

Determining the Problem Behavior Management Strategies of Preschool Teachers in Inclusive Settings

Yunus Emre Baştuğ¹  Hava Baştuğ² 

Article Info

Keywords

Preschool
Integration/Inclusive education
Problem behavior
Coping strategies
Individuals with special needs

Received: 17.06.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.12.2025

Research Article

[DOI: 10.17984/adyuebd.1721521](https://doi.org/10.17984/adyuebd.1721521)

Abstract

Problem behavior refers to behaviors that are developmentally inappropriate, harmful to oneself or others, and systematically repeated. Such behaviors have a negative impact on the learning environment. The purpose of this study is to identify the challenges faced by preschool teachers working in inclusive/integration environments and the strategies they use to manage problem behaviors. To address this purpose, semi-structured interviews were conducted with 13 preschool teachers. The data were analyzed using thematic analysis and discussed in the context of the existing literature. The analysis yielded a total of 5 themes and 31 sub-themes. These themes were categorized under two main areas: perceived challenges and intervention strategies. Exploration of the themes revealed that teachers faced difficulties for many different reasons, such as inadequate physical/environmental resources in their classrooms, difficulties in collaboration processes, and limitations in interventions for problem behaviors. Furthermore, a key finding was that teachers mostly reported feeling inadequate and needing support when working with children with special needs

Introduction

Problem behaviors are defined as behaviors that are developmentally inappropriate for children in the preschool period, are repetitive, and negatively affect learning processes. These behaviors negatively impact both classroom management and teaching processes, limiting learning opportunities not only for the child exhibiting the problem behavior but for all children in the classroom. Research shows that teachers struggle with correctly identifying problem behaviors and determining their function, and that there are difficulties in selecting appropriate intervention strategies (Braungart, 2024; Hanline, Eldridge, & Robbins, 2024; Kılıç, Kalkan, & Avcı, 2021). The limited number of qualitative studies addressing this issue in depth in the context of preschool inclusion/integration settings in Turkey emphasize the importance of the topic.

It is well-established that behaviors and skills acquired in the preschool period are of vital importance in later life. The absence of an appropriate educational environment, educational plans tailored to individual

Corresponding author¹: Yunus Emre Baştuğ, Dr., İstanbul University – Cerrahpasa, Türkiye,
yunusemrebastug1@gmail.com

Author²: Hava Baştuğ, Teacher, Üsküdar Special Education Vocational School, Türkiye,
havaayasli28@gmail.com

Baştuğ, Y. E. & Baştuğ, H. (2025). Determining the problem behavior management strategies of preschool teachers in inclusive settings. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 15(2), 954-981.

characteristics, and learning environments rich in learning opportunities for both typically developing (TD) and children with special needs (SN) can increase the likelihood of problem behaviors emerging (Kaya et al., 2021). The emergence of problem behaviors is known to be a situation that hinders the learning processes for the child, negatively affects classroom management, and can therefore create obstacles for other students and their learning (Wahman, Steed, & Leech, 2025).

According to data from the Ministry of National Education for 2023–2024, the number of students in inclusive education settings in preschool institutions in Turkey is increasing every year. This increase leads to teachers facing more diverse needs in the classroom. International research also shows that problem behaviors are common among preschool children and are one of the most common challenges teachers face in the teaching process (Wahman et al., 2025). Therefore, studies conducted in this area will contribute to teacher education and inclusive early childhood practices at both the national and international levels.

The literature offers several overlapping definitions of problem behavior, such as behaviors that are developmentally inappropriate, harmful to the environment and oneself, systematically repeated, and negative/undesirable (Al-Hendawi et al., 2025; Melekoğlu, Paftalı, & Melekoğlu, 2015). In other words, problem behaviors are defined as behaviors that physically damage the environment, negatively affect individual relationships (social, communicative, etc.), and hinder learning (Erbaş, Kırcaali-İftar, & Tekin-İftar, 2011). A review of the literature reveals that problem behaviors that emerge in the early stages can have significant negative consequences in later stages if not addressed (Diken and Rutherford, 2005). In this context, it can be said that appropriate methods and strategies must be employed to manage problem behaviors and replace them with desired behaviors. Research on teachers' perceptions of problem behaviors shows that speech disorders, frequent crying, shouting, stubbornness, eating problems, hitting, making noise, displaying violence, interrupting peers and teachers, and disturbing peers are defined as problem behaviors (Baş and Şımay, 2013; Derman, 2017; Espy et al., 2011; Sadık, 2002; Yağan-Güder, Alabay, and Güner, 2018). When examining definitions of problem behavior in the literature, one of the most important points that stands out is that behaviors that are not appropriate for the developmental level are a characteristic of problem behaviors (Giola, 2023). For some behaviors listed as problem behaviors by teachers to be defined as problems, they must be consistent, interfere with learning, and be disturbing to the environment (Kılıç, Kalkan, & Avcı, 2021; Özbey, 2010). Based on these findings, This suggests that teachers' potential difficulties in defining problem behavior are, in themselves, a significant issue.

Another issue forming the research problem is determining which methods and strategies teachers use to cope with problem behaviors. While there are many methods and strategies for coping with problem behaviors, these methods and strategies can generally be classified as preventive and reactive interventions (Wahman et al., 2025; Yalın et al., 2024). Preventive interventions are generally defined as eliminating situations that are likely to cause problem behavior before the problem behavior is expected to occur (Evertson and Weinstein, 2006). Reactive interventions can be defined as eliminating existing problem behavior and replacing it with developmentally appropriate behaviors (Austin and Sciarra, 2012). Before deciding on strategies for identifying and intervening in problem behaviors, it is necessary to implement procedures such as determining the duration and frequency of the behavior, determining its function (a process often part of a Functional Behavior Assessment, or FBA), and recording what happens in the environment before, during, and after the behavior occurs (Erbaş et al., 2007). This makes it possible to determine the most appropriate intervention program for the child's individual characteristics and environment in order to intervene in the problem behavior that has emerged. When studies conducted with teachers in the literature are examined, it is stated that they experience problems in determining strategies for coping with problem behaviors and are mostly inadequate in determining the source and function of the problem (Kılıç et al., 2021). Therefore, this study determined that it was necessary to identify the problems preschool teachers experience in identifying problem behaviors and determining intervention strategies, as well as the sources of these problems.

Furthermore, effective classroom management is one of the most important indicators of the ability to carry out the teaching and learning process in an uninterrupted and effective manner (Whitaker and Breau, 2013). Effective classroom management can be achieved by proactively addressing potential and existing problems

and replacing these problems with behaviors that contribute to a positive classroom environment (Yücesoy Özkan, 2013). Furthermore, it is known that in classrooms where effective classroom management is implemented, both children with special needs and typically developing children benefit significantly in terms of social, academic, and behavioral development (Granger et al., 2025; Kara and Dikici Sığirtmaç, 2022). When examining studies on the classroom management skills of preschool teachers working in inclusive/integration environments, studies indicate that they experience limitations in effective classroom management and creating a positive classroom environment (Hanline et al., 2024). However, the study by Braungart (2024) states that teachers also feel inadequate in dealing with problem behaviors. Considering the negative impact of problem behaviors on the establishment of effective classroom management, determining the strategies applied to deal with problem behaviors is crucial in this context. Therefore, it is thought that problem behaviors should be addressed not only as behaviors exhibited by certain children but as situations that hinder the education and teaching process for all children in the classroom as a whole. For this reason, it can be said that it is important to determine the strategies preschool teachers use to deal with problem behaviors.

A review of the literature reveals that there are a limited number of studies focusing on preschool teachers' perceptions of problem behaviors and their strategies for dealing with these behaviors, and that these studies are mostly conducted using quantitative methods (Al-Hendawi et al., 2025; Wahman et al., 2025). Existing studies generally report the strategies used by teachers without in-depth contextual analysis, but the process of determining these strategies, their implementation, and contextual factors are not addressed in depth. Furthermore, in the Turkish context, there are very few studies that qualitatively examine the difficulties experienced by teachers working at the preschool level, especially in inclusive/integration settings. This research aims to fill this gap by detailing how teachers define problem behaviors, their perceptions of these behaviors, and their coping strategies. Thus, the study aims to provide evidence-based contributions to both teacher education and policies and practices related to inclusive early childhood practices (Hanline et al., 2024; Granger et al., 2025).

This research aims to examine the perceptions of teachers serving in inclusive/integration settings in the preschool period regarding problem behaviors they encounter in the classroom and the strategies they use to cope with these behaviors. Within the scope of the research, how teachers define the concept of problem behavior and which intervention methods they prefer for these behaviors are detailed. The study sought answers to the following research questions:

1. What behaviors do preschool teachers serving in inclusive/integrated preschool settings define as problem behaviors?
2. What strategies do preschool teachers serving in inclusive/integrated preschool settings use to cope with problem behaviors?

Method

Research Method

This study employs a descriptive qualitative design aimed at identifying the strategies used by preschool teachers working in inclusive/integration settings to address problem behaviors. Qualitative research can be defined as a method that provides in-depth information about a situation or event to be investigated through qualitative data collection techniques such as interviews, observation, and document review, and ultimately allows for evaluation from a holistic perspective (Creswell et al., 2007; Yıldırım and Şimşek, 2008). The qualitative research method encompasses multiple methods and techniques. In this study, we utilized the case study design, one of the qualitative research methods. A case study is a qualitative research design that allows for an in-depth examination of a specific fact or context and aims to construct meaning by focusing on the experiences of participants (Viera, 2023). Consistent with the main objective of this research, the aim was to determine preschool teachers' strategies for coping with problem behaviors and to examine in depth the problems they experience in coping with problem behaviors. Therefore, a qualitative framework was adopted for this study.

Sample

We utilized purposive sampling to determine the study group. Purposive sampling is the sampling method preferred for selecting groups with specific characteristics in line with the purpose of the study (Büyüköztürk et al., 2017). Among purposive sampling methods, criterion sampling was selected as the sampling method used to determine the study group in this research. Criterion sampling involves selecting the sample group based on pre-determined inclusion and exclusion criteria (Flick, 2022; Patton, 2014). We established the following inclusion criteria for the study:

- a) having at least three years of teaching experience,
- b) working in a class with currently enrolled inclusion/integration students,
- c) agreeing to participate in the study on a voluntary basis.

After determining the inclusion criteria for the study, we also utilized maximum diversity sampling to increase representativeness, intentionally selecting participants based on the diversity of their professional experience, the type of school they work in, and the structure of their classes. Detailed information about the study group is presented in Table 1.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Participant	Field of Study	Professional Experience (Years)	Student Diagnosis
P1	Preschool Education	5	ASD
P2	Preschool Education	3	ASD
P3	Preschool Education	7	ASD
P4	Preschool Education	11	ASD
P5	Preschool Education	8	ASD
P6	Preschool Education	14	ID
P7	Preschool Education	7	ID
P8	Preschool Education	10	ID
P9	Preschool Education	7	ID
P10	Preschool Education	5	ID
P11	Preschool Education	6	ID
P12	Preschool Education	7	ID
P13	Preschool Education	12	ID

*ASD: Autism Spectrum Disorder, ID: Intellectual Disability

We assigned codes ranging from P1 to P13 to the participating teachers, and each teacher's views were reported using this participant code. Table 1 shows that all teachers participating in the study were graduates of preschool teaching programs. The teachers' professional experience ranged from 3 to 14 years; 8 teachers had children diagnosed with ID in their classes, while 5 teachers had children diagnosed with ASD in their classes.

In qualitative research, it is well-established that sample size is determined by the quality of the data obtained and the extent to which it serves the research purpose, rather than the sample size alone. In this study, the principle of data saturation justified the sample size (Guest, Bunce, & Johnson, 2006; Malterud, Siersma, & Guassora, 2016). As a result of the interviews, no new themes or codes emerged after approximately the tenth participant, and we considered the richness of the data with the thirteenth participant sufficient to answer the research questions. Therefore, we concluded the data collection process after the thirteenth participant.

Data Collection Tools

We used a semi-structured interview form as the data collection tool in the study. We developed the semi-structured interview form used as a data collection tool in the study in three stages. First, we conducted a literature review to identify the prominent dimensions of problem behaviors in the preschool period. In the

second stage, three experts (two from the field of special education and one from the field of preschool education) evaluated the content validity of the questions. After receiving feedback from the experts, we finalized the interview questions (Table 2). In the final stage, we piloted the interview form with a small group of teachers and finalized it based on their feedback. This process strengthened the validity of the form in terms of both content and language. Subsequently, we conducted semi-structured interviews with the participants on the pre-planned date and time.

Table 2. Interview questions

1.	What problem behaviors do you frequently encounter in your classroom?
1.1.	Do you use any recording techniques when identifying problem behaviors? If so, what recording techniques do you use?
2.	Do you have difficulty dealing with problem behaviors?
3.	What methods and strategies do you use to deal with the problem behaviors you encounter?
3.1.	What do you consider when determining these methods and strategies?
3.2.	When determining the methods or strategies you will use, does the type of disability the child has and the level of impairment affect your decision? How?
3.3.	What steps do you take when the methods or strategies you use do not produce the desired behavioral changes?
4.	To what extent do the problem behaviors you encounter affect your instructional plans? Do you plan extra practice or activities to make up for lost time?
5.	In your opinion, what is the fundamental reason for the obstacles you encounter with the emergence of problem behaviors and with intervening in these behaviors? Why?
6.	In dealing with problem behaviors
6.1.	What do you think is the role of the family?
6.2.	Do you collaborate with the family?
6.3.	If you collaborate, how do you do it?
7.	Is there anything else you would like to add?

Data Collection

We conducted the data collection process through one-on-one interviews with teachers who had previously consented to participate in the study. We conducted interviews with five participants face-to-face. During the face-to-face interviews, the researcher asked the participants questions without adding any comments. We audio-recorded the interviews, and we later examined these recordings in detail during the data analysis process to perform a descriptive analysis. We conducted interviews with eight participants online. We recorded the online sessions, and we subsequently performed analyses based on these recordings. Each interview with participants lasted between 25 and 35 minutes. During the analysis of the interviews, we determined that data saturation had been achieved when themes began to repeat and no new information emerged. Since no new codes or themes emerged after the tenth participant, we concluded the data collection process with 13 participants.

Data Analysis

After we completed all interviews, the researchers transcribed the recordings into written documents. We then carried out the analysis process in two stages: descriptive analysis and content (thematic) analysis. In the first stage, we systematically analyzed the data through descriptive analysis; we conveyed participant views clearly, directly, and without distorting their meaning. We reorganized the main points in the interviews while maintaining contextual integrity, and we interpreted incomplete or unclear statements within the research context and included them in the analysis (Yıldırım and Şimşek, 2018; Gürbüz and Şahin, 2014).

In the second stage, we examined the data in greater depth within the scope of content analysis; we converted meaningful statements obtained from the interviews into open codes, and we grouped these codes according to similar characteristics to form themes. We carried out this process based on the six-stage

thematic analysis process (familiarity with the data, creation of codes, development of themes, review of themes, naming, and reporting) proposed by Braun and Clarke (2006).

To ensure reliability in data analysis, two independent field experts outside the research separately coded data from three teachers (constituting 30% of the participants) and created thematic structures. To evaluate the consistency achieved in the coding process, we used the formula proposed by Miles and Huberman (1994) ("agreement / [agreement + disagreement] x 100"). The coding resulted in a high level of agreement; the experts discussed points of disagreement, and they continued the process until 100% agreement was reached. We then discussed and interpreted the resulting themes in comparison with the literature.

Trustworthines

The validity and reliability of data obtained from a study are crucial in terms of the generalizability of the findings. In qualitative research, researchers generally address validity and reliability under the concept of trustworthiness (Tracy, 2013). Trustworthiness concerns the degree to which the data obtained from a study corresponds to reality and the extent to which the findings accurately reflect the existing situation (Guba and Lincoln, 2004). Various methods exist to ensure trustworthiness in qualitative research. These include techniques such as in-depth data collection and detailed description, evaluation by independent researchers, data diversification, and participant confirmation. Furthermore, researchers' experience in qualitative research is also regarded as an important factor in terms of trustworthiness (Noble and Smith, 2015).

In this context, we used various strategies to strengthen the trustworthiness of the research. We used participant validation to check whether teachers' views were accurately reflected. Furthermore, we increased the validity of the findings by providing independent expert review and data variation (different school types, different experience levels). The researchers' previous experience in qualitative research and their use of reflective notes on the process also contributed to ensuring trustworthiness (Noble and Smith, 2015).

Ethical Declaration

Ethical Committee Approval: This study received approval from the Istanbul University-Cerrahpaşa Social and Human Sciences Ethics Committee (Date: 06/05/2025, Decision No: 2025/352, Protocol No: E-74555795-050.04-1335371).

Conflict of Interest: *The authors declare no conflicts of interest.*

Contributions of Authors: *First Author: Designed and wrote the methodology, discussion, and data analysis sections. Second Author: Wrote the introduction and conducted the data collection process.*

Results

This study aimed to determine the strategies that teachers working in preschool inclusion/integration settings use to address problem behaviors. In line with this objective, the study sought to identify both existing problems and the strategies teachers employed to address them. Opinions obtained from the semi-structured interviews conducted within the scope of the research were analyzed and coded, and sub-themes and themes were derived from the codes. When all findings were evaluated together, a total of 5 themes and 31 sub-themes were identified. These are presented as themes and sub-themes that cover the problems experienced by teachers and the strategies for interventions related to these problems (Figure 1 and Figure 2).

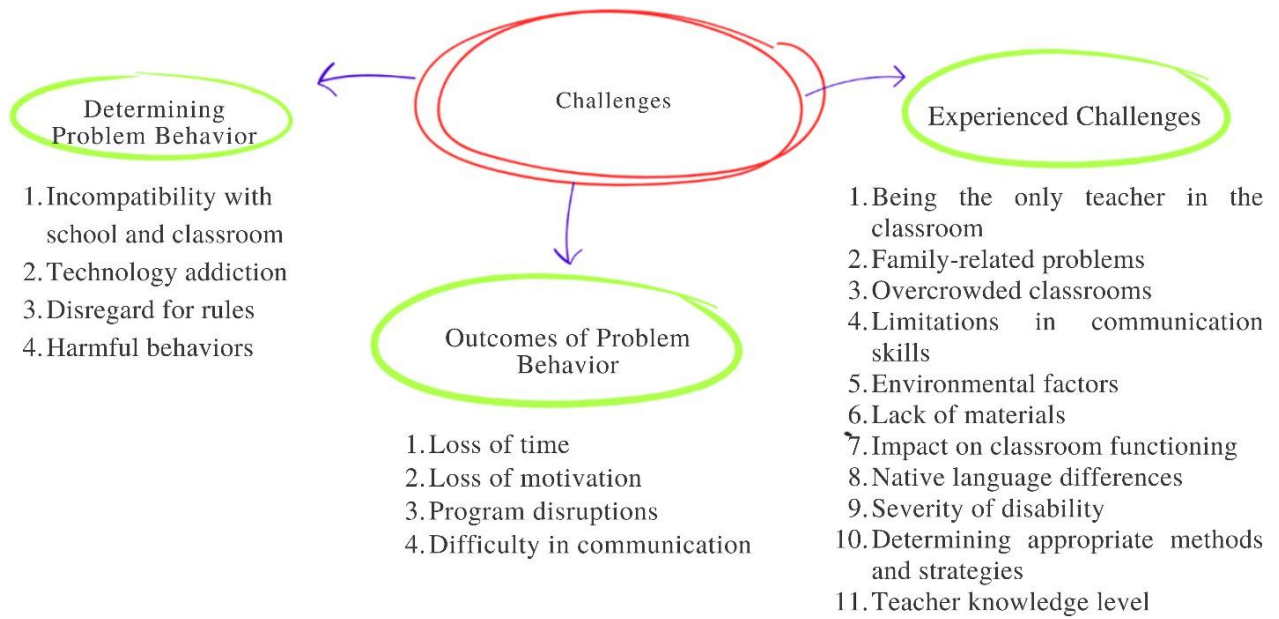


Figure 1. Themes and sub-themes related to experienced problems

As Figure 1 shows, a total of 19 sub-themes were identified under 3 themes concerning the problems experienced. First, when examining the theme of problem behavior recognition, teachers define problem behavior as Incompatibility with school and classroom, intense interest in technological materials (e.g., technology addiction), Disregard for rules, and Harmful behaviors to both themselves and others. For example, when defining problem behaviors, teacher P12 defines them as "...negative verbal expressions, non-compliance with classroom rules (running around in class, shouting, etc.), frequently needing warnings when applying instructions," while teacher P5 defines them as "...students who are addicted to technology, unable to play games, and do not know how to share." This finding shows that when defining problem behaviors, teachers emphasize both individual characteristics and non-compliance with rules. However, P9 states, "Having multiple factors and stimuli in the classroom, some students wanting to attract attention, some students being unable to adapt to the school culture, etc., are problem behaviors I frequently encounter in my classroom, frankly," emphasizing that the problem behaviors encountered in the classroom are not solely caused by the individual but also by environmental factors. This finding suggests that teachers associate some problem behaviors not only with individual characteristics but also with the structure of the classroom and Environmental factors.

Regarding the consequences of these behaviors, which are defined as problem behaviors and encountered in their classrooms, teachers stated that they resulted in lost time, loss of motivation to carry out the teaching and learning process, program disruptions (e.g., difficulties in following the curriculum), and that these behaviors could lead to peer bullying in the classroom. The majority of participants (n=8) stated that these behaviors lead to lost time and program disruptions in the classroom, while a smaller number of participants (n=3) stated that these situations can be reframed as learning opportunities. Regarding this situation, P6 states, "Of course, there are times when I have serious difficulties managing and dealing with problem behaviors," and P8 states, "These negatively affect our lessons." At the same time, K6 commented regarding the loss of time due to problem behaviors: "...since we have a flexible program, it doesn't make much sense to me to make up for it. On the contrary, I think crisis moments are a separate gain for students." This finding shows that there are teachers who do not evaluate the effects of problem behaviors solely as negative, and that some teachers see crisis situations as learning opportunities. In this context, the findings suggest that teachers do not plan to make up for disruptions in the program, that this situation can be compensated for over time, and that crisis moments can be evaluated as gains.

Finally, when examining the experienced difficulties, this theme contained the most sub-themes. While teachers consider their teacher knowledge level about working with individuals with special needs to be insufficient, they mostly indicate that the main source of the experienced difficulties stemmed from family-related problems, the socio-cultural structure in which the child grew up, and environmental factors. For

example, P5 states, "Being the only teacher in the classroom sometimes causes us to experience difficulties when faced with problematic situations," P4 states, "For me, the family is the biggest factor in both resolving and not resolving problem behaviors," P6 states, "Even if they don't realize it, the cause is the family, and the solution is also the family," P7 added, "I experience more difficulties with children affected by moderate to severe disabilities. It varies depending on the child's situation and level." P3 noted, "We do not have specially equipped materials for integrated students." In this context, although teachers considered communicating and collaborating with families to be very important, they stated that they experienced difficulties in doing so. However, participants also reported difficulties arising from a lack of materials. But here, we interpret the emphasis on "specially equipped materials" as an indication that teachers experience difficulties in adapting materials for children with special needs.

Overall, these findings show a close relationship between teachers' definitions of problem behaviors and the experienced difficulties. Teachers who define behaviors more in the context of disregard for rules emphasize lost time and classroom management issues, while teachers who attribute behaviors to Environmental factors focus on external factors such as family cooperation and Lack of materials.

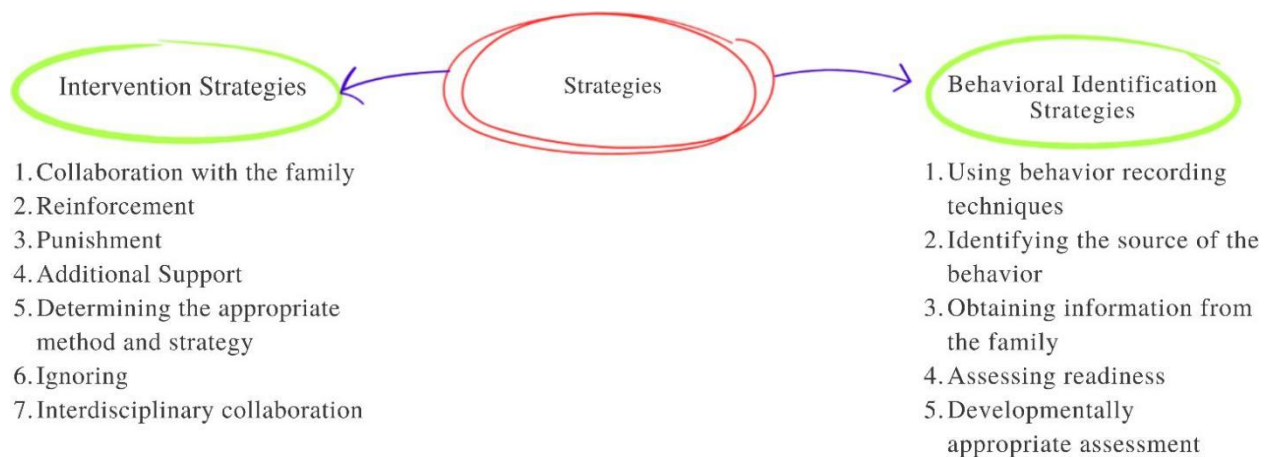


Figure 2. Themes and sub-themes related to intervention

It was observed that the strategies teachers resorted to in relation to the difficulties they experienced consisted of two themes: Behavioral Determination Strategies and Intervention Strategies, and that these two themes comprised 12 sub-themes. First, when examining Behavioral Determination Strategies, it was found that teachers tended to identify problem behaviors based on cause-and-effect relationships. For example, P1 states, "I keep as many observations, anecdotal records, and progress reports as possible in my classroom. Because I can see that some behaviors do not always occur. These records make it easier for me to determine when these behaviors occur," and P2 states, "I look at the circumstances in which the behavior occurs. I try to understand the reason for the behavior." This finding is considered an indication that teachers make an effort to evaluate problem behaviors not only through superficial observations but also within a cause-and-effect relationship. However, it was also noted that continuity is taken into account when considering behavior as a problem behavior. P3 emphasizes that they investigate whether the problem behavior occurs at different times and in different environments with the statement, "When I encounter behaviors that will cause problems, I try to solve them with the family again, I investigate what is being done at home." This situation reveals that teachers see the family as an important part of the assessment process. When evaluated in this context, it is evident that teachers assess whether a behavior is systematic and whether it occurs at different times and in different environments before classifying it as problematic. Again, P4 states, "My most important criterion is the student's situation and their level of readiness to solve the problem," while P5 states, "...I definitely take their age and developmental characteristics into account." In this case, it can be inferred that teachers consider the child's developmental processes when making assessments of behaviors.

Secondly, when Intervention Strategies were examined, it was observed that there was a majority emphasis on Collaboration with the family, along with the use of strategies aimed at behavior modification, such as Reinforcement and Punishment. In this regard, when the teachers' opinions were examined, P3 stated, "I



communicate with the family. We think about solutions together and move forward," P5 "I try to keep families involved in the process through phone calls, individual meetings, and family participation activities." These views are considered an indication of a belief in the effectiveness of family collaboration processes, parallel to the codes and themes that emerged regarding the Experienced Difficulties. When examining strategies for behavior change, statements such as P8 "...I don't focus too much on the child's problem behavior; I wait for them to calm down," P9 "...I ignore it at first, frankly; if that doesn't work, I try different methods" (referencing the sub-theme Ignoring), and P2 "...if they do something good, I reinforce it" (referencing the sub-theme Reinforcement) were identified. In this context, it was observed that most teachers did not express that they systematically resorted to a pre-planned method or strategy for behavior modification. Regarding the support of children with special needs, statements such as P5 "...I try to complete the work that cannot be done during conversation activities at the start of the day and close to home time to make up for lost time," and P13 "I get help from the guidance service when I am unable to cope" were observed. The findings reveal that there is no preventive strategy or systematically planned work to compensate for the time losses experienced by children with special needs or to address the work they have fallen behind on. Moreover, some teachers stated that they did not carry out any work related to the losses. In this context, it can be concluded that the effectiveness of the education and training processes and the strategies for intervention to compensate for the losses experienced are quite limited.

Overall, the findings show that Behavioral Determination Strategies and Intervention Strategies complement each other. Teachers state that they conduct a systematic evaluation process using methods such as observation, anecdotal records, family interviews, and development reports before classifying a behavior as problematic. This approach shows that behaviors are considered not only in a single context but also whether they occur at different times and in different environments. In contrast, when Intervention Strategies were examined, it was observed that teachers struggled to maintain similar systematicity and mostly developed solutions based on Collaboration with families and their individual experiences. A significant portion of the participants (n=9) highlighted Collaboration with families as the primary intervention method, while a more limited number of teachers (n=4) resorted to direct behavior modification strategies. Furthermore, some teachers stated that they did not follow a systematic plan for problem behaviors and used reactive and situation-dependent methods. This finding suggests that the analytical and planned approach in the identification process was not applied to the same extent in the intervention process. However, the findings still show that both strategy groups supported each other and that teachers tried to develop a holistic approach to problem behaviors.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The findings obtained within the scope of the research were analyzed, coded, and evaluated in line with the literature. Upon examining the codes and themes obtained, it was determined that the themes and sub-themes represented the experienced difficulties and the strategies related to these problems. The findings obtained in this section of the research were discussed in turn within the framework of the literature. When the results obtained from this research were evaluated, a notable finding was that teachers assessed problem behaviors as harmful behaviors (e.g., hitting, throwing objects, etc.) , Incompatibility with school and classroom rules and routines, and technology addiction. A review of the literature reveals that problem behaviors such as aggressive behavior, crying, and avoidance of sharing are frequently encountered problem behaviors in preschool children (Özbey, 2010; Güder, Alabay, & Güner, 2018). Similarly, in their study, Güder and colleagues (2018) stated that teachers encountered problem behaviors in their classrooms, such as hitting, showing jealousy, spitting, and not following rules. In this context, it is an expected finding that problem behaviors frequently encountered in preschool children are also evaluated by teachers under the theme of problem behavior recognition. However, the fact that some teachers view crisis moments as learning opportunities and do not develop a systematic strategy for problem behaviors partially contradicts the structured interventions in the literature (Hanline et al., 2024). This finding suggests that teachers' perceptions reflect different and unexpected perspectives in problem behavior management.

However, it has been determined that teachers mostly do not resort to preventive interventions regarding unwanted outcomes such as peer bullying, loss of time, loss of motivation due to problem behaviors. In other

words, although teachers are aware of problem behaviors and the problems they cause, they experience limitations in taking measures against this situation. A review of the literature indicates that preschool teachers feel inadequate when working with children with special needs (Forlin, 2010), feel insufficiently skilled in creating a positive classroom climate (Özdemir & Tepeli, 2016), and lack sufficient materials and support staff to plan effective teaching in their classrooms (Sucuoğlu et al., 2014). The findings of this study also show that teachers believe their Teacher knowledge level and classroom resources (indicating a Lack of materials) are insufficient for working with children with special needs and managing problem behaviors. Similarly, recent studies (Wahman et al., 2025) emphasize that teachers lack sufficient support and resources to manage problem behaviors in early childhood. In this context, the results obtained are consistent with the findings in the literature.

A review of the literature reveals that teacher knowledge level, time losses experienced during transitions between activities, and cooperation with families are considered indicators of the quality of preschool classes (Bakkaloğlu, Sucuoğlu, & Yılmaz, 2019; Cate et al., 2010; Yılmaz & Karasu, 2018). An examination of the findings from this study reveals that teachers experience problems in collaboration with the family, have difficulty determining appropriate methods and strategies, and face problems such as overcrowded classrooms and lack of materials. It is suggested that these difficulties lead to poor classroom quality and may therefore constitute an obstacle to the development of effective interventions for problem behaviors. In addition, the fact that the children in the classrooms speak different native languages has also been assessed under the sub-theme of native language differences. Teachers stated that they had difficulty communicating with children whose native language was different and that this situation contributed to the emergence of problem behaviors. When the teachers' views were examined, it was noted that children whose native language was different were mostly children from families and socio-cultural environments who had settled in the host country as refugees or due to reasons such as war. A review of the literature reveals that preschool teachers experience anxiety about working with children whose native language is not Turkish and that their knowledge and experience in including these children in the education and teaching process is limited (Özoruç and Sığirtmaç, 2022; Tanış and Özgün, 2022). Similarly, a study by Türker-Üçüncü and Aktan Acar (2021) emphasized that the factor most affecting the school adaptation processes of children with refugee status is the difference in their native language. Therefore, to create an effective teaching environment in preschool education processes, cultural differences such as native language differences are considered to be a significant challenge that needs to be addressed. This finding supports the effect of family and environmental factors on children's problem behaviors at the micro-system level within the framework of Bronfenbrenner's ecological systems theory.

When the strategies used by teachers are evaluated, it is seen that the themes of behavioral determination strategies and intervention strategies emerge. When these themes are examined, one of the important findings that stands out is that collaboration with the family comes to the fore both in behavioral determination strategies and in intervention strategies. However, it was also noted that difficulties arising from communication with the family are among the experienced difficulties. In this case, it can be inferred that teachers consider the role of the family to be important for effective intervention and education, but that there are difficulties in establishing communication and cooperation. When studies conducted with teachers and teacher candidates in the literature are examined, it is stated that teachers find cooperation with the family to be very important in the education of children with SLD (Arslan Armutcu, Kurt, & Genel, 2024; Aydoğdu & Kılıç, 2016; Dayı & Töret, 2021). However, it is frequently stated that there are limitations in establishing cooperation with families (Dönmez and Dayı, 2024; Güzelyurt, Birge, and Ökten, 2019). It is observed that the most important factors hindering cooperation with families are difficulties in communicating with families in a common language (Güzelyurt, Birge, and Ökten, 2019) and the inadequacy of the family's role and level of knowledge in the education and training process (Yanık, 2016). Therefore, it is recommended that efforts be increased to ensure that families play an active role in the diagnosis and education processes and are aware of their rights and responsibilities (Aksoy and Şafak, 2021). At this point, the fact that teachers experience limitations despite viewing collaboration with the family as critical confirms the role of family-teacher cooperation in learning processes within the context of Bandura's social learning theory.



The findings of this study indicate that very limited strategies are utilized by teachers for addressing problem behaviors. When the competencies of teachers working with individuals with special needs in preschool education are evaluated, it has been noted that limitations are mostly experienced in including individuals with special needs in the educational processes and in managing problem behaviors (Akıncı Düzel and Girgin Akin, 2024; Karlsudd, 2021; Kocaoğlu et al., 2023). Furthermore, another point frequently emphasized in studies is the lack of knowledge among teachers regarding working with children with special needs (Avramidis et al., 2000; Metin, 2018; Kargin, Acarlar, & Sucuoğlu, 2003; Odom, 2000). Based on this information, it can be stated that the teacher knowledge level regarding children with SEN in the preschool period is insufficient and that this situation may lead to limitations in managing problem behaviors. Furthermore, the fact that teachers define only harmful behaviors or disruptive behaviors as problem behaviors is also considered a result of this teacher knowledge level. It is indicated in the literature that problem behaviors are not only outwardly directed, harmful, or disruptive behaviors, but also behaviors that negatively affect the individual's own learning performance and life (Levin and Nolan, 2007; Merrell and Harlacher, 2003). Therefore, it is evaluated that the inability to appropriately define problem behaviors leads to limitations in determining and implementing effective strategies. This situation is associated with teachers' insufficient knowledge about students with special educational needs (Aksoy, 2020). In this context, it is recommended that structured in-service training programs be organized to increase teacher competence, regular collaboration meetings be held with families, and classrooms be supported with materials appropriate for children with special needs. It is suggested that future research examine the relationship between teachers' problem behavior management strategies and their levels of professional burnout, the impact of digital tools on increasing family participation, and the differentiation of strategy preferences in culturally/linguistically diverse classrooms.

This study was conducted to determine the strategies used by teachers working in preschool inclusion/integration settings to address problem behaviors. The findings revealed that teachers mostly defined harmful behaviors or disruptive behaviors as problem behaviors. This finding suggests that teachers focus more on visible behaviors that interrupt the learning process in their definitions of problem behaviors, while they consider internalized behaviors to be less problematic. It was stated that the experienced difficulties do not stem solely from problem behaviors; environmental factors, lack of materials, and the need for support staff are also important causes of problems. Therefore, it is recommended that the quality of classrooms be improved in this context to increase efficiency in the teaching and learning processes.

Another finding from the research is that teachers consider collaboration with the family to be very important but experience limitations in establishing this cooperation. In this context, it is recommended that in-service training be planned to improve the quality of teacher-family interaction, that the active participation of families in the educational process be encouraged, and that legal regulations be expanded in this context. Finally, another of the most important findings of this research is that teachers perceive themselves as inadequate in managing the problem behaviors of children with special needs and resort to very limited strategies. In this context, it is recommended that teacher knowledge level regarding children with special needs be increased, in-service training be enriched, and practice-oriented training be increased. In addition, it is important to add practical courses on problem behavior management to universities' preschool teacher training programs and to ensure that teacher candidates gain experience in this area during their internships.

In this context, policymakers should develop comprehensive guidelines for problem behavior management in inclusive preschool settings. Furthermore, institutions should expand in-service training programs based on current and effective approaches, such as Positive Behavioral Support (PBS), to enhance teachers' skills in managing problem behaviors. To strengthen collaboration with the family, we recommend organizing training focused on communication and collaboration skills and expanding legal regulations to support this area. These recommendations aim to ensure that teachers have access to evidence-based strategies grounded in scientific principles, rather than relying solely on their individual experiences, when managing problem behaviors. Finally, conducting longitudinal studies examining teachers' experiences and the long-term effects of the strategies they implement will provide valuable contributions in terms of both practice and policy to increase knowledge in this area. Future research should examine the relationship between teachers' problem behavior management and their levels of professional burnout, how digital technologies

(e.g., mobile applications, online family guidance systems) can improve collaboration with the family, and how teacher strategies vary when working with children from different cultural/linguistic backgrounds.

Acknowledgments

A portion of the findings of this research was presented as an oral presentation at the 34th National Special Education Congress.

Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarına Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi

Yunus Emre Baştuğ¹  Hava Baştuğ² 

Makale Bilgisi

Anahtar Kelime

Okul öncesi
Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi
Problem davranış
Baş etme stratejileri
Özel gereksinimli birey

Yükleme: 17.06.2025

Kabul: 30.09.2025

Yayın: 31.12.2025

Araştırma Makalesi

[DOI: 10.17984/adyuebd.1721521](https://doi.org/10.17984/adyuebd.1721521)

Özet

Problem davranış, bireylerin bulundukları yaş grubunun özellikleri ile uyum göstermeyen, çevreye ve kendine zarar verici olan, sistematik bir şekilde tekrar eden olumsuz/istenmeyen davranışlardır. Bu davranışların eğitim öğretim sürecini olumsuz bir şekilde etkilediği bilinmektedir. Bu araştırmanın amacı kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlerin ve problem davranışlarla baş etmeye yönelik başvurdukları stratejilerin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 13 okul öncesi öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen bulgular kod, tema ve alt temalara ayrılarak analiz edilmiş ve alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde toplamda 5 tema ve 31 alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar yaşanan problemler ve bu problemlere yönelik müdahalelere ilişkin stratejileri içeren tema ve alt temalar olarak sunulmuştur. Tema ve alt temalar incelendiğinde, öğretmenlerin sınıflarında çevresel faktörlerden kaynaklanan yetersizlikler, iş birliği süreçlerinde yaşanan güçlükler ve problem davranışlara yönelik müdahalelerde sınırlılık gibi birçok farklı nedenden dolayı güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerle çalışmada kendilerini çoğunlukla yetersiz hissettikleri ve desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Giriş

Problem davranışlar, okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel özellikleriyle uyumsuz, tekrarlayıcı ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu davranışlar, hem sınıf yönetimini hem de öğretim süreçlerini olumsuz yönde etkileyerek yalnızca problem davranışı sergileyen çocuğun değil, sınıftaki tüm çocukların öğrenme fırsatlarını sınırlamaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin problem davranışları doğru tanımlamada ve bu davranışların işlevini belirlemede güçlük yaşadıklarını, ayrıca müdahale stratejilerini seçmede sınırlılıklar olduğunu göstermektedir (Braungart, 2024; Hanline, Eldridge ve Robbins, 2024; Kılıç, Kalkan ve Avcı, 2021). Türkiye bağlamında okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında bu konuyu derinlemesine ele alan nitel araştırmaların sınırlı olması, konunun önemini artırmaktadır.

Sorumlu yazar¹: Yunus Emre Baştuğ, Dr., İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Türkiye,

yunusemrebastug1@gmail.com

Yazar²: Hava Baştuğ, Öğretmen, Üsküdar Özel Eğitim Meslek Okulu, Türkiye, havaayasli28@gmail.com

Okul öncesi dönemde kazanılan davranışlar ve becerilerin yaşamın ilerleyen zamanlarında oldukça hayati bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Bu dönemde hem Tipik Gelişen (TG) hem de Özel Gereksinimli (ÖG) çocuklar için uygun eğitim ortamı, bireysel özelliklerine yönelik eğitim planları ve öğrenmeye yönelik fırsatlar açısından zengin öğrenme ortamları sunulmadığı takdirde problem davranışların ortaya çıkma olasılığının daha fazla olduğu söylenebilir (Kaya ve ark., 2021). Problem davranışların ortaya çıkması, çocuk açısından öğrenme süreçlerini ketyen bir durum olmakla birlikte sınıf yönetimini de olumsuz yönde etkileyen ve dolayısıyla diğer öğrencilerin de eğitim öğretim süreçlerine engel oluşturabilecek bir durum olduğu bilinmektedir (Wahman, Steed ve Leech, 2025).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023–2024 verilerine göre, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma öğrencilerinin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Bu artış, öğretmenlerin sınıf içinde daha çeşitli ihtiyaçlarla karşı karşıya kalmasına yol açmaktadır. Uluslararası araştırmalar da problem davranışların okul öncesi dönem çocuklarında yaygın olduğunu ve öğretim süreçlerinde öğretmenlerin en sık karşılaştığı güçlüklerden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Wahman ve ark., 2025). Dolayısıyla bu alanda yürütülecek çalışmalar, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde öğretmen eğitimine ve kapsayıcı erken çocukluk uygulamalarına katkı sağlayacaktır.

Problem davranış, bireylerin bulundukları yaş grubunun özellikleri ile uyum göstermeyen, çevreye ve kendine zarar verici olan, sistematik bir şekilde tekrar eden ve olumsuz/istenmeyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Al-Hendawi ve ark., 2025; Melekoğlu, Paftalı ve Melekoğlu, 2015). Bir diğer deyişle, problem davranışlar fiziksel olarak ortama zarar veren, bireysel ilişkileri (sosyal, iletişimsel vb.) olumsuz yönde etkileyen ve öğrenmenin önünde engel olan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2011). Alanyazın incelendiğinde erken dönemde ortaya çıkan problem davranışlar ortadan kaldırılmadığında ilerleyen dönemler için yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir (Diken ve Rutherford, 2005). Bu bağlamda düşünüldüğünde, problem davranışların ortadan kaldırılabilmesi ve yerine istendik davranışların kazandırılabilmesi için uygun yöntem ve stratejilerin işe koşulması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin algılarına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde konuşma bozuklukları, sıklıkla ağlama, bağırma, inat etme, yeme problemleri, vurma, gürültü yapma, şiddet gösterme, akranlarının ve öğretmenlerin sözünü kesme, akranını rahatsız etme gibi davranışların problem davranış olarak tanımlandığı görülmektedir (Baş ve Şimay, 2013; Derman, 2017; Espy ve ark., 2011; Sadık, 2002; Yağan-Güder, Alabay ve Güner, 2018). Alanyazında problem davranışa ilişkin tanımlar incelendiğinde, göze çarpan en önemli noktalardan birinin gelişimsel düzeye uygun olmayan davranışların problem davranışların bir özelliği olduğudur (Giola, 2023). Öğretmenler tarafından problem davranış olarak sıralanan bazı davranışların problem olarak tanımlanabilmesi için tutarlı bir şekilde davranışın tekrar etmesi, öğrenmeye engel oluşturması, çevresine rahatsızlık verici düzeyde olması gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Kılıç, Kalkan ve Avcı, 2021; Özbey, 2010). Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin problem davranışları belirlemede ve problem davranışın tanımını yapmada güçlük yaşayabilecekleri düşünülmüş ve bu bir problem durum olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın problemini oluşturan bir diğer durum ise problem davranışlar ile baş etmede öğretmenlerin hangi yöntem ve stratejilerin kullandığının belirlenmesidir. Problem davranışlarla baş etmeye yönelik birçok yöntem ve stratejinin olduğu görülmekle birlikte bu yöntem ve stratejilerin genellikle önleyici müdahaleler ve tepki müdahaleleri olarak sınıflanabilmesi mümkündür (Wahman ve ark., 2025; Yalın ve ark., 2024). Önleyici müdahaleler genel olarak problem davranışın ortaya çıkması beklenmeden problem davranış ortaya çıkarma olasılığı olan durumların ortadan kaldırılması olarak tanımlanmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006). Tepki müdahaleleri ise var olan problem davranışın ortadan kaldırılması ve yerine gelişimsel olarak uygun davranışların yerleştirilmesi olarak tanımlanabilir (Austin ve Sciarra, 2012). Problem davranışların belirlenmesi ve müdahale edilmesine yönelik stratejilere karar verilmeden önce davranışın süresi ve sıklığının belirlenmesi, işlevinin belirlenmesi, davranış ortaya çıkmadan öncesi, sırası ve sonrasında ortamda nelerin meydana geldiğinin kayıt altına alınması gibi stratejilerin uygulanması gerekmektedir (Erbaş ve ark., 2007). Böylelikle ortaya çıkan problem davranışa müdahalede bulunmak için çocuğun bireysel özelliklerine ve bulunduğu ortama en uygun müdahale programının belirlenmesi mümkün olmaktadır. Alanyazında öğretmenler ile yürütülen çalışmalar incelendiğinde, problem davranışlarla baş etmede strateji belirleme noktasında sorun yaşadıkları, problemin kaynağının ve işlevinin belirlenmesinde çoğunlukla yetersiz kaldıkları ifade edilmektedir

(Kılıç ve ark., 2021). Dolayısıyla bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışları belirlemede ve sağıltımına yönelik strateji belirlemede yaşadıkları sorunların neler olduğunun ve bu sorunların kaynağının neler olduğunun belirlenmesinin gerekliliği görülmüştür.

Bununla birlikte, eğitim öğretim süreçlerinin kesintisiz ve etkili bir biçimde yürütebilmenin en önemli göstergelerinden biri etkili sınıf yönetimidir (Whitaker ve Breau, 2013). Etkili bir sınıf yönetimi yaşanan veya yaşanması muhtemel olan problemlere ilişkin öncesinde uygun yöntem ve stratejiler ile önlem almak ve bu problemlerin yerine olumlu sınıf ortamına katkı sağlayacak davranışlar yerleştirmek ile mümkün olabilir (Yücesoy Özkan, 2013). Dahası etkili sınıf yönetiminin gerçekleştirilebildiği sınıflarda hem ÖG hem de TG çocuklara sosyal, akademik ve davranışsal açıdan önemli katkıların sağılandığı bilinmektedir (Granger ve ark., 2025; Kara ve Dikici Sığırtmaç, 2022). Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, etkili sınıf yönetimi ve olumlu sınıf ortamı oluşturmada sınırlılıklar yaşadıkları ifade edilmiştir (Hanline ve ark., 2024). Bununla birlikte, Braungart (2024) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede de kendilerini yetersiz hissettikleri ifade edilmektedir. Etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında sergilenen problem davranışların negatif yöndeki etkisi düşünüldüğünde, problem davranışlarla baş etmeye ilişkin uygulanan stratejilerin belirlenmesinin bu bağlamda önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla problem davranışları yalnızca bu davranışları sergileyen çocukların değil, bütüncül olarak tüm sınıftaki çocukların eğitim öğretim sürecini engelleyen durumlar olarak ele almak gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlarla baş etme stratejilerinin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin algılarına ve bu davranışlarla baş etme stratejilerine odaklanan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve çoğunlukla nicel yöntemlerle yürütüldüğü görülmektedir (Al-Hendawi ve ark., 2025; Wahman ve ark., 2025). Mevcut çalışmalar genellikle öğretmenlerin kullandığı stratejileri yüzeysel olarak rapor etmekte, ancak bu stratejilerin belirlenme süreci, uygulama biçimi ve bağlamsal etmenler derinlemesine ele alınmamaktadır. Ayrıca Türkiye bağlamında okul öncesi düzeyde, özellikle kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerin nitel olarak incelendiği araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırma, öğretmenlerin problem davranışları nasıl tanımladıklarını, bu davranışlara ilişkin algılarını ve baş etme stratejilerini detaylı biçimde ortaya koyarak söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Böylece çalışma, hem öğretmen eğitimine hem de kapsayıcı erken çocukluk uygulamalarına yönelik politika ve uygulamalara kanıt temelli katkılar sunmayı hedeflemektedir (Hanline ve ark., 2024; Granger ve ark., 2025).

Bu araştırma, okul öncesi dönemde kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlara ilişkin algılarını ve bu davranışlarla başa etmek için kullandıkları stratejileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin problem davranış kavramını nasıl tanımladıkları ve bu davranışlara yönelik hangi müdahale yöntemlerini tercih ettikleri detaylı biçimde ortaya konulmuştur. Araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan okulöncesi öğretmenleri hangi davranışları problem davranış olarak tanımlamaktadır?
2. Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan okulöncesi öğretmenleri problem davranışlarla baş etmede hangi stratejileri kullanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlarla baş etme stratejilerinin belirlenmesini hedefleyen betimsel nitel bir çalışma olarak planlanmıştır. Nitel araştırma, görüşme, gözlem, doküman incelemesi gibi nitel veri toplama teknikleri aracılığıyla araştırılması hedeflenen bir durum veya olaya ilişkin derinlemesine bilgi sunan ve sonucunda bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirme imkânı tanıyan bir yöntem olarak tanımlanabilir (Creswell ve ark., 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma yöntemi kendi içerisinde birden fazla yöntem ve teknik barındırır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması,

belirli bir olgunun ya da bağlamın derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan ve katılımcıların deneyimlerine odaklanarak anlam oluşturmaya hedefleyen bir nitel araştırma desendir (Viera, 2023). Bu araştırmanın temel hedefi düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlarla baş etme stratejilerinin belirlenmesi ve problem davranışlarla baş etmede yaşadıkları problemlerin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın modeli nitel araştırma çerçevesinde şekillendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda belirli özelliklere sahip gruplar üzerinde çalışmanın sürdürülmesinin hedeflendiği durumlarda tercih edilen örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve ark., 2017). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ise ölçüt örnekleme, bu araştırmanın çalışma grubunu belirlerken kullanılan örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, dahil etme ve hariç tutma ölçütleri ile örneklem grubunun belirlenmesi olarak tanımlanabilir (Flick, 2022; Patton, 2014). Araştırmanın dahil etme ölçütleri:

- En az üç yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olmak,
- Aktif olarak kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan bir sınıfta görev yapmak,
- Araştırmaya gönüllük esasına göre katılmayı kabul etmek, olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil etme ölçütleri belirlendikten sonra katılımcıların mesleki deneyim süresi, çalıştıkları okul türü ve sınıf yapısı gibi özelliklerde çeşitlilik olmasına dikkat edilerek maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla temsiliyetin artırılması hedeflenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Mezun Olduğu Alan	Mesleki Deneyim (Yıl)	Öğrenci Tanısı
K1	Okul Öncesi Öğretmenliği	5	OSB
K2	Okul Öncesi Öğretmenliği	3	OSB
K3	Okul Öncesi Öğretmenliği	7	OSB
K4	Okul Öncesi Öğretmenliği	11	OSB
K5	Okul Öncesi Öğretmenliği	8	OSB
K6	Okul Öncesi Öğretmenliği	14	ZY
K7	Okul Öncesi Öğretmenliği	7	ZY
K8	Okul Öncesi Öğretmenliği	10	ZY
K9	Okul Öncesi Öğretmenliği	7	ZY
K10	Okul Öncesi Öğretmenliği	5	ZY
K11	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	ZY
K12	Okul Öncesi Öğretmenliği	7	ZY
K13	Okul Öncesi Öğretmenliği	12	ZY

*OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, ZY: Zihin Yetersizliği

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlere K1-K13 arasında kodlar verilmiştir ve her bir öğretmenin görüşleri bu katılımcı kodu raporlanmıştır. Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin 3-14 yıl aralığında değiştiği ve 8 öğretmenin sınıfında ZY tanısı almış çocuk bulunurken 5 öğretmenin sınıfında OSB tanısı almış çocuk bulunduğu belirlenmiştir.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü, sayısal çokluktan ziyade elde edilen verinin niteliği ve araştırma amacına hizmet etme düzeyiyle belirlendiği bilinmektedir. Bu araştırmada örneklem büyüklüğü, veri doygunluğu ilkesi doğrultusunda gerekçelendirilmiştir (Guest, Bunce ve Johnson, 2006; Malterud, Siersma ve Guassora, 2016). Görüşmeler sonucunda yaklaşık onuncu katılımcıdan itibaren yeni bir tema veya kod ortaya çıkmamış, on üçüncü katılımcıyla birlikte verilerin zenginliği araştırma sorularını yanıtlamaya yeterli görülmüştür. Dolayısıyla on üçüncü katılımcıdan sonra veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, üç aşamada geliştirilmiştir. İlk olarak literatür taraması yapılarak okul öncesi dönemde problem davranışlara ilişkin öne çıkan boyutlar belirlenmiştir. İkinci aşamada, özel eğitim alanından iki ve okul öncesi eğitimi alanından bir uzman olmak üzere toplam üç uzmanın görüşleri alınarak soruların kapsam geçerliği değerlendirilmiştir. Uzmanlardan elde edilen geri dönüşlerden sonra görüşme sorularına son şekli verilmiştir (Tablo 2). Son aşamada ise görüşme formu, küçük bir öğretmen grubuyla pilot olarak uygulanmış ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda son hâline getirilmiştir. Bu süreç, formun hem kapsam hem de dil açısından geçerliğini güçlendirmiştir. Sonrasında katılımcılar ile önceden planlanan gün ve zamanda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda sıklıkla karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?
1.1. Problem davranışları belirlerken herhangi bir kayıt tekniği kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangi kayıt teknikleri kullanarak kaydediyorsunuz?
2. Problem davranışlarla baş etmede güçlük yaşıyor musunuz?
3. Karşılaştığınız problem davranışlarla baş etmede hangi yöntem ve stratejileri kullanıyorsunuz?
3.1. Bu yöntem ve stratejileri belirlerken nelere göz önünde bulunduruyorsunuz?
3.2. Başvuracağınız yöntem veya stratejileri belirlerken çocuğun sahip olduğu yetersizlik türü ve yetersizlikten etkilenme düzeyi etkili oluyor mu? Nasıl?
3.3. Başvurduğunuz yöntem veya stratejiler istendik davranış değişiklikleri ortaya çıkarmadığında nasıl bir yol izliyorsunuz?
4. Karşılaştığınız problem davranışlar öğretimsel planlarınızı ne düzeyde etkiliyor? Kayıp zamanı telafi etmek için ekstra uygulama veya etkinlik planlıyor musunuz?
5. Sizce problem davranışların ortaya çıkmasında ve bu davranışlara müdahalelerde bulunmada karşılaştığınız engellerin temel sebebi nedir? Neden?
6. Problem davranışlar ile baş etmede;
6.1. Ailenin rolünün ne olduğunu düşünüyorsunuz?
6.2. Aile ile iş birliği yapıyor musunuz?
6.3. Eğer iş birliği yapıyorsanız bunu nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
7. Ekleme istediğiniz başka bir durum var mıdır?

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci önceden araştırmaya gönüllü katılımlarına ilişkin onayları alınmış olan öğretmenler ile birebir görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Beş katılımcı ile yapılan görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde araştırmacı tarafından sorular herhangi bir yorum katmadan katılımcıya yöneltilmiştir. Görüşme esnasında ses kaydı alınmış ve sonrasında verilerin analizi sürecinde bu ses kayıtları detaylı olarak incelenerek betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Sekiz katılımcı ile yapılan görüşmeler ise çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi oturumlarda gerçekleştirilen oturumlar kayıt altına alınmış ve sonrasında bu kayıtlar üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmeler 25-35 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerin analizi sürecinde temalar tekrar etmeye ve yeni bilgi gelmemeye başladığında veri doygunluğunun sağlandığına karar verilmiştir. Onuncu katılımcıdan itibaren yeni kod ya da tema ortaya çıkmaması nedeniyle veri toplama süreci 13 katılımcı ile sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Tüm görüşmeler tamamlandıktan sonra görüşmelerin kayıtları araştırmacılar tarafından yazılı doküman haline getirilmiştir. Sonrasında analiz süreci, iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir: betimsel analiz ve içerik (tematik) analizi. İlk aşamada, veriler betimsel analiz yoluyla sistematik biçimde çözümlenmiş; katılımcı görüşleri açık, doğrudan ve anlam bütünlüğü bozulmadan aktarılmıştır. Görüşlerdeki ana noktalar bağlamsal bütünlük

gözetilerek yeniden düzenlenmiş, eksik veya net olmayan ifadeler araştırma bağlamı içerisinde yorumlanarak analiz kapsamına alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Gürbüz ve Şahin, 2014).

İkinci aşamada, veriler içerik analizi kapsamında daha derinlemesine ele alınmış; görüşlerden elde edilen anlamlı ifadeler açık kodlara dönüştürülmüş ve bu kodlar benzer özelliklerine göre gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Bu süreç, Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği altı aşamalı tematik analiz süreci (verilere aşinalık, kodların oluşturulması, temaların geliştirilmesi, temaların gözden geçirilmesi, adlandırılması ve raporlaştırma) temel alınarak yürütülmüştür.

Veri analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla, katılımcıların %30'unu oluşturan üç öğretmene ait veriler, araştırma dışında yer alan iki bağımsız alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve tematik yapılar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde elde edilen tutarlılığı değerlendirmek üzere Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül (" $\text{görüş birliği} / [\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}] \times 100$ ") kullanılmıştır. Kodlama sonucunda yüksek düzeyde görüş birliği sağlanmış; görüş ayrılığı bulunan noktalar uzmanlar arasında tartışılarak %100 görüş birliğine ulaşıncaya kadar süreç sürdürülmüştür. Sonuçta elde edilen temalar, alan yazın ile karşılaştırmalı olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

İnandırıcılık

Bir araştırmadan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliği, elde edilen bulguların genellenebilirliği açısından oldukça önemlidir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik genellikle inandırıcılık kavramı altında ele alınır (Tracy, 2013). İnandırıcılık, bir araştırmadan elde edilen verilerin gerçeklik ile ne derecede örtüştüğü ve bulguların var olan durumu ne ölçüde doğru yansıttığı ile ilgilenmektedir (Guba ve Lincoln, 2004). Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için çeşitli yöntemler mevcuttur. Bunlar; verilerin derinlemesine toplanması ve ayrıntılı betimlenmesi, görüşlerin bağımsız araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi, veri çeşitlemesinin yapılması, katılımcı teyidinin alınması gibi teknikler olarak sıralanabilir. Ayrıca araştırmacıların nitel araştırma deneyimlerinin olması da inandırıcılık açısından önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Noble ve Smith, 2015). Bu bağlamda, araştırmacının inandırıcılığını güçlendirmek için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Katılımcı teyidi yoluyla öğretmenlerin görüşlerinin doğru yansıtılıp yansıtılmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca bağımsız uzman incelemesi ve veri çeşitlemesi (farklı okul türleri, farklı deneyim düzeyleri) sağlanarak bulguların geçerlik düzeyi artırılmıştır. Araştırmacıların daha önce nitel araştırma deneyimine sahip olması ve sürece ilişkin refleksif notlar tutmaları da inandırıcılığın sağlanmasına katkı sağlamıştır (Noble ve Smith, 2015).

Etik Bildirim

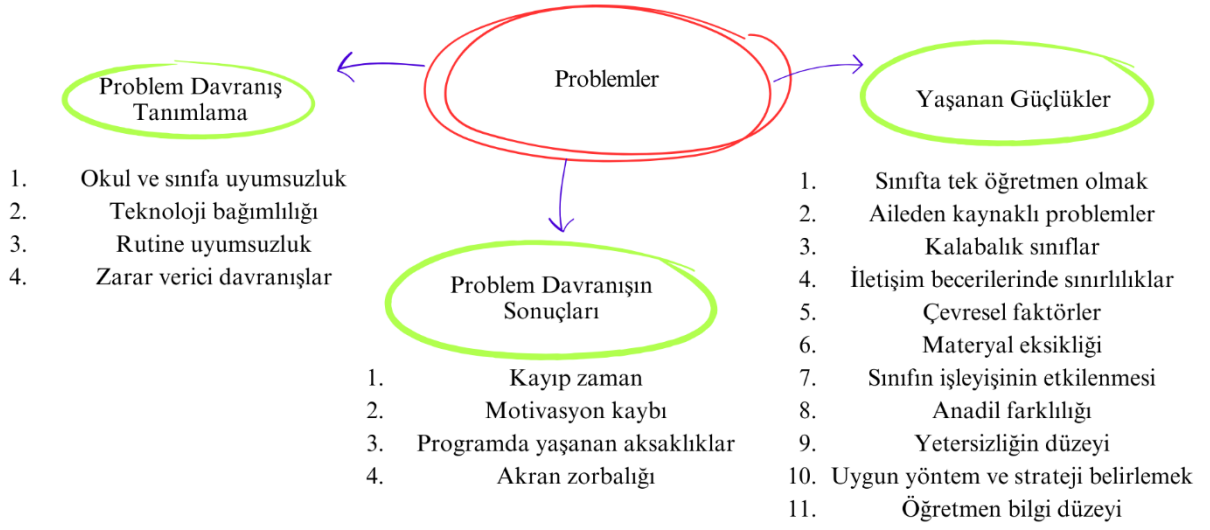
Etik Kurul Onayı: Bu araştırma, 06/05/2025 tarihli, E-74555795-050.04-1335371 sayılı 2025/352 numaralı kararıyla İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan alınan izinle gerçekleştirilmiştir.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmaları olmadığını beyan etmektedir.

Yazar Katkısı: Birinci yazar: Araştırmacının yöntem, tartışma ve veri analiz bölümlerini tasarlamış ve yazmıştır. İkinci Yazar: Araştırmacının giriş bölümünü yazmış ve veri toplama sürecini yürütmüştür.

Bulgular

Bu araştırmada okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme stratejilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda hem var olan problemlerin belirlenmesi hem de bu problemlere ilişkin öğretmenlerin başvurdukları stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen görüşler çözümlenerek kodlara, kodlardan alt tema ve temalara ulaşılmıştır. Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde toplamda 5 tema ve 31 alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar yaşanan problemler ve bu problemlere yönelik müdahalelere ilişkin stratejileri içeren tema ve alt temalar olarak sunulmuştur (Şekil 1 ve Şekil 2).



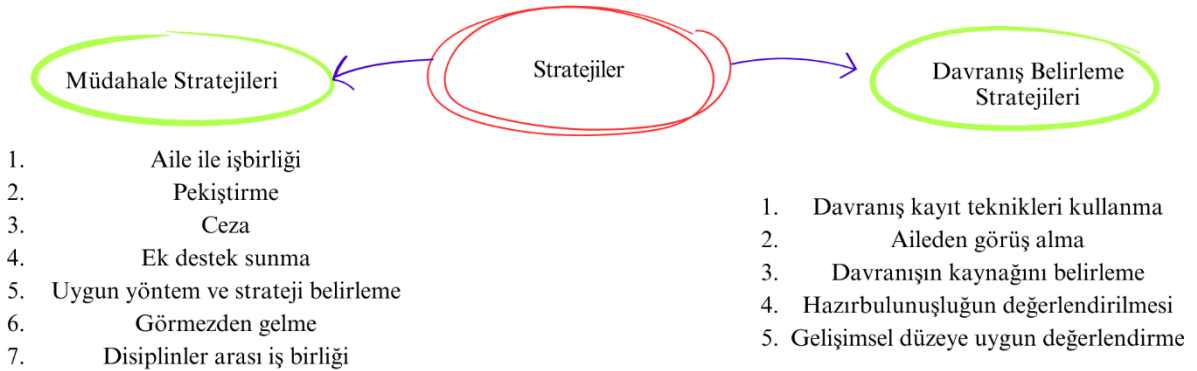
Şekil 1. Yaşanan problemlere ilişkin tema ve Alt Temalar

Şekil 1 incelendiğinde, yaşanan problemlere ilişkin 3 tema altında toplamda 19 alt temanın olduğu görülmektedir. İlk olarak problem davranış tanımlama teması incelendiğinde, öğretmenler sınıflarında okul ve sınıf kurallarına uyma, teknolojik materyallere bağımlılık düzeyinde yoğun ilgi, günlük rutinlerde yaşanan güçlükler ve hem kendisine hem de başkasına yönelik zarar verici olan davranışları problem davranış olarak tanımlamaktadır. Örneğin, öğretmenlere problem davranışları tanımlarken K12 "...olumsuz sözel ifadeler, sınıf kurallarına uymama (sınıfta koşma, bağırma vb), yönergeleri uygulamada sıklıkla uyarıya ihtiyaç duyma" şeklinde tanımlarken K5 "...teknoloji bağımlısı, oyun kuramayan, paylaşmayı bilmeyen öğrenciler" şeklinde tanımlamaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin problem davranışları tanımlarken hem bireysel özelliklere hem de kurallara uyum noktasında eksikliklerine vurgu yaptıklarını göstermektedir. Bununla birlikte K9 "Sınıfta birden fazla etken ve uyarının olması bazı öğrencilerin ilgi çekmek istemesi bazı öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlayamaması gibi durumlar sınıfta sıklıkla karşılaştığım problem davranışlar açıkçası." ifadesi ile sınıfta karşılaştığı problem davranışın yalnızca bireyden kaynaklı olmadığına aynı zamanda çevresel faktörlerin de problem davranışları ortaya çıkardığına vurgu yapmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin bazı problem davranışları yalnızca bireysel özelliklerle değil, aynı zamanda sınıfın yapısı ve çevresel faktörlerle ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Problem davranış olarak tanımlanan ve sınıflarında karşılaştıkları bu davranışların sonuçlarına ilişkin olarak öğretmenler, kayıp zaman oluştuğuna, eğitim öğretim süreçlerini yürütmeye yönelik mesleki motivasyonlarını kaybettiklerini, müfredat programını takip etmede aksaklıklar yaşadıklarını ve bu davranışların sınıf içerisinde akran zorbalıklarının oluşmasına zemin hazırladığını ifade etmektedir. Katılımcıların çoğunluğu (n=8) bu davranışların sınıf içinde kayıp zaman ve öğretim sürecinde aksaklıklara yol açtığını belirtirken, daha az sayıda katılımcı (n=3) bu durumların kriz anları yoluyla kazanıma dönüşebileceğini ifade etmiştir. Bu duruma yönelik olarak K6 "problem davranışları yönetmede ve bunlarla baş etmede ciddi anlamda zorlandığım zamanlar elbette oluyor.", K8 "bunlar derslerimizi olumsuz etkiliyor" şeklinde ifade etmektedir. Aynı zamanda K6 problem davranışlardan kaynaklı olarak yaşanan zaman kaybına ilişkin olarak "...esnek bir programımız olduğu için telafi etmek bana çok mantıklı gelmiyor. Tam tersi bence kriz anları da öğrenciler için ayrı bir kazanım" şeklinde bir ifadeye bulunmuştur. Bu bulgu, problem davranışların etkilerini yalnızca olumsuz olarak değerlendirmeyen öğretmenlerin de olduğunu, bazı öğretmenlerin kriz durumlarını öğrenme fırsatı olarak gördüğünü göstermektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, programda yaşanan aksaklıkların telafisine ilişkin öğretmenler tarafından bir planlamanın yapılmadığı, bu durumun zaman içerisinde kendiliğinde telafi edilebileceği ve kriz anlarının birer kazanım olarak değerlendirilebileceğine ilişkin bir görüşün olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak problem davranışlara baş etmede yaşanan güçlükler incelendiğinde en fazla alt temanın bu tema altında olduğu görülmektedir. Öğretmenler problem davranışlarla baş etmede yaşadıkları güçlüklerle ilişkin ÖG bireylerle çalışmaya yönelik bilgi düzeylerini yetersiz olarak görürken çoğunlukla yaşanan güçlüklerin temel kaynağının aile iletişim kurmada yaşanan zorluklar, çocuğun yetiştiği sosyo kültürel yapı ve çevresel faktörler olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, K5 "Sınıflarda tek olmamız bazen problem durumları karşısında güçlük yaşamamıza neden olmaktadır", K4 "Problem davranışların halledilmesinde de halledilmemesinde de en büyük etken aile benim için.", K6 "Fark edemeseler de sebep de aile, çözüm de aile aslında.", K7 "Orta ve ağır düzeyde yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda daha çok güçlük yaşıyorum. Çocuğun durumu ve düzeyine göre değişiyor" K3 "Kaynaştırma öğrencilerine özel donanımlı materyalimiz yok." şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğretmenler özellikle aile ile iletişim kurmanın ve iş birliği yapmanın oldukça önemli olduğunu düşünse de bunu gerçekleştirmede güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte sınıflarda materyal eksikliklerinden kaynaklı olarak güçlüklerin yaşandığı ifade edilmiştir. Fakat burada "özel donanımlı materyal" vurgusu, öğretmenlerin materyalleri ÖG çocuklara yönelik uyarlamada güçlük yaşadıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Genel olarak bu bulgular, öğretmenlerin problem davranışları tanımlama biçimleri ile yaşadıkları güçlükler arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir. Davranışları daha çok sınıf kurallarına uyumsuzluk bağlamında tanımlayan öğretmenler, kayıp zaman ve sınıf yönetimi sorunlarını vurgularken; davranışları çevresel faktörlerle açıklayan öğretmenler, aile iş birliği ve materyal yetersizliği gibi dışsal etkenlere odaklanmıştır.



Şekil 2. Müdahaleye ilişkin tema ve alt temalar

Yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmenlerin başvurdukları stratejilerin davranış belirlemeye yönelik ve müdahaleye yönelik stratejiler olmak üzere 2 tema ve bu iki temanın ise 12 alt temadan oluştuğu gözlemlenmiştir. İlk olarak problem davranışları belirlemeye yönelik stratejiler incelendiğinde öğretmenlerin neden sonuç ilişkisine dayalı olarak problem davranışları belirleme eğiliminde oldukları söylenebilir. Örneğin, K1 "Sınıfta olabildiğince gözlem, anekdot kaydı, gelişim raporu tutuyorum. Çünkü bazı davranışların her zaman olmadığını görebiliyorum. Ne zaman bu davranışların olduğunu belirlemek için bu kayıtlar işimi kolaylaştırıyor", ve K2 "Hangi durumlarda davranış gösterdiğine bakıyorum. Davranışın nedenini anlamaya çalışıyorum" şeklinde ifade ediyor. Bu bulgu öğretmenlerin problem davranışları yalnızca yüzeysel gözlemlerle değil aynı zamanda neden sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirmeye yönelik çaba sarfettiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte bir davranış problem davranış olarak ele almak için sürekliliğin de göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. K3 ise "Problem yaratacak davranışlarla karşılaşınca yine aile ile çözmeye çalışıyorum, evde neler yapılıyor bunu araştırıyorum" şeklindeki ifadesiyle problem

davranışın farklı zaman ve ortamda da gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine yönelik bir araştırma yaptığını vurgu yapmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin aileyi tanılama sürecinin önemli bir parçası olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bir davranış problem davranış olarak nitelendirmek için o davranışın sistematik olarak sergileniyor oluşunu, farklı zamanlarda ve farklı ortamlarda bu davranışın ortaya çıkıp çıkmadığını değerlendirdiği görülmektedir. Yine K4 *"En önemli kriterim öğrencinin içinde bulunduğu durum ve problemi çözmedeki hazır bulunuşluk seviyesi."* şeklinde ifade ederken K5 *"...yaş ve gelişim özelliklerini önünde bulunduyorum kesinlikle."* diye görüş bildirmiştir. Bu durumda öğretmenlerin davranışlara ilişkin değerlendirmelerde bulunurken çocuğun gelişimsel süreçlerini de düşündükleri söylenebilir.

İkinci olarak müdahaleye yönelik stratejiler incelendiğinde yine aile ile iş birliğine yönelik vurguların çoğunlukta olduğu, bununla birlikte pekiştirme, ceza gibi davranış değiştirmeye yönelik stratejilerin izlendiği gözlemlenmiştir. Buna yönelik olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde, K3 *"Aile ile iletişim halinde olurum. Çözüm önerilerini birlikte düşünürüz ve ilerleriz"*, K5 *"Aileler ile telefon görüşmeleri, bireysel görüşmeler, aile katılım etkinlikleri ile sürecin içerisinde tutmaya çalışıyorum"* gibi ifadelerin olduğu görülmektedir. Bu görüşler ise yaşanan güçlüklerle yönelik ortaya çıkan kod ve temalara paralel olarak aile ile iş birliği süreçlerinin etkililiğine yönelik bir inancın olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Davranış değiştirmeye yönelik stratejiler incelendiğinde ise, K8 *"...çocuğun problem davranışının üzerine çok gitmiyorum, sakinleşmesini bekliyorum"*, K9. *"...öncelikle görmezden geliyorum açıkçası, işe yaramazsa farklı yöntemler deniyorum."*, K2 *"Eğer iyi bir şey yaparsa da pekiştiriyorum"* gibi ifadelerin olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğretmenlerin çoğunlukla davranış değiştirmeye sistematik olarak daha önceden planlanmış bir yöntem veya stratejiye başvurmaya ilişkin bir ifadelerinin olmadığı gözlemlenmiştir. ÖG çocukların desteklenmesine yönelik olarak K5 *"...zaman kayıpları için güne başlama zamanlarında sohbet etkinliklerinde ve eve gidiş saatlerine yakın yapılamayan çalışmaları tamamlamaya çalışıyorum"*, K13 *"Yetersiz kaldığım noktalarda rehberlik servisinden yardım alıyorum"* şeklinde ifadelerin olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen görüşler ÖG çocukların yaşadıkları zaman kayıplarının telafisinde ve geride kaldıkları çalışmalara yönelik önleyici bir stratejinin bulunmadığı veya sistematik olarak planlanmış bir çalışmanın gerçekleştirilmediği görülmektedir. Dahası bazı öğretmenler kayıplara ilişkin hiçbir çalışma gerçekleştirmediklerini de ifade etmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde eğitim öğretim süreçlerinin verimliliği ve yaşanan kayıpların giderilmesinde müdahaleye yönelik stratejilerin oldukça sınırlı olduğu söylenebilir.

Genel olarak bulgular, problem davranışları belirlemeye yönelik stratejiler ile müdahale stratejilerinin birbirini tamamladığını göstermektedir. Öğretmenler, bir davranış problem olarak nitelendirmeden önce gözlem, anekdot kaydı, aile görüşmeleri ve gelişim raporları gibi yöntemlerle sistematik bir değerlendirme süreci yürüttüklerini ifade etmektedirler. Bu yaklaşım, davranışların yalnızca tek bir bağlamda değil, farklı zaman ve ortamlarda da ortaya çıkıp çıkmadığının dikkate alındığını göstermektedir. Buna karşılık, müdahaleye yönelik stratejiler incelendiğinde öğretmenlerin benzer sistematiklığı sürdürmekte zorlandıkları, çoğunlukla aile ile iş birliğine ve bireysel deneyimlerine dayalı çözümler geliştirdikleri görülmüştür. Katılımcıların önemli bir bölümü (n=9) aile ile iş birliğini birincil müdahale yöntemi olarak öne çıkarırken, daha sınırlı sayıda öğretmen (n=4) doğrudan davranış değiştirme stratejilerine başvurmuştur. Ayrıca bazı öğretmenler problem davranışlara yönelik sistematik bir plan izlemediklerini, tepkisel ve duruma göre değişen yöntemler kullandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, belirleme sürecindeki analitik ve planlı yaklaşımın, müdahale sürecinde aynı ölçüde uygulanmadığını ortaya koymaktadır. Ancak yine de bulgular, her iki strateji grubunun birbirini desteklediğini ve öğretmenlerin problem davranışlara yönelik bütüncül bir yaklaşım geliştirmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Önerileri

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular analiz edilmiş, kod ve temalara ayrılarak alanyazın doğrultusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen kod ve temalar incelendiğinde, yaşanan problemler ve bu problemlere ilişkin stratejiler olarak temaların ve alt temaların olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular sırasıyla alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde dikkat çeken bir bulgu olarak, öğretmenler problem davranışları zarar verici olan davranışlar (ör. vurma, nesne fırlatma vb.), okul-sınıf kurallarına ve rutine uyumsuzluk ile teknolojik materyallere olan bağımlılık çerçevesinde değerlendirdiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarında saldırgan davranışlar sergileme, ağlama, paylaşmaktan kaçınma gibi problem davranışların sıklıkla karşılaşılan problem davranışlar olduğu görülmektedir (Özbey, 2010; Güder, Alabay ve Güner, 2018). Güder ve arkadaşları (2018) yapmış oldukları çalışmada da benzer şekilde, öğretmenler sınıflarında vurma, kıskançlık gösterme, tükürme, kural tanımama gibi problem davranışlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ele alındığında, okul öncesi dönem çocuklarında sıklıkla karşılaşılan problem davranışların, öğretmenler tarafından da problem davranış tanımlaması içerisinde değerlendirilmesi beklenen bir bulgudur. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin kriz anlarını öğrenme fırsatı olarak görmeleri ve problem davranışlara yönelik sistematik bir strateji geliştirmemeleri, literatürdeki yapılandırılmış müdahalelerle kısmen çalışmaktadır (Hanline ve ark., 2024). Bu bulgu, öğretmen algılarının problem davranış yönetiminde farklı ve beklenmedik bakış açılarını yansıttığını göstermektedir.

Fakat öğretmenlerin problem davranışlardan kaynaklı olarak karşılaştıkları zaman ve motivasyon kaybı, akran zorbalıkları gibi istenmeyen çıktılara ilişkin çoğunlukla önleyici müdahalelere başvurmamaları belirlenmiştir. Bir diğer deyişle, öğretmenler problem davranışları ve bu davranışların yol açtığı sorunları bilmelerine karşın bu duruma yönelik önlem almada sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin ÖG bireylerle çalışmada kendilerini yetersiz hissettikleri (Forlin, 2010), olumlu sınıf iklimi oluşturmada yetersiz kaldıkları (Özdemir ve Tepeli, 2016) ve sınıflarında etkili öğretimi planlamaya ilişkin yeterli materyal ve destek personelinin bulunmadığı (Sucuoğlu ve ark., 2014) belirtilmiştir. Bu araştırmanın bulguları da öğretmenlerin ÖG bireylerle çalışmada ve problem davranışların kontrolünde bilgilerinin ve sınıflarının imkânlarının yetersiz olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Benzer şekilde, güncel çalışmalarda da (Wahman ve ark., 2025) öğretmenlerin erken çocukluk döneminde problem davranışları yönetmede yeterli destek ve donanımına sahip olmadıkları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar literatürdeki bulgular ile paralellik göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen bilgi düzeyi, etkinlikler arası geçişlerde yaşanan zaman kayıpları, aile ile iş birliği gibi durumların okul öncesi sınıfların kalitesinin birer göstergesi olarak değerlendirildiği görülmektedir (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019; Cate ve ark., 2010; Yılmaz ve Karasu, 2018). Bu araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin aile ile iş birliğinde sorunlar yaşadıkları, uygun yöntem ve tekniği belirlemede güçlükler çektiği, sınıfların kalabalık ve materyal açısından sınırlı olması gibi problemlerin yaşandığı görülmektedir. Yaşanan bu güçlüklerin ise sınıfların kalitesinin yetersiz olmasına yol açtığı ve dolayısıyla problem davranışlara ilişkin etkili müdahalelerin geliştirilmesinin önünde de engel oluşturabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte sınıflarda bulunan çocukların ana dillerinin farklı olması da bir problem durum olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler ana dili farklı olan çocuklarla iletişim kurmada güçlük yaşadıklarını ve bu durumun da problem davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise ana dili farklı olan çocukların çoğunlukla sığınmacı statüsünde olan veya savaş gibi sebeplerle ülkemize yerleşmiş ailelerden ve sosyo-kültürel çevrelerden gelen çocuklar olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan çocuklarla çalışmaya yönelik kaygı yaşadıkları, bu çocukların eğitim öğretim sürecine dahil edilmesinde bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir (Özoruç ve Sığirtmaç, 2022; Tanış ve Özgün, 2022). Türker-Üçüncü ve Aktan Acar (2021) tarafından yapılan çalışmada ise benzer şekilde sığınmacı statüsündeki çocukların okula uyum süreçlerini en fazla etkileyen faktörün ana dil farklılığı olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim süreçlerinde etkili öğretim ortamı oluşturabilmek için ana dil farklılığı gibi kültürel farklılıkların da ele alınması gereken oldukça önemli bir problem durum olarak düşünülmektedir. Bu bulgu, Bronfenbrenner'in ekolojik sistem teorisi çerçevesinde mikrosistem düzeyinde aile ve çevre faktörlerinin çocukların problem davranışları üzerindeki etkisini destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin başvurdukları stratejiler değerlendirildiğinde ise problem davranış belirleme ve bu problem davranışlara müdahale temalarının olduğu görülmektedir. Bu temalar incelendiğinde göze çarpan önemli bulgulardan birinin hem davranış belirlemede hem de bu davranışlara yönelik müdahalelerde aile ile iş birliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte yaşanan güçlükler içerisinde de aile ile iletişimden kaynaklı güçlüklerin yer aldığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin etkili bir müdahale ve eğitim

uygulamak için ailenin rolünün önemli olduğunu düşündüğü, fakat iletişim kurmada ve iş birliği sağlamada olumsuzlukların yaşandığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Alanyazında öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, ÖG olan çocuğun eğitiminde öğretmenlerin aile ile iş birliğini oldukça önemli bulduğu ifade edilmektedir (Arslan Armutcu, Kurt ve Genel, 2024; Aydoğdu ve Kılıç, 2016; Dayı ve Töret, 2021). Bununla birlikte aile ile iş birliği sağlamada da sınırlılıklar yaşandığı sıklıkla dile getirilmektedir (Dönmez ve Dayı, 2024; Güzelyurt, Birge ve Ökten, 2019). Aile ile iş birliğine ket vuran en önemli faktörlerden biri olarak aile ile ortak dili konuşmada güçlük yaşanması (Güzelyurt, Birge ve Ökten, 2019), ailenin eğitim öğretim sürecindeki rolünün ve bilgi düzeyinin yetersiz olması (Yanık, 2016) gibi durumların ön plana çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla ailelerin tanılama ve eğitim süreçlerinde aktif rol oynaması, haklarının ve sorumluluklarının farkında olmalarının sağlanmasına yönelik çalışmaların artırılması önerilmektedir (Aksoy ve Şafak, 2021). Bu noktada, öğretmenlerin aile iş birliğini kritik görmesine rağmen sınırlılıklar yaşaması, Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi bağlamında aile-öğretmen iş birliğinin öğrenme süreçlerindeki rolünü doğrulamaktadır.

Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin problem davranışlara yönelik olarak oldukça sınırlı stratejiye başvurdukları görülmektedir. Okul öncesi eğitiminde ÖG bireylerle çalışan öğretmenlerin yeterlikleri değerlendirildiğinde, çoğunlukla öğretmenlerin ÖG bireyleri eğitim öğretim süreçlerine dahil etmede ve problem davranışlarla baş etmede sınırlılıklar yaşadıkları belirtilmiştir (Akıncı Düzel ve Girgin Akın, 2024; Karlsudd, 2021; Kocaoğlu ve ark., 2023). Ayrıca öğretmenlerin ÖG bireylerle çalışma konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu da araştırmalarda sıklıkla vurgulanan noktalardan bir diğeridir (Avramidis ve ark., 2000; Metin, 2018; Kargin, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Odom, 2000). Bu bilgilerden yola çıkarak, okul öncesi dönemde ÖG bireylerle çalışan öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun da problem davranışlarla baş etmede sınırlılıkları beraberinde getirebileceğini söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin yalnızca zarar verici/eğitim öğretim süreçlerini engelleyici davranışları problem davranış olarak tanımlamaları da bilgi eksikliğinin bir sonucu olarak düşünülmektedir. Alanyazında problem davranışların yalnızca dışa dönük, zarar verici veya ket vuran davranışlar olmadığı, bireyin kendi öğrenme performansını ve yaşantısını olumsuz yönde etkileyen davranışların da problem davranış olarak tanımlandığı görülmektedir (Levin ve Nolan, 2007; Merrell ve Harlacher, 2003). Dolayısıyla problem davranışlara yönelik uygun tanımlamanın yapılamaması, etkili stratejilerin belirlenip uygulanmasında da sınırlılıkların yaşanmasına neden olacaktır. Bu durum öğretmenlerin ÖG bireylere yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olmasıyla ilişkilendirilmektedir (Aksoy, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin yeterliklerini artırmaya yönelik yapılandırılmış hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi, ailelerle düzenli iş birliği toplantılarının yapılması ve sınıfların özel gereksinimli çocuklar için donanımlı materyallerle desteklenmesi önerilmektedir. Gelecek araştırmalarda ise öğretmenlerin problem davranış yönetim stratejileri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki, aile katılımını artırmaya yönelik dijital araçların etkisi ve kültürel/dilsel çeşitlilik içeren sınıflarda strateji tercihlerinin nasıl farklılaştığı incelenebilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan birisi, okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına görev yapan öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme stratejilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular öğretmenlerin çoğunlukla dışa dönük olan zarar verici veya eğitim süreçlerini engelleyici davranışları problem davranış olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin problem davranış tanımlarında daha çok gözle görünür ve öğrenme sürecini kesintiye uğratan davranışlara odaklandıklarını, içe dönük davranışları ise daha az problem olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Yaşanan güçlüklerin ise yalnızca problem davranışlardan kaynaklanmadığı çevresel faktörler, materyal eksiklikleri, ek personel ihtiyacı gibi durumların da problemlerin önemli bir nedeni olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla eğitim öğretim süreçlerinde verimliliği arttırmak için bu bağlamda sınıfların niteliklerinin artırılması gerektiği önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri, öğretmenlerin aile ile iş birliğini oldukça önemli gördüğü fakat bu iş birliğini sağlamada sınırlılıklar yaşadıklarıdır. Bu bağlamda öğretmen-aile etkileşiminin niteliğinin artırılması için hizmet içi eğitimlerin planlanması, ailenin eğitim süreçlerine aktif katılımının teşvik edilmesi ve bu bağlamda yasal düzenlemelerin genişletilmesi önerilmektedir. Son olarak bu araştırmanı en önemli bulgularından bir diğeri de öğretmenlerin ÖG bireylerin problem davranışları ile baş etmede kendilerini yetersiz görmesi ve oldukça sınırlı stratejilere başvurmalarıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin ÖG bireylere yönelik

bilgi düzeylerinin arttırılması, hizmet içi eğitimlerin zenginleştirilmesi ve uygulamaya dönük eğitimlerin arttırılması önerilmektedir. Buna ek olarak, üniversitelerin okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarına problem davranış yönetimine yönelik uygulamalı derslerin eklenmesi ve öğretmen adaylarının staj süreçlerinde bu konuda deneyim kazanmalarının sağlanması önemlidir.

Bu bağlamda, politika yapıcıların kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında davranış yönetimine yönelik kapsamlı rehberler geliştirmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme becerilerini arttırmak için Olumlu Davranışsal Destek (ODD) gibi güncel ve etkili yaklaşımların temel alındığı hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması önemlidir. Aile-öğretmen iş birliğinin güçlendirilmesi amacıyla ise iletişim ve iş birliği becerilerine odaklanan eğitimlerin düzenlenmesi ve yasal düzenlemelerin bu alanı destekleyecek şekilde genişletilmesi önerilmektedir. Bu öneriler, öğretmenlerin problem davranış yönetiminde yalnızca bireysel deneyimlerine değil, bilimsel temellere dayalı kanıtlanmış stratejilere erişmelerini sağlayacaktır. Son olarak, bu alandaki bilgi birikiminin artırılması için öğretmenlerin deneyimlerini ve uyguladıkları stratejilerin uzun vadeli etkilerini inceleyen boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi, hem uygulama hem de politika açısından değerli katkılar sağlayacaktır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin problem davranış yönetimi ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki, dijital teknolojilerin (ör. mobil uygulamalar, çevrimiçi aile rehberlik sistemleri) öğretmen-aile iş birliğini nasıl geliştirebileceği ve farklı kültürel/dilsel arka planlardan gelen çocuklarla çalışmada öğretmen stratejilerinin nasıl çeşitlendiği incelenmelidir.

Bilgilendirme

Bu araştırmanın bulgularının bir bölümü 34. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

- Akincı Düzel, S., & Girgin Akın, N. (2024). Okul öncesi dönemde eğitim alan özel gereksinimli çocukların eğitiminde yaşanan problemler üzerine yayımlanan araştırmaların incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 5(2), 70–82.
- Aksoy, P. (2020). The challenging behaviors faced by the preschool teachers in their classrooms, and the strategies and discipline approaches used against these behaviors: The sample of United States. *Participatory Educational Research*, 7(3), 79–104. <https://doi.org/10.17275/per.20.36.7.3>
- Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47–67. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0108>
- Al-Hendawi, M., Hussein, E., & Darwish, S. (2025). Direct observation systems for child behavior assessment in early childhood education: A systematic literature review. *Discovery Mental Health*, 5, 21. <https://doi.org/10.1007/s44192-025-00139-z>
- Arslan Armutcu, O., Kurt, M., & Genel, M. (2024). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin BEP geliştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 433–457. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1314006>
- Austin, V. L., & Sciarra, D. T. (2012). *Children and adolescents with emotional and behavioral disorders* (M. Özkes, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Aydoğdu, F., & Kılıç, D. (2016). Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265–274.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199). <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839>
- Baş, Z., & Şimay, H. (2013). Okul öncesi kurumlarında karşılaşılan problem davranışlar ve öğretmenlerin baş etme yolları. *Eğitim Dergisi*, 38(7), 31–40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braungart, D. G. (2024). Special education teachers' self efficacy perceptions on supporting students with problematic behavior: A qualitative descriptive study (Doktora tezi, National University).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi.
- Cate, D., Diefendorf, M., McCullough, K., Peters, M., & Whaley, K. (2010). Quality indicators of inclusive early childhood programs/practices: A compilation of selected resources. National Early Childhood Technical Assistance Center (NECTAC).
- Dayı, E., & Töret, Z. (2021). Özel eğitim öğretmeni adaylarının iş birliğine ilişkin metaforik algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 863–877. <https://doi.org/10.33206/mjss.793039>
- Derman, M. T. (2017). Early childhood education teachers' strategies use in order to prevent aggressive behaviors in classes: The case of Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1127–1136. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050706>
- Diken, İ. H., & Rutherford, R. B. (2005). First Step to Success early intervention program: A study of effectiveness with Native American children. *Education and Treatment of Children*, 444–465.

- Dönmez, E., & Dayı, E. (2024). Branş öğretmenlerinin bakış açısından özel eğitim okullarında problemleri çözme sürecindeki iş birliği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 864–887. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.112>
- Erbaş, D., Kırcaali İftar, G., & Tekin İftar, E. (2007). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci* (3. baskı). Kök Yayıncılık.
- Espy, K. A., Sheffield, T. D., Wiebe, S. A., Clark, C. A. C., & Moehr, M. J. (2011). Executive control and dimensions of problem behaviors in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 52(1), 33–46. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02265.x>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Flick, U. (Ed.). (2022). *The SAGE handbook of qualitative research design*. SAGE.
- Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion. In A. R. (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion* (ss. 173–188). Routledge.
- Giola, M. N. (2023). Problem behavior in early childhood special education (Yüksek lisans tezi). Grand Valley State University ScholarWorks.
- Granger, K. L., Chow, J. C., Montesion, A., et al. (2025). Teacher's classroom management self-efficacy and teacher-child conflict as a function of child ordinal behavior ranking. *School Mental Health*, 17, 90–105. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09741-6>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2004). Competing paradigms in qualitative research: Theories and issues. In S. N. Hesse Biber & P. Leavy (Eds.), *Approaches to qualitative research: A reader on theory and practice* (ss. 17–38). Oxford University Press.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>.
- Günden, T. S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir, Türkiye.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Güzelyurt, T., Birge, F., & Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64–74. <https://doi.org/10.33400/kuje.538425>
- Hanline, M. F., Eldridge, J. N., & Robbins, A. (2024). Meta-synthesis of qualitative studies: Inclusion in the early childhood years. *Infants & Young Children*, 37(4), 294–315. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000274>
- Kara, İ., & Dikici Sığırtaç, A. (2022). Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 887–908. <https://doi.org/10.17755/esosder.1022643>
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55–76. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000207
- Karlsudd, P. (2021). Promoting diversity and belonging: Preschool staff's perspective on inclusive factors in the Swedish preschool. *Education Sciences*, 11(3), Article 104. <https://doi.org/10.3390/educsci11030104>
- Kaya, İ., Özgenel, M., Taşkın, Z., Şehir, S., & Çomak, N. (2021). Türkiye’de “problem davranış” konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000–2020): Bir durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 21–32.

- Kılıç, M., Kalkan, S., & Avcı, C. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki problem davranışı belirleme ve davranışa müdahale stratejileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 38–52. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351239>
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47–69. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1166194>
- Levin, J., & Nolan, F. (2007). *Principles of classroom management: A professional decision making model*. Pearson Allyn and Bacon.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>.
- Melekoğlu, M., Paftalı, A. T., & Melekoğlu, M. A. (2015). Öğrenciyi tanıma ve problem davranışları belirlemede öğrencilerin çizdikleri resimleri inceleme eğitim programının öğretmen uygulamalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4280>
- Merrell, K. W., & Harlacher, J. E. (2011). Behavior rating scales. In *Personality assessment* (ss. 259–292). Routledge.
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428–439. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182279>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, 18(2), 34–35. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20–27. <https://doi.org/10.1177/027112140002000104>
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum*, 11(6), 10–18.
- 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.
- Özoruç, N., & Sığirtmaç, A. D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 237–258. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.779155>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Sadık, F. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlar. *Öğretmen Dünyası*, 23(272), 31–34.
- Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., Akalin, S., Demir, Ş., & İşcen Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324–332. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1105328>
- Tanış, İ., & Özgün, Ö. (2022). Sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: Çokkültürlü bir bakış açısı. *Ege Eğitim Dergisi*, 23, 23–39. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1036816>
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Wiley Blackwell.

- Türker Üçüncü, Ş., & Aktan Acar, E. (2021). Erken çocukluk dönemindeki sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sürecinin analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 221–248. <https://doi.org/10.21733/ibad.902805>
- Viera, C. A. (2023). Case study as a qualitative research methodology. *Performance Improvement Journal*, 62(4), 125–129.
- Wahman, C. L., Steed, E. A., & Leech, N. (2025). Early childhood teachers' use of Pyramid Model practices. *Journal of Early Intervention*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/10538151251338054>
- Whitaker, T., & Breau, A. (2013). *50 ways to improve student behavior: Simple solutions to complex challenges*. Routledge.
- Yağan Güder, S., 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>
- Yalım, Z., Bölükbaşı, R., Özen, S., & Güven, N. (2024). Etkili sınıf yönetimi için stratejiler: İlkokul öğretmenlerine yönelik bir araştırma. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 829–841.
- Yanık, Ş. (2016). İşitme yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2013). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. In B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.