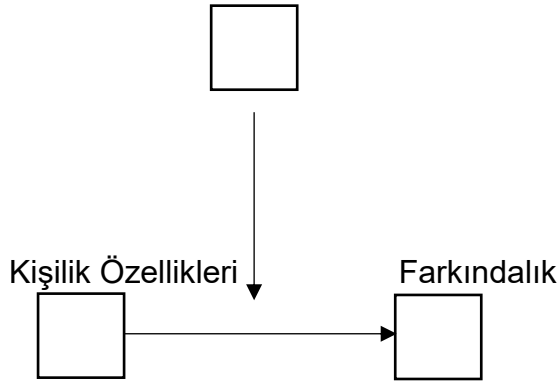


Şekil 13. M'nin X ile Y arasındaki ilişkideki aracı rolünü gösteren model 4 (Hayes, 2013).

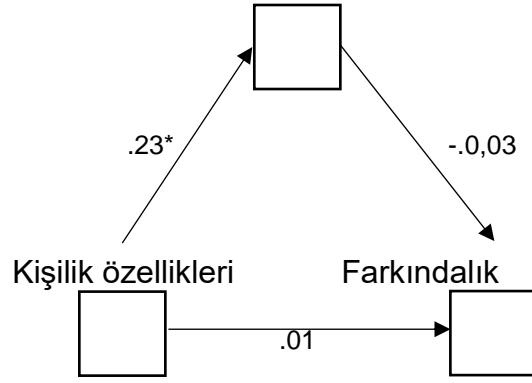
Kişilik özelliklerinin öğretmen farkındalığını yordamasında yetkinliğin aracı rolünü test etmek için Preacher ve Hayes'in (2008) önerileri doğrultusunda regresyon temelli aracılık makrosu kullanılmıştır. Preacher ve Hayes'in modelleri doğrultusunda model aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.



Öz-yetkinlik (Düzenleyici değişken)



Öz-yetkinlik (Aracı değişken)



Şekil 14. Öğretmen yetkinliğinin kişilik özellikleri ile duygusal ve davranışsal bozukluklara farkındalıkları arasındaki aracı rolü.

Fakat kişilik özellikleri ve yetkinlik değişkeni ile öğretmenlerin duygusal ve davranışsal bozukluklara farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamasından dolayı model doğrulanmamıştır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile DDB arasında ilişkide öğretmen yetkinliğinin doğrudan aracı rolü bulunmamıştır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ya da meslekte kendilerini yeterli hissetmeleri, öz-yetkinlikleri, çocuklardaki duygusal davranışsal bozuklukların farkında olmaları ile ilişkili olmazken, öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olup, bunu uygulamaya, sınıfa yansıtabilmesi önemli bir boyut olarak görülmektedir (Bandura, 1993; Demirtaş, Cömert, Özer, 2011). Mevcut araştırmanın nitel bulguları da öğretmenlerin DDB'ye farkındalıklarında bilgi düzeyinin önemine işaret etmektedir. Shillingford ve Karlin'in (2014) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada Shillingford ve Karlin okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal davranışsal bozukluklara ilişkin bilgi düzeyleri ile öz-yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda DSM 4'ten temellenerek oluşturdukları bir anket hazırlamışlar ve öğretmen adaylarının DDB hakkında ne kadar bildiği, DDB'ye yönelik belirtileri başarılı bir şekilde tanıma becerileri ve DDB ile karşılaştıklarında uygun baş etme stratejilerine yönelik boyutlarla duygusal ve davranışsal bozukluklara ilişkin bilgi düzeylerini ölçmüşlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarına öz-yetkinlik ölçeği uygulamışlardır. Çıkan sonuçlar öğretmen adaylarının DDB'ye ilişkin bilgi düzeyleri ile öğretmen adaylarının öz yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

## Bölüm 5

### Sonuç ve Öneriler

#### Sonuçlar

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çocuklardaki duygusal ve davranışsal sorunlara ilişkin farkındalıkları incelenmiş ve çocuklardaki duygusal davranışsal sorunlara yönelik farkındalıkları ile öğretmenin kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin öğretmen yetkinlikleri aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal davranışsal bozukluklara ilişkin farkındalıklarının bir sorun olduğunu hissetme ile sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler bir sorun olduğunu hissetmelerine rağmen sorunun ne olduğunu tanımlarken zorluk yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sorunun ne olduğu hakkında daha çok soruna eşlik eden özelliklerden bahsettikleri ve bozukluğu ona eşlik eden özelliklerden ve sorunlardan ayırt edemedikleri belirlenmiştir. Bu durum sorunları birbirine karıştırmalarına neden olmuştur. Örneğin seçici mutizmi sosyal fobi, sosyal uyum sorunu, iletişim problemi ve yeme bozukluğunu DEHB, depresyonu uyku bozukluğu ve DEHB'yi otizm spektrum bozukluğu olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin sorunları birbirinden ayırt edememesi ve doğru tanımlamalar yapamamasının nedeni genel olarak bu konuda bilgi eksikliği ile ilgili olabilir ya da öğretmen geçmiş yaşantılarının etkisinde kalarak mesleki bilgilerini kullanmak yerine geleneksel bir bakış açısıyla durumu yorumluyor olabilir.

Öğretmenlerin DDB ile karşılaştıklarında kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak sorunun olası nedenleri hakkında varsayımlar yürüttükleri ve bu varsayımların çocuğun problemini kişiselleştirmek, çocuğun gelişim özelliklerini göz ardı edip yetişkinden beklenen davranışları beklemek gibi farkındalıklarını olumsuz etkilediği görülmüştür.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm ve spektrum bozukluğu, akran zorbalığı, karşıt olma karşı gelme bozukluğu gibi dışsallaştırılmış davranış bozuklukları; ayrılık kaygısı, seçici mutizm gibi içselleştirilmiş davranış problemlerine oranla öğretmenler tarafından daha çok sorun davranış olarak raporlanmıştır. Öğretmenlerin çocuğun sahip olduğu bozukluğun öncelikli sebebinin başında aile tutumları olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Ayrıca öğretmenlerin duygusal ve davranışsal sorunlar karşısında aile ve okula getirdikleri öneriler arasında en çok okul aile iş birliğinin sağlanması vurgulanmıştır.

Öğretmenler duygusal ve davranışsal bozukluklarla karşılaştıklarında nereye yönlendireceklerini bilme ve yönlendirme kararı alma noktasında düşük farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite (DEHB) ve otizm ve spektrum bozukluğu (OSB) hariç ayrılık kaygısı, seçici mutizm, karşıt olma karşı gelme bozukluğu, akran zorbalığı, depresyon, yeme ve uyku bozukluklarında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocukları destek almaları ve durumlarını tanılamak üzere ilgili servislere yönlendirmeye gerek görmediği sonucuna varılmıştır. Yönlendirmeme gerekçelerini genel olarak senaryolarda ifade edilen davranışların DDB olmadığı ve gelişim dönemleriyle bağlantılı normal davranış olarak görülmesi, DDB olarak ifade edildiği durumlarda da DDB'nin tanılamaya ihtiyaç duyulacak problemler olmadığı belirtilmesi, tanı koymak için erken olduğu düşüncesi, sorunun zaman geçtikçe düzeleceği inancı, okul aile işbirliği ile üstesinden gelinebilecek bir problem olduğunun, senaryolarda verilen bilgilerin yönlendirmek için yetersiz olduğunun düşünülmesi, çocuğun belirlediği bir amacına ulaşmak için davranışı kasıtlı yaptığının düşünülmesi ya da yanlış ebeveyn tutumları sonucu davranışları bilinçli olarak sergilediği düşüncesi ile açıkladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ifade ettiği bu nedenlerin yanında öğretmenlerin ne yapacaklarını bilmemeleri, kendilerini eksik veya yetersiz hissetmeleri olabilir.

Ayrıca sonuçlar, öğretmenin kişilik özellikleri ve öğretmen öz-yetkinliği değişkenlerinin öğretmenin duygusal davranışsal sorunlara ilişkin farkındalığının bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir. Bunun nedeni öğretmen farkındalıklarının öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile ilişkili olması olabilir.

## **Öneriler**

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı ve gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

**Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler.** Okul ortamında yöneticiler öğretmenlerin duygusal ve davranışsal bozukluklara ilişkin farkındalıklarını sorunu hissetme ve belirtileri fark etmenin ötesine taşımak ve sorunu hissettikten sonra etkili müdahalelerde bulunma ve çocukları ve aileleri ilgili servislere yönlendirme noktasında

farkındalıklarını artırmak için çalışmalar yapılmalıdır. Bununla ilgili olarak eğitimler verilebilir ya da atölye çalışmaları yapılabilir. Örneğin, bir uzman mentörlüğünde öğretmenlerin duygusal ve davranışsal sorunları olan bir çocuğun ailesi, içinde bulunduğu sosyal çevre, akran ilişkileri ve geçmiş deneyimleri gibi çeşitli yönlerle konu araştırılıp sorunun altında yatan nedenleri, duruma ilişkin uygun müdahale yollarını tartışacakları atölye çalışmaları yapılabilir.

**Gelecekte yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler.** Araştırmada katılımcıların Trabzon ilinde çalışan öğretmenlerden seçilmesi bu araştırmanın sınırlılıklarındandır. Çalışma farklı illerde farklı örneklem gruplarıyla ve daha çok katılımcıyla yapılabilir.

Çalışma, yöntem olarak sınıf içi gözlem, sınıf yönetimi becerilerinin belirlenmesi gibi çoklu bilgi toplama yöntemleri kullanılarak yapılabilir.

Bu çalışmada öğretmenin kişilik özellikleri ve öğretmen öz yetkinliği değişkenleri öğretmenin duygusal davranışsal sorunlara ilişkin farkındalığının bir yordayıcısı olarak bulunmamıştır. Dolayısıyla çalışma, öğretmenlerin duygusal ve davranışsal sorunlara ilişkin bilgi düzeyi ya da bu tür bozukluklara sahip çocuklara olan tutumu gibi farklı değişkenlerle tekrar ele alınıp bu değişkenlerin öğretmenlerin farkındalıklarını yordama durumlarına bakılabilir.

Çocukların problemlerini fark etmenin problem daha ileri boyuta taşınmadan ve çocuğun yaşamında kalıcı izlere dönüşmeden erken müdahale etmedeki önemi dikkate alınarak öğretmenin yanı sıra ailelerin de çocukların duygusal davranışsal bozukluklarına farkındalıkları incelenebilir, farkındalıklarını etkileyen etmenler araştırılabilir ve farkındalıklarını artırmak için çözüm yolları uygulanabilir.

## Kaynaklar

- Acaray, A., & Günsel, A. (2017). Beş faktör kişilik özellikleri, izlenim yönetimi taktikleri ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kamu çalışanları üzerine bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 16, 527-546. doi: 10.18092/ulikidince.323571
- Aiken, L. R. (2002). *Human development in adulthood* (6th ed.). New York: Plenum Press.
- Akduman, G. G., Günindi, Y., & Türkoğlu, Y. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A. Ç., & Kükütçü, S. K. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *Education Sciences*, 6(2), 1715-1731.
- Allen, J. L., & Lerman, R. (2018). Teacher Responses to Anxiety in Children Questionnaire (TRAC): Psychometric properties and relationship with teaching staff characteristics. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(2), 154-168. doi: 10.1080/13632752.2017.1376974
- Amerikan Psikiyatri Birliği [APB]. (2013). *DSM-5 Tanı ölçütleri başvuru elkitabı* (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Angold, A., & Egger, H. L. (2004). Psychiatric diagnosis in preschool children. In R. DelCarmen-Wiggins, & A. Carter (Eds.), *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment* (123-139). New York: Oxford University Press.
- Atış Akyol, N., Yıldız, C., & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459. doi: 10.16986/HUJE.2017032926
- Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159.

- Aydoğdu, F., Akalın, A., Polat, B. İrice, N., & Akpınar, M. (2016). Okulöncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların tanılanması konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 13-21.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barned, N., Knapp, N., & Neuharth Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321.
- Bastian, K. C., McCord, D. M., Marks, J. T., & Carpenter, D. (2017). A temperament for teaching? Associations between personality traits and beginning teacher performance and retention. *AERA Open Journal*, 3(1), 1-17. doi: <https://doi.org/10.1177/2332858416684764>
- Beane, A. L. (2005). *The bully free classroom over 100 tips and strategies for teachers K-8*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Beane, A. L. (2008). *Protect your child from bullying expert advice to help you recognize, prevent, and stop bullying before your child gets hurt*. California: Jossey Bass.
- Bell, D. J., Foster, J. L., & Mash, E. J. (2005). *Handbook of behavioral and emotional problems in girls*. New York: Kluwer Academic and Plenum Publishers.

- Berg-Nielsen, T. S., Solheim, E., Belsky, J., & Wichstrom, L. (2012). Preschoolers' psychosocial problems: In the eyes of the beholder? Adding teacher characteristics as determinants of discrepant parent–teacher reports. *Child Psychiatry Human Development*, 43, 393-413. doi:10.1007/s10578-011-0271-0
- Bodur Ş., & Soysal A. Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. *STED Dergisi*, 13(10), 394-398.
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J., & Gomby, D. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool education*. New Jersey: Rutgers.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bower E. M. (1981). *Early identification of emotionally handicapped children in school* (3rd ed.). Springfield, IL: Thomas.
- Bulut, S. (2008). Seçici konuşmazlık (selective mutizm): Sebepleri ve tedavi yaklaşımları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 17(2), 52-65.
- Büyükkaragöz, S. (1995). Demokratik eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20, 9-16.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-97. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x
- Carley, K. (1993). Coding choices for textual analysis: A comparison of content analysis and map analysis. *Sociological Methodology*, 23, 75-126. doi:10.2307/271007
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., & Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109-134.

- Costa, P. T., Busch, C. M., Zonderman, A. B., & McCrae, R. R. (1986). Correlations of mmpi factor scales with measures of the five-factor model. *Personality Assessment, 50*(4), 640-650.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences, 13*(6), 653-665.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Çakır, N. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişki: Çanakkale ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çetiner, Ö. (2016). *Duygusal ve davranışsal bozukluk açısından risk altında olan ilkokul öğrencilerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, Y., (2003). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı başatme stratejileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education, 2*(3), 130-148.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik İnançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 96-111.
- Derman, M. T., & Başal, H. (2013). Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri ile Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 115-144.
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, ..., Sowell, C. (2006). Prevention and intervention with young children's challenging behavior: perspectives regarding current knowledge. *Behavioral Disorders, 32*(1), 29- 45.



- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3), 313-337. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x
- Emde, R.N., Bingham, R.D., & Harmon, R.J. (1993). Classification and the diagnostic process in infancy. In C.H. Zeanah, Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (225-235). New York: Guilford Press.
- Er Sabuncuoğlu, D. (2016). Otizm bilgi düzeyi: Okul öncesi eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 28-52. doi: 10.21020/husbfd.259140
- Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *Education Sciences*, 6(3), 2347-2362.
- Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 55-66.
- Erol, N., Şimsek, Z., Öner, Ö., & Münir, K. (2005). Behavioral and emotional problems among Turkish children at ages 2 to 3 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(1), 80-87. doi:10.1097=01.chi.0000145234.18056.82
- Essau, C. A., Conradt, J., & Peterman, F. (2000). Frequency, comorbidity, and psychosocial impairment of anxiety disorders in German adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 14, 263-279.
- Fantuzzo, J., Bulosky-Shearer, R., Fusco, R., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly* 20(3), 259-275.
- Fantuzzo, J., Stoltzfus, J., Lutz, M. N., Hamlet, H., Balraj, V., Turner, C., & Mosca, S. (1999). An evaluation of the special needs referral process for low-income preschool children with emotional and behavioral problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 465-482.

- Forness, S. R., & Kavale, K. A. (2001). Reflections on the future of prevention. *Preventing School Failure, 45*(2), 75-82.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
- Gimpel, G. A., & Holland, M. L. (2003). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions*. New York: Guilford Press.
- Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health 44*(9), 492-7. doi: 10.1111/j.1440-1754.2007.01155.x
- Göl, İ., & Bayık, A. (2013). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu tanıma yeterlikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 6*(4), 207-213.
- Gültekin Akduman, G. (2015). Çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunları. A. G. Aytar (Ed.), *Ruh sağlığı* içinde (90-124). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Güney Karaman, N., Doğan, T., & Çoban, A. (2010). A study to adapt the big five inventory to Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2357-2359.
- Headley, C., & Campbell, M. A. (2011). Teachers' recognition and referral of anxiety disorders in primary school children. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 11*, 78-90.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). United States: Prentice-Hall.
- Hanish, L. D. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done?. *Professional School Counseling, 4*(2), 113-119.
- Hughes, J. N., Barker, D., Kemenoff, S., & Hart, M. (1993). Problem ownership, causal attributions, and self-efficacy as predictors of teachers' referral decisions. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*(4), 369-384.

- Hultquist, A. M. (1995). Selective mutism: Causes and interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(2), 100-107.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory: Version 4a and 54*. Berkeley, CA: Berkeley Institute of Personality and Social Research.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Kauffman, J. M. (1999). How we prevent the prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 65(4), 448-468.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2015). *Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocukların ve gençlerin özellikleri* (Ş. Demir, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaymak Özmen. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Kazdina, E. (1988). *Child psychotherapy: Developing and identifying effective treatments*. New York: Pergamon.
- Kingsley, S. J. (2011). *Preschool teachers' perceptions of factors influencing their referral decisions for young children with severe behavior problems*. (Unpublished doctoral dissertation). University of North Carolina, Columbia.
- Klassen, R. M., & Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Knitzer, J. (1993). Children's mental health policy: Challenging the future. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(1), 8-16.
- Köklü, N., Büyükoztürk, Ş., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köroğlu, E. (1997). Majör depresif bozukluk. C. Güleç ve E. Köroğlu (Eds.). *Psikiyatri temel kitabı (cilt 1)* içinde (389-421). Ankara: HYB.
- Köseoğlu, F., & Tümay, H. (2013). *Bilim eğitiminde yapılandırıcı paradigma: Teoriden öğretim uygulamalarına*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. (3. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Kuzucu, Y. (2013). *Küçükler için büyüklere çocuk ve ergen ruh sağlığı* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Layne, A. E., Bernstein, G. A., & March, J. S. (2006). Teacher awareness of anxiety symptoms in children. *Child Psychiatry and Human Development*, 36(4), 383-392.
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Lurie, O. R. (1974). Parents' attitudes toward children's problems and toward use of mental health services: Socioeconomic differences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44(1), 109-120.
- Major, S., Seabra-Santos, M., & Martin, R. (2015). Are we talking about the same child? Parent teacher ratings of preschoolers' social-emotional behaviors. *Psychology in the Schools*, 52(8), 789-799.
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2016). *Abnormal child psychology* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd ed.). United States: Cambridge University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Mishna, F., Scarcello I., Pepler, D., & Judith W. (2005). Teacher's Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718-738.
- Molins, N. C., & Clopton, J. R. (2002). Teachers' reports of the problem behavior of children in their classrooms. *Psychological Reports*, 90, 157-164. doi:10.2466/PR0.90.1.157-164
- National Association for the Education of Young Children. (2011). *Key facts*. Retrieved May 20, 2018, from <http://www.naeyc.org/woyc/facts>.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 553-576.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Öngören Özdemir, S., & Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 51-70.
- Özbey, S. & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 463-517.
- Özdemir, S. (2014). *Okul öncesi çocuklarda görülen saldırgan davranışların incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, Y., & Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd ed.). Berkshire, England: Open University Press.
- Powell, D., Fixsen, D., & Dunlap, G. (2003). *Pathways to service utilization: A synthesis of evidence relevant to young children with challenging behavior*. Tampa, Florida: University of South Florida. Retrieved from <http://challengingbehavior.fmhi.usf.edu/resources/fixsen-et-al-may03.pdf>
- Powell, D., Fixsen, D., Dunlap, G., Smith, B., & Fox, L. (2007). A synthesis of knowledge relevant to pathways of service delivery for young children with or at risk of challenging behavior. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 81-106.
- Ramazan, O., & Ünsal, Ö. (2012). A study on the relationship between the social-emotional adaptation and behavioral problems of 60-72 month old preschoolers. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 46, 5828-5832.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li Grining, C., Zhai, F., Metzger, M. W., & Solomon, B. (2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: A cluster-randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(2), 302-316. doi: 10.1037/a0015302

- Rockoff, J. E., Jacob, B. A., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2011). Can you recognize an effective teacher when you recruit one?. *Education Finance and Policy*, 6(1), 43–74.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully–victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30-44. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.90004>
- Sargın, N. (2001). *Çocuklarda ruh sağlığı*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Seeley, J. R., Rohde, P., Lewinsohn, P. M., & Clarke, G. N. (2002). Depression in youth: Epidemiology, identification, and intervention. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan, (Eds.). *Handbook of special education* (445-455). New York: Taylor & Francis.
- Shala, M. (2013). Differences in behaviour problems among preschool children: Implications for parents. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7). doi:10.5901/jesr.2013.v3n7p716
- Shillingford, S., & Karlin, N. (2014). Preservice teachers' self efficacy and knowledge of emotional and behavioural disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 176-194, doi: 10.1080/13632752.2013.840958
- Smith, P. K., & Monks, C. P. (2008). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 101-112.
- Spence, J. C., & Lee, R. E. (2003). Toward a comprehensive model of physical activity. *Psychology of sport and exercise*, 4(1), 7-24.
- Smith, H., Polenik, K., Nakasita, S., & Jones, A. P. (2012). Profiling social, emotional and behavioural difficulties of children involved in direct and indirect bullying behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3), 243-257. doi: <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704315>
- Şimşek, Z., Erol, N., Öztop, D., & Özer Özcan, Ö. (2008). Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi: Ulusal örnekleme karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 235-246.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Ulu, Y. (2018). *Okul öncesi 3-6 yaş grubu çocuklarının davranış problemleri ve anne-baba tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ungan, M., & Tüzer, T. T. (2001). *Lecture notes on maternal and child health*. Ankara: Damla Matbaacılık.
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z., & Akman, B. (2014). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 263-275.
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavioral problems in preschool children. *Iran J Psychiatry*, 7(3), 126-134.
- Viding, E., Simmonds, E., Petrides, K.V., & Frederickson, N. (2009). The contribution of callous–unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50(4), 471-81. doi: doi:10.1111/j.1469-7610.2008.02012.x
- Walker, E., Bettis, B., & Ceci, S. (1984). Teachers' assumptions regarding the severity, causes, and outcomes of behavioral problems in preschoolers: Implications for referral. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(5), 899-902.
- Wemms, C. F., & Costa, N. M. (2005). Developmental differences in the expression of childhood anxiety symptoms and fears. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(7), 656.

- Wichstrom, L., Berg-Nielsen, T. S., Angold, A., Egger, H. L., Solheim, E., & Sveen, T. H. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), 695-705.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41(8), 989-1002.
- Yavuzer, Y. (2008). *Çocuk psikolojisi* (31. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Gündoğdu, Ö., Varol Taş, F., Yıldırım Özyurt, E., Dönder, F., & Çakın Memik, N. (2016). Okul öncesi dönemde DEHB: Psikososyal tedavi yaklaşımlarının gözden geçirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(2), 143-155. doi:10.5455/apd.196548
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk ruh sağlığı* (21. baskı). Ankara: Özgür Yayınları.
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksek Usta, S., & Yılmaz, A. (2017). Çocukların içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerine göre incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 47-68. doi: 10.14527/pegegog.2018.003



## EK-A: Gönüllü Katılım Formu

Sayın Öğretmen,

Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında Doç. Dr. Neslihan Güney Karaman danışmanlığında yürütülen Yüksek Lisans Tezi kapsamında bu çalışmayı yapmaktayım. Araştırma için Hacettepe Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada sizden tahminen 30 dakikanızı ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 100 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahibsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**. Araştırma ile ilgili verilen bu bilgiler dışında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız ve araştırma sonucu hakkında bilgilendirilmek isterseniz araştırmacıya aşağıdaki irtibat bilgilerinden ulaşabilirsiniz:

Arş. Gör. Zeliha ÖZER

e-posta: zelihaozer@ktu.edu.tr

Adres: K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi A Blok No:301 Akçaabat/ TRABZON

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama yukarıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Tarih:

Katılımcının:

Adı-Soyadı:

## EK-B: Öğretmen Değerlendirme Formu

Aşağıda yer alan örnek olayları okuyarak verilen yönergelere uygun olarak soruları yanıtlayınız.

Anaokulunda ilk yılı olan 5 yaşındaki Yaren beş aydır Zeynep Öğretmen' in sınıfındadır. Yaren'i her sabah annesi okula getirip akşamları yine annesi okuldan almaktadır. Yaren sabahları okula geldiğinde annesini bırakmak istememekte ve annesi gidene kadar ağlamaktadır. Gün içerisinde arkadaşlarıyla güzel vakit geçirse de eve gitme zamanı yaklaştıkça huzursuzlanarak yaptığı etkinliklere odaklanamamaktadır.

- 1) Siz Zeynep Öğretmen'in yerinde olsaydınız bu durumu nasıl açıklardınız?
- 2) Siz Yaren'in öğretmeni olsaydınız, onun bir sorunu olduğunu düşünür müsünüz?

\*2. Soruya verdiğiniz yanıtta göre a veya b seçeneğinden birini seçerek cevaplayınız.

- a) (Yanıtınız evetse) sizce Yaren'in sorunu nedir? Bunu düşünmenize hangi özellikleri neden oldu?
- b) (Yanıtınız hayırsa) neden?
- 3) Bu durumda ailenin ve okulun yapması gerekenler size göre nedir?
- 4) Yaren'in duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip olduğunu ve özel eğitime yönlendirilmek üzere tanılanması ya da tanılanmaması gerektiği hakkında ne düşünürsünüz? Neden?

5 yaşındaki Cemre dört aydır okula devam etmektedir. Cemre okulda öğretmeniyle ve yaşlıları da dahil olmak üzere kimseyle konuşmamaktadır. Sınırlı göz kontağı kurmakta, serbest oyun zamanlarını tek başına resim çizerek geçirmektedir. Zeynep Öğretmen, Cemre'nin her ikisi de çalışmakta olan anne ve babasına, onun kimseyle konuşmadığından bahsettiğinde birlikte geçirdikleri zamanlarda Cemre'nin kendini iyi bir şekilde ifade ettiğini ve konuşmayla ilgili bir problemi olmadığını söylemektedir. Çalıştıkları için anaokuluna başlayana kadar her gün, Cemre'yi yalnız yaşayan anneannesi ve dedesine bırakmışlar ve bu süre zarfında Cemre anneannesi ve dedesi ile de iyi bir iletişim kurmuştur. Bu durum halen devam etmektedir. Bu nedenle öğretmene onun etkinliklere dahil etmek için daha çok ısrarcı olmasını ve cevap almadan bırakmamasını tavsiye etmektedirler. Öğretmen ise onu konuşturmak için çeşitli oyunlar oynatmış, kuklalar kullanmış, bireysel etkinlik yapmayı denemiş, cevap almak için uzun süre beklemiş fakat başarılı bir sonuç elde edememiştir.

- 1) Siz Zeynep Öğretmen'in yerinde olsaydınız bu durumu nasıl açıklardınız?
- 2) Siz Cemre'nin öğretmeni olsaydınız, onun bir sorunu olduğunu düşünür müsünüz?

\*2. Soruya verdiğiniz yanıtta göre a veya b seçeneğinden birini seçerek cevaplayınız.

- a) (Yanıtınız evetse) sizce Cemre'nin sorunu nedir? Bunu düşünmenize hangi özellikleri neden oldu? b) (Yanıtınız hayırsa) neden?
- 3) Bu durumda ailenin ve okulun yapması gerekenler size göre nedir?
- 4) Cemre'nin duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip olduğunu ve özel eğitime yönlendirilmek üzere tanılanması ya da tanılanmaması gerektiği hakkında ne düşünürsünüz? Neden?

Ömer 5 yaşında bir anasınıfı öğrencisidir. Ömer'in istemediği bir şeyi yapmasını sağlamak neredeyse imkansızdır. Annesi, Ömer'i öğretmeniyle tanıştırdığı ilk gün onun zor bir çocuk olduğundan, kendisinden bir şey istendiğinde kolay kolay yapmadığından, ısrar edildiğinde ise ağladığından bahsetmiştir. Ona göre Ömer, ağlamayı kaçış olarak kullanmaktadır. Ömer'e bir şey yapmasını söylememek annesinin bu durumdan kurtulmak için bulduğu en iyi çözümdür. Diğer

türlü evde çıkan krizle baş etmek zordur. Evde kardeşiyle de sıklıkla problem yaşamaktadır. 6 aydır sınıf ortamında bulunan Ömer, benzer şekilde öğretmeninin kendisinden istediklerini yapmayı reddetmekte, bunun yerine sadece kendi istediği etkinlikleri yapıp, istediği gibi davranmaya devam etmektedir. Öğretmen'in izin vermediği çeşitli davranışlarda bulunmakta, örneğin; istediği zaman sınıftan çıkıp gitmekte, etkinlik sırasında onun sırası olmadığı söylendiğinde dinlememekte ve arkadaşlarıyla zaman zaman bu nedenle kavga etmektedir. Bazen öfkelenerek kendisine ve çevresindeki eşyalara zarar vermektedir.

- 1) Siz öğretmenin yerinde olsaydınız bu durumu nasıl açıklardınız?
- 2) Siz Ömer'in öğretmeni olsaydınız, onun bir sorunu olduğunu düşünür müsünüz?

\*2. Soruya verdiğiniz yanıtta göre a veya b seçeneğinden birini seçerek cevaplayınız.

- a) (Yanıtınız evetse) sizce Ömer'in sorunu nedir? Bunu düşünmenize hangi özellikleri neden oldu? b) (Yanıtınız hayırsa) neden?
- 3) Bu durumda ailenin ve okulun yapması gerekenler size göre nedir?
- 4) Ömer'in duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip olduğunu ve özel eğitime yönlendirilmek üzere tanılanması ya da tanılanmaması gerektiği hakkında ne düşünürsünüz? Neden?

Kahna yemek vakti geldiğinde çoğunlukla yemeğini yememektedir. Anne ve babası Kahna'nın; meyve, sebze ve et gibi belirli tür yiyecekleri asla yemediğinden bahsetmektedir. Babası Kahna'nın yemeğini yemesini sağlamak için çeşitli aktivitelere başvurmakta. Örneğin, yemek yeme süresince şarkı söyleme, dans etme, en beğendiği müziği çalma, en sevdiği oyuncacı elinde tutmasına izin verme gibi çeşitli etkinliklerle Kahna'nın yemesini teşvik etmeye çalışmaktadır. Yine de yemek yemeyi reddettiği için babası Kahna'nın kilo kaybı yaşayacağından endişe duymakta ve yediği birkaç yiyecekten biri olan çikolatalı kurabiye yemesine izin vermektedir. Zaman zaman baba, yemeyi reddettiği belirli tür yiyecekleri az miktarda da olsa yemesi karşılığında çikolatalı kurabiye yemesine izin vereceğini söylemesine karşın bu konuda başarılı olamadığını söylemekte. Okulda da aynı durum söz konusu. Kahna yemek vakitlerinde yemek yemeden oturmakta ve yemek yemesi için ısrar etmek onun yemek yemesini sağlamamaktadır.

- 1) Siz Kahna'nın öğretmenin yerinde olsaydınız bu durumu nasıl açıklardınız?
- 2) Siz Kahna'nın öğretmeni olsaydınız, onun bir sorunu olduğunu düşünür müsünüz?

\*2. Soruya verdiğiniz yanıtta göre a veya b seçeneğinden birini seçerek cevaplayınız.

- a) (Yanıtınız evetse) sizce Kahna'nın sorunu nedir? Bunu düşünmenize hangi özellikleri neden oldu?
- b) (Yanıtınız hayırsa) neden?
- 3) Bu durumda ailenin ve okulun yapması gerekenler size göre nedir?
- 4) Kahna'nın duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip olduğunu ve özel eğitime yönlendirilmek üzere tanılanması ya da tanılanmaması gerektiği hakkında ne düşünürsünüz? Neden?

Ahmet' in annesi Ahmet'in uyku problemi olduğunu düşünmekte ve tavsiye almak için Zeynep öğretmene başvurmuştur. Annenin Zeynep öğretmene anlattığına göre Ahmet uyumak için yatağına gittiğinde annesi onun için bazen ninni söylemekte, bazen hikâye okumakta, bazen tek başına uyumaya çalışmakta fakat her defasında Ahmet yine de uykuya dalmakta zorlanmaktadır.

Ayrıca annesi onun geceleri iki üç kere uyandığından ve yeniden uyumaya çalıştığından bahsetmektedir.

- 1) Siz Zeynep Öğretmen' in yerinde olsaydınız bu durumu nasıl açıklardınız?
- 2) Siz Ahmet'in öğretmeni olsaydınız, onun bir sorunu olduğunu düşünür müsünüz?

\*2. Soruya verdiğiniz yanıtta göre a veya b seçeneğinden birini seçerek cevaplayınız.

a) (Yanıtınız evetse) sizce Ahmet'in sorunu nedir? Bunu düşünmenize hangi özellikleri neden oldu? b) (Yanıtınız hayırsa) neden?

- 3) Bu durumda ailenin ve okulun yapması gerekenler size göre nedir?
- 4) Ahmet'in duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip olduğunu ve özel eğitime yönlendirilmek üzere tanılanması ya da tanılanmaması gerektiği hakkında ne düşünürsünüz? Neden?

Mayre Zeynep öğretmenin sınıfına yeni gelmiş bir öğrencidir. Zeynep öğretmen, Mayre'nin okula başlamasının üzerinden henüz bir hafta geçmesine rağmen sınıftaki öğrencilerden biri olan Gizem'le her gün bir sorun yaşadığını gözlemlemektedir. Gizem önce Mayre' ye birlikte oynayalım mı diye soru sormakta fakat bir süre sonra Mayre'ye kızıp ona tekme atmaktadır. Bir başka gün Mayre beresini kaybettiğini söylemek için Zeynep öğretmene geldiğinde Zeynep öğretmen bereyi Gizem' in sakladığını öğrenmektedir. Öğretmen Mayre' nin Gizem' e karşı itaatkâr davranışlarını ve Gizem' in her istediğini yaptığını gözlemlemektedir.

- 1) Siz Zeynep Öğretmen' in yerinde olsaydınız Mayre ve Gizem' in içinde bulunduğu bu durumu nasıl açıklardınız?
- 2) Siz Mayre ve Gizem' in öğretmeni olsaydınız, bir sorun olduğunu düşünür müsünüz?

\*2. Soruya verdiğiniz yanıtta göre a veya b seçeneğinden birini seçerek cevaplayınız.

a) (Yanıtınız evetse) sizce sorun nedir? Bunu düşünmenize hangi özellikleri neden oldu? b) (Yanıtınız hayırsa) neden?

- 3) Bu durumda ailenin ve okulun yapması gerekenler size göre nedir?
- 4) Mayre' nin ve Gizem'in duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip olduğunu ve özel eğitime yönlendirilmek üzere tanılanması ya da tanılanmaması gerektiği hakkında ne düşünürsünüz? Neden?

5 yaş sınıfının öğretmeni Zeynep öğretmen öğrencileriyle etkinlik yapmaktadır. Etkinlik öncesi bir tekerleme ile çocukları sandalyelerine oturmalarını sağlamıştır. Sınıfta bulunan 15 çocuktan yalnızca Ali, öğretmenin sandalyeye oturma şarkısına rağmen elindeki boncukla oynamaya devam etmiş ve sonunda öğretmen Ali'nin yanına giderek onu sandalyesine oturması için yönlendirmiştir. Ali sınıfta yapılan etkinliklerin çoğunda öğretmenin fiziksel yönlendirmesi olmadan verilen yönergeyi yerine getirmemektedir. Tüm çocuklar sandalyesine oturduktan sonra etkinlik hakkında sohbet edilmiş ve Zeynep öğretmen etkinliğe başlamak için gereken -çocukların evden getirdikleri- çeşitli geri dönüşüm malzemelerini çantalarından almalarını ve tekrar yerlerine oturmalarını söylemiştir. Tüm çocuklar denildiği gibi malzemeleri çantalarından alıp sandalyelerine oturmuş, fakat Ali sandalyesine oturmak yerine sınıfın içinde elindeki malzemelerle koşmaya başlamıştır. Öğretmen Ali'nin yerine oturması için yine fiziksel olarak Ali'ye yardım etmiş ve sonra etkinliği başlatmıştır. Zeynep öğretmen etkinlik

boyunca çocukların çalışmalarına katılmış ve çocuklarla çalışmaları hakkında sohbet etmiştir. Zeynep öğretmen diğer çocuklar gibi Ali ile de ilgilenmiş fakat Ali'nin dikkatini etkinlik üzerinde toplamakta zorlanmıştır. Bu durum Ali okula başladığı zamandan bu yana devam etmektedir. Etkinliklerde genellikle Ali'ye sorduğu sorulara bazen hiç yanıt alamamakta ya da ard arda sorduğu sorulardan birine yanıt alabilmekte, bazen ise onunla sohbet etmek için karşısına geçip konuştuğunda Ali kısa süreli göz kontağı kursa bile dikkatini çeken bir başka olaya yönelmektedir. Ali yaptığı başladığı herhangi bir çalışmayı bu nedenle çoğunlukla bitirememekte ve yarım bırakmaktadır.

- 1) Siz Zeynep Öğretmen' in yerinde olsaydınız bu durumu nasıl açıklardınız?
- 2) Siz Ali'nin öğretmeni olsaydınız, onun bir sorunu olduğunu düşünür müsünüz?

\*2. Soruya verdiğiniz yanıtta göre a veya b seçeneğinden birini seçerek cevaplayınız.

- a) (Yanıtınız evetse) sizce Ali' nin sorunu nedir? Bunu düşünmenize hangi özellikleri neden oldu? b) (Yanıtınız hayırsa) neden?
- 3) Bu durumda ailenin ve okulun yapması gerekenler size göre nedir?
- 4) Ali' nin duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip olduğunu ve özel eğitime yönlendirilmek üzere tanılanması ya da tanılanmaması gerektiği hakkında ne düşünürsünüz? Neden?

Öğretmeni bir dönemdir birlikte vakit geçirdiği 5 yaş öğrencilerinden Deniz'in son bir aydır eski neşesini yitirdiğini, sessiz ve içine kapandığını düşünmektedir. Deniz, arkadaşları ile oyun oynamakla ilgilenmemekte, serbest oyun zamanlarında resim yapmayı tercih etmektedir. Etkinliklere tüm arkadaşları aktif bir katılım sağlarken, öğretmen Deniz'i çoğunlukla bir kenarda uyuyorken bulmaktadır.

- 1) Siz öğretmen' in yerinde olsaydınız bu durumu nasıl açıklardınız?
- 2) Deniz'in öğretmeni olsaydınız, onun bir sorunu olduğunu düşünür müsünüz?

\*2. Soruya verdiğiniz yanıtta göre a veya b seçeneğinden birini seçerek cevaplayınız.

- a) (Yanıtınız evetse) sizce Deniz'in sorunu nedir? Bunu düşünmenize hangi özellikleri neden oldu? b) (Yanıtınız hayırsa) neden?
- 3) Bu durumda ailenin ve okulun yapması gerekenler size göre nedir?
- 4) Deniz'in duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip olduğunu ve özel eğitime yönlendirilmek üzere tanılanması ya da tanılanmaması gerektiği hakkında ne düşünürsünüz? Neden?

Rüzgar, Zeynep öğretmenin 5 yaş sınıfındadır. Okula geldiği günden bu yana Rüzgar göz kontağı kurmaktan kaçınmakta, öğretmenin kendisine dokunmasına müsaade etmemektedir. Zeynep öğretmenin Rüzgar'da duygusal davranışsal bozukluk olabileceğine dair birtakım şüpheleri bulunmaktadır.

- 1) Siz Zeynep Öğretmen'in yerinde olsaydınız bu durumu nasıl açıklardınız?
- 2) Siz Rüzgar'ın öğretmeni olsaydınız, onun bir sorunu olduğunu düşünür müsünüz?

\*2. Soruya verdiğiniz yanıtta göre a veya b seçeneğinden birini seçerek cevaplayınız.

- a) (Yanıtınız evetse) sizce Rüzgar'ın sorunu nedir? Bunu düşünmenize hangi özellikleri neden oldu? b) (Yanıtınız hayırsa) neden?
- 3) Bu durumda ailenin ve okulun yapması gerekenler size göre nedir?
- 4) Rüzgar'ın duygusal ve davranışsal bozukluğa sahip olduğunu ve özel eğitime yönlendirilmek üzere tanılanması ya da tanılanmaması gerektiği hakkında ne düşünürsünüz? Neden?

## EK-C: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz	Kadın ( ) Erkek ( )
Yaşınız	25 yaş ve altı ( ) 26-29 ( ) 30-34 ( ) 35-39 ( ) 40 ve üzeri ( )
Gelir Seviyeniz	0-1300 ( ) 1300-2000 ( ) 2000-3000 ( ) 3000-4000 ( ) 4000-5000 ( ) 5000 ve üzeri ( )
Hizmet yılınız	0-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21-25 ( ) 26+ ( )
Çalıştığı okul türü	İlköğretime bağlı anasınıfı ( ) Özel Anaokulu ( ) Devlet Anaokulu ( ) Diğer ( ) Belirtiniz:
Mezuniyet durumu	Kız meslek lisesi ( ) Çocuk gelişimi ön lisans programı ( ) Açık öğretim programı ( ) Okul öncesi öğretmenliği lisans programı ( ) Yüksek lisans programı ( ) Diğer ( ) Belirtiniz:
Medeni durumunuz	Evli ( ) Bekar ( ) Dul ( )
(Var ise) Çocuk sayınız	
Sınıfınızdaki öğrenci sayısı	

### EK-Ç: Beş Büyük Kişilik Faktör Envanteri (Örnek Maddeler)

Genel Olarak Nasılım? Aşağıda size uyan veya uymayan özellikler verilmiştir. Örneğin, <i>diğer insanlarla birlikte zaman geçirmekten hoşlanan biri misiniz?</i> ifadesine katılıyor musunuz? Lütfen aşağıdaki her bir maddeyi size uygun veya uygun olmama durumuna göre işaretleyiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.Konuşkanım.					
5.Orijinal, yeni fikirlere açığım.					
16.Çok fazla hayranlık uyandırırım.					

### EK-D: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Lütfen aşağıdaki her bir maddeyi size uygun olma veya uygun olmama durumuna göre Hiçbir Zaman (1), Çok Az (2), Bazen (3), Oldukça (4) ve Tamamen (5) olmak üzere işaretleyiniz.

No Maddeler	1	2	3	4	5
1. Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?					
2. Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?					
3. Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?					
4. İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?					
5. Öğrencinize –ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?					
6. Öğrencilerinizi, verilen ödevleri/görevleri başarabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?					
7. Öğrencilerinizin zor soruları karşısında onlara doyurucu cevaplar verebilme gücünüz ne düzeydedir?					
8. Sınıfta yapılması gereken günlük rutin işleri, hoş bir akış haline getirebilme gücünüz ne düzeydedir?					
9. Öğrencilerinizin öğrenmeye değer vermelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?					
10. Öğrencilerinize öğrettiklerinizi kapsamlı olarak ölçebilme gücünüz ne düzeydedir?					
11. Soru sorabilme beceriniz ne düzeydedir?					
12. Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını ne derecede güçlendirebilirsiniz?					
13. Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?					



<b>14.</b> Başarısız öğrencinin anlama kapasitelerini geliştirme gücünüz ne düzeydedir?					
<b>15.</b> Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?					
<b>16.</b> Her sınıf için iyi bir sınıf yönetim sistemi kurabilme gücünüz ne düzeydedir?					
<b>17.</b> Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir?					
<b>18.</b> Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?					
<b>19.</b> Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilir misiniz?					
<b>20.</b> Öğrencilerin kafası karıştığında, alternatif bir açıklama yapabilme gücünüz ne düzeydedir?					
<b>21.</b> Sınıfta size karşı çıkan öğrencilerinize ne kadar iyi yanıt verebilirsiniz?					
<b>22.</b> Çocuklarının okul başarılarını arttırabilmede öğrenci velilerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?					
<b>23.</b> Sınıfınızda alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
<b>24.</b> Yetenekli öğrencilerinizi yüreklendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir?					

## EK-E: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Kullanım İzni

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği İzin Hk.



Inbox x



Nuri BALOĞLU

to me

Apr 22 (2 days ago)



Değerli Meslektaşım.

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğini akademik amaçlı olarak çalışmalarınızda kullanmanız bizi mutlu eder. Başarı dilekleriyle.  
Doç.Dr.Nuri Baloğlu.

iPhone'umdan gönderildi

Zeliha Özer <[ozerzh@gmail.com](mailto:ozerzh@gmail.com)> şunları yazdı (20 Nis 2017 19:03):



Click here to [Reply](#) or [Forward](#)



## EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-1881

16 Mayıs 2017

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 26.04.2017 tarih ve 993 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Zeliha ÖZER**'in Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocukların Duygusal / Davranışsal Sorunlarına Farkındalıklarının Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Öğretmen Yetkinlikleri Aracılığıyla İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 09 Mayıs 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

## EK-G: İzin Onayı



T.C.  
TRABZON VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-604.02-E.21185592  
Konu : Uygulama İzni  
(Zeliha ÖZER)

11/12/2017

VALİLİK MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi lisansüstü öğrencisi Zeliha ÖZER'in "Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocukların Duygusal/Davranışsal Sorunlarına Farkındalıklarının Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Öğretmen Yetkinlikleri Aracılığıyla İncelenmesi" isimli çalışması kapsamında ilimizdeki özel ya da resmi anaokulları, anasınıfları ve kurum bünyesinde bulunan anaokullarında araştırma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2017-2018 eğitim öğretim yılında, ilimizdeki özel ya da resmi anaokulları, anasınıfları ve kurum bünyesinde bulunan anaokullarında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
11/12/2017  
Nusret ŞAHİN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Sırtçeşme Çarşısı, Sırtçeşme (Ar-Ge Birimi)  
e-posta : ings@trabzon.gov.tr  
faks : (0 462) 230 43 74  
İnt. Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi İçin  
Mesut KAS (Sırtçeşme Müdürü)  
Yusuf ÇELİK (Öğretmen)  
Telefon : (0 462) 223 55 52-12

Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sayı : 82438636-604.02-E.21185592 / 11/12/2017

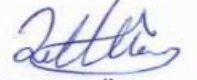
## EK-Ğ: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

25/06/2018



Zeliha Özer

## EK-H: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

24/07/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Okul Öncesi Çocuklarının Duygusal-Davranışsal Bozukluklarında Öğretmenlerin Farkındalıklarının Ve Kişilik Özelliklerinin Yetkinlikleri Açısından İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
24/07/2018	138	240665	25/06/2018	%9	984848898

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Zeliha ÖZER  
Öğrenci No.: N14221958  
Ana Bilim Dalı: İlköğretim  
Programı: Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı  
Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.



DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN)



## EK-I: Thesis Originality Report

24/07/2018

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School Of Educational Sciences  
To The Department Of Primary Education

Thesis Title : The Investigation Of Teachers' Awareness On Preschool Children's Emotional And Behavioral Problems Through Personality Traits And Efficacy

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
24/07/2018	138	240665	25/06/2018	%9	984848898

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Zeliha ÖZER  
Student No.: N14221958  
Department: Primary Education  
Program: Early Childhood Education  
Status:  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.



### ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN)

## EK-İ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi I H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu karar ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 6 ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

24/07/2018

  
Zeliha ÖZER

*"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"*

(1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli karar ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik karar verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.



