

EĞİTİM BİLİMLERİNDE MODERN VE ÇAĞDAŞ ARAŞTIRMALAR



All Sciences Academy

*EĞİTİM
BİLİMLERİNDE
MODERN VE ÇAĞDAŞ
ARAŞTIRMALAR*

Editör
Prof. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ





Eğitim Bilimlerinde Modern ve Çağdaş Araştırmalar

Editör: Prof. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

Dizayn: All Sciences Academy Design

Basım Tarihi: Ağustos 2026

Yayıncı Sertifika Numarası: 72273

ISBN: 978-625-8839-74-6

© All Sciences Academy

www.allsciencesacademy.com

allsciencesacademy@gmail.com

İÇERİK

1. Bölüm

5

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kapsamında Orman Okulu Modeli

Zeliha Nurdan BAYSAL, Selin OKUR

2. Bölüm

23

Erken Çocukluk Döneminde İnatçılık: Gelişimsel Temelleri, Belirleyici Faktörleri ve Aileye Yönelik Yaklaşımlar

Metin KADİM

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kapsamında Orman Okulu Modeli

**Zeliha Nurdan BAYSAL¹
Selin OKUR²**

- 1- Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, znbaysal@marmara.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-3548-1217
- 2- Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, selin.okur@marmara.edu.tr, ORCID No: 0009-0009-1144-4647

ÖZET

Bu çalışmada orman okulu modeline genel bir bakış sunulmaktadır. Çalışmada öncelikle orman okulunun tanımı ele alınmakta, sonra dünyada ve Türkiye’deki tarihçesine kısaca değinilmektedir. Ardından orman okulunun felsefesi, ilkeleri ve özellikleri, faydaları, programı ve eğitmeni, sürdürülebilir kalkınma amaçları (SKA) ile ilişkisi hakkında bilgiler bulunmaktadır. Son olarak orman okulunun Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda ilişkili olduğu öğrenme çıktıları incelenmektedir.

Orman okulunun farklı tanımlarından yola çıkılarak “bütünsel gelişim, öğrenci merkezlilik, doğa ile etkileşim, keşif ve özgürlük” gibi anahtar kelimelere ulaşılabilmektedir. Literatürde orman okulunun tarihçesine ilişkin farklı bilgiler bulunmakta olup felsefesinin birçok düşünürden etkilendiği anlaşılmaktadır. Orman okulu uygulamalarının belirli ilke ve özelliklere uygun bir şekilde yürütülmesi önemlidir. Bu modelde bireylerin bütünsel gelişimi desteklenmekte, ayrıca doğaya karşı duyarlı bir nesil yetiştirilmesine katkı sunulmaktadır.

Orman okulu programı ve eğitmeni, birbirini tamamlayan iki temel unsurdur. Orman okulu eğitmeni olabilmek için üç seviye ve beş basamaktan oluşan bir eğitim sürecinin tamamlanması gerekmektedir. Eğitmenin sahip olması gereken nitelikler, orman okulu programının yapısı ile ilişkilidir. Programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve sürdürülebilir yaşam felsefesinin desteklenmesi önemlidir. Ayrıca orman okulu modelinin, SKA’lardan özellikle “nitelikli eğitim”, “temiz su ve sanitasyon”, “sürdürülebilir şehirler ve topluluklar”, “sorumlu üretim ve tüketim”, “iklim eylemi” ve “karasal yaşam” amaçlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Son olarak TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda da orman okulu ile ilgili öğrenme çıktılarının bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler – Sürdürülebilirlik, Doğa, Doğa Temelli Eğitim, Orman Okulu, Hayat Bilgisi

GİRİŞ

Dünya’da son zamanlarda küresel ısınma, iklim değişiklikleri ve çevre kirliliği gibi sorunlar giderek artmaktadır (Karşı ve Tunca-Güçlü, 2023). Çevre sorunlarının artan etkileri, insan-doğa ilişkisinin yeniden tanımlanması ve yeni bakış açılarının geliştirilmesine yol açmaktadır. Bu kapsamda doğa ve çevre eğitiminin öğretim programlarında daha fazla yer alması önem taşımakta ve doğa temelli eğitime verilen önem artmaktadır. Günümüzde öğrenci merkezli, beceri temelli, çocukların merakının güdülendiği ve deneyimlerin ön plana çıkarıldığı alternatif eğitim modelleri

ön plana çıkmaktadır (Kanat ve Arcagök, 2022). Doğa temelli bir eğitim modeli olan orman okulu (Onarok, 2023), uzun zamandır araştırmacıların ilgi alanında olup eğitimde alternatif bir model olarak uygulanmaktadır. Bu kitap bölümünü hazırlamaktaki amaç orman okulu hakkında literatürden detaylı bilgi sunmaktır. Bu amaçla, bölümde ilk olarak orman okulunun tanımına yer verilmektedir.

Orman Okulunun Tanımı

Bir orman okulunun nasıl tanımlanacağına yönelik birçok görüş bulunmaktadır. O'Brien ve Murray'a (2006) göre orman okulu, bireylere ormanlık bir alanda uygulamalı öğrenme aracılığıyla başarı elde etme ve özgüven geliştirme gibi fırsatların düzenli olarak sunulduğu ilham verici bir süreçtir. Leather (2018), orman okulunu özellikle üç-sekiz yaş arası çocukların orman ya da ağaçlık alanlarda zaman geçirdiği bir açık hava eğitimi türü olarak tanımlamıştır. Forest School Association'ın (2019) tanımında orman okulu; ağaçlık bir alanda ya da ormanda, orman eğitimi almış öğretmenler tarafından gerçekleştirilen, uygulamalı öğrenme deneyimlerinin sunulduğu ve öğrencilerin başta merak, motivasyon ve keşif yönü olmak üzere bütün gelişim alanlarının kapsandığı ilham verici bir öğrenme sürecidir (Akt. Topçuoğlu, 2019). Başka bir kaynakta orman okulu; yaş grubu fark etmeksizin her çocuğun gelişiminin ve öğrenmesinin desteklendiği, zengin açık hava deneyimlerine olanak tanındığı dinamik bir yaklaşım (Knight, 2011; Akt. Kanyılmaz-Canlı ve Temel, 2022) olarak açıklanmıştır. Bu tanımlardan yola çıkılarak orman okuluyla ilgili aşağıdaki anahtar kelimelere ulaşılabilir:

- *Bütünsel gelişim:* Öğrencilerin tüm duyuları aktif hale getirilir.
- *Öğrenci merkezlik:* Öğrencinin merak ve motivasyonu ön planda tutulur.
- *Doğa ile etkileşim:* Öğrencilerin doğayla etkileşimde bulunmaları teşvik edilir.
- *Keşif ve özgürlük:* Öğrencilerin doğal ortamda özgürce keşif yapmalarına olanak tanınır.

Tanımlardan görüldüğü üzere, orman okulu hem teori hem de uygulama açısından değerli bir modeldir. Bu bağlamda, orman okulunun dünyada ve Türkiye'deki tarihçesini incelemek, modelin gelişimi ve günümüzdeki önemini anlamak açısından önemlidir.

Orman Okulunun Dünya'da ve Türkiye'deki Tarihçesi

Literatür incelendiğinde orman okulunun tarihçesiyle ilgili farklı bilgiler olduğu görülmektedir. Marshall'a (2013) göre orman okulu fikri yeni bir fikir değildir. Bu fikir Avustralya'dan alınmış ve 1925 yılında Wisconsin Üniversitesi Ziraat Fakültesi'nden Dean Russell tarafından Wisconsin'e getirilmiştir. Russell, Avustralya'yı ziyaret ederken öğrencilerin eğitim projesi kapsamında kamu arazilerine ağaç diktğini görmüş ve bu fikrin

kendi eyaletinde de uygulanabileceğini düşünmüştür. Koyuer (2017), orman okulu fikrinin 1950'lerin sonunda İsveç, Danimarka ve Avrupa'nın diğer ülkelerinde uygulanmaya başlandığını belirtmiştir. Bir başka kaynaktan da yine orman okulu eğitiminin 20. yüzyılın ortalarında İskandinav'da başladığına değinilmiştir (Jones, 2012; Akt. Demire, Kahya ve Karasu, 2023). 1993 yılında İskandinav ülkelerindeki orman okulu uygulamaları incelenerek İngiltere'de Bridgwater Koleji tarafından ilk orman okulu programı başlatılmıştır. 2000'li yılların başından itibaren orman okulu eğitimi dünya genelinde daha fazla tanınmış ve kabul görmüştür (Demire, Kahya ve Karasu, 2023). Bu kapsamda orman okulu modelinin Türkiye'deki tarihçesinin de incelenmesi önemlidir.

Türkiye'de ilk ormancılık yüksek öğretimi 1857 yılında başlamıştır. Fransa'dan getirilen ormancılık uzmanlarından Louis Tassy, İstanbul'da bir orman okulu kurmak ve oluşturulacak orman teşkilatının ihtiyaç duyacağı teknik elemanları yetiştirmek; Alexandre Stheme de imparatorluk ormanlarında inceleme yapmak ve bir teşkilat kurmakla görevlendirilmiştir. Bu çalışmaların ürünü olarak 17 Kasım 1857 tarihinde İstanbul'da ilk orman okulu kurulmuştur. Bu okul, 1880 yılında "Orman ve Maadin Mektebi"ne dönüşmüştür (Eliçin, 1966). Türkiye'de orman okulu kapsamında yapılan çalışmalar genellikle "sınıf dışı eğitim" veya "ormancılık eğitimi" olarak algılanmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'daki orman okulu anlayışı ise daha çok okul öncesi ve ilkökul öğrencilerine yönelik olup doğanın eğitim materyali olarak kullanıldığı bir modeldir (Topçuoğlu, 2019). Orman okulunun tarihsel gelişimi, bu eğitim modelinin aynı zamanda felsefesinin zaman içinde nasıl biçimlendiğini göstermektedir.

Orman Okulunun Felsefesi

Orman okulunun felsefesini anlamak, bu modelin geleneksel yaklaşımlardan farklılaşan yönlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Orman okulunun felsefesi, erken çocukluk eğitiminde etkili olmuş önemli eğitimcilerin belirttiği düşünce ve eğitim uygulamalarına dayanmaktadır (Çalışandemir ve Gökçen, 2023). Kansu'ya (2017) göre orman okulunun felsefesi;

- Jan Amos Comenius'un "öğrencilerin soyut kitaplar yerine doğanın somut kitaplarıyla buluşturulması gerektiği",
- John Locke'un "birebir katılım yoluyla gerçekleştirilen etkinlikler ile vücudun ve ruhun olgunlaştırıldığı",
- Jean-Jacques Rousseau'nun "bilginin doğrudan sunulması yerine öğrencilerin keşif ve gözlemle öğrenmesi gerektiği",
- Johann Heinrich Pestalozzi'nin "öğrencilerin yeteneklerine dikkat edilerek doğada uygulama yapılması",
- Friedrich Frobel'in "öğrencilerin dış dünyadaki varlıkları anlama ve adlandırmak amacıyla onlara dokunmaları gerektiği" düşüncesi ve

- John Dewey'in “yaparak-yaşayarak öğrenmeyi esas alan uygulamaları” ile örtüşmektedir (Akt. Dilek, 2019).

Ayrıca Rousseau'nun 18. yüzyılda Comenius'un etkisiyle oluşturduğu “Doğal Eğitim Yaklaşımı” ile öğrencilerin bütünsel gelişiminin önemsendiği orman okulu modelinin ortaya çıkması sağlanmıştır (Topçuoğlu, 2019). Orman okulunun felsefesinde, öğrencilerin doğayla olan etkileşimlerinin merkeze alınmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu felsefeden hareketle, orman okulu uygulamalarında belirli ilkeler öne çıkmaktadır.

Orman Okulunun İlkeleri ve Özellikleri

Orman okulu, her yaşta bireyin sürdürülebilir bir gelecek için yetiştirilmesinin amaçlandığı ilkeler üzerine kuruludur. Orman Okulları Birliği'ne göre orman okulunun altı ilkesi bulunmaktadır (Forest School Association, 2011):

- Orman okulu eğitimi, ormanlık alanda veya doğal bir ortamda sık ve düzenli olarak gerçekleştirilen uzun vadeli bir süreçtir. Planlama, uyum sağlama, gözlem ve değerlendirme orman okulunun ayrılmaz parçalarıdır.
- Orman okulu, öğrenci ve doğa arasındaki ilişkinin gelişmesini sağlamak amacıyla ormanlık ya da ağaçlık bir alanda gerçekleştirilir.
- Orman okulunda öğrenciler, çevreye ve kendilerine uygun riskler alır.
- Orman okulunda tüm katılımcıların bütünsel gelişimi önemlidir ve dirençli, özgüvenli, yaratıcı öğrenciler yetiştirilmesi amaçlanır.
- Orman okulu, mesleki uygulamalarını devamlı sürdüren ve geliştiren nitelikli eğitmenler tarafından yürütülür.
- Orman okulunda öğrenci merkezli bir süreç vardır.

Knight (2009) da orman okulunun temelini oluşturan birtakım kılavuz ilkeler önermiştir (Akt. Close, 2012):

- Orman okulu oturumları, ormanda veya açık hava alanında gerçekleştirilebilir.
- Her oturumda, orman okulu eğitmeni ve öğrenciler tarafından kurallar belirlenir. Bu kurallar, ortamın tanınmadık olması ve bu nedenle güvenliğe yüksek öncelik verilmesine dayanmaktadır. Öğrenciler, güvenlik ve risk kavramlarını kavradıktan sonra, güvenli hissettikleri bir ortamda riskleri değerlendirir ve uygun riskler alır.
- Orman okulunun, belirli bir süre boyunca deneyimlenmesi gerekir. Öğrenciler on hafta boyunca haftada bir yarım gün zamanını ormanda geçirebilir ya da daha uzun süre etkinliklere katılabilir.
- Orman okulunda kötü hava değil, kötü giysiler vardır. Çocuklar şiddetli rüzgâr hariç her hava koşulunda okula gelmelidir.

- Orman okulu kurallarına uyulurken öğrenciler ve yetişkinler arasında güven oluşturulmalıdır.
- Süreçte öğrenciler kendileri, akranları ve çevreleriyle bağlantı kurmalıdır. Orman okulu, erken yaştaki öğrenciler için oyun temellidir ve öğrencilerin liderliğinde gerçekleşir.
- Orman okulu oturumları başlangıç ve son açısından benzer yapıdadır.
- Orman okulu eğitmenleri, etik değerleri korumak ve risklerin uygun ve yeterince güvenli olmasını sağlamak amacıyla eğitim alarak süreci yürütmelidir. Eğitmenler, ortama ve çocuklara uygun bir ortam sağlamak için okul personeli ve veliler tarafından desteklenir.

Orman okulunun temel ilkelerinden sonra bu modelin eğitim ortamına yansıyan başlıca özelliklerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Onur'a (2016) göre orman okulunun temel esası, öğrencilerin deneyimle çok yönlü kazanımlar elde etmeleridir. Bu doğrultuda belirlenen hedeflere öğrenciler; hareket ederek, gözlem yaparak, kendilerini ifade ederek ve sosyal etkileşim kurarak zenginleştirilmiş açık alan deneyimleriyle ulaşmaktadır (Akt. Arslan ve Demir, 2023). Ayrıca öğrenci, bu modelde merkezdedir ve tüm duyularını kullanır. Eğitmenin görevi de öğrencilere zorlu durumlarda yardımcı olmaktır (Edeş, 2022). Orman okulunun özelliklerinden hareketle modelin öğrenciler üzerindeki potansiyel faydaları incelenmelidir.

Orman Okulunun Faydaları

Orman okulu, bütünsel gelişimin önemsendiği felsefi bir bakış açısidir (Dean, 2019). Kanyılmaz-Canlı ve Temel (2022) yaptıkları araştırmada orman okulunun faydalarını fiziksel ve duyuşsal alan olmak üzere ikiye ayırmıştır. Orman okulunun fiziksel alanda fiziksel beceri, motor gelişim, fiziksel güç ve hız; duyuşsal alanda ise dayanıklılık, güven, refah, takım çalışması, kendini tanıma ve risk almayı öğrenme, çevre bilinci, doğayla bağ kurma, dil ve iletişim, öğrenmeye karşı olumlu tutum, motivasyon, benlik saygısı, özgüven ve sorumluluk alma gibi olumlu katkıları olduğu tespit edilmiştir. Gedik (2024) de benzer olarak orman okulunun çocuklar için fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan fayda sağlayabileceğini belirtmiştir. Ayrıca orman okulu modelinin; öğrencilerde çevreye yönelik olumlu tutumların gelişmesini sağlama (Karavida, Tympa ve Charissi, 2020; Buldur, 2023), özgüven kazandırma ve iş birliği içinde çalışma becerilerini destekleme (O'Brien ve Murray, 2007; Karavida, Tympa ve Charissi, 2020) gibi faydaları da bulunmaktadır.

Özetlemek gerekirse orman okulu modelinde öğrencilerin bütünsel gelişimine destek olunmaktadır. Ayrıca model ile doğaya karşı duyarlı bireyler yetiştirilerek sürdürülebilir bir çevrenin oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Bu kazanımların gerçekleştirilmesinde orman okulu programının ve eğitmeninin belirleyici bir etkisi olduğu düşünülebilir.

Orman Okulu Programı ve Eğitmeni

Orman okulu programı ve eğitmeni, birbirini tamamlayan iki temel unsurdur. Eğitmenin sahip olması gereken nitelikler, orman okulu programının yapısıyla ilişkilidir. Karavida, Tympa ve Charissi'ye (2020) göre, orman okulunda uygulanan programda, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapılmaktadır. Oturumlar, dikkatli bir şekilde planlanmakta ve uzman eğitmenler tarafından yürütölmektedir. Bu oturumlar; çoğunlukla orman, dağ, deniz kıyısı gibi doğal alanlarda gerçekleştirilmekte ve öğrenciler, çeşitli araçları kullanma ve üretme becerisi kazanma, çamurla yapı inşa etme veya kazı yapma gibi etkinliklere katılabilmektedir. Constable (2015), İskoçya'daki orman okulu programlarının hazırlanmasında beş temel program geliştirme aracının kullanıldığını belirtmiştir. Bu araçlar aşağıdaki amaçlarla kullanılmaktadır (Akt. Bahcivan, 2025):

- Gözlem formları ile öğrencilerin doğal ortamda sergiledikleri davranış, etkileşim ve keşifler sistemli bir biçimde kayıt altına alınmaktadır.
- Öğrenme hikayeleri ile öğrencilerin önemli öğrenme anları, hikâye formatında birkaç fotoğrafla desteklenerek kayıt altına alınmaktadır.
- Program planlama şablonları ile günlük, haftalık, aylık ve mevsimlik planlamalar yapılmaktadır.
- Risk-fayda analizi araçları ile etkinliklerin potansiyel riskleri ve sağladığı eğitsel faydalar incelenmektedir.
- Değerlendirme ölçekleri ile öğrencilerin gelişimleri bütünsel bir şekilde değerlendirilmektedir.

Orman okulu programının uygulanmasında birçok faktör önemlidir. Bunlardan en önemlisi deneyimli eğitmenlerin mevcut öğrenim durumudur (Kabar, 2022). Orman okulunda dersler, akredite kurslardan eğitim almış ve Seviye III “Orman Okulu Lideri” unvanına sahip eğitmenler tarafından yürütölmektedir (Harris, 2021). Kabar (2022) bu eğitimlerin; “orman okuluna giriş”, “orman okulu asistan eğitimi” ve “liderlik eğitimi” olmak üzere üç seviye ve beş basamaktan oluştuğunu belirtmiş ve basamakları şu şekilde açıklamıştır:

- Orman okulu eğitmeni olabilmek için katılımcıların ilk hafta eğitimine katılmaları gerekmektedir. İlk olarak orman okulunda öğrencilerin bireysel, sosyal ve duygusal becerilerinin doğayla bağ kurularak nasıl geliştirilebileceği üzerine odaklanılmaktadır. Ayrıca, eğitmenler yönlendirilerek pratik beceriler kazandırılmaktadır. Süreç sonunda eğitmenlere, kendi orman okulu programlarını tasarlayıp geliştirebilecekleri bir yapı sunulmaktadır.
- İkinci basamakta orman okulunun keşfedilmesi ve anlaşılması amacıyla pilot bir program oluşturulmakta ve ilk basamakta eğitimi verilen becerilerin pratiği yapılmaktadır. Süreç boyunca, eğitmenlere

orman okulu üzerine düşüncelerini bir araya getirme imkânı sunulmakta ve uygulama alanlarında ayrıntılı araştırma yapma fırsatı verilmektedir.

- Üçüncü basamakta eğitmenlerin gelişimi değerlendirilmekte ve süreçte ilerlemelerini destekleyecek ek bir eğitim süreci başlamaktadır.
- Dördüncü basamakta orman okulu eğitmeni unvanı verilmeden önce eğitmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamalar ve değerlendirmeler gözden geçirilmektedir.
- Son basamakta eğitmenler, orman okulu uygulamalarını gelecekte geliştirmelerine yardımcı olacak bir uygulama süreci ile karşılaşmaktadır.

Orman okulu eğitmeni unvanı alan eğitmenler; öğrencilerin özgüvenlerini ve özsaygılarını arttırmalı, iş birliği halinde çalışma becerilerini geliştirmeli (Harris, 2018), içsel motivasyonlarını desteklemeli (Barrable ve Arvanitis, 2019), öğrencilere doğayı anlama ve çevresel değerlere saygı gösterme konusunda rehberlik etmeli (Demirer, Kahya ve Karasu, 2023)dir. Bu süreç, öğrencilerin sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları geliştirmelerine de zemin hazırlamaktadır.

Orman Okulu ve Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları

Sürdürülebilirlik ile yalnızca mevcut kaynakların korunması değil, gelecek nesiller için bu kaynakların kullanılabilirliğinin güvence altına alınması hedeflenmektedir (Tosunoğlu ve Novruzov, 2024). Bu nedenle, öğrencilerin sürdürülebilir bir geleceğin oluşturulmasında aktif olarak katılımları teşvik edilmelidir (Demirer, Kahya ve Karasu, 2023). Orman okulu modelinde de öğrencilerin sürdürülebilir yaşam felsefesi benimsemesi desteklenmekte (Doydu, 2024) ve sürdürülebilirliği doğrudan deneyimlemeleri sağlanmaktadır (Konoralp, 2024). Örneğin öğrencilerin doğayı içselleştirmesi, biyoçeşitliliği tanınması, suyun ve toprağın önemini anlamaları sağlanmaktadır (Taşkın-Ekici ve Katırcıoğlu, 2026). Bu kapsamda orman okulu modeli, 17 amaçtan oluşan Birleşmiş Milletler SKA'lar ile uyumludur (Demirer, Kahya ve Karasu, 2023). SKA'lar, Şekil 1'de görülmektedir:



Şekil 1: Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları
Birleşmiş Milletler Türkiye (t.y.)

Bu amaçlar incelendiğinde orman okulu modeli ile uyumlu olabilecekler aşağıda açıklanmaktadır (Birleşmiş Milletler Türkiye, t.y.):

Amaç 4-Nitelikli Eğitim:

- 2030'a kadar sürdürülebilir kalkınma ve *sürdürülebilir yaşam tarzları* için eğitimin olması,

Amaç 6-Temiz Su ve Sanitasyon:

- 2020'ye kadar dağları, *ormanları*, sulak alanları, nehirleri, akiferleri ve gölleri içeren su ekosistemlerinin korunması ve eski haline getirilmesi,

Amaç 11-Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar:

- Dünya'daki *doğal mirasın* korunması ve gözetilmesi çabalarının artırılması,

Amaç 12-Sorumlu Üretim ve Tüketim:

- 2030'a kadar her yerde herkesin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili bilgi ve farkındalık kazanması ve *doğayla uyum içinde* yaşaması,

Amaç 13-İklim Eylemi:

- *İklim değişikliği* ve etkileri ile mücadele edilmesi,

Amaç 15-Karasal Yaşam:

- *Karasal ekosistemlerin korunması*, iyileştirilmesi ve sürdürülebilir kullanımının desteklenmesi; *sürdürülebilir orman yönetiminin* sağlanması; çölleşme ile mücadele edilmesi; arazi bozunumunun durdurulması ve tersine çevrilmesi; biyolojik çeşitlilik kaybının önlenmesi.

Orman okulu modelinin, sürdürülebilir kalkınma amaçlarından “nitelikli eğitim”, “temiz su ve sanitasyon”, “sürdürülebilir şehirler ve topluluklar”, “sorumlu üretim ve tüketim”, “iklim eylemi” ve “karasal yaşam” ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, orman okuluyla bağlantılı olan SKA’ların öğrencilere kazandırılmasında ilkökul düzeyinde bulunan Hayat Bilgisi dersi önemlidir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın Orman Okulu Bağlamında İncelenmesi

Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin yaşama dair çevrelerinde olup bitenleri anlamlandırmaları ve bu süreçlere uyum sağlamaları amacıyla birtakım kişisel niteliklerle birlikte temel yaşam becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği bir derstir (Çelik, 2020). Bir başka kaynakta Hayat Bilgisi dersi, “bilgi temelini sosyal bilimler ve doğa bilimlerinden alan, çocuk gelişim düzeylerine uygun biçimde düzenlenen, olabildiğinde yaşama dönük ve somut bir şekilde işlenerek öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerini sağlayan ve aynı zamanda ikinci devre derslerine temel oluşturan öğretim programı” (Baysal, 2006) olarak tanımlanmıştır. TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin sağlıklı yaşam becerilerini geliştirmeleri, millî bilince ve manevi değerlere sahip olmaları, bilinçli tüketici davranışları sergilemeleri, doğal çevre ile etkileşimde bulunmaları, doğayı anlama ve koruma bilinci kazanmaları gibi konular bulunmaktadır. Ayrıca insan ve çevre arasındaki ilişkilerin keşfedilmesi ve sürdürülebilir çevre bilincinin yaşama yansıtılması gibi özel amaçlara yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu konular ve amaçların gerçekleştirilebileceği bir model olan orman okulunun, TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda çeşitli öğrenme alanları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024);

- “Ben ve Okulum”,
- “Sağlığım ve Güvenliğim”,
- “Ailem ve Toplum”,
- “Yaşadığım Yer ve Ülkem”,
- “Doğa ve Çevre”,
- “Bilim, Teknoloji ve Sanat” olmak üzere altı öğrenme alanından oluşmaktadır.

Öğrenme alanlarında yer verilmesi gereken önemli hususlardan biri de belirli gün ve haftalardır. Örneğin “Doğa ve Çevre” öğrenme alanında 21-26 Mart tarihleri arası “Orman Haftası” olarak (MEB, 2024) kutlanmaktadır ve orman okulu modeli ile ilgilidir. TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’ndaki orman okulu ile ilgili olduğu düşünülen öğrenme çıktıları aşağıda görülmektedir:

Tablo 1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın 1. Sınıf Düzeyinde Orman Okulu ile İlişkili Öğrenme Çıktıları

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı Numarası	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Açıklama
1	2	Sağlığım ve Güvenliğim	HB.1.2.4. Acil durumlarda yapılması gerekenleri belirleyebilme	Öğrencilerden acil durumlarda yapılması gerekenleri belirleyebilmeleri beklenmektedir.
			HB.1.5.1. Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıkları gözlemleyebilme	Öğrencilerden yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıkları gözlemleyebilmeleri istenmektedir. Öğrencilerin doğaya, tüm canlılara karşı duygusal bağlarını güçlendirmeleri, doğaya saygı duymanın önemine yönelik empati geliştirmeleri ve sevgi göstermeleri üzerinde durulmaktadır.
	5	Doğa ve Çevre	HB.1.5.4. Geri dönüştürülebilen atıkları sınıflandırabilme	Öğrencilerin çevreyi temiz tutmaları ve doğadaki varlıklara değer vermelerinin önemi vurgulanarak sürdürülebilir çevre bilincinin arttırılmasına katkı sağlanmaktadır.

Kaynak: MEB (2024)

Tablo 1 incelendiğinde, TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 1. sınıf düzeyinde bulunan bazı öğrenme çıktılarının orman okulunun ilkeleri ve özellikleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Birinci sınıf düzeyinde bulunan “Sağlığım ve Güvenliğim” öğrenme alanında acil durumlarda yapılması gerekenlerin bilinmesi; “Doğa ve Çevre” öğrenme alanında öğrencilerin yakın çevrelerindeki doğal varlıkları gözlemleyebilme ve geri dönüştürülebilen atıkları sınıflandırabilme gibi konuların bulunduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenme çıktıları, orman okulunun doğrudan deneyim ve gözleme dayalı yapısıyla örtüşmektedir.

Tablo 2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın 2. Sınıf Düzeyinde Orman Okulu ile İlişkili Öğrenme Çıktıları

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı Numarası	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Açıklama
2	4	Yaşadığım Yer ve Ülkem	HB.2.4.1. Yakın çevresinde bulunan tarihî mekân ve doğal güzellikleri belirleyebilme	Öğrencilerden yakın çevresinde bulunan doğal güzellikleri belirleyebilmeleri beklenmektedir. Denizlerin ve ormanların doğal güzellikleri olduğu vurgulanmaktadır.
			HB.2.5.1. Hava olayları ve mevsimler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	Okulun yakın çevresine eğitsel gezi düzenlenerek öğrencilerin gözlem yapmaları sağlanmaktadır. Öğrencilerden hava olayları ve mevsimler arasındaki ilişkiyi belirlemeleri istenmektedir.
	5	Doğa ve Çevre	HB.2.5.2. Doğadan yararlanarak yönünü belirleyebilme	Öğrencilerden doğadan yararlanarak yönünü belirleyebilmeleri istenmektedir.
			HB.2.5.4. Kaynakları tasarruflu kullanmanın önemini değerlendirebilme	Öğrencilerden kaynakları tasarruflu kullanmanın önemini değerlendirebilmeleri ve ülke varlıklarına sahip çıkmaları beklenmektedir.

Kaynak: MEB (2024)

Tablo 2 incelendiğinde, ikinci sınıf düzeyindeki “Yaşadığım Yer ve Ülkem” öğrenme alanında öğrencilerin yakın çevresinde bulunan doğal güzellikleri belirleyebilmeleri; “Doğa ve Çevre” öğrenme alanında hava olayları ile mevsimler arasındaki ilişkiyi incelemeleri, doğadan yararlanarak yönlerini belirleyebilmeleri ve kaynakları tasarruflu kullanmanın önemini değerlendirebilmelerinin beklendiği görülmektedir. Bu beklentiler, doğada gerçekleştirilecek uygulamalarla somutlaştırılabilir.

Tablo 3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın 3. Sınıf Düzeyinde Orman Okulu ile İlişkili Öğrenme Çıktıları

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı Numarası	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Açıklama
3	4	Yaşadığım Yer ve Ülkem	HB.3.4.1. Yakın çevresindeki tarihi mekân ve doğal güzelliklerin korunmasının önemini fark edebilme	Öğrencilerden yakın çevresindeki doğal güzelliklerin korunmasının önemini fark edebilmeleri beklenmektedir. Denizlerin ve ormanların korunmasının önemi üzerinde durulmaktadır.
			HB.3.5.1. Doğadaki varlıkların insan yaşamı için önemini yorumlayabilme	Öğrencilerden doğadaki varlıkların insan yaşamı için önemini yorumlayabilmeleri istenmektedir. Koşullar uygunsa doğa yürüyüşü düzenlenerek öğrencilere meşe palamudu, kozalak, yaprak gibi örnekler toplama görevleri verilmektedir. Bu süreçte öğrencilerden doğayı ve canlıları korumanın önemini tartışmaları istenmektedir. Ülkemizin doğal unsurlarını korumanın kendi görev ve sorumlulukları arasında olduğunu açıklamaları istenmektedir.
	5	Doğa ve Çevre	HB.3.5.4. Çevresel sürdürülebilirliğe yönelik kaynaklardan bilgi toplayabilme	Öğrencilerden çevresel sürdürülebilirliğe yönelik bilgi toplayabilmeleri beklenmektedir. Öğrencilere çevresel sürdürülebilirlikle ilgili kısa hikâye, senaryo yazma gibi görevler verilmektedir. Bu görevlerde çevresel sorunlara ve bu sorunların çözüm önerilerine vurgu yapmaları istenmektedir.

Kaynak: MEB (2024)

Tablo 3 incelendiğinde, üçüncü sınıf düzeyinde “Yaşadığım Yer ve Ülkem” öğrenme alanında öğrencilerin yakın çevresindeki doğal güzellikleri korumanın önemini fark etmeleri, “Doğa ve Çevre” öğrenme alanında ise doğadaki varlıkların insan yaşamı açısından önemini yorumlayabilmeleri ve çevresel sürdürülebilirliğe yönelik bilgi toplayabilmelerinin hedeflendiği görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu öğrenme çıktılarıyla öğrencilerin doğayı ve canlıları koruma bilinci geliştiren, sürdürülebilirlik

konusunda farkındalık kazanan bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Orman Okulu modeliyle öğrencilerin doğayla doğrudan etkileşim kurması sağlanarak bu öğrenme çıktılarının deneyimsel olarak gerçekleştirilmesine önemli katkılar sunulduğu söylenebilir.

SONUÇ

Yapılan tanımlardan hareketle orman okulunun bütünsel gelişim, öğrenci merkezlilik, doğa ile etkileşim, keşif ve özgürlük gibi temel unsurlar üzerine kurulduğu görülmektedir. Dünyadaki tarihsel gelişimine bakıldığında modelin kökleri 1920'lerde Wisconsin'e, 1950'lerde İskandinav ülkelerine ve 1993'te İngiltere'deki ilk resmi programa uzanırken, Türkiye'de de 1857 yılında kurulan ilk orman okuluyla başlayan uzun bir orman eğitimi geçmişinin olduğu anlaşılmaktadır. Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Frobel ve Dewey gibi eğitimcilerin görüşlerinden etkilenen felsefi temel; ilkelere uygun olarak uzun vadeli süreç, doğal ortam, uygun risk alma, bütünsel gelişim, nitelikli eğitmen ve öğrenci merkezlilik gibi özelliklerle örtüşmektedir. Bu özellikler doğrultusunda orman okulu ile öğrencilere fiziksel beceri ve motor gelişimin yanı sıra dayanıklılık, güven, özgüven, iş birliği, çevre bilinci gibi duyuşsal kazanımlar sağlandığı; nitelikli bir program ve alanında eğitimli kişiler aracılığıyla bu kazanımların hayata geçirildiği görülmektedir.

Orman okulu, SKA'lardan özellikle nitelikli eğitim, temiz su ve sanitasyon, sürdürülebilir şehirler ve topluluklar, sorumlu üretim ve tüketim, iklim eylemi ve karasal yaşam amaçlarıyla örtüşerek sürdürülebilirlik bilincinin kazandırılmasında önemli uygulama avantajları sağlamaktadır. TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde “Sağlığım ve Güvenliğim”, “Yaşadığım Yer ve Ülkem” ile “Doğa ve Çevre” öğrenme alanlarında; acil durumlarda yapılması gerekenleri bilme, yakın çevredeki doğal varlıkları gözlemleme, geri dönüştürülebilen atıkları sınıflandırma, hava olayları ile mevsimler arasındaki ilişkiyi inceleme, doğadan yararlanarak yön belirleme, kaynakları tasarruflu kullanma ve çevresel sürdürülebilirliğe yönelik bilgi toplama gibi öğrenme çıktılarının orman okulunun ilke ve özellikleriyle örtüştüğü görülmektedir. Bu bilgiler ışığında orman okulu modelinin ilkokul düzeyinde uygulanabilirliği ve faydaları olacağına işaret edilebilir.

Sonuç olarak; orman okulunun tarihsel gelişimi, felsefesi, ilkeleri, özellikleri, faydaları, program yapısı ve sürdürülebilirlikle olan güçlü bağının olması bir arada değerlendirilebilir. Orman okulunun; risk alma ve öz-yönetim becerisinin teşvik edildiği, çevresel farkındalığın güçlendirildiği, eğitim ortamının sınıf duvarlarının ötesine taşındığı ve hem teorik hem de uygulamalı araştırmalar açısından önemli bir model olduğu görülmektedir.

REFERANSLAR

- Arslan, K., ve Demir, M. K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin alternatif eğitime dair bilgi düzeyleri ve Türkiye’de uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5365-5379. <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67154>
- Bahcivan, F. (2025). *Türkiye’de orman okulu uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Barrable, A., ve Arvanitis, A. (2019). Flourishing in the forest: Looking at forest school through a self-determination theory lens. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22, 39-55. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0018-5>
- Baysal, Z. N. (2006). Hayat bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. Editör C. Öztürk. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 2-17). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Birleşmiş Milletler Türkiye. (t.y.). Türkiye sürdürülebilir kalkınma amaçları. <https://turkiye.un.org/tr/sdgs> adresinden 25 Kasım 2025 tarihinde alınmıştır.
- Buldur, A. (2023). Orman okuluna devam eden çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıkları. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 293-310. <https://doi.org/10.54637/ebad.1273141>
- Close, M. (2012). *The forest school initiative and its perceived impact on children’s learning and development: An investigation into the views of children and parents* [Doctoral dissertation]. Cardiff University.
- Çalışandemir, F., ve Gökçen, A. (2023). Orman okulu yaklaşımı. Editör A. Manguş. *Temel Eğitim Alanında Yaşanan Bilimsel Gelişmeler* içinde (ss. 59–80). Afyonkarahisar: Yaz Yayınları.
- Çelik, Ö. (2020). Hayat bilgisi dersinin amacı, kapsamı ve içeriği. Editör V. Aktepe ve M. Gündüz. *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (ss. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Dean, S. N. (2019). Seeing the forest and the trees: A historical and conceptual look at Danish forest schools. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 53-63.
- Demirer, M., Kahya, İ., ve Karasu, C. (2023). Çocuk hakları perspektifinden orman okulu eğitiminin önemi. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, 6(11), 117-136. <https://doi.org/10.59162/tihk.1300397>
- Dilek, Ö. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Doydu, N. G. (2024). Orman okullarında uygulanan Regio Emilia yaklaşımı: Türkiye’deki orman okulu yöneticileri üzerine inceleme. *İğdır Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12, 13-32. <https://doi.org/10.58618/igdiriibf.1568850>
- Edeş, H. (2022). *Orman okulu yaklaşımı eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Eliçin, G. (1966). Türkiye’de ilk orman okulunun kurucusu Louis Tassy, hayatı ve eserleri. *Journal of the Faculty of Forestry Istanbul University*, 16(2), 131-135.

- Forest School Association. (2011). Full principles and criteria for good practice. <http://www.forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-good-practice/> adresinden 25 Kasım 2025 tarihinde alınmıştır.
- Gedik, E. (2024). *Erken çocukluk eğitiminde uygulanan program ve alternatif eğitim yaklaşımlarına göre gelişimsel plastisitenin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222–231. <https://doi.org/10.1111/area.12360>
- Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: The potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 27(8), 1214-1228. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896679>
- Kabar, E. (2022). *Farklı ülkelerde orman okullarının çocuğun gelişimine etkisi ve öğretmen rolü ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi.
- Kanat, T., ve Arcagök, S. (2022). Effects of forests school practices on preschool children. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 167-195. <https://doi.org/10.54637/ebad.1074499>
- Kanyılmaz-Canlı, E. S., ve Temel, F. (2022). Bir orman okulu uygulamasının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 431-454. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1040654>
- Karavida, V., Tympa, E., ve Charissi, A. (2020). Forest schools: An alternative learning approach at the preschool age. *Journal of Education & Social Policy*, 7(4), 116-120. <https://doi.org/10.30845/jesp.v7n4p12>
- Karslı, E., ve Tunca-Güçlü, N. (2023). Suya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik-güvenirlilik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 702-719.
- Konoralp, E. (2024). Orman okullarının sürdürülebilir eğitim ve ekolojik okuryazarlık üzerindeki rolü. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(42), 60-78. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11617277>
- Koyuer, M. (2017). *Doğa okulları: Ekoturizm bağlamında bir inceleme ve Türkiye için pilot okul önerisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi.
- Leather, M. (2018). A critique of Forest School: Something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 5-18. <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0006-1>
- Marshall, G. (2013). *How to grow a school forest: A handbook for Wisconsin educators*. Winconsin: University of Winconsin.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (1, 2 ve 3. sınıflar). <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programhay123Onayli.pdf> adresinden 10 Mart 2026 tarihinde alınmıştır.
- O'Brien, L., ve Murray, R. (2006). *A marvellous opportunity for children to learn: A participatory evaluation of forest school in England and Wales*. Forestry Commission England.
- O'Brien, L., ve Murray, R. (2007). Forest school and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>

- Onarok, E. (2023). *Doğa temelli eğitim uygulamaları yürüten bir anaokulunun sürdürülebilirlik için eğitim unsurları açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Taşkın-Ekici, F., ve Katırcıoğlu, G. (2026). Orman okulu eğitiminin ortaokul öğrencilerinin çevre tutumlarına etkisi ve sürdürülebilir orman yönetimine katkısı. *Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü Eğitim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 111-124.
- Topçuoğlu, M. (2019). *İstanbul Üniversitesi eğitim ve araştırma ormanında orman okulu ve eğitim modelinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Tosunoğlu, B., ve Novruzov, H. (2024). Sürdürülebilirlik raporlaması. Editör S. Yıldız, B. Tosunoğlu ve E. Yıldız. *Disiplinlerarası Perspektiften "Sürdürülebilirlik"* içinde (ss. 57-68). Ankara: Gazi Kitabevi.

Erken Çocukluk Döneminde İnatçılık: Gelişimsel Temelleri, Belirleyici Faktörleri ve Aileye Yönelik Yaklaşımlar

Metin KADİM¹

1- Öğr. Gör.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Vezirköprü Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Programı.
metin.kadim@omu.edu.tr ORCID No:0000-0002-5487-1966

ÖZET

Erken çocukluk dönemi, çocuğun bağımsızlık, özerklik, benlik algısı, duygu düzenleme ve sosyal yeterlik becerilerinin hızla geliştiği kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde çocukların yetişkinlerin isteklerine karşı çıkmaları, “hayır” demeleri, kendi kararlarını verme konusunda ısrarcı olmaları, kurallara direnç göstermeleri ve isteklerinin yerine getirilmesi konusunda ısrar etmeleri ebeveynler tarafından sıklıkla “inatçılık” olarak nitelendirilmektedir. Bununla birlikte, erken çocukluk dönemindeki her karşı çıkma ya da direnç davranışının problem davranış olarak değerlendirilmesi gelişimsel açıdan uygun değildir. İnatçılık olarak tanımlanan davranışların bir bölümü, çocuğun özerklik kazanma, çevresini kontrol etme, tercihlerini ifade etme ve gelişmekte olan benlik algısını ortaya koyma çabasının doğal bir yansımasıdır. Bunun yanında çocuğun mizacı, duygu düzenleme ve öz düzenleme becerileri, dil gelişimi, bağlanma örüntüsü, ebeveyn tutumları, aile içi iletişim, sınırların tutarlılığı ve çocuğun içinde bulunduğu çevresel koşullar bu davranışların sıklığını ve biçimini etkileyebilmektedir. Bu çalışmada erken çocukluk döneminde inatçılık kavramı gelişimsel bir perspektiften ele alınmakta; inatçılığın özerklik ve karşıt olma davranışlarından farkı açıklanmakta; bilişsel, sosyal-duygusal ve biyolojik gelişimle ilişkisi incelenmekte; mizaç, öz düzenleme, bağlanma, ebeveynlik tutumları ve aile içi etkileşim gibi belirleyici faktörler değerlendirilmektedir. Ayrıca inatçılığın yaş dönemlerine göre görünümü, aile yaşamındaki yansımaları ve ailelerin bu davranışlara yönelik kullanabilecekleri gelişimsel olarak uygun yaklaşımlar ele alınmaktadır. Çalışmanın temel yaklaşımı, çocuğun davranışını bastırmaya veya “inatçı çocuk” biçiminde etiketlemeye değil, davranışın gelişimsel anlamını anlayarak çocuğun özerklik ihtiyacı ile güvenli sınırlar arasındaki dengeyi kurmaya dayanmaktadır.

Anahtar Kelimeler – Erken çocukluk, inatçılık, özerklik, öz düzenleme, mizaç, ebeveyn tutumları, davranış problemleri.

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin hızlı bir biçimde ilerlediği ve sonraki gelişimsel süreçler açısından önemli temellerin oluşturulduğu bir dönemdir. Özellikle 2–6 yaş arasında çocukların çevreleriyle kurdukları ilişkiler giderek çeşitlenmekte, çocuklar kendi tercihlerini daha belirgin biçimde ifade etmekte ve yetişkinlerin koyduğu sınırlar karşısında kendi isteklerini savunmaya başlamaktadır. Bu süreçte çocukların “hayır” deme, bir etkinliği reddetme, kendi istediğini yapma konusunda ısrar etme veya yetişkinin önerisine karşı çıkma gibi davranışları oldukça sık gözlenmektedir (Sargın, 2015). Ebeveynler açısından bu davranışlar çoğu zaman yorucu ve zorlayıcı olarak

algılanmakta ve “inatçılık” kavramıyla açıklanmaktadır. Ancak gelişimsel açıdan bakıldığında, çocuğun karşı çıkma davranışının arkasında yalnızca kurallara uymama veya yetişkine meydan okuma amacı bulunmamaktadır. Çocuk, henüz gelişmekte olan öz düzenleme becerileri nedeniyle isteğini ertelemekte, hayal kırıklığını yönetmekte veya yetişkinin beklentisine uyum sağlamakta zorlanabilmektedir (Kopp, 1982; Seven, 2015).

İnatçılık kavramının çocuk gelişimi açısından değerlendirilmesinde temel sorunlardan biri, günlük dilde kullanılan “inatçı çocuk” ifadesinin çocuğun bütün kişiliğine ilişkin genelleyici bir etiket hâline gelebilmesidir. Oysa belirli bir durumda ortaya çıkan direnç davranışı ile çocuğun sürekli ve farklı ortamlarda sergilediği karşıt davranışlar birbirinden ayrılmalıdır. Bir çocuğun yalnızca yemek zamanında, giyinme sırasında veya oyunun sonlandırılması gerektiğinde direnç göstermesi ile evde, okulda ve akran ilişkilerinde sürekli olarak yetişkinlerin taleplerine karşı çıkması aynı biçimde değerlendirilmemelidir. Bu nedenle inatçılığın değerlendirilmesinde davranışın sıklığı, süresi, yoğunluğu, ortaya çıktığı ortam, çocuğun gelişimsel düzeyi ve işlevselliği üzerindeki etkisi dikkate alınmalıdır (APA, 2022).

Türkiye’de yapılan çalışmalar da okul öncesi dönemde inatçılığın ebeveynler ve öğretmenler tarafından sık karşılaşılan davranış sorunlarından biri olarak algılandığını göstermektedir. Yılmaz Ünal ve Deniz’in (2017) okul öncesi çocuklarla yürüttükleri çalışmada öğretmen görüşlerine göre en yaygın uyum sorunları arasında inatçılık, içe kapanıklık ve saldırganlık yer almıştır. Güder, Alabay ve Güner (2018) de çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında en sık karşılaştıkları davranışların inatçılık, öfke nöbeti, ağlama ve bağırma davranışları olduğunu tespit etmişlerdir. belirtmiştir. Yine Temiz (2020) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışlar arasında inatçılığın da olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde 36-72 aylık çocukların ebeveynleriyle gerçekleştirilen bir araştırmada hareketlilik, inatçılık, hırçınlık ve yemek yeme ile ilgili güçlüklerin ebeveynlerin en sık karşılaştıkları sorun durumları arasında bulunduğu bildirilmiştir (Kılıç ve Alkan, 2023). Bu bulgular, inatçılığın erken çocukluk döneminde hem aile hem de eğitim ortamında dikkate değer bir davranış örüntüsü olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, inatçılığın yaygın olması onun her durumda problem olduğu anlamına gelmemektedir. Erken çocuklukta çocukların bağımsızlaşma ve kendi kararlarını verme çabalarının artması, yetişkinlerle zaman zaman çatışmaların yaşanmasını doğal hâle getirmektedir (Gültekin Akduman, 2019). Erikson’un psikososyal gelişim yaklaşımında yaklaşık 18 ay-3 yaş arasındaki dönem özerkliğe karşı utanç ve kuşku çatışmasıyla açıklanmakta; çocuğun “kendim yapacağım” yönündeki girişimlerinin desteklenmesinin bağımsızlık duygusunun gelişimi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Erikson, 1963). Bu çerçevede çocuğun bazı taleplere

direnmesi, yalnızca “söz dinlememe” olarak değil, gelişmekte olan özerkliğinin bir göstergesi olarak da ele alınmalıdır.

İnatçılık konusunda en önemli konulardan biri normal gelişimsel karşı çıkma ile klinik düzeydeki karşıt davranışların birbirinden ayrılmasıdır. Çocukların belirli dönemlerde yetişkinlerin taleplerine karşı çıkması gelişimin doğal bir parçası olabilmektedir. Özellikle 2-3 yaş civarında “hayır” deme, sınırları test etme ve kendi istediğini yapma isteği oldukça sık görülmektedir. Buna karşılık karşıt olma davranışlarının yaşa göre beklenenden daha yoğun, sürekli ve yaygın hâle gelmesi farklı bir değerlendirmeyi gerektirir. DSM-5-TR’de karşıt olma karşı gelme bozukluğu; öfkeli/irritabl duygudurum, tartışmacı/karşı gelici davranış ve kindarlık boyutlarında ortaya çıkan süregelen bir davranış örüntüsü olarak ele alınmaktadır. Tanı için belirtilerin gelişimsel düzeyle uyumsuz olması, süreklilik göstermesi ve çocuğun sosyal veya işlevsel yaşamında belirgin sorunlara yol açması gerekir (APA, 2022). Bu ayrım aileler açısından özellikle önemlidir. “Çocuğum inatçı” şeklindeki genel bir değerlendirme, çocuğun normal gelişimsel davranışlarının gereksiz yere problem olarak görülmesine neden olabilir. Bunun tersine, gerçekten yoğun ve işlevselliği bozan karşıt davranışların “bu yaşta normal” biçiminde değerlendirilmesi de uygun değildir (Gültekin Akduman, 2019).

Erken çocukluk döneminde inatçılık, çocuğun gelişimsel özellikleri ve içinde bulunduğu sosyal çevre ile etkileşim içerisinde şekillenen, çok boyutlu bir davranış örüntüsü olarak değerlendirilmektedir. Bu davranışın ortaya çıkmasında çocuğun gelişimsel düzeyi, özerklik ve bağımsızlık ihtiyacı, mizaç özellikleri, öz düzenleme kapasitesi, dil ve iletişim becerileri, bağlanma örüntüsü ve aile içindeki etkileşim biçimleri gibi çok sayıda bireysel ve çevresel etmenin birlikte rol oynadığı düşünülmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocuğun artan özerklik arayışı ile ebeveynlerin koyduğu sınırlar arasındaki uyumsuzluk, karşı çıkma, ısrar etme ve isteğinde direnme gibi davranışların daha belirgin hâle gelmesine neden olabilmektedir. Bu bağlamda inatçı davranışların yalnızca problem davranış olarak ele alınması, davranışın altında yatan gelişimsel ihtiyaçların ve çocuğun bu davranış aracılığıyla ifade etmeye çalıştığı gereksinimlerin gözden kaçırılmasına yol açabilmektedir (Aydoğan, 2017; Dursun, 2010; Gültekin Akduman, 2019; Sargın, 2015).

Dolayısıyla erken çocukluk döneminde inatçılığı anlamak, davranışı bütünüyle ortadan kaldırmaya yönelik bir yaklaşım yerine, davranışın ortaya çıktığı gelişimsel ve ilişkisel bağlamın ve çocuk açısından taşıdığı işlevin değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu değerlendirme yapılırken davranışın yalnızca ortaya çıkıp çıkmadığına değil; sıklığına, yoğunluğuna, süresine, sürekliliğine, hangi durumlarda tetiklendiğine ve farklı sosyal ortamlarda nasıl bir görünüm sergilediğine de dikkat edilmelidir. Bunun yanı sıra çocuğun yaşı ve gelişimsel özellikleri ile ebeveyn tutumları, iletişim biçimleri ve sınır koyma yaklaşımları birlikte değerlendirilmelidir. Böyle bir

yaklaşım, ebeveynlerin çocuğun bireyselliğini ve özerklik ihtiyacını kabul etmeleri ile güvenli, tutarlı ve gelişimsel açıdan uygun sınırlar oluşturmaları arasında dengeli bir ilişki kurmalarına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde inatçılığın ele alınmasında temel amaç, çocuğun iradesini bastırmak ya da her türlü karşı çıkma davranışını ortadan kaldırmak değil; çocuğun bağımsızlık ve kendini ifade etme gereksinimlerini desteklerken, öz düzenleme becerilerini geliştiren ve sınırları öngörülebilir bir ilişki ortamı oluşturmaktır.

1. İnatçılık Kavramı ve Kavramsal Çerçeve

İnatçılık, günlük kullanımda bireyin bir düşünce, istek veya davranıştan mantıklı bir neden olmasa bile vazgeçmemesi, başkalarının önerilerine veya taleplerine direnmesi ve kendi istediğini gerçekleştirme konusunda ısrarcı olması şeklinde tanımlanmaktadır. Çocukluk döneminde ise kavram çoğunlukla yetişkinin yönlendirmesine direnme, istenen davranışı yapmayı reddetme, alternatifleri kabul etmeme ve belirli bir isteğin gerçekleştirilmesi konusunda ısrar etme biçiminde nitelenmektedir (Tarhan, 2023; Sargın, 2015). Ancak gelişimsel psikoloji açısından “inatçılık” tek başına belirli bir psikopatolojik tanıyı ifade eden teknik bir kavram değildir. Bu nedenle kavramın gelişimsel karşıtlık, özerklik arayışı, uyum güçlüğü ve klinik düzeydeki karşıt olma davranışlarından ayrılması gerekir.

Çocuğun “hayır” demesi, her zaman yetişkine karşı gelme amacı taşımamaktadır. Bazen çocuk yalnızca tercihinin dikkate alınmasını istemektedir. Örneğin “kırmızı tişörtü giymek istiyorum” diyen bir çocuğun mavi tişörtü reddetmesi, yetişkine karşı bir güç mücadelesinden çok seçim yapma ve kontrol duygusu ihtiyacını yansıtabilmektedir. Benzer biçimde oyunu bırakmak istemeyen çocuğun “hayır, gitmeyeceğim” demesi, oyundan ayrılmanın yarattığı hayal kırıklığına yönelik gelişimsel olarak henüz olgunlaşmamış bir tepki olabilmektedir. Bu nedenle davranışın görünen biçimi kadar ortaya çıktığı bağlam da önem arz etmektedir (Koyunoğlu, 2021; Seven, 2015).

İnatçılık ile özerklik arasındaki ilişki özellikle erken çocukluk döneminde belirgindir (Yörükoğlu, 2011). Çocuğun motor ve dil becerilerinin gelişmesiyle birlikte çevresini daha fazla kontrol edebilmesi, kendi kararlarını verebilmesi ve tercihlerini ifade edebilmesi mümkün hâle gelmektedir. Yavuzer (2020), çocuk gelişiminin aile, okul, oyun ve çevresel koşullarla karşılıklı ilişki içinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan çocuğun davranışlarının yalnızca bireysel özelliklerle açıklanması yeterli değildir; çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin özellikleri de dikkate alınmalıdır.

İnatçılığın anlaşılmasında önemli bir diğer kavram öz düzenlemedir. Öz düzenleme, çocuğun davranışlarını, duygularını, dikkatini ve tepkilerini içinde bulunduğu koşullara uygun biçimde düzenleyebilme kapasitesini ifade etmektedir. Öz düzenleme, erken çocukluk boyunca aşamalı olarak

gelişmekte ve çocuk zaman içerisinde yalnızca dışarıdan gelen uyarılara tepki vermek yerine davranışlarını içsel kurallar ve amaçlar doğrultusunda düzenleyebilmektedir (Kopp, 1982). Dolayısıyla küçük çocuklarda gözlemlenen yetişkinin talebine hemen uyum sağlayamama durumu, bazen henüz gelişmekte olan öz düzenleme kapasitesinin bir sonucu olabilmektedir.

Bu noktada “inatçı davranış” ile “karşıt olma davranışı” arasında da ayırım yapılmalıdır. Karşıt davranış zaman zaman tüm çocuklarda görülebilen gelişimsel bir özellik olabilmektedir. Özellikle 2 ve 3 yaş civarında çocukların yetişkinlerin taleplerine karşı çıkmaları ve sınırları test etmeleri olağan kabul edilmektedir (Bilgin Aydın, 2003). Ancak davranışın yaşa göre beklenenden çok daha yoğun olması, uzun süre devam etmesi, birden fazla ortamda ortaya çıkması ve çocuğun aile, okul veya akran ilişkilerindeki işlevselliğini belirgin biçimde bozması durumunda daha ayrıntılı değerlendirme gerekebilmektedir (APA, 2022).

2. Erken Çocuklukta İnatçılığın Gelişimsel Temelleri

Özerklik ve Bağımsızlık İhtiyacı: Erken çocukluk dönemindeki inatçılığı açıklamak için en önemli gelişimsel kavramlardan biri özerkliktir. Çocuk yaklaşık ikinci yaşam yılından itibaren kendi bedenini, hareketlerini, tercihlerini ve davranışlarını daha fazla kontrol edebildiğini fark etmeye başlamaktadır. Yürümek, konuşmak, kendi kendine yemek yemek, oyuncak seçmek ve giyinmek gibi beceriler çocuğun “ben yapabilirim” algısını güçlendirmektedir. Bu dönemde çocuk yalnızca bir yetişkinin yönlendirmesine uyan pasif bir birey olmaktan çıkarak kendi tercihlerini ortaya koyan aktif bir özne hâline gelmektedir (Gültekin Akduman, 2019).

Erikson’un (1963) yaklaşımına göre erken çocukluğun önemli gelişim görevlerinden biri özerklik duygusunun kazanılmasıdır. Çocuğun girişimlerinin aşırı biçimde engellenmesi veya sürekli eleştirilmesi utanç ve kuşku duygularının gelişmesine yol açabilmektedir. Buna karşılık çocuğa gelişim düzeyine uygun seçim fırsatları sunulması ve kendi başına yapabileceği etkinliklerde desteklenmesi bağımsızlık duygusunu güçlendirebilmektedir. Bu nedenle çocuğun her “hayır”ı bir problem olarak değerlendirilmek yerine, davranışın çocuğun özerklik ihtiyacıyla ilişkili olup olmadığı sorgulanmalıdır.

Laurin ve Joussemet’in (2017) araştırması bu açıdan dikkat çekicidir. Araştırmacılar, 2 yaşındaki çocuklarla gerçekleştirilen gözlemlerde ebeveynlerin özerkliği destekleyen sosyalizasyon stratejilerinin çocukların kuralları içselleştirmeleriyle olumlu ilişkili olduğunu, daha kontrol edici stratejilerin ise zaman içinde kural içselleştirmesinin zayıflamasıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla çocuğun özerkliğini desteklemek, sınırları ortadan kaldırmak anlamına gelmemekte; çocuğun sınırlar içerisinde seçim yapmasına ve davranışın anlamını anlamasına fırsat vermeyi gerektirmektedir.

Bilişsel Gelişim: Çocuğun bilişsel gelişimi de inatçı davranışların ortaya çıkış biçimini etkilemektedir. Erken çocukluk döneminde çocuklar giderek daha fazla sembolik düşünme, problem çözme, plan yapma ve neden-sonuç ilişkisi kurma kapasitesi kazanmaktadır. Ancak bu beceriler henüz yetişkin düzeyinde değildir. Çocuk kendi bakış açısını merkeze alma eğiliminde olabilmekte ve alternatif bir görüşü kabul etmekte zorlanabilmektedir. Özellikle 2-4 yaş arasında çocukların bir isteğin gerçekleşmemesi durumunda alternatif çözümler üretme becerileri sınırlı olabilmektedir. Örneğin parka gitmek isteyen çocuk, hava yağmurlu olduğu için dışarı çıkılamayacağını anlayamayabilir. Yetişkinin açıklaması mantıklı olsa bile çocuğun bilişsel ve duygusal kapasitesi bu açıklamayı kabul etmeye yetmeyebilir. Bu durumda ortaya çıkan ısrarcı davranış yetişkin açısından “inat” olarak görülse de çocuğun perspektifinden bakıldığında istek ile gerçeklik arasındaki uyumsuzluğu çözmeye çabasıdır (Koyunoğlu, 2021).

Dil Gelişimi ve Duyguları İfade Etme: Dil gelişimi ile davranışsal düzenleme arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Küçük çocuklar yaşadıkları hayal kırıklığını, öfkeyi veya istememe durumunu yetişkinler gibi ayrıntılı biçimde ifade edemeyebilirler. Bu nedenle duygularını davranış yoluyla ortaya koyabilirler. “İstemiyorum”, “ben yapacağım” veya “hayır” gibi kısa ifadeler, bazen çocuğun karmaşık duygusal deneyimini anlatmasının en kolay yolu olabilmektedir.

Frick, Forslund ve Brocki (2019) tarafından yapılan araştırmada erken dönemde anne duyarlılığının çocukların daha sonraki öz düzenleme becerileriyle ilişkili olduğu ve dil becerilerinin bu ilişkide önemli bir rol oynayabildiği görülmüştür. Bu bulgu, çocuğun davranışlarını düzenleyebilmesinde yalnızca “itaat” becerisinin değil, duygu ve ihtiyaçlarını ifade edebilme kapasitesinin de önemli olduğunu düşündürmektedir.

Öz Düzenleme ve Duygu Düzenleme: İnatçılık davranışlarının önemli bir bölümü çocuğun öz düzenleme kapasitesi ile ilişkilidir. Özellikle erken çocuklukta çocukların dürtülerini kontrol etme, bekleme, hayal kırıklığıyla baş etme ve davranışlarını sosyal beklentilere göre değiştirme becerileri gelişim hâlinindedir. Kopp’un (1982) modelinde öz düzenleme, dışsal düzenlemeden giderek içsel düzenlemeye doğru ilerleyen bir süreç olarak ele alınmaktadır.

Çocuğun istediği bir şeyin hemen gerçekleşmemesi, yoğun bir duygusal tepkiye yol açabilir. Bu durumda çocuk bağırabilir, ağlayabilir, yere yatabilir veya yetişkinin talebini reddedebilir (Yörükoğlu, 2011). Potegal ve Davidson’ın (2003) 18-60 aylık 335 çocuk üzerinde yaptığı araştırması, öfke nöbetlerinin öfke ve sıkıntı bileşenlerinden oluşabildiğini ve yaş ilerledikçe yüksek yoğunluklu öfke davranışlarında azalma görülebildiğini ortaya koymuştur. Potegal, Kosorok ve Davidson (2003) ise çocuklardaki öfke nöbetlerinin çoğunun kısa sürdüğünü bildirmiştir. Bu nedenle küçük çocukların yoğun duygusal tepkileri, gelişimsel olarak henüz

olgunlaşmamış duygu düzenleme becerileri bağlamında değerlendirilmelidir. Çocuğun duygusunu kabul etmek, ancak saldırganlık veya zarar verici davranışlara sınır koymak bu noktada temel yaklaşım olmalıdır.

3. İnatçılığın Yaşa ve Gelişim Dönemine Göre Görünümü

İnatçılığın görünümü çocuğun yaşına, gelişim düzeyine ve içinde bulunduğu çevreye göre değişmektedir. Yaklaşık 1-2 yaş arasında çocukların kendi tercihlerini ortaya koymaya başlamaları, basit talepleri reddetmeleri ve yetişkinlerin yönlendirmelerine karşı zaman zaman direnç göstermeleri görülebilmektedir. Bu dönemde çocukların hareket becerileri arttığı için çevreyi keşfetme istekleri de güçlenmektedir.

2 yaş civarında “hayır” sözcüğünün daha sık kullanılması ve yetişkinlerin söylediklerini reddetme davranışının artması dikkat çekebilmektedir. Çocuk bu dönemde kendi kararlarını verebildiğini göstermek istemektedir. Yemek seçme, kıyafet seçme, oyuncak seçme ve günlük rutinlere katılma gibi alanlar çatışmanın en sık ortaya çıktığı alanlar olabilmektedir.

3 yaş döneminde çocukların dil ve bilişsel becerilerinin gelişmesiyle birlikte karşı çıkma davranışları daha sözel bir biçim kazanabilmektedir. Çocuk yalnızca “hayır” demekle kalmayıp neden istemediğini açıklamaya, yetişkinle pazarlık etmeye veya alternatifler sunmaya başlayabilir. Bu durum gelişimsel açıdan olumlu bir ilerlemeyi de gösterebilir; çünkü çocuk artık isteğini daha açık biçimde ifade edebilmektedir.

4 ve 5 yaşlarında ise çocukların sosyal kuralları ve başkalarının bakış açılarını daha iyi anlamaya başlamaları beklenmektedir. Buna rağmen inatçılık tamamen ortadan kalkmaz. Özellikle geçişler, yorgunluk, açlık, yoğun uyarıcılar, kardeş ilişkileri, oyunların sonlandırılması ve yetişkin beklentilerinin çocuğun isteğiyle çatışması direnç davranışlarını tetikleyebilmektedir.

5-6 yaşlarında çocukların öz düzenleme becerileri daha gelişmiş olmakla birlikte bireysel farklılıklar devam etmektedir. Bazı çocuklar kurallara daha kolay uyum sağlarken bazıları daha yüksek düzeyde ısrarcı veya tepkisel olabilmektedir. Bu nedenle yalnızca yaşa dayalı bir değerlendirme yapmak yerine çocuğun mizacı, aile ortamı ve gelişimsel özellikleri birlikte ele alınmalıdır.

4. İnatçılığın Belirleyici Faktörleri

Mizaç: Mizaç, çocuğun duygusal tepkilerinin yoğunluğu, etkinlik düzeyi, uyarılara duyarlılığı ve yeni durumlara yaklaşma biçimi gibi görece süreklilik gösteren bireysel özellikleri kapsamaktadır. Bazı çocuklar daha yoğun duygusal tepkiler verirken bazıları değişikliklere daha kolay uyum sağlayabilmektedir. Bu bireysel farklılıklar, aynı ebeveyn davranışına çocukların farklı tepkiler vermesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla inatçılığı yalnızca ebeveyn tutumlarının sonucu olarak açıklamak doğru

değildir. Çocuğun bireysel özellikleri ile çevresel koşulların karşılıklı etkileşimi dikkate alınmalıdır. Özellikle yüksek tepkisellik veya düşük uyum sağlama kapasitesi bulunan çocuklarda günlük geçişler ve sınırlar daha fazla çatışma yaratabilmektedir (Aydoğan, 2017).

Ebeveyn Tutumları: Ebeveyn tutumları, çocukların davranışlarının şekillenmesinde önemli bir çevresel faktördür. Demokratik ebeveynlik; sıcaklık, kabul, gelişimsel olarak uygun kontrol ve çocuğun görüşlerine saygı gibi özellikleri bir arada barındırırken, otoriter tutum daha yüksek düzeyde kontrol ve itaat beklentisiyle karakterize edilmektedir (Dursun, 2010; Gültekin Akduman, 2019).

Türkiye’de yapılan araştırmalarda ebeveyn tutumları ile çocukların davranışsal özellikleri arasında çeşitli ilişkiler bildirilmiştir. Bağçeli Kahraman ve Çubukcu (2019), okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkide demokratik tutumun daha olumlu, izin verici tutumun ise bazı problem davranışlarla ilişkili olduğunu göstermiştir. Yılmaz Ünal ve Deniz (2017) de uyum sorunu bulunan çocukların annelerinde otoriter tutumun bazı gruplarda daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Benzer biçimde Uygun ve Kozikoğlu (2020), okul öncesi çocuğu olan ebeveynlerde demokratik ve aşırı koruyucu tutumların daha fazla benimsendiğini; eğitim ve gelir düzeyinin ebeveyn tutumlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Koçak, Sak ve Nas’ın (2025) çalışmasında ise ebeveynlerin kendi tutumlarını değerlendirmeleri ile ölçme sonuçları arasında farklılıklar bulunması, ebeveynlerin kendi davranışlarını değerlendirme biçimlerinin de önemli olduğunu göstermektedir.

Tutarsız Sınırlar: Çocuklarda ısrarcı davranışların güçlenmesinde tutarsız sınırların önemli bir rolü olabilmektedir. Örneğin ebeveyn bir davranışa önce “hayır” deyip çocuk ağladığında veya ısrar ettiğinde kararından vazgeçiyorsa çocuk, ısrarın sonucunda sınırın değişebileceğini öğrenebilmektedir. Bu durum çocuğun bilinçli olarak “manipülasyon” yaptığı anlamına gelmez; davranış ile sonuç arasındaki ilişkiyi öğrenmesi anlamına gelmektedir (Aydoğan, 2017).

Davranışçı açıdan değerlendirildiğinde, çocuk direnç gösterdikten sonra istediğini elde ediyorsa direnç davranışının tekrar edilme olasılığı artabilmektedir. Patterson’ın zorlayıcı aile süreçleri yaklaşımında ebeveyn ile çocuk arasındaki karşılıklı olumsuz pekiştirme döngülerinin problem davranışları sürdürebileceği belirtilmektedir. Daha güncel araştırmalar da zorlayıcı ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin erken çocuklukta karşıt ve saldırgan davranışların artışıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir (Smith vd., 2014).

Bağlanma ve Duygusal Güvenlik: Çocuğun bakım verenle kurduğu güvenli ilişkinin öz düzenleme ve sosyal uyum açısından önemli olduğu bilinmektedir. Güvenli bağlanma, çocuğun ihtiyaç duyduğunda bakım verene ulaşabileceğine ilişkin beklentisini güçlendirirken, çevreyi keşfetmesi için de güvenli bir temel oluşturmaktadır (Bilgin Aydın, 2003).

Bendel-Stenzel, An ve Kochanska'nın (2022) çalışması, erken dönemdeki bağlanma güvenliğinin okul öncesi dönemdeki öz düzenleme becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle öfkeye yatkın çocuklarda güvenli bağlanmanın daha olumlu öz düzenleme sonuçlarıyla ilişkili bulunması, çocuk özellikleri ile bakım çevresinin birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Ebeveynin Kendi Duygu Düzenleme Becerileri: Çocuğun davranışlarına verilen ebeveyn tepkisi yalnızca ebeveynlik bilgisiyle değil, ebeveynin kendi duygusal düzenleme kapasitesiyle de ilişkilidir. Çocuğun sürekli karşı çıkması karşısında ebeveyn öfkesini kontrol etmekte zorlanabilmektedir. Ses yükseltme, tehdit etme veya cezalandırma gibi tepkiler kısa vadede davranışı durdurabilmekte; ancak uzun vadede çocukla ebeveyn arasındaki çatışma döngüsünü güçlendirebilmektedir (Koyunoğlu, 2021; Seven, 2015).

Türkiye'de 3-5 yaş çocukların ebeveynleriyle yürütülen güncel bir çalışmada ebeveynlik stilleri ile ebeveynlerin kendi öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir (Şallı İdare ve Öğretir Özçelik, 2026). Bu bulgu, çocuk davranışlarının ele alınmasında ebeveynin yalnızca “çocuğa ne yapacağını” değil, kendi duygusal tepkilerini nasıl düzenleyeceğini de öğrenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Aile İçi İletişim: Aile içerisindeki iletişim biçimi, çocuğun davranışlarına verilen anlamı ve çocuğun kendini ifade etme biçimini etkileyebilir. Çocuğun sürekli susturulduğu, kararlarının dikkate alınmadığı veya her davranışının eleştirildiği ortamlarda karşı çıkma davranışı güçlenebilmektedir. Bunun karşısında sınırların hiç bulunmadığı ailelerde de çocuğun beklemeyi, ertelemeyi ve başkalarının ihtiyaçlarını dikkate almayı öğrenmesi zorlaşabilmektedir (Gültekin Akduman, 2019; Yörükoğlu, 2011). Bu nedenle sağlıklı aile iletişiminde temel hedef çocuğun her istediğini gerçekleştirmek değil, çocuğun duygusunu ve görüşünü kabul ederken davranış sınırlarını açık biçimde ortaya koymaktır.

5. Ailelerin İnatçı Davranışlara Yönelik Yaklaşımları

Davranışın Nedenini Anlamak: Ebeveynin ilk adımı davranışı hemen bastırmak yerine “Çocuğum neden şu anda karşı çıkıyor?” sorusunu sormak olmalıdır (Seven, 2015). Çocuk aç, yorgun, uykusuz veya aşırı uyarılmış olabilir. Bir etkinlikten diğerine geçmek istemiyor olabilir. Kendi kararının dikkate alınmasını istiyor olabilir. Ya da henüz duygusunu sözcüklerle ifade edemediği için davranış yoluyla tepki gösteriyor olabilir.

Duyguyu Kabul Etmek, Davranışa Sınır Koymak: Etkili ebeveyn yaklaşımında çocuğun duygusunu kabul etmek ile her davranışını kabul etmek birbirinden ayrılmalıdır. “Oyuncağı bırakmak istemediğini görüyorum” demek çocuğun duygusunu kabul etmektir; ancak “vurabilirsin” demek değildir. Ebeveyn “Kızgın olabilirsin ama bana vuramazsın” diyerek hem duyguyu tanıyabilir hem de sınır koyabilir. Bu yaklaşım çocuğun

duygularının geçerli olduğunu ancak her davranışın kabul edilebilir olmadığını öğrenmesine yardımcı olur. Öz düzenleme becerilerinin gelişiminde yetişkinin sakin ve tutarlı eşlik etmesi önemlidir (Sargin, 2015).

Sınırlı Seçenekler Sunmak: Özellikle özerklik ihtiyacının yoğun olduğu yaşlarda çocuğa gelişim düzeyine uygun seçimler sunmak çatışmayı azaltabilir. “Pijamamı giyecek misin?” sorusu çocuğa reddetme seçeneği verirken, “Mavi pijamamı mı yoksa kırmızı pijamamı mı giymek istersin?” sorusu temel sınır içerisinde seçim hakkı tanır. Seçimlerin çocuğun yaşına uygun ve gerçekçi olması gerekir. Çocuğa aslında verilmeyecek bir seçimin sunulması güveni zedeleyebilir. Bu nedenle seçenekler ebeveyn açısından da kabul edilebilir alternatiflerden oluşmalıdır (Koyunoğlu, 2021).

Net ve Kısa Sınırlar Koymak: Küçük çocuklarla iletişimde uzun açıklamalar her zaman etkili olmayabilir. Özellikle çocuk yoğun duygusal durumdayken kısa, açık ve tekrarlanabilir ifadeler daha işlevsel olabilir. “Şimdi parktan ayrılıyorruz. Yarın yine gelebiliriz” gibi net ifadeler çocuğun ne olacağını anlamasına yardımcı olabilir. Sınırların tutarlı olması da önemlidir. Ebeveyn aynı davranışa farklı zamanlarda tamamen farklı tepkiler veriyorsa çocuk hangi kuralın geçerli olduğunu anlamakta zorlanabilir.

Geçişleri Önceden Haber Vermek: İnatlaşmaların önemli bir bölümü etkinlik değişimlerinde ortaya çıkabilir. Özellikle oyunun aniden sonlandırılması çocuğun direnç göstermesine neden olabilir. Bu nedenle “Beş dakika sonra oyunu bitireceğiz” veya “Son bir kez kaydırdıktan kaydıktan sonra eve gideceğiz” gibi önceden bilgilendirmeler geçişi kolaylaştırabilir (Aydoğan, 2017).

Güç Mücadelesinden Kaçınmak: Ebeveyn ile çocuğun “kim kazanacak?” biçiminde karşı karşıya gelmesi çoğu zaman çatışmayı artırır. Ebeveynin çocuğu mutlaka ikna etmesi veya çocuğun mutlaka hemen itaat etmesi gerektiği düşüncesi güç mücadelesini yoğunlaştırabilir. Laurin ve Joussemet’in (2017) bulguları, özerklik destekleyici ebeveynlik uygulamalarının kural içselleştirmesi açısından olumlu sonuçlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle amaç çocuğu “yenmek” değil, çocuğun sınırlar içerisinde iş birliği yapabilmesini desteklemek olmalıdır.

Olumlu Davranışı Fark Etmek: Ebeveynler çoğu zaman çocuğun problem davranışına daha fazla dikkat ederken iş birliği yaptığı anları gözden kaçırabilmektedir. Oysa çocuğun olumlu davranışlarının fark edilmesi ve somut biçimde ifade edilmesi önemlidir (Gültekin Akduman, 2019). “Sana söylediğimde oyuncağını bıraktın, teşekkür ederim” gibi ifadeler çocuğun hangi davranışın olumlu olduğunu anlamasına yardımcı olabilir.

Ceza ve Tehdit Yerine Öğretici Disiplin: Disiplinin amacı yalnızca davranışı durdurmak değil, çocuğun kendi davranışını giderek bağımsız biçimde düzenleyebilmesini sağlamaktır. Aşırı tehdit, korkutma ve fiziksel ceza çocuğun davranışını içselleştirmesinden çok yetişkinin kontrolüne bağlı uyum geliştirmesine neden olabilir (Seven, 2015). Aunola ve Nurmi’nin

(2005) çalışması da ebeveynlikte davranışsal kontrol ile psikolojik kontrolün aynı şey olmadığını göstermektedir. Davranışsal sınırlar çocukların dışsal davranışlarını düzenlemeye yardımcı olabilirken psikolojik kontrolün yüksek olması problem davranışların artmasıyla ilişkili bulunmuştur. Bu nedenle ebeveynlikte “kontrol” kavramının niteliği önem taşımaktadır.

6. Eğitimciler Açısından İnatçılığın Değerlendirilmesi

İnatçılık olarak nitelendirilen karşı çıkma, ısrar etme ve yetişkin taleplerine direnme davranışları yalnızca aile ortamında değil, okul öncesi eğitim kurumlarında da görülebilmektedir. Aynı çocuğun ev ve okul ortamlarında farklı davranış örüntüleri sergileyebilmesi, inatçılığın yalnızca çocuğa ait bir özellik olarak değerlendirilmemesi gerektiğini göstermektedir. Nitekim çocukların davranışları ile öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları arasında karşılıklı ilişkiler bulunabilmektedir (Williford ve Vitiello, 2020). Bu nedenle eğitimcilerin çocuğu “inatçı” olarak etiketlemek yerine, davranışın hangi koşullarda, kimlerle etkileşim sırasında ve hangi işlev doğrultusunda ortaya çıktığını değerlendirmeleri önemlidir.

İnatçı olarak değerlendirilen davranışların sistematik biçimde gözlemlenmesi, uygun müdahale yöntemlerinin belirlenmesine katkı sağlamaktadır (Aydoğan, 2017). Öğretmenlerin özellikle geçiş zamanları, etkinlik değişiklikleri, grup kuralları, akran etkileşimleri ve yetişkin talepleri gibi durumlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Davranışın öncesinde ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı ve sonrasında çocuğun ve yetişkinin nasıl tepki verdiğinin incelenmesi, davranışın işlevinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Hemmeter, Ostrosky ve Fox, 2007). Özellikle geçişlerin planlanması ve uygun geçiş stratejilerinin kullanılması, sınıf yönetimini destekleyerek problem davranışların azaltılmasına katkı sağlayabilmektedir (Özkan Yıldız, Akman ve Eren, 2024). Bu nedenle çocuğun bir etkinliği reddetmesi yalnızca “itaatsizlik” olarak değerlendirilmemelidir; etkinliğin gelişimsel uygunluğu, çocuğun duygusal durumu, görevin zorluk düzeyi ve öğretmenin talebi sunma biçimi de dikkate alınmalıdır (Powell, Dunlap ve Fox, 2007).

Eğitimcilerin temel amacı, karşı çıkma davranışını cezalandırmak veya tamamen ortadan kaldırmak yerine, çocuğun kendini ifade etme ve özerklik ihtiyacını desteklerken güvenli ve öngörülebilir sınıf ortamını korumak olmalıdır. Bu doğrultuda uygun sınırlar içerisinde sınırlı seçenekler sunulması, çocukların karar verme gereksinimlerini destekleyerek iş birliğini artırabilmektedir. Ayrıca geçişlerin önceden haber verilmesi, görsel rutinlerden yararlanılması ve günlük etkinliklerin öngörülebilir hâle getirilmesi, çocukların geçişlere uyum sağlamasını kolaylaştırabilmektedir (Özkan Yıldız, Akman ve Eren, 2024).

Açık, anlaşılır ve tutarlı sınıf kurallarının oluşturulması da inatlaşma olarak değerlendirilen davranışların yönetiminde önem taşımaktadır. Kuralların çocuğun yaşına ve gelişimsel düzeyine uygun olması, kısa ve

olumlu ifadelerle sunulması ve tutarlı biçimde uygulanması gerekmektedir. Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin davranış yönetimi uygulamalarını inceleyen araştırmalar, olumlu davranışlara odaklanma, çocukları güçlendirme ve tutarlı tepkiler verme gibi uygulamaların gelişimsel açıdan uygun davranış yönetimiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Şahin Sak ve Sak, 2016). Benzer durumlarda öğretmenin sakin, kararlı ve öngörülebilir tutum sergilemesi, çocukların sınıf beklentilerini anlamalarına ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir (Hemmeter, Ostrosky ve Fox, 2007).

Olumlu davranışların fark edilmesi ve uygun biçimde pekiştirilmesi de önemli bir eğitimsel yaklaşımdır. Öğretmenin çocuğun yönergeyi takip etme, bekleme, yardım isteme ve etkinlikler arasında uygun geçiş yapma gibi olumlu davranışlarına geri bildirim vermesi, bu davranışların sürdürülmesini destekleyebilmektedir. Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi ve olumlu davranış desteğine ilişkin araştırmalar, olumlu davranışların övgü ve geri bildirimle desteklenmesini ve problem davranışlar ortaya çıkmadan önce çevresel düzenlemeler yapılmasını etkili davranış destek stratejileri arasında değerlendirmektedir (Sutherland vd., 2023).

Sonuç olarak eğitimciler açısından inatçılığın değerlendirilmesi, davranışın yalnızca çocuğa ait bir özellik olarak değil, çocuk, öğretmen, akranlar ve sınıf ortamı arasındaki etkileşim bağlamında ele alınmasını gerektirmektedir. Davranışın ortaya çıktığı koşulların gözlemlenmesi, tetikleyicilerin ve öğretmen tepkilerinin değerlendirilmesi ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının dikkate alınması daha işlevsel eğitimsel yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Özen Uyar vd., 2025; Williford ve Vitiello, 2020). Bu doğrultuda sınırlı seçenekler sunma, geçişleri önceden haber verme, görsel rutinlerden yararlanma, tutarlı kurallar oluşturma ve olumlu davranışları fark etme gibi uygulamalar, çocukların özerklik gereksinimleri ile sınıfın yapılandırılmış beklentileri arasında dengeli bir ilişki kurulmasını destekleyebilir. Böylece inatçılık yalnızca azaltılması gereken bir problem davranış olarak değil, çocuğun özerklik, iletişim, kontrol ve öz düzenleme gereksinimleriyle ilişkili olabilecek bir davranış biçimi olarak ele alınabilir.

SONUÇ

Erken çocukluk döneminde inatçılık, çocukların gelişimsel özellikleri ile aile ve çevre koşullarının karşılıklı etkileşimi içerisinde değerlendirilmesi gereken bir konudur. Çocuğun “hayır” demesi, yetişkinin talebine karşı çıkması veya kendi isteğini gerçekleştirmek için ısrar etmesi her durumda problem davranış anlamına gelmemektedir. Özellikle özerklik gelişiminin yoğun olduğu erken çocukluk yıllarında bu davranışların bir bölümü gelişimsel olarak beklenebilmektedir.

Bununla birlikte, inatçılığın gelişimsel olarak beklenen karşı çıkma davranışından farklılaştığı durumların da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Davranışların yoğun, sürekli ve farklı ortamlarda görülmesi; aile, okul ve akran ilişkilerinde belirgin işlev kaybına yol açması durumunda daha ayrıntılı değerlendirme yapılmalıdır.

Ebeveynler açısından temel yaklaşım, çocuğun davranışıyla mücadele etmek yerine davranışın altında yatan gelişimsel ihtiyacı anlamaya çalışmak olmalıdır. Çocuğun özerklik ihtiyacını desteklemek, onun her istediğinin yapılması anlamına gelmemektedir. Sağlıklı ebeveynlik; sıcaklık, kabul, açık sınırlar, tutarlılık, uygun seçimler ve gelişimsel olarak destekleyici disiplinin birlikte kullanılmasını gerektirmektedir.

Bu doğrultuda ailelere yönelik olarak şu öneriler sunulabilir:

- Çocuğun karşı çıkma davranışı hemen “inatçılık” etiketiyle değerlendirilmemelidir.
- Davranışın ortaya çıktığı koşullar ve çocuğun temel ihtiyacı değerlendirilmelidir.
- Çocuğun yaşına uygun seçimler yapmasına fırsat verilmelidir.
- Duygular kabul edilmeli, ancak zarar verici davranışlara açık sınırlar konulmalıdır.
- Ebeveynler koydukları sınırları tutarlı biçimde uygulamalıdır.
- Geçişler önceden haber verilerek çocuğun değişime hazırlanması sağlanmalıdır.
- Çocuğun olumlu ve iş birliğine dayalı davranışları fark edilerek güçlendirilmelidir.
- Uzun tartışmalardan ve güç mücadelelerinden kaçınılmalıdır.
- Fiziksel ceza, aşağılama, tehdit ve korkutma gibi yöntemler kullanılmamalıdır.
- Çocuğun davranışları aile ve okul ortamında benzer biçimde gözleniyorsa öğretmen ve ebeveyn arasında iş birliği kurulmalıdır.
- Davranışların yoğunluğu ve sürekliliği çocuğun işlevselliğini bozuyorsa çocuk gelişimi, psikolojik danışmanlık veya çocuk ve ergen ruh sağlığı alanında uzman desteğine başvurulmalıdır.
- Ebeveyn eğitimlerinde yalnızca çocuk davranışlarının değil, ebeveynlerin kendi stres ve duygu düzenleme becerilerinin de desteklenmesi sağlanmalıdır.

Sonuç olarak erken çocukluk döneminde inatçılığı anlamamanın temelinde “Çocuk neden söz dinlemiyor?” sorusundan önce “Çocuk bu davranışla ne anlatmaya çalışıyor?” sorusunu sormak bulunmaktadır. Çocuğun özerklik ihtiyacını destekleyen ancak gelişimsel olarak uygun ve tutarlı sınırlar koyan ebeveynlik yaklaşımı, hem çatışmaların azaltılması hem de çocuğun öz düzenleme ve sosyal uyum becerilerinin geliştirilmesi açısından daha işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde inatçılık, yalnızca ortadan kaldırılması gereken bir problem

davranış olarak değil, çocuğun gelişimini anlamak için önemli bir davranışsal gösterge olarak değerlendirilmelidir.

REFERANSLAR

- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association Publishing.
- Aunola, K. ve Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159.
- Aydoğan, Y. (2017). Çocuklarda sık karşılaşılan davranış problemleri. Editör A. Özyürek, *Çocuklarda davranış yönetimi* (2. baskı) (pp. 21-60). Vize Yayıncılık.
- Bağçeli Kahraman, P. ve Çubukcu, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin istismar düzeyleri, ebeveyn tutumları ve çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 1304-1331.
- Bendel-Stenzel, L. C., An, D. ve Kochanska, G. (2022). Infants' attachment security and children's self-regulation within and outside the parent-child relationship at kindergarten age: Distinct paths for children varying in anger proneness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 221, 1-18.
- Bilgin Aydın, H. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton.
- Frick, M. A., Forslund, T. ve Brocki, K. C. (2019). Does child verbal ability mediate the relationship between maternal sensitivity and later self-regulation? A longitudinal study from infancy to 4 years. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(2), 97-105.
- Güder, S. Y., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430.
- Gültekin Akduman, G. (2019). Çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunları. Editör A. Güngör Aytar, *Ruh sağlığı* (pp. 89-124). Hedef CS Basın Yayın.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M. ve Fox, L. (2007). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 36(4), 583-601.
- Kılıç, S. ve Alkan, M. F. (2023). Okulöncesi çocuklarda yaşanan sorun durumları ve bu durumlara yönelik ebeveyn tepkilerinin incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 33-52.
- Koçak, A., Sak, R. ve Nas, E. (2025). Açıklayıcı karma araştırma: Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 161-179.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Koyunoğlu, E. (2021). *Ailelerin okul öncesi dönemde karşılaştıkları davranış problemlerine yönelik tutumları, çözüm yaklaşımları ve öz yeterlilik*

- algılarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Laurin, J. C. ve Joussemet, M. (2017). Parental autonomy-supportive practices and toddlers' rule internalization: A prospective observational study. *Motivation and Emotion*, 41, 648-661.
- Özen Uyar, R., Aslan, D., Reinke, W. M. ve Aktaş Arnas, Y. (2025). Training and coaching early childhood teachers to foster social, emotional, and behavioral competence of children in Turkey. *School Psychology Quarterly*, 40(3), 309–322.
- Özkan Yıldız, F., Akman, B. ve Eren, S. (2024). An investigation of preschool teachers' use and planning of classroom transition activities. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 10(1), 35-48.
- Potegal, M. ve Davidson, R. J. (2003). Temper tantrums in young children: 1. Behavioral composition. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24(3), 140-147.
- Potegal, M., Kosorok, M. R. ve Davidson, R. J. (2003). Temper tantrums in young children: 2. Tantrum duration and temporal organization. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24(3), 148-154.
- Powell, D., Dunlap, G. ve Fox, L. (2007). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*, 20(1), 12-24.
- Sargın, N. (2015). *Çocuklarda ruh sağlığı* (3. Baskı). Eğitim Yayınevi.
- Seven, S. (2015). *Çocuk ruh sağlığı* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Wilson, M. N., Winter, C. C. ve Patterson, G. R. (2014). Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry. *Development and Psychopathology*, 26(4), 917-932.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. ve Morgan, P. L. (2023). Professional development targeting classroom management and behavioral support skills in early childhood settings: A systematic review. *Early Childhood Education Journal*, 51, 147-162.
- Şahin Sak, İ. T. ve Sak, R. (2016). Developmentally appropriate behaviour management: Turkish preschool teachers' practices. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(4), 57-64.
- Şallı İdare, F. ve Öğretir Özçelik, A. D. (2026). 3–5 yaş çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik stilleri ile ebeveynlik öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-18.
- Tarhan, N. (2023). *Yetiştirilme biçimi inatçılığı destekliyor.* <https://doi.org/10.32739/uha.id.41105> adresinden 27 Ağustos 2026 tarihinde alınmıştır.
- 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.
- Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2020). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1494-1507.
- Williford, A. P. ve Vitiello, V. E. (2020). Who's in charge? Child behavior predicts teacher subsequent classroom management practice for preschoolers reported to display disruptive behavior. *School Psychology Quarterly*, 35(5), 299-310.

- Yavuzer, H. (2020). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yılmaz Ünal, S. ve Deniz, Ü. (2017). Öğretmen görüşlerine göre uyum sorunu olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 999-1012.
- Yörükoğlu, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı* (31. Baskı). Özgür Yayınları.

