



T.C.

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK HAKLARI ANA BİLİM DALI

ÇOCUK HAKLARI TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE TANILANMAMIŞ DAVRANIŞ PROBLEMİ
OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE
TEKNİKLERİN EĞİTİM VE KATILIM HAKKI BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ**

**EXAMINATION OF THE METHODS AND TECHNIQUES USED IN THE
EDUCATION OF CHILDREN WITH UNDIAGNOSED BEHAVIORAL
PROBLEMS IN THE CONTEXT OF EDUCATION AND PARTICIPATION
RIGHTS**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Kazım TALAY

DANIŞMAN

Prof. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY

Giresun-2025

BİLİMSEL ETİK İLKELERE UYGUNLUK/ETİK BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Dönemde Tanılanmamış Davranış Problemi Olan Çocukların Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Eğitim ve Katılım Hakkı Bağlamında İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek bir kullanıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yararlandığım kaynaklara uygun yöntemlerle atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Kazım TALAY

27/06/ 2025

TEZ ÖZGÜNLÜK BEYANI

Ana Bilim Dalı: Çocuk Hakları Ana Bilim Dalı

Program Adı: Çocuk Hakları Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Başlığı: Okul Öncesi Dönemde Tanılanmamış Davranış Problemi Olan Çocukların Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Eğitim ve Katılım Hakkı Bağlamında İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmasının Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 78 sayfalık kısmına ilişkin 09/05/2025 tarihinde Turnitin benzerlik programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı: % 9' dur.

Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından belirlenen azami benzerlik oranına (%30) göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 27/06/2025

Danışman: Prof. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY

İmza

Öğrenci: Kazım TALAY

İmza

“Okul Öncesi Dönemde Tanılanmamış Davranış Problemi Olan Çocukların Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Eğitim ve Katılım Hakkı Bağlamında İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

İmza

İmza

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 13/05/2025 tarihli toplantısında oluşturulan jüri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Hakları Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kazım TALAY'ın "Okul Öncesi Dönemde Tanılanmamış Davranış Problemi Olan Çocukların Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Eğitim ve Katılım Hakkı Bağlamında İncelenmesi" başlıklı tezini incelemiş olup, aday 29.05.2025 tarihinde, saat 13:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Sunulan çalışma, sınav sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Jürisi	Ünvanı, Adı Soyadı	Karar		İmzası
		Kabul	Ret	
Üye (Başkan)	Prof. Dr. Yasemin MAMUR IŞIKÇI	☒	☐	
Üye	Prof. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY	☒	☐	
Üye	Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK	☒	☐	

ONAY

.../.../ 2025

Prof. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu tez çalışması, okul öncesi dönemde tanılanmamış davranış problemi olan çocukların eğitiminde uygulanan yöntem ve tekniklerin eğitim ve katılım hakkı bağlamında incelenmesini konu edinmektedir. Gözlem ve deneyimlerle temellendirdiğim bu araştırma fikri, özellikle sınıf ortamında gözlemlenen ancak herhangi bir tanı almamış davranışsal sorunların çocukların eğitim hayatlarına olan etkilerini derinlemesine ele alma ihtiyacından doğmuştur. Bu doğrultuda, alan yazındaki boşluğu doldurmayı ve öğretmenlerin bu gibi durumlara yönelik yaklaşımlarını görünür kılmayı amaçladım.

Araştırma süreci, saha çalışmaları, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve nitel veri analizleriyle oldukça yoğun ve öğretici bir deneyim sunmuştur. Bu süreçte, hem akademik olarak gelişme hem de okul öncesi eğitimin gerçek sahasındaki sorunları anlama fırsatı buldum. Bu tez, yalnızca bir akademik çalışma değil, aynı zamanda eğitim sistemimizde görünmeyen sorunlara dikkat çeken bir sosyal sorumluluk projesi niteliğindedir.

Çalışmam boyunca akademik birikimi, yapıcı eleştirileri ve sürekli desteği ile bu çalışmanın tamamlanmasında belirleyici bir rol oynayan, bilgi ve tecrübesiyle beni yönlendiren ve rehberlik eden değerli danışmanım Prof. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY'a teşekkür ederim.

Araştırmam sırasında görüşmeler gerçekleştirmeme gönüllü olarak katkı sunan okul öncesi öğretmenlerine ve kurumlarının kapılarını açan okul yöneticilerine teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu süreçte manevi olarak yanımda olan aileme, özellikle sabrıyla ve desteğiyle beni daima yüreklendiren eşime de müteşekkirim.

Kazım TALAY

2025

ÖZET

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Hakları Ana Bilim Dalı Çocuk Hakları Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Başlığı : Okul Öncesi Dönemde Tanılanmamış Davranış Problemi Olan Çocukların Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Eğitim ve Katılım Hakkı Bağlamında İncelenmesi

Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi

Danışman : Prof. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY

Hazırlayan : Kazım TALAY

Yıl : 2025

Sayfa Sayısı : 106

Bu araştırma, okul öncesi dönemde tanılanmamış davranış problemi olan çocuklara yönelik öğretmen deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çocuklar, tanı almamış olmalarına rağmen sınıf içerisinde çeşitli davranışsal sorunlar sergilemekte ve çoğu zaman mevcut destek sistemlerinin dışında kalmaktadır. Öğretmenler bu çocuklara yönelik müdahalelerde bireysel deneyimlerine ve sınıf içi gözlemlerine dayanmakta, sistematik ve kurumsal bir rehberlik desteğinden büyük ölçüde yoksun kalmaktadır. Bu bağlamda, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak, Giresun ilinde görev yapan ve en az beş yıllık mesleki deneyimi olan 30 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çocuklara yönelik uyguladığı stratejilerin çeşitliliği dikkat çekmiş; gözlem, bireyselleştirilmiş rehberlik, duygusal destek ve aile ile iletişim gibi yöntemlerin öne çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğunlukla bu süreçte yalnız hissettikleri, gözlenen olumlu değişimlerin ise genellikle geçici olduğu ve kalıcı kazanımların aile desteği ile mümkün hale geldiği belirlenmiştir. Çalışma, bu öğrenci profiline yönelik farkındalık artırıcı ve destekleyici politikaların geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Davranış, Okul öncesi, Eğitim hakkı, Katılım hakkı

ABSTRACT

Giresun University Institute of Social Sciences Department Department of Child Rights Child Rights MA Programme

Thesis Name : Investigation of the Methods and Techniques Used in the Education of Children with Undiagnosed Behavior Problems in Preschool Period in the Context of the Right to Education and Participation

Thesis Type : Master's Thesis

Supervisor : Prof. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY

Author : Kazım TALAY

Year : 2025

Pages : 106

This study aims to examine the experiences of preschool teachers regarding children with undiagnosed behavioral problems. Although these children have not received formal diagnoses, they often exhibit behavioral difficulties in classroom settings and typically remain outside the scope of institutional support systems. Teachers mostly rely on their individual observations and classroom experience to address these issues, often without systematic guidance or professional assistance. In this context, the research adopts a qualitative case study design, conducting semi-structured interviews with 30 preschool teachers. The data were analyzed through content analysis. Findings reveal a wide range of strategies used by teachers, including observation, individualized guidance, emotional support, and communication with families. However, most teachers reported feeling alone in the process, and observed improvements in behavior were often temporary. Sustainable behavioral change appeared to depend largely on family involvement. This study emphasizes the urgent need for increased awareness and the development of supportive educational policies targeting this invisible student profile.

Key Words: Behavior, preschool, right to education, right to participation

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BM : Birleşmiş Milletler

CÇHB : Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi

BMÇHB: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi

BMÇHS : Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Örneklem Grubuna Ait Veriler	38
Tablo 2: Görüşme Formuna Yönelik Uzman Görüşleri.....	39
Tablo 3: Temalar ve Kategoriler	45
Tablo 4: Davranışın Tespiti Teması.....	46
Tablo 5: Davranışın Etkisi Teması.....	50
Tablo 6: Yöntem ve Teknikler Teması	56
Tablo 7: Eğitim ve Katılım Hakkı Teması.....	63
Tablo 8: Değişim Teması	69



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Çalışmada İzlenen Süreç	36
Şekil 2: Analiz Süreci	42



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK İLKELERE UYGUNLUK/ETİK BEYAN.....	II
TEZ ÖZGÜNLÜK BEYANI.....	III
KILAVUZA UYGUNLUK BEYANI	IV
JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI	V
ÖN SÖZ.....	VI
ÖZET.....	VII
ABSTRACT	VIII
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XI
İÇİNDEKİLER	XII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	3
2.1. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ.....	3
2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	4
2.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE GÖRÜLEN DAVRANIŞ	
PROBLEMLERİNE YÖNELİK KURAMSAL YAKLAŞIMLAR	5
2.3.1. Psikanalitik Kuram.....	5
2.3.2. Psikososyal Gelişim Kuramı	6
2.3.3. Sosyal Öğrenme Kuramı	7
2.3.4. Bilişsel Gelişim Kuramı	7
2.4. OKUL ÖNCESİ DÖNEM DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN TANIMI VE	
SINIFLANDIRILMASI.....	8
2.4.1. Davranış Problemleriyle İlgili Tanımlar	9
2.4.2. Normallik Kavramı	10
2.4.3. Normal Dışı Davranış Kavramı.....	10
2.4.4. Davranış Bozukluğunun Tanılanması ve Tespiti	11

2.4.5. Davranış Problemlerine Karşı Öğretmen Rolü	13
2.4.6. Davranış Problemlerine Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Etkisi	14
2.5. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN PROBLEM	
DAVRANIŞLAR	14
2.5.1. Davranış Problemi	15
2.5.2. Karşı Gelme/İtiraz Etme.....	15
2.5.3. Yalan Söyleme	16
2.5.4. Saldırganlık	17
2.5.5. İnatçılık.....	19
2.5.6. Korku ve Kaygı	20
2.6. PROBLEM DAVRANIŞA NEDEN OLAN ETMENLER.....	21
2.6.1. Ailenin Rolü	21
2.6.2. Biyolojik Faktörler	22
2.6.3. Çevresel Faktörler	23
2.7. ÇOCUK HAKLARI.....	24
2.7.1. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi	25
2.7.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi	26
2.7.3. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi	27
2.7.4. Yaşama Hakkı	28
2.7.5. Korunma Hakkı	30
2.7.6. Eğitim Hakkı	33
2.7.7. Katılım Hakkı.....	34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	36
3.2. ÖRNEKLEM GRUBU	38
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	39
3.4. GÖRÜŞME YÖNTEMİ	40

3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	42
3.6. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİĞİ	43

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR.....	46
4.1.1. Gözlem	47
4.1.2. Tespit Kriterleri	48
4.1.3. İletişim.....	49
4.2. İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR	50
4.2.1. Etkinliklerde Yaşanan Zorluklar	51
4.2.2. Sınıf İçi Düzenin Bozulması ve Disiplin Sorunları.....	51
4.2.3. Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkiler	52
4.2.4. Öğretmenlerin Duygusal Yıpranması.....	53
4.2.5. Mesleki Motivasyon Kaybı ve Tükenmişlik	54
4.2.6. Aile İletişimi ve Destek Yetersizliği	54
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR	55
4.3.1. Aile Katılımı.....	56
4.3.2. Duygusal Destek Stratejileri.....	57
4.3.3. Anlık Müdahale Teknikleri	58
4.3.4. Davranışın Pekiştirilmesi	58
4.3.5. Sosyal Becerilerin Desteklenmesi	59
4.3.6. Bireysel İletişim Yöntemleri	60
4.3.7. Sınıf Yönetim Becerileri	60
4.3.8. Gözlem ve Değerlendirme	61
4.3.9. Profesyonel Destek Yaklaşımları	62
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR	63
4.4.1. Eğitim Hakkı	63
4.4.1.1. Eğitim Alma Hakkına İnanma	64

4.4.1.2. Sınıftan Gönderilmeye Karşı Olma.....	64
4.4.1.3. Sınıf Düzenini Ve Diğer Öğrencilerin Haklarını Koruma	65
4.4.2. Katılım Hakkı.....	66
4.4.2.1. Seçme Hakkı Sunma	66
4.4.2.2. Söz Hakkı Tanıma.....	67
4.5. BEŞİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR	68
4.5.1. Gözlenen Değişim	69
4.5.1.1. Gelişimsel Değişim	69
4.5.1.2. Davranışsal Değişim	70
4.5.2. Değişimin Sınırları	71
4.5.2.1. Aile Desteğine Bağlılık	71
4.5.2.2. Geçici Düzelmeye	72
BEŞİNCİ BÖLÜM	
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	
KAYNAKÇA	80
EKLER.....	89

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Davranış bozukluklarının çözüme kavuşturulması açısından okul öncesi dönem son derece kritiktir. Aileden sonra ilk sosyal deneyimine okul ortamından adım atan çocuktaki davranış bozuklukları, okul yaşantısında ve akran ilişkilerinde ciddi sorunlara neden olmaktadır. Davranış sorunları sadece okul ortamını değil, çocuğun etkileşimde bulunduğu herkesi etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında, davranış bozukluğunun bir etki alanı olduğundan söz etmek mümkündür. Etki alanının merkezinde ise davranış bozukluğu olan çocuk bulunmaktadır. Davranış bozukluğu gözlemlenen çocuk, davranışın sonuçlarından en fazla etkilenen kişidir. Çocukluk dönemi, gelişimin en hızlı olduğu dönem olduğundan, bu dönemde davranış bozukluklarının tespiti ve söndürülmesi, çocuğun gelişimi üzerindeki olumsuz etkinin de önüne geçilmesi açısından önemlidir. Davranış bozukluklarına kuramsal açıdan farklı yorumlar getirilmiştir. Psikanalitik kuramda şiddet içeren davranışların doğuştan getirildiği öne sürülürken, psikososyal gelişim kuramında, biyolojik faktörlerin yanı sıra, çevrenin de etkisi olduğu savunulmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı davranışların nedeninin sosyal çevre olduğunu öne sürmekte, bilişsel gelişim kuramı ise bilişsel süreçlerle açıklamaktadır. Davranış problemlerine çözüm üretebilmek için problemin tanımlanması son derece önemlidir. Bunun için belirli bir süreçte gözlem yapılması gerekmektedir. Yapılan gözlem sonucunda davranışa neden olan etmenlerin belirlenmesi ve bu nedenler üzerine yoğunlaşılması gerekmektedir. Çocuktaki davranış bozukluğunu fark edilmek için onunla yakın ilişki içerisinde olmak veya bir süre gözlemlemek gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öncelikli olarak ailenin gözlemleyebilmesi muhtemeldir. Aileden sonra çocuğun en fazla vakit geçirdiği okul ortamında öğretmen tarafından davranışsal problemler fark edilmektedir. Özellikle öğretmenler, bilgi ve tecrübeleriyle kısa sürede farklılıkları gözlemleyebilmektedirler. Öğretmenlerin, eğitim sürecinde aynı yaş grubu çocuklarla çalışıyor olmaları, mesleki tecrübeleri, akademik bilgileri, aileyi gözlemleme imkânlarının bulunması, bütüncül bir değerlendirme yapmalarına olanak sağlamaktadır. Bu bütüncül değerlendirme, çocuğun davranışlarının, çocuk özelinde, kabul edilebilirlik düzeyi ile ilgilidir. Davranışlar değerlendirilirken çocuğun bulunduğu yaş, ailenin durumu ve çevresel

etmenler dikkate alındığından, bir davranışın problem olup olmadığı bu etkenlere göre değişiklik gösterebilir. Bunun dışında, çevresel koşullardan bağımsız olarak benzer belirtiler sonucunda tıbbi tanı konmuş bozukluklar da vardır. Ailenin gözlemleri veya öğretmenlerin yönlendirmeleri sonucunda başvurulmuş uzman psikiyatrlar tarafından davranış bozukluğu tanılanmaktadır.

Normal kabul edilen çocukların dışında kalan ve tıbbi tanı konmamış çocuklardaki davranış bozukluklarını belirlemek zordur. Böylesi durumlarda, davranışın sonuçlarına odaklanılarak bir çerçeve çizilmeli ve davranış sonuçlarına göre değerlendirmelidir. Sonrasında ise davranışın nedenlerine ulaşılmaya çalışılmalı ve çözüm yolları aranmalıdır.

Davranış probleminin belirlenmesinden sonra aile ile iş birliği içerisinde problemin nedenlerine odaklanılmamalıdır. Problemin çözümünde öğretmenin yaklaşımı ve uyguladığı teknikler kritik öneme sahiptir. Davranışın söndürülmesi sürecinde ailenin de desteği ve katılımının sağlanması daha hızlı ve etkili sonuçlar alınmasını sağlayacaktır. Ayrıca okul rehber öğretmenin de sürece dâhil olması ailenin katılımı kadar önemlidir. Bu bağlamda tanılanmamış davranış bozukluklarının söndürülmesi sürecinde öğretmen, okul rehber öğretmeni ve ailenin birlikte hareket etmesi gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde davranış problemlerinin belirlenmesinden sonraki aşamada öğretmen kritik role sahiptir. Öğretmen, çocukla yakın ilişki kurabilme, sürecin takibini yapabilme ve aileyi yönlendirebilme noktasında etkin olabilecek bir konumdadır. Bu etkenlerle birlikte öğretmenin kullanacağı yöntem ve teknikleri belirlemesi ve doğru bir yaklaşımla uygulaması da sürecin verimliliği açısından önemlidir. Her çocuk birbirinden farklı mizaç özelliklerine sahip olduğu için kullanılacak tekniklerin de çocuğa özel olması gerekmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERCEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ

Erken çocukluk dönemi, insan yaşamında gelişimin en hızlı olduğu, kritik gelişim süreçlerini içerisinde barındıran ve yaşamın sonraki aşamalarında mutlak etkiye sahip bir dönemdir. Yaşamın ilk yıllarını kapsayan bu dönem ile ilgili tanımlamalarda farklı yaş aralıklarına rastlamak mümkündür. Gün ve Akduman'a (2022) göre; erken çocukluk dönemi, doğumla birlikte başlayıp çocuğun ilkökula başlamasıyla son bulan, 0-6 yaş aralığı olarak kabul edilmektedir. Tunçeli ve Zembat'a (2017) göre; 0-8 yaş aralığını kapsayan dönem, erken çocukluk dönemidir. Çakmak ve Yılmaz (2009) ise, erken çocukluk dönemini 0-6 yaş olarak tanımlarken, 0-2 iki yaş aralığının bebeklik dönemi, 2 yaş itibarıyla başlayıp 6 yaşa kadar devam eden yılların ise okul öncesi dönem olduğunu belirtmişlerdir. Erken çocukluk döneminde, çoğunluğu yaşantılar sonucu elde edilen deneyimlerin başladığı yer ailedir. Bebeklikte ailenin çocuğa karşı yaklaşımı, zaman ilerledikçe de çocuğun gözlemleri gelişimde belirleyici etkiye sahiptir. Aile çocuğun içerisinde bulunduğu ilk sosyal alandır. Başlangıçta aileden oluşan sosyal etki alanı, geniş aileyi, yakın çevreyi ve akran gruplarını içerisine alarak genişlemektedir. Aileden sonra çocuğun gelişiminde en çok akran ilişkilerinin etkisi görülmektedir. Kabasakal ve Kaya'ya (2019) göre; sosyal ilişkilerini geliştirmeleri için kritik öneme sahip olan erken çocukluk döneminde çocuklar, çevrelerindeki bütün bireylerle etkileşim hâlindeyler. Özellikle de kendi yaş grubundan çocuklarla daha fazla etkileşimde bulunmaktadırlar. Akran etkileşimi sırasında kendisi olarak var olmaya başlayan çocuğun hem etkilenme hem de etkileme potansiyeli yüksektir. Birbirleri için rol model olan akranlar, psikomotor, bilişsel ve duygusal gelişimlerinde birbirlerini etkilemektedirler. Kritik dönemdeki bu deneyimler yaşamın diğer yıllarını da etkilemektedir. Günümüzde değişen yaşam koşulları ile akran ilişkilerinin potansiyel olarak en etkili olduğu yer eğitim kurumlarıdır. Özellikle çalışan ebeveynler açısından çocuk bakımı konusunda da bir misyonu olan eğitim kurumları, aynı gelişim döneminde olan çocukların bir arada

bulunduğu yerlerdir. Eğitim kurumları çocuğun gelişim ve öğrenme süreçlerinde kritik öneme sahiptir. Özellikle eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi kurumlarının ve buradaki süreçlerin çocuğun hayatında kritik öneme sahip olduğu görülmektedir.

2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Okul öncesi eğitim ile mecburi eğitime başlamamış çocukların gelişimlerinin bilişsel, psikomotor, sosyal, özbakım alanlarında desteklenmesi hedeflenmektedir. Mecburi eğitime başlamamış çocuklar için ilkokula hazırlık olarak da tanımlanabilir. Aktan ve Akkutay'a (2014) göre okul öncesi eğitim; 0-6 yaş arası çocukların, sistemli ve planlı bir şekilde, bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden gelişmelerini sağlayan, yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeyi hedefleyerek, onları temel eğitim bütünlüğü içerisinde ilköğretime ve hayata hazırlayan eğitim sürecidir. Çocukların gelişimlerinin çok yönlü desteklendiği bu dönemde eğitim, akademik başarı odaklı bir eğitimden daha çok gerçek yaşama hazırlayan süreçleri içerisinde barındırır. Özer ve Aktaş'a (2019) göre; bu dönem, toplumsal ve evrensel insani değerlere ilişkin temellerin de atıldığı dönemdir. Çocuğun, hoşgörü, paylaşma, saygı duyma, yardım etme, öz denetim gibi değerler ile bu dönemde karşılaşması bu denetimin içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesini kolaylaştıracaktır.

Okul öncesi eğitime başlayan çocuk, aile ortamı dışında yeni bir sosyal çevre içerisine girmektedir. Okul, çocuk açısından, kendi yaş grubundaki çocuklarla sürekli etkileşim hâline girme fırsatı bulması yönünden önemli bir potansiyele sahip ortamdır. Vural ve Kocabaş'a (2016) göre; okul, çocuğun kişiliğinin şekillendiği bu dönemde, gelişiminin en iyi ve sağlıklı şekilde tamamlanması ve gerçek hayata hazırlanması açısından kritik etkiye sahiptir. Aynı zamanda aileyi de bu dönemde verilmesi gereken eğitim konusunda bilgilendirmeyi de misyon edinmiştir.

Okul ortamına giren her bir çocuk, o güne kadarki yaşam birikimiyle sınıf içerisinde var olur. Sınıf içerisinde oluşan bu heterojen gruplar arasındaki etkileşim, çocukların yeni beceriler kazanmasına ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Gülay'a (2009) göre; çocuklar, son yıllarda aile yapısındaki

değişen koşulların bir sonucu olarak okul öncesi eğitime daha erken yaşlarda başlamaktadırlar. Bu sonuç erken yaşta sosyal etkileşime başlamaları anlamına da gelmektedir. Okul öncesi eğitim bu yönüyle gerçek hayata atılan ilk adım ve sonraki yaşam dönemlerinin temeli olarak görülmelidir.

2.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE GÖRÜLEN DAVRANIŞ PROBLEMLERİNE YÖNELİK KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Okul öncesi dönemde karşılaşılan davranış problemleri ile ilgili kuramlar ve görüşler, problemlerin temelinde yatan nedenlerin anlaşılması ve çözüme kavuşturulmasına ışık tutmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, davranış bozuklukları ile ilgili, psikanalitik kuram, psikososyal gelişim kuramı, sosyal öğrenme kuramı ve bilişsel kuram karışımına çıkmaktadır.

2.3.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kuram Sigmund Freud tarafından geliştirilmiştir. Freud insan karakteri üzerinde çalışmalar yapmıştır. Işıkol'un (2019) çalışmasında belirtildiği gibi, psikanalitik kurama göre, insan karakteri, doğduğu andan itibaren çeşitli dönemlerden geçerek oluşmaktadır. Freud, erken çocukluk yıllarının insan hayatının en önemli ve kritik dönemi olduğunu ve gelecek yılları etkilediğini vurgulamaktadır. Doğumdan itibaren ihtiyaçları zamanında ve yeterli olarak giderilmeyen bireyler ilerleyen yaşlarda normal olmayan davranışlar gösterebilmektedirler. Çetin'e (2019) göre; kişilik oluşurken psikoseksüel evrelerden geçilir. Bu gelişim evleri birbirlerini etkilemektedir. Gelişimi sırasında kendi bedeninden memnun olmayan çocuk bu memnuniyetsizliğini sosyal çevresindeki ilişkilerine de yansıtmaktadır. Freud'a göre kişinin sosyal ilişkileriyle ebeveynlerine duyduğu bağ arasında yakın bir ilişki vardır. Başeğmez ve Özerk (2021), psikanalitik kuramda genel kanı olarak çocuklardaki şiddet içeren davranışların çoğunlukla içgüdüsel olduğunun savunulduğunu belirtmişlerdir. Freud'a göre olumsuz davranışlar insanın doğasında vardır. Bununla birlikte içgüdüsel olarak bireyde var olan saldırgan davranışların bazı etkenlerle açığa

çıkıldığı görüşü de bazı psikanalistler tarafından öne sürülmüştür. Burada Freud, saldırgan davranışları bireyin kendini koruma içgüdüsünden kaynaklı olduğunu öne sürmüştür. Yıldırım ve Kumcağız (2022) ise çalışmalarında, çocukluk döneminde yaşanan travmatik yaşantılar ve tatmin edilemeyen duyguların, problem davranışların ortaya çıkmasına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca çevresinden olumlu dönütler alamayan çocuklar, fark edilmek için de olumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler. Burada davranış problemlerinde sosyal çevrenin de etkisinin olduğu vurgulanmaktadır.

2.3.2. Psikososyal Gelişim Kuramı

Psikososyal gelişim kuramı, Erik Erikson tarafından tanımlanmış ve geliştirilmiştir. Erikson kuramı geliştirirken Freud'un görüşlerinden etkilenmiştir. Özgüngör ve Kapikiran'a (2011) göre; Erikson, psikanaliz alanında çalışmalar yürüten Erikson Freud'un kuramını tamamen reddetmemiştir. Yaptığı çalışmalar sonucunda biyolojik faktörlerin yanı sıra sosyal çevrenin de etkisi üzerinde durmuş böylelikle psikanalitik kuramı genişleterek geliştirmiştir. Freud normal dışı davranışlar üzerinde yoğunlaşırken, Erikson normal davranışlar üzerinde durmuş, kişilik gelişiminin tüm yaşam boyunca devam ettiğini öne sürmüştür. Erikson'a göre kişilik gelişimi, birbiriyle bağlantılı olacak şekilde, hiyerarşik olarak sekiz farklı evreden oluşmaktadır. Her evrede bireyin daha güçlü ve sağlam bir seviyeye ulaşmasını sağlayan kriz durumlarının olduğunu, bu durumların sonraki aşamalardaki problemlere karşı sağlam bir temel oluşturduğunu öne sürmüştür. Yoldaş'a (2020) göre; yaşanan kriz durumlarının sağlıklı bir çözüme kavuşmaması diğer gelişim dönemlerini etkilemektedir. Freud, gelişim dönemlerinde atlatılamayan sorunların sonraki dönemlerde çözüme kavuşturulmayacağını savunmaktadır. Freud'dun aksine Erikson, atlatılamayan krizlerin sonraki dönemlerde telafisinin mümkün olabileceğini öne sürmüştür. Ortak görüş olarak her iki kuramda da dönemlerinde çözüme kavuşturulamayan problem durumlarının etkisinin hayat boyu sürdüğü vurgulanmaktadır.

2.3.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Kavram olarak Julian Rotter'ın kullandığı sosyal öğrenme, daha sonraları Bandura ve Mischel katkılarıyla gelişmiştir. Günümüzde sosyal öğrenme denildiğinde ilk akla gelen Albert Bandura'dır. Bandura öğrenme üzerine sosyal davranışçılık yaklaşımını geliştirmiştir. Bayrakçı'ya (2007) göre; öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlatmak için sosyal öğrenme kuramını ortaya atmıştır. Başlangıçta taklit ve gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etse de sonraları bilişsel süreçlerin de etkisinin olduğunu yok saymamıştır. Aysel ve Tok (2022) yaptıkları çalışmada, Bandura'ya göre öğrenmede sosyal çevrenin büyük ölçüde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Burada sosyal çevreyle olan etkileşim ve iletişim son derece önemlidir. Çocukların çevreleriyle kurdukları iletişimi devam ettirirken çevresiyle arasında bir denge kurabilmesi, bu dengeyi kurarken de kendi öz denetimlerini sağlamaları onların sosyal becerilerinin gelişimine büyük katkı sağlamaktadır. Çocukların kendilerine özgü davranışları geliştirmelerinde yaptıkları gözlemin etkisine değinen Bandura, bu süreçlerin problem durumlarını çözmelerinde de etkili olduğunu belirtmiştir. Tatlıoğlu (2021) çalışmasında; Bandura'ya göre, davranışın ortaya çıkması için modele ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu model ise çocuğun etkileşimde bulunduğu çevresidir. Model davranışların taklidi sonucunda ödül alan çocuk bu davranışı sıklıkla tekrarlamaktadır. Bandura'ya göre davranış sadece gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşmez. Davranışın sonuçlarına göre bilişsel bir sürecin de etkisini vurgulamaktadır. Birey her zaman etkilenen ve pasif bir noktada kalmaz. Bandura öz yeterlilik kavramında bireyin aktif bir rolü olduğuna vurgu yapmaktadır.

2.3.4. Bilişsel Gelişim Kuramı

Jean Piaget, büyüme ve gelişim sürecinde bilişsel gelişim konusuna açıklık getirmiştir. Lindberg (2011) çalışmasında Piaget'e göre bilişsel gelişimi açıklarken, fiziksel olgunlaşma, deneyim, toplumsal aktarım ve dengeleme aşamalarından geçerek meydana geldiğini belirtmiştir. Çevreyle kurduğu iletişim ve etkileşim sırasında çatışmalar yaşayan çocuk, her çatışma durumunun sonunda dengeleme yaşamaktadır. Çatışma ve problem durumlarının içerisindeyken veya çözüme ulaştığında edinilen

yeni bilgiler aynı zamanda yeni dengeleme süreçleridir. Kol'a (2011) göre; bilişsel gelişim, çocuğun gözlemlediği ve maruz kaldığı durumları, çevresel olgular ve problemleri, bir sistem içerisinde teşkil etmesidir. Bilişsel gelişimle ilgili görüşlere baktığımızda, çocuğun dünyayı algılama biçimi ve nedenleri üzerinde durulduğunu görmekteyiz. Dinçer ve Göktaş'a (2019) göre; çocukların sosyal etkileşim kurdukları her ortam, aynı zamanda onlar için çatışma ortamı da demektir. Bu çatışma durumlarında benmerkezci düşünce de etkili olmaktadır. Piaget, akran gruplarının bir arada bulunduğu ortamların, çocuktaki benmerkezci düşüncenin azalması için gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

2.4. OKUL ÖNCESİ DÖNEM DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN TANIMI VE SINIFLANDIRILMASI

Çocuklar büyüme ve gelişim süreçleri boyunca aile ve etkileşimde bulundukları çevre kaynaklı problemlerle karşılaşır. Karşılaşılan problemleri çözüme kavuşturma çabaları ve çözümü neticesinde oluşan yeni duruma adaptasyon, gelişimlerine olumlu katkılar sağlar. Çocuklar, okul öncesi dönemde, karşılaşılan problem durumlarıyla baş edebilme noktasında yetişkinlerden beklenen donanımlara sahip değildir. Çocuğun yaşamında, problemler ile dengelenmesi gereken bir düzensizlik hali ortaya çıkar. Çocuk, problemleri çözüme kavuşturmak için uygun yollar bulamadığında, problemler daha karmaşık hâle gelmektedir. Bu karmaşıklık, gelişim süreci içerisinde, zamanla iç çatışmaları beraberinde getirir. Bu çatışmaları kontrol edemeyen çocuk ise davranışlarıyla dışa vurmaktadır. Çocukların davranışlarındaki değişim, öncesinde yaşanan problem durumlarının varlığına işaret eder. Aynı zamanda çocuğun yeni yaşadığı veya belirli bir süreç içerisinde maruz kaldığı problemler de sonraki zamanlarda yeni davranış değişimlerinin olabileceğinin habercisi olabilir. Yaşantı ve davranış karşılıklı olarak birbirlerini etkileme potansiyeli taşımaktadırlar. Bu noktada etkinin aza indirilmesi veya ortadan kaldırılması konusu, çocukların sorunlarla baş edebilme kabiliyetlerinin ne kadar geliştiği ile alakalıdır. Webster-Stratton ve Lindsay (1999) yaptıkları araştırmada, dört-yedi yaş arası çocukların davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğunu gözlemlemişlerdir.

Problem davranışların ortadan kaldırılması için öncelikli olarak davranışın fark edilmesi gerekmektedir. Davranışların gözlemlenmesi esnasında dışavurumların tespiti ile farklı çocuklardaki benzerlikler, ilgili davranış bozukluğunun tanımlanması anlamına gelmektedir. Davranış bozukluğunun tanımlanması, problem davranışın azaltılması veya ortadan kaldırılmasında izlenecek yol açısından önemlidir. Tanımlanan davranış bozuklukları da benzerliklerine göre farklı sınıflandırılmalar kapsamında incelenmektedir. Tanımlama ve sınıflandırma, problemin çözümü açısından daha kolay bir yol ve süreç planlaması açısından önemlidir.

2.4.1. Davranış Problemleriyle İlgili Tanımlar

Davranış kavramı, insan yaşamı boyunca gözlemleyebildiğimiz her şeyi içerisinde barındıran ve temel alan bir kavramdır. “Davranış, biyolojik olarak bir organizmanın, bir ortamdaki hareket tarzı olarak tanımlanırken, genel anlamda organizmanın belli uyarıcılara gösterdiği tepki olarak da adlandırılabilir” (Şimşek vd.,2015: s.3). Buradaki uyarıcı ifadesi davranışların mutlaka nedenlerinin olduğunu göstermekle birlikte, kendiliğinden gelişigüzel ortaya çıkmayacağını da vurgulamaktadır. Psikoloji bilimi, uyarıların etkisinde ortaya çıkan davranışları gözlemleyerek nedenlerine ulaşmaya çalışmaktadır.

İnsan, davranışlarından sorumludur. Davranışlar, ortaya çıktıktan sonra, oluşturdukları bireysel ya da toplumsal etkiler neticesinde değerlendirilmektedir. Bir davranışın, bireyde ya da çevresinde olumsuz bir etki yaratması durumu davranış problemi olarak adlandırmaktadır. Davranış problemleri gelişimsel olarak belirli dönemlerde görüldüğü gibi yaşamın tamamında etki oluşturacak düzeyde de olabilir. Erken çocukluk dönemindeki problem davranışlar, gelişim sürecine tepki olarak, olağan ve kısa süreli ortaya çıkabildiği gibi içsel veya dışsal uyaranların etkisiyle daha uzun zaman diliminde de etkilerini devam ettirebilir. Kritik olan bu dönemdeki problem davranışların çözüme kavuşturulmaması yaşamın sonraki evrelerini de etkilemektedir. Çocuğun davranışlarının, gelişim süreci de göz önünde bulundurulduğunda, kendisinden beklenen düzeyde olması, sağlıklı bir gelişim süreci içinde olduğuna ve bir sonraki gelişim basamağı için hazır bulunuşluğuna işaret eder.

2.4.2. Normallik Kavramı

Normallik kavramının tanımı yaşanan zamana ve topluma göre farklılık göstermektedir.

Türk Dil Kurumuna (TDK) göre normal, “kurala uygun, alışlagelen, olağan, düzgülü, aşırılığı olmayan, uygun” olma durumudur. TDK, normallik kavramını da “normal olma durumu” olarak tanımlamaktadır.

Normallik kavramı ile ilgili farklı bilim dallarında farklı tanımlara ulaşmak mümkündür. Davranış problemleri temelinde konuyu ele alacak olursak psikolojik ve toplumsal açıdan tanımlamalara bakmak gerekmektedir. Hangi bilim dalı olursa olsun, kendi içerisinde bir değerlendirme yapıldığında bile, net bir normallik ölçüsünden söz etmek mümkün değildir. Yener ve Yiğit’e (2022) göre; normallik, davranışın toplumsal normlara uygunluğu ve risk oluşturacak şekilde çevreyi etkilememesidir. Geçtan’a (1997) göre; normal ya da normal dışılığı tanımlamada bilimsel bir ölçüt yoktur. Bu konuda farklı yaklaşımlarda birbirinin karşıtı olan iki farklı görüşten söz etmek mümkündür. Birinci görüşe göre, toplumsal normlara uyma oranı normallik olarak tanımlanmaktadır. İkinci görüş ise toplumsal normlara uymanın, toplumda yaşamının bir kuralı olduğunu ve kurallara uymanın toplum ve kişi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, toplumsal onayın normallik için ölçüt olmadığını, kişinin kendisini iyi hissedebildiği derecede normal kabul edildiğini belirtmektedir.

Erken çocukluk döneminde normallik kavramı genellikle çocuğun gelişiminin yaşından beklenen düzeyde olması olarak anlaşılmaktadır. Burada fiziki ve bilişsel gelişiminden daha çok Psikososyal gelişimi ön plana çıkmaktadır. Genel olarak ortama uyum sorunu göstermeyen bir çocuk, bilişsel, sosyal, dil alanlarında yeterli düzeyde olmasa bile anormal olarak tanımlanmazken, sosyal yönden uyum sorunu yaşayan çocuk anormal olarak tanımlanabilmektedir.

2.4.3. Normal Dışı Davranış Kavramı

Türk Dil Kurumuna (TDK) göre anormal, “Genel olana, alışılmış ve kurala aykırı olan, normal olmayan, düzgünsüz” olarak tanımlanmaktadır. Normallik kavramı ile

ilgili net bir tanıma ulaşmak mümkün değilken, anormallik ile ilgili daha belirgin tanımlama yapmak mümkündür. Herhangi bir örneklem düşünüldüğünde anormal davranışların daha az görülüyor olması ve rahatsız edici yönünün bulunması, fark edilmesini kolaylaştırmaktadır. Anormallik durumunun temelinde genetik, biyolojik, toplumsal faktörler olduğu düşünüldüğünde, alt başlıklarda farklı tanımlar ve tanımlamalara ulaşmak mümkündür. En net tanım olarak, normallik tanımının dışında kalan her durum anormalliğin tanımıdır. Toplumsal yapılar düşünüldüğünde her toplumdaki normal farklı olduğu gibi anormal de farklıdır. Toplumsal açıdan bakıldığında her iki kavram için de göreceli tanımlamalar yapılabilir. Özen ve Taşdemir'e (2022) göre; anormal davranış, toplumsal normlara aykırı olan, tekrarlayan ve bireyin günlük yaşantısına olumsuz etkisi olan davranışlardır.

Okul öncesi dönem çocuklarda anormal davranışlar, çocuğun başta kendisini daha sonra da sosyal etkileşimde bulunduğu herkesi etkileyen bir durumdur. Özellikle, akran ilişkilerinde sorunlar, uyum problemleri ve güç savaşları bu dönemde çok sık görülmektedir. Görülen olumsuz davranışların hepsi sorun teşkil etmemektedir. Davranışın uzun süre gözlemlenmesi, çocuğun yaşamını olumsuz etkilemesi ve çevresindeki çocuklar ve bireyler için zorlayıcı düzeyde olması durumunda davranışın problemli olduğu söylenebilir.

2.4.4. Davranış Bozukluğunun Tanılanması ve Tespiti

Davranışlar, sonuçları bakımından değerlendirildiğinde, olumsuz bir etkiye sahip olduklarında davranış bozukluğu olarak değerlendirilirler. Buradaki olumsuz durumdan başta çocuk olmak üzere, çocuğun etki alanında bulunan bütün çevresi etkilenmektedir. Davranışın problem olarak değerlendirilebilmesi için, belirli bir süre devam etmesi ve olumsuz bir etkisinin olması gerekir. Davranış bozukluğu kavramı genel bir tanım olup içerisinde farklı birçok davranış sorununun olduğu görülmektedir. Çocuğun, kuralları yok sayması, meydan okuması, saldırgan davranması, inatçı olması, zarar vermesi, korku ve kaygı durumundan dolayı beklenenin dışında davranışlar sergilemesi, yalan söylemesi, toplumsal kuralları yok sayması örnek olarak verilebilir. Erben Keçici'ye (2018) göre; bir davranış başkasına zarar veriyorsa problem davranıştır. Davranışın sadece başkasına zarar vermesi değil, davranışın

sonunda çocuğun da zarar görmesi, problem davranış olarak tanımlanması için yeterlidir. Kanıklıçer'e göre (2005) davranış bozukluğu; bireyin yaşından beklenen düzeyde gelişim göstermesini engelleyen, sosyal ortamlara dâhil olmasını zorlaştıran, başta kendisine olmak üzere etkileşimde bulunduğu sosyal çevresine olumsuz etkisi olan davranışlardır. Işık (2021) davranış problemini tanımlarken; normal kabul edilen davranışlardan ciddi derecede fark edilebilecek sapmaların olduğuna değinmiş, davranışın tespitin ve doğru tanımlanmasının çözüm sürecinde etkili olduğunu belirtmiştir. (Kanıklıçer, 2005)

Çocuklar, davranışları şekillenirken, yetiştikleri aile ortamından, tutarsız ebeveyn tutumlarından ve yaşadıkları travmatik olaylardan etkilenirler. Akçınar ve Baydar'a (2018) göre; ebeveynlerin, itaat etmesi için ceza verme, baskılama, kısıtlama, vurma, itme, çekiştirme, bağırma, bir şeyi zorla alma gibi davranışlar sergilemeleri çocuğun davranış problemlerini arttırmaktadır. Olumlu ebeveyn tavırları ise çocuğun başkalarına karşı duyarlı olmasını desteklemektedir.

Eratan'a (2011) göre; erken çocukluk döneminde görülen problem davranışlar, yaş cinsiyet, ebeveynlerinin yaşı, ailenin çocuk sayısı, ailedeki şiddet, stres gibi önemli değişkenlerle bağlantılıdır. Ayrıca ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğünün de davranış problemleri için bir risk faktörü olduğunu belirtmektedir. Birçok değişkenle ilişkilendirildiği için çocuklardaki problem davranışlarının nedenlerini saptamak güçtür.

Davranış problemleri her çocuk özelinde farklılık gösterebileceği gibi benzer şekilde de görülebilmektedir. Problem davranışın doğru olarak tespiti için mutlaka gözlem yapılmalıdır. Aynı zamanda bir davranışın problem olarak nitelendirilebilmesi için davranışın belirli bir süre devam ediyor olması gerekmektedir. Bu süre davranışa göre değişiklik göstermektedir. İşmen Gazioğlu vd. (2018) davranışın problemli olarak tanımlanabilmesi için 6 aydan daha uzun süre devam ediyor olması gerektiğini belirtmiştir. Özellikle Okul öncesi dönemde çocuklar ara ara farklı davranışlar sergileyebilirler. Sergilenen davranışların tamamı davranış bozukluğu olarak kabul edilmemektedir. Burada kritik nokta davranışın belli bir süre devam ediyor olmasıdır.

2.4.5. Davranış Problemlerine Karşı Öğretmenin Rolü

Davranışlar, anlık olarak gerçekleştiğinde, bu durum doğrudan çevresel faktörleri etkileyerek çevrede değişikliklere yol açar. Merak düzeyinin yüksek olduğu erken çocukluk döneminde, çocuk, gözlemlediği şeyleri tekrar etme ve uygulama eğilimindedir. Taklit yoluyla ya da doğal deneyimlerle ortaya çıkan olumlu davranışlar pekiştirilirken, olumsuz davranışların devam etmemesi için uyaranlarla karşılaşır. Böylelikle çocuk aileden başlayarak, okul hayatında ve toplum içerisinde o toplumun kurallarını benimsemiş olur. Çocuğun, toplumsal normları benimseme sürecine ilk etki eden ailedir. Aileden sonra, aileyi de etkileme potansiyeli olan, eğitim kurumları çocuk üzerinde etkilidir. Eğitim kurumları yıkıcı davranışların görünürlüğünün daha net olduğu yerlerdir. Farklı ailelerden gelen çocuklar, farklı ebeveyn tutumlarının birer yansıması olarak okul ortamında var olurlar. Her ailenin kendi içerisinde farklı değer yargıları vardır. Okullardaki eğitimciler, aynı yaş ve gelişim döneminde bulunan çocuklarla uzun ve sürekli vakit geçirdiklerinden, benzer ve farklı davranışlarını gözlemleyebilmektedirler. Sınıf ortamında sürekli olarak kuralları yok sayan bir çocuğun sergilediği davranış, diğer çocukları, sınıftaki öğretmeni, okulu hatta aileleri bile etkileyebilmektedir. Sınıf ortamındaki olumsuz durumlar öğretmenlerin motivasyonlarını ve verimliliğini etkilemektedir. Görücü ve Ünsan (2023) yaptıkları araştırmada öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarının öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Temiz (2020) araştırmasında, sınıfında davranış problemi olan çocuk bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde zorluk yaşadığını ve bu durumda öğretmenlerin tükenmiş hissederek, motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir. Araştırma da ayrıca davranış problemi olan çocukların diğer çocuklara rol model olabileceğinden bahsedilerek, bu durumun sınıf yönetimini daha da zorlaştıracağına değinilmiştir.

Davranış problemlerinin söndürülmesi, çoğu zaman zordur ve süreç isteyen bir çaba gerektirir. Öğretmenlerin bilgi ve tecrübeleri karşılaştıkları olumsuz duruma çözüm üretmeleri ve durumdan daha az etkilenmeleri açısından önemlidir. Öğretmenlerin davranış bozukluklarıyla karşılaştıklarında istikrarlı ve kararlı bir duruş sergilemeleri gerekmektedir. İlgili davranış bozukluğu ile ilgili yeterli düzeyde bilgi ve deneyime

sahip değillerse konu üzerinde araştırmalar yaparak kendilerini geliştirmeleri mesleki motivasyonlarının düşmemesi açısından önemlidir.

2.4.6. Davranış Problemlerine Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Etkisi

Problem davranışlarının nedenlerinin çoğunlukla dışsal etkiler olduğu düşünüldüğünde, çocuğun davranışlarına neden olan etmenlerin belirlenmesi olumsuz davranışın ortadan kaldırılması açısından son derece önemlidir. Okul öncesi dönemin çocuğun kişiliğinin şekillenmeye devam ettiği bir dönem olduğu düşünüldüğünde, doğru davranışların pekiştirilmesi ve olumlu örneklerin gözlemlenmesi açısından uygun ortamda bulunması önemlidir. Bu anlamda ulaşılabilir en uygun ortam, okul ortamıdır. Okul ortamında başta zorlayıcı olabilecek olan çocuk, doğru davranışları gözlemlediğinde ve bu davranışlar pekiştirildiğinde olumsuz davranışın sonuçlarından kaynaklı tavırlara maruz kalmayacaktır. Burada çocuğun doğuştan bu davranışları getirmediğini bu davranışların değişebileceğini bilerek çocuğu kabul etmek önemlidir. Özellikle çocuğun yeni kuracağı sosyal bağlar, çocuğun bulunduğu ortamda sosyal doyum almasına olanak sağlayacaktır. Kritik dönemde müdahale edilmezse yaşamın ilerleyen yıllarında telafisi zor sonuçlar doğuracağı düşünülmelidir.

2.5. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN PROBLEM DAVRANIŞLAR

Davranış problemleri Okul öncesi dönem çocuğunu ve çevresini olumsuz etkileyen durumlardandır. Davranışın problemlili olarak tanımlanması, ortaya çıkardığı olumsuz etki nedeniyledir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda, yıkıcı davranış bozukluğu, karşı gelme/itiraz etme, yalan söyleme, saldırganlık, inatçılık, korku ve kaygı, başlıca görülen davranış bozukluklarındandır.

2.5.1. Davranış Problemi

Problem davranış, istenmeyen sonuçlara neden olan davranıştır. Toplumsal kabul sınırları içerisinde olmayan, davranışın sergilendiği ortamı olumsuz etkileyen davranıştır. Akdeniz'e (2020) göre; problem davranışlarda hak ihlali söz konusudur. Başka bireylerin haklarının ihlal edilmesi sonucunda toplumsal çatışma doğabilmektedir. Ayrıca bu davranışlar kişinin duygularını kontrol edememesine neden olabilir. Davranış planlı bir şekilde sergilenebileceği gibi, aniden de ortaya çıkabilir. Yoldaş ve Demircioğlu'na (2022) göre; Okul öncesi dönemde çocuk, bir bütün hâlinde içsel ve dışsal uyaranların etkisi altında gelişim göstermektedir. Bu nedenle problem davranışın tespiti ve davranışa uygun zamanda müdahale edilmesi çok önemlidir. Yumuş'a (2013) göre; tanımlayıcıların, farklı yaklaşımların ve farklı programların etkisinde yorumlamalar yapmalarından dolayı, davranış problemlerinin tanımlanmasında kesin sınırlar yoktur. Davranış problemlerinin belirlenmesinde en etkili yöntem uzun süreli gözlemdir. Bu noktada eğitimcilerin (özellikle okul öncesi dönemde) görüşleri önem arz etmedir.

2.5.2. Karşı Gelme/İtiraz Etme

Aile ya da okul ortamında çocukların bulundukları ortam içerisinde uyumlu davranışları beklenir. Uyumlu olma noktasında en temel davranış, kurallara uyma davranışdır. Gelişim dönemlerine bakıldığında, çocukların her ortama her koşulda uyum sağlamaları beklenemez. Ancak buradaki uyumsuzluğun düzeyine bakılarak, bunun bir problem olup olmadığı değerlendirilebilir. Arman'a (2019) göre; otoriteye karşı gelerek, kuralları yok sayan, uyumsuz ve tartışmaya eğilimli tavırlar ve davranışlar ile ortaya çıkan bozukluktur. Alıngan yapılı, çabuk öfkelenen, bunları sıklıkla tekrarlayan çocuklar için tanımlanır. Bu davranışlar, sergileyen çocuklar için bir tür duygusal ifade şeklidir.

Çocuk ilk olarak kurallarla ailede tanışmaktadır. Ebeveynlerin kararlı ve tutarlı tavırları kuralların içselleştirilmesi açısından önemlidir. Burada ebeveynlerden herhangi biri ya da her ikisi de otoritedir. Okul öncesi dönemde çocuk, genel olarak

otoriteye karşı tavırlar sergilemeye meyillidir. Ailede başlayan tutarsız tavırlar, çocuğun yeni bir otoriteyle tanıştığı okul hayatına da olumsuz olarak yansiyacaktır. Okul ortamı farklı ve yeni kuralların öğrenildiği yerlerdir. Çocuk, sadece otorite konumunda olan öğretmene karşı değil, birlikte bulunduğu akranlarına karşı da sorumludur. Sınıf içerisindeki sosyal dengeler akran grupları içerisinde de -otorite çocukların- oluşması anlamına gelir.

Çocuğun her itirazı karşı gelme olarak yorumlanamaz. Rahatsız olduğu durumlarda itiraz etmesi, karşı gelmesi doğal bir tepki olarak karşılanabilir. Davranışın sürekli olması, bulunduğu ortamda sorun teşkil etmesi sonucunda, bunun bir davranışsal problem olduğunu düşünebiliriz. Çocuk, dikkat çekmek amacıyla da karşı gelme ve itiraz etme davranışı sergiliyor olabilir. Davranışı tanımlamak için gözlem yapmak gerekir. Süreç içerisinde güçlü bir şekilde devam eden davranışların problem olduğu düşünülebilir. Özellikle okul öncesi dönemde davranış tanımlandıktan sonra aileyle iş birliği içerisinde olunmalıdır. Davranışın ortadan kalkması açısından otorite konumunda olan herkesin ortak ve tutarlı hareket etmesi gerekmektedir.

2.5.3. Yalan Söyleme

Yalan tanım olarak gerçeği saklamaktır. Burada gerçeği gizlemenin yanında başkalarını yanıltma amacı da vardır. Sözel ifadelerle olabileceği gibi, hareketler, jest ve mimikler hatta sessiz kalmak bile yanıltmak için yeterli olabilir. Bir ifadenin yalan olması için bazı şartları taşıması gerekir. Lee ve Ross'a (1997) göre; bir şeyin yalan olabilmesi için, yanlış bir ifade olması, söyleyenin bu yanlışlığı biliyor olması, karşısındakini bilinçli olarak kandırma niyetiyle söylenmesi gerekir.

Aydın vd. (2020) göre; çocuklar üç yaşında yalan söylemeye başlarlar ve okul öncesi dönem sonuna kadar neredeyse bütün çocuklar yalana başvurmuş olurlar. Erken çocukluk döneminde yalanlar genellikle kolay tespit edilebilen ve başkalarına zarar vermeyen boyuttadır. Çocuklar kendi lehlerine menfaat sağlamak, başkaları için menfaat sağlamak, olumsuz durumdan kaçmak, sorumluluğu almamak gibi nedenlerden dolayı yalana başvururlar. Belirtilen durumların etkileri açısından yalanı

bir strateji olarak kullanmaya başlarlar. Yalanı ne amaçla söylediklerine bakarak yalan söyleme davranışı ile ilgili ayırım yapılabilir.

Oğuz ve Kara'ya (2018) göre; yalan, birinci tip ve ikinci tip yalan olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılır. Birinci tip yalanlar, çocuğun ahlaki kuralları ihlal ettiği, kendi faydasını ön planda tuttuğu yalanlardır. Birinci tip yalanlar anti-sosyal yalanlar olarak tanımlanır ve toplumda yıkıcı etkiye sebep olabilir. Bu tip yalanlarda başkalarının zarar görmesi göz ardı edilebilmektedir. Beyaz yalan olarak da tanımlanan ikinci tip yalanlar ise, karşısındakine zarar verme amacı olmayan, çocuğun kendini ve karşısındakini mutsuz edecek durumdan korumak amacıyla veya gerçeği söylemeyi doğru bulmadığı durumlarda söylediği yalanlardır. İki tip yalan da karşısındakini aldatmaya yöneliktir. Önemi vurgulanan nokta, yalan söyleme davranışının hangi niyetle söylendiğidir.

2.5.4. Saldırganlık

Saldırganlık Okul öncesi dönemde sık karşılaşılan bir davranış sorunudur. Uçar'a (2017) göre; saldırganlık, başkasına zarar vermek amacıyla bireysel ya da grup olarak sergilenen davranıştır. Başka bir tanımda ise başkalarına zarar verecek her türlü davranış saldırganlık olarak ifade edilebilir. Erken çocuklukta tüm gelişim dönemlerinde saldırganlık görülebilir. İkiz ve Samur'a (2016) göre; erken yaşlarda öğrenilen, günümüzde gittikçe artmakta olan, fiziksel olduğu kadar, ilişkisel boyutta da sıklıkla görülen, davranış bozukluğudur. Saldırganlık erken çocuklukta bütün gelişim dönemlerinde görülebilir. Kadan'a (2010) göre; 2.5 yaşlarında bağırma, oyuncak gibi nesnelere zarar verme, etrafındakilere vurma şeklinde gözlemlenir. Sözlü saldırılar 2-4 yaş aralığında gözlemlenirken, 3 yaş sonrasında intikam duygularına bağlı saldırganlıklar ortaya çıkabilir.

Saldırganlık davranışı çok erken yaşlarda başladığı için öncelikle çevredeki nesnelere, sonra ebeveynlere, kardeşlere, sosyal çevre genişledikçe etraftaki bütün bireylere karşı sergilenebilir. Bunların dışında çocuğun kendisine dönük risk oluşturabilecek, başını vurma, nesne ile kendisine zarar verme gibi davranışları da saldırganlık olarak nitelendirilebilir. Saldırganlık davranışı çok erken yaşlarda

görölmeye başladığı için, davranışın erken fark edilmesi ve müdahale edilmesi önemlidir. Özellikle kritik dönem olan okul öncesi dönemde saldırgan davranışları değiştirmek ileriki yaşlara göre nispeten daha kolaydır. Davranış değiştirmek için ilk adım olarak davranışın nedenleri belirlenmelidir.

Saldırganlık davranışının ortaya çıkması ile ilgili farklı görüşler öne sürölmüştür:

Psikanalitik yaklaşıma göre insan, dürtüler ile doğar. Freud'a göre; saldırganlık ve cinsellik doğuştan gelen temel dürtülerdir. Başlangıçta bu dürtülerin esiri olan çocuk, süreç içerisinde dürtülerini kontrol etmeyi öğrenir (Köksal ve Özcan,2020, s.261).

Biyolojik kurama göre, saldırganlık, beyin, merkezi sinir sistemi ve endokrin sistemdeki bozukluklardan kaynaklanmaktadır. Beynin bazı bölgelerinin uyarılmasıyla saldırgan davranışların ortaya çıktığını ileri süren kuramcılar, saldırganlığın içgüdüsel olduğu görüşüne karşı çıkmışlardır (Erdinç, 2009, s18).

Saldırganlığın öğrenilen davranışlar olduğunu açıklamak için en önemli çalışmalar Bandura ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Sosyal öğrenme kuramına göre, saldırganlık, doğuştan gelen dürtüsel bir olgu değil, çocuğun sosyalleşmesi sürecinde öğrendiği bir davranıştır. Eroğlu'na (2009) göre; sosyal öğrenme kuramı dışsal etkilere daha fazla önem vermektedir. Fakat saldırganlığın sadece dışsal süreçlerle oluşmadığını bilişsel süreçlerinde etkili olduğunu savunmuşlardır.

Saldırganlığın içgüdüsel veya biyolojik olduğunu savunan kuramlar açısından bakıldığında, saldırganlık, kaçınılmaz olarak ortaya çıkan davranıştır. Sosyal öğrenme kuramını bunlardan ayıran en önemli özellik, saldırgan davranışın sürekli olmayacağı, davranışın ortadan kaldırılabilceği görüşüdür.

Çocuk, doğduğu andan itibaren, özellikle sosyal gelişimi açısından, başta aile ve çevresinin yaklaşımıyla şekillenir. Buradaki tutumlar sonucunda saldırgan davranış pekiştirilebilir. İsteddiği bir şeyi elde etmek için saldırgan davranış gösteren bir çocuğun, bu davranış sonrasında amacına ulaşması o davranışı pekiştirmektedir. Burada saldırganlık bir araç olarak kullanılmaktadır. Çocuk problem çözme ve iletişim kurma noktasında gelişmemiş ise etkileşim sırasında, daha önce öğrendiği saldırganlık

davranışına alternatif davranış geliştiremeyebilir. Bu nedenle saldırgan davranışı değerlendirirken sonuç odaklı bakmamak gerekir. Özellikle akran gruplarıyla bir arada olduğu okul ortamında davranışın gözlemlenmesi, alternatif yaklaşımların öğretilmesi ve benimsetilmesi gerekir. Bütün davranış değişikliği süreçlerinde olduğu gibi, saldırgan davranışları değiştirmek için de aileyle iş birliği içerisinde hareket edilmelidir.

2.5.5. İnatçılık

Okul öncesi dönemde çocuklarda benmerkezci düşüncenin etkisiyle inatçılık davranışı gözlemlenebilir. Dursun'a (2010) göre; çocuğun kabul edilebilir bir neden olmaksızın davranışında ısrar etmesi, düşünce ve tavrını değiştirmemesi olarak tanımlanmaktadır. 18-36 aylık dönemde inatlaşma davranışı görülmesi anormal bir durum değildir. İnatçılıkla birlikte öfke probleminin görülmesi durumu normal olarak kabul edilemez. Tarkoçin'e (2014) göre; çocuğun bağımsız olma çabasından dolayı ortaya çıkan inatçılık normal kabul edilirken, inatçılığın bir alışkanlık olarak devam etmesi, uyum problemlerini ve saldırganlığı beraberinde getirebileceği için olumsuz davranış olarak düşünülebilir.

İnatçılık ilk olarak çocuğun aileye karşı olan davranışlarında görülür. Burada ailenin tutumuna bağlı olarak ortaya çıkabilir. Aşırı kuralcı baskıcı bir aile ortamı çocuğun inatçı davranmasına neden olabilir. Aile içerisindeki tutarsız davranışlar, çocuğun farklı kişilere karşı inatçı davranmasına neden olacaktır. Ebeveynler arasında çocuğun talepleri konusunda tutarsızlık olduğunda çocuk otorite figürüne karşı inatçılık gösterecektir. Ayrıca çocuğun temel isteklerinin de karşılanmaması durumunda da ortaya çıkabilir.

Aile ilişkilerinde inatçılık davranışını gösteren çocuk, okul ortamına da bu davranışını taşıyacaktır. Yeni kurallar ve yeni bir otoriteyle karşılaşan çocuk, bu yeni duruma direnebilir. Burada aktif olarak kurala uymak istemediğini söyleyip saldırganlaşabileceği gibi, pasif konumda kalarak da kuralları yok sayabilir. Çocuk, benmerkezci döneminde etkisiyle akranlarına karşı da inatçı davranışlar gösterebilir. Sınıf ortamında ortak kullanılan materyalleri ve oyuncakları paylaşma konusunda

direnebilir. Ayrıca oyun kurallı oyun etkinliklerine de uymayabilir. İnatçılık çocukların gelişim normalleri sınırlarında kaldığı sürece görmezden gelinebilir. Davranışın sonuçlarına göre problem olarak nitelendirilebilir.

2.5.6. Korku ve Kaygı

Çocuklar, dünyaya geldikleri andan itibaren çevreyi gözlemleyerek keşfetmeye başlarlar. Keşfetme sürecinde her deneyim çocuklara öğrenme fırsatı sunarken aynı zamanda onların korkuları da deneyimlemelerine neden olur. Bebeklik döneminde korku anlamlandıramadığı karmaşık durumlar sonucunda görülebilir. Bu dönemde doğal bir süreç olarak ani hareketlerden ve yüksek sesten irkilirler. Bunun dışında anneden uzak kalma, yeni bir durum, olay ya da nesneyle karşılaşma çocukta korku oluşturabilir. Bahsedilen davranışların çoğu gelişim süreci içerisinde normal kabul edilebilir. Bebeklik dönemindeki korku ve kaygılar o dönemdeki bazı davranışların okul öncesi döneme kadar devam etmesine de neden olabilir. Özbey'e (2010) göre; korku ve kaygı sonucunda parmak emme gibi davranışlar sonraki yıllarda da devam edebilir. Çocuğun çevreyi tanıma, kendini tanıma amacıyla parmak emmesi normal bir durumken, korku ve kaygı, açlık, anneden ayrılma gibi durumların etkisiyle devam etmesi normal kabul edilemez. Bebeklik döneminde özellikle anne ile daha yakın ilişki içerisinde olduğu için bu dönemde annelerin düzensiz olması, güvensiz ve tutarsız davranması korku ve kaygının ortaya çıkmasına neden olabilir.

Alanyazın incelendiğinde korku ve kaygı probleminin çoğunlukla birlikte ele alındığını görmekteyiz. Güler ve Totan'a (2016) göre; kaygı, belirsizlik, üzüntü, çaresizlik, yetersizlik durumlarında ortaya çıkan huzursuzluk halidir. Kişinin kendine yönelik risk oluşturacak ve yıkıcı etkili olay ve durumlar karşısında duygusal bir tepkisidir. Değişik zamanlarda ortaya çıkabilen nedenleri tam belli olmayan durumlar sonucu ortaya çıkabilir. Korku ile kaygı arasındaki temel fark, korkuda tanımlanabilecek bir nesne, durum ya da olayın olmasıdır. Bu olayların sonucunda korkunun ortaya çıkacağı bilinmektedir. Fakat kaygı durumu tamamen bir belirsizlik hâlinin verdiği huzursuzluktur.

Okul öncesi dönemde, okula başlama sürecinde sıklıkla karşılaşılan korku ve kaygı davranışı, çocuklar yeni bir ortama girdikleri için normal karşılanabilir. Uyum

sürecinin uzun sürmesiyle bu davranışlar probleme dönüşmeye başlar. Aileden ilk defa ayrılan çocuk, bağımsızlık duygusunun gelişebildiği ölçüde kaygı yaşar. Aileden kaynaklı tutumların sonucunda ve çocuğun sosyallik düzeyi okulun ilk günlerinde korku ve kaygı yaşamasında belirleyicidir. Korku ve kaygı sadece okula başlamadan önceki yaşantılarla alakalı değildir. Sınıf içerisinde öğretmen tutumu, yıkıcı etkili bir çocuğun veya özel çocuğun varlığı çocukta korku ve kaygıya neden olabilir. Aileden ya da okuldan kaynaklı oluşan korku ve kaygı durumunda, çocukta okula gelmekte isteksizlik, mide bulantısı, yalan söyleme, altını ıslatma, saldırganlık, tırnak yeme gibi davranışlar görülebilir.

2.6. PROBLEM DAVRANIŞA NEDEN OLAN ETMENLER

Problem davranışlar çeşitli faktörlerin etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Bu faktörlerin başlıcaları; ailenin rolü, biyolojik faktörler ve psiko-sosyal faktörlerdir.

2.6.1. Ailenin Rolü

Çocuğun ilk sosyal ortamı olan aile, kalıtsal olarak getirdiği potansiyelin de gelişeceği yerdir. Toplumun en küçük birimi olan aile, çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır. Her çocuk farklı ailelerden geldiği için, farklı davranışlar sergileyebilir ve gelişim düzeyleri de farklı olabilir. Anne baba varsa kardeşlerden oluşan çekirdek ailede, çocuk gelişim sürecinde bütün aile bireylerinden etkilenir. Çocuğun karakterinin şekillenmesinde ailenin kültürel yapısı ve inançlarının etkili olduğu söylenebilir.

Ucur'a (2005) göre; bireyleri arasındaki ilişkileri dengeli ve tutarlı bir biçimde yürüten, çatışmaların az olduğu, rollerin net ve birbiri ile uyumlu olduğu aileler, sağlıklı ailelerdir. Sağlıksız aileler ise anlaşmazlıkların ve çatışmaların olduğu, roller arasında olumlu iletişimin olmadığı ailelerdir. Aile içeresindeki çatışmalar ve doyumsuzluklar olumsuz davranışlara yol açabilmektedir. Hem eşlerde hem de çocuklarda görülebilen bu olumsuz davranışların nedeni sağlıksız ailelerdir.

Ebeveynler çocuk yetiştirme süreçlerinde kendi karakterlerini çocuklarına yansıtırlar. Çocuklara karşı tutumlarda ebeveynlerin, yaşları, kültürel yapıları, eğitim seviyeleri gibi faktörler etkilidir. Bunun yanı sıra, otoriter, aşırı korumacı, aşırı hoşgörülü, aşırı baskıcı aile tutumları da çocuğun gelişimini olumsuz etkilemektedir. Ömeroğlu'na (1996) göre; tutum, davranışa hazırlayıcı, sürekli olan, bilişsel, duygusal ve davranışsal olguları içeren eğilimlerdir. Tutumlar doğuştan getirilen şeyler değildir ve zaman içerisinde değişiklik gösterebilir. Olumlu ebeveyn tutumları çocuğun sağlıklı, dengeli, özgüvenli ve huzurlu bireyler olmalarını sağlar.

Olumsuz ebeveyn tutumları çocuğun sağlıklı bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine engeldir. Olumsuz tutumları sonucunda aile içinde başlayan çatışmalar, okul hayatını ve sosyal hayatı da olumsuz etkileyebilir. Aile içerisinde doyum alamayan çocuk bu eksikliğin sonucunda olumsuz davranışlar sergileyebilir. Bu davranışlar dikkat çekme amacıyla bilinçli olabileceği gibi öfke patlamaları sonucunda kontrolsüz şekilde de olabilir.

Ebeveyn tutumlarının olumsuz etkisinde okula gelen çocuk sınıf içerisinde problem davranışlar sergilediğinde, bunun çözümü için sadece öğretmen tutumları etkili olmayacaktır. Okul öncesi dönemde neredeyse bütün davranış problemlerinde aileyle iş birliği yapmak gerekir. Bu iş birliği esnasında ebeveynlerin de tutumları değerlendirilmeli, gerekli durumlarda onlara da rehberlik edilmelidir.

2.6.2. Biyolojik Faktörler

Çocuklar birbirlerinden farklı biyolojik varlıklardır. Aynı çevre içerisinde bulunsalar bile bir durum karşısında verecekleri tepkiler farklılık gösterebilir. Sevgili'ye (2021) göre; bireyin doğuştan getirdiği kalıtsal özellikler, çocuğun gelişimi ve davranış kazanması üzerine etkili olmaktadır. Gelişim sürecinde çocukların edindikleri beceriler hem çevresel hem biyolojik faktörlerin etkisinde olur. Çocuğun gelişiminde çevresel faktörlerin daha fazla etkisi olduğu düşünülse de biyolojik olarak hazır olması da gerekmektedir. Gelişimde, biyolojik ve çevresel faktörler birbirini destekler niteliktedir.

Kahraman ve Yılmaz Irmak'a (2019) göre; çocuklarda doğduğu andan itibaren görülen davranış farklılıklarının nedeni mizaç kaynaklıdır. Mizaç, gelişimin ilk zamanlarında görülmeye başlanan, çocukların duygu ve davranışlarındaki bireysel farklılıklardır. Davranış problemlerinin mizaç temelli olup olmadığı konusunda farklı görüşler olsa da çocuğun mizacının davranış problemlerine neden olabileceği görüşü de vardır. Çocuğun mizacı ebeveyn tutumlarını, bu tutumlar da çocuğun davranışını etkilemektedir.

2.6.3. Çevresel Faktörler

Gelişim süreçleri boyunca çocuklar, yeni beceriler kazanırken problem durumlarıyla da karşılaşır. Kazanılan her beceri çocukların problem çözme yetilerini geliştirirken, yeni problemlerle de karşılaşmaları sonucunu doğurabilir. Gelişim süreçleri boyunca problem ve beceri birbiriyle yakın ilişkilidir. Biyolojik faktörlerin dışında kalan problemler, dışsal problemlerdir. Çocuklar yaşadıkları çevre içerisinde bu problem durumlarıyla karşılaşmaktadır. Çocuğun yaşadığı çevrede karşı karşıya kaldığı, yangın, deprem, sel gibi doğal afetler ve sonuçları, kavg, huzursuzluk, aile içi şiddet, boşanma, ölüm, beslenme, sağlık sorunları gibi nedenler çevresel faktörlere örnek olarak verilebilir. Çevresel faktörlerin davranış problemlerine neden olduğu ile ilgili yapılan çalışmalar mevcuttur. Sapsağlam'a (2019) göre; çocuklar afetler konusunu anlamlandırmayacakları için afet durumlarından daha çok etkilenmektedirler. Özellikle Okul öncesi dönem çocuklarda, afet sonrasında, enürezis (alt ıslatma), davranış bozukluğu, uyku bozukluğu gibi problemlerin görülme sıklığı fazladır. Uşaklı'nın (2013) eşinden ayrılmış annelerle yaptığı araştırmada, anneler, çocuklarında, duygusal ve davranışsal sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Alabay'ın (2020), okul öncesi öğretmenlerinin boşanmış aile çocukları üzerine gözlem ve görüşlerini konu alan araştırmasında, öğretmenler, çocukların sınıfta en fazla gösterdiği temel davranış bozukluklarının, öfke nöbeti, saldırgan davranışlar ve ağlama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıvılcım ve Doğan'a (2014) göre; ölüm sonrasında çocukların yaslarının yetişkinlerden ve birbirlerinden farklı olacağını, yas tepkilerinin ise hemen veya sonradan ortaya çıkabilir. Yas sürecinde, konsantrasyon sorunu, saldırganlık, sosyal sorunlar, öfke nöbeti gibi

sorunlar görülebilmektedir. İbiloğlu (2012); doğrudan çocuğa karşı şiddet olmasa bile ebeveynler arasındaki çatışma ve kavgalara şahit olan çocuklarda, saldırganlıkta artma görülebileceğini belirtmiştir. Bunun sonucunda çocuklar, olumlu arkadaşlıklar geliştirmekte zorlanırken, okulda da sorunlar yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere çevresel faktörler, çocukların davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Olumsuz davranışlar hemen görülebildiği gibi sonradan da ortaya çıkabilmektedir.

Çocukların gelişim süreçlerinde sürekli problemle karşılaşmaları ve bunlara çözüm geliştirme mekanizmaları yetişkinlere göre daha işlevseldir. Yaşadıkları travmatik durumların etkisi devam ederken, sosyal çevrenin tutumları bu olayların etkisinin uzun sürmesine ve kalıcı etkili olmasına neden olabilir. Problem durumları sonrasındaki süreçte, çocuğa karşı doğru yaklaşımda bulunulduğunda, sürecin etkisi azalmaya başlayacaktır.

2.7. ÇOCUK HAKLARI

Çocuk hakları, her çocuğun doğuştan sahip olduğu temel haklardır. Bu haklar, çocukların sağlıklı bir yaşam sürmelerini, eğitim almalarını, aileleriyle bir arada olmalarını ve özgürce düşünebilmelerini sağlayan önemli bir kavramdır. Çocuk hakları, çocukların korunması, gelişimi ve katılımını içeren geniş bir yelpazeyi kapsar. Onların düşüncelerini ifade etme özgürlüğü, eğitim hakkı, sağlık hizmetlerine erişim hakkı ve kötü muamele ve ihmal gibi durumlardan korunma hakkı gibi temel unsurları içerir. Atatanır'a (2022) göre; çocuk hakları istisnasız bütün çocukları kapsamaktadır. Haklarını bilen ve gelecekte de bu hakları koruyabilen çocuklar ile çocuk haklarının evrensel hâkimiyetine ulaşılabilir. Çocukların taşıdığı bu potansiyel göz önünde bulundurulduğunda çocuk hakları, toplumların geleceği ve insanlığın ilerlemesi için hayati öneme sahiptir.

Çocuk hakları, her çocuğun özel ihtiyaçlarına ve gelişim düzeyine uygun olarak korunması ve desteklenmesi gereken evrensel değerlerdir. Bu haklar, çocukların sağlıklı bir şekilde büyümelerini ve potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerini

sağlayarak, toplumların ve ulusların refahını artırır. Durgun’a (2011) göre; çocukların, gelecekteki toplumların inşasında aktif rol oynaması için gerekli bilgi, yetenek ve niteliklere sahip olmaları büyük önem taşır. Bu bağlamda, onların gelişimlerini destekleyen fırsatlardan yoksun kalmaları, toplumların ilerlemesine ciddi şekilde engel teşkil edecektir. Eğitim ve kaynaklara erişim, toplumun tüm bireyleri için hayati bir temel oluşturur. Çocuk hakları geçmişten günümüze pek çok uluslararası belge ve anlaşma ile güvence altına alınmıştır. Çocuk haklarının gelişimine katkı sağlayan ve tarihsel süreçte önemli bir yer tutan düzenlemeler; Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi (CÇHB), Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi (BMÇHB) ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS)’dir.

2.7.1. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi

Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, çocuk haklarının uluslararası alanda tanınmasına yönelik önemli bir adımdır. 1924 yılında Cenevre’de kabul edilen bu bildirme, çocukların korunması, refahı ve haklarının gözetilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu tarihe kadar çocuk haklarını kapsayan bir bildirme yayımlanmamış olup, “Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi”, 1924 yılında Milletler Cemiyeti tarafından kabul edilerek bu alanda ilk belge olma özelliği taşımaktadır. Bildirme, o dönemdeki çocuk işçiliği, eğitim eksikliği ve sağlık sorunları gibi önemli konulara dikkat çekmiş ve çocukların insan haklarına sahip olduklarını vurgulamıştır.

Dirican’a (2018) göre bildirme; çocukların yaşama hakkı, eğitim hakkı, sağlık hizmetlerine erişim hakkı ve aile hayatı gibi temel haklarını içermektedir. 1931 yılında Mustafa Kemal Atatürk’ün imzasıyla Türkiye tarafında da kabul edilmiştir (Dirican, 2018). Bildirme, çocukların fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, çocukların kötü muamele ve istismardan korunmasını sağlayacak önlemleri öngörmektedir. Bu şekilde, çocukların sağlıklı ve güvenli bir ortamda büyümeleri ve potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmeleri hedeflenmektedir.

CÇHB, 2. Dünya Savaşının başlaması ile etkisini kaybetmiş olsa da çocuk hakları hususundaki tüm çabaların temelini oluşturan bir belge olarak, günümüzde de önemli bir referans noktasıdır.

2.7.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959 yılında kabul edilmiştir ve çocukların özel haklarına ilişkin önemli bir taahhüttür. Bu bildirge, çocukların eğitim, oyun ve dinlenme, sağlık hizmetlerine erişim gibi haklarını vurgulamaktadır. Ayrıca, çocukların kötü muamele ve ihmal gibi durumlardan korunmasını sağlayacak önlemleri içermektedir.

BMÇHB, insanlığın en önemli belgelerinden biridir ve çocukların temel haklarını güvence altına almayı amaçlamaktadır. Bu bildirge, 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilmiş ve çocukların yaşam hakkı, sağlık hakkı, eğitim hakkı ve aile hakkı gibi temel haklarını içermektedir. Bu makalede, BMÇHB'nin kökeni, içeriği ve bugünkü önemi üzerine detaylı bir değerlendirme yapılacaktır.

BMÇHB'nin kökeni, insanlığın çocuk hakları konusunda duyarlılığının artmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde, çocukların savaşın yıkıcı etkilerinden korunması ve haklarının gözetilmesi konusundaki uluslararası çabalar artmıştır. Bu çabaların bir sonucu olarak, 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda BMÇHB kabul edilmiştir. Bildirge, o tarihten bu yana çocuk haklarının korunması ve teşvik edilmesi konusunda uluslararası toplumun temel referans belgelerinden biri olmuştur.

BMÇHB, çocukların temel haklarını ve ihtiyaçlarını kapsayan geniş bir yelpazeyi içermektedir. Bildirge, çocukların yaşama hakkı, isabetli bir şekilde yaşama hakkı, sağlık hakkı, eğitim hakkı ve aile hakkı gibi temel haklarını güvence altına almaktadır. Ayrıca, çocukların kötü muamele, istismar ve ihmal gibi durumlardan korunmasını sağlayacak önlemleri öngörmektedir. Bildirge, çocukların her türlü ayrımcılığa karşı korunmasını ve eşit fırsatlara erişimini sağlamayı hedeflemektedir. Bu şekilde,

BMÇHB, çocukların herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan sağlıklı bir şekilde büyümelerini ve potansiyellerini gerçekleştirmelerini desteklemektedir.

BMÇHB, günümüzde hala önemini koruyan ve uygulanması gereken bir belgedir. Çocuk hakları konusundaki uluslararası çabaların temelini oluşturan bu bildirge, çocukların korunması ve refahlarının sağlanması için önemli bir rehber niteliğindedir. Günümüzde, birçok ülke bu bildirgeyi ulusal yasalara entegre etmiş ve çocuk haklarının korunması için çeşitli politika ve programlar geliştirmiştir. Ancak, halen dünya genelinde çocukların karşılaştığı birçok zorluk ve sorun bulunmaktadır. Bu nedenle, BMÇHB'nin hala önemli bir rehber olduğu ve çocuk haklarının korunması ve teşvik edilmesi için uluslararası toplumun çabalarının artırılması gerektiği unutulmamalıdır.

2.7.3. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

1945 yılında Birleşmiş Milletler (BM) kurulmuştur. Kuruluşundan sonra insan haklarının korunması konusunda önemli adımlar atılmış ve 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi kabul edilmiştir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, bireylerin temel haklarının güvence altına alınması hususunda önemli bir adımdır. Bu bağlamda çocuk hakları da giderek daha fazla önem kazanmıştır. BM kurulduktan sonra çocukların sorunlarını incelemek üzere Sosyal Sorunlar Meclisi oluşturularak çalışmalar yapılmıştır. BMÇHS, insanlığın çocuk hakları konusundaki uluslararası çabalarının bir sonucudur. Sözleşmenin hazırlık süreci, çocukların yaşam koşullarının iyileştirilmesi ve haklarının güvence altına alınması için yapılan uluslararası toplantılar ve çalışmalar sonucunda başlamıştır. Çalışmalar sonucunda BMÇHS, 1989 yılında kabul edilmiştir. Uluslararası alanda çocuk haklarının en kapsamlı belgesi olarak kabul edilmektedir. Erbay'a (2021) göre; sözleşme, çocukların korunması, gelişimi ve katılımını güvence altına alarak, çocuk haklarının evrensel olarak kabul edilmesini sağlamaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların yaşam hakkı, isabetli bir şekilde yaşama hakkı, gelişim hakkı, korunma hakkı ve katılım hakkı gibi temel haklarını içermektedir. Toplam 54 maddeden oluşan BMÇHS, günümüzde, 196 ülke

tarafından imzalanmış ve 195 ülke tarafından onaylanmıştır, böylece dünyadaki çocukların haklarının korunmasına yönelik bir küresel taahhüt olmuştur.

2.7.4. Yaşama Hakkı

Çocuk hakları, insanlığın en temel değerlerinden biridir ve her çocuğun doğuştan sahip olduğu temel haklarını güvence altına almayı amaçlar. Bu haklar arasında en önemlilerinden biri de yaşama hakkıdır. Yaşama hakkı, her çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişmesini sağlamak ve yaşamını sürdürmek için gerekli olan temel bir haktır. Çocuklar için yaşama hakkı, sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişebilmeleri ve hayatlarını tam anlamıyla yaşayabilmeleri için önemlidir. Yaşama hakkı, çocukların sağlık hizmetlerine erişimini, temel beslenme ihtiyaçlarının karşılanmasını ve güvenli bir çevrede yaşamalarını içerir.

Erbay'a (2021) göre; yaşam ilk özgürlüktür. Bu ilk özgürlüğün somut ifadesi de yaşama hakkı olarak karşımıza çıkar. Yaşam hakkı, her bireyin temel bir hakkıdır ve insan onurunun en önemli unsurlarından birini oluşturur. Bu hak, sadece fiziksel varoluşu değil, aynı zamanda kaliteli bir yaşam sürme hakkını da kapsar. Baybaba ve Yurdakul'a (2022) göre; eğer bir bireyin yaşama hakkı ve can güvenliği yoksa, onun vücudu üzerinde özgürlüğü de bulunmaz; bu durum, kişinin iç huzurunu ve diğer özgürlüklerini sağlamayı imkânsız kılar. Bu nedenle, toplum ve devlet, bireylerin bu haklarına müdahale edemez ve çocuklar da bu haklardan yararlanmalıdır. Yaşam hakkının ihlali, toplumsal barış ve adaletin sağlanmasını da tehdit eder; dolayısıyla bu hakkın korunması, tüm insanlığın ortak bir görevi olmalıdır.

Çocuklar, yaşama hakkını etkileyebilecek birçok riskle karşı karşıyadırlar. Bu riskler arasında yetersiz beslenme, sağlık hizmetlerine erişimde güçlük, çocuk işçiliği, silahlı çatışmalar ve doğal afetler gibi durumlar yer alır. Bu nedenle, çocukların yaşama hakkının korunması için ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli önlemler alınmalıdır. Bu önlemler arasında sağlık hizmetlerine erişimin sağlanması, yeterli beslenme imkânlarının sunulması, eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarının yapılması

ve çocuk işçiliğinin önlenmesi gibi adımlar bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede yaşam hakkı ile ilgili başlıca maddeler aşağıdaki gibidir:

Madde 6

- 1.Taraf Devletler, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul ederler.
- 2.Taraf Devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler.

Madde 9

- 1.Yetkili makamlar uygulanabilir yasa ve usullere göre ve temyiz yolu açık olarak, ayrılığın çocuğun yüksek yararına olduğu yolunda karar vermedikçe, Taraf Devletler, çocuğun; ana–babasından, onların rızası dışında ayrılmamasını güvence altına alırlar. Ancak, ana–babası tarafından çocuğun kötü muameleye maruz bırakılması ya da ihmâl edilmesi durumlarında ya da ana–babanın birbirinden ayrı yaşaması nedeniyle çocuğun ikametgâhının belirlenmesi amacıyla karara varılması gerektiğinde, bu tür bir ayrılık kararı verilebilir.

Madde 24

- 1.Taraf Devletler, çocuğun olabilecek en iyi sağlık düzeyine kavuşma, tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetlerini veren kuruluşlardan yararlanma hakkını tanırlar. Taraf Devletler, hiçbir çocuğun bu tür tıbbi bakım hizmetlerinden yararlanma hakkından yoksun bırakılmamasını güvence altına almak için çaba gösterirler.

Madde 26

1. Taraf Devletler, her çocuğun, sosyal sigorta dahil, sosyal güvenlikle yararlanma hakkını tanırlar ve bu hakkın tam olarak gerçekleşmesini sağlamak için ulusal hukuklarına uygun, gerekli önlemleri alırlar.

Madde 27

- 1.Taraf Devletler, her çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâksal ve toplumsal gelişmesini sağlayacak yeterli bir hayat seviyesine hakkı olduğunu kabul ederler.

2.7.5. Korunma Hakkı

Aksoy ve Çoban Sural'a (2018) göre; Korunma hakkı, her çocuğun doğuştan sahip olduğu en temel haklardan biridir ve onların fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak zararlı etkilerden korunmasını amaçlar. Bu hak, çocukların istismar, ihmal, şiddet, savaş ve doğal afetler gibi çeşitli risklerle karşı karşıya kaldığında, toplum ve devlet tarafından korunmalarını sağlamayı amaçlar. Bu çerçevede, çocukların yasal korunması, aile içi şiddetin önlenmesi, koruyucu hizmetlere erişimin sağlanması ve çocuk refahıyla ilgili politika ve programların geliştirilmesi gibi önlemler alınmalıdır. Arslan Kılıçoğlu ve Güneş'e (2023) göre; Çocukların korunma hakkının güvence altına alınması, onların sağlıklı bir şekilde büyümelerini ve potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayarak, toplumun geleceği için kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, çocukların korunma hakkının korunması ve desteklenmesi için ulusal ve uluslararası düzeyde sürekli çaba gerekmektedir.

Korunma hakkı, her çocuğun temel ihtiyaçlarından biridir ve çocukların sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişmeleri için hayati öneme sahiptir. Bu hak, çocukların fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak zararlı etkilerden korunmasını içerir. Çocuklar, istismar, ihmal, şiddet, savaş ve doğal afetler gibi çeşitli risklerle karşı karşıya olabilirler. Korunma hakkı, bu tür risklerin önlenmesi ve çocukların güvenli bir çevrede yaşamaları için çeşitli önlemleri öngörür.

Aile içi şiddet, çocukların karşılaşabileceği en ciddi risklerden biridir ve korunma hakkının ihlal edilmesine yol açabilir. Aile içi şiddet, çocukların fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak zarar görmesine neden olabilir ve uzun vadeli olumsuz etkilere yol açabilir. Bu nedenle, aile içi şiddetin önlenmesi ve çocukların korunması için çeşitli önlemler alınmalıdır. Bu önlemler arasında şiddetin önlenmesi için eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları, şiddet mağduru çocuklara destek hizmetlerinin sunulması ve şiddeti önleyici yasal düzenlemelerin yapılması gibi adımlar bulunmaktadır.

Korunma hakkı çocuğun var olduğu bütün sosyal ortamlarda da güvende olması anlamına gelmektedir. Bu ortamlar içerisinde çocukların en çok vakit geçirdikleri eğitim kurumlarının da çocuk açısından sağlıklı ortamlar olması gerekmektedir. Çocukların okul ortamında yaşayabilecekleri fiziksel ve duygusal şiddet, istismar ve

her türlü kötü muameleden uzak tutulması, öngörülebilecek durumlarla ilgili önlemler alınması ve tespit edilen durumlara anında müdahale edilmesi gerekmektedir. Bu durumlarla ilgili gerekli mevzuatların gözden geçirilerek düzenlenmesi ve uygulayıcıların da bu konularda özverili davranmaları önemlidir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Sözleşmede, korunma hakkını güvence altına alan önemli uluslararası bir belgedir. Sözleşme de korunma hakkı ile ilgili başlıca maddeler aşağıdaki gibidir:

Madde 2

1.Taraf Devletler, bu sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana-babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.

Madde 11

1.Taraf Devletler, çocukların yasadışı yollarla ülke dışına çıkarılıp geri döndürülmemesi halleriyle mücadele için önlemler alırlar.

Madde 19

1.Bu Sözleşmeye Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanında iken bedensel veya zihinsel saldırı, şiddet veya suistimale, ihmal ya da ihmalkâr muameleye, ırza geçme dâhil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri alırlar.

Madde 20

1.Geçici ve sürekli olarak aile çevresinden yoksun kalan veya kendi yararına olarak bu ortamda bırakılması kabul edilmeyen her çocuk, Devletten özel koruma ve yardım görme hakkına sahip olacaktır.

Madde 22

1.Taraf Devletler, ister tek başına olsun isterse ana-babası veya herhangi bir başka kimse ile birlikte bulunsun, mülteci statüsü kazanmaya çalışan ya da uluslararası veya iç hukuk kural ve usulleri uyarınca mülteci sayılan bir çocuğun, bu Sözleşmede ve insan haklarına veya insani konulara ilişkin ve söz konusu Devletlerin taraf oldukları diğer Uluslararası Sözleşmelerde

tanınan ve bu duruma uygulanabilir nitelikte bulunan hakları kullanması amacıyla koruma ve insani yardımdan yararlanması için gerekli bütün önlemleri alırlar.

Madde 32

1.Taraf Devletler, çocuğun, ekonomik sömürüye ve her türlü tehlikeli işte ya da eğitime zarar verecek ya da sağlığı veya bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâksal ya da toplumsal gelişmesi için zararlı olabilecek nitelikte çalıştırılmasına karşı korunma hakkını kabul ederler.

Madde 33

Taraf Devletler, çocukların uluslararası anlaşmalarda tanımladığı biçimde uyuşturucu ve psikotrop maddelerin yasadışı kullanımına karşı korunması ve çocukların bu tür maddelerin yasadışı üretimi ve kaçakçılığı alanında kullanılmasını önlemek amacıyla, yasal, sosyal ve eğitsel niteliktekiler de dahil olmak üzere, her türlü uygun önlemleri alırlar.

Madde 34

Taraf Devletler, çocuğu, her türlü cinsel sömürüye ve cinsel suistimale karşı koruma güvencesi verirler.

Madde 35

Taraf Devletler, her ne nedenle ve hangi biçimde olursa olsun, çocukların kaçırılmaları, satılmaları veya fuhuşa konu olmalarını önlemek için ulusal düzeyde ve ikili ve çok yanlı ilişkilerde gereken her türlü önlemleri alırlar.

Madde 36

Taraf Devletler, esenliğine herhangi bir biçimde zarar verebilecek başka her türlü sömürüye karşı çocuğu korurlar.

Madde 37

Taraf Devletler aşağıdaki hususları sağlarlar:

- 1.Hiçbir çocuk, işkence veya diğer zalimce, insanlık dışı veya aşağılayıcı muamele ve cezaya tâbi tutulmayacaktır.
- 2.Hiçbir çocuk yasadışı ya da keyfî biçimde özgürlüğünden yoksun bırakılmayacaktır.

Madde 38

1.Taraf Devletler, silahlı çatışma halinde kendilerine uygulanabilir olan uluslararası hukukun, çocukları da kapsayan insani kurallarına uymak ve uyulmasını sağlamak yükümlülüğünü üstlenirler.

Madde 39

3.Taraf Devletler, her türlü ihmal, sömürü ya da suistimal, işkence ya da her türlü zalimce, insanlık dışı veya aşağılayıcı muamele ya da ceza uygulaması ya da silahlı çatışma mağduru olan bir çocuğun, bedensel ve ruhsal bakımdan sağlığına yeniden kavuşması ve yeniden toplumla bütünleşebilmesini temin için uygun olan tüm önlemleri alırlar.

2.7.6. Eğitim Hakkı

Çocukların sağlıklı gelişimi ve topluma katılımı için kritik bir öneme sahiptir. Eğitim hakkı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ve diğer uluslararası belgeler tarafından güvence altına alınmıştır. Bu hak, her çocuğun nitelikli ve kapsamlı bir eğitim alma hakkını ifade eder ve çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır.

Ancak, birçok bölgede eğitim hakkına erişimde önemli engeller bulunmaktadır. Atatanır'a (2023) göre; Bu engeller arasında yoksulluk, cinsiyet ayrımcılığı, etnik köken, dil, engellilik, çatışma ve göç gibi faktörler yer almaktadır. Bu nedenle, eğitim hakkının korunması ve sağlanması için ulusal ve uluslararası düzeyde politikalar ve programlar geliştirilmelidir. Bu politikalar arasında eğitim sisteminin genişletilmesi, kalitesinin artırılması, eğitime erişimi teşvik eden önlemlerin alınması, dezavantajlı gruplara özel destek sağlanması ve cinsiyet eşitliğinin sağlanması gibi önlemler bulunmaktadır.

Binbir ve Arastaman'a (2021) göre; Eğitim hakkının korunması, sadece bireylerin değil, aynı zamanda toplumların ve ülkelerin refahı ve kalkınması için de önemlidir. Eğitimli bir nüfus, daha sağlıklı, daha demokratik ve daha sürdürülebilir bir toplumun oluşmasına katkıda bulunur. Dolayısıyla, eğitim hakkı konusundaki çabaların devam etmesi ve güçlendirilmesi önemlidir. Bu, çocukların eğitim hakkına erişimlerini artırırken, toplumsal adaletin ve eşitliğin sağlanmasına da katkıda bulunacaktır.

2.7.7. Katılım Hakkı

Katılım hakkı, çocukların kendilerini ifade etme, düşüncelerini paylaşma ve kararlara katılma hakkını içerir. Bu hak, çocukları sadece pasif bir varlık olarak değil, aynı zamanda kendi yaşamlarının aktif ve bilinçli birer katılımcısı olarak görmeyi amaçlar. Canbulut'a (2015) göre; Çocukların katılım hakkı, onların birey olarak değerlerini ve özgüvenlerini geliştirmelerine olanak tanırken, toplumlarına da daha katılımcı ve demokratik bir yapı kazandırır. Bu hak, çocukların kendilerini ve çevrelerini anlamalarına, sorunları çözmelerine ve geleceklerini şekillendirmelerine yardımcı olur. Dolayısıyla, çocukların katılım hakkı sadece onların bireysel gelişimi için değil, aynı zamanda toplumların ve dünyanın geleceği için de kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, çocukların katılım haklarına saygı duymak ve desteklemek, herkesin sorumluluğundadır. Bu hakları güçlendirmek için çocuklara seslerini duyurabilecekleri platformlar sağlanmalı, onların fikirleri ve görüşleri dikkate alınmalı ve karar alma süreçlerine katılımları teşvik edilmelidir. Ancak bu şekilde, çocuklar gerçek anlamda özgür ve adil bir toplumda yaşama şansına sahip olabilirler.

Elbette, çocukların hakları, toplumumuzun en temel değerlerinden biridir ve bu haklar, çocukların yaşamlarını sağlıklı, güvenli ve destekleyici bir ortamda sürdürebilmeleri için gereklidir. Çocukların hakları kapsamında önemli bir yer tutan ve son derece değerli olan konulardan biri de "katılım hakkı"dır. Şahin ve Polat'a (2012) göre; katılım hakkı, çocukların kendi yaşamlarını etkileyen kararlara katılma hakkını ifade eder. Bu hak, çocukların sadece pasif bir şekilde toplumun bir parçası olarak kabul edilmesini değil, aynı zamanda kendi yaşamlarının aktif birer katılımcısı olarak görülmesini sağlar.

Çocukların katılım hakkı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde açıkça belirtilmiştir ve çocukların kendilerini ifade etme, düşüncelerini paylaşma, bilgi edinme ve katılım sağlama haklarını güvence altına almaktadır. Bu hak, çocukların yaşlarına, cinsiyetlerine, etnik kökenlerine veya sosyal durumlarına bakılmaksızın herkes için geçerlidir. Çocukların karar alma süreçlerine katılımı, onların kişisel gelişimlerini desteklerken, toplumsal ve siyasal katılımlarını da teşvik eder. Ayrıca,

çocukların kendi yaşamlarını etkileyen konularda söz sahibi olmaları, özgüvenlerini artırır ve kendilerine olan saygılarını güçlendirir.

Ancak ne yazık ki, dünya genelinde birçok çocuğun katılım haklarına saygı gösterilmiyor veya bu haklar kısıtlanıyor. Bazı toplumlarda çocuklar, sadece yetişkinlerin karar alma süreçlerine katılma hakkını kabul eden bir algıyla büyütülmekte ve kendilerini ifade etme fırsatı bulamamaktadırlar. Bu durum, çocukların potansiyellerini tam olarak gerçekleştirememelerine ve topluma tam anlamıyla katkıda bulunamamalarına neden olmaktadır.

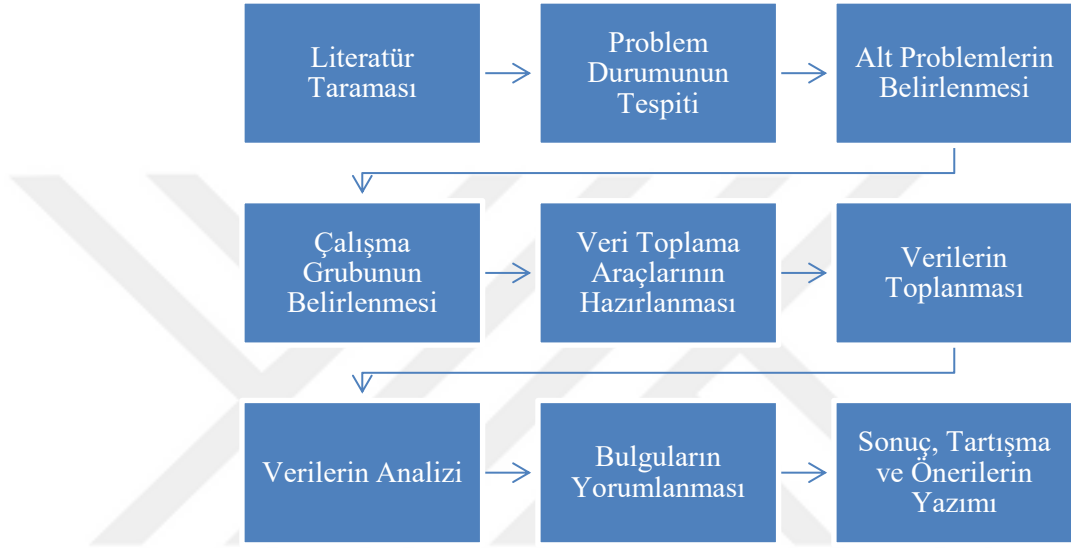
Çocukların katılım haklarını güçlendirmek için toplum olarak yapabileceğimiz birçok şey vardır. Öncelikle, çocukların seslerini duyurabilecekleri platformlar sağlanmalı ve görüşleri ciddiye alınmalıdır. Okul, aile, yerel yönetimler ve ulusal hükümetler bu platformları oluşturabilir ve çocukların katılımını teşvik edebilirler. Ayrıca, çocukların karar alma süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlayacak eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bu sayede, çocuklar kendi haklarını bilerek ve savunarak daha güçlü bir şekilde topluma katılabilirler.

Çocukların katılım haklarına saygı göstermek, sadece insan haklarına saygı duyan bir toplumun işaretidir. Bu hakların güvence altına alınması ve korunması, çocukların sağlıklı bir şekilde büyümelerini, potansiyellerini gerçekleştirmelerini ve toplumlarına olumlu katkılarda bulunmalarını sağlar. Dolayısıyla, çocukların katılım haklarına destek olmak, hepimizin sorumluluğudur ve bu hakları korumak için çaba göstermek, gelecek nesillerin refahı için kritik öneme sahiptir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem grubu, verilerin toplanması ve analizi gibi bölümlere yer verilmiştir. Çalışmada izlenen süreç ise Şekil 1’de gösterilmiştir (Bk. Şekil 1).



Şekil 1: Çalışmada İzlenen Süreç

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme ile toplanmıştır. Literatürde nitel araştırma “sosyal olgu ve olayın, sayılamayan ‘Niçin?’ ve ‘Nasıl?’ sorularına cevap bulmak amacıyla tercih edilen ve insan davranışlarını doğal ve bütüncül bir biçimde ortaya koymayı hedefler” (Demirbaş; Akarsu, 2015).

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Giresun ilinde yer alan resmi anaokulları ve ilkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, Tanılanmamış Davranış Problemi olan çocuklara yönelik olarak uyguladıkları yöntem ve teknikleri eğitim ve katılım hakkı bağlamında incelemeyi amaçlayan nitel bir durum

çalışmasıdır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, çocukların davranışlarına yönelik müdahale yaklaşımları ve bu yaklaşımların çocukların eğitim ve katılım hakkına etkileri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Dayanan Uğur ve Saylık'a (2025) göre; Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarına, deneyimlerine ve anlam dünyalarına odaklanan, sosyal olguları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu bağlamda nitel araştırmalar, post-pozitivist ve yorumlayıcı bir paradigmaya dayanmakta olup, katılımcıların perspektiflerini anlama, olayların anlamını ortaya çıkarma ve sosyal bağlam içinde olguları değerlendirme sürecini ön plana çıkarmaktadır.

Araştırmanın odağında okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları ve deneyimleri yer almaktadır. Bu doğrultuda çalışmada **durum çalışması** deseni tercih edilmiştir. Ceylan Çapar ve Ceylan'a (2022) göre; durum çalışması, belirli bir birey, kurum, olay ya da süreç hakkında ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla kullanılan ve doğal bağlamda derinlemesine veri elde etmeye olanak sağlayan bir nitel araştırma desendir. Bu çalışmada da, öğretmenlerin Tanılanmamış davranış problemi olan çocuklara yönelik stratejileri, bu çocukların sınıf ortamına katılımları ve eğitim süreçlerine etkileri, öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmelerine dayalı olarak ele alınmıştır.

Durum çalışmasının tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmanın sınırlı bir grubun (okul öncesi öğretmenleri) belirli bir konudaki (davranış bozukluğu olan çocuklara yönelik uygulamalar) deneyimlerini derinlemesine anlamaya yönelik olmasıdır. Araştırmada, öğretmenlerin bireysel gözlemleri, uygulamaları ve yorumları dikkate alınarak davranış sorunlarının yönetiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkisi analiz edilmiştir.

Araştırmanın temel amacı, tanı konmamış davranış problemleri sergileyen çocuklarla çalışan öğretmenlerin uygulamalarının, çocukların eğitim ve katılım haklarıyla nasıl örtüştüğünü ortaya koymak, böylelikle öğretmen deneyimlerinden yola çıkarak hem sınıf içi uygulamalara hem de çocuk hakları bağlamına ışık tutmaktır.

3.2. ÖRNEKLEM GRUBU

Çalışmanın örneklem grubunu Giresun iline bağlı il ve ilçelerde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma, gönüllülük esasına bağlı olarak yürütülmüş olup *amaçsal örnekleme* yöntemi ile örneklem grubu oluşturulmuştur. “Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçüleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir” (Büyüköztürk vd., 2015, s.90). Bu çalışmada 5 yıl ve üzeri tecrübesi olanlar ve sınıfında en az bir “tanılanmamış davranış problemi sergileyen öğrencisi olan” öğretmenler tercih edilmiştir. Örneklem grubuna ait veriler Tablo 1’de gösterilmiştir (Bk. Tablo 1).

Tablo 1: Örneklem Grubuna Ait Veriler

	Cinsiyet		Mesleki Deneyim	Kişi
	K	E		
1	8	1	5-7	9
2	3	1	8-10	4
3	3		11-13	3
4	14		14-+	14
Toplam	28	2		30

Tablo 1’den anlaşılabacağı gibi öğretmenlerin 28 kadın, 2 erkek olmak üzere örneklem grubu toplam 30 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Mesleki deneyim olarak öğretmenlerin daha çok 14+ yıllık öğretmen oldukları anlaşılmaktadır. Görüşme toplam 30 kişi ile yapılmıştır.

Okulların tercih edilmesinde Giresun ilinin farklı sosyoekonomik özelliklerdeki bölgelerinden tesadüfi örnekleme seçim yapılmasına dikkat edilmiştir. Veri çeşitliliği sunması açısından farklı bölgelerden ve gönüllüğe uygunluk ilkesince yapılan seçimler, çalışmanın sonuçlarının güvenilirliğini desteklemektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları ve çalışmaya örneklem teşkil eden okulların listesi ise Ek 2’de sunulmuştur (Bk. Ek 2).

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

“Veriler, belli konudaki gerçeklerin sembolik ifadeleridir. Veriler işlenmemiş kanıtlardır; ekonomik bir değere henüz dönüşmemiş ve insan davranışı üzerinde etkisi olmayan dayanaklardır. Araştırmada veriler araştırma amacını gerçekleştirmek için gerekli olan kanıtlardır” (Balcı, 2011, s.149). Bu çalışmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ile toplanmıştır. Bu amaçla literatür taranarak ve araştırmacı ile danışman hariç iki farklı uzmandan gelen dönütlere göre hazırlanan “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Uzmanların en az birinin akademisyen birinin de bilfiil görev yapan öğretmen olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 2: Görüşme Formuna Yönelik Uzman Görüşleri

Alan Uzmanı	Çalışma Alanı	Ünvan	Görüş
1.Uzman (Danışman)	Türkçe Eğitimi	Doç. Dr.	Geliştirilmeli
2. Uzman	Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr.	Geliştirilmeli
3. Uzman	Okul Öncesi Eğitimi	Öğretmen	Uygun

Alan uzmanlarından gelen dönütlere göre Görüşme Formuna son hâli verilmiş ve problem durumunu ortaya koymak amacıyla formun yeterli olduğunda görüş birliğine varılmıştır. Ardından yasal izinler için önce Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulunca (03.07.2024 Tarih ve Sayı: E-50288587-050.01.04-20297) uygun bulunmasının ardından Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğüne MEB.TT.2024.001209 sayı ve 03.09.2024 tarihli başvuru yapılmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından veri toplama aracının örneklem grubu tarafından nasıl algılandığının, eksikliklerin olup olmadığının tespit edilmesi

amacıyla 1 kişi ile pilot görüşme yapılmış, bu kişiden elde edilen veriler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Yapılan pilot uygulamadan hareketle görüşme sorularının anlaşılır olduğu ve çalışmanın amacı ile soruların tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra öğretmenlerle çalışmaya esas verileri toplamak için görüşmeler yapılmıştır.

3.4. GöRüşME YÖNTEMİ

Ekiz'e (2003) göre görüşme insanların neyi neden düşündüklerini, duygu, tutum, his ve davranışlarını yönlendiren faktörlerin neler olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Yine literatürde görüşmenin yapılma amacı bireylerin i dünyasına girerek onların bilgi, tavır ve inançlarını belirleme yoluyla araştırmanın amaçları ile ilgili temel bilgileri ortaya koymak (Çepni, 2012) olarak ifade edilmektedir.

Tanılanmamış davranış problemi literatürde yaygın çalışılmayan bir kavram olduğu için öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi görüş ve tutumlarının daha objektif yansıtılması amacıyla bu yöntem seçilmiştir. Anket ve ölçeklerdeki yönlendiricilik ve tesadüfilik içtenlikle yapılan görüşmelerde bulunmamakta, böylece konunun tüm yönleriyle ve farklı bakış açıları ile derinlemesine ortaya konduğu kabul edilmektedir.

Görüşme, sıradan bir sohbet ya da planlı konuşmadan farklıdır. Daha sistematik ve planlı yürütülen süreçte, araştırma amacına yönelik sorular çerçevesinde yürütülen görüşmede belirli ilkelere dikkat edilmelidir. "Mülakat sürecinin etkili olabilmesi amacıyla mülakatın gerekli tüm aşamalarına uyulmaya zen gösterilmiştir. Bu aşamalar; hazırlık, düzenleme, mülakat yönetimi, kapanış değerlendirme" (Balcı, 2011) olarak tespit edilmiştir. Görüşmeden önce öğretmenlere konu ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmış, neden kendilerinin seçildiği açıklanmıştır. Sınıfında tanılanmamış davranış problemi olan öğretmenlerden oluşan görüşme grubunda her bir öğretmenle görüşmeler, birbirlerinin cevaplarından etkilenmemeleri için farklı zamanlarda ve tek tek yapılmıştır. Böylece verilerin ve aynı zamanda sonuçların yanlılığı nlenmiştir.

Her yöntemin birtakım avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Yıldırım; Şimşek (2008, 123-125) tarafından görüşmenin güçlü yönleri; esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tam ve derinlemesine bilgi olarak belirlenirken zayıf yönleri de maliyet, zaman, olası yanlışlık, kayıtlı ve yazılı bilgileri kullanamama, zaman ayırma güçlüğü, gizliliğin ortadan kalkması, sor standardının olmayışı ve bireylere ulaşma güçlüğü olarak açıklanmaktadır. Görüşmelerin bu yönleri aynı zamanda çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini de etkiler. Bu amaçla çalışmanın iç ve dış geçerliğini sağlamak amacıyla şunlar yapılmıştır:

Soruların kapsam geçerliği için uzman görüşünün alınması, pilot uygulama yapılması, görüşmelerin farklı zaman aralıklarında ve tek tek yapılması, kayıt altına alınması, cevaplar için herhangi bir yönlendirme yapılmaması, analizin 3 farklı kişinin görüşüne başvurulması.

Tüm sürecin kanıtlanabilir olması iç geçerlik ile ilgilidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin sayısı görüşme için yeterli olup örneklem seçiminde belirlenen kriteri (tanılanmamış davranış problemi olan öğrencisi olma) esas alınmıştır. Süreçte öğretmenlerin bizzat tecrübe ettikleri duruma karşı ortaya koydukları görüşleri çalışmanın dış geçerliğini göstermekte ve çalışma sonuçlarını genellenebilir kılmaktadır. Bulgular bölümünde görüşlerden örneklerle yer verilmesi, araştırmacı ve diğer uzmanlar tarafından belirlenen kod ve temaları desteklemesi açısından önemlidir.

Hedeflenen görüşme süresi, araştırmacı tarafından 15 dakika olarak belirlense de görüşme süresi konusunda sınırlama getirilmemekle birlikte en kısa görüşme 11 dakika, en uzun görüşme 39 dakika sürmüştür.

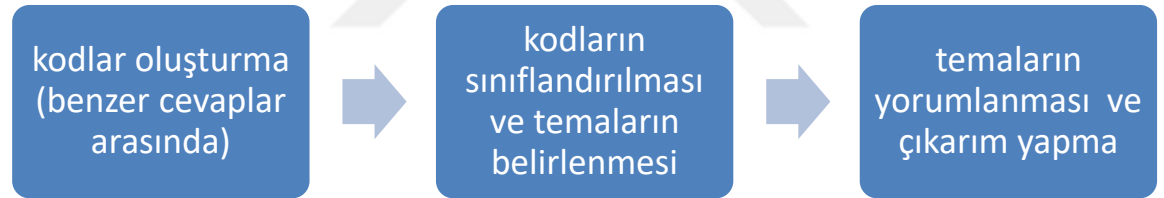
Görüşmenin daha sağlıklı ve güvenilir olmasının görüşmesinin sosyal becerilerine bağlı olduğunu vurgulayan Çepni'ye (2012) göre bireyin sergileyeceği tutum ve davranışlar görüşme sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle görüşmeden önce öğretmenlerle birkaç dakikalık genel ancak konuya altyapı oluşturacak türden konularda sohbet edilmiştir.

Görüşme süreci; zaman ve yer açısından öğretmenlerin uygun olduğu zaman dilimleri gözetilerek yapılmış, böylece her soruyu içtenlikle ve tüm yönleriyle cevaplamaları sağlanmıştır. Süreci olumsuz etkileyecek ses, gürültü, öğretmenin görevli olması vb. unsurlara dikkat edilmiştir. Tüm görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından yapılmış ve öğretmenlerin izni ile kayıt altına alınmıştır.

Görüşmede standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Form; iki kısımdan oluşmakta olup ilk kısmında öğretmenlere dair genel demografik veriler yer alırken ikinci kısımda problem cümlelerine koşut hazırlanmış sorulara yer verilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde nitel verilerin analizi için yaygın kullanılan yöntemlerden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Analiz süreci Şekil 2’de gösterilmiştir (Bk. Şekil 2.).



Şekil 2: Analiz Süreci

Araştırma kapsamında Giresun ilinde resmi anaokulları ve ilkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Görüşmeler, araştırmacı tarafından birebir yürütülmüş, tüm süreç ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları, veri güvenliği ve düzeni açısından araştırmacının kişisel Google Drive hesabı üzerinden erişilebilir şekilde saklanmış; daha sonra bu kayıtlar özenli bir şekilde deşifre edilerek yazılı metne dönüştürülmüştür. Metin hâline getirilen veriler Microsoft Word ortamında düzenlenmiş ve Excel dosyalarına aktarılmış, içerik analizine uygun hale getirilmiştir.

İçerik analizinde öncelikle görüşme formlarında her bir soruya verilen yanıtlar ayrı ayrı ele alınarak, katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda araştırmacı tarafından kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra benzer içeriklere sahip kodlar gruplanarak kategoriler meydana getirilmiş ve bu kategoriler üst temalar altında birleştirilmiştir. Oluşturulan kod, kategori ve temalar danışman öğretim üyesi ile birlikte gözden geçirilmiş ve doğruluğu teyit edilmiştir. Tüm bu süreç boyunca araştırmacının önyargılarından arınarak, verilerin olduğu gibi yansıtılması amacıyla her bir katılımcı görüşüne eşit düzeyde dikkat gösterilmiştir.

Araştırmada kullanılan içerik analizi yöntemi, katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını daha derinlemesine kavrayabilmeyi amaçlamaktadır. Metin ve Ünal'a göre; İçerik analizi, metinlerde geçen belirli kelime, kavram veya ifadelerin tekrar eden örüntüler üzerinden incelenmesiyle, verilerin altında yatan anlam yapılarının sistematik biçimde ortaya çıkarılmasını sağlar. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin Tanılanmamış davranış problemi olan çocuklarla yaşadıkları deneyimlerden hareketle eğitim ve katılım hakkına dair ortaya çıkan görüşler tematik bütünlük içinde değerlendirilmiş ve bulgular bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.6. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİĞİ

Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizine uygun hâle getirilerek anlamlı temalar ortaya konmuştur. Görüşmelerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri toplama aracı olarak hazırlanan “Görüşme Formu”, literatür taraması ve alan uzmanlarından alınan dönütler doğrultusunda geliştirilmiş ve son hâline kavuşturulmuştur. Görüşme formuna dair değerlendirmelerde bir akademisyen ve bir uygulayıcı öğretmenin uzman görüşlerine başvurulmuş, böylece hem kuramsal hem pratik boyutta yeterliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen dönütlerle form geliştirildikten sonra, pilot görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği ve araştırma amacına uygunluğu test edilmiştir. Pilot görüşmeden elde edilen veriler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın etik boyutuna da önem verilmiş; Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler, Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulunun onayı

(03.07.2024 Tarih ve Sayı: E-50288587-050.01.04-20297) alınmış ve ardından Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler temin edilmiştir. Bu süreç, çalışmanın hem bilimsel hem de idari açıdan geçerliliğini desteklemiştir.

Verilerin geçerliliğini sağlamak için görüşme kayıtları sesli olarak alınmış, ardından dijital ortamda yazıya aktarılmış ve içerik analizi için yapılandırılmıştır. Görüşme sorularının doğrudan katılımcı ifadeleriyle ilişkilendirilmesi, temaların anlamlı biçimde oluşturulmasına olanak tanımıştır. Verilerin doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulması, araştırma bulgularının inandırıcılığını artırmıştır.

Çalışmanın güvenilirliği ise toplanan verilerin sistemli bir şekilde analiz edilmesi, her aşamanın danışman öğretim üyesiyle birlikte değerlendirilmesi ve elde edilen bulguların tutarlılığının sağlanması ile güçlendirilmiştir. Ses kayıtlarından yazıya geçirilen görüşmelerin eksiksiz aktarılması, araştırmacının alan notları ile desteklenmesi ve kodlama sürecindeki şeffaflık, güvenilirliğe katkı sağlamıştır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerin samimi ve rahat bir ortamda, katılımcıların kendi okul ortamlarında gerçekleştirilmesi; doğal verilerin elde edilmesini kolaylaştırmış ve katılımcıların görüşlerini açıkça ifade etmelerine imkân tanımıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik, verilerin inandırıcılığı ve anlamlılığı; güvenilirlik ise verilerin tutarlılığı ve teyit edilebilirliği ile açıklanır. Bu çalışmada elde edilen bulguların aktarılabilirliği ve yorumlanabilirliği açısından uygun bir yapı oluşturulmuş, çalışma süreci boyunca etik ve bilimsel hassasiyet korunarak geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde görüşme sorularına göre belirlenen altı ana tema ve yirmi üç kategori altında içerik analizi yapılmıştır. Her tema altında, öğretmen görüşlerinden elde edilen kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş, bu kategoriler bir araya getirilerek temalar altında sunulmuştur.

Tablo 3: Temalar ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
1.Davranış Tespiti	1.1. Gözlem 1.2. Tespit Kriterleri 1.4. İletişim
2. Davranışın Etkisi	2.1. Etkinliklerde Yaşanan Zorluklar 2.2. Sınıf İçi Düzen ve Disiplin Problemleri 2.3. Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkiler 2.4. Duygusal Yıpranma 2.5. Motivasyon Kaybı 2.6. Tükenmişlik Belirtileri
3.Yöntem ve Teknikler	3.1. Aile Katılımı 3.2. Duygusal Destek Stratejileri 3.3. Davranışın Pekiştirilmesi 3.4. Sosyal Becerilerin Desteklenmesi 3.5. Bireysel İletişim Yöntemleri 3.6. Sınıf Yönetimi Becerileri 3.7. Gözlem ve Değerlendirme 3.8. Profesyonel Destek Yaklaşımları
4.Eğitim ve Katılım Hakkı	4.1. Eğitim Hakkı 4.2. Katılım Hakkı
5. Değişim	6.1. Değişimin Sınırları 6.2. Gözlenen Değişim

Tablo 3’de araştırmanın alt amaçları doğrultusunda oluşturulan temalar ve kategorilere yer verilmiştir. Ortaya çıkan temalar: Davranış tespiti, davranışın etkisi, uygulamalar, eğitim ve katılım hakkı ve değişim olarak altıya ayrılmıştır.

4.1. BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma da okul öncesi öğretmenlerine yönelik sorulan “Okul Öncesi Eğitimde Tanılanmamış Davranış Problemi olan çocuklar nasıl belirlenmekte/tespit edilmektedir?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda “Davranışın Tespiti” temasına ait kategoriler, alt kategori ve sıklık değerleri Tablo 4 de gösterilmiştir. Bu bölümde, öğretmenlerin Tanılanmamış davranış problemi olan çocukları nasıl tespit ettiklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle tematik olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, “Davranış Tespiti” teması altında üç ana kategoriye (Gözlem, Tespit Kriterleri ve İletişim) ve yedi alt kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 4: Davranışın Tespiti Teması

Tema	Kategori	Alt Kategori	Frekans
Davranış Tespiti	Gözlem	Saldırgan Davranışlar	14
Davranış Tespiti	Gözlem	Kurallara Uyumsuzluk	11
Davranış Tespiti	Gözlem	Uyum Süreci Gözlemi	4
Davranış Tespiti	Tespit Kriterleri	Aile ve Çevre Geri Bildirimi	4
Davranış Tespiti	Tespit Kriterleri	İletişim Güçlükleri	4
		Duygusal ve Gelişimsel	
Davranış Tespiti	İletişim	Problemler	2
Davranış Tespiti	İletişim	Sosyal İletişim Problemleri	2

Tablo verilerine göre en yüksek frekans, 14 tekrar ile “Saldırgan Davranışlar” alt kategorisine aittir. Bu, öğretmenlerin davranış bozukluklarını çoğunlukla fiziksel ya da sözel saldırgan davranışlar üzerinden tespit ettiklerini göstermektedir. İkinci en

yüksek frekans 11 ile “Kurallara Uyumsuzluk” alt kategorisine aittir. Bu da çocukların kurallara uymama davranışlarının da yaygın olarak fark edilen bir belirti olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte “Aile ve Çevre Geri Bildirimi” ile “İletişim Güçlükleri” alt kategorileri eşit frekans (4) ile dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca sınıf içi gözleme değil, dış çevre ve iletişim temelli bulgulara da önem verdiklerini göstermektedir. “Uyum Süreci Gözlemi” yine 4 frekans ile benzer şekilde ön plana çıkmaktadır. Buna karşın, “Duygusal ve Gelişimsel Problemler” ile “Sosyal İletişim Problemleri” alt kategorileri ise daha az (2 frekans) sayıda öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu veriler, öğretmenlerin daha çok davranışsal belirtilere odaklandığını, duygusal ve sosyal boyutları ise ikinci planda değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

4.1.1. Gözlem

Gözlem kategorisi, öğretmenlerin davranış bozukluğu tespitinde en çok başvurdukları yöntem olduğunu göstermektedir. Bu kategori altında “Kurallara Uyumsuzluk”, “Saldırgan Davranışlar” ve “Uyum Süreci Gözlemi” alt başlıkları yer almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını düzenli olarak takip ederek sorunlu davranış örüntülerini belirlemektedirler.

Kurallara Uyumsuzluk alt kategorisinde, öğrencilerin sınıf içi kurallara uymamaları, öğretmen yönergelerini yerine getirmemeleri ve disiplinsiz davranışlar sergilemeleri temel belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Bu tür davranışlar, öğretmenler için uyarı niteliği taşımaktadır.

“Belirli bir süre sonra sınıf kurallarına hâlâ uymayan çocuklar dikkatimi çekiyor. Süreklilik gösteriyorsa üzerine yoğunlaşıyorum.” (Öğretmen 1)

Saldırgan Davranışlar alt kategorisi, fiziksel ya da sözel olarak saldırgan eğilimler gösteren çocukların öğretmenler tarafından sıkça fark edildiğini ortaya koymaktadır. Bu tür davranışlar hem akran ilişkilerini hem de sınıf ortamının güvenliğini tehdit ettiği için öğretmenlerin dikkatini çekmektedir.

“Arkadaşına vurması, sürekli bağırması, oyuncak fırlatması gibi davranışları olan öğrencileri not alıyorum.” (Öğretmen 2)

Uyum Süreci Gözlemi alt kategorisi, öğrencinin sınıf ortamına ne kadar sürede ve nasıl adapte olduğunun izlenmesini kapsamaktadır. Öğretmenler, özellikle okul yılı başında öğrencilerin sınıfa entegrasyonlarını gözlemleyerek normalden sapma gösteren davranışlara odaklanmaktadır.

“Uyum haftası boyunca çocukların davranışlarını gözlemliyorum, hâlâ sınıfa uyum sağlayamayan öğrencilerle ayrıca ilgileniyorum.” (Öğretmen 4)

4.1.2. Tespit Kriterleri

Tespit Kriterleri kategorisi, öğretmenlerin yalnızca anlık davranışları değil, aynı zamanda davranışın süregiden niteliğini, aile ve çevreden alınan bilgileri ve gelişimsel uygunlukları esas alarak karar verdiklerini göstermektedir. Bu çerçevede “Aile ve Çevre Geri Bildirimi” ile “Duygusal ve Gelişimsel Problemler” alt kategorileri öne çıkmaktadır.

Aile ve Çevre Geri Bildirimi alt kategorisinde, öğretmenlerin çocukla ilgili karar sürecine veli katılımını esas aldığı görülmektedir. Öğrencinin evdeki davranışları ile sınıf içi davranışlarını karşılaştırarak daha bütüncül bir değerlendirme yapılmaktadır.

“Çocukla ilgili kaygım varsa mutlaka veliyle görüşürüm. Evde de benzer davranışlar olup olmadığını öğrenmeye çalışırım.” (Öğretmen 9)

Duygusal ve Gelişimsel Problemler alt kategorisi, öğrencinin yaşıyla uyumsuz davranışlar sergilemesi ya da aşırı içe kapanıklık, duygusal patlamalar gibi durumları kapsamaktadır. Bu tür davranışlar öğretmenlerde farklı gelişimsel sorunlara yönelik farkındalık yaratmaktadır.

“Silgi yiyen, hamur ağzına sokan, aşırı içe kapanık ya da yaşının altında tepkiler veren çocuklar dikkatimi çekiyor.” (Öğretmen 7)

4.1.3. İletişim

İletişim kategorisi, öğrencinin sözel ya da sosyal yollarla kendini ifade etme biçimlerinde yaşanan sorunlara işaret etmektedir. Bu kategori altında “İletişim Güçlükleri” ve “Sosyal İletişim Problemleri” alt başlıkları yer almaktadır.

İletişim Güçlükleri alt kategorisinde, öğrencilerin öğretmenin yönergelerini anlamaması, konuşma sırasında donuk kalması veya karşılık vermemesi gibi dilsel/sözel eksiklikleri yer almaktadır.

“Bazı çocuklar yönergeleri anlamıyor, cevap vermiyor ya da göz teması kurmuyor. Bu durum bende bir sorun olduğu izlenimi oluşturuyor.” (Öğretmen 11)

Sosyal İletişim Problemleri alt kategorisi ise öğrencinin grup etkinliklerine katılamaması, arkadaş ilişkilerinde pasif kalması ve sınıf ortamında yalnızlaşması gibi durumları kapsamaktadır.

“Tüm sınıf etkinliğe katılırken bir öğrenci sürekli yalnız kalıyorsa, bu durum benim için bir sinyaldir.” (Öğretmen 3)

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin davranış bozukluğu tespitinde gözlem sürecine öncelik verdiğini, fakat bunu tek başına yeterli görmeyip aile iletişimi, gelişimsel değerlendirme ve sosyal etkileşim gibi çok boyutlu ölçütleri dikkate aldığını ortaya koymaktadır. Saldırgan davranışlar ve kurallara uyumsuzluk en sık fark edilen durumlar olurken; sosyal ve duygusal farklılıklar ise daha düşük sıklıkla ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin davranış bozukluklarını sıklıkla sınıf içi düzeni bozan davranışlar üzerinden tanımladığını göstermektedir.

4.2. İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Tanılanmamış davranış problemi olan çocuklar eğitim-öğretim sürecini nasıl etkilemektedir?” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulan “Davranışın Etkisi” temasına ait kategori, alt kategori ve frekans değerleri Tablo 5’te sunulmuştur. Davranış problemi gösteren çocukların sınıf içi düzen, öğretim faaliyetleri, öğretmen motivasyonu ve diğer öğrenciler üzerindeki etkileri çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Bulgular, “Davranışın Etkisi” teması altında altı temel kategori (Etkinliklerde Zorluklar, Sınıf İçi Düzen ve Disiplin Problemleri, Diğer Öğrenciler Üzerinde etkiler, Duygusal Yıpranma, Motivasyon Kaybı, Tükenmişlik belirtileri) ve bu kategorilere bağlı altı alt kategori şeklinde yapılandırılmıştır.

Tablo 5: Davranışın Etkisi Teması

Tema	Kategori	Alt Kategori	Toplam Frekans
Davranışın Etkisi	Etkinliklerde Yaşanan		
	Zorluklar	Etkinliğin yarıda kalması	9
	Etkinliklerde Yaşanan		
Davranışın Etkisi	Zorluklar	Etkinliğe katılamama	7
Davranışın Etkisi	Etkinliklerde Yaşanan		
	Zorluklar	Sürekli müdahale edilmesi	5
Davranışın Etkisi	Sınıf İçi Düzen ve		
	Disiplin Problemleri	Sınıf düzeninin bozulması	12
Davranışın Etkisi	Sınıf İçi Düzen ve		
	Disiplin Problemleri	Kurallara uyulmaması	11
Davranışın Etkisi	Diğer Öğrenciler		
	Üzerindeki Etkiler	Diğer öğrencilerin motivasyon kaybı	18
Davranışın Etkisi	Duygusal Yıpranma	Stres ve sinirlilik	17
Davranışın Etkisi	Mesleki motivasyonun		
	Motivasyon Kaybı	azalması	14
Davranışın Etkisi	Tükenmişlik		
	Belirtileri	Yorgunluk ve tükenmişlik hissi	11

4.2.1. Etkinliklerde Yaşanan Zorluklar

Davranış problemi olan çocukların sınıf ortamına etkilerinden ilki, öğretim sürecinde planlanan etkinliklerin sağlıklı bir şekilde yürütülememesidir. Öğretmenler, bu çocukların sürekli müdahaleleri nedeniyle etkinliklerin bölündüğünü, hedeflenen kazanımların yeterince işlenemediğini ve sınıf ortamının etkinlik temelli öğrenmeye kapalı hale geldiğini ifade etmişlerdir. Öğrencinin dikkati sürekli üzerlerine çekmesi, öğretmenin enerjisinin yalnızca o çocuk üzerinde yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Bu da diğer öğrencilerin sürece tam anlamıyla katılamamasına ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin daralmasına yol açmaktadır. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Etkinliklerimi sürekli yarıda bırakmak zorunda kalıyorum. Bir öğrenciyi idare ederken diğer çocuklarla ilgilenemiyorum.” (Öğretmen 4)

“Bu çocuk yüzünden diğer öğrenciler etkinliğe katılamıyor. Onlar da süreçten soğuyor.” (Öğretmen 8)

“Dikkat çekmek için etkinliklere sürekli müdahale ediyor.” (Öğretmen 2)

“Etkinlik sırasında ortaya çıkan her durum, süreci baltalıyor. Kendimi sürekli toparlamak zorunda kalıyorum.” (Öğretmen 7)

4.2.2. Sınıf İçi Düzenin Bozulması ve Disiplin Sorunları

Sınıf içi düzenin sağlanamaması, davranış problemi olan öğrencilerin en çok etkilediği alanlardan biridir. Öğretmenler, bu tür öğrencilerin kurallara uymakta zorlandığını, öğretmen yönergelerine direnç gösterdiğini ve sınıf arkadaşlarının dikkatini dağıtarak genel düzeni bozduğunu belirtmişlerdir. Bu bozulma, hem öğretmenin sınıf yönetimini hem de öğrencilerin öğrenme motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Öğretmenin kontrolü kaybetme hissi, zamanla otoritesine yönelik

algıyı da zayıflatmaktadır. Öğretmenlerin bu durumu yönetme stratejilerinde sınırlandıkları ve duygusal olarak da zorlandıkları anlaşılmaktadır. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Bütün sınıfın dikkati dağılıyor. Bir öğrenciyle ilgilenirken diğerleri de kontrolden çıkıyor. Sınıf ortamı kaotik hâle geliyor.” (Öğretmen 2)

“Kuralları hiç dikkate almıyor. Sürekli konuşuyor, hareket ediyor ve diğer çocukları provoke ediyor.” (Öğretmen 5)

“Sınıfın genel düzenini sağlayamıyorum. Onun davranışları herkesi etkiliyor.” (Öğretmen 1)

“Sanki tüm sınıfı o çocuk yönetiyor. Kurallar değil o baskın.” (Öğretmen 6)

4.2.3. Diğer Öğrenciler Üzerindeki Etkiler

Tanılanmamış davranış problemi olan çocukların varlığı, yalnızca öğretmeni değil sınıftaki diğer öğrencileri de olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı sekteye uğramakta, dikkatleri dağılmakta ve motivasyonları azalmaktadır. Özellikle düşük motivasyonlu öğrencilerin bu durumdan daha çok etkilendiği belirtilmiştir. Akran ilişkilerinde de bozulmaların yaşandığı, davranış problemi olan çocukla iletişim kurmak istemeyen öğrencilerin grup çalışmalarına dâhil olmadıkları vurgulanmıştır. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Davranış problemi olan çocuk yüzünden sınıfın geneli bozuluyor. Diğer çocuklar öğrenmekten uzaklaşıyor, motivasyonları düşüyor.” (Öğretmen 3)

“Arkadaşları artık onunla aynı masada oturmak istemiyor. Bu da onu daha çok hırçınlaştırıyor.” (Öğretmen 8)

“Bireysel bir sorun gibi görünüyor ama tüm sınıfın enerjisini düşürüyor.” (Öğretmen 7)

4.2.4. Öğretmenlerin Duygusal Yıpranması

Sürekli olarak davranış problemi gösteren çocukla ilgilenmek zorunda kalan öğretmenler zaman içinde duygusal yorgunluk yaşamakta, Öğretmenlerin sabır eşiği düşmekte ve psikolojik olarak tükenme belirtileri göstermektedir. Öğretmenler sınıf içinde adil olamamaktan, sürekli sabır göstermek zorunda kalmaktan ve diğer öğrencilerle ilgilenemedikleri için suçluluk hissettiklerinden söz etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin mesleki doyumlarını azaltmakta ve duygusal tükenmişliği hızlandırmaktadır. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Bütün sene mücadele ettik. Sürekli aynı davranışları görmek insanı yoruyor.” (Öğretmen 1)

“Günün sonunda sinirlerim yıpranmış oluyor. Sürekli sabretmek zorundayım.” (Öğretmen 6)

“Bazen sınıfa girmeden önce nefes almak zorunda kalıyorum.” (Öğretmen 5)

“Sadece onu düşünmekten diğerlerini göremiyorum. Bu da beni çok üzüyor.” (Öğretmen 3)

4.2.5. Mesleki Motivasyon Kaybı ve Tükenmişlik

Davranış problemi olan öğrencilerle baş etmede yaşanan zorlanmalar öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını da olumsuz etkilemektedir. Sınıfında bu tür çocuklar olan öğretmenler zamanla inisiyatif alamamaya, sürekli benzer sorunlarla uğraşmaktan dolayı yeniliklere kapalı hâle gelmeye başlamaktadır. Mesleğe dair heyecan ve üretkenlik yerini kaygı, yılgınlık ve bezginliğe bırakmaktadır. Bu da öğretim sürecinin niteliğini dolaylı olarak düşürmektedir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Ne yaparsam yapayım düzelmiyor. Artık çabalamak içimden gelmiyor.”
(Öğretmen 6)

“Eskiden sınıfıma heyecanla gelirdim, şimdi kaygıyla başlıyorum.” (Öğretmen 7)

“Her gün aynı şeyler. Artık gelişim göstermek istemiyorum.” (Öğretmen 2)

4.2.6. Aile İletişimi ve Destek Yetersizliği

Öğretmenler, davranış problemi yaşayan öğrencilerle yürütülen sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için aile iş birliğinin olmazsa olmaz olduğunu vurgulamaktadır. Ancak çoğu zaman velilerin çocuğun yaşadığı problemi kabul etmediği, öğretmeni suçladığı ya da süreci sadece öğretmene bıraktığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin yalnızlaşmasına ve mücadele sürecinin tek taraflı kalmasına neden olmaktadır. Ailelerin destekleyici olması gerektiği yerde, savunmacı ve tepkisel yaklaşımları sürecin etkinliğini azaltmaktadır. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“En büyük zorluk, velinin çocuğundaki problemi kabul etmemesi. Savunmaya geçiyorlar.” (Öğretmen 5)

“Sadece konuşmakla yetinmiyorlar. Beklenen davranış desteğini evde vermiyorlar.” (Öğretmen 3)

“Beni suçlayan veliler oluyor. Çocuğun hırçınlığını benim yaklaşıma bağlayanlar var.” (Öğretmen 4)

Elde edilen bulgular, tanılanmamış davranış problemi olan çocukların yalnızca bireysel gelişimi değil; sınıf düzeni, öğretmen sağlığı ve diğer öğrencilerin eğitime erişimini de olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle davranışsal müdahalelerin yalnızca sınıf düzeyinde değil; okul, aile ve uzman iş birliği ile çok boyutlu olarak yürütülmesi gerekmektedir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Tanılanmamış davranış problemi olan çocuklara yönelik hangi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulan “Yöntem ve Teknikler” temasına ait kategori, alt kategori ve frekans değerleri Tablo 6’da sunulmuştur. Davranış problemi olan çocuklara yönelik öğretmenlerin geliştirdiği uygulamalar, anlık müdahale, duygusal destek sağlama, gözlem ve değerlendirme, profesyonel destek alma gibi çok boyutlu stratejiler üzerinden yapılandırılmıştır. Bulgular, “Yöntem ve Teknikler” teması altında dokuz temel kategori ve bu kategorilere bağlı dokuz alt kategori şeklinde organize edilmiştir. Bu alt başlıklar sırasıyla aile katılım, duygusal stratejiler, anlık müdahale teknikleri, davranışın pekiştirilmesi, sosyal becerilerin desteklenmesi, bireysel iletişim yöntemleri, sınıf yönetimi becerileri, gözlem ve değerlendirme ve profesyonel destek yaklaşımları şeklindedir. Bu kategorilere ait alt kategorileri de içeren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 6: Yöntem ve Teknikler Teması

Tema	Kategori	Alt Kategori	Frekans
Yöntem ve Teknikler	Aile Katılımı	Aile İş Birliği	23
	Duygusal Destek		
Yöntem ve Teknikler	Stratejileri	Duygusal Destek	4
	Anlık Müdahale		
Yöntem ve Teknikler	Teknikleri	Anlık Müdahale	3
Yöntem ve Teknikler	Davranışın Pekiştirilmesi	Pekiştirme ve Ödül	5
	Sosyal Becerilerin		
Yöntem ve Teknikler	Desteklenmesi	Sosyal Beceri Etkinliği	9
	Bireysel İletişim		
Yöntem ve Teknikler	Yöntemleri	Birebir İletişim	3
		Önleyici Sınıf	
Yöntem ve Teknikler	Sınıf Yönetim Becerileri	Yönetimi	9
Yöntem ve Teknikler	Gözlem ve Değerlendirme	Gözlem ve Analiz	22
	Profesyonel Destek		
Yöntem ve Teknikler	Yaklaşımları	Profesyonel Destek	3

4.3.1. Aile Katılımı

Tanılanmamış davranış problemi gösteren çocuklarla ilgili olarak öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntemlerden biri aile ile iş birliği içinde çalışmaktır. Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarının kaynağını daha iyi anlayabilmek ve çözüm sürecine aileleri de dâhil etmek amacıyla veli görüşmeleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Aile ile sürekli iletişim hâlindeyim. Özellikle çocuğun evdeki davranışlarını öğrenmeye çalışıyorum.” (Öğretmen 3)

*“Veliyi okula davet ederek birlikte çözüm yolları belirlemeye çalışıyoruz.”
(Öğretmen 14)*

“Sorunun sadece okul kaynaklı olmadığını düşünüyorum. O yüzden önce aile ile konuşuyorum.” (Öğretmen 7)

“Anne babayla aynı dili konuşmak önemli. Davranışlarla ilgili evde neler yapıldığını öğrenmek bizim için çok kıymetli.” (Öğretmen 22)

Bulgular, ailelerin süreçte aktif katılımının hem öğretmenler hem de çocuklar açısından olumlu sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Aile desteğiyle yürütülen müdahaleler, davranışların kalıcı şekilde değişmesine katkı sağlayabilmektedir.

4.3.2. Duygusal Destek Stratejileri

Öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerden bir diğeri ise çocuğun duygusal ihtiyaçlarını fark ederek onunla daha derin bir bağ kurmaya çalışmaktır. Bu bağlamda öğretmenler, empati kurma, anlayış gösterme, güven ortamı oluşturma gibi stratejiler ile öğrenciyi kazanmaya çalışmaktadır. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Çocuğun duygusunu anlamaya çalışıyorum. Bazen sadece sarılmak bile onu sakinleştiriyor.” (Öğretmen 6)

“Kendimi onun yerine koyuyorum. Belki anlatamadığı bir sıkıntısı vardır diye düşünüyorum.” (Öğretmen 19)

“İlk hedefim çocukla bağ kurmak. Güven ortamı olmazsa hiçbir yöntem işe yaramaz.” (Öğretmen 12)

“Sınıfta onu farklılaştırmamaya dikkat ediyorum. Sevildiğini hissettiği zaman davranışı da değişiyor.” (Öğretmen 24)

Öğretmen ifadelerinden de anlaşıldığı üzere, duygusal destek sağlamak çocuğun davranış problemlerinin temelinde yer alan bazı ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olmakta, bu da davranışların yumuşamasını sağlamaktadır.

4.3.3. Anlık Müdahale Teknikleri

Sınıf ortamında ortaya çıkan davranış problemlerine yönelik bazı öğretmenler anında müdahale etmeyi tercih etmektedir. Bu müdahaleler kimi zaman görmezden gelme, kimi zaman uyarma ya da davranışın etkisini azaltacak yönlendirme şeklinde olmaktadır. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Bazı durumlarda görmezden gelmek daha etkili oluyor. Tepki verdikçe davranış pekişiyor.” (Öğretmen 9)

“Uygun olmayan davranışı hemen fark ettiriyorum ama cezalandırmak yerine yönlendiriyorum.” (Öğretmen 15)

“Bazen sadece bakışım ile uyarıyorum, sözel müdahale yapmıyorum.” (Öğretmen 11)

“Anında müdahale ediyorum ama sonra mutlaka çocukla tekrar konuşuyorum.” (Öğretmen 21)

Anlık müdahale stratejileri, davranışın sınıf ortamına yayılmasını engellemek ve diğer öğrencilerin etkilenmesini önlemek açısından önemli bulunmuştur. Ancak bu müdahalenin cezalandırıcı değil, öğretici bir dil taşıdığı görülmektedir.

4.3.4. Davranışın Pekiştirilmesi

Öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu yöntemlerden biri de olumlu davranışları pekiştirme stratejileridir. Bu stratejiler arasında sözel takdir, sembolik ödüller, davranış puanları ve sticker uygulamaları yer almaktadır. Olumlu davranışların tekrar edilmesini sağlamak amacıyla öğretmenler bu pekiştirme tekniklerini sistemli bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Kurallara uyduğu zaman hemen sözlü olarak takdir ediyorum. Bu onu çok motive ediyor.” (Öğretmen 5)

*“Sticker kartlarımız var. Gün sonunda güzel davranış sergileyenler alıyor.”
(Öğretmen 17)*

“Pekiştirme kartlarıyla çalışıyorum. Olumlu davranışları görünür hale getiriyorum.” (Öğretmen 20)

“Bazen küçük ödülleri koyuyorum. Ama ödül değil, davranışı fark ettiğimi göstermek için.” (Öğretmen 25)

Bulgular, olumlu davranışların desteklenmesinde ödüllendirme ve takdirin önemli bir motivasyon aracı olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenler, bu araçları davranış kontrol etmekten çok yönlendirme amacıyla kullandıklarını vurgulamıştır.

4.3.5. Sosyal Becerilerin Desteklenmesi

Tanılanmamış davranış problemi gösteren çocukların sosyal becerilerinde yetersizlik görüldüğünü belirten öğretmenler, bu çocuklara yönelik drama, hikaye anlatımı, grup oyunları ve iş birliğine dayalı etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Bu uygulamalar sayesinde öğrencilerin empati, sıra bekleme, paylaşma gibi becerilerinin geliştiği ifade edilmiştir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

*“Grup oyunları hem kuralları hem de birlikte hareket etmeyi öğretiyoruz.”
(Öğretmen 10)*

“Hikaye anlatırken karakterin yerine kendini koymasını istiyorum. Bu empatiyi geliştiriyor.” (Öğretmen 8)

“Drama etkinliklerinde çocuk kendi davranışını dışardan izliyor gibi oluyor. Bu çok etkili.” (Öğretmen 13)

*“Grup çalışmaları onların sosyal becerilerini fark ettirmeden geliştiriyor.”
(Öğretmen 28)*

Sosyal beceri odaklı çalışmaların özellikle saldırganlık, kuralsızlık ve çekingenlik gibi davranışların azaltılmasında önemli rol oynadığı ve çocukların sınıf içindeki kabulünü artırdığı gözlemlenmiştir.

4.3.6. Bireysel İletişim Yöntemleri

Bazı öğretmenler, davranış problemi gösteren çocuklarla birebir iletişim kurmanın daha etkili olduğunu vurgulamışlardır. Göz teması kurma, sabah selamlaşmaları, özel konuşmalar gibi yöntemlerle öğretmen-öğrenci arasında güven temelli bir ilişki kurulmaya çalışılmaktadır. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Sabah kapıda selamlaşmak ve göz teması kurmak davranışlarını olumlu etkiliyor.” (Öğretmen 2)

“Ona özel biri olduğunu hissettirmek için birebir zaman geçiriyorum.” (Öğretmen 27)

“Ders dışında da konuşuyorum. Bu onu önemsemişimi gösteriyor.” (Öğretmen 16)

“Bazen sadece ‘nasılsın’ demek bile yeterli oluyor.” (Öğretmen 26)

Bulgular, bireysel ilgi ve iletişimin, öğrencilerin davranışlarını düzenlemesinde önemli bir etki oluşturduğunu ve çocukların öğretmenle güven ilişkisi kurduklarında daha uyumlu davrandıklarını ortaya koymaktadır.

4.3.7. Sınıf Yönetim Becerileri

Sınıf içinde tanılanmamış davranış problemi gösteren çocuklara yönelik uygulanan yöntemlerden biri de önleyici sınıf yönetim teknikleridir. Öğretmenler, sınıf kurallarının belirlenmesi, görev dağılımı, rutin oluşturma ve sınıf ortamının yapılandırılması gibi stratejileri kullanarak davranış problemlerini önlemeye

çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Sınıf kurallarımızı birlikte belirledik. Kuralları kendileri yazınca daha çok uyuyorlar.” (Öğretmen 4)

“Davranış problemi gösteren çocuklara belli sorumluluklar veriyorum. Görev verince daha olumlu davranıyorlar.” (Öğretmen 23)

“Sınıf içinde sürekli bir rutinimiz var. Ne zaman ne yapılacağını bilmek çocukları rahatlatıyor.” (Öğretmen 1)

“Kurallar herkes için geçerli. Uyguladığım yönetim düzeniyle sınıf kontrolünü sağlıyorum.” (Öğretmen 29)

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, yapılandırılmış ve önceden belirlenmiş kuralların çocukların davranışlarını düzenlemede etkili olduğu, ayrıca görev verme ve rutin oluşturma sınıf içerisindeki uyumu artırdığı sonucuna varılmıştır.

4.3.8. Gözlem ve Değerlendirme

Öğretmenlerden bazıları verdikleri cevaplarda, davranış problemi gösteren çocuklara doğrudan müdahaleden önce onları gözlemleyerek süreci analiz ettiklerini belirtmişlerdir. Bu gözlemler doğrultusunda öğrencilerin davranış kalıplarını ve tetikleyici durumları belirlediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Bir süre gözlem yapıyorum. Hangi durumda nasıl tepki veriyor anlamaya çalışıyorum.” (Öğretmen 18)

“Davranışın kaynağını anlayabilmek için önce izlemede kalırım.” (Öğretmen 30)

“Sorunun ne zaman başladığını, neye tepki olduğunu anlamak için not alıyorum.” (Öğretmen 6)

*“Her çocuk aynı şekilde davranmaz. Bu yüzden gözlem çok önemli.”
(Öğretmen 13)*

Bulgular sonucunda öğretmenlerin müdahale sürecini aceleye getirmediğini, çocuğun davranış örüntülerini analiz ederek daha etkili ve yerinde uygulamalar geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

4.3.9. Profesyonel Destek Yaklaşımları

Bu kısımda öğretmenler, tanılanmamış davranış problemi gösteren çocuklar için kendi yöntemlerinin yetersiz kaldığını ifade ederek rehber öğretmen, okul psikolojik danışmanı ya da dış uzman desteği arayışına girdiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Bazen kendi çabam yeterli olmuyor. Rehber öğretmene mutlaka yönlendiriyorum.” (Öğretmen 8)

“Durumun profesyonel bir destek gerektirdiğini düşündüğümde veliyi yönlendiriyorum.” (Öğretmen 10)

*“Okul psikolojik danışmanı ile sık sık iletişimdeyiz. Onun desteği çok önemli.”
(Öğretmen 12)*

“Bazı öğrenciler için uzman yardımı alınması şart. Ben sadece ilk gözlemi yapıyorum.” (Öğretmen 5)

Öğretmen ifadeleri, profesyonel destek yaklaşımlarının öğretmenin yalnız kalmadığı, çok yönlü bir müdahale sürecinin parçası olduğu ve özellikle karmaşık vakalarda etkili sonuçlar doğurabildiğini göstermektedir.

Genel olarak, okul öncesi öğretmenlerinin tanılanmamış davranış problemi olan çocuklara yönelik çok yönlü ve esnek bir müdahale yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenler, çocukların bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre değişen stratejiler uygulamakta hem duygusal hem davranışsal hem de sosyal gelişimi

desteklemeye yönelik yöntemlere başvurmaktadır. Aile iş birliği, birebir iletişim, sınıf içi düzenlemeler ve profesyonel destek gibi farklı düzeylerde uygulanan bu yöntemler, öğretmenlerin çocuklara karşı bütüncül bir yaklaşım geliştirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmen ifadeleri, davranış sorunlarının yalnızca kontrol altına alınması değil, aynı zamanda çocuğun gelişimsel ve duygusal ihtiyaçlarının da gözetildiği bir anlayışla ele alındığını ortaya koymaktadır.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Tanılanmamış davranış problemi olan çocuklara yönelik uygulamalar, eğitim ve katılım hakkı bağlamında nasıl değerlendirilmektedir?” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulan “Eğitim ve Katılım Hakkı” temasına ait kategori, alt kategori ve frekans değerleri Tablo 7’de sunulmuştur. Davranış problemi olan çocuklara yönelik yürütülen uygulamalar, öğretmenlerin eğitim hakkı ve katılım hakkı bağlamındaki algıları çerçevesinde çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Bulgular, “Eğitim ve Katılım Hakkı” teması altında iki temel kategori ve bu kategorilere bağlı beş alt kategori şeklinde organize edilmiştir.

Tablo 7: Eğitim ve Katılım Hakkı Teması

Tema	Kategori	Alt Kategori	Frekans
Eğitim ve Katılım Hakkı	Eğitim Hakkı	Eğitim alma hakkına inanma	10
Eğitim ve Katılım Hakkı	Eğitim Hakkı	Sınıftan gönderilmeye karşı olma	5
Eğitim ve Katılım Hakkı	Eğitim Hakkı	Sınıf düzenini ve diğer öğrencilerin haklarını koruma	5
Eğitim ve Katılım Hakkı	Katılım Hakkı	Seçme hakkı sunma	4
Eğitim ve Katılım Hakkı	Katılım Hakkı	Söz hakkı tanıma	4

4.4.1. Eğitim Hakkı

Bu bölümde eğitim hakkı kategorisindeki alt kategorilerin detaylı açıklamaları yapılmıştır. Bulgular, eğitim alma hakkına inanma, sınıftan gönderilmeye karşı olma ve sınıf düzenini ve diğer öğrencilerin haklarını koruma başlıkları altında incelenmiştir.

4.4.1.1. Eğitim Alma Hakkına İnanma

Öğretmenlerin önemli bir bölümü, davranış problemi gösteren çocukların da diğer çocuklarla eşit şekilde eğitim alma hakkına sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüşe göre, öğrencinin sergilediği olumsuz davranışlar, onun eğitim hakkını ortadan kaldırmamalı; aksine bu çocuklara daha fazla destek sunulmalıdır. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Bu çocukların da eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Her çocuğun hakkı bu.” (Öğretmen 1)

“Eğitim hakkı için herkes özverili davranmalı. Hiçbir çocuk bundan mahrum kalmamalı.” (Öğretmen 10)

“Her çocuğa eğitim hakkı verilmeli, ancak davranış bozukluğu varsa sınıfta kalması zor.” (Öğretmen 11)

“Çocuğa görev vererek eğitim hakkını kaybettirmemeye çalışıyorum.” (Öğretmen 14)

“Çocukların eğitim hakkı, sınıflarda sağlanmalı ama bazen toplu düzen bozuluyor.” (Öğretmen 15)

Bu bulgular, öğretmenlerin eğitim hakkını bir ayrıcalık değil, evrensel ve dokunulmaz bir hak olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Olumsuz davranışlara rağmen çocukların sınıf ortamında tutulması gerektiği fikri, bu hakkın özüne saygı gösterildiğini ortaya koymaktadır.

4.4.1.2. Sınıftan Gönderilmeye Karşı Olma

Davranış problemi gösteren çocuklara yönelik uygulamalarda öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğrencinin sınıf ortamından uzaklaştırılmasının kalıcı bir çözüm olmayacağını belirtmektedir. Öğrencinin sınıftan çıkarılması, hem onun eğitim hakkını engellemekte hem de duygusal olarak daha da dışlanmasına neden

olabilmektedir. Bu sebeple öğretmenler, sınıf içinde çözüm üretmenin daha doğru bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedirler. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Çocuğu sınıftan çıkarmak çözüm değil. Aksine daha da uzaklaştırıyor.”
(Öğretmen 2)

“Ne olursa olsun sınıf dışına göndermem. Her çocuk içeride kalmalı.”
(Öğretmen 5)

“Bazen mecbur kalıyorum ama bu beni de rahatsız ediyor.” (Öğretmen 8)

“Davranış sorununda hemen sınıftan göndermek yerine sınıf içinde çözüm ararım.” (Öğretmen 12)

“Çıkarmak çözüm değil ama bazen ortamı kurtarmak gerekiyor.” (Öğretmen 19)

Öğretmen ifadeleri, sınıftan gönderme uygulamasının pedagojik açıdan sorgulandığını ortaya koymaktadır. Bu görüşe göre, öğrencinin sınıf ortamından uzaklaştırılması yerine, sınıf içi destekleyici stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin aidiyet duygusunu pekiştirme ve eğitime katılımını sağlama açısından önem taşımaktadır.

4.4.1.3.Sınıf Düzenini Ve Diğer Öğrencilerin Haklarını Koruma

Bazı öğretmenler, davranış problemi gösteren bir öğrencinin sınıf düzenini bozduğunda, sadece o öğrenciye değil, sınıfın geneline karşı da sorumluluk taşıdıklarını vurgulamaktadır. Bu öğretmenler, diğer öğrencilerin öğrenme hakkının zarar görmemesi için zaman zaman bireysel müdahale yapmanın gerekli olduğunu belirtmektedirler. Bu görüşler, davranış problemi olan çocuklara karşı anlayışlı olunması gerektiği kadar, diğer öğrencilerin haklarının da korunması gerektiği yönünde bir denge arayışını yansıtmaktadır. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Bir çocuğun davranışı tüm sınıfı etkiliyorsa, diğer çocukların da hakkını düşünmeliyim.” (Öğretmen 4)

“Diğer çocuklar da eğitim almalı. Sürekli bölünen bir ortamda bu zorlaşıyor.” (Öğretmen 6)

“Davranış bozukluğu olan öğrenciyi kontrol edemezsem diğer öğrenciler mağdur oluyor.” (Öğretmen 9)

“Sınıf düzeni bozuluyorsa bir noktada müdahale şart oluyor.” (Öğretmen 16)

“Diğer çocukların öğrenmesini etkileyen davranışlara müdahale etmek zorundayım.” (Öğretmen 20)

Bu bulgular, öğretmenlerin sadece davranış problemi gösteren çocuğa değil, tüm sınıfa karşı bir sorumluluk taşıdıklarını hissettiklerini göstermektedir. Öğretmenler, sınıf düzeninin korunmasının da eğitimin kalitesi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, bireysel müdahaleler hem ilgili çocuk hem de sınıf bütünlüğü dikkate alınarak planlanmaktadır.

4.4.2. Katılım Hakkı

Bu bölümde katılım kategorisindeki alt kategorilerin detaylı açıklamaları yapılmıştır. Bulgular, seçme hakkı sunma, söz hakkı tanıma başlıkları altında incelenmiştir.

4.4.2.1. Seçme Hakkı Sunma

Cevaplarda öğretmenler, tanılanmamış davranış problemi olan çocukların katılımını artırmak amacıyla onlara seçim hakkı tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu seçimler genellikle etkinlik, eş görev ya da oyun alanı gibi sınıf içi uygulamalarla ilgilidir. Öğretmenler, çocuklara belirli sınırlar içinde seçenek sunmanın onların kontrol hissini artırdığını ve dolayısıyla daha uyumlu davranışlar geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Bazı etkinliklerde çocuğun seçmesine izin veriyorum. Zorunlu olduğunda direnç gösteriyor.” (Öğretmen 7)

“İstediği arkadaşla eşleşmesine izin verince davranışı değişiyor.” (Öğretmen 13)

“Kendisine uygun köşeyi seçmesine müsaade ediyorum.” (Öğretmen 17)

“Etkinliklerde seçenek sununca katılım artıyor.” (Öğretmen 22)

Bu görüşler doğrultusunda, seçim hakkı sunulan öğrencilerin daha az çatışma yaşadığı, daha fazla motivasyon gösterdiği ve kendilerini daha fazla ifade edebildikleri görülmektedir. Seçme hakkı, çocukların hem bireysel özerkliklerini hem de eğitime katılım düzeylerini artırmaktadır.

4.4.2.2.Söz Hakkı Tanıma

Katılım hakkı kapsamında öğretmenlerin vurguladığı bir diğer önemli konu, davranış problemi olan çocuklara söz hakkı tanımadır. Öğretmenler, bu çocukların da fikirlerini ifade etmeleri, sınıf içi tartışmalarda konuşmaları ve kendilerini anlatmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Söz hakkı tanınan çocukların hem öğretmenle hem arkadaşlarıyla ilişkilerinde olumlu gelişmeler yaşandığı gözlemlenmiştir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Onu da dinliyorum, ne söylemek istediğini ifade etmesine fırsat tanıyorum.” (Öğretmen 18)

“Fikirlerini önemsemişimi gösterince bana daha çok güveniyor.” (Öğretmen 21)

“Her çocuk gibi onun da konuşma hakkı var, özellikle grup çalışmalarında fikrini soruyorum.” (Öğretmen 23)

“Kendini ifade etmesine müsaade edince davranışları da yumuşuyor.” (Öğretmen 26)

Bu bulgular, çocukların söz hakkı ile birlikte sınıf içindeki aidiyet duygularının arttığını ve davranışlarının daha olumlu hale geldiğini göstermektedir. Öğretmenler, çocukların dinlenildiğini hissettikleri bir ortamda kendilerini daha rahat ifade ettiklerini ve bu durumun davranışsal iyileşmeyi desteklediğini vurgulamışlardır.

Genel olarak, öğretmenlerin tanılanmamış davranış problemi olan çocuklara yönelik uygulamaları, eğitim ve katılım hakkı bağlamında değerlendirildiğinde oldukça duyarlı ve çok boyutlu bir yaklaşım benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenler, bu çocukların sınıf ortamında kalmaları ve eğitim süreçlerinden dışlanmamaları gerektiğini vurgularken; aynı zamanda sınıf düzenini ve diğer öğrencilerin haklarını da gözetmeye çalışmaktadır. Ayrıca öğrencilere seçim hakkı ve söz hakkı tanıyarak katılım haklarını destekledikleri ve bu sayede çocukların sınıf ortamına daha sağlıklı bir şekilde entegre olmalarını hedefledikleri anlaşılmaktadır. Tüm bu bulgular, öğretmenlerin yalnızca davranışa değil, çocuğun bireysel gelişimine, haklarına ve sınıf içi ilişkilerine bütüncül bir bakış açısıyla yaklaştığını göstermektedir.

4.5. BEŞİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen, “Tanılanmamış davranış problemi olan çocuklarla yapılan çalışmalar sonucunda çocuklarda ne tür değişimler gözlemlenmektedir?” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulan “Değişim Gözlemleri” temasına ait kategori, alt kategori ve frekans değerleri Tablo 8’de sunulmuştur. Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda yapılan analizler, bu çocuklardaki gelişimsel ve davranışsal değişimleri; ayrıca değişimin sürekliliği açısından etkileyen aile desteği gibi faktörleri çok boyutlu olarak ortaya koymuştur. Bulgular, “Değişim Gözlemleri” teması altında iki temel kategori ve bu kategorilere bağlı dört alt kategori şeklinde yapılandırılmıştır.

Tablo 8: Değişim Teması

Tema	Kategori	Alt Kategori	Frekans
Değişim	Değişimin Sınırları	Aile Desteğine Bağlılık	5
Değişim	Değişimin Sınırları	Geçici Düzelmeye	5
Değişim	Gözlenen Değişim	Davranışsal Değişim	9
Değişim	Gözlenen Değişim	Gelişimsel Değişim	6

4.5.1. Gözlenen Değişim

Bu başlık altında öğretmenlerin tanılanmamış davranış problemi olan çocuklarda gözlemledikleri olumlu değişimler detaylandırılmıştır. Değişimlerin bir kısmı öğrencilerin duygusal gelişimi ve öz denetim becerilerindeki ilerlemeleri kapsarken, diğer kısmı ise sınıf içi davranışlara yansıyan somut gelişmeleri içermektedir.

4.5.1.1. Gelişimsel Değişim

Öğretmenlerin ifadelerine göre, tanılanmamış davranış problemi olan çocuklarla yapılan çalışmalar sonucunda bazı öğrencilerde öz denetim becerilerinde, sabır geliştirme ve kendini ifade etme gibi alanlarda belirgin gelişimsel değişimler gözlemlenmiştir. Bu değişimler daha çok çocuğun duygusal farkındalık düzeyindeki artışla ilişkilendirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Bu yıl ilk kez rehber öğretmenle çalıştım, nasıl yönlendireceğimi öğrenince bazı öğrencilerde öz denetim gelişti.” (Öğretmen 4)

“Ders dışı sohbetler sayesinde kendine güveni arttı. Artık düşünmeden öfke göstermiyor.” (Öğretmen 13)

“Göz teması arttı, konuşarak ifade etmeye başladı. Özellikle sabır kazandı.” (Öğretmen 17)

“Artık duygularını sözlü ifade ediyor. Eskiden vururdu, şimdi anlatıyor.”
(Öğretmen 24)

“Yaptığım bireysel çalışmalar sayesinde öğrencim artık iletişim kuruyor, göz teması kuruyor, sakinleşiyor.” (Öğretmen 27)

Bu ifadeler, öğrencilerin sadece davranışsal düzeyde değil, aynı zamanda içsel farkındalık ve duygusal regülasyon alanlarında da önemli kazanımlar elde ettiğini göstermektedir. Öğretmenler, bireysel ilgilenmenin ve destekleyici ortam oluşturma bu gelişimsel değişimde etkili olduğunu vurgulamaktadır.

4.5.1.2. Davranışsal Değişim

Davranışsal değişim, çocukların sınıf kurallarına uyum sağlaması, sosyal etkileşimlerde olumlu tutumlar geliştirmesi ve sınıf içindeki günlük etkinliklere daha aktif katılması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, bu değişimlerin gözlenebilir ve sınıf ortamına doğrudan yansıyan kazanımlar olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Sene sonunda davranış bozukluğunun %80 oranında azaldığını gözlemledim. Saldırgan davranışlar yerine konuşmayı seçiyor. Oyuna dahil olma süresi uzadı.” (Öğretmen 1)

“Bazı çocuklarda küçük ama olumlu değişiklikler oldu. Özellikle kurallara uyumda ve arkadaş ilişkilerinde fark var.” (Öğretmen 2)

“Eskiden arkadaşlarına zarar verirdi. Şimdi bekliyor, sıraya giriyor. Oyun kurallarını uyguluyor.” (Öğretmen 16)

“Sınıf ortamına alıştı, öğretmenle ilişki kuruyor.” (Öğretmen 20)

“Eskiden hep itiraz ederdi, şimdi önce düşünmeye başladı. Geri bildirim veriyorum, dikkate alıyor.” (Öğretmen 30)

Bu ifadeler, sınıf içi kurallara uyum sağlama, sosyal ilişkilerdeki olumlu gelişmeler ve sınıf etkinliklerine aktif katılım gibi gözlenebilir davranışsal değişimlerin öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulandığını ortaya koymaktadır. Bu değişimlerin çocukların sosyal uyum düzeylerini artırdığı ifade edilmiştir.

4.5.2. Değişimin Sınırları

Bu alt başlık altında öğretmenlerin gözlemledikleri değişimin kalıcılığı ve bu değişimi etkileyen sınırlayıcı faktörler ele alınmıştır. Özellikle aile desteğinin varlığı ya da yokluğu, öğretmenlerin değişime yönelik değerlendirmelerinde önemli bir belirleyici olarak öne çıkmıştır.

4.5.2.1. Aile Desteğine Bağlılık

Bazı öğretmenler, tanılanmamış davranış problemi olan çocuklardaki değişimin kalıcılığının büyük ölçüde aile desteğine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf içerisinde sağlanan gelişimin sürdürülebilmesi için ev ortamının da destekleyici olması gerektiği vurgulanmıştır. Aksi hâlde, sınıfta kazanılan olumlu davranışların pekiştirilememesi nedeniyle gerilemelerin yaşandığı belirtilmiştir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Benim tek başıma değişiklik yapmam zor. Bazı öğrencilerde başta iyileşme oldu ama evde desteklenmeyince yeniden başladılar.” (Öğretmen 3)

“Bir öğretmen tek başına çocukta değişiklik sağlayamaz. Aileyle çalışırsan bir yere varılıyor. Aksi hâlde her şey tekrar başa sarıyor.” (Öğretmen 5)

“Aileyle birlikte hareket ettiğim öğrencide çok belirgin bir ilerleme var. Saldırganlık yerini konuşmaya bıraktı.” (Öğretmen 10)

“Evde anne-baba desteklemediği sürece sınıfta yapılan her şey boşa gidiyor gibi hissediyorum.” (Öğretmen 25)

“Ailesi çok ilgiliydi. Sürekli iletişimdegdik. Bu sayede sınıf içindeki davranışları hızla düzeldi.” (Öğretmen 28)

Bu görüşler, öğretmenlerin sınıf içindeki kazanımları sürdürebilmek için ailelerle iş birliğini önemsedğini göstermektedir. Aile desteğinin olmaması, davranışların sınıf dışı yaşamda pekiştirilememesiyle sonuçlanmakta ve öğretmen müdahalelerinin etkisini azaltmaktadır.

4.5.2.2.Geçici Düzelmeler

Bazı öğretmenler, öğrencilerde başta olumlu gelişmeler gözlemlense de bu değişimlerin uzun süreli olmadığını, belirli bir süre sonra eski davranışların tekrar ettiğini ifade etmişlerdir. Bu durumun başlıca nedenlerinden biri olarak ise destekleyici çevre faktörlerinin eksikliği gösterilmektedir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde tespit edilen görüşler bu duruma örnek verilebilir:

“Sınıfta daha sakin ama bu durum evde sürmüyor. Aile ilgisiz kalınca tekrar eski davranışlarına dönüyor.” (Öğretmen 8)

“Bir dönem çok iyi gidiyordu ama ikinci dönem yine aynı davranışları sergiledi. Aile de ilgilenmedi.” (Öğretmen 14)

“İlk başta olumlu gitti ama aile ilgilenmeyince öğrenci yeniden içine kapandı.” (Öğretmen 18)

“Bir dönem çok iyi gidiyordu ama tatilden sonra yine aynı davranışlar başladı. Aile ilgisizdi.” (Öğretmen 26)

“Her şey güzel giderken birden bozuldu. Aile ilgilenmeyince kazanımlar sürdürülemedi.” (Öğretmen 29)

Bu bulgular, öğretmenlerin değişimi değerlendirirken sadece gözlenen gelişimlere değil, bu gelişimlerin sürekliliğine de önem verdiklerini göstermektedir. Geçici düzelmeler, çevresel faktörlerin müdahaleyle bütünleşmediği durumlarda yaygın olarak karşılaşılan bir sonuçtur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, tanılanmamış davranış problemi olan çocuklarla yürütülen çalışmaların, öğretmenler tarafından özellikle gelişimsel ve davranışsal açılardan olumlu sonuçlar doğurduğu ifade edilmiştir. Ancak bu değişimlerin sürdürülebilirliği, büyük ölçüde çevresel faktörlerin, özellikle de aile desteğinin varlığıyla ilişkilendirilmiştir. Öğretmen görüşleri, bu çocuklara yönelik müdahalelerin yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalmaması, aynı zamanda ailelerin sürece etkin biçimde dahil edilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Kalıcı ve bütüncül bir değişim için okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi dönemde tanılanmamış davranış problemi olan çocukların eğitiminde uygulanan yöntem ve tekniklerin eğitim ve katılım hakkı bağlamında incelenmesini konu edinmektedir. Gözlem ve deneyimlerle temellendirilen bu araştırma fikri, özellikle sınıf ortamında gözlemlenen ancak herhangi bir tanı almamış davranışsal sorunların çocukların eğitim hayatlarına olan etkilerini derinlemesine ele alma ihtiyacından doğmuştur. Bu doğrultuda, alan yazındaki boşluğu doldurmayı ve öğretmenlerin bu gibi durumlara yönelik yaklaşımlarını görünür kılmak amaçlanmıştır. Araştırma süreci, saha çalışmaları, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve nitel veri analizleri ışığında okul öncesi eğitimin gerçek sahasındaki sorunların anlaşılması hedeflenmiştir. Bu tez, yalnızca bir akademik çalışma değil, aynı zamanda eğitim sistemimizde görünmeyen sorunlara dikkat çeken bir sosyal sorumluluk projesi niteliğindedir.

Araştırma, okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin yalnızca tanı almış çocuklarla değil, tanı almamış ancak davranışsal olarak ciddi desteğe ihtiyaç duyan çocuklarla da sistematik bir biçimde ilgilendiklerini ortaya koymuştur. Bu çocukların eğitimi, öğretmenin kişisel çabasıyla değil; sistemli bir destek, kurumsal rehberlik ve aile katılımı ile sürdürülebilir hale gelebilir. Araştırmanın sunduğu bulgular bu bağlamda yalnızca mevcut durumun fotoğrafını çekmekle kalmamış; aynı zamanda yapısal bir değişim gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Okul öncesi dönemde görev yapan öğretmenlerin tanılanmamış davranış problemi olan çocuklarla ilgili deneyimlerini ve bu çocuklara yönelik eğitimsel yaklaşımlarını çok boyutlu olarak incelemeyi amaçlandığı araştırmada, tanılanmamış davranış problemi, literatürde yeterince yer bulamayan ancak sahada öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı bir durumdur. Bu bağlamda, araştırma sadece alan yazına katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda bu özgün problem durumuna dikkat çekmiştir.

Nitekim literatürde yer alan pek çok çalışma, davranışsal sorunlar üzerine odaklanırken genellikle tanı almış çocukları merkeze almaktadır (örneğin otizm,

dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu gibi). Bu çocuklar için yapılandırılmış bireyselleştirilmiş eğitim planları, rehberlik hizmetleri ve aile desteği gibi çeşitli destek mekanizmaları devreye alınmaktadır. Ancak tanı almamış ancak davranışsal sorunlar sergileyen çocuklara ilişkin belirgin bir kuramsal ve uygulamalı boşluk dikkat çekmektedir.

Öğretmenler, bu gruptaki çocuklara yönelik tanılama sürecini genellikle kendi sezgileri, deneyimleri ve sınıf içi gözlemleri doğrultusunda gerçekleştirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca eğitici değil aynı zamanda tanılayıcı ve düzenleyici roller üstlenmek zorunda kaldıklarını ortaya koymaktadır. Güder, Alabay ve Güner (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin bu tür öğrenciler karşısında kendilerini “çaresiz” ve “tükenmiş” olarak tanımladıkları; problem davranışların eğitim sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, öğretmenlerin uyguladığı stratejilerde bireysel deneyimlerin ön planda olmasıdır. Sözlü uyarı, görmezden gelme, oyunlaştırma, hikâyeleştirme, ödül-ceza teknikleri gibi yöntemler, öğretmenlerin kullandığı başlıca müdahale biçimleri arasında yer almaktadır. Ancak bu stratejilerin çoğu sistematik bir çerçeveden yoksundur. Özellikle, öğretmenlerin aile iş birliğini önemli bir destek unsuru olarak görmelerine rağmen, bazı araştırmalarda bu iş birliğinin yeterince kurulamadığı da vurgulanmaktadır.

Saldırgan davranışlarla baş etme stratejileri üzerine yapılan çalışmalar da benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Örneğin, Özdemir ve Tepeli (2016), öğretmenlerin bu tür davranışlarla baş etmede en çok sözel uyarı, rehberlik sağlama, empati kurma ve yer değiştirme gibi yöntemlere başvurduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin aile iş birliğini en az kullandığı stratejiler arasında sayması da dikkat çekicidir.

Tüm bu bulgular, öğretmenlerin sahada tanık oldukları davranışsal problemlerin çözümünde yalnız bırakıldıklarını ve bu durumun mesleki tükenmişliklerini artırdığını göstermektedir. Mevcut uygulamaların, kronik davranış problemleri karşısında

yetersiz kaldığı da düşünüldüğünde, daha önleyici, yapılandırılmış ve çok boyutlu stratejilere ihtiyaç olduğu açıktır.

Araştırma aynı zamanda sınıf içi gözlenen değişimlerin, öğretmenlerin bireysel çabaları ile sınırlı kaldığını; aile desteği olmaksızın bu gelişimlerin sürdürülebilir olmadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin yalnızlaştırıldığı bir sistemde davranışsal gelişimden beklenen sonuçların alınmasının mümkün olmadığı açıktır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin ifade ettiği gibi, bireysel başarıların kalıcı olabilmesi için okul-aile-uzman iş birliğinin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu nedenle, yalnızca öğretmen çabalarına dayanan çözümlerin yetersizliği, daha yapısal ve kurumsal düzenlemelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, tanılanmamış davranış problemi olan çocuklara yönelik özel eğitim politikalarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu çocuklar mevcut sistem içerisinde görünmez kalmakta ve tanı almadıkları için resmi destek sistemlerinden yararlanamamaktadır. Bakanlık düzeyinde, bu öğrencilere özel destek planları geliştirilmesi ve bu konuda standartların belirlenmesi, öğretmenlerin yalnız bırakılmaması açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu öğrenci grubunu tanımada ve doğru yönlendirme yapmada kullanabilecekleri rehberlik materyalleri ve araçları geliştirilmelidir. Bununla birlikte, bu konuda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek, farkındalık ve müdahale yeterliliklerinin artırılması sağlanmalıdır.

Eğitim politikalarında tanılanmamış davranış problemi olan çocuklara özel düzenlemeler yapılmalıdır. Mevcut eğitim sistemi, tanı almadıkları için resmi destek mekanizmalarından yararlanamayan bu çocukları adeta görünmez bırakmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde, sınıflarında ciddi davranış sorunları gözlenen ancak tanı konmamış çocuklar için özel destek planları ve politikaları geliştirilmelidir. Bu tür çocuklara yönelik erken müdahale programları, ek kaynak ve personel desteği gibi düzenlemeler, öğretmenlerin yalnız bırakılmasını önleyecek ve bu çocukların eğitim hakkını güvence altına alacaktır. Böylece, yalnızca öğretmenin bireysel çabasına dayanan mevcut yaklaşım yerine, daha yapısal ve kurumsal bir destek sistemi devreye girmiş olacaktır.

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler ve rehberlik materyalleri sağlanmalıdır. Araştırma bulgularımız, öğretmenlerin problem davranışları yönetme

konusunda genellikle kendi deneyim ve sezgilerine dayanmak zorunda kaldığını göstermiştir. Bu durumu iyileştirmek için öğretmenlere davranış yönetimi ve erken tanılama konusunda kapsamlı eğitim programları sunulmalıdır. Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin problem davranışların altında yatan nedenleri anlama, olumlu davranışı pekiştirme ve kriz durumlarını yönetme becerilerini geliştirecektir. Ayrıca, alanda kullanılabilecek rehberlik materyalleri, el kitapları ve araçlar geliştirilerek öğretmenlerin günlük uygulamalarda başvurabileceği kaynaklar oluşturulmalıdır. Bu sayede, öğretmenler bilimsel temelli ve yapılandırılmış stratejileri uygulayarak sınıf yönetiminde daha donanımlı hale gelecektir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bilgi ve müdahale yeterliliklerinin artırılması, problem davranışların daha etkili ve özgüvenli şekilde ele alınmasını sağlayacaktır.

Okul-aile iş birliğini güçlendirecek girişimlere öncelik verilmelidir. Problem davranış gösteren çocukların eğitiminde aile desteği kilit bir faktördür. Bu nedenle okullar ve eğitim otoriteleri, velileri sürece daha aktif katmaya yönelik planlamalar yapmalıdır. Somut olarak, *veli eğitim seminerleri*, *bilgilendirme toplantıları* ve *bireysel danışmanlık* oturumları düzenlenerek ebeveynlere çocukların davranış yönetimi konusunda bilgi ve beceri kazandırılabilir. Araştırmamızda da görüldüğü üzere, aile katılımı olmaksızın sınıf içinde elde edilen kazanımlar ev ortamında sürdürülememekte ve kalıcı davranış değişikliği sağlanamamaktadır. Ebeveynlerin, çocuk gelişimi ve olumlu disiplin yöntemleri konusunda bilinçlenmesi, çocuğun okulda öğrendiği olumlu davranışların evde pekişmesine yardımcı olacaktır. Böylece çocuk, tutarlı bir şekilde desteklenmiş olacak hem evde hem okulda benzer beklenti ve sınırlarla karşılaşacaktır. Güçlü bir okul-aile iş birliği, öğretmenin yükünü hafifletecek ve problem davranışların kaynağına inmede daha bütüncül bir yaklaşım sunacaktır.

Rehberlik ve psikolojik danışma servisi desteği sistematik hale getirilmelidir. Okul öncesi kurumlarda görev yapan rehber öğretmenler ve psikolojik danışmanlar, tanılanmamış davranış problemi olan çocuklar konusunda daha aktif bir rol almalıdır. Mevcut durumda bu tür çocuklarla baş etme sorumluluğu büyük ölçüde sınıf öğretmenin omuzlarındadır. Bunu dengelemek için, rehberlik servisleri hem erken tanılama hem de müdahale planlaması süreçlerine sistematik olarak dâhil edilmelidir.

Örneğin, problem davranış gösteren bir çocuk için okulda multidisipliner bir ekip (sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, gerekiyorsa okul psikoloğu) oluşturularak düzenli toplantılar yapılabilir. Bu ekip, çocuğun ihtiyaçlarını değerlendirmeli ve uygun destek stratejilerini birlikte planlamalıdır. Rehber öğretmenlerin sürece aktif katılımı, öğretmenlerin yalnız kalmasını önleyecek ve uzman desteği sayesinde müdahalelerin etkinliğini artıracaktır. Ayrıca, rehberlik servisleri ailelerle de koordinasyon içinde çalışarak ev ve okul arasındaki tutarlılığı sağlamaya katkıda bulunmalıdır.

Tanı almamış olsa da davranış problemi sergileyen çocuklar için bireyselleştirilmiş müdahale planları geliştirilmelidir. Özel gereksinimli çocuklar için uygulanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), tanılanmamış davranış sorunları olan çocuklar için de uyarlanarak kullanılabilir. Her çocuğun ihtiyacı ve tetikleyici faktörleri farklı olduğundan, yapılandırılmış ve çocuğa özgü müdahale planları hazırlanması, davranış sorunlarının üstesinden gelmede etkilidir. Bu planlarda, çocuğun güçlü yanları ve zorlukları dikkate alınarak hedef davranışlar ve stratejiler belirlenmelidir. Örneğin, yoğun öfke nöbetleri geçiren bir çocuk için duygularını ifade etme çalışmaları ve sakinleşme teknikleri içeren bir plan oluşturulabilir. Bireyselleştirilmiş planların uygulanması, öğretmenin yükünü hafifletecek çünkü ne yapılacağı konusunda bir rehber olacaktır. Ayrıca, çocuğun gelişimi daha yakından izlenebilecek ve gerektiğinde plan üzerinde düzenlemeler yapılabilecektir. Sonuçta, tanılanmamış davranış problemleri karşısında proaktif ve planlı bir yaklaşım benimsenerek her çocuğun potansiyelini maksimize etmek mümkün olacaktır.

Okul öncesi eğitim programlarında sosyal ve duygusal becerileri geliştiren etkinliklere ağırlık verilmelidir. Problem davranışların önlenmesi ve azaltılmasında, çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyici program içerikleri kritik rol oynar. Mevcut müfredatta bu yönde adımlar bulunsa da daha sistematik bir entegrasyona ihtiyaç vardır. Okul öncesi sınıflarda hikâye anlatımı, drama, serbest oyun, grup etkinlikleri ve empati geliştirmeye yönelik çalışmalar artırılmalıdır. Bu tür etkinlikler, çocuklara duygularını tanıma ve ifade etme, akranlarıyla sağlıklı iletişim kurma ve problem çözme becerileri kazandırma imkânı sunar. Örneğin, empati temelli hikâyeler aracılığıyla çocuklar farklı bakış açılarını anlayabilir; drama etkinlikleriyle öfke veya

kaygı gibi duygularını kontrollü şekilde ortaya koymayı öğrenebilir. Bu becerilerin erken yaşta kazandırılması, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engellemede koruyucu bir etki yaratacaktır. Dolayısıyla, müfredat geliştiricileri ve eğitim programcıları, sosyal-duygusal öğrenme unsurlarını planlı bir biçimde okul öncesi programa entegre etmelidir. Bu proaktif yaklaşım, uzun vadede sınıf içerisindeki problem davranışları azaltarak daha olumlu bir öğrenme ortamı oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Eğitim ve katılım hakkı perspektifiyle kapsayıcı uygulamalar teşvik edilmelidir. Son olarak, tüm bu öneriler çerçevesinde temel alınması gereken yaklaşım, hak temelli ve kapsayıcı bir eğitim anlayışıdır. Okul öncesi eğitimden, herhangi bir nedenle dezavantaj yaşayan çocukları dışlamak yerine onları destekleyici düzenlemelerle sürece tam katılımını sağlamak beklenir. Eğitim otoriteleri ve okul yönetimleri, her çocuğun – tanı konmuş olsun ya da olmasın – nitelikli eğitime ve aktif katılıma hakkı olduğunu gözeterek hareket etmelidir. Bu amaçla, öğretmenlere kapsayıcı eğitim ilkeleri konusunda hizmet içi eğitim verilebilir ve okullarda pozitif davranış destek programları uygulanabilir. Ayrıca, çocuk hakları konusunda farkındalık arttırılarak, tüm paydaşların (öğretmen, veli, yönetici) problem davranışlara sahip çocuklara bakış açısı değiştirilebilir. Her çocuğun onuruna yakışır şekilde eğitim alması ve karar süreçlerine dahil olması, ulusal ve uluslararası çocuk hakları belgelerinin de bir gereğidir. Bu nedenle, önerilen tüm müdahaleler ve politikalar hayata geçirilirken çocukların yüksek yararını ve haklarını merkeze alan kapsayıcı bir vizyon benimsenmelidir. Böylece, tanılanmamış davranış problemi olan çocukların okul öncesi eğitim sürecine tam katılımları sağlanacak hem bireysel gelişimleri desteklenecek hem de eğitimde fırsat eşitliğine katkıda bulunulacaktır.

KAYNAKÇA

- Akçınar, B., & Baydar, N. (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 454-470. <https://doi.org/10.17755/esosder.325593>
- Akdeniz, G. (2020). *Çalışan annelerin okul öncesi çocuklarında anne tutumlarının yıkıcı davranışlar üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Aksoy, N. ve Çoban Sural, Ü. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuğun korunma hakkına yönelik bilgileri ve eğitim ihtiyaçları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 66-89.
- Aktan, O., & Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 2(1), 64-79.
- Alabay, E. (2020). Boşanma sonrası oluşan tek ebeveynli aile çocukları: okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(27), 852-863.
- Arman, A. R. (2019). Karşıt olma karşı gelme bozukluğu ve davranım bozukluğunda izlem ve süreç, prognostik faktörler ve erken tedavinin etkisi. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics*, 5(1), 76-81.
- Arslan Kılıçoğlu, E., & Güneş, E. (2023). Çocuk refahı. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 115-128.
- Atatanır, H. (2022). Çocukluk olgusunun ve çocuk haklarının tarihsel gelişimi. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 205-219.
- Atatanır, H. (2023). Türkiye’de çocukların eğitim hakkı. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 50-63.
- Aydın, M. S., Dayhan, T., Eskicioğlu, G., Karabacak, A., & Karakaş, E. (2020). 3-5 Yaş çocuklarında zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerinin olumsuz ve

prososyal yalan söyleme davranışları üzerindeki etkisi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(5), 47-60.

Aysel, Y. I., & Tok, E. (2022). 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 464-484.

Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi.

Başığmez, A. C., & Özerk, H. (2021). İnsanın saldırgan ve şiddet içeren davranışlarını psikoterapi kuramlarının ele alış biçimlerinin değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 8475-8499.

Baybaba, E., & Ertürk, E. Y. (2022). Sağlık sistemindeki çocukların sağlık hakları. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 63-73.

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kurami ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.

Binbir, Ü., & Arastaman, G. (2021). Eğitim hakkı: Bir sistematik derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5067-5098. <https://doi.org/10.26466/opus.898503>

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Canbulut, T. (2015). Türkiye'de çocukların katılım hakkı üzerine bir derleme. *Sağlık Bilimleri Ve Meslekleri Dergisi*, 1(2), 85-94.

Çapar, M. C., & Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.

Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaası.

- Çetin, B. (2019). *Geniş ve çekirdek ailede yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve davranış sorunları açısından incelenmesi* [Master's thesis, Beykent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=L2vL38Gc9Kia8bss10z8MQ&no=hce36zeZymgOmGUnC702Yw>
- Dayanan Uğur, İ. ve Saylık, A. (2025). Nitel verilerin analizinde kavram bunalımı: teorik bir çözümleme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 299-316.
- Demirbaş, M., & Akarsu, B. (2015). Bilimsel Araştırmalarda Temel Kavramlar, M. Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (s.3-43). Pegem Akademi.
- Dinçer, Ç., & Göktaş, İ. (2019). 4-6 Yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme becerileri ve okul öncesi eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 72-83.
- Dirican, R. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 51-62.
- Durgun, Ö. (2011). Türkiye’de yoksulluk ve çocuk yoksulluğu üzerine bir inceleme. *Bilgi Ekonomisi Ve Yönetimi Dergisi*, 6(1). 143-154.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=0GTOqtajvoaGtch_vKCHw&no=3l5w9l6bO1kPdVpRjBB6eA
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *Education Sciences*, 6(3), 2347-2362.
- Erbay, E. (2021). *Çocuk Hakları*. Yeni İnsan Yayınevi.

- Erdoğan, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=MjakxNvxoh-bIRiSlG_MPg&no=TIY_fAB2qcD7sTxzVTetFg
- Eroğlu, S. E. (2009). Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 205-221.
- GENÇTAN, E. (1997). *Psikodinamik Psikiyatri Ve Normaldışı Davranışlar*. Remzi Kitabevi.
- Görücü, Y. D., & Ünsal, S. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 162.
- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Güler Budak, M., & Totan, T. (2020). 4-6 Yaş Arası Okul Öncesi Çocuklar İçin Yeniden Düzenlenen Kaygı Ölçeğinin Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yıldız Journal of Educational Research*, 5(1), 119-140.
- Gün, R. Ş., & Akduman, G. G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 107-123.
- Işık, E. (2021). Erken çocuklukta görülen davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(40), s. 185.

- Işıkol, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ve ebeveynlik öz yeterlik algıları ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki* [Master's thesis, Maltepe University]
- İkiz, S., & Öztürk Samur, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi / Examining physical and relational aggression of preschool children in terms of parents' Attitudes. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 159-175.
- İşmen Gazioğlu, A. E., Caner, A. N., & Deniz, M. B. (2018). *Çocuk Yetiştirmede Temel Beceriler*. AEP Yayınları.
- Kabasakal, Z., & Kaya, N. (2019). Erken çocukluk döneminde akran ilişkileri ve ilgili faktörler. Kabasakal Z. (Ed.), *Eğitim ve erken çocukluk dönemi içinde* (s. 85-115). İKSAD PUBLICATIONS.
- Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4- 6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. [Master's thesis, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=9Kh0v6IE7KluWSWhTvUKRQ&no=Ntjm24HHZCh2VOFD8oTd1A>
- Kahraman, H., & Irmak, T. Y. (2019). Çocuğun mizacı ve problem davranışları: ebeveyn uygulamalarının aracı rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 15-29.
- Kanıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik güvenilirlik çalışması* [Master's thesis, Marmara Üniversitesi] YÖK Açık Bilim. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/478445>
- Keçici, S. E. (2018). Okullarda saldırganlık ve yıkıcı davranışları önleme önerisi: yüzleştirme eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 77-90.
- Kıvılcım, M., & Doğan, D. G. (2014). Çocuk ve ölüm. *Journal of Turgut Ozal Medical Center*, 21(1), 80-85.

- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Köksal, F., & Özcan, N. (2022). Çocukların Doğası Üzerine Görüşler Eğitim Ortamında Çocuklara Yaklaşımı Nasıl Etkiler? *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 8(15), 257-271
- Lee, K., & Ross, H. J. (1997). The concept of lying in adolescents and young adults: Testing Sweetser's folkloristic model. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 255-270.
- Lindberg, E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Education Journal*, 19(1), 1-10.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Oğuz, N., & Kara, H. Ş. (2018). 54-66 aylık çocuklarda olumlu sosyal yalan davranışı ile zihin kuramı ve yönetici işlevlerin bağlantıları. *Psikoloji Çalışmaları*, 38(2), 129-154.
- Ömeroğlu, F. (1996). *Okul öncesi dönemde çocuğun Terbiyesinde Annenin rolü Ve Annelerin çocuk yetiştirme tutumları. (Anne tutumlarının Demografik Bilgilere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Bir araştırma).*[Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi] YÖK Açık Bilim. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/320761>
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 9-18.
- 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.
- Özen, Y., & Taşdemir, O. (2022). Anormal kavramına ruh sağlığı üzerinden bir bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(2), 174-184.

- Özen, Y., & Yiğit, A. (2022). Akıl arıza yaptığında ve normallığın sınırları. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Özer, M., & Aktaş, B. Ç. (2019). Değerler Eğitimi Devamlılığı: Okul Öncesi Eğitim Programından Hayat Bilgisi Öğretim Programına. *Ilkogretim Online*, 18(1), 389-405.
- Özgüngör, S., & Kapikiran, N. A. (2011). Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeklerinin Türk Kültürüne Uygunluğunun Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Ön Bulgular. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(36), 114-126.
- Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 283-295.
- Sevgili, S. (2021). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Ebeveyn Tutumu İle Duyusal Profilin İlişkisinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]
- Şahin, S., & Polat, O. (2012). Türkiye'de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 275-282.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., & Akgemci T. (2015). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütsel Davranış* (9. Baskı) Eğitim Yayınevi.
- Tarkoçin, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi] YÖK Açık Bilim. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/474961>
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal- bilişsel bir bakış: albert bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Temiz, S. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Öğrenci Davranış Problemleri, Bu Problemlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etkileri Ve Bunları Yönetme Stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(I), 1-10.

- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Türk Dil Kurumu). (t.y.) *Normal*. Güncel Türkçe sözlük. Erişim Tarihi: 8 Haziran, 2023. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Türk Dil Kurumu). (t.y.) *Anormal*. Güncel Türkçe sözlük. Erişim Tarihi: 8 Haziran, 2023. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Ucur, Z. E. (2005). *Farklı aile tutumlarının okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Uçar, E. (2017). *Okul öncesi dönem (48-72 ay) çocuklarında ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın mizaç ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi]. YÖK Açık Bilim. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/90315>
- Uşaklı, H. (2013). Eşinden ayrılmış annelerin görüşü açısından çocuklarının sorunları. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 195-208.
- Vural, D. E., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1174-1185.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of clinical child psychology*, 28(1), 25-43.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yay.
- Yıldırım, O., & Kumcağız, H. (2022). Psikodinamik yaklaşıma göre insan davranışının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 103-132.

- Yoldaş, C. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ve ebeveynlerin yaşam pozisyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi] YÖK Açıkbilim. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/488379>
- Yoldaş, C., & Demircioğlu, H. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 9(3), 553-572.
- YUMUŞ, M. (2013). Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Açıkbilim. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/492457>

EKLER

EK-1: Etik Kurul Onayı



T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı : E-50288587-050.01.04-20297
Konu : 03.07.2024 tarihli ve 07/07 sayılı Etik Kurulu Kararı

05.07.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Kazım TALAY'ın 14.06.2024 tarihli başvurusu.

Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulumuza sunmuş olduğunuz **"Okul Öncesi Dönemde Tanılanmamış Davranış Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Eğitim ve Katılım Hakkı Bağlamında İncelenmesi"** başlıklı çalışmanız 03.07.2024 tarihli ve 07/07 sayılı Etik Kurulumuzca değerlendirilmiş olup etik açıdan **uygun** bulunmuştur.

Bilgilerinize sunulur.

Prof. Dr. Eyüp NEFES
Kurul Başkanı

Dağıtım:

Gereği:

Sayın Kazım TALAY

Bilgi:

Sayın Doç.Dr. Müzeyyen ALTUNBAY

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 2C95522F-9CB3-4787-9610-3BEC0F0A0A0A Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/giresun-universitesi-ebys>

Giresun Üniversitesi Rektörlüğü Güre Yerleşkesi Gaziler Mah. Prof.
Ahmet Taner Kışlalı Cad. 28200 Merkez/GİRESUN E-Posta Adresi:
bilgi@giresun.edu.tr İnternet Ağı: www.giresun.edu.tr
Telefon No : (454) 310 10 00 Belgegeçer No : (454) 310 11 19
KEP Adresi : gru@hs01.kep.tr

Bilgi için: Adem USTA
Öğretim Elemanı
Telefon No:(454) 310 11 24



EK-2 : Öğretmenlerin görev yaptıkları ve çalışmaya örneklem teşkil eden okulların listesi

Katılımcı	Görev Yaptığı Okul
Öğretmen 1	Sabiha Özdemir Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 2	Sabiha Özdemir Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 3	Sabiha Özdemir Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 4	Sabiha Özdemir Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 5	Sabiha Özdemir Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 6	75. Yıl Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 7	Sabiha Özdemir Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 8	Sabiha Özdemir Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 9	Barbaros İlkokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 10	75. Yıl Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 11	Barbaros İlkokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 12	Barbaros İlkokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 13	Barbaros İlkokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 14	Barbaros İlkokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 15	Barbaros İlkokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 16	Barbaros İlkokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 17	Barbaros İlkokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 18	75. Yıl Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 19	75. Yıl Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 20	75. Yıl Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 21	75. Yıl Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 22	75. Yıl Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 23	75. Yıl Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 24	75. Yıl Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 25	75. Yıl Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 26	75. Yıl Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 27	Barbaros İlkokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 28	75. Yıl Anaokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 29	Barbaros İlkokulu Bulancak/GİRESUN
Öğretmen 30	75. Yıl Anaokulu Bulancak/GİRESUN

EK-3 : GÖRÜŞME SORULARI

1. Okul öncesi eğitimde tanılanmamış davranış Problemi olan çocuklar nasıl belirlenmekte/tespit edilmektedir?

- Sınıf içerisinde size göre problem davranış nedir?
- Sınıf içerisinde davranış bozukluklarını nasıl fark ediyorsunuz?

2. Tanılanmamış Davranış Problemi Olan Çocuklar Eğitim-Öğretim Sürecine Etkisi Nedir?

2.1. Tanılanmamış davranış bozukluklarının sınıf içindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Tanılanmamış davranış problemi olan çocuk/çocuklar bulunan bir sınıfta sınıf içerisinde neler yaşıyor?
- Bu tür davranış bozukluklarına maruz kalan çocukların diğer çocuklar üzerindeki etkilerini nasıl gözlemliyorsunuz? Ayrı bir form tutuyor musunuz yoksa kullandığınız başka bir yöntem var mı?
- Tanılanmamış davranış problemi olan çocukların akran ilişkileri hakkında bilgi verebilir misiniz?

2.2. Tanılanmamış davranış bozukluklarının öğretmen üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Davranış sorunlarıyla başa çıkmak öğretmenlik mesleğinizdeki motivasyonunuzu nasıl etkiler?
- Davranış sorunları olan çocuklarla başa çıkmak sırasında, kendi profesyonel sınırlarınızı korumak konusunda zorlanıyor musunuz? Bu durum sizi nasıl etkiler ve bu sınırları korumak için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?

2.3. Davranış sorunlarıyla karşılaştığınızda ailelerle nasıl iletişim kuruyorsunuz ve onların desteğini nasıl sağlıyorsunuz?

- Ailelerle iş birliği yaparken karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir ve bu zorlukları aşmak için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?

3. Tanılanmamış Davranış Problemi Olan Çocuklardaki Davranış Bozukluklarının Önlenmesinde Ne Tür Uygulamalar Yapılmaktadır?

- Tanılanmamış davranış Problemi olan çocuklara yönelik sınıf yönetimi becerileri ve davranış müdahale yöntemleri uyguluyor musunuz? Eğer evetse, bunlar nelerdir?
- Çocukların bu davranışlarının altında yatan nedenleri belirlemek için hangi yollara başvuruyorsunuz?

4. Tanılanmamış davranış Problemi olan çocukların eğitime ve davranışın söndürülmesine yönelik kullanılan yöntem ve teknikler, çocukların eğitim ve katılım hakkı bağlamında ne kadar etkilidir?

- Davranış Problemi üzerine yaptığınız çalışmaları çocukların eğitim hakkı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Kullanılan yöntem ve teknikler, çocukların eğitim hakkına erişimini nasıl destekliyor?
- Davranış Problemi üzerine yaptığınız çalışmaları çocukların katılım hakkı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Yapmış olduğunuz çalışmalar sonucunda çocuklarda ne tür değişiklikler gözlemlediniz?