



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy  
2010, Volume: 5, Number: 4, Article Number: 1C0262

**EDUCATION SCIENCES**

Received: August 2010

Accepted: September 2010

Series : 1C

ISSN : 1308-7274

© 2010 [www.newwsa.com](http://www.newwsa.com)

Saide Özbey<sup>1</sup>

Fatma Alisinanoğlu<sup>2</sup>

Gazi University

saideozbey@gmail.com

Ankara/Turkey

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENİN BAZI ÖZELLİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

**ÖZET**

Araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının, çocukların öğretmenlerinin yaşına, kıdem durumuna, mezun olduğu okul türüne ve medeni durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan elde edilen verilerine göre Ankara ili merkez ilçelerdeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarındaki tüm 60-72 aylık çocuklar (n=1362) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini evrenden tesadüfî küme örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 330 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların problem davranışları bazı değişkenlere göre inceleneceği için İlişkisel Tarama Modeli seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılan "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behavior Scales -PKBS-2)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların problem davranışlarının; öğretmenlerinin yaşı, kıdemi, mezun oldukları okul türü ve medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (p<0.05). Araştırma sonucunda öğretmenlere yönelik, okul öncesi dönem çocuklarının problem davranışlarının azaltılmasında etkili olabilecek önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen, Çocuk, Problem Davranış, Erken Çocukluk**

**A STUDY ON PROBLEM BEHAVIOR OF 60-72 MONTHS CHILDREN WHO ATTENDING PUBLIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTION ACCORDING TO THE DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF TEACHERS'**

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to investigate the relation between problem behaviors of children, who attend public early childhood education institutio. This research, Relational Scanning Model has been selected for examining the problem behaviors of the children depending on the variables. Research environment has been formed by 60-72 months old children (n=1362) who go to independent nursery schools, certified by Ministry of Education in the city of Ankara. Research sample was composed of 330 children selected by random group illustration Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2) has been used as the data collection tool. Based on the findings it has been concluded that problem behavior of children significantly varies depending on the age, seniority, degree and marial status of their teacher. At the end of the paper, suggestions to educators based on the finding of present research have been provided.

**Keywords: Preschool education, teacher, child, problem behavior, early childhood**

\* Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi

\*\*Tez Danışmanı. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

\*\*\*Bu makale Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Ocak 2009'da kabul edilen Saide Özbey'in doktora tezi temelinde hazırlanmıştır.

## 1.GİRİŞ (INTRODUCTION)

Günümüzde okul öncesi eğitimin önemine yönelik yapılan bilimsel çalışmalar ve kitle iletişim araçları aracılığıyla aileler çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme konusunda daha bilinçli davranmaktadırlar (Ural vd.,2004:173). Aileler okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukları için her türlü danışmanlığı öncelikle öğretmenlerden almakta; çocukla ilgili sorunlarında ilk başvuru kaynağı ise yine öğretmen olmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri istenen bir durum olmakla birlikte; çocuklardaki uyum ve davranış problemleri gibi daha spesifik konularda problem davranışlarla başa çıkmada etkili eğitim programları geliştirme ve uygulama konusunda desteğe gereksinimleri bulunabilmektedir.

Yapılan birçok araştırma problem davranışların önlenmesinde eğitimin etkisini ortaya koymuştur. Problem davranışların önlenmesi ya da çözümüne yönelik eğitim programları günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri ve ilgi çekici etkinlikler içerisinde düzenlenerek çocuklar için anlamlı hale getirildiğinde, çocukların problem çözme becerileri daha fazla gelişebilmektedir (Bruner,1987; Donaldson,1979; Flawel,1985; Gelman,1979; Inaki,1992; Shon ve Kwon, 1994;Walsh,1992: Akt: Hong, 2004:180).

Denham ve Weisberg (2005), sosyal ve duygusal gelişimin desteklendiği eğitim programlarında saldırganlık, anksiyete, depresyon ve anti sosyal davranışların azaldığını; sosyal-duygusal gelişimle ilgili becerilerde artış olduğunu belirtmektedir.

Webster-Stratton vd.(2001),Uzmen(2001),Reio vd.(2002)ve Özbey(2009)yaptıkları araştırmalarda, olumlu davranışlar geliştirme ve problem davranışları azaltmaya yönelik uygulanan eğitim programlarının, çocukların olumlu davranışlarını geliştirmede ve problem davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu saptamışlardır.

Tolbert (1999) yaptığı çalışmada, sınıf içinde akran desteği ve yönlendirme yöntemlerini kullanarak okul öncesi çocuklardaki içe yönelim problem davranışları azaltmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, kullanılan bu iki yöntemin çocukların içe yönelim problem davranışlarının azaltılmasında üzerinde olumlu etkisinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Richardson (2009), kişilerarası problem çözme programının çocuklarda sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda programa katılan çocukların programa katılmayanlara göre sosyal problem çözme becerilerinin daha fazla geliştiğini saptamıştır.

Olson (2009)araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerine sınıf yönetimine ve sınıf içerisinde karşılaşılan çeşitli uyum problemlerini önlemeye yönelik bir program uygulamıştır. Program sonrasında programa katılan öğretmenlerin, pozitif sınıf yönetimi becerilerinde artış; çocuklara karşı eleştirel ifadelerinde ise azalma olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Yapılan araştırma sonuçları dikkate alındığında, çocuklarda problem davranışların gelişimini engelleme ya da problem davranışlar gösteren çocukların bu davranışlarını ortadan kaldırmada öğretmenin önemli rol oynadığı görülmektedir. Ancak eğitim ortamlarında problem davranışların azaltılması öğretmen açısından ek bir zaman, planlama, enerji ve sabır gerektirmektedir. Stres faktörü çocuklarda davranış problemleri meydana getirmektedir. Öğretmenlerin, sınıf ortamında problem oluşmasına fırsat verecek etkenleri mümkün olduğunca azaltması, çocukların öğrenme yaşantılarıyla bağlantılı olacak şekilde ortamı düzenlemesi, öğretim yöntemlerini başarılı bir şekilde kullanarak sınıf yönetiminde etkili olması; etkili danışmanlık becerisi gösterebilmesi ve çocuklarla bireysel olarak pozitif ilişkiler geliştirebilme yollarını kullanabilmesi problem

davranışların oluşmasını engelleyerek sosyal etkileşim oluşturmak açısından önem taşımaktadır (Brophy (1996:1).

Öğretmen çocuklarla etkileşiminde olumsuz davranışlara tepkisel yaklaşmalı olumlu davranışları pekiştirmeli, olumsuz davranışları ise hem önleyici hem de azaltıcı önlemler almalıdır. Bununla birlikte problem davranışların altında yatan nedenleri araştırmak ve uygun çözüm yolları geliştirebilmek öğretmen açısından önemlidir (Uysal vd., 2010:972-973). Öğretmenin yaşı, medeni durumu, mezuniyeti ve kıdem durumu gibi bazı özellikler söz konusu eğitim sürecinde öne çıkmaktadır.

Bu nedenle araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının çocukların öğretmenin;

- Yaşı
- Kıdem durumu
- Mezuniyeti
- Medeni durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

## **2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ (SIGNIFICANCE OF THE STUDY)**

Okul öncesinde problem davranışlarla başa çıkmada öğretmen belirleyici rol oynamaktadır. Zira problem davranışların okul, aile ve çocuk ilişkisi içerisinde çözülebilmesi mümkündür. Aile çoğu zaman, çocuklarının davranışlarına yönelik öğretmenden edindikleri bilgilerle kendi davranışlarına yön verebilmektedir. Bu noktada öğretmenin mesleki bilgi ve becerisini kullanabilmesi ve ilgili konularda kendisini sürekli geliştirmesi problem davranışları azaltmada ve aileye de yol gösterici olmada önemli etken olarak görünmektedir. Bununla birlikte okul öncesi dönemde öğretmen çocuk etkileşiminin olumlu olması çocuğun sonraki okul yaşamında öğretmenleriyle olan ilişkileri ve problem davranışları gösterme sıklığı üzerinde de olumsuz etkiye sahiptir. Erken yaşlarda ortaya çıkan problem davranışlar uygun eğitim programlarıyla önlenmez ise ergenlik ve yetişkinlik döneminde artarak devam edebilmektedir. Söz konusu eğitim programlarının merkezinde öğretmen bulunmaktadır.

Ancak öğretmenin eksik olduğu noktalarda kendini geliştirebilmesi, mesleki deneyimi, yaşı, mezun olduğu bölüm ve özel yaşamında sorumluluklarını arttıran medeni durumu gibi özelliklerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirebilmesinde ya da program uygulayabilmesinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırma öğretmenin yaşı, kıdemi, mezuniyeti ve medeni durumu gibi değişkenlerinin çocukların problem davranışlarını ne düzeyde etkilediğini ortaya koymak ve gerekli noktalarda öğretmene destek olabilecek kaynakları saptamak açısından önem taşımaktadır.

## **3. YÖNTEM (METHOD)**

### **3.1. Araştırma Modeli (The Design of Research)**

Araştırmada çocukların problem davranışları bazı değişkenlere göre inceleneceği için İlişkisel Tarama Modeli seçilmiştir.

### **3.2. Evren ve Örneklem (Research of Universe and Sample)**

Araştırmanın evrenini Ankara ilinin merkez ilçelerinden Keçiören, Pursaklar, Altındağ, Etimesgut, Çankaya, Yenimahalle ve Sincan'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokullarındaki tüm 60-72 aylık çocuklar (n=1362) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi Ankara ilinin merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokullarındaki tüm 60-72 aylık çocuklardan (n=1362) tesadüfi küme örnekleme formülü kullanılarak belirlenmiş 330 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenine ilişkin bilgiler Milli Eğitim

Bakanlığı'ndan elde edilmiştir. Örneklemen özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemen Özellikleri  
(Table 1. Characteristics of the sample)

Öğretmen Yaş	n	%
21-29 yaş	173	52.4
30-39 yaş	67	20.3
40-49 yaş	90	27.3
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>
Öğretmen Kıdem	n	%
1-5 yıl	146	44.2
6-10 yıl	87	26.4
11-20 yıl	76	23.0
21-30 yıl	21	6.4
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>
Öğretmen Mezuniyet	n	%
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	90	27.3
Okul Öncesi Öğrt. /Anaokulu Öğrt.	240	72.7
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>
Öğretmen Medeni Durum	n	%
Evli	263	79.7
Bekâr	67	20.3
<b>Toplam</b>	<b>330</b>	<b>100.0</b>

### 3.3. Veri Toplama Aracı (Instruments)

Araştırma kapsamında "Kişisel Bilgi Formu" ve "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2), olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2), okul öncesi dönemde 3-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W. Merril tarafından geliştirilmiş; 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek 3-6 yaş arası toplam 3,317 çocuk ile norm çalışması yapılmıştır. Ölçek *Sosyal Beceri Ölçeği* ve *Problem Davranış Ölçeği* olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Türk çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından yapılmış ve bu çalışmada *Problem Davranış Ölçeği* kullanılmıştır. *Problem Davranış Ölçeği Dışa Yönelim, İçe Yönelim, Anti Sosyal ve Ben Merkezci* olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır.

*Problem Davranış Ölçeği*'nin birinci faktörü için yapı güvenirliliği .96, açıklanan varyans .62; ikinci faktörü için yapı güvenirliliği .90, açıklanan varyans .65, üçüncü faktörü için yapı güvenirliliği .89, açıklanan varyans .73, dördüncü faktörü için yapı güvenirliliği .75, açıklanan varyans .51 olarak bulunmuştur. *Problem Davranış Ölçeği*'nin birinci faktörünün Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörünün Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörünün Cronbach Alfa değeri .81, dördüncü faktörünün Cronbach Alfa değeri .72; *Problem Davranış Ölçeği* toplam Cronbach Alfa değeri ise .96'dır.

### 3.4. Veri Analizi (Analysis of Data)

Çocukların *Problem Davranış Ölçeği*'nden aldıkları puanların çocuğun cinsiyeti; çocuğun öğretmeninin mezun olduğu okul türü ve medeni durumuna göre değişip değişmediğini belirlemede; ilişkisiz örneklem puanlarının ortalaması arasındaki farkı tespit etmek için kullanılan t testi yapılmıştır. Çocukların *Problem Davranış Ölçeği*'nden aldıkları puanların çocuğun öğretmeninin yaşına ve mesleki

kıdemine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemede Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda farklılık görülmesi üzerine farkın kaynağını tespit etmek için Scheffe Testi yapılmıştır. Scheffe Testi sonucunda, aralarında anlamlı farklılık bulunan grupların ortalama ve standart sapma değerleri alınarak farklılığın hangi grubun lehine olduğuna bakılmıştır.

#### 4. BULGULAR VE TARTIŞMA (FINDINGS AND DISCUSSION)

##### 4.1. Problem Davranış-Öğretmen Yaşı

##### (Problem Behaviour-Teacher Age)

Tablo 2’de çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre Problem Davranış Ölçeği’ne ve bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Çocukların Problem Davranışlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

(Table 2. The ANOVA Results of Problem Behavior of Children Relation to Age of Teachers)

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Farkın Kaynağı (Scheffe)
DAVRANIŞ	Dışa Yönelim	Gruplararası	7.781	2	3.890	9.294	.000*	21-29/40-49 30-39/40-49
		Gruplariçi	136.880	327	.419			
		Toplam	144.660	329				
	İçe Yönelim	Gruplararası	7.926	2	3.963	10.663	.000*	21-29/40-49 30-39/40-49
		Gruplariçi	121.532	327	.372			
		Toplam	129.458	329				
	Anti Sosyal	Gruplararası	2.384	2	1.192	5.678	.004*	21-29/40-49 30-39/40-49
		Gruplariçi	68.641	327	.210			
		Toplam	71.025	329				
Ben Merkezci	Gruplararası	15.657	2	7.828	15.722	.000*	21-29/40-49 30-39/40-49	
	Gruplariçi	162.823	327	.498				
	Toplam	178.480	329					
Problem Davranış	Gruplararası	7.745	2	3.873	13.091	.000*	21-29/40-49 30-39/40-49	
	Gruplariçi	96.735	327	.296				
	Toplam	104.481	329					

\*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre; Problem Davranış Ölçeği’nin genelinden ( $F_{(2-327)}=13.091$ ,  $p<0.05$ ), Dışa Yönelim ( $F_{(2-327)}=9.294$ ,  $p<0.05$ ), İçe Yönelim ( $F_{(2-327)}=10.663$ ,  $p<0.05$ ), Anti Sosyal ( $F_{(2-327)}=5.678$ ,  $p<0.05$ ) ve Ben Merkezci ( $F_{(2-327)}=15.722$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutları bakımından çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, hem Problem Davranış Ölçeği’nin genelinde hem de alt boyutlarında farkın 21-29 yaş ile 40-49 yaş arasında; 30-39 yaş ile 40-49 yaş arasında olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Farkın hangi gruplar lehinde olduğunu tespit etmek amacıyla yaş gruplarının puan ortalamalarına bakmak gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Buna ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3’de çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre problem davranış ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 3.Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Çocukların Problem Davranışlarının Betimsel İstatistiği  
(Table 3. The Descriptive Statistics of Problem Behavior of Children Relation Relation to Age of Teacher)

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Yaş Grubu	n	$\bar{X}$	s
	Dışa Yönelim	21-29 yaş	173	.37	.613
		30-39 yaş	67	.36	.635
		40-49 yaş	90	.72	.716
		Toplam	330	.46	.663
	İçe Yönelim	21-29 yaş	173	.42	.608
		30-39 yaş	67	.37	.517
		40-49 yaş	90	.75	.673
		Toplam	330	.50	.627
	Anti Sosyal	21-29 yaş	173	.18	.471
		30-39 yaş	67	.16	.387
		40-49 yaş	90	.37	.482
		Toplam	330	.23	.465
	Ben Merkezci	21-29 yaş	173	.56	.675
		30-39 yaş	67	.53	.766
		40-49 yaş	90	1.04	.716
		Toplam	330	.68	.737
	GENEL	21-29 yaş	173	.38	.516
		30-39 yaş	67	.36	.536
		40-49 yaş	90	.72	.599
Toplam		330	.47	.564	

Tablo 3’deki puan ortalamaları incelendiğinde; gerek Problem Davranış Ölçeği’nin genelinde gerekse ölçeğin alt boyutlarındaki farkın 21-29/40-49 yaş arasında 21-29 yaş arasında olan öğretmenlerin lehine olduğu; 30-39/40-49 yaş arasında ise 30-39 yaş arasında olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Kanlıkılıçer (2005), İstanbul merkez ilçelerde, okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş grubu çocukların davranış problemlerini öğretmenin yaşı, medeni durumu, mezuniyeti ve kıdem durumuna göre inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada çocukların Davranış Problemleri Tarama Ölçeği’nin tümünden aldıkları puanlar ile öğretmen yaşları arasında farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin çocukları diğer gruplara göre daha fazla/problemlili bulunmuştur(20-29 yaş ort=38.17; 30-39 yaş ort.=45.11;40-49 yaş ort.=37.30). Bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Okul öncesi öğretmenleri küçük yaş grubuyla çalışma, çocukların aileleriyle sık görüşme gereği, sınıf içinde eğitimi aralıksız sürdürüyor olmaları ve çocuk sayısının fazla oluşu, yardımcı öğretmen eksikliği gibi nedenlerle yoğun ve yorucu koşullarda çalışmaktadırlar (Deniz Kan,2008:433) Söz konusu koşulların öğretmenlerde meydana getirdiği tükenmişlik düzeyleri çocuklarla olan ilişkilerini ve günlük program uygulamalarını da olumsuz etkileyebilmektedir.

Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin(2007) tarafından, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirleme amacıyla yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşlarının duygusal tükenme düzeylerini etkilediği saptanmıştır.

Tablo 3'e göre, 40-49 yaş arası öğretmenlerin sınıfındaki çocukların daha fazla problem davranışlara sahip olmalarının nedenini, bu gruptaki öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıl da dikkate alınarak mesleki tükenmişlikleri ile açıklamak mümkündür.

#### 4.2. Problem Davranış-Öğretmen Kıdem Durumu (Seniority Status Of Teachers)

Tablo 4'de çocukların öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre Problem Davranış Ölçeği'ne ve bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Çocukların Problem Davranışlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

(Tablo 4. The ANOVA Results of Problem Behavior of Children Relation to Seniority of Teacher)

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Farkın Kaynağı (Scheffe)
PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Dışa Yönelim	Gruplararası	9.925	3	3.308	8.005	.000*	1-5 / 21-30
		Gruplariçi	134.735	326	.413			6-10 / 21-30
		Toplam	144.660	329				11-20 / 21-30
	İçe Yönelim	Gruplararası	4.805	3	1.602	4.189	.006*	1-5 / 21-30
		Gruplariçi	124.653	326	.382			6-10 / 21-30
		Toplam	129.458	329				
	Anti Sosyal	Gruplararası	2.439	3	.813	3.864	.010*	1-5 / 21-30
		Gruplariçi	68.586	326	.210			6-10 / 21-30
		Toplam	71.025	329				11-20 / 21-30
Ben Merkezci	Gruplararası	25.118	3	8.373	17.798	.000*	1-5 / 6-10	
	Gruplariçi	153.362	326	.470			6-10 / 11-20	
	Toplam	178.480	329					
GENEL	Gruplararası	7.460	3	2.487	8.355	.000*	1-5 / 21-30	
	Gruplariçi	97.021	326	.298			6-10 / 21-30	
	Toplam	104.481	329				11-20 / 21-30	

\* P<0.05

Tablo 4 incelendiğinde; çocukların öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, Problem Davranış Ölçeği'nin genelinden ( $F_{(3-326)}=8.355$ ,  $p<0.05$ ); Dışa Yönelim ( $F_{(3-326)}=8.005$ ,  $p<0.05$ ), İçe Yönelim ( $F_{(3-326)}=4.189$ ,  $p<0.05$ ), Anti Sosyal ( $F_{(3-326)}=3.864$ ,  $p<0.05$ ) ve Ben Merkezci ( $F_{(3-326)}=17.798$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde, Dışa Yönelim ve Anti Sosyal alt boyutlarında farkın; 1-5 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında, 6-10 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında, 11-20 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin İçe Yönelim alt boyutunda farkın; 1-5 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında, 6-10 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Ben Merkezci alt boyutunda farkın; 1-5



yıl kıdemi olanlar ile 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında, 6-10 yıl kıdemi olanlar ile 11-20 yıl kıdemi olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar lehinde olduğunu tespit etmek amacıyla yaş gruplarının puan ortalamalarına bakmak gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Buna ilişkin veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Çocukların Problem Davranışlarının Betimsel İstatistiği  
(Table 5. The Descriptive Statistics of Problem Behavior of Children Relation to Seniority Teacher)

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{X}$	s
	Dışa Yönelim		1-5 yıl	146	.36
		6-10 yıl	87	.49	.723
		11-20 yıl	76	.47	.565
		21-30 yıl	21	1.09	.645
		Toplam	330	.46	.663
İçe Yönelim		1-5 yıl	146	.43	.616
		6-10 yıl	87	.50	.640
		11-20 yıl	76	.53	.636
		21-30 yıl	21	.93	.444
		Toplam	330	.50	.627
Anti Sosyal		1-5 yıl	146	.20	.498
		6-10 yıl	87	.22	.484
		11-20 yıl	76	.21	.340
		21-30 yıl	21	.56	.439
		Toplam	330	.23	.465
Ben Merkezci		1-5 yıl	146	.42	.598
		6-10 yıl	87	1.09	.825
		11-20 yıl	76	.65	.723
		21-30 yıl	21	.87	.428
		Toplam	330	.68	.737
GENEL		1-5 yıl	146	.36	.532
		6-10 yıl	87	.53	.615
		11-20 yıl	76	.47	.503
		21-30 yıl	21	.98	.471
		Toplam	330	.47	.564

Tablo 5'teki öğretmenlerin puan ortalamaları dikkate alındığında; Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde, *Dışa Yönelim* ve *Anti Sosyal* alt boyutlarında farkın; 1-5 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanların lehine olduğu; 6-10 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 6-10 yıl kıdemi olanların lehine olduğu; 11-20 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 11-20 yıl kıdemi olanların lehine olduğu görülmektedir. *İçe Yönelim* alt boyutunda farkın; 1-5 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanların lehine olduğu, 6-10 yıl ile 21-30 yıl kıdemi olanlar arasında 6-10 yıl kıdemi olanların lehine olduğu belirlenmiştir. *Ben Merkezci* alt boyutunda farkın; 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl kıdemi olanların lehine olduğu, 6-10 yıl ile 11-20 yıl kıdemi olanlar arasında 11-20 yıl kıdemi olanların lehine olduğu saptanmıştır.



Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde ve alt boyutlarında 1-5 yıl kідeme sahip olan öğretmenlerin çocuklarında daha az problem davranışlar görülürken 21-30 yıl arası kідeme sahip öğretmenlerin çocuklarında daha fazla problem davranış olduğu görülmektedir. Bu sonucu destekleyen araştırmalar mevcuttur.

Bulut (2000), öğretmenlerin hizmet yılına göre çocukların problem davranışlarında farklılık olmadığını saptamıştır. Bununla birlikte araştırmada 16-20 yıl arası kідeme sahip öğretmenlerin sınıfındaki çocukların problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bulut (2000), öğretmenlerin meslekte görev süresi arttıkça mesleki tecrübesinin artmasına karşılık yaşam streslerinin de arttığını; mesleki beklentilerine paralel olarak emekli olma düşüncesiyle çocuklarla olan iletişiminin azalabileceğini belirtmiştir.

Sevgi ve emeğin yoğun olarak tüketildiği bir meslek olan öğretmenlikte tükenmişlik diğer meslek gruplarına göre daha sık görülen bir durumdur. Söz konusu yorucu süreçte zamanla birçok öğretmen öğrencilerine karşı başlangıçta olduğundan daha fazla olumsuz tutum sergilemekte (Shukla ve Trivedi, 2008:320) ve bu tutum sınıf içerisinde disiplin problemlerinin meydana gelmesine neden olmaktadır (Pas vd., 2010:13). Tuğrul ve Çelik (2002) yaptıkları araştırmada, anaokulu öğretmenlerinin mesleki kідemlerinin, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilediğini saptamışlardır.

Erol (2008), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklardaki fiziksel istismara ilişkin farkındalıklarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada; 1-5 yıl arası kідeme sahip olan öğretmenlerin, çocuklardaki çocuğun arkadaşları ile anlaşmazlıklarında şiddete yönelmesi, anne ve babanın çocuğuna olumsuz yakıştırmalar yapması ( kötü vb.), çocuğa şiddet uygulanması gibi durumları fark etmede daha duyarlı oldukları saptanmıştır. Bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Chung (2003) araştırmasında, öğretmen ve çocuklar arasındaki karşılıklı iletişimin ve etkileşimin çocukların sosyalleşme süreçlerinde sınıf içi disiplini sağlamada önemli etken olduğunu saptamıştır. Araştırmada çocukların davranışlarının anlaşılabilmesi için öğretmenin iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmada Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde ve alt boyutlarında 1-5 yıl kідeme sahip olan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklarda daha az problem davranışlar görülürken; 21-30 yıl arası kідeme sahip öğretmenlerin sınıfındaki çocuklarda daha fazla problem davranış olduğu görülmektedir. 1-5 yıl arası kідeme sahip öğretmenlerin, meslekte yeni olmanın verdiği heyecanla çocuklarla yakın iletişim kurma olasılığının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin yakın ilgi ve sevgisinin çocukların davranışları üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Çocuklarla yakın iletişim kuran öğretmen olumsuz durumlarda aile ile iletişime geçme konusunda daha hassas davranacaktır. Bu durumda öğretmenin hassasiyeti çocuklardaki problem davranışların önlenmesinde aktif rol oynayabilecektir. Erol (2008)'un "1-5 yıl arası kідeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sorunlarına daha duyarlı olduğu" saptaması araştırma sonucuyla örtüşmektedir. 21-30 yıl arası kідeme sahip öğretmenlerin çocuklarının daha fazla problem davranışa sahip olması, diğer araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde bu öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile açıklanabilir.

#### **4.3 Problem Davranış-Öğretmen Öğrenim Düzeyi (Problem Behavior-Teacher's Graduation)**

Tablo 6'da çocukların öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre Problem Davranış Ölçeği'ne ve bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyine Göre Çocukların Problem Davranışlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları  
(Table 6. Independent t Test Results of Problem Behaviors of Children Relation to the Teachers Education Level)

PROBLEM DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
	Dışa Yönelim	Çocuk Gelişimi ve Eğitim Öğretmenliği		90	.68	.645	3.717	328
Okul Öncesi Öğretmenliği /Anaokulu Öğretmenliği			240	.38	.652			
İçe Yönelim	Çocuk Gelişimi ve Eğitim Öğretmenliği		90	.66	.609	2.783	328	.006*
	Okul Öncesi Öğretmenliği /Anaokulu Öğretmenliği		240	.44	.625			
Anti Sosyal	Çocuk Gelişimi ve Eğitim Öğretmenliği		90	.32	.401	2.263	328	.024*
	Okul Öncesi Öğretmenliği /Anaokulu Öğretmenliği		240	.19	.482			
Ben Merkezci	Çocuk Gelişimi ve Eğitim Öğretmenliği		90	.80	.687	1.791	328	.074
	Okul Öncesi Öğretmenliği /Anaokulu Öğretmenliği		240	.64	.751			
GENEL	Çocuk Gelişimi ve Eğitim Öğretmenliği		90	.65	.536	3.642	328	.000*
	Okul Öncesi Öğretmenliği /Anaokulu Öğretmenliği		240	.40	.560			

\* P<0.05

Tablo 6 incelendiğinde; Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde ( $t_{(328)}= 3.642$ ,  $p<0.05$ ); *Dışa Yönelim* ( $t_{(328)}= 3.717$ ,  $p<0.05$ ), *İçe Yönelim* ( $t_{(328)}= 2.783$ ,  $p<0.05$ ) ve *Anti Sosyal* ( $t_{(328)}= 2.263$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarında, öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre çocukların puan ortalamalarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Ölçeğin *Ben Merkezci* alt boyutunda ( $t_{(328)}= 1.791$ ,  $p>0.05$ ) öğretmenlerinin mezuniyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>0.05$ ). Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde, *Dışa Yönelim*, *İçe Yönelim* ve *Anti Sosyal* alt boyutlarında farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak amacıyla ortalamalar incelendiğinde; farkın Okul Öncesi Öğretmenliği /Anaokulu Öğretmenliği lehine olduğu görülmektedir.

Denizel Güven ve Cevher (2005), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yaptıkları araştırmada kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans programı mezunu öğretmenlerin sınıfındaki çocukların, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans programı mezunu öğretmenlere göre daha az problem davranış sergilediklerini belirlemişlerdir.

Kanlıkılıçer (2005) yaptığı araştırmada, Problem Davranış Ölçeği'nin alt boyutlarından olan *Aşırı Hareketli Olma/Dikkatsiz olma* alt boyutunda, öğretmeni düz lise mezunu olan çocukların öğretmeni

meslek lisesi ve diğer liselerden mezun olan çocuklara göre daha fazla problem davranış gösterdiklerini saptamıştır. Öğretmenin mezun olduğu yüksek okul türüne göre ise çocukların problem davranış ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre farklı sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmada öğrenim düzeyine göre öğretmenlerin iki grupta toplandığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği mezunlarının problem davranış puanlarının diğer gruba göre daha düşük olması bu bölümlerde 3-6 yaş arası çocukların eğitim programına odaklı olmasının öğretmenlik deneyimi açısından diğer gruba göre daha fazla kazanç sağlamalarının olumlu bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Çocuk Gelişimi bölümünün ise daha geniş bir yaş grubuna odaklı deneyim kazanmaları söz konusudur. Bu farklılık okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenlerine bilgi, beceri ve uygulamada kolaylık sağlayabilir.

Tüm araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin zaman içinde kendilerini geliştirmeleri ile mezuniyete göre farklılıkların ortadan kalkabileceği düşünülebilir. Zira öğretmenlik deneyimindeki olumlu performans sınıf yönetimine doğrudan yansıtılabilecektir. Programın nitelikli bir şekilde uygulanması, sınıf içi disiplinin eğitsel yollarla sağlanması problem davranışları azaltmada önemli etkiye sahip olabilecektir.

#### 4.4 Problem Davranış-Öğretmenin Medeni Durumu (Problem Behavior and Marital Status of Teachers)

Tablo 7'de çocukların öğretmenlerinin medeni durumlarına göre Problem Davranış Ölçeği'ne ve bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Çocukların Problem Davranışlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları  
(Table 7. Independent t Test Results of Problem Behavior of Children Relation to Marital Status of Teachers)

Problem Davranış Ölçeği Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Dışa Yönelim	Evli	263	.49	.705	1.292	328	.197
	Bekar	67	.37	.454			
İçer Yönelim	Evli	263	.52	.650	1.192	328	.234
	Bekar	67	.42	.526			
Anti Sosyal	Evli	263	.27	.503	3.276	328	.001*
	Bekar	67	.06	.195			
Ben Merkezci	Evli	263	.67	.752	.368	328	.713
	Bekar	67	.71	.676			
GENEL	Evli	263	.49	.600	1.390	328	.166
	Bekar	67	.38	.377			

\* P < 0.05

Tablo 7 incelendiğinde; Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde ( $t_{(328)} = 1.390$ ,  $p > 0.05$ ); Dışa Yönelim ( $t_{(328)} = 1.292$ ,  $p > 0.05$ ), İçer Yönelim ( $t_{(328)} = 1.192$ ,  $p > 0.05$ ) ve Ben Merkezci alt boyutlarında ( $t_{(328)} = 3.276$ ,  $p > 0.05$ ) öğretmenlerinin medeni durumlarına göre çocukların puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Fark anlamlı olmamakla birlikte bekâr öğretmene sahip olan çocukların problem davranış puanlarının evli öğrenmene sahip olan çocuklara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Anti Sosyal alt boyutunda ( $t_{(328)} = 3.276$ ,  $p < 0.05$ ) ise bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Problem Davranış Ölçeği'nin genelinde ve Dışa Yönelim, İçer Yönelim, Anti Sosyal alt

boyutlarında bekâr öğretmene sahip çocukların evli öğretmene sahip çocuklara göre problem davranış puanlarının daha düşük olduğu /daha az problem davranışlara sahip olduğu görülmektedir.

Kanlıkılıçer (2005),3-6 yaş grubu çocukların davranış problemlerini öğretmenin yaşı, medeni durumu, mezuniyeti ve kıdem durumuna göre inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada çocukların davranış problemlerinin öğretmenin mezun olduğu okul türü, cinsiyeti, medeni durumu, gelir düzeyi gibi değişkenler açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Turla vd. (2001)'nin yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin problemleri ile mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü arasında gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin kıdemleri arttıkça sınıftaki çocuk sayısının fazlalığını, çocuk sayısına göre sınıflarının küçük olmasını; araç gereç yetersizliğini ve diğer fiziksel koşullardaki olumsuzlukları problem olarak dile getirme oranlarının da arttığı saptanmıştır. Yapılan çeşitli araştırmalarda da okul öncesi öğretmenleri çocuk sayısının fazlalığı, araç gereç yetersizliği, sınıf içi ve bahçe alanının yetersizliği gibi pek çok noktada sorunlar yaşamalarının eğitim programlarını etkilediği görüşünü ifade etmişlerdir (Kandır, A. 1991; Biçer, 1994; Kasalı 2002; Ayvacı vd. ,2002; Kandır ve Çaltık, 2006; Özbey ,2006; Aktan ve Cömert, 2007).

Eğitim ortamında öğretmenin empati becerisi önem taşımaktadır. Öğretmenin empati becerisi çocukların kendilerini rahat, güvende ve değerli hissetmelerine yardımcı olmakta; sınıf içi saldırgan davranışlar ise azalmaktadır (Önder, 2003:430).Bununla birlikte öğretmenin olumsuz davranışlarla baş etmede kullandığı stratejiler de önem taşımaktadır. Denizel Güven ve Cevher(2005),Sadık(2006), Uysal vd.(2010) yaptıkları araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz davranışlarla başa çıkmada öncelikle birinci tür cezayı(sözel uyarı)ya da ikinci tür ceza yöntemini (olumsuz davranış gösteren çocuğu bir köşeye göndererek düşünmelerini isteme)kullandıklarını saptamışlardır.

Tuğrul (1991), yaptığı araştırmasında anaokulu öğretmenlerinin tutumları ile çocukların ruhsal uyum davranışları arasında önemli farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre, demokrat öğretmenlerin sınıfındaki çocuklarda otoriter tutuma sahip öğretmenlerin sınıfındaki çocuklara göre daha az ruhsal uyum problemi görülmüştür.

Miller (2010)çocuklarla yakın ve sıcak ilişkiler kuran öğretmenlerin sınıfında problem davranışlarda azalma olduğunu ve bu durumun çocukların sonraki yıllarında da öğretmenleriyle iletişimini olumlu etkilediğini, problem davranışlarının da daha az olduğunu saptamıştır.

Smith (2002)'de öğretmenin pozitif etkileşimi sonucunda çocuklarda gelişen olumlu davranışların çocuğun sonraki yaşamında olumlu davranışlarını devam ettirmesi açısından önem taşıdığını belirtmektedir.

Benedict (2006),okul öncesinde uygulanan pozitif destek programının çocukların problem davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Program sürecinde öğretmenler sınıf ortamını problem davranışları azaltmaya destek olacak şekilde düzenlemişlerdir. Problem olabilecek durum ve yerlerde kurallara uyarı levhaları ve işaretlerle çocukların dikkati çekilmiştir. Aynı zamanda öğretmenler övgü ifadelerini arttırarak çocuklarla daha olumlu iletişimde bulunmuşlardır. Program sonunda çocukların problem davranışlarında önemli ölçüde azalma olduğu saptanmıştır.

Covington Smith (2004) okul öncesinde pozitif davranışları destekleme programının etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında

öğretmenlere de etkili sınıf yönetimi ve pozitif öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin destek verilmiştir. Araştırma sonucunda hem çocukların problem davranışlarında azalma hem de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde olumlu gelişme olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarındaki kalabalık sınıflar, olumsuz fiziksel koşullar yardımcı öğretmen eksikliği, uzman desteğinin sınırlı oluşu vb. olumsuzluklar araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde, söz konusu koşulların öğretmenin eğitim programı uygulamalarını da olumsuz etkilediği düşünülebilir. Bu noktada eğitim programının uygulanmasına yönelik yaşanan güçlüklerin çocuklarda problem davranışları meydana getirmede rol oynayabileceği yorumu yapılabilir.

##### 5.SONUÇ VE ÖNERİLER (CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS)

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaşlarına, kıdemlerine, öğrenim düzeylerine ve medeni durumlarına göre sınıflarındaki çocukların Problem Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır ( $p < 0.05$ ).

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler verilebilir;

- Çocukların sınıf içindeki problem davranışlarının nedenleri öğretmenler aracılığıyla saptanarak gerek eğitimsel gerekse psikolojik açıdan söz konusu noktalarda erken müdahale çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin iş yoğunlukları ve çocuklardaki davranış problemlerinin uzmanlık gerektiren bir çalışma alanı olduğu dikkate alınacak olunursa, okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerinin önemi daha iyi kavranacaktır. Bu kapsamda öğretmenlere çocuklara sosyal becerileri kazandırma ve problem davranışları engellenme konularında hizmet içi eğitim verilmesi yararlı olabilir.
- Uzman desteği gerektiren problem davranışlarla ilgili hem ailelere hem de çocuklara destek vermek amacıyla, okul öncesi eğitim kurumlarında psikolog ve sosyal hizmet uzmanlarının görevlendirilmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içinde yardımcı öğretmenin olmadığı durumlarda öğretmenin çalışma koşulları ağırlaşabilmektedir. Mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin, daha ileri yaş grubunda olan öğretmenlerin ve evli öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların daha fazla problem davranışlara sahip oldukları dikkate alınırca söz konusu grupta olan öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarını kolaylaştırıcı yardımcı öğretmen desteğinin sağlanması önem taşımaktadır. Bu noktada kız meslek lisesi çocuk gelişimi mezunları ve çocuk gelişimi ve eğitimi ön lisans mezunlarının görevlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.
- Eğitim, olumlu kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen tarafından verildiğinde etkili olabilmektedir. Yanlış ve doğru kavramlarının büyük ölçüde gözlenerek ve model alınarak öğrenildiği okul öncesi dönemde, öğretmenlerin olumlu davranış örneklerini içselleştirmiş olmaları önemlidir. Bu kapsamda lisans dönemi başta olma üzere, öğretmenlerin mesleki süreçlerinde belli aralıklarla kişisel gelişim programlarına katılmaları yararlı olabilir. Okul öncesi öğretmenliğinin daha çok özveri gerektiren bir öğretmenlik dalı olduğu düşünüldüğünde öğretmenlere bu desteğin olumlu etkisinin olacağına inanılmaktadır.
- Çocuklar kendi yaşlıtlarına daha kolay saldırgan davranışlar gösterebilirken küçük yaş gruplarına daha şefkatli davranma ve

olumlu model olma eğiliminde olabilmektedirler. Bu bağlamda problem davranışların azaltılmasında karma yaş grupları ile eğitim verilmesi önerilebilir.

- Öğretmenleri Çocuk Gelişimi Bölümü mezunu çocukların daha fazla problem davranışlar gösterdikleri dikkate alındığında; söz konusu durumun nedenleri hem bu bölümden mezun olmuş öğretmenlerle hem de ilgili bölümde görev yapan akademisyenlerle görüşmeler yapılarak öğretmelerin yetersiz oldukları ve desteğe gereksinim duydukları noktalar ve bunların nedenleri belirlenebilir. Saptanan noktalarla ilgili gerekli eğitimsel düzenlemeler (hizmet içi eğitim, eğitim programlarında düzenlemeler vb.) yapılabilir.

#### KAYNAKLAR ( REFERENCES)

1. Alisinanoğlu, f. Ve Özbey, s. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mesleki eğitim fakültesi dergisi*. Sayı:1.173
2. Ayvacı, h. Ş.devecioğlu, y. Ve yiğit, n.(2002).okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. V. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi.(bildiriler),eylül, ankara,1-5.
3. Aktan kerem, e. Ve cömert, d.(2007). Okul öncesi eğitimin sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi: eskişehir ili örneği. *Mesleki eğitim dergisi*. Cilt:9. Sayı:17. 102-112.
4. Benedict, e.a.(2006).assessment and implementetion of positif behavior support in preschool. Doctor of philosophy. Presented to the college of education and graduate school of universty of oregon.
5. Biçer, m.(1994).ankara il merkezindeki anasınıfları ve uygulama anaokullarının fiziki özellikler açısından kıyaslanarak değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü: ankara.
6. Brophy, j.(1996).enhancing students' socialization: key elements. Eric identifier:ed395713.
7. Bulut, ş. (2000). Altı yaş çocuklarında davranış problemleri ile anne ve öğretmenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara üniversitesi fen bilimleri enstitüsü: ankara
8. Chung, k.(2003).clasroom discipline and socialization. American educational research association annual confrence. Chicago, il, april 21-25. Ed475593.
9. Cemaloğlu,n. Ve erdemoğlu şahin,d..(2007).öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu eğitim dergisi* cilt:15 no:2 465-484
10. Covington smith, s.(2004) the effects of targeted positive behavior support strategies on preschoolers externalizing behavior. Doctor of philosophy the faculty graduate school universty of missouri-columbia.
11. Deniz kan, ü.(2008).Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu eğitim dergisi*, cilt:16 no:2, 431-438
12. Denizel güven, e. Ve cevher, n. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi* (2) sayı:18,1-22
13. Denham, s. And weisberg, r. P. (2005). A blueprint for the promotion of pro-social behavior in early childhood. Social-emotional learning in early childhood. 13-51.( ed: elda



- chesebrough, patricia king, martin bloom, thomas p. Gullotta).  
Publisher: springer-verlag, new york.
14. erol, d.(2008).okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları.(eskişehir il örneği).çocuk istismarını ve ihmalinin önleme sempozyumu.8-10mayıs2008.  
Www.cocukistismarininönleme.sempozyumu.web.tr/2008
  15. Hong, y.(2004).cultural meaning of group discussions on problematic moral situations in korean kindergarten classrooms. *Journal of research in childhood education*. Vol.18.no.3.179 - 192.
  16. Kanlıklılıçer, p. (2005). Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği geçerlilik güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü. Okul öncesi eğitimi bilim dalı. İstanbul.
  17. Kandır, a. (1991). Okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü: ankara.
  18. Kandır, a. Ve çaltık, i. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okullarının fiziksel koşullarına ve sınıflarındaki ilgi köşelerinin özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mesleki eğitim dergisi*. (8) 15, 40-62.
  19. Kasalı, i. (2002).anaokulları ve anasınıflarındaki 4-6 yaş çocukların eğitimlerinde kullanılan araç gereçlerin mevcut durumu ve niteliklerinin belirlenmesi (diyarbakır örneği).yayımlanmamış yüksek lisans tezi, dicle üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü: diyarbakır.
  20. Miller, j.b.(2010).the importance of having warm and caring teachers for children with behavior problems. Degree of doctor of philosophy. Benerd school of education. Major: educational psychology. University of the pacific stockton: california
  21. Olson, e.m.(2009).the impact of early childhood educators on conduct problems in preschool children. Doctor of philosophy. Program authorized to offer degree: college of education university of washington.
  22. Önder, a. (2003).öğrenme sürecinde kişiler arası iletişim ve öğretmenin iletişim becerileri. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Yayıma hazırlayan: müzeyyen sevinç. Morpa kültür yayınları. İstanbul.422-432.
  23. Özbey, S. (2006) okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü okul öncesi eğitimi bilim dalı: ankara.
  24. Özbey, S.(2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (pkbs-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü çocuk gelişimi ve eğitimi anabilim dalı okul öncesi eğitimi bilim dalı: ankara.
  25. Pas, E. T.; bradshaw, catherine p.; hershfeltd, patricia a.; leaf, philip j.a.(2010). Multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School psychology quarterly*, v25 n1 p13-27 mar.
  26. Richardson, D.L.(2009).evaluation of interpersonal problemsolving skills program for preschool and elementary children. Degree of doctor of philosophy graduate college of the oklahoma state university.



27. Reio, T.G.; maciolek, c.lyn; and weiss, e.m. (2002). The prevalence of anxiety and prosocial behaviors in child-centered and basic skills preschool classrooms. American educational research association annual conference. New orleans, la, april 1-5. Ed476914.
28. Sadık, f. (2006). Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü eğitim bilimleri anabilim dalı: adana
29. Shukla, a. Trivedi, t. (2008). Burnout in indian teachers. *Asia pacific education review*. Vol. 9, no.3, 320-334.
30. Smith, j.s. (2002). Understanding parent' and teacher' perspective perspectives of behavioral problems in the preschool children. Doctor of philosophy university at albany state university of new york.
31. Tolbert, c.l. (1999). The effects of coaching and peer reinforcement on socially isolated kindergarten children. Ph. D. theses the university of southern mississippi. Usa.
32. Tuğrul, b. (1991). Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkökul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe üniversitesi sağlık bilimleri enstitüsü. çocuk sağlığı ve eğitimi programı: ankara.
33. Tuğrul, b. Ve çelik, e. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*. Cilt (2), sayı 12, 1-11.
34. Turla, a., tezel şahin, f. Ve avcı, n. (2001). okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yönetimi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli eğitim dergisi*. Sayı 151.
35. Ural, o., ramazan, o. Ve efe, k. (2004). Okul öncesinden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunları. Marmara üniversitesi atatürk eğitim fakültesi, 1. Uluslar arası okul öncesi eğitimi kongresi. Kongre kitabı. (2006) cilt:2. 173-177.
36. Uysal, h.akbaba altun, s. Ve akgün, e. (2010). The strategies preschool teachers use when confronted with children's undesired behaviors. *Elementary education online*, eeo, 9(3), 971-979
37. Özmen, f. S. (2001). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe üniversitesi sağlık bilimleri enstitüsü: ankara.
38. Webster-stratton, c.; reid, j. And hammond, m. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: who benefits? *Journal of child psychology and psychiatry*. volume .42 Issue .7 943-952.