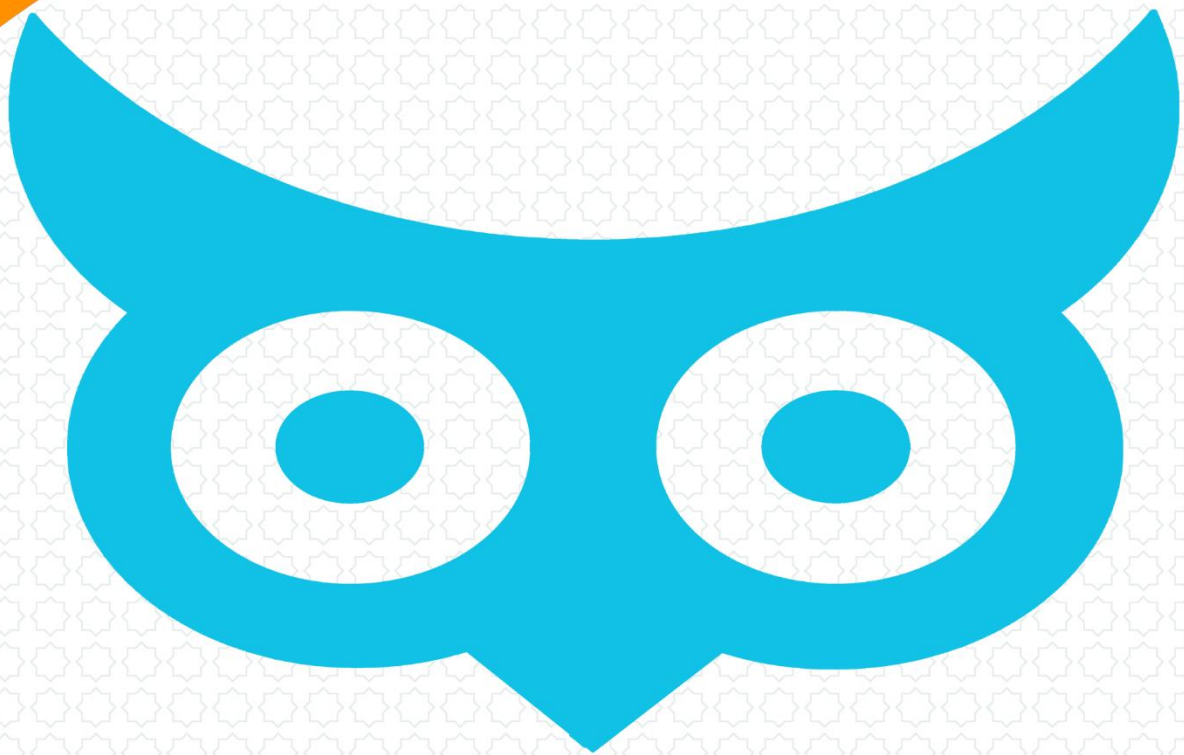


Early Childhood Education Researches

ISSN: 2980-2393

Vol: 2 | Issue: 1 | June 2024



ECCER



Early Childhood Education Researches

ISBN: 2980-2393

VOL:2/ISSUE:1
JUNE 2024

Publisher's Correspondence Address

Sakarya University Educational Faculty

54300 Hendek/Sakarya

ecerjournal@gmail.com

+90 264 295 3541

Journal Information

Web: www.ecerjournal.net

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ecer>

Mail: ecerjournal@gmail.com

All rights reserved by ECER (Early Childhood Education Researches). **Format, content and language responsibilities of article belong to authors.** ECER is an international academic journal, published twice a year and is the publication of the Educational Research and Publications Association (ERPA).

The journal is indexed in
Ideal Online

EDITOR IN CHIEF

Dr. Suat Kol - Sakarya University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0002-8291-7546

EDITORS

Dr. Esra Betül Kölemen - Sakarya University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0003-2435-4092

Dr. Hilal İlknur Tunçeli - Sakarya University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0001-5305-5206

LANGUAGE EDITOR

Res. Asst. Eslem Gözde Şenöz - Sakarya University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0001-7700-0154

EDITORIAL BOARD

*Alphabetical order**

Dr. Akmatoli Alimbekov - Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan
ORCID ID: 0000-0002-8376-529X

Dr. Almedina Numanović – University of Novi Pazar, Serbia
ORCID ID: 0000-0003-3079-7180

Dr. Amela Muratovic – Universiti of Novi Pazar, Serbia
ORCID ID:0000-0002-3044-5575

Dr. Atiye Adak Özdemir – Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
ORCID ID: 0000-0002-9481-8051

Dr. Ayşe Güler Küçükturan – Başkent Üniversitesi, Türkiye
ORCID ID: 0000-0002-5716-0078

Dr. Belma Tuğrul – İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
ORCID ID: 0000-0002-4487-4514

Dr. Berrin Akman – Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
ORCID ID: 0000-0001-5668-4382

Dr. Burcu Özdemir Beceren – Çanakkale Onsekiz Mart University Türkiye
ORCID ID: 0000-0003-3680-7511

Dr. Būşra Őahan Aktan – University of Health Sciences, Tūrkiye
ORCID ID: 0000-0002-9091-5401

Dr. Dana Riksa Buana – Universitas Mercu Buana, Indonesia
ORCID ID: 0000-0003-0516-1703

Dr. Dilan Bayındır – Balıkesir University, Tūrkiye
ORCID ID: 0000-0002-6081-3690

Dr. Ezgi Akşin Yavuz – Trakya University, Tūrkiye
ORCID ID: 0000-0002-9158-7550

Dr. Fatima Uralovna Jumayeva – Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Uzbekistan
ORCID ID: 0000-0001-9524-9930

Dr. Fatma Őzge Őnsal – Marmara University, Tūrkiye
ORCID ID: 0000-0002-4314-2450

Dr. Gūlden Uyanık – Marmara University, Tūrkiye
ORCID ID: 0000-0001-9947-8159

Dr. Hande Arslan Őiftçi – İstanbul Medeniyet University, Tūrkiye
ORCID ID: 0000-0001-5061-3882

Dr. Havva Shabani – International Vision University, North Macedonia
ORCID ID: 000-0001-9849-6611

Dr. Hazim Selimović –University of Travnik, Bosnia and Herzegovina
ORCID ID: 0000-0003-1001-5903

Dr. Kadiyan Boobekova – Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan
ORCID ID: 0000-0002-9322-3566

Dr. Kōnūl Semedova – Azerbaijan State Pedagogical University, Azerbaijan
ORCID ID: 0000-0003-4061-9775

Dr. Mahzuna Hamdamova – Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Uzbekistan
ORCID ID: 0000-0002-8729-4253

Dr. Nadir Őelikōz – Yıldız Technical University, Tūrkiye
ORCID ID: 0000-0003-3826-0070

Dr. Neriman Aral – Ankara University, Tūrkiye
ORCID ID: 0000-0002-9266-938X

Dr. Nermin Mulaosmanović – University of Travnik, Bosnia and Herzegovina
ORCID ID: 0000-0001-5144-2747

Dr. Nita Beluli Luma – Mother Theresa University, North Macedonia
ORCID ID: 0000-0001-6845-7929

Dr. Nur Pınar Bayhan – Hacettepe University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0002-5466-0376

Dr. Pelin Aksüt – Bolu Abant İzzet Baysal University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0003-0094-5672

Dr. Rengin Zembat – Maltepe University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0002-2377-8910

Dr. Sibel Çiğdem Güneysu – Başkent University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0002-7618-1894

Dr. Semrija Ç. Smailovic – University of Novi Pazar, Serbia
ORCID ID:

Dr. Sinan Koçyiğit – Erzurum University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0002-7242-6209

Dr. Şehida Rizvançe Matsani – International Vision University, North Macedonia
ORCID ID: 0000-0001-8861-5904

Dr. Şeyma Değirmenci – Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0003-3718-1207

Dr. Türker Sezer – Bolu Abant İzzet Baysal University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0003-0898-4887

Dr. Zarife Seçer – İstanbul Medeniyet University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0003-0025-1187

Dr. Zeynep Kılıç – Eskişehir Osmangazi University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0002-5756-3782

Contents

Page

Jenerik..... I-VI

Gelişim Dönemlerine Göre Çocuklarda Davranış
Problemlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Özlem Gözün Kahraman, Zeynep Sena Derdiyok 1-26

5-6 Yaş Çocuğu Bulunan Annelerin Matematik Eğitime
Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Sena Gür, Esra Betül Kölemen 27-39

Gelişim Dönemlerine Göre Çocuklarda Davranış Problemlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Investigation of Behavioral Problems in Children According to Developmental Periods According to Teachers' Opinions

Özlem Gözün Kahraman¹, Zeynep Sena Derdiyok²

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, farklı gelişim dönemlerindeki çocuklarla çalışan öğretmenlerin gözlemlediği problem davranışları, nedenlerini ve problem davranışlara karşı kullandıkları stratejileri belirlemektir. Fenomenolojik bir çalışma olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 19 okul öncesi öğretmeni, 30 ilkokul öğretmeni ve 37 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenler dışsallaştırılmış davranış sorunlarıyla sıklıkla karşılaştıklarını, bu sorunların çoğunlukla aileden kaynaklanan nedenlerden kaynaklandığını, problem davranışları önleyici stratejilerde davranış zincirini kırma yöntemini sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak davranış sorunlarının çok ve çeşitli olduğu, öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve farkındalıklarının artırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler:

Davranış Problemleri, Öğretmen Görüşleri, Çocuklar.

ABSTRACT

This study aims to determine the problem behaviours observed by teachers working with children in different developmental periods, their reasons, and their strategies against problem behaviours. In this study, which is a phenomenological study, a semi-structured interview form, one of the qualitative research methods, was used as a data collection tool. The research study group consists of 19 preschool teachers, 30 primary school teachers and 37 secondary school teachers. As a result of the research, teachers stated that they frequently encountered externalized behaviour problems, that these problems mainly stemmed from family-related reasons, and that they often used the method of breaking the behaviour chain in preventive strategies for problem behaviours. As a result, it can be said that behavioural problems are many and diverse, and it is essential to increase teachers' knowledge and awareness of this issue.

Keywords:

Behavior Problems, Teachers' Opinions, Children

Extended Abstract

Aim

¹Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü. okahraman@karabuk.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-2767-0592

² Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü. dzeynep@atauni.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-1810-6260

Kaynak Gösterimi: Gözün Kahraman, Ö. & Derdiyok, Z. S. (2024). Gelişim dönemlerine göre çocuklarda davranış problemlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Early Childhood Education Researches*, 2(1), 1-26.

The aim of this study was to determine the problem behaviors observed by teachers working with children in different developmental periods, their causes, the strategies they use in the face of these problem behaviors and their self-efficacy.

Method

In this study, a phenomenological study, which is one of the qualitative research methods, was used. A semi-structured interview form was used in the study. The study group consisted of 19 preschool teachers, 30 primary school teacher and 37 secondary school teacher. Content analysis technique was used to analyze the data. In the analysis process, after the interviews with the teachers, the audio recordings were transcribed exactly as they were heard without any correction and coding was created by reading over them. The codes were also brought together to form categories.

Results

According to the results of the study, it was stated that more externalized behavior problems were encountered in preschool, primary and secondary school children. In preschool children, anger-aggression (n=17) had the highest frequency in the externalized category. In primary school children, aggression (n=16) had the highest frequency in the externalized category. In secondary school children, lying (n=16) has the highest frequency in the externalized category. In addition, in the internalized category, introversion (n=17) has the highest frequency in secondary school children. It can be said that in the findings related to teachers' opinions on the causes of behavioral problems in preschool, primary and secondary school students, it can be said that the reasons belonging to the family are mostly encountered. It was seen that parental attitude and divorce were the most common reasons in teachers' opinions on the causes of behavior problems in children. The themes of the methods frequently used by teachers for problem behaviors were handled as preventive strategies (for pre-behavior) and strategies for behavioral consequences. Among the preventive strategies, preschool teachers (n=10), primary school teachers (n=19) and secondary school teachers (n=23) frequently emphasized the method of breaking the behavior chain. Among the strategies for behavioral consequences, preschool teachers frequently emphasized family interview (n=13), primary school teachers frequently emphasized family interview (n=15) and professional support (n=13), and secondary school teachers frequently emphasized professional support (n=12) and family interview (n=8). In the findings regarding the teachers' feeling of self-sufficiency in the management of behavioral problems, 7 preschool teachers, 15 primary school teachers and 8 secondary school teachers considered themselves sufficient, 1 primary school teacher and 6 secondary school teachers considered themselves insufficient, and 12 preschool teachers, 14 primary school teachers and 23 secondary school teachers considered themselves partially sufficient.

Discussion and Conclusion

In this study, it was aimed to determine the problem behaviors that preschool, primary and secondary school teachers encountered in the classroom, their views on the causes of these behaviors, the methods they used against behavioral problems and the extent to which they felt themselves adequate in managing behavioral problems. It was seen that preschool, primary and secondary school teachers gave the common answers of aggression, introversion, opposition and lying in their opinions about the behavioral problems that teachers frequently encounter in the classroom. In addition, preschool teachers frequently reported stuttering and enuresis problems, primary school teachers frequently reported stealing and anger problems, and secondary school teachers frequently reported being

uninterested in lessons and peer bullying problems. When the opinions of the teachers regarding the causes of the behavioral problems they encountered were examined, it was seen that the reasons belonging to the family were frequently emphasized. Among the reasons belonging to the family, parental attitude, parental divorce, and socioeconomic level were frequently given; among the reasons belonging to the child, gender of the child, being an only child, and temperament of the child were frequently given; and among the environmental reasons, peer relations, neighborhood (environment), and technology were frequently given. A striking result of our study results is that especially primary and secondary school teachers emphasized peer relations and the effect of the environment more than preschool teachers in the causes of behavior problems. The methods used by the teachers for the problem behaviors they encountered were handled as pre-behavior and consequence strategies. Teachers frequently responded as breaking the behavioral chain (talking to the child about the problem, showing special attention, offering limited options), making a functional analysis of the behavior, giving instructions, keeping children busy, limiting free time, giving responsibility, and making eye contact in the strategies they used for pre-behavior. In the strategies they used for the consequences of the behavior, the most common responses were family interview, receiving professional support, reinforcement and ignoring. In their opinions about their teachers' feeling of adequacy in the management of behavior problems, they frequently stated that they felt adequate or partially adequate. Children show behavior problems in more than one environment. It is very important that the problem behaviors that children show at home are also noticed and intervened by their teachers at school, and that teachers and families apply appropriate and moderate strategies together to overcome behavior problems.

Giriş

Çocukların gelişim süreçlerinde sürekli bir değişim meydana gelir ve bu değişim sürecinde yeni beceriler kazanılırken birçok problem durumla da karşılaşılır. Çocuğun çevresi, aile ortamı ve diğer değişkenler problemlerle baş etmede önemli rol oynar. Ancak karşılaşılan problemlerle uygun şekilde baş edilmezse bu problemler çocuğun ilerleyen yaşlarına olumsuz bir şekilde yansır ve sonucunda da çocuklarda uyum ve davranış problemleri görülür.

Çocuklar çevrelerinin etkisi sonucu karşılaştıkları stresli durumlarla başa çıkmada işlevsel olmayan, yeni beceri öğrenmesini engelleyen, kendi ya da çevresindekilere zarar veren davranışlar sergileyebilir, ruhsal ve bedensel nedenlere bağlı olarak çeşitli iç çatışmalarını davranışlarına aktararak davranış problemleri gösterebilirler (Campbell, 1995; Can, 2015). Çocuklarda davranış problemleri çeşitli nedenler sonucunda ortaya çıkabilir. Davranışsal problemlerin ortaya çıkmasında rol alan faktörler biyolojik, psikososyal ve ailesel faktörler olarak gruplandırılabilir. Genel olarak kalıtım, hastalıklar, temel ihtiyaçların karşılanmaması, aile yapısı, anne-baba ilişkileri, ebeveyn yokluğu, çocuğun yakın çevresi, ekonomik ve sosyal etmenler, aşırı katı disiplin, ebeveyn ruh sağlığı sorunları veya stresi, ebeveyn madde kullanımı, aile içi şiddet, sınırlı ebeveyn eğitimi, ebeveynlerin net sınırlar koyamaması veya beklentileri net bir şekilde ifade edememesi, denetim ve rehberlik eksikliği, aşırı şiddetli veya uygunsuz cezalar ve çok katı disiplin uygulamaları, ebeveyn çatışması ve ayrılık/boşanma faktörleri sayılabilir (Doulou ve Drigas, 2022; Eratay, 2011; Izett vd., 2021). Belirli bir davranışın olağan mı yoksa alışılmadık mı olduğunu ayırt etmek genellikle çok zordur. Bu yüzden çocukların davranışlarının problem olarak sayılabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı ölçütler vardır. Bu ölçütler; davranışın yaşa uygunluğu, yoğunluğu, sürekliliği, cinsel rol beklentileri ve kültürel faktörler olarak belirtilebilir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Oğunde, 2018; Yavuzer, 2008).

Davranış problemleri genellikle iki geniş semptom kategorisine ayrılır. İlki dışsallaştırılmış davranış problemleri (saldırganlık, hırsızlık, davranım bozukluğu, karşıt olma-karşı gelme bozukluğu vd.) ikincisi ise içselleştirilmiş davranış problemleri (depresyon, korku, anksiyete, içe kapanıklık ve psikosomatik hastalıklar vd.) olarak görülür (Achenbach vd., 1987; Dursun 2010; Murata, 2020; Ogunde, 2018; Tully ve Hunt, 2016). Dışsallaştırılmış davranış problemleri, çocukların dışa dönük davranışlarında ortaya çıkan ve çocuğun dış çevreye olumsuz davranışını yansıtan bir grup davranış problemini ifade eder. Bunun aksine, çocuklar içe kapanık, endişeli, çekingen ve depresif davranışlar gibi dış dünyadan ziyade çocuğun iç psikolojik ortamını daha merkezi olarak etkileyen içselleştirilmiş davranış problemleri geliştirebilirler. Dışsallaştırılmış davranış problemlerine sahip çocukların ergenlik ve yetişkinlik çağında ise suçlu ve şiddet eğilimli olma olasılığı, içselleştirilmiş davranış problemleri olan çocukların ise depresif ve kaygılı olma olasılığı daha yüksektir (Liu, 2004)

Genel popülasyonda klinik olarak içselleştirme veya dışsallaştırma sorunları sergileyen çocuk ve ergenlerin yüzdesine ilişkin tahminler %7 ile %22 arasında değişmektedir (Connell ve Goodman, 2002). Davranış sorunları yaş dönemlerine göre değişiklik göstermektedir. Yeni doğan bir bebekte davranış sorunları ağlama nöbetleri, sakinleşememe, bağlanma güçlükleri, uyku sorunları ile sınırlanırken, çocuğun yaşı ilerledikçe tuvalet, uyku, yeme alışkanlıklarında sorunlar gözlenebilir. Aynı zamanda tırnak yeme, parmak emme, saldırganlık, alt ıslatma (enürezis), dışkı kaçırma (enkoprezis), kıskançlık, utangaçlık, inatçılık, yalan söyleme, hırsızlık, tikler, korkular, okul fobisi gibi davranışlar da sorun olarak görülebilmektedir (Izett vd., 2021; Kapısız ve Karaca, 2018). Okul öncesi dönem çocuklarında sık görülen problem davranışlar içe kapanıklık, utangaçlık, korku, hiperaktivite bozukluğu, parmak emme, tırnak yeme, toprak, kireç vb. maddeleri yeme, iştahsızlık, saldırganlık, ilgisizlik, yalan söyleme, izin almadan başkalarının eşyasını alma, alay etme, zorbalık yapma, ağlama, kıskançlık, hırçınlık ve küfredme gibi davranışlar olarak karşımıza çıkar (Güder vd., 2018; Özbey, 2010). İlkokul dönemi çocuğu daha bağımsız olma eğilimindedir ve bağımsızlığı engellendiğinde öfkelenip sinirlenir. Korkular genelde daha azalmış olup imgelere dayanan korkulardan gerçek olaylara döndüğü görülür. Genel olarak yangından, hastalanmaktan, kazalardan ve özellikle anne-babasının ölümünden, arkadaşları tarafından alay edilmekten, ayıplanmaktan, küçük düşürülüp dışlanmaktan endişelenirler (Sertbaş, 2006). Ergenlik döneminde ise depresif belirtiler, kaygı belirtileri, geri çekilme davranışları ve somatik şikâyetler gibi içselleştirme problemleri, kurallara karşı gelme, öfkeyi kontrol edememe, saldırganlık, suça yönelme, kendine zarar verme, riskli davranışlar gibi dışsallaştırma problemleri ve odaklanamama, dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik gibi de dikkat problemleriyle karşılaşılmaktadır (Yazıcı ve Söylemez, 2021).

Davranış problemleri çocukluk ve ergenlikten yetişkinliğe kadar devam etmektedir. İçselleştirilmiş davranış problemlerinin zaman içinde homotipik sürekliliğe sahip olduğu yani zaman içinde aynı problemler olarak görülmeye devam ettiği, dışsallaştırılmış davranış problemlerinin ise heterotipik olduğu yani zaman içinde değişen başka problemler şeklinde devam ettiği öne sürülmektedir (Narusyte vd., 2017). Bazı küçük çocuklar için davranış problemleri geçici ve belirli bir gelişim aşamasıyla sınırlı olsa da birçoğu için bu davranışlar çocukluk dönemi boyunca devam etmekte ve onları toplum için önemli ve maliyetli olan uzun vadeli sonuçlar açısından risk altına sokmaktadır (Tully ve Hunt, 2016). Ayrıca bu problem davranışlar öğrenmeyi engelleyebilmekte, normal faaliyetlere ve sosyal fırsatlara erişimi kısıtlayabilmekte ve etkili bir şekilde yönetmek için önemli miktarda insan gücü ve finansal kaynak gerektirmektedir (Ogunde, 2018). Erken çocuklukta yaşanan davranış problemleri, ergenlik ve yetişkinlik dönemini de olumsuz etkilemekte ve şiddete yönelme, suç işleme, akademik başarısızlık, sosyal davranışsal sorunlar ve depresyon gibi durumları da tetiklemektedir (Güder vd., 2018; Stormont, 2002; White & Renk, 2012).

Çocuklarda ve ergenlerde psikolojik semptomların gelişimi açısından ekolojik sistemler modeline göre, bireylerin çevreleriyle etkileşimleri, değişen fiziksel veya sosyal ortamları, bu bireylerin sıkça bulunduğu ortamlar arasındaki ilişkiler ve toplumun bu ortamlar üzerindeki etkisi, farklı davranışların gelişiminde rol oynamaktadır. Dolayısıyla, bireyler birden fazla sistemde yer alır, çocuklar ailelerinden (örn. ebeveynler, aile rolleri), toplumlarından (örn. okullar, akranlar, diğer kurumlar) ve kültürlerinden (örn. değerler, tutumlar, etnik köken) doğrudan ve dolaylı etkilere maruz kalırlar. Çocukların davranış problemlerinin çoğu aile, okul ve çocuğun ait olduğu daha geniş sosyal bağlam gibi çevrelerindeki faktörlerden kaynaklanmaktadır. Aile faktörleri, problem davranışa yatkınlık oluştururken okul ve toplum ağları gibi diğer sosyal faktörler mevcut sorunları devam ettirebilir ve hatta daha da kötüleştirebilir. Dolayısıyla bu sistemlerin her biri çocukların davranış sorunlarını incelerken önemli bilgiler sağlar. Bu nedenle çocukların davranışlarına ekolojik bir çerçeveden bakıldığında davranışları birbiriyle ilişkili birçok bağlamdan etkilenir (Doulou ve Drigas, 2022; White & Renk, 2012). Çocukluk çağı davranış problemlerinin toplum üzerinde doğrudan davranışsal sonuçları ve maliyetleri görülürken, birey ve aile üzerinde de zayıf akademik başarı, mesleki ve psikososyal işlevsellikte önemli olumsuz etkileri görülür. Çocuklukta davranış problemleri tedavi edilmezse bireyin kişisel, eğitim, aile ve daha sonraki mesleki yaşamı üzerinde kısa ve uzun vadeli olumsuz etkileri olabilir (Ogundele, 2018). Bu yüzden çocuklarda görülen davranış problemlerinin erken yaşta belirlenmesi ve nedenlerinin araştırılması, olası çözüm yollarının üretilmesi açısından oldukça önemlidir. Bunun için çocuğun bu davranışları hangi zamanlarda ve ne sıklıkla yaptığı belirlenmelidir. Böylece çocuğun davranış sorunlarının erken yaşlarda belirlenerek ilerde daha büyük sorunların yaşanmasını engellenebilir (Derman ve Başal, 2013).

Ekolojik modele göre mikrosistemler içerisinde çocukların aileden sonraki en önemli ortamı okul ortamıdır. Okul, çocukların zamanlarının büyük bir kısmını okuldaki öğrenme etkinliklerine katılarak geçirdikleri bir ortamdır çocuğun davranışını büyük ölçüde belirleyen önemli bir faktördür. Çocuğun içinde bulunduğu sınıf ortamı, öğretmen ve akran etkileşimi çocukta oluşacak davranış probleminin temelinde önemli bir yere sahiptir. Çocukta bir davranışın sorun olup olmadığını değerlendirmede birden fazla ortamın dikkate alınarak değerlendirmenin yapılması önemlidir. Evde, okulda, toplum içinde problem davranışlarla karşılaşılır ve çocuğun problem davranışları yaşamının tüm durum ve yönlerinde varlığını sürdürür. Bu nedenle çocuğun ev ortamında gösterdiği davranış sorunlarının okul ortamında da ortaya çıkıp çıkmadığının dikkate alınması gerekir. Öğretmenlerin problem davranışları ve bunların yarattığı stresi ele almadaki rolü kritiktir. Öğretmenlerin çocukların davranışlarıyla ilgili gözlemleri çok önemlidir. Çocukların problemler davranışlarının okul ortamında önemli bir bilgi kaynağı olan eğitimciler tarafından gözlemlenmesi gerekir (Doulou ve Drigas, 2022).

Çocukların problem çözme becerileri üzerinde etkili olan bireyler arasında eğitimciler önemli bir yer edinmektedir. Eğitimciler çocuklara uygun davranış ve becerileri kazandırmada ve öğrenilen davranış ve becerileri pekiştirmede eğitimin ilk sorumlu kişileri arasında yer almaktadır. Öğretmenin davranışı, ruh hali, konuşma tonu ve öğretim stili davranış problemlerini etkileyebilir (Doulou ve Drigas, 2022; Yumuş, 2013). Çocukların evin dışındaki zamanlarının büyük çoğunluğunu harcadıkları yer olarak sınıf ortamı göz önüne alındığında etkili öğrenmelerin oluşması, olumsuz davranışların değiştirilmesi ve başarılı toplumsallaşmanın gerçekleşmesi için çocukların bu ortamda nasıl davrandıklarının dikkatli bir biçimde gözlenmesi ve belirlenmesi gereklidir (Sadık, 2000). Sınıf ortamı içerisinde çocukların arkadaşlarını rahatsız etmesi, saldırgan davranışlarda bulunması, zorbalık yapması, yalan söylemesi, sosyal olarak geri çekilmesi, hırsızlık yapması, öğrenme süreçlerini engellemesi, araç ve gereçlere ya da arkadaşlarına zarar vermesi ve arkadaşları ile sosyalleşmesine engel olması gibi davranışlar problem davranışlar olarak görülür. Problemin

tanımlanması ve öğretmenlerin, çocukların sınıftaki davranış problemlerini en aza indirmelerine ve olumlu özelliklerini geliştirmelerine yardımcı olacak çeşitli kabul edilebilir öğretim yollarını ve tekniklerini uygulaması ilk ve en önemli adımdır. Öğretmenlerin yaklaşımları uyarlanabilir olmalı ve her çocuğun ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır. Bir öğretmen asla bir cezalandırıcı değil bir müttefik olmalıdır. Sınıf içerisinde çocuğun problem davranışlarının belirlenmesi ve öğretmenin bu davranışların azaltılması veya ortadan kaldırılması için gereken stratejiyi belirlemesi ve uygulaması önemlidir. Bu aşamada öğretmen öncelikle problem davranışın temeline inerek, davranışa neden olan faktörleri belirlemelidir ve bu davranışlara karşı gerekli baş etme stratejilerini eğitim öğretim sürecine dahil etmelidir (Doulou ve Drigas, 2022; Güder vd., 2018). Öğretmenler problemleri davranışlar ortaya çıkmadan önce önlemler almalı, davranışı şekillendirme ve doğru davranışın sıklığını arttırma amacıyla çeşitli stratejilerden yararlanmalıdır. Problem davranış ortaya çıktıktan sonra ise öncelikle davranışın amacını anlamaya çalışmalı, çocukların problem çözme becerilerinin gelişmesini desteklemeli ve farklı davranış tiplerine göre farklı stratejiler kullanmalıdır (Uysal vd., 2010).

Sınıf içerisinde karşılaşılan problem davranışlara karşı öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin sıklıkla sözel ve sözel olmayan uyarıda bulunma, ceza verme, görmezden gelme, göz teması kurma, görev ve sorumluluk verme, yapılan problem davranışın düşünülmesini sağlama gibi stratejiler olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir (Güder vd., 2018; Temiz, 2020; Uysal vd., 2010). Sınıf ortamında problem davranış ortaya çıktığı zaman, öğretmenin bunu fark edip olumsuz durumu giderme stratejisine karar vermesi bu anlamda önemlidir. Strateji belirlemede en önemli nokta ise ortaya çıkan problem davranışın niteliğidir. Davranış problemleriyle baş etmede davranış yönetimi çok önemli bir yere sahiptir. Sınıf ortamında davranış yönetiminden sorumlu öğretmenin, çocuğa hangi davranışları neden göstermeleri gerektiği açık ve anlaşılır bir şekilde anlatılmalıdır. Çocuğa verilen yönergelerin açık ve net olması, çocuktan yapılması istenilen davranışın açık bir şekilde söylenmesi davranış problemi sergileyen çocuk ile etkileşime geçmede önemli bir adımdır (Yumuş, 2013). Problem davranışlar, bireyin çevresindeki insanlarla uygun iletişim kurmasını ve uygun sosyal beceriler geliştirmesini engelleyebilmektedir. Bu nedenle uygun müdahaleyi geliştirmek için bu tür davranışların nedenlerini belirlemek için erken çocukluk döneminden itibaren sergilenen problem davranışları ayrıntılı olarak incelemek ve analiz etmek önemlidir. Bunun için uygun davranışların kazandırılmasında ve etkili başa çıkma stratejilerinin edinilmesinde çocukların en yakın temasta olduğu öğretmenlerin ve ailelerinin iş birliği halinde olmaları gereklidir (Melekoğlu, 2021).

Çocukların ev ortamı dışında zamanlarının çoğunu geçirdikleri okul ortamında öğretmenlerin çocukların problemleri davranışlarını gözlemlenmeleri ve uygun stratejiler kullanarak müdahale etmelerinin önemi göz önüne alındığında bu çalışma ile okul öncesinde, ilkökulda ve ortaokulda görevini sürdüren öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları problem davranışların, bu davranışların nedenlerinin, kullanılan yöntemlerin ve yeterlilik duygularının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmayla çocuklarda sıklıkla gözlemlenen davranış problemlerinin gelişim dönemlerine göre farklılık gösterip göstermediği de belirlenecektir. Ayrıca çocuklardaki davranış problemlerini belirlenmesinde ebeveynlerin bildirimlerine dayalı olarak alınan yanıtlarda ebeveynlerin yanlış cevaplar verebildiği, davranış problemlerini göz ardı edebildiği görülebilmektedir. Bu yüzden okul ortamında çocukların davranış problemlerini daha objektif şekilde ele alabilen öğretmen görüşmelerine dayalı araştırmaların önemli olduğu düşünülerek bu çalışma planlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim çalışması kullanılmıştır. Olgubilim farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışarı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu araştırmaya katılmaya gönüllü olan okul öncesi eğitim kurumu, ilkököl ve ortaokulda görevini sürdüren toplam 86 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere olgubilim çalışmalarında örneklem belirleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme, belirlenen amaç doğrultusunda birkaç kişi seçerek bilgilerin toplanması ve bu kişilerden araştırmaya dahil olabilecek kişilerin isimlerini vermeleri istenilerek bu kişilerin de örneklemin bir parçası olmasıdır. Bu süreç elde edilmesi beklenen bilgiye ulaşmaya kadar devam eder ve çalışma, veriler doyum noktasına ulaştığında sonlandırılır (Özkan, 2019). Çalışma grubuna yönelik demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere Ait Demografik Değişkenlere İlişkin Bilgiler

		Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Görev Yapan (n)	İlkokulda Görev Yapan (n)	Ortaokulda Görev Yapan (n)
Yaş	22-30 Yaş	7	10	12
	31-40 Yaş	10	10	17
	41 Yaş ve üzeri	2	10	8
Cinsiyet	Kadın	19	19	14
	Erkek		11	23
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	2	5	6
	6-10 Yıl	9	7	18
	11-15 Yıl	7	9	5
	16-20 Yıl		6	2
	21 Yıl ve üzeri	1	3	6
Davranış Yönetimi Eğitimi Alma Durumu	Evet	7	12	6
	Hayır	12	18	31

Çalışma katılan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde 19 kadın okul öncesi öğretmenin 10’u 31-40 yaş aralığında, 7’si 22-30 yaş aralığında, 2’si 41 yaş ve üzerindedir. Mesleki deneyimleri, 6-10 yıl arası (n=9), 11-15 yıl arası (n=7), 1-5 yıl arası (n=2) ve 21 yıl ve üzeri (n=1) olarak değişmektedir. Davranış yönetimi eğitimi ise hayır (n=12) ve evet (n=7) şeklindedir.

Çalışmaya katılan 19'u kadın ve 11'i erkek olan ilkökul öğretmenlerinin 10'u 22-30 yaş aralığında, 10'u 31-40 yaş aralığında, 10'u 41 yaş ve üzerindedir. Mesleki deneyimleri, 11-15 yıl arası (n=9), 6-10 yıl arası (n=7), 16-20 yıl arası (n=6), 1-5 yıl arası (n=5) ve 21 yıl ve üzeri (n=3) olarak değişmektedir. Davranış yönetimi eğitimi ise hayır (n=18) ve evet (n=12) şeklindedir.

Çalışmaya katılan 14'ü kadın ve 23'ü erkek olan ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 17'si 31-40 yaş aralığında, 12'si 22-30 yaş aralığında, 8'i 41 yaş ve üzerindedir. Mesleki deneyimleri, 6-10 yıl arası (n=18), 1-5 yıl arası (n=6), 21 yıl ve üzeri (n=6), 11-15 yıl arası (n=5) ve 16-20 yıl arası (n=2) olarak değişmektedir. Davranış yönetimi eğitimi ise hayır (n=31) ve evet (n=6) şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Olgubilim çalışmalarında başlıca veri toplama aracı görüşme yöntemi olduğu için bu çalışma da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli iletişim sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Görüşmede kişilerden belirli bir konuda duygu ve düşünceleri alınır. Yarı yapılandırılmış görüşme ile araştırmacı tarafından hazırlanan sorular yanıtlayanla birlikte yeniden düzenlenebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Yarı yapılandırılmış görüşme rehber form eşliğinde yapılır. Görüşmeci soruları bir forma bağlı fakat esnek bir çerçevede sunar. Bu görüşme ile hem sabit seçenekli cevaplar hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi alma imkanını sağlar (Özer Özkan, 2019).

Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alan yazın dikkate alınmıştır. Görüşme sorularının hazırlanışında soruların anlaşılır olmasına, katılımcıları yönlendirici özellikte olmamasına ve tüm katılımcılar tarafından aynı şekilde anlaşılmasına dikkat edilmiştir. Görüşme sorularının araştırılan konunun amacına yönelik olması için çocuk gelişimi alanından üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası sorulara son şekli verilmiştir. Aşağıda araştırma kapsamında öğretmenlere sorulan görüşme soruları verilmiştir.

1. Meslek yaşantınız boyunca öğrencilerinizde sıklıkla karşılaştığınız davranış sorunları nelerdir?
2. Öğrencilerinizde karşılaştığınız davranış sorunlarının nedenler konusundaki görüşleriniz nelerdir?
3. Davranış sorunu olan öğrencilerinizin bu davranışlarına yönelik kullandığınız yöntemleriniz/yaklaşımlarınız nelerdir?
4. Davranış sorunu olan öğrencilerinize yardımcı olma konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz?

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2020 yılının Ekim – Aralık ayları arasında yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme için hazırlanan sorular çalışmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla alanda uzman 3 kişiye gönderilmiştir. Uzmanlardan soruların anlaşılabilirliği, araştırmanın amacına uygunluğu hususunda görüşleri alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Daha sonra görüşme soruları araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere sorulmuştur. Görüşmeler için öğretmenlerden uygun oldukları zaman dilimi için randevu istenmiş ve pandemi sürecinin devam etmesi nedeniyle görüşmeler dijital platformlar (Teams, Zoom gibi) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin kayıt altına alınacağı ve kayıtların yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı ve kimliklerinin gizli tutulacağı öğretmenlere belirtilmiştir. Görüşme soruları her katılımcıya aynı anlamı çağrıştıracak şekilde ve aynı kelimeler kullanılarak yöneltilmiştir. Görüşmeler sonrasında ses

kayıtları, üzerinde hiçbir düzeltme yapılmadan tamamen duyulduğu şekliyle yazıya dökülmüş ve üzerinde okumalar yapılarak kodlar ve kodların bir araya getirilmesiyle kategoriler oluşturulmuştur. Görüşmeler 20-30 dakika arasında sürmüştür. Araştırmaya katılan 19 okul öncesi öğretmeni OG1, OG2...OG19 şeklinde, 30 ilkokul öğretmeni İG1, İG2...İG30 şeklinde ve 37 ortaokul öğretmeni ise BG1, BG2...BG37 şeklinde tanımlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). İçerik analizi metin içeriğini analiz etme tekniğidir ve araştırmacının bir iletişim kaynağındaki içeriği açığa çıkarmasına olanak sağlar. İçerik analizinde elde edilen veriler yüzeysel kavramların altında yatan derin anlamları keşfetmek için ayrıntılı bir işleme tabi tutulur. Kısaca içerik analizi kodlama ve temaların belirlenmesi için sistematik sınıflandırma süreci aracılığıyla metin içeriğinin yorumlanmasıdır (Cansoy ve Türkoğlu, 2019). Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (güvenirlilik=görüş birliği/toplam görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak kodlar arası tutarlık oranı hesaplanmıştır. Bunun için hem araştırmacı hem bağımsız bir alan uzmanı tarafından görüşmeye dair veriler ayrı ayrı kodlanmış ve bağımsız şekilde yapılan kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlar arası tutarlık oranının %80'e yakın hatta verilerin büyüklüğüne göre %90'dan fazla olması önerilmektedir. Bu çalışma için kodlar arası tutarlık oranı %91 olarak bulunmuştur. Böylece araştırmada yapılan kodlamanın yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu düşünülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenler ile yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular tablolarda sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Öncesi Dönem Öğrencilerde Sık Karşılaşılan Davranış Sorunları

Kategoriler	Kodlar	n
İçselleştirilmiş	İçe Kapanıklık	10
	Kekemelik	3
Dışsallaştırılmış	Öfke (Tepinerek ağlama) -saldırganlık	17
	Karşı gelme	5
	Yalan söyleme	4
	Hırsızlık (izinsiz eşya alma)	1
Alışkanlık Bozuklukları	Alt ıslatma (enürezis)	2
	Tırnak Yeme	1

Tablo 2' de okul öncesi dönem öğrencilerinde sık karşılaşılan davranış sorunlarına ilişkin bulgular verilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar kategoriler altında verilmiş olup; "içselleştirilmiş", "dışsallaştırılmış" ve "alışkanlık bozuklukları" şeklindedir.

Buna göre, okul öncesi öğretmenler okul öncesi dönemi çocuklarda gözlemlenen davranış sorunlarıyla ilgili olarak; en çok öfke-saldırganlık davranış sorununu (n=17) belirtirken, sırasıyla içe kapanıklık (n=10), karşı gelme (n=5), yalan söyleme (n=4), kekemelik (n=3), alt ıslatma (enürezis) (n=2) sorunlarını da ifade etmişlerdir. Dışsallaştırılmış kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod öfke-saldırganlık (n=17) davranış sorunudur.

Bununla ilgili olarak OG1 “Genellikle öfke problemi yaşayan çocuklarla daha sık karşılaşıyoruz. Bu çocuklarda öfke dolayısıyla saldırganlık da oluyor. İstedikleri yerine gelmediğinde sinirlenip saldırganlaşıyorlar”

OG19 “Çocuğun tam olarak konuşamamasından kaynaklı kendini başka şekillerde ifade etmeye çalışıyor ve bu sefer saldırganlık çok görüyoruz okullarda”

OG10 “Özellikle 3 yaş grubunda içe kapanıklık ve tam tersi saldırganlık sorunlarına denk geldim. Bunun sebebi olarak da genellikle ilgisiz ve aile içerisinde çok konuşmayan ve çok TV izleyen çocuklarda görüldüğünü düşünüyorum” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Özetle okul öncesi dönem çocuklarında daha çok dışsallaştırılmış davranış sorunlarıyla karşılaşıldığı söylenebilir.

Tablo 3

İlkokul Dönemi Öğrencilerde Sık Karşılaşılan Davranış Sorunları

Kategoriler	Kodlar	n
İçselleştirilmiş	İçe Kapanıklık	12
	Kıskançlık	2
	Kaygıyla ilgili bozukluklar (aşırı heyecan, donup kalma)	2
	Kekemelik	1
Dışsallaştırılmış	Fiziksel saldırganlık	16
	Karşı gelme/kurallara uymama	13
	Yalan söyleme	8
	Hırsızlık	5
	Öfke kontrolsüzlüğü (ağlama, bağırma)	4
	Akran zorbalığı	4
	Sözel saldırganlık (Küfretme)	3
Alışkanlık Bozuklukları	Tırnak Yeme	3
	Tik	1
Nörogelişimsel Sorunlar	Hiperaktivite (DEHB)	4
	Zihinsel engel	1

Tablo 3’te ilkokul dönemi öğrencilerinde sık karşılaşılan davranış sorunlarına ilişkin bulgular verilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar kategoriler altında verilmiş olup; “içselleştirilmiş”, “dışsallaştırılmış”, “alışkanlık bozuklukları” ve “nörogelişimsel sorunlar” şeklindedir.

Buna göre, ilkokul öğretmenleri ilkokul dönemi çocuklarda gözlemlenen davranış sorunlarıyla ilgili olarak; en çok fiziksel saldırganlık davranış sorununu (n=16) belirtirken, sırasıyla karşı gelme/kurallara uymama (n=13), içe kapanıklık (n=12), yalan söyleme (n=8), hırsızlık (n=5), öfke kontrolsüzlüğü (ağlama, bağırma) (n=4), akran zorbalığı (n=4), hiperaktivite (DEHB) (n=4), sözel saldırganlık (küfür etme) (n=3), tırnak yeme (n=3), kıskançlık (n=2), kaygıyla ilgili bozukluklar (aşırı heyecan, donup kalma) (n=2) sorunlarını da ifade etmişlerdir. Dışsallaştırılmış kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod fiziksel saldırganlık (n=16) davranış sorunudur.

Konuyla ilgili olarak İG12 “En çok karşı gelme ve saldırganlık davranışlarını yaşadığımı söyleyebilirim. Çocuklar istedikleri gibi olmayan durumlarda çok çabuk karşı gelmeye başlıyor. Ayrıca akranları ile bu problemi yaşadıklarında davranışları çok çabuk saldırganlaşmaya başlıyor”

İG20 “En sık çocukların birbirlerine karşı saldırgan davranışları ve yalan söyleme ile karşılaşıyorum”

İG30 “Kıskançlık çok had safhada oluyor. Ani öfkelenme, öfke kontrolü yapamama sorunu oluyor. Şiddet, zarar verme davranışları oluyor” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Özetle ilkökul dönemi çocuklarında daha çok dışsallaştırılmış davranış sorunlarıyla karşılaşıldığı söylenebilir.

Tablo 4

Ortaokul Dönemi Öğrencilerde Sık Karşılaşılan Davranış Sorunları

Kategoriler	Kodlar	n
İçselleştirilmiş	İçe Kapanıklık	17
	Özgüven eksikliği	2
	Kaygı	1
Dışsallaştırılmış	Yalan söyleme	16
	Fiziksel saldırganlık	13
	Karşı gelme	12
	Derse karşı ilgisizlik	5
	Akran zorbalığı	4
	Duygusal (psikolojik) şiddet	2
	Hırsızlık	2
	Ahlaki problemler	1
	Cinsiyet ayrımcılığı	1
	Sözel saldırganlık (Küfretme)	1
	Teknoloji bağımlılığı	1
Nörogelişimsel sorunlar	Hiperaktivite (DEHB)	2
	Zihinsel engel	1

Tablo 4’ te ortaokul dönemi öğrencilerinde sık karşılaşılan davranış sorunlarına ilişkin bulgular verilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar kategoriler altında verilmiş olup; “içselleştirilmiş”, “dışsallaştırılmış” ve “nörogelişimsel sorunlar” şeklindedir.

Buna göre, ortaokul öğretmenleri çocuklarda gözlemlenen davranış sorunlarıyla ilgili olarak; en çok içe kapanıklık davranış sorununu (n=17) belirtirken, sırasıyla yalan söyleme (n=16), fiziksel saldırganlık (n=13), karşı gelme (n=12), derse karşı ilgisizlik (n=5), akran zorbalığı (n=4), özgüven eksikliği (n=2), duygusal (psikolojik) şiddet (n=2), hırsızlık (n=2), hiperaktivite (DEHB) (n=2), teknoloji bağımlılığı (n=1) sorunlarını da ifade etmişlerdir. İçselleştirilmiş kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod içe kapanıklık (n=17) davranış sorunudur.

Konuyla ilgili olarak BG28 “Karşı gelme, yalan, akran zorbalığı çok yaygın görüyoruz. İçe kapanıklık yaşayan çok öğrencim oldu. Saldırganlıkla da çok sık karşılaştım. Çocukların keyifsettiklerini de çok fazla duyuyorum. Özellikle erkek öğrencilerde kız öğrencilere karşı ayrımcılık, psikolojik şiddet, gruplaşma çok oluyor. Bir de ben öğrencilerde ahlaki problemlerle çok sık karşılaşıyorum.”

BG30 “Yalan söyleme davranışıyla sıklıkla karşılaşıyoruz. İçe kapanıklıkla sıklıkla karşılaşıyoruz.”

BG31 “Yalanla sıklıkla karşılaşıyorum. İçe kapanıklıkla sık karşılaşıyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Özetle ortaokul dönemi çocuklarında daha çok dışsallaştırılmış davranış sorunlarıyla karşılaşıldığı söylenebilir.

Tablo 5

Davranış Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul
		n	n	n
Çocuğa ait nedenler	Kalıtısal	2	4	
	Cinsiyet	8	9	11
	Mizaç	6	3	6
	Akademik başarı	1	4	4
	Hastalık- Engel durumu (zihinsel-ruhsal-dil gelişimi)	2	4	3
	Dikkat sorunları	3	1	
	Tek çocuk (kardeş durumu)	5	13	7
	Kardeş kıskançlığı	1	1	
	Hazır bulunuşluk		2	
	Yaş		1	3
	Motivasyon eksikliği		1	1
	Beslenme		1	
Aileye ait nedenler	Ebeveyn tutumu	18	23	17
	Anne-babanın kişilik özellikleri	6	2	1
	Evlilik sorunları	2	7	6
	İletişim Sorunları	2	7	5
	İhmal ve İstismar		3	9
	Boşanma	10	13	21
	Sosyo-ekonomik düzey	9	12	16
	Geniş aile	7	7	1
	Aile içi şiddet	2	6	6
	Eğitim düzeyi		4	12
	Çekirdek aile		1	
	Anne babanın zararlı madde bağımlılığı (içki, madde, vs.)			1
Engelli olma durumu			1	
Tek ebeveyn (vefat)			4	
Çevresel nedenler	Akranlar (akran ilişkileri)	3	5	13
	Mahalle(çevre)	3	13	6
	Teknoloji (akıllı telefon)	3	3	6
	Sosyo-kültürel		4	6
	Eğitim sistemi		2	
	Öğretmen tutum ve yaklaşımı		1	1

Tablo 5’ te okul öncesi, ilkököl ve ortaokul dönemi öğrencilerinde davranış sorunlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular verilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar kategoriler başlığı altında; “çocuğa ait nedenler”, “aileye ait nedenler” ve “çevresel nedenler” şeklindedir.

Buna göre, okul öncesi dönemi çocuklarda davranış sorunlarının nedenlerine ilişkin okul öncesi öğretmenleri görüşleriyle ilgili olarak; en çok ebeveyn tutumunu (n=18) belirtirken, sırasıyla boşanma (n=10), sosyoekonomik düzey (n=9), cinsiyet (n=8), geniş aile (n=7), mizaç (n=6), anne-babanın kişilik özellikleri (n=6), tek çocuk (kardeş durumu) (n=5), dikkat sorunları (n=3), akranlar (akran ilişkileri) (n=3), mahalle(çevre) (n=3), teknoloji (akıllı telefon) (n=3), kalıtısal (n=2), hastalık- engel durumu (zihinsel- ruhsal- dil gelişimi) (n=2), evlilik sorunları (n=2), iletişim sorunları (n=2), aile içi şiddet (n=2), görüşlerini de ifade etmişlerdir. Aileye ait nedenler kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod ebeveyn tutumudur (n=18).

Konuyla ilgili olarak OG10 “Genellikle saldırganlık özellikleri gösteren veya tam tersi içe kapanık olan çocukların aynı cinsten yani erkek öğrenciler olduğunu söyleyebilirim. Kızlarım her zaman daha uyumlu oldu nedense. Boşanmış ailelerin çocuklarının daha özgüvenli olduğu bazen de tam tersi içe kapanık olduğunu gördüm, çocuğun bu durumdan nasıl etkilendiği çocuğun kişiliğine çok etki ettiğini düşünüyorum. Geniş ailelerin çocuklarının yaşadıkları çevreninde etkisiyle daha girişken ve sosyal olduğu, tek çocuk ailelerde yaşayan öğrencilerin paylaşma sorunu yaşadığı, içe kapanık ve benmerkezci olduğunu gözlediğimi söyleyebilirim. Çok çocuklu ailelerin yani kardeşi fazla olan çocukların daha sosyal ve saldırgan davranışlar gözlemediğimi, eğitilmiş ya da daha bilinçli de diyebiliriz ailelerin çocuklarının daha sakın davranışlar sergilediğini söyleyebilirim. Ailelere gelirse, çok fazla boşgörüllü ailelerin çocuklarının özgüvenli ve yanlış davranışlara sahip olduğunu aileden tepki görmediği için fazla bunları göstermekte çekinmiyor haliyle, ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının daha özgüvenli davranıyor, sosyoekonomik düzeyin etken olduğunu düşünüyorum özgüven konusunda. Son olarak başka ne diyebilirim aileler için, koruyucu ailelerin çocuklarının öz bakım ihtiyaçları tek başlarına karşılayamadıklarını gördüm.”

OG14 “Genellikle ilgili ve gerekli maddi manevi desteği verebilen ailelere denk geldim. Bu konuda şans olduğumu söyleyebilirim. Çocuklar genellikle erkek oluyordu, dağınık bir görünüme sahip oluyorlardı ve bundan rahatsız olmuyor gibiydiler. Aileler daha sorumluluk sahibiydi ama anne baba tutumları biraz farklıydı biri otoriterken biri daha rahat olabiliyordu”

OG17 “Genel olarak kural koyamayan tutarsız davranışlar sergileyen ailelerin çocuklarında davranış problemleri ortaya çıktığını düşünüyorum” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Özetle okul öncesi dönem çocuklarında davranış sorunlarının nedenlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre daha çok aileye ait nedenler ile karşılaşıldığı söylenebilir.

Tablo 5’ e göre, ilkökul dönemi çocuklarda davranış sorunlarının nedenlerine ilişkin ilkökul öğretmenleri görüşleriyle ilgili olarak; en çok ebeveyn tutumunu (n=23) belirtirken, sırasıyla tek çocuk (kardeş durumu) (n=13), boşanma (n=13), mahalle(çevre) (n=13), sosyoekonomik düzey (n=12), cinsiyet (n=9), evlilik sorunları (n=7), iletişim sorunları (n=7), geniş aile (n=7), aile içi şiddet (n=6), akranlar (akran ilişkileri) (n=5), kalıtsal (n=4), akademik başarı (n=4), hastalık- engel durumu (zihinsel- ruhsal- dil gelişimi) (n=4), eğitim düzeyi (n=4), sosyo-kültürel (n=4), mizaç (n=3), ihmal ve istismar (n=3), teknoloji (akıllı telefon) (n=3), hazır bulunuşluk (n=2), anne-babanın kişilik özellikleri (n=2), eğitim sistemi (n=2) görüşlerini de ifade etmişlerdir. Aileye ait nedenler kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod ebeveyn tutumudur (n=23).

Konuyla ilgili olarak İG13 “Ailesel sorunu olan çocuklarda davranış problemleri daha sık görülüyor. Örnek vermek gerekirse dedelerin-ninelerin çocuğa bakarken her dediklerini yapmaları, babaların şiddet davranışları gösteren çocuklara “afetin benim oğluma” deyip pekiştireç vermesi gibi. Çocuk okulda arkadaşına saldırmış, babası bunun için çocuğu tebrik ediyor resmen”

İG20 “Boşanmış ailedeki çocuklar daha saldırgan veya içine kapanık. Erkekler genelde saldırgan kızlar içine kapanık. Otoriter aile ve okul öğretmenlerde de öğrenciler kendini ifade edemiyor. Duygu ve düşüncelerini bastırıyor bu da zamanla saldırganlık veya içine kapanıklığa dönüşüyor. Yine özellikle şehirlerde çocukların toprağa temasının az olması enerjisini boşaltamayıp davranış bozukluklarına sebep oluyor”

İG21 “Veli ya tamamen ilgisiz ya da tamamen korumacı yaklaşıyor, benim çocuğum yapmaz diyor. Ya da ikisini birden yapıyor, benim çocuğum aslan, benim çocuğum yapmaz diyor ama ilgilenmiyor da. Durumu kabullenememe var” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Özetle ilkökul dönem çocuklarında davranış sorunlarının nedenlerine ilişkin ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine göre daha çok aileye ait nedenler ile karşılaşıldığı söylenebilir.

Tablo 5'e göre, ortaokul dönemi çocuklarda davranış sorunlarının nedenlerine ilişkin ortaokul öğretmenleri görüşleriyle ilgili olarak; en çok boşanmayı (n=21) belirtirken, sırasıyla ebeveyn tutumu (n=17), sosyoekonomik düzey (n=16), akranlar (akran ilişkileri) (n=13), eğitim düzeyi (n=12), cinsiyet (n=11), ihmal ve istismar (n=9), tek çocuk (kardeş durumu) (n=7), mizaç (n=6), evlilik sorunları (n=6), aile içi şiddet (n=6), mahalle(çevre) (n=6), teknoloji (akıllı telefon) (n=6), sosyo-kültürel (n=6), iletişim sorunları (n=5), akademik başarı (n=4), tek ebeveyn (vefat) (n=4), hastalık- engel durumu (zihinsel- ruhsal- dil gelişimi) (n=3), yaş (n=3) görüşlerini de ifade etmişlerdir. Aileye ait nedenler kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod boşanmadır (n=21).

Konuyla ilgili olarak BG28 "Anne babaları ayrı olanlarda genelde bu davranışlar oluyor. Evde sağlam bir baba figürü oluşmadığında çocukta sorun ortaya çıkıyor bence. Benim çalıştığım yerlerde boşanmışlık, çok eşlilik, kadına şiddet kadının ya da erkeğin evi terk etmesi -ki genelde erkek terk eder- bunları çok gördüm. Bunlar çocukları çok etkiliyor. Ailelerin cahil olması çok büyük bir etken. Ensest mağduru çocuklarla da karşılaştım bu da çocuğu çok etkiliyor. Sosyoekonomik durum çok etkili genelde düşüktür bu çocukların ailelerinin. Ancak %100 etkiler diyemem çünkü bazı öğrenciler var ekonomik durumları kötü olsa da çok çalışkan ve hiçbir problemi yok öğrenciyi kazanıyoruz, bazıları da fazla rahatlıktan çalışmıyorlar bu şekilde kaybettiğimiz bir kesim de var. Ailelerin eğitime bakış açısı çok etkili. "Okuyup ne olacaksınız ki!" diyen ailelerle karşılaştım bu çocukların akademik başarıları da düşüyor ve problemler ortaya çıkıyor. Ailede böyle problemler olunca çocuk sınıfta parmak kaldırıp söz bile isteyemiyor. Davranış problemi olan çocukların aileleri genelde otoriter tutum sergiliyor. Çocuk eğer biz sınıfta otorite olarak kabul ederse saygı duyuyor ve onu kazanabiliyoruz. Ama aşırı koruyucu tutum sergileyen ailelerin çocuklarında da bazı problem davranışlar gördüm. Hoşgörülü anne babanın çocuğu da başarılı ve hoşgörülü oluyor ve davranış problemi yaşamıyoruz. Ama problem davranışlara göre karşılaştırma yapmam gerekirse en çok gördüğüm otoriter, 2. koruyucu 3. hoşgörülü diyebilirim. Kimi öğrenciler de evde dayak yiyorsa okulda yüzsüzleşmeye başlıyorlar yani yine evdeki tutum çok önemli"

BG29 "Genelde boşanmış aile çocuklarında üvey anne babayla yaşayanlarda problem davranış oluyor boşanma gerçekten etkiliyor. Bu çocuklar kendini çok belli ediyor zaten. Ailenin eğitim düzeyi çok önemli, ailenin ekonomik düzeyi de çok etkiliyor. Ama ekonomisi kötü olan ailede çocuk daha çok etkileniyor. Çünkü köy okullarında da çalıştım karşılaştığım çocuklar genelde böyleydi."

BG30 "Ailenin sosyoekonomik düzeyi düşünce bence evde huzursuzluk oluyor ve sözlü/fiziksel şiddet gerçekleşiyor bu ailede yetişen çocukta da genelde problem davranışlar görüyoruz. Ailenin eğitim seviyesi düşük olunca da yine evde yaşananlardan veya yetiştirme tarzından dolayı çocukların etkilenip bu davranışları gösterdiklerini düşünüyorum. Boşanmış ailelerde aile tutumu bence çok önemli. Bir öğrencim vardı ailesi boşanmıştı annesi başka biriyle evlenmişti ama bunu çocuğa öyle güzel aktarmışlardı ki çocuk kafasında herkesi belli bir yere oturtmuştu bunu çok güzel halledebilmişti ve hiçbir problemi yoktu. Genel olarak parçalanmış aileleri vardır bu çocukların ya da boşanma davranış problemlerine neden olurda denemez bence ama çarpık ilişkiler bence etkiliyor, bu şekilde aldatmalara şahit olan çocuklarda davranış problemine rastladım hırçınlaşmaya başlıyorlar genelde. Kent ve kırsalda yaşayanlar arasında bence farklılık var. Şehirde insanların sosyal çevreleri var ama kırsalda eşler arasında problem olunca kadının gideceği yer baba evi oluyor çünkü kadın kırsalda tek başına kendini geçindiremiyor bu da çocuğu çok etkiliyor" şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Özetle ortaokul dönem çocuklarında davranış sorunlarının nedenlerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre daha çok aileye ait nedenler ile karşılaşıldığı söylenebilir.

Tablo 6

Öğretmenler Tarafından Problem Davranışlara Yönelik Sık Kullanılan Yöntemler

Kategoriler	Kodlar	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul
		n	n	n
Önleyici Stratejiler (Davranış Öncesine Yönelik)	Yönerge verme		2	8
	Kural koyma (Hatırlatma)	1	3	1
	Çevre düzenleme (Eğitim ortamı ve eğitim etkinliklerine yönelik düzenlemeler)	2	4	1
	Davranış zinciri kırma (Çocukla problemle ilgili konuşmak, özel ilgi göstermek, sınırlı seçenek sunmak gibi)	10	19	23
	Çocukları meşgul etmek, serbest zamanları sınırlandırmak, sorumluluk vermek, göz teması kurma	2	4	1
	Sevgi, sabır		2	
	Davranışın işlevsel analizini yapmak		4	7
	Aileyi ve çocuğu tanıma ve iş birliği yapma		2	
	Pekiştirme	5	5	3
	Mola	2	1	1
Davranış Sonuçlarına Yönelik Stratejiler	Ceza		3	4
	Görmezden gelme	2	3	3
	Aile görüşmesi	13	15	8
	Hoşa giden uyarının geri çekilmesi	1		
	Profesyonel destek (rehber öğretmen, psikolog, psikiyatr gibi)	3	13	12

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenler tarafından problem davranışlara yönelik sık kullanılan yöntemlerin temaları; “Önleyici Stratejiler (Davranış Öncesine Yönelik)” ve “Davranış Sonuçlarına Yönelik Stratejiler” den oluşmaktadır. Önleyici stratejiler içerisinde okul öncesi dönem öğretmenlerinin sıklıkla davranış zinciri kırma (n=10), çocukları meşgul etme, serbest zamanları sınırlandırma, sorumluluk verme, göz teması kurma (n=2) ve çevre düzenleme (n=2) yanıtlarını verdiği, ilkökul dönemi öğretmenlerinin sıklıkla davranış zincirini kırma (n=19), çocukları meşgul etme, serbest zamanları sınırlandırma, sorumluluk verme, göz teması kurma (n=4), davranışın işlevsel analizini yapma (n=4), çevre düzenleme (n=4) yanıtlarını verdiği, ortaokul dönemi öğretmenlerinin de sıklıkla davranış zincirini kırma (n=23), yönerge verme (n=8), davranışın işlevsel analizini yapma (n=7) yanıtlarını verdiği görülmüştür.

Davranış öncesinde kullanılan stratejilere yönelik olarak BG3 “Önce bu davranışının olumsuz bir davranış olduğunu söylerim. Bazı öğrenciler yaptığı davranışının sorunlu olduğunu bilmiyor. Örneğin arkadaşında 2 kalem var ve kendisinin de ihtiyacı var. Kendisi habersiz alıyor. Öncelikle bunun olumsuz bir davranış olduğunu beyan ederim. Bir daha yapmaması için uyarırım.”

İG5 “Sınıf içi düzeni oluşturma ve kurallara uyma konusunda öğrencilere sorumluluk ve görevler verme”

BG29 “Önce araştırma yapıyorum. İlk olarak sınıf öğretmenine sorarım çocuk hakkında bilgiler alırım çünkü ben branşçıyım. Aldığım dönüte göre-olumlu bir dönüt de olsa olumsuz bir dönüt de olsa- çocukla birebir diyaloga geçiyorum” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Davranış sonuçlarına yönelik stratejiler içerisinde okul öncesi dönem öğretmenlerinin sıklıkla aile görüşmesi (n=13), pekiştirme (n=5) ve profesyonel destek (n=3) yanıtlarını verdiği, ilkökul dönemi öğretmenlerinin sıklıkla aile görüşmesi (n=15), profesyonel destek (n=13), pekiştirme (n=5) yanıtlarını verdiği, ortaokul dönemi öğretmenlerinin de sıklıkla profesyonel destek (n=12), aile görüşmesi (n=8), ceza (n=4) yanıtlarını verdiği görülmüştür.

Davranış sonuçlarına yönelik kullanılan stratejilere yönelik olarak OG2 “Aileyle görüşerek yapılması gereken şeyleri birlikte planlıyoruz.”

İG11 “Okul rehberlik servisinden yardım alma konusunda iş birliği isterim.”

BG26 “Olumsuz davranışı görmezden gelip, olumlu yaptığı davranışa olumlu pekiştirici olarak dönmeye çalışıyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 7

Davranış Sorunları Yönetiminde Öğretmenin Kendini Yeterli Hissetme Durumu

	Okul Öncesi (n)	İlkokul (n)	Ortaokul (n)
Yeterli	7	15	8
Yetersiz	-	1	6
Kısmen	12	14	23

Tablo 7’de okul öncesi, ilkökul ve ortaokul dönemi öğretmenlerinin davranış sorunları yönetiminde kendilerini yeterli hissetme durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okul öncesi dönem öğretmenlerinin 7’si, ilkökul öğretmenlerinin 15’i ve ortaokul öğretmenlerinin 8’i kendini yeterli olarak, ilkökul öğretmenlerinin 1’i ve ortaokul öğretmenlerinin ise 6’sı kendini yetersiz olarak ve okul öncesi dönem öğretmenlerinin 12’si, ilkökul öğretmenlerinin 14’ü ve ortaokul öğretmenlerinin 23’ü kendini kısmen yeterli olarak değerlendirmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada okul öncesi, ilkökul ve ortaokul sınıflarında görevini sürdüren öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları problem davranışların, bu davranışların nedenlerine yönelik görüşlerinin, davranış problemlerine karşı kullandıkları yöntemlerin ve davranış problemlerinin yönetilmesinde kendilerini ne derece yeterli hissettiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır ve konuya ilişkin görüşleri ilgili alanyazın dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içinde sık karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin görüşlerinde okul öncesi, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin ortak olarak sıklıkla saldırganlık, içe kapanıklık, karşı gelme ve yalan söyleme yanıtlarını verdiği görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin kekemelik, alt ıslatma problemlerini, ilkökul öğretmenlerinin hırsızlık, öfke problemlerini, ortaokul öğretmenlerinin ise derslere karşı ilgisiz olma ve akran zorbalığı problemlerini sıklıkla bildirdikleri görülmüştür.

Çalışma bulguları dikkate alındığında saldırganlık davranışı okul öncesi, ilkökul ve ortaokul öğretmenleri tarafından genellikle fiziksel saldırganlık olarak vurgulanmıştır. Ayrıca ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin sözel saldırganlık ve duygusal (psikolojik) şiddeti de belirttiği görülmüştür. Saldırganlık davranışı özellikle küçük çocuklarda özerklik döneminde hareketleri engellendiğinde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, çocuklar öğrenme ve model alma yolu ile saldırganlık davranışı gösterirler (Uysal ve Dinçer, 2013). Okul öncesi dönemdeki

çocuklarda fiziksel saldırganlık genellikle hayal kırıklığı, öfke, dürtüsellik ve karşılanmamış ihtiyaçlarla bağlantılı olarak görülür ancak başkalarına zarar verme niyeti yoktur. Fiziksel saldırganlık gibi belirli saldırganlık biçimlerinin yaygınlığının gelişim sırasında azaldığı görülürken, saldırganca olmayan ve gizli davranış sorunlarının sayısının orta çocukluktan ergenliğe doğru arttığı görülmektedir (Buchmann vd., 2014; Kempes vd., 2005). Saldırgan çocuklar, sosyal yaşantı içerisinde arkadaşları ile sürekli çekişme halindedir. Anne babaya ya da öğretmenlerine karşı gelme eğilimindedirler. Öfkelerini kontrol etmekte zorlanırlar, hırçın ve kavgacı davranışlar sergilerler ve tepkileri çoğu zaman ölçsüz ve orantısızdır. Sürekli sosyal ilişkilerinde sorun yaşayan bu çocuklar evde, okulda ve sosyal ortamlarda sürekli sorun yaratırlar. İlkokul ve ortaokul dönemindeki çocukların çevreleriyle çatışma haline girmeleriyle karşı gelme, hırçınlık yapma, yalan söyleme, kavgaya etme, küfretme gibi davranışları da sergiledikleri görülmektedir (Savi Çakar, 2020). Derman (2009) tarafından yapılan okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarda sınıf içinde karşılaşılan problem davranışları belirlemeye yönelik çalışmada sıklıkla vurma, itekleme, öfkelenme, karşı gelme davranışlarının görüldüğü ifade edilmiştir. Okul öncesi grubunda yapılan bir başka çalışmaya göre, sınıfta içe kapanıklık, saldırganlık gibi şiddet içeren davranışların, yalan söyleme, izin almadan başkalarının eşyasını alma, alay etme, zorbalık davranışların oldukça sık şekilde görüldüğü vurgulanmıştır (Güder vd., 2018). Sadık'ın (2000) ilköğretim I. Aşama (1-5. sınıf) sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya göre de arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergileme, hırsızlık yapma, akranlarına karşı zorbalık yapma davranışlarının sıklıkla gözlemlendiği belirtilmiştir. Bu çalışma sonuçları da araştırma bulgularımızı destekler nitelikte olup bu dönemler içerisinde çocukların çevrelerine zarar verici davranışlarda bulduklarını, karşı geldiklerini, yalan söylediklerini ve içe kapanıklık davranışları sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Çalışmadaki üç gelişim döneminde gözlemlendiği öğretmenler tarafından belirtilen “yalan söyleme” davranışı incelendiğinde gelişim süreci içerisinde çocukların dört-beş yaşına kadar söyledikleri gerçek olmayan durumların yalan olarak kabul edilmeyeceği söylenilebilir. Çünkü bu dönemde çocuklar zihinsel gelişimlerinin bir parçası olarak işlem öncesi dönem-sezgisel düşünme evresinde, benmerkezci, büyüsel düşünme, odaklanamama gibi zihinsel süreçleri yaşarken; gerçek ve gerçek olmayanı, canlı ve canlı olmayanı ayırt edemezler ve masallar ve hayaletleri gerçek bulurlar. Bu nedenle çocuğun anlattıkları içerik olarak yalan olarak kabul edilemez, burada özellikle çocuğun gelişim dönemi oldukça belirleyicidir. Ancak sonraki dönemlerde yedi-on bir yaş aralığında, çocuklar bu ayrımı yapabilirler. Bu nedenle bu dönemle birlikte, kendilerini zor durumlardan kurtarmak ya da davranışlarının sonuçlarına katlanmamak için masum yalanlar ya da alışkanlığa dönüşmüş patolojik yalanlar söylemeye başlarlar. Sonuç olarak yalanlar çocuğun yaşamındaki işlevine göre değerlendirilmeli ve bu doğrultuda uyum sorunu çerçevesinde ele alınmalıdır (Evans ve Lee, 2013; Savi Çakar, 2020).

Çalışma sonuçlarında çoğunlukla okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde “kekemeliği” gözlemledikleri görülmüştür. Bir konuşma bozukluğu olan kekemelik iki-yedi yaş aralığında başlayıp üç-dört yaş civarında doruk noktaya ulaşır ve tüm olguların yaklaşık %98'inde on yaşından önce başlar. Bu tür konuşma bozukluğu konuşma merkezindeki bir bozukluktan kaynaklanmayıp, bireyin düşünme hızından daha yavaş konuşmasından kaynaklanmaktadır. Bu yaş döneminde çocukların heyecanlanmaları ve kendini ifade etmekte zorlanmaları kekelemelerine neden olmaktadır (Akgül, 2020; Savi Çakar, 2020). Bu da özellikle okul öncesi öğretmenlerinin neden ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre çocuklarda kekemeliği daha sık gözlemlendiğini açıklar niteliktedir.

Çalışmamızın bir diğer bulgusu olan “hırsızlık” davranışı, okul öncesinde yalnızca bir öğretmen tarafından bildirirken, ilkokulda beş öğretmen ve ortaokulda ise iki öğretmen

tarafından bildirildiği görülmüştür. Yani ilkökul döneminde hırsızlık davranışı, okul öncesi ve ortaokul dönemine göre daha fazla belirtilmiştir. Daha küçük yaş gruplarında çalmanın mülkiyet duygusunun gelişmesi ile ilişkili olarak incelenmesi ve çalma olarak değerlendirilmemesi daha uygun bir yaklaşım iken; ilkökul dönemindeki çocukların çalma davranışının farklı nedenlerle ilişkili olarak ele alınması gerekmektedir. Ancak hırsızlık davranışı çoğunlukla bu yaş grubunda psikososyal nedenlerle açıklanabilmektedir (Savi Çakar, 2020). Aile tarafından gösterilen ilgisizlik, sevgi yoksunluğu, aile içerisindeki uyumsuzluk, aile içi şiddet, bilişsel olarak yetersizlik, kıskançlık, özgüven eksikliği, çocukların temel ihtiyaçlarının zamanında karşılanmaması ve kendini değersiz hissetme durumları ocular çalma davranışına neden olabilmektedir (Bakırcıoğlu, 2020; McPhail, 2008; Toprak, 2011). Öğretmenlerin davranış problemlerinin nedenlerine yönelik yanıtlarında çoğunlukla aileye bağlı faktörleri vurguladıkları dikkate alındığında bu yaş grubunda hırsızlık davranışının sıklıkla görülmesi aile ve çevresel faktörlere bağlı olarak görüldüğünü açıklar niteliktedir.

Çalışma bulgularımızda okul öncesi öğretmenleri tarafından “nörogelişimsel sorunlar” belirtilmezken ilkökul ve ortaokul öğretmenleri tarafından özellikle DEHB gibi sorunların belirtildiği görülmüştür. Ayrıca yine bu iki dönemde akran zorbalığı davranışının da daha sık görüldüğü vurgulanmıştır. DEHB genellikle yedi yaşından önce başlamasına rağmen tanısı daha çok ilkökul yıllarında konulmaktadır. DEHB'nin gelişim dönemlerine göre görülme sıklığı, okul öncesi dönemde %3, okul çağındaki öğrencilerde %3-7 ve ergenlikte % 6 olarak belirtilmektedir. Bu dönemde çocukların eğitim ve öğrenim sürecine etkin olarak katılamamaları, sınıfta öğrenme etkinlikleri sırasında gerekli dikkat süresinin yetersiz kalması ve sunulan öğrenme içeriğine yoğunlaşamama nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır. Akademik başarılarının düşük olması, çocukların akranları ve diğer yetişkinlerle etkileşime girememeleri ve çatışmalarının olması, uyumsuz davranışlarının artması ve diğerlerine karşı öfke ve saldırganlık gibi sorunlar bu çocuklarda sıkça yaşanmaktadır (Savi Çakar, 2020; Kaymak Özmen, 2010). Bu yüzden bu çocuklar akranlarına karşı kendilerini üstün görme, şiddeti tercih etme, sözel ve sosyal saldırgan davranışlarda bulunma gibi problem davranışlar göstererek akranlarına karşı zorbalıkta bulunurlar. Bulgumuzu destekler nitelikte ortaokul öğretmenleriyle yapılan bir çalışma sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının akran zorbalığı durumuyla karşılaştıklarına dair görüş bildirdikleri görülmektedir (Arslan, 2018). İlkokul 4 ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırma sonucu da öğrencilerin %40'ının zorbalığa maruz kaldığını belirtmektedir (Kapçı, 2004). 7,508 ergenle yapılan bir çalışma sonucunda ergenlerin son iki ay içinde başkalarına zorbalık yapma veya okulda en az bir kez zorbalığa uğrama yaygınlık oranları %20,8 fiziksel zorbalık, %53,6 sözel zorbalık, %51,4 ilişkisel zorbalık ve %13,6 siber zorbalık olarak bulunmuştur (Wang, Iannotti ve Nansel, 2009). Rettew ve Pawlowski'ye (2016) göre okul çağındaki çocukların yaklaşık %30'unda en azından orta düzeyde zorbalık görüldüğü tahmin edilmektedir.

Çalışma sonuçlarımızda ortaokul öğretmenleri tarafından çocukların “derse ilgisiz olma, özgüven eksikliği ve içe kapanıklık” davranışlarının görüldüğü ve bu dönem öğrencilerinde “teknoloji bağımlılığının” da gözlemlendiği belirtilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin gelişimsel olarak içinde buldukları ergenlik dönemi kimlik gelişiminde ve benlik saygısının kazanılmasında önemli bir dönemdir. Bu dönemin gelişimsel ödevi olan ben kimim sorusuna yanıt bulmaya çalışan ergenler bazen bocalamalar yaşayabilirler. Bu dönemde başarılı bir kimlik kazanımı geçiren ergenler benlik saygısına sahip olurken benlik saygısı düşük olan ergenler kendi benliklerini kabul etmeyip özgüven eksikliği, içe kapanma ya da saldırgan davranışları gösterebilirler (Dinçel, 2006).

Yaşadığımız çağ olan teknoloji çağı içerisinde ergenlik dönemindeki bireyler gittikçe interneti en çok kullanan grup olmaya başlamıştır. İnternet kullanımındaki bu büyük artış, ergenlerde

çeşitli psikolojik değişimlere yol açabilmektedir. Ergenler interneti çok sık kullanmaları nedeniyle ve henüz psikolojik olgunluğa erişemedikleri için, teknoloji bağımlılığı geliştirme açısından potansiyel bir gruptur. Bu yüzden aileler ve eğitimciler için son yıllarda ergenlerde teknoloji bağımlılığı önemli bir sorun haline gelmiştir. Ergenlerin internet kullanımında gelişimsel ihtiyaçları en önemli nedenini oluşturmaktadır. Ergenlerin kişilik gelişiminin ve hızlı psikolojik olgunlaşmanın ortasında olmaları nedeniyle aşırı internet kullanımı gibi bağımlılık yapıcı çeşitli etkenlerin zararlı etkilerine daha çok maruz kalabilirler. Ergenler sosyal gelişim açısından en yoğun dönemi yaşadıkları, kimlik kazanımı dönemi olan bu dönemde internet yoluyla kurdukları iletişimlerde kolaylıkla onay ve kabul elde edebilirler. Ergenlerde internet kullanımının ve buna bağlı olarak teknoloji bağımlılığının hızla artması hem önleyici ve koruyucu hem de tedavi edici müdahalelerin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Ceyhan, 2008).

Öğretmenlerin karşılaştıkları davranış sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde sıklıkla aileye ait nedenlerin vurgulandığı görülmüştür. Aileye ait nedenler içerisinde ebeveyn tutumu, anne babanın boşanması, sosyoekonomik düzey yanıtları; çocuğa ait nedenler içerisinde çocuğun cinsiyeti, tek çocuk olma ve çocuğun mizacı yanıtları; çevresel nedenler içerisinde ise akran ilişkileri, yaşanan mahalle (çevre) ve teknoloji yanıtları sıklıkla verilmiştir. Bir çocuk için okul öncesi eğitimin başlangıcında karşılaşılan değişim ve zorluklardan kaynaklanan gerilimler davranış sorunlarına neden olabilir. Davranış sorunları, okulun daha yapılandırılmış ortamına her zaman kolayca uyum sağlayamamaları nedeniyle okul öncesi çocuklar arasında oldukça yaygındır. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunlarının biyolojik, çevresel ve duygusal faktörler gibi çeşitli nedenleri olabilir. Bu da çocukların mizaç özelliklerindeki bireysel farklılıklarda belirgin hale gelebilir (Yoleri, 2014). Okul öncesi öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlarına ilişkin görüşlerini inceleyen çalışmaya göre öğretmenler sorunlu davranışların nedenlerinin sıklıkla aile tutumları, çocuğun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu ve doğuştan getirdiği özellikler olduğunu vurgulamışlardır (Akyol vd., 2011). Ekinci Vural, İkiz ve Mete Otlu (2016) tarafından yapılan çalışmada problem davranışların nedenleri ebeveyn çocuk ilişkisi, ebeveyn tutumu, aile içi sorun, şiddete maruz kalma, kitle iletişim araçları olarak belirtilmiştir. İlkokul öğretmenleriyle yapılan bir çalışmaya göre ise öğrencilerin davranış problemlerinin nedenleri parçalanmış aile yapısı, yaşanan çevrenin olumsuz etkileri, internette fazla zaman geçirilmesi, çocukların kişilik özellikleri olarak belirtilmiştir (Temiz ve Ardıç, 2020). Gökyer ve Doğan (2016) tarafından ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yapılan çalışma sonucuna göre de öğretmenler öğrencilerde gözlemledikleri problem davranışların nedenlerini aile gelirin düşük olması, ailenin ilgisiz olması, anne ve babanın ayrı olması, aile içi sorunlar, şiddet, disiplinsizlik, huzursuzluk, iletişimsizlik, yaşanan çevre, arkadaş ortamı, medya organlarındaki olumsuz davranış örnekleri, internet, cep telefonu kullanımı olarak ifade etmiştir. Bu çalışma sonuçları da bulgularımızı destekler nitelikte olup sınıfta karşılaşılan problem davranışların nedenlerinde öğretmenlerin sıklıkla aile, çevre ve medya araçlarının etkisine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Çalışma sonuçlarımızda dikkat çeken bir sonuçta özellikle ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin davranış sorunlarının nedenlerinde “akran ilişkilerini ve çevrenin etkisini” okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla vurgulamasıdır. Bu bulguyu gelişimsel olarak değerlendirdiğimizde özellikle ilkokul ve ortaokul döneminde çocukların akran ilişkilerinin daha fazla arttığı, davranışların model alınmasında çocukların akranlarının davranışlarına ve tepkilerine daha fazla önem verdikleri bilinmektedir. Yani çocuklar bu dönemlerde akranlarıyla beraber hareket etme ve ortak davranışlar sergileme eğilimi göstermektedir. Akranlarla ilişkiler bir bakıma gelişimi destekleyici bir işlev görürken diğer yandan bazı durumlarda problem davranışlarla ilişkilendirilmektedir.

Ancak çalışmamızın sonuçlarında öğretmenlerin karşılaştıkları davranış sorunlarının nedenlerinde öğretmen ve okuldan kaynaklı olabilecek nedenlere çok az vurgu yaptıkları görülmüştür. Oysa Derman'ın (2009) ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada çocukların sınıfta problem davranışlar sergileme nedenleri sınıfların kalabalık olması ve bu yüzden öğretmenin yeterli ilgiyi gösterememesi, öğretmenlerin sınıf içinde rekabet ortamı oluşturması, çocukları sık eleştirmesi, yeterli bilgi ve formasyona sahip olmaması ve ilgisiz olması olarak ifade edilmiştir. Merrell'e (2002) göre de öğretmenin davranışı, ruh hali, konuşması ve öğretim stili davranış problemlerini etkileyebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerinden ve okul ortamından kaynaklı nedenleri çok az belirtmeleri konu üzerine farkındalıklarının az olduğunu ve davranış problemlerinin nedenlerini çoğunlukla dış kaynaklı olarak yorumladıklarını gösterebilir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları problem davranışlara yönelik kullandıkları yöntemler davranış öncesine ve davranış sonuçlarına yönelik stratejiler olarak ele alınmıştır. Öğretmenler davranış öncesine yönelik kullandıkları stratejilerde sıklıkla davranış zinciri kırma (çocukla problemle ilgili konuşma, özel ilgi gösterme, sınırlı seçenek sunma gibi), davranışın işlevsel analizini yapma, yönerge verme, çocukları meşgul etme, serbest zamanları sınırlandırma, sorumluluk verme, göz teması kurma yanıtlarını vermişlerdir. Davranış sonuçlarına yönelik kullandıkları stratejilerde sıklıkla aile görüşmesi yapma, profesyonel destek alma, pekiştirme ve görmezden gelme yanıtları verilmiştir. Özer ve arkadaşlarının (2014) sınıf içerisinde karşılaşılan problem davranışlar karşısında öğretmenlerin uyguladıkları baş etme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin en sık sözlü uyarma, sorumluluk verme, çocuk ile göz teması kurma ve sevdiği şeylerden mahrum etme stratejilerini uyguladıkları belirlenmiştir. Uysal ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışma sonucuna göre öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin genellikle uyarma ve yönerge verme, görmezden gelme şeklinde olduğu görülmüştür. Başka bir çalışma bulgusuna göre okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenlerin karşılaştıkları davranış problemlerine karşı görmezden gelme, görev ve sorumluluk verme, çocukla konuşarak yaptığı davranışı düşünmesini sağlama stratejilerini kullandıkları ifade edilmiştir (Güder vd., 2018). Akyol ve arkadaşlarının (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmenler sorun davranışlarla karşılaştıklarında genellikle kendi eğitsel yöntemlerini kullanma, aile ile iş birliği yapma ve okul rehberlik servisi ile iş birliği yapma yöntemlerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Temiz (2020) de öğretmenlerle yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerinin sınıfta en çok karşılaştığı davranış problemlerine karşı velilerle bireysel görüşme yapma, çocuklara görev ve sorumluluk verme, görmezden gelme, mahrum bırakma, uyarma, çocukla konuşma ve uzmandan yardım alma yöntemlerini kullandıkları belirtilmiştir. İlkokulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin, çocuklar herhangi bir problem davranış sergilediklerinde baş etme yöntemleri olarak davranışı düşünmeye yönlendirdikleri, çocuklarla konuştukları, davranışın nedenini sorguladıkları ve davranışın yanlış olduğunu öğrenciye fark ettirdikleri, çocukları meşgul etme ve dikkatlerini çekmeye çalıştıkları, aile ile görüşmeler yaptıkları ifade edilmiştir (Aslan ve Alpaslan, 2020). Çalışma sonuçları öğretmenlerin davranış problemlerine karşı sıklıkla olumlu stratejiler kullandıklarını ifade eden bulgularımızı destekler niteliktedir. Alan yazında da okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlara karşı olumlu baş etme stratejileri kullandıkları görülmektedir (Akgül, 2020; Arslan, 2018; Çetin, 2013; İkinci Vural vd., 2016; Gangal ve Öztürk, 2019; Güleç ve Alkış 2004; Gündoğdu, 2013; Gündüz ve Konuk, 2016; Keyik, 2014; Külekçi Akyavuz, 2019; Medikoğlu ve Dalaman, 2018; Öngören Özdemir ve Tepeli, 2016; Sadık, 2004; Sakallıoğlu, 2014; Selli Güven, 2020; Şahin ve Arslan 2014; Temiz ve Ardıç, 2020; Uğurlu vd., 2014).

Ancak çalışma bulgularımızda öğretmenlerin çocuklara yaptıkları davranışın doğru olanını gösterme ve öğretme şeklinde bir yaklaşım sergilemedikleri ve daha çok anlık ve tepkisel davrandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları davranış problemlerine karşı önleyici stratejileri daha az kullanmaları da bunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin çocuğa ve davranışa karşı olumlu tutumu hem problem davranışların azaltılması hem de akran ilişkilerinin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu yüzden çocuklara uygulanan olumlu stratejiler öğretimsel başarıyı ve motivasyonu artırıcı, özgüven ve öz eleştiri becerilerinde artışı sağlamaktadır (Doulou ve Drigas, 2022). Yapıcı bir iş birliği yolu ile birleştirilen demokratik ve çocuk merkezli uygulamalara sahip sınıf ortamlarında daha az davranış problemlerine rastlanabilir. Çalışma bulgularımızda dikkat çeken bir nokta da ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin davranış sonuçlarına yönelik stratejilerde profesyonel desteğe yönlendirme yöntemini, önleyici stratejilerde de davranış zincirini kırma yöntemini okulöncesi öğretmenlerine göre daha fazla vurguladıklarıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerinin davranış problemlerine müdahale etmesinden ziyade bu görevi uzmanlara atamayı tercih ettiklerini düşündürmüştür.

Öğretmenlerinin davranış sorunları yönetiminde kendilerini yeterli hissetme durumlarına ilişkin görüşlerinde sıklıkla “yeterli” ya da “kısmen yeterli” hissettiklerini ifade etmişlerdir. Sadık’ın (2004) ilköğretim I. Aşama (1-5. sınıf) sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlara yönelik yaptığı çalışmada, öğretmenlerin davranış yönetiminde kendi yeterliliklerine dair düşünceleri değerlendirildiğinde büyük çoğunluğunun (%68.5) “ara sıra” ve “genellikle” yeterli buluyorum yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Bu sonuç çalışma bulgumuzu destekler niteliktedir. Güder ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışma bulgularına göre ise okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlara karşı kendilerini en çok çaresiz ve tükenmiş hissettiklerini belirtmişlerdir. Temiz (2020) davranış sorunları sergileyen çocukların olduğu sınıflarda öğretmenlerin kendilerini tükenmiş hissettiklerini ve motivasyonlarının düştüğünü ifade etmiştir. Arslan’ın (2018) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin ergenlik dönemindeki öğrencilerle yaşadıkları sorunların psikolojileri üzerindeki etkilerine ilişkin kendilerini olumsuz etkilediğini ve yetersiz hissedip üzülüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin kendilerini çaresiz ve tükenmiş hissetmelerinin sınıf yönetimi ve problem davranışlara ilişkin bilgi ve deneyim eksikliklerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Öneriler

Çocuklar davranış problemlerini birden fazla ortamda gösterirler. Özellikle çocukların evde gösterdiği problem davranışların okulda öğretmenleri tarafından da fark edilmesi ve müdahale edilmesi, öğretmenlerin ve ailelerin birlikte uygun ve ılımlı stratejileri uygulaması davranış problemlerinin üstesinden gelmekte oldukça önemlidir. Bu yüzden etkili davranış yönetim becerilerini öğretmenlerin benimsemeleri gereklidir. Öğretmenlerin eğitim ortamı içerisinde karşılaştıkları davranışlarda hangilerinin problem davranış olduğuna ilişkin farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin artırılmasına ihtiyaç olabilir. Özellikle çocuklarda dışsallaştırılmış davranış problemlerinin daha çok fark edildiği ve içselleştirilmiş davranış problemlerinin ise gözden kaçmasından kaynaklı olarak daha az fark edildiği dikkati çekmektedir. Bu nedenle davranış sorunları ile ilgili davranışların özellikleri ve ne zaman problem davranış olarak düşünülmesi gerektiğine ilişkin bilgilendirme çalışmalarının yapılması gereklidir. Davranışı değerlendirirken ekolojik sistemler kuramını dikkate alarak çocukları pek çok boyuttan ele alarak çeşitli müdahalelerin sunulması önemlidir. Erken dönemlerde problem davranışlara müdahale edilmesi kısa ve uzun vadede çocukların öğrenmelerini ve sağlıklı birey olarak yetişmelerini olumlu yönde etkiler. Etkili bir müdahale gerçekleşmezse bireylerin toplum, eğitim ve mesleki yaşantılarında sorunlar ortaya çıkabilir.

Bu sorunlar mikro düzeyde okul ve aileye makro düzeyde ise topluma maddi ve manevi yük olmaktadır. Bu yüzden çocuklarda problem davranışları önlemek için öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının ve uyguladıkları sınıf içi stratejilerin belirlenmesi ve desteklemeye yönelik yaklaşımların geliştirilmesi önemlidir. Öğretmenlerin yeterliklerinin artırılması için hizmet içi eğitim verilmeli ve davranış problemi sergileyen çocukları olumlu davranışlara teşvik etmek için bireyselleştirilmiş müdahalelerin planlanmasına teşvik edilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin uygulamalarında onlara farklı bir bakış açısı sunabilecek çocuk merkezli yöntem ve teknikleri öğrenmeleri etkili olabilir. Bunun için öğretmenlerin problem davranışların yönetimine yönelik eğitimlere katılmasına destek olunabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin önleyici ve koruyucu müdahaleler kapsamında ebeveynlerle düzenli olarak görüşmeleri, çocuklara yönelik gözlem ve deneyimlerini paylaşmaları ve ebeveynlerle iş birliği halinde olmaları çok önemlidir.

Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında ya da herhangi bir kişi ve/veya kurum ile ilgili çıkar çatışması bulunmadığını, tüm araştırmacıların çalışmaya eşit katkı sunduğunu beyan eder. Yazarlar ayrıca araştırma sürecinde tüm etik kurallara uyduklarını belirtir.

Etik kurul iznine gerek yoktur.

Bu araştırma için; Karabük Üniversitesi Etik kurulundan izin alınmıştır.

Tarih: 10/06/2021

Sayı: E-78977401-050.02.04-34657

Kaynakça

- Achenbach, T. M., Edelbrock, C., & Howell, C. T. (1987). Empirically based assessment of the behavioral/emotional problems of 2-and 3-year-old children. *Journal of abnormal child psychology*, 15(4), 629-650.
- Akgül, Ö. (2020). *Okul öncesi dönemi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Akyol, T., Baydemir, G., Akman, B., Kükütcü, S. K., & Arslan, A. Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *Education Sciences*, 6(2), 1715-1731.
- Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerin ergenlik problemlerine ilişkin kullandıkları çözüm stratejileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 57-84.
- Aslan, H., & Alpaslan, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 17(4), 1177-1203.
- Bakırcıoğlu, R. (2020). *Çocuk ve ergende ruh sağlığı* (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

- Buchmann, A., Hohmann, S., Brandeis, D., Banaschewski, T., & Poustka, L. (2014). Aggression in children and adolescents. *Neuroscience of aggression*, 421-442.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: a review of recent research. *J. Child Psychology Psychiatry*, 36(1): 113-149.
- Can, H. (2015). *Babanın çocuk davranış problemleri ve iyi olma hali üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Cansoy, R., & Türkoğlu, M. E. (2019). Verilerden anlam inşa etme süreci. (Ed. S. Turan) *Eğitimde Araştırma Yöntemleri içinde* (s. 129–160). Nobel.
- Ceyhan, E. (2008). Ergen ruh açısından bir risk faktörü: internet bağımlılığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (2), 109-116.
- Connell, A. M., & Goodman, S. H. (2002). The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 128(5), 746.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1), 255- 269.
- Derman, M. T. (2009). Okulöncesi eğitim alan beş-altı yaş grubu çocuklarda sınıf içinde gözlenen saldırgan davranışlar ve öğretmenden kaynaklanan nedenleri. *Education Sciences*, 4(3), 892-907.
- Derman, M. T., & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Diñel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Doulou, A., & Drigas, A. (2022). Behavioral problems in schools: a theoretical overview and the role of ICTs. *Technium Soc. Sci. J.*, 29, 54-65.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ekinci Vural, D. , İkiz, F. E. & Mete Otlı, B. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen problem davranışlar: öğretmenlerin değerlendirmesi -problem behaviours seen in early childhood: the teachers' consideration. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 216-229.
- Eratay, E. (2011). Okul öncesi çocuklarında davranış problemleri. *Education Sciences*, 6(3), 2347-2362.
- Evans, A. D., & Lee, K. (2013). Emergence of lying in very young children. *Developmental psychology*, 49(10), 1958.
- Gangal, M. & Öztürk Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1100-1118.
- Gökyer, N., & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-106.
- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430.
- Güleç, S., & Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme

- stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 247-266.
- Gündoğdu, S. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri ve bu davranışlara karşı uyguladıkları stratejiler* [Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Gündüz, H. B. & Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1(1), 37-54.
- Izett, E., Rooney, R., Prescott, S. L., De Palma, M., & McDevitt, M. (2021). Prevention of mental health difficulties for children aged 0–3 years: a review. *Frontiers in Psychology*, 11, 500361.
- Kapçı, G. E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1–13.
- Kapısız, Ö., & Karaca, S. (2018). Erken çocukluk döneminde görülen davranışsal sorunlar ve psikiyatri hemşiresinin rolü. *Jaren*, 4(2), 112-119.
- Kaymak Özmen, S. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Kempes, M., Matthys, W., De Vries, H., & Van Engeland, H. (2005). Reactive and proactive aggression in children A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry. *European child & adolescent psychiatry*, 14, 11-19.
- Keyik, H. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Külekcı Akyavuz, E. (2019). İlkokul öğrencilerinin sergiledikleri istenmeyen davranışlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 30-40.
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: theory and implications. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, 17(3), 93-103.
- McPhail, L. M. (2008). *Early intervention for stealing: Interrupting the antisocial trajectory* [Master's Thesis]. University of Canterbury.
- Medikoğlu, O., & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 20-32.
- Melekoglu, M. (2021). The behavioral patterns and social skills of young children with/without disabilities at home and at school. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 74-102.
- Merrell, K. W. (2002). Social-emotional intervention in schools: current status, progress, and promise. *School Psychology Review*, 31, 143-147.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis 2nd ed.* Sage.
- Murata, C. (2020). Behavioral problems in children. (Ed.) K. Kondo. In *Social Determinants of Health in Non-communicable Diseases Case Studies from Japan*, p.11-19, Springer.
- Narusyte, J., Ropponen, A., Alexanderson, K., & Svedberg, P. (2017). Internalizing and externalizing problems in childhood and adolescence as predictors of work incapacity in young adulthood. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 52(9), 1159-1168.
- Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World journal of clinical pediatrics*, 7(1), 9.

- Öngören Özdemir, S., & Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Karşebir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 51-70.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 9-18.
- Özer, B., Bozkurt, N., & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2).
- Özer Özkan, Y. (2019). Problemin çözümü için ihtiyaç duyduğum verileri nasıl elde edeceğim. (Ed. S. Turan). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 113-115). Nobel.
- Özkan, M. (2019). Eğitim araştırmalarında problemin çözümü için kimlere/neye gideceğim. (Ed. S. Turan). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 79-96). Nobel.
- Rettew, D. C., & Pawlowski, S. (2016). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 25(2), 235-242.
- Sadık, F. (2000). İlköğretim 1 aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 1-23
- Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 89-97.
- Sakallıoğlu, A. (2014). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin sınıf içerisinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bunları yönetmede kullandıkları stratejiler [Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi.
- Savi Çakar, F. (2020). *Yaşam dönemleri ve uyum sorunları* (7. Baskı). Pegem.
- Selli Güven, E. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin sınıfta karşılaştığı disiplin sorunları ve bunlara çözüm bulma stratejileri [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Sertbaş, N. (2006). İlköğretim öğrencilerinde davranış problemleri ve yordayan değişkenler (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Anı.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39(2), 127-138.
- Şahin, S., & Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1399-1415.
- Temiz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bunları yönetme stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(I), 1-10.
- Temiz, S., & Ardıç, A. K. (2020). İlkokul öğrencilerinde görülen, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(II), 60-76.
- Toprak, U. (2011). Çocuk suçluluğunun karakteristik ve yapısal özellikleri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 0(95), 313 - 330.
- Tully, L. A., & Hunt, C. (2016). Brief parenting interventions for children at risk of externalizing behavior problems: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 705-719.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., Şöförtakımcı, G., Ay, D., & Zorlu, H. (2014). Öğretmenlerin sınıf

- ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri. *Turkish Studies*, 9(2), 577-602.
- Uysal, H., Akbaba Altun, S., & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971- 979.
- Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375.
- White, R., & Renk, K. (2012). Externalizing behavior problems during adolescence: An ecological perspective. *Journal of child and family studies*, 21, 158-171.
- Yavuzer, H.(2008). *Çocuk psikolojisi*. Remzi.
- Yazıcı, E. N., & Söylemez, Y. (2021). Ebeveyn niteliği, evlilik uyumu ve aile işlevselliğinin ergenlerin davranış problemleri üzerindeki etkileri: ilişkisel bir çalışma. *Türkiye Klinikleri J Foren Sci Leg Med*, 18(2), 145-54.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Seçkin.
- Yoleri, S. (2014). The relationship between temperament, gender, and behavioural problems in preschool children. *South African Journal of Education*, 34(2).
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Makale gönderim tarihi: 20.02.2023

Makale kabul tarihi: 03.04.2023

5-6 Yaş Çocuğu Bulunan Annelerin Matematik Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

An Investigation of The Opinions of Mothers with 5-6 Years Old Children Towards Mathematics Education

Sena Gür¹, Esra Betül Kölemen²

ÖZ

Bu çalışmanın amacı 5-6 yaş çocuğu bulunan annelerin matematik eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomonoloji) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaş grubunda çocuğu bulunan 44 anne oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda; annelerin matematik eğitimi hakkındaki görüşlerinin, sayı ve işlem becerileri üzerine yoğunlaştığı, okul öncesi dönemde matematik eğitiminin özellikle çocukları ilkokula hazırlamada gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca anneler çocuklarının kendilerine matematik ile ilgili sorular sorduklarını ve bu sorulara yeterli cevaplar verdiklerini, bu soruların özellikle sayı ve işlemlerden oluştuğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler:

Erken Çocukluk Eğitimi, Matematik Eğitimi, 5-6 Yaş Çocuğu Bulunan Anneler.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the opinions of mothers with 5-6 year old children regarding mathematics education. The research was carried out with the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 44 mothers with children in the 5-6 age group. In the study, data were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher. The analysis of the data was analyzed using descriptive analysis. As a result of the analysis; They stated that mothers' opinions about mathematics education focused on number and operation skills, and that mathematics education in the preschool period was especially necessary to prepare children for primary school. In addition, mothers stated that their children asked them questions about mathematics and that they gave adequate answers to these questions, especially that these questions consisted of numbers and operations.

Keywords:

Early Childhood Education, Mathematics Education, Mothers With 5-6 Year Old Children.

Extended Abstract

Aim

¹ Yüksek lisans öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, senagur27@gmail.com, 0009-0002-4527-9263

² Dr.Öğr.Üyesi, Esra Betül Kölemen, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, menevse@sakarya.edu.tr, 0000-0003-2435-4092

In addition to family involvement in supporting mathematical skills in early childhood, parents' expectations and beliefs about their children's success in mathematics are also very important. Children's desire to learn mostly increases when learning takes place with their parents. The child enjoys learning more during these times (Ergel and Aydoğan, 2021). Since cognitive, physical, affective and social development is critically important in early childhood, an environment with rich stimuli presented to the child in this period, the selection of materials in accordance with education and the interaction of mothers with the child are effective in the development of the child (Akıncı Coşgun, 2018). Due to the critical importance of cognitive, physical, affective, and social development in early childhood, this study aimed to examine the opinions of mothers with 5-6 year old children regarding mathematics education. The sub-objectives of this research are as follows:

1. What do mothers think about mathematics education?
2. What do mothers think about the necessity of mathematics education?
3. To what extent do mothers consider themselves competent in their children's mathematics education?
4. What resources do mothers use in their children's mathematics education?
5. What are the most common questions children ask their mothers about mathematics education?

Method

This study was carried out with the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. In this research, easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling types, was used. The study group of the research consists of 44 mothers with children in the 5-6 age group. Mothers are between the ages of 24-46. In the study, data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. For the interview form, opinions were received from 4 field experts: two preschool experts, one measurement-evaluation expert and one Turkish language expert. There are 5 interview questions in the prepared form. The interview form answered by the mothers was transcribed on a computer. Separate files were created for each question and the answers given by the mothers were transferred to these files one by one. The answers given by the mothers were examined with descriptive analysis, and coding was done on the text answers. After the coding process was completed, the codes were grouped under categories to create integrity among themselves.

Results

The findings are presented one by one in line with the relevant sub-objectives.

Mothers were asked "What do you think about mathematics education?" They were asked to describe this concept. When the definitions made by the mothers were analyzed, the most common words were "numbers and operations". Then he defined it as "being in life", "environment", "geometry" and "difficulty".

Mothers were asked, "Do you think mathematics education is necessary? "What are your views on this issue?" The question was asked and explanations were asked. When the definitions made by the mothers were analyzed, the most common ones were "being prepared for primary school" and "learning numbers and operation skills".

Mothers were asked, "Does your child ask you questions about mathematics education? If so, do you feel competent in this regard? What are the sources you use to answer? They were asked the questions "Which mathematics questions interest you the most?" and they were asked to explain. When the mothers' answers to the questions were analyzed; It was observed that the majority of children asked questions. While there are many mothers who think that the answer given is sufficient, there are also many mothers who think that the answer is inadequate. It was stated that they did not answer the question "What are the resources you consulted?" asked to the mothers who thought they responded inadequately, and one mother answered by looking on the internet. He stated that children mostly asked questions about "numbers and operations", and then they asked questions about "age operations" and "money calculation".

Discussion and Conclusion

Within the scope of the research, mothers' opinions about mathematics education in the preschool period were determined. The opinions obtained were "Mothers' thoughts about mathematics education", "Mothers' thoughts about the necessity of mathematics education", "Their ability to answer children's questions about mathematics education and the resources they used", is discussed in 3 sections.

Mothers' thoughts about mathematics education mostly focus on numbers and operations. While they see mathematics as a part of life, they also see that it has many uses such as shopping, lessons, school and science. In Kılıç and Özcan's (2020) study, the majority of parents stated that, as in this study, the majority of the education given in the preschool period focused on numbers and operations, but very few parents also touched on geometry. Parents are of the opinion that mathematics education should be provided in the preschool period and that providing this education will contribute positively to children's success at school and their mental development.

When the opinions about the necessity of mathematics education are examined, according to mothers, providing mathematics education is mostly necessary. Ergel (2021) reached similar results in his study and concluded that parents have positive views on mathematics education in early childhood. While many mothers in this study thought that it was necessary for children to prepare for primary school, some mothers also stated that they thought it was necessary for number learning to occur. Klibanoff et al. (2006) concluded in his study that teaching mathematics in pre-school supports primary school readiness.

When the ability of children to answer the questions they ask about mathematics education and the resources consulted were examined, Akıncı-Coşgun's (2018) study concluded that there was a positive development in children's number-operation skills as a result of the program implemented and in which mothers actively participated. According to the study, the questions children ask their mothers are mostly about numbers and operations. While most of the questions asked, other than numbers and procedures, were about age, mothers were able to answer the questions asked. According to Ergel and Aydoğan's (2021) study, it was concluded that parents were inadequate in teaching mathematics skills.

Giriş

Erken çocukluk dönemi, gelişimin oldukça hızlı olduğu ve çocuğun aktif olduğu bir dönemdir (Yıldız,1999). Özellikle kişiliğin oluşup, şekillenmesi, temel bilgilerin ve becerilerin edinilip geliştirilmesinde ileriki yıllara etki ettiğinden oldukça önemli bir dönemdir (Tarım ve Bulut, 2006). Dünyayı anlamlandırabilmek ve keşfedebilmek için de matematik güçlü araçlardan

biridir (Dinçer ve diğerleri, 2011). Erken çocukluk dönemi, matematik eğitiminde özellikle değerlendirilmesi gereken önemli bir dönemdir (Klibanoff ve diğerleri, 2006). Erken çocukluk döneminde matematik becerilerinin gelişimi, çocuğun çevresinde karşılaştığı matematik yaşantıları ile doğrudan ilişkilidir (Pekince ve Avcı, 2016). Ebeveynlere göre çocuklar bu dönemde zaman, yaş gibi kavramlara özellikle ilgi duymaktadır (Beleslin vd., 2022). Çocukların matematiğe ilişkin fikirleri formal eğitim öncesinde gelişir. Çocukların matematiğin soyut yönünü algılayamamaları, gelişim dönemleri sebebiyle doğaldır (Akman,2002). Matematiksel düşünce ile çocuklar deneyimlerini akılcı yollarla açıklayabilen, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilen, muhakeme yapabilen yani zihinsel becerilerini aktif ve işlevsel olarak kullanabilen bireyler olabilmektedir. Matematikte temelde olan matematiksel düşünce, erken çocukluk döneminde kazandırılmalıdır (Dinçer vd., 2011). Çocukların matematikle ilgili deneyimleri ailede başlamalıdır (Beleslin vd.,2022). Çocuğa okul öncesi eğitime başlamadan önce aile ve çevre tarafından verilen uyarıcılar, önemli yordayıcılardır (Ülkü Yıldız ve Kayılı, 2023).

Çocuğun toplumsal çevresinde ilk basamağı ailedir. Aile, çocukta kişiliğin şekillenmesi ve sosyal etkileşimi için olumlu-olumsuz etkileri olan önemli ortamlardır. İlk öğrenmelerin gerçekleştiği bu ortamlar, aynı zamanda çocukların eğitimlerinin ve gelişimlerinin de şekillendiği çevredir (Çakmak, 2010). Ebeveynler, çocukların erken yaşta matematik becerisi kazanmalarına önem vermektedir (Skwarchuk, 2009). Bir çocuğun ebeveyni olmak aynı zamanda birtakım sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Ebeveynler çocukları için gerekli matematik materyalleri ve ortamları sağlayarak, çocukların matematik öğrenmelerine erken katkıda bulunabilmektedir (Wells,1999). Dünyada etkisini gösteren pandemi sebebiyle evler okula dönüşmüştür ve bu durum ailelerin eğitime katılmalarının ne kadar önemli olduğunu anlamamıza neden olmuştur (Yar Yıldırım, 2021). Ebeveynlerin, erken çocukluk döneminde çocukları ile geçirdikleri zaman ve yaptıkları faaliyetler çocukların gelişimi üzerinde olumlu katkı sağlamaktadır. Bu faaliyetlere kütüphane ziyaretleri, tekerleme ve şarkılar söylemek, rakamlar ile oyunlar oynamak örnek olarak verilebilir. Bu gibi faaliyetler sadece matematik değil, çocuğun bütün gelişim alanlarına etki etmektedir (Sylva vd., 2004).

Yaşamının ilk zamanlarında matematik becerilerini kazanmaya başlayan çocuklar, gelecekte ev ile okul yaşantısı sonucu bu becerilerin kazanımını öğrenmektedirler (Haktanır, 2021). Çocukların kaliteli bir öğrenme deneyimi kazanmaları için gerekli faktörlerden biri de ebeveynlerin, çocuğun matematik yeteneğine karşı duyduğu inançtır (Zippert ve Ramani, 2017). Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocuklarının matematikte gösterecekleri başarıya yonelik beklentileri ile birlikte inanışları da oldukça önem taşımaktadır. Çocuklardaki öğrenme isteği, çoğunlukta ebeveynleri ile öğrenmenin gerçekleştiği zamanlarda artmaktadır. Çocuk bu zamanlarda öğrenmekten daha fazla zevk almaktadır (Ergel ve Aydoğan, 2021). Bazı ebeveynlere göre, konular çocuklar için çok ileri düzeydedir ve bunun da belirleyicisi, ebeveynlerin beklentisinin ne derece olduğudur (Skwarchuk, 2009). Erken çocukluk döneminde bilişsel, fiziksel, duyuşsal ve sosyal gelişim kritik derecede önemli olduğu için bu dönemde çocuğa sunulan zengin uyarıcıların olduğu bir çevre, materyallerin eğitime uygun olarak seçilmiş olması ve annelerin çocuk ile kurmuş olduğu etkileşim, çocuğun gelişiminde etkili olmaktadır (Akıncı Coşgun,2018). Bu nedenle bu çalışmada 5-6 yaş çocuğu bulunan annelerin matematik eğitimine yonelik goruşlerinin incelenmesi amaçlanmuştur. Bu araştırmanın alt amaçları aşağıdadır:

1. Annelerin matematik eğitimi hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Annelerin matematik eğitiminin gerekliliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?

3. Annelerin çocukların matematik eğitimlerinde kendilerini yeterli görme düzeyleri nedir?
4. Annelerin çocukların matematik eğitiminde başvurdukları kaynaklar nelerdir?
5. Çocukların annelerine matematik eğitimi ile ilgili en çok sorduğu sorular nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomonoloji) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2021) olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır

Katılımcılar

Bu araştırmanın amacı 5-6 yaş çocuğu bulunan annelerin matematik eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaş grubunda çocuğu bulunan 44 anne oluşturmaktadır. Anneler 24-46 yaş grubu arasındadır.

Tablo 1

Annelerin Demografik Bilgileri

	Değişkenler	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yaş	20-30	9	%20,45
	31-40	29	%65,90
	41+	6	%13,63
Mezuniyet	İlkokul	5	%11,36
	Ortaokul	2	%4,54
	Lise	14	%31,81
	Ön Lisans	4	%9,09
	Lisans	18	%40,90
	Lisansüstü	1	%2,27

Tablo 1'e bakıldığında annelerin çoğunluğunun (%65,9) 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Mezuniyet durumlarına bakıldığında ise %40,9'unun lisans mezuniyet derecesinde ardından %31,81'in ise lise mezuniyetinde olduğu bilinmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu için iki okul öncesi eğitim, bir ölçme-değerlendirme ve bir Türk dili uzmanı olmak üzere 4 alan uzmanından görüş alınmıştır. Hazırlanan formda 5 görüşme sorusu bulunmaktadır. Ardından gerekli formlar enstitü sayfasında bulunan etik kurul belgeleri doldurulmuş ve etik kurula teslim edilip gerekli izinler alınmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce son hali verilen görüşme formu ile araştırmanın örneklemini oluşturan annelerin üçü ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu anneler esas çalışmaya dahil edilmemiştir. Pilot çalışma, görüşme sorularının anlaşılabilirlik ve süre bakımından planlama için yapılmıştır. Pilot çalışmada 2. ve 4. görüşme soruları tekrar güncellenerek daha açık ve anlaşılır hale getirilmiştir. Pilot çalışma sonrası forma son hali verilip verilerin toplanacağı okul öncesi

eğitime devam eden çocuğu bulunan annelerden gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler annelerin müsait olduğu zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sessiz sakin bir ortamda ortalama 30 dakika sürmüştür. Bütün anneler gönüllülük esasına dayalı olarak katılmıştır. Görüşmelere demografik bilgilerin doldurulması ile başlanmış daha sonra annelerden ses kaydı için izin alınarak ses kaydı cihazı ile sürece devam edilmiştir. Ortalama görüşme süresi 10-12 dakika civarında gerçekleşmiştir. Görüşmeler sonlandığında ses kayıtları tekrar dinlenerek yanıtlar dijital ortama aktarılmıştır. Bu aşama iki kez yapılmış ve olası hatayı engellemek için kontrol edilmiştir. Annelerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacılar tarafından tablolaştırılarak ortak içerik ve kelimeler belirlenmiş, alan yazın dikkate alınarak belirlenen kod ve kategoriler doğrultusunda oluşturulmuştur. Annelerin isimlerine yer verilmemiş olup K1, K2..... K44 olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Annelerin cevapladığı görüşme formu bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Her bir soru için ayrı dosyalar oluşturulup annelerin verdikleri cevaplar alt alta sıra ile bu dosyalara aktarılmıştır. Annelerin verdikleri cevaplar betimsel analiz ile incelenmiş, metin halinde olan cevapların üstünde kodlama işlemi yapılmıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra kodlar kendi aralarında bütünlük oluşturacak şekilde kategoriler altında toplanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık % 93 olarak bulunmuştur. Kodlamalar arası tutarlılık % 88'den büyük olduğu için kodlamaların güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Analiz sonucunda elde edilen kodlar ve kategoriler karşılaştırma ve yorumlamada kolaylık sağlaması amacıyla yüzde ve frekans olarak sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olması çalışmanın bilimselliği açısından önemlidir. Bu sebeple bulguların güvenilirliği ve geçerliğini sağlamak için farklı yöntemler kullanılmıştır. Nitel verilerde araştırmacı yanlılığını azaltmak için ve iç geçerliği sağlamak için veriler iki uzman tarafından oluşturulmuştur (Miles & Huberman, 1994). Bu doğrultuda çalışmada, araştırmacılar ayrı ayrı kodlamalar yapmış ardından her bir araştırmacının oluşturduğu kodları bir diğer araştırmacı kontrol etmiştir. Farklı tespit edilen kodlar üzerinde tartışma yapıldıktan sonra tekrar düzenlenmiştir. Çalışmada kullanılan bir diğer geçerlik, güvenilirlik stratejisi ise uzman incelemesidir. Verilerin oluşturulması sırasında nitel araştırmalar üzerine çalışmalar yapan bir uzmandan dönütler alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgular ilgili alt amaçlar doğrultusunda sırasıyla ifade edilmiştir.

Annelerin Matematik Eğitimi Hakkındaki Düşünceleri

Annelere “Matematik eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilip bu kavramı betimlemeleri istenmiştir. Annelerin bu soruya ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Annelerin Matematik Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

	f	%
--	---	---

Sayılar ve işlemler	33	47,14
Hayatın içinde olması	5	7,14
Çevre	5	7,14
Zorluk	5	7,14
Geometri	3	4,28
Alışveriş ve para	3	4,28
Örüntü	2	2,85
Yeni nesil sorular ve analitik düşünme	2	2,85
Ders	2	2,85
Bilim	2	2,85
İnsan	2	2,85
Zekâ	2	2,85
Okul	1	1,42
Yabancı dil	1	1,42
Doğa	1	1,42
Ev	1	1,42

Annelerin yaptıkları tanımlar analiz edildiğinde en fazla “sayılar ve işlemler” ifade edilmiştir. Ardından “hayatın içerisinde olması”, “çevre”, ” geometri” ve “zorluk” olarak tanımlamıştır. Katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

K1: Aklıma birden çok şey geliyor. Mesela geometrik olsun sayılar olsun ya da toplama çıkarma işlemleri geliyor.

K2: Çok zor olduğunu düşünüyorum. Ben de anlamazdım küçükken.

K3: Matematik denilince benim aklıma sadece sayılar gelmiyor ya da matematik terimleri gelmiyor tamamen çevremiz, doğamız, insanın kendisi bile gelebiliyor çünkü matematik her anlamda her daim zaman içerisinde bulunuyor. Sabah kalktığımızda uyandığımız saate kadar var yani.

K4: Matematik denilince sayılar, aklıma sayılar geliyor. Bilim... Bunlar...

K5: Ya matematik deyince eee tabii ki ilk başta aklımıza gelen sayılar oluyor. . Eee bu sayıları evde kullandığımızdan ev geliyor.

K7: Sayılar, toplama-çıkarma, çarpma-bölme yani basit işlemler geliyor aklıma. Matematik hayatımızın her bölümünde var.

K10: Sayılar, işlemler, geometrik şekiller ve örüntüler olarak direkt rahat bir şekilde cevap verdi.

K12: Matematik denilince yani hayattaki sayısal verileri toplama, analiz etme bilgisi diyelim. Yani işin açığı matematik çok yönlü bakış açısını geliştirmek demek de geliyor. Yani sadece sayılardan ibaret değil özellikle çeşitli yenilikler yeni nesil sorular vs. derken sayısal düşünme ya da hayatı bu açılardan değerlendirme olarak da ele alabiliriz.

K15: Zekâ geliyor.

K23: Matematik okullarda verilen ders olarak ifade ediyor, daha sonrasında bir bilim dalı olarak anlıyorum.

K27: Sayıları saymak ve aynı şekilde bu sayıları İngilizce olarak saydığını görmek.

K35: Matematik denilince aklıma ilk olarak lise yıllarım geliyor. Korkardım çekinirdim. Ya korkmak değil de aslında zor gelirdi.

K39: Sayılar, İşlemler... (Duraksadı.) Mesela çocuklar sayıyorlar 1...2...3...diye. Veya mesela para hesabı yapmaya çalışıyor. Gelip soruyor “bu para ne kadar?” “Bununla ne alabilirim?” diye. Bu tip şeyler geliyor yani aklıma.”

Matematik Eğitiminin Gerekliliği Hakkındaki Düşünceleri

Annelere “Matematik eğitimi sizce gerekli mi? Bu konu hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilip açıklamaları istenmiştir. Annelerin bu soruya ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitiminin Gerekliğine Yönelik Görüşler

	<i>f</i>	<i>%</i>
İlkokula hazırlık olması	14	30,43
Sayılar ve işlem becerilerini öğrenme	11	23,91
Günlük yaşam becerilerini kazanma	8	17,39
Bilişsel gelişimin desteklenmesi	4	8,69
Matematik sevgisi kazanması	3	6,52
Kavram eğitimi	3	6,52
Gereksiz (yaş grubuna uygun olmadığı)	3	6,52

Annelerin yaptıkları tanımlar analiz edildiğinde en fazla “ilkokula hazırlık olması” ve “sayılar ve işlem becerilerini öğrenme” olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

K1: Kesinlikle gereklidir. Çünkü çocuk ilkokula başlarken zorluk çekmemiş olur ve bu onun için bir ön hazırlık olur.

K7: Evet gereklidir. Çocuğun hem matematiği sevmesi lazım, sevmesi açısından gerekli hem de, gerekli yani şart. Gelişimi için önemli.

K6: Matematik çok önemli bir ders bu noktada şüphemiz yok. Matematik yapılmadan başarıya ulaşılması pek mümkün değil. Ama her şeyin olduğu gibi onun da bir zamanı var. Bence okul öncesi dönem çocuğun okula alışma sürecini kapsamalı. Akademik olarak uzun yıllar eğitim alacak sonuçta. Adı üstünde okul öncesi. Okula hazırlık süreci olmalı. Arkadaşlarıyla kaynaşmalı, resim- boyama yapmalı. Şarkı söylemeli. Uyum sağlayabilmesini amaçlamak asıl mesela diye düşünüyorum.

K10: Bence gerekli. Çünkü ilkokula hazırlık sağlıyor, günlük yaşantısı için bir kolaylık sağlıyor. Onun için gerekli olduğunu düşünüyorum.

K23: Bence gerekli. Çocukların zihinsel gelişimi ve mantık gelişimi olarak gelişmesi bakımından önemli.

K26: Bence gereklidir. Kreş döneminde olmasa da anaokulunda 1. Sınıfa hazırlık olması amacıyla en azından sayıları, temel toplama çıkarma gibi basit becerilerin kazandırılması bence gerekli.

K32: Evet. Matematik dersini okul öncesinde gerekli olarak görüyorum. Çocukların sayıları öğrenmesi, zıt kavramlar-kavramları öğrenmesi, büyük küçük kavramını öğrenmesi gibi faydalı yönleri vardır.

Çocukların Matematik Eğitimi ile İlgili Sordukları Soruları Yanıtlayabilme Yeterlilikleri ve Başvurulan Kaynaklar

Annelere “Çocuğunuz size matematik eğitimi ile ilgili soru yöneltiyor mu? Yöneltiyorsa bu konuda kendinizi yetkin hissediyor musunuz? Cevap vermede başvurduğunuz kaynaklar nelerdir?” “En çok hangi matematik sorularını size yöneltiyor” soruları yöneltilip açıklamaları istenmiştir. Annelerin bu soruya ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 4 ve Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Çocukların Matematikçe Yönelik Soru Sorma Durumları Annelerin Yeterlilik Düzeyi

	<i>f</i>	<i>%</i>
Soru soruyor	41	93,18
Soru sormuyor	3	6,81
Verilen cevap yeterli	28	90,32
Verilen cevap yeterli değil	3	9,67

Yeterli cevap verilip verilmediği sorusuna 31 katılımcı yanıt vermiştir. Annelerin sorulara verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde; soru soran çocuk sayısının büyük çoğunlukta olduğu görülmüştür. Verilen yanıtın yeterli olduğunu düşünen anne sayısı da oldukça fazla olmakla birlikte yanıtının yetersiz olduğunu düşünen anne sayısı da yer almaktadır.

K6: Özellikle bu yaş dönemi çocukların çok soru sorduğu bir süreç zaten. Hiç beklemediğim anda öyle bir şey söyleyip soruyor ki şaşırtıyorum bir yetişkin olarak. Matematikle ilgili sorular da alıyorum tabi. Gerekliği ve anlayacağı kadar cevap vermeye çalışıyoruz. Eksik kaldığımız noktalar da olur tabi ama bu zamana kadar bir kaynak kullanma gereği duymadım.

K25: Evet, soruyor. Genellikle kardeşiyle ilgili. Paylaşımlarda abim kaç tane yedi, ben az mı yedim veya çok mu yedim? Gibi sorular sordurarak bana abisinin kaç tane yediğini saydırır ve sorar.

K34: Maalesef yöneltmiyor yani gündelik hayatta belli başlı şeyleri yaparken matematiği kullanıyoruz biz evde fakat yani esas matematikle alakalı şeyler konuşmuyoruz onlarla ilgili şeyler sormuyor bize.

Aşağıdaki tablo 5’de çocukların matematiğe yönelik soru sorma durumlarında annelerin verdikleri cevabın yetersiz olması durumunda (n=3) başvuru kaynakları belirtilmiştir.

Tablo 5

Çocuğun Matematik Sorularına Göre Annelerin Başvurduğu Kaynaklar

	<i>f</i>	<i>%</i>
Yetersizlik durumunda başvuru kaynak		
Kaynak kullanım durumu belirtilmemiş	2	66,6
İnternet	1	33,3

Yetersiz yanıt verdiğini düşünen annelere sorulan başvurduğunuz kaynaklar nelerdir sorusunu yanıtlamadıkları bir annenin internetten bakarak cevaplandığı ifade edilmiştir. Bazı katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar şu şekildedir:

K3: Evet, soruyor hayır yeterli cevap verdiğimi düşünmüyorum cevap verebilmek için çocuğuma internet üzerinden eğitici programlara başvuruyorum ve bu yüzden birçok şeyi ben tamamlayamadığım içinde anasınıfı eğitimi almasını sağladım çocuğumun.

K14: Evet soruyor, televizyonda görüyor. Başka yani yolda gezerken falan benzinlikte sayıları görüyor onlardan soruyor. Yeterli cevap verebildiğimi düşünmüyorum. Çünkü elimden geldiğince vermeye çalışıyorum ama düşünmüyorum yani okul öncesi dönemde matematik görseydi basit yollarla bence daha kolay onun da anlayabileceği şekilde cevap verebilirdim.

Tablo 6

Matematikle İlgili Sorulan Sorular

	f	%
Sayılar ve işlemler	31	52,54
Yaş işlemleri	12	20,33
Para hesabı	5	8,47
Hacim	4	6,77
Saat	2	3,38
Zaman	2	3,38
Şekil	2	3,38
Renk	1	1,69

Annelerin sorulara verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde; “sayı ve işlemler” ile ilgili soruları daha çok sordukları ve ardından “yaş işlemleri” ve “para hesabı” ile ilgili sorular sorduklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar şu şekildedir:

K1: En çok sorduğu soru anne benim yaşım kaç ve ben bunu parmaklarla gösteriyorum. Oynadığı oyuncakların şekillerini, renklerini soruyor.

K5: Hani genelde matematikle alakalı, hani zaman kavramını çok fazla soruyor genelde. Uyku saatinin yaklaşıp yaklaşmadığını, hava karardığı zaman işte ne zaman yatması gerektiğini, uyku yatmasının ne kadar kaldığını soruyor.

K17: Uzunluk ölçme bazı eşyaların uzunluğu ile ilgili sorular, yine eşya ve çevresindeki malzemelerin kapladığı yer yani hacmi ile ilgili sorular.

K28: Şekiller herhalde daha çok bazı şeylerin şekilleri ilgisini çekiyor.

K31: 999 sayısı çok mu büyük? Çıkartma işleminde neden azalıyor? Toplama işleminde neden artıyor? 0 rakamı neden yuvarlak?

K33: Genelde hep saat kaç diye sorar ve yaşımı hesaplatır.

K35: Parayı soruyor çok mu az mı olayını soruyor. Parada mesela markette gittiğimizde anne bu parayla ne kadar çok alabilirim ya da ne kadar az alabilirim diyor.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan araştırma kapsamında annelerin okul öncesi dönemde matematik eğitime yönelik görüşleri belirlenmiştir. Buna göre annelerin matematik eğitimine yönelik görüşleri “Annelerin matematik eğitimi hakkındaki düşünceleri”, “Matematik eğitiminin gerekliliği hakkındaki düşünceleri”, “Çocukların matematik eğitimi ile ilgili sordukları soruları yanıtlayabilme yeterlilikleri ve başvuru kaynakları”, olarak 3 bölümde ele alınmıştır.

Annelerin matematik eğitimi hakkındaki düşünceleri, büyük çoğunlukla sayılar ve işlemler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Matematikğin hayatın içindeki bir parça olarak görmekte birlikte,

alışveriş, ders, okul, bilim gibi birçok noktada da kullanım alanı olduğunu görmekteyiz. Kılıç ve Özcan'ın (2020) çalışmasında ebeveynlerin çoğunluğu, bu çalışmada olduğu gibi, okul öncesi dönemde verilen eğitimin çoğunluğunun sayı ve işlemler üzerine yoğunlaştığını belirtmişlerdir ancak çok az ebeveyn geometriye de değinmiştir. Ebeveynler, okul öncesi dönemde matematik eğitiminin verilmesi gerektiği ve bu eğitimin verilmesinin, çocukların okuldaki başarılarına ve zihinsel gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı görüşündedirler. Casey vd. (2018) çalışmasında annelerin sayı kavramı üzerinde görüşlerinin yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Matematik eğitiminin gerekliliği hakkındaki düşünceler incelendiğinde, matematik eğitiminin verilmesi annelere göre çoğunlukla gereklidir. Ergel ve Aydoğan (2021)'de yapılan çalışmada benzer sonuçlara ulaşarak ebeveynlerin, erken çocukluk döneminde matematik eğitimine yönelik olumlu görüşleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadaki birçok anne çocukların ilkokula hazırlanmaları için gerekli olduğunu düşünürken, bazı anneler de sayı öğreniminin gerçekleşmesi için gerekli gördüğünü belirtmiştir. Klivanoff vd. (2006) çalışmasında okul öncesinde matematik öğretiminin ilkokula hazırlık durumunu desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Karakuş ve Akman (2022) araştırmasında ebeveynlerin, okul öncesinde uygulanan matematik programının, çocuklar için matematik kavramlarını ve becerilerini arttırdığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Skwarchuk (2009) araştırmasında matematiğin çok gerekli olduğundan bahseden ebeveynlerin dışında matematikten daha önemli konuların olduğundan bahseden ebeveynlerin olduğunu belirlemiştir.

Çocukların matematik eğitimi ile ilgili sordukları soruları yanıtlayabilme yeterlilikleri ve başvurulan kaynaklar incelendiğinde, Bulut Pedük, vd., (2023) çalışmasına göre ebeveynlerin evde işlerine devam etmeleri, eğitim sürecine katılmaları konusunda ebeveynleri etkilemektedir. Akıncı-Coşgun'un (2018) çalışmasında uygulamış olduğu ve annelerin de etkin katılım sağladığı programın sonucunda çocukların sayı-işlem becerilerinde olumlu gelişme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmaya göre de çocukların annelerine sordukları sorular çoğunlukla sayı ve işlem üzerindedir. Sayı ve işlemler harici yöneltilen soruların çoğunluğu yaş konusunda olurken, anneler, sorulan soruları cevaplayabilmişlerdir. Ergel ve Aydoğan'ın (2021) çalışmasında ebeveynlerin, matematik becerilerini kazandırmada yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Kesicioğlu ve Alisinanoğlu (2013) çalışmasında ise çoğu ailenin bu dönem matematiğinin içeriğine dair kısmen bilgisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Beleslin vd. (2022) çalışmasında ise matematikle ilgili kaynaklarda çoğunlukla oyuncaklar ve öğretici materyaller benzeri kaynaklar kullanıldığını belirlemiştir. Soysal'ın (2019) yapmış olduğu çalışmadan elde ettiği verilere göre ev içinde öğrenme kaynaklarının bulunması, çocukların matematik başarısını arttırmaktadır.

Bu çalışmadan hareketle, sonraki araştırmalar için şu öneriler verilmektedir:

- 44 kişi olarak belirlenen çalışma grubu artırılarak daha geniş bir örnekleme çalışması,
- Ebeveyn seçiminde babaların görüşlerinin de çalışmaya eklenmesi,
- Çocukların matematik eğitimine ilişkin görüşlerinin de araştırılması
- Doğa-dış mekânın matematik alanında kullanılmasının artırılması,
- Ev içi uygulanan matematik etkinliklerinin artırılarak daha ilgi çekici hale getirilmesi önerilmektedir.

Etik Bildirimi

Yazarların arasında herhangi bir kişi ve/veya kurum ile ilgili çıkar çatışması bulunmamaktadır. Tüm araştırmacılar çalışmaya eşit katkı sunmuştur. Yazarlar ayrıca araştırma sürecinde tüm etik kurallara uymuştur.

Bu araştırma için; Etik kurul iznine gerek yoktur.
 Sakarya Üniversitesi Etik kurulundan izin alınmıştır.
Tarih: 19/10/2023 Sayı: E-61923333-050.99-297255

Kaynakça

- Akıncı Coşgun, A. (2018). *Ev merkezli sayı ve işlem eğitim programının okul öncesi çocukların erken matematik yetenekleri ile anne çocuk ilişkisi üzerine etkisinin incelenmesi*. [Doktora tezi], Gazi Üniversitesi.
- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 244-248.
- Beleslin, T. P., Lepičnik-Vodopivec, J., Partalo, S., & Šindić, A. (2022). Where does mathematics education start? Connecting the preschool curriculum and the home environment. *Our School: Journal for the theory and practice of education*, 28(1), 119-140.
- Bulut Pedük, Ş., Tepe Kıroğlu, Ü. T., & Bektaş, E. Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile matematik etkinliklerine yer verme durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 2102-2117.
- Cannon, J. & Ginsburg, H. P. (2008). Doing the math: Maternal beliefs about early mathematics versus language learning. *Early Education and Development*, 19(2), 238-260. <https://doi.org/10.1080/10409280801963913>
- Casey, B. M., Lombardi, C. M., Thomson, D., Nguyen, H. N., Paz, M., Theriault, C. A., & Dearing, E. (2018). Maternal support of children's early numerical concept learning predicts preschool and first-grade math achievement. *Child development*, 89(1), 156-173.
- Çakmak, Ö.Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-17. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.256>
- Dinçer, Ç., Erdoğan, S., Orçan, M., Yurt, Ö., Giren, S., Tarım, Ş. D., Ergül, A., & Dibek, E. (2011). *Okul öncesinde matematik eğitimi* İ. Ulutaş (Ed.), Okul öncesinde matematik eğitimi (s.211-232). Hedef.
- Erdoğan, S. Ç., & Baran, G. (2005). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 32-40.
- Ergel, A., & Aydoğan, Y. (2021). Erken çocukluk döneminde matematik becerilerini kazandırmaya yönelik ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(77), 760-768.
- Haktanır, H. (2021). *Okul öncesi dönemde matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinin evde desteklenme düzeyinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Karakuş, H. ve Akman, B. (2022). Okul öncesi matematik programının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 297-327. doi:10.9779.pauefd. 821103
- Kesicioğlu, O.S., & Alisinanoğlu, F. (2013). Okul öncesi dönem çocukların okul dışı (informal) matematik öğrenme süreçlerine ilişkin aile görüşleri. *International Journal Of Social Science*, 6(7), 671-685. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1765>
- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Hedges, L. V. (2006). Preschool

- children's mathematical knowledge: 'The effect of teacher' math talk." *Developmental psychology*, 42(1), 59-69. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.59>
- Kılıç, Ç., Özcan,,Z.Ç. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul öncesinde verilen matematik eğitimine yönelik görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 46-55.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Sage.
- Öçal, T. (2020). Okul Öncesi matematik eğitimi ile ilgili ebeveynlerin algıları ve beklentileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 217-265. <https://doi:10.29299/kefad.2020.21.01.007>
- Pedük, Ş., Kıroğlu, Ü. T., & Bektaş, E. Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile matematik etkinliklerine yer verme durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 2102-2117.
- Pekince, P., & Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: Etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2391-2408.
- Skwarchuk, S. L. (2009). How do parents support preschoolers' numeracy learning experiences at home?. *Early Childhood Education Journal*, 37, 189-197.
- Soysal, S. (2019). Evdeki öğrenme kaynakları ve okul öncesi eğitim almanın TIMSS 2015 matematik ve fen bilimleri performansı üzerindeki etkisi. *Academy Journal of Education Sciences*, 3(2), 101-113.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The effective provision of preschool education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills
- Tarım, K., & Bulut, M. S. (2006). Okulöncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 152-164.
- Ülkü Yıldız, F., & Kayılı, G. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının temel okul becerilerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37(1), 203-219.
- Wells, G., (1999). *Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Yar Yıldırım, V. (2021). Okul öncesi eğitim programı bağlamında ailelerin evde yapmış oldukları eğitim-öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 40-54. <https://doi.org/10.17755/esosder.714351>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okulöncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 42-50.
- Zipper, E. L., & Ramani, G. B. (2017). Parents' estimations of preschoolers' number skills relate to at-home number-related activity engagement. *Infant and Child Development*, 26(2), 1-24.