

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DAVRANIŞ SORUNLARI TARAMA ÖLÇEĞİ :
GEÇERLİLİK GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI
(Yüksek Lisans Tezi)

Pınar Kanlıkılıçer

İstanbul, 2005

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DAVRANIŞ SORUNLARI TARAMA ÖLÇEĞİ :
GEÇERLİLİK / GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI
(Yüksek Lisans Tezi)

Pınar KANLIKILIÇER

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ozana URAL

İstanbul, 2005

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL ÖNCESİ DAVRANIŞ SORUNLARI TARAMA ÖLÇEĞİ :
GEÇERLİLİK GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI**

İMZALAR

Program Danışmanı: Prof. Dr. Ayla Oktay

.....

Danışman : Doç.Dr. Ozana Ural

.....

Jüri Üyesi : Doç Dr. Emine Erkin

.....

Jüri Üyesi: Yrd.Doç Dr. Oya Ramazan

.....

Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Tezi

İstanbul, 2005

Teşekkür

Lisansüstü eğitimimi tamamlamam için beni her zaman zorlayan ve destekleyen değerli dostum Prof. Dr. Brenda D. Townes'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca örnek aldığım, üretkenliğine ve bilgisine hayranlık duyduğum Prof. Dr. Ayla Oktay'a, araştırmanın her aşamasında değerli katkı ve uyarılarıyla bana yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Ozana Ural'a, tez jürisine katılmayı kabul eden ve çalışmama destek veren ve yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Emine Erkin'e ve Doç. Dr. Oya Ramazan'a teşekkür ederim.

Çalışmanın her adımında desteğini hissettiğim, çok zorlandığım durumlarda her türlü desteği ve fedakârlığı göstermiş olan çalışma arkadaşım Aydan Aydın'a çok teşekkür ederim.

PBQ'nun tezimde kullanılmasına izin veren ve ölçeği, kullanım kılavuzu ve diğer makaleler ile beraber Türkiye'ye gönderen Prof. Dr. Lenore Behar'a ve ODÖ ölçeğinin araştırmada kullanılmasına izin veren Doç. Dr. Emine Gül Kapçı'ya teşekkür ederim.

Tezimin tüm istatistiksel analizlerini yapmış olan Dr. Mustafa Otrar'a ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sırasında değerli bilgilerini benimle paylaşan arkadaşım Nilgün Canel'e, çalışmama destek veren çalışma arkadaşım Oktay Taymaz Sarı'ya teşekkür ederim.

Çalışmada çeviri ve imlâ kuralları konularında her zaman sabırla ve ilgiyle yardımcı olan kız kardeşim Şeyda Öztürk'e ve her zaman umut ve güven veren değerli anneme ve babama teşekkür ederim.

Tüm çalışmalarımnda benden desteğini ve sabrını hiç esirgemeyen değerli eşim Adnan ve biricik oğlum Kuzey'e çok teşekkür ederim.

ÖZET

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarını anlamak üzere yapılmıştır. Bunun için önce Behar (1976) tarafından geliştirilen PBQ'nun Türkçe'ye çevrilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması gerekli olmaktadır. Daha sonra Behar'ın testinden uyarlanan ODSTÖ kullanılarak, 3- 6 yaş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunlarının belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 654 çocuktan oluşmaktadır. Ayrıca, araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin 8 ayrı ilçesinde devlet ve özel anaokullarına devam eden, yaşları 3- 6 yaş arasında değişen 318'i kız 336'si erkek, toplam 654 çocuk ve çocukların öğretmeni olan 56 öğretmenden oluşmaktadır. Demografik bilgileri edinebilmek amacı ile Çocuk Bilgi Formu ve Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların davranış problemlerini belirlemek için ODSTÖ kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için kullanılan istatistiksel teknikler bağımsız grup t testi, Kruskal Wallis-H, Mann Whitney-U analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'dir.

Güvenilirlik çalışması sırasında, ölçeğin iç tutarlılık ve iç homojenite analizleri yapılmıştır. Testin maksimum iç tutarlığı Cronbach α (.92) bulunmuştur. Diğer bir iç tutarlık belirleme yöntemi olan "madde toplam korelasyonları"nın hesaplanması sonucunda tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel açıdan $p < .001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında ise ODSTÖ'nin 3- 6 yaş arası Türk öğrencilerinden toplanan veriler üzerinden nasıl bir faktör yapısı gösterdiği incelenmiştir. Yapılan analizlerde KMO değeri .925; Bartlett's değeri de 8953,253 olarak belirlenmiş ve bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar testi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır.

ODST ölçeğinin Kavgacı - Saldırgan Olmak alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve erkek çocukların kızlara oranla daha çok saldırgan davranışlarda bulduklarını belirlemiştir. Endişeli – Ağlamaklı olmak alt boyutunun annenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında 46 ve üstü yaş grubuna dahil olan annelerin çocuklarında bu davranış probleminin daha çok görüldüğü belirlenmiştir.

ABSTRACT

This study has been conducted with the aim of gaining a deeper understanding of the behavioural problems of preschool children. With respect to this aim, the PBQ developed by Behar (1976) has been translated into Turkish and its validity and reliability have been measured. Then, the behavioural problems of children 3-6 years of age attending preschool institutions have been identified in accordance with the ODSTÖ. The sample consisted of 56 preschool teachers and a total of 654 children (318 girls and 336 boys) in public and private preschool institutions in 8 different districts of Istanbul. Child Evaluation Form and Teacher Evaluation Form have been used to gather demographical data. ODSTÖ has been used to identify the problems of preschool children .

Statistical techniques used for the analysis and interpretation of data are Independent Group T Test, Kruskal Wallis-H, Mann Whitney-U analysis and one way variance analysis.

During the reliability study, the internal consistency and internal homogeneity of the sample have been analysed. The maximum internal consistency of the test was Cranbach α (.92). "Total correlation of items" has been measured and the correlation between all items and the total scale has been revealed to be positively meaningful with a statistical level of $p < .001$. During the validity study, the factor analysis of ODSTÖ on the data collected from Turkish children has been examined. The KMO value of .925 and Bartlett's value of 8953,253 has been found statistically meaningful. These results reveal that the items of the test are suitable for factor analysis and that the examined aspect is multidimensional in the environment of the sample.

The scores of the Aggressiveness sub-dimension of the ODST scale vary according to gender and male children are found to be more aggressive than the female ones. Being Anxious – Weepy sub-dimension has been examined according to the age of the mother and it has been found that children of mothers 46 and more of age are more prone to being anxious/weepy

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	7
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Varsayımlar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

LİTERATÜR

2.1. Davranış ve Davranış Problemleri.....	12
2.2. Okul Öncesi Dönemin Sosyal Gelişim Özellikleri.....	15
2.2.1. Üç Yaş.....	15
2.2.2. Dört Yaş.....	16
2.2.3. Beş Yaş.....	16
2.2.4. Altı Yaş	17
2.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleri.....	18
2.3.1. Kavgacı, Saldırgan Davranışlar.....	24
2.3.2. Endişeli ve Ağlamaklı Olma Davranışı.....	28
2.3.3. Dikkatsizlik ve Aşırı Hareketlilik.....	30
2.4. Davranış Sorunları Üzerine Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	32
2.5. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeğinin (PBQ) Kullanıldığı Araştırmalar...33	

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	37
3.2. Evren ve Örneklem.....	37
3.2.1.Evren.....	37
3.2.1 Örneklem.....	37
3.3. Verilerin Toplanması.....	38
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	39
3.4. Uygulama	41
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	42

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okulöncesi Davranış Sorunları Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması.....	45
4.1.1 Dilsel Eşdeğerlilik.....	45
4.1.2. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	48
4.1.2.1. Güvenirlik Çalışması.....	48
4.1.2.2. Geçerlilik Çalışması.....	54
4.1.2.2.1. Yapı Geçerliliği.....	55
4.1.2.2.2. Kriter Geçerliliği.....	64
4.2.Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	66
4.2.1.Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	67
4.2.2. Öğretmen Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	72
4.2.3. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	74
4.3. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği'ne İlişkin Bulgular.....	78
4.4. OÖDSTÖ PUANLARIYLA DEMOGRAFİK BULGULARA İLİŞKİN ANALİZLER.....	79

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	116
5.1.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasının Sonuçları	117
5.1.2. OÖDSTÖ ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunları.....	118
5.2.Tartışma	119
5.3. Öneriler.....	123
KAYNAKÇA.....	124
EKLER.....	137

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenim Görülen Okulların İlçelere Göre Dağılımını Gösteren Çapraz Tablo.....	38
Tablo 2. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	38
Tablo 3. Maddelerin Dilsel Eşdeğerliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup t Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4. OÖDSTÖ'nin İç Tutarlılık Sonuçları.....	49
Tablo 5. OÖDSTÖ'nin Toplamı İçin İç Tutarlılık Katsayıları.....	50
Tablo 6. OÖDSTÖ'yi Oluşturan Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	51
Tablo 7. Madde Toplam Korelasyonları ve Ayırdedicilik Analizi Sonuçları	52
Tablo 8. Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Değerleri.....	55
Tablo 9. Faktör Analizi Sonuçları (Açıklanan Toplam Varyans Miktarı).....	57
Tablo 10. Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi	58
Tablo 11. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler.....	59
Tablo 12. OÖDSTÖ Alt boyutları Arasındaki Korelatif İlişkiler.....	63
Tablo 13. OÖDSTÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İle ODÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelatif İlişkiler.....	65
Tablo 14. Öğrenim Görülen Okul Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	67
Tablo 15. Çocuğun Cinsiyeti Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	67
Tablo 16. Çocuğun Yaşı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	68
Tablo 17. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	68
Tablo 18. Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	68
Tablo 19. Annenin Mesleği Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	69
Tablo 20. Babanın Mesleği Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	69
Tablo 21. Annenin Medeni Durumu Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	70
Tablo 22. Babanın Medeni Durumu Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	70

Tablo 23. Anne-Baba Ayrı İseler Çocuğun Kimin Yanında Kaldığı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	70
Tablo 24. Ailenin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	71
Tablo 25. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	71
Tablo 26. Okulunuzda Aşağıdakilerden Hangisi Mevcut Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	71
Tablo 27. "Davranış Problemi Olan Çocuğu Rehberlik Servisine Gönderebiliyor musunuz?" Sorusuna verilen Cevaplar İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	72
Tablo 28. "Onun Yaşındaki Çocuklarla Kıyasladığınızda Çocuğun Zihinsel Yetilerini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?" Sorusuna verilen Cevaplar Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	72
Tablo 29. "Onun Yaşındaki Çocuklarla Kıyasladığınızda Çocuğun Uyum Yetilerini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?" Sorusuna verilen Cevaplar Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	73
Tablo 30. "Onun Yaşındaki Çocuklarla Kıyasladığınızda Çocuğun Sosyal Yetilerini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?" Sorusuna verilen Cevaplar Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	73
Tablo 31. "Onun Yaşındaki Çocuklarla Kıyasladığınızda Çocuğun Fiziksel Yetilerini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?" Sorusuna verilen Cevaplar Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	74
Tablo 32. Psikolojik Yardım Alıp Almadığı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	74
Tablo 33. Öğretmenin Cinsiyet Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	75
Tablo 34. Öğretmenin Yaşı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	75
Tablo 35. Medeni Durumu Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	75
Tablo 36. Çocuk Sayısı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	76
Tablo 37. Ekonomik Durumu Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	76
Tablo 38. Mezun Olduğu Lise Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	76
Tablo 39. Mezun Olduğu Yüksek Okul Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	77

Tablo 40. Okuldaki Görevi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	77
Tablo 41. Katıldığı Eğitim Programları Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	77
Tablo 42. Kaç Yıldır Öğretmenlik Yaptığı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri.....	78
Tablo 43. OÖDST Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Ait N , \bar{x} ve ss Değerleri.....	78
Tablo 44. Kavgacı ve Saldırgan Olmak Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	80
Tablo 45. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	80
Tablo 46. Ölçek Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	81
Tablo 47. Kavgacı ve Saldırgan Olmak Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	81
Tablo 48. Endişeli ve Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	82
Tablo 49. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	82
Tablo 50. Ölçek Toplam Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	83
Tablo 51. Endişeli ve Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Babanın Mesleği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	84
Tablo 52. Kavgacı ve Saldırgan Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Zihinsel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	85
Tablo 53. Endişeli ve Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Zihinsel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	86
Tablo 54. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Zihinsel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	86
Tablo 55. Ölçek Toplam Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Zihinsel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	87

Tablo 55. Kavgacı ve Saldırgan Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Uyum Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	88
Tablo 57. Endişeli ve Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Uyum Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	88
Tablo 58. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Uyum Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	89
Tablo 59. Ölçek Toplam Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Uyum Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	89
Tablo 60. Kavgacı ve Saldırgan Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Sosyal Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	90
Tablo 61. Endişeli ve Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Sosyal Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	91
Tablo 62. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Sosyal Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	91
Tablo 63. Ölçek Toplam Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Sosyal Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	92
Tablo 64. Kavgacı ve Saldırgan Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Fiziksel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	92
Tablo 65. Endişeli ve Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Fiziksel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	93
Tablo 66. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Fiziksel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	93
Tablo 67. Ölçek Toplam Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Fiziksel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	94
Tablo 68. Kavgacı ve Saldırgan Olmak Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Psikolojik Yardım Alım Almaması Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 69. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Psikolojik Yardım Alım Almaması Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	95

Tablo 70. Ölçek Toplam Puanlarının Çocuğun Psikolojik Yardım Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	95
Tablo 71. Kavgacı ve Saldırgan OlmakAlt Boyutu Puanlarının Öğretmenin yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	96
Tablo 72. Kavgacı ve Saldırgan OlmakAlt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	97
Tablo 73. Endişeli ve Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	97
Tablo 74. Endişeli ve Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları	98
Tablo 75. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	98
Tablo 76. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	99
Tablo 77. Ölçek Toplam Puanlarının Öğretmenin yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	99
Tablo 78. Ölçek Toplam Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	100
Tablo 79. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Mezun Olduğu Lise Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
Tablo 80. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Mezun Olduğu Lise Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSDTesti Sonuçları	101
Tablo 81. Kavgacı ve Saldırgan OlmakAlt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Katıldığı Eğitim Programı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	102
Tablo 82. Endişeli ve Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Katıldığı Eğitim Programı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	103

Tablo 83. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Katıldığı Eğitim Programı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	103
Tablo 84. Ölçek Toplam Puanlarının Öğretmenin Katıldığı Eğitim Programı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	104
Tablo 85. Endişeli ve Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Okulda Bulunan Birimler Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	105
Tablo 86. Kavgacı ve Saldırgan OlmakAlt Boyutu Puanlarının Davranış Problemi Olan Çocukların Rehberlik Servisine Gönderilip Gönderilemediği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	106
Tablo 87. Endişe ve Korku Dolu Olmak Alt Boyutu Puanlarının Davranış Problemi Olan Çocukların Rehberlik Servisine Gönderilip Gönderilemediği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	106
Tablo 88. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Davranış Problemi Olan Çocukların Rehberlik Servisine Gönderilip Gönderilemediği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	106
Tablo 89. Ölçek Toplam Puanlarının Davranış Problemi Olan Çocukların Rehberlik Servisine Gönderilip Gönderilemediği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	107
Tablo 90. Kavgacı ve Saldırgan OlmakAlt Boyutu Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
Tablo 91. Kavgacı ve Saldırgan OlmakAlt Boyutu Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	108
Tablo 92. Endişeli ve Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	109
Tablo 93. Endişeli ve Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları	110
Tablo 94. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	111
Tablo 95. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz Olmak Alt Boyutu Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	112
Tablo 96. Ölçek Toplam Puanlarının Okulun bulunduğu ilçe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	113
Tablo 97. Ölçek Toplam Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	114

GİRİŞ

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitimin bilinen en temel amacı, bireyin içinde yaşadığı topluma uyum göstermesini sağlamaktır. Çocuk, bir aile içinde doğar ve ilk eğitimini orada alır. Ailenin çocuk eğitimine ilişkin anlayışı, içerisinde yaşadığı toplumun kültürüne ve normlarına göre değişmektedir. Kültüre has değerlerle içiçe yaşayan aile, çocuktan bu kültürün davranış kalıplarına uymasını bekler; onu bu yönde geliştirir ve eğitir. Toplumu oluşturan en küçük sosyal kurum aile olduğuna göre, sağlıklı toplumların oluşması açısından, ailenin çocuğun eğitiminde uyguladığı yöntem çok önemlidir.

Çocuk hayatının ilk yıllarını anne-babası ile beraber evinde geçirir ve üç-altı yaşları arasında, ilk kez ailesinin dışında, yaşamının büyük bölümünü geçireceği bir başka ortama girmek ve buna uyum sağlamak görevi ile karşı karşıyadır; bu yeni ortam "anaokulu" dur. Okulöncesi eğitim ihtiyacı hisseden aileler, çocuklarını bir eğitim kurumuna yollamaya hazırdır (Oktay, 1983).

Okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun aileden aldığı ilk eğitimin geliştiği bir yer olarak karşımıza çıkar. Okul öncesi eğitimin amacı çocuğun duygusal, zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimini sağlamak, uyumlu bir yaşam sürebilmesi için gerekli olan temeli oluşturmaktır. Çocuk okulda diğer çocuklar ve öğretmeni aracılığıyla topluma uyum sağlamayı öğrenir. Çocuk genel davranış kurallarına uymuyor ise, okulun görevlerinden biri de çocuğa uygun davranışların öğrenimini sağlamaktır. Genel bir ifade ile söylenecek olursa okul çocuğun bilişsel gelişimine katkıda bulunurken, sosyalleşmesini de sağlar.

Aile, çocuğa doğumundan, okula gittiği döneme kadar kendi iç dinamikleri ile oluşturduğu bir eğitim verir. Okul ve öğretmen de uyguladıkları programa göre bir eğitim verir. Ailenin eğitsel ortamı, öğrencinin okulda öğrendiklerini ya pekiştirici ya da köreltici bir özelliğe sahiptir (Çelik, 2003). Okul belirli kuralları olan ve öğrencilerden bu kurallara uyulması istenen kurumdur. Aile ile okulun çocuk için uygun gördüğü sosyal davranışlar benzer ise, çocuk okula başladığında daha az uyumsuzluk sergileyecektir (Ural, 2005). Çocuk ailede öğrendikleriyle okulda öğrendikleri birbirini destekleyici nitelikte olmalıdır. Böyle bir

paralellik sonucunda öğrencinin okulda öğrendikleri pekişebilir. Aksi durumda, öğrenilenler körelebilir. Çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda aldığı eğitim ile ailede aldığı eğitim birbiriyle çakışiyorsa, çocuk sosyal uyum ve davranışlarında zorluklar yaşayabilir.

Öğretmenler sınıf içindeki davranış problemlili çocukların bu davranışlarının nedenlerini aile ve çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresine bağlayıp, kitle iletişim araçlarındaki şiddet içeren yayınlara atıfta bulunurken (Curwin ve Mendler, 1988; Burden, 1995; NEA, 1987), aileler okulların çocuklar için yeterli olmadığını ya da okulların çocuklardan çok fazla şey beklediğini iddia etmektedir. Okul yöneticilerinin açıklaması ise genellikle öğrencilerin öğrenmeyle fazla ilgilenmediği, öğretmenlerini umursamadıkları, ailelerin de şikayet etmeyi sevdiği yönündedir (Johnson, Oswald ve Adey,1993). Uygun davranışlar göstermeyen ya da uyum sorunu yaşayan çocukların, olumsuz davranışları nereden, nasıl edindiği konusunda aile ve okul arasında farklı görüşler olsa bile, eğitimcilerin çocuğun sorun ve uyumsuzluklarını çözmesi beklenir.

Çözüme ulaşmak için önemli olan nokta, çocuğun problemlerinin kaynağını bulmaktır. Kimi olası kaynaklar şöyledir:

- * Çocuğun diğer çocuklarla yaşadığı uyumsuzluklar (birbirlerine saldırgan davranışlarda bulunmaları, grubun dışına itilmeleri v.b.)
- * Çocuğun kendisinden kaynaklanan sorunlar (biyolojik, fiziksel engeller, v.b.)
- * Ailenin benimsediği yaşam biçimi ve eğitimiyle okul eğitimi arasındaki uyumsuzluk

Kaynağı ne olursa olsun, çocukta görülen davranış problemlerini belirli başlıklar altında toplamak zordur. Çocukta görülen davranış sorunlarını, "çocuğun uyumsuzluğunu" açıklamak ve çözüm yolları üretmek için araştırmacılar "davranış problemlerini" tanımlamakla işe başlamışlardır. Pek çok araştırmacı davranış problemlerini farklı tanımlamaktadır.

Tanımların gruplanmasına bakıldığında en çok;

- kuramlara,
- gelişim özelliklerine,
- kültür farklılıklarına,

göre davranış problemlerinin incelendiği görülmüştür.

Davranış sorunları üzerinde duran kuramlar içerisinde davranışçı ve bilişsel kuramlar başta gelmektedir. Davranışçı kuramın temsilcileri, normal dışı davranışların, gerekli uyumlu davranışların ve yeteneklerin öğrenilmemiş olmasını, bunların yerine etkisiz ve uyumsuz davranışların öğrenilmiş olması dolayısıyla, ayırım yapmayı ya da karar vermeyi gerektiren çatışma durumlarında, bireyin yetersiz kalması ile açıklarlar (Kotler,2002).

Davranışçılara göre bozuk davranışların nedenleri:

1. Doğru davranışın öğrenilmemiş olması,
2. Bozuk davranışın öğrenilmiş olması,
3. Başa çıkılamayan stres durumlarıdır (Kotler, 2002).

Duyuşsal-bilişsel kuram, şiddet davranışına farklı bir açıdan yaklaşmaktadır. Prescott (1975), sapkın davranışlar için "beden duyularının yoksunluğu" kuramını geliştirmiştir. Büyüme sırasında beden duyularının yoksunluğu ve yalıtılmışlık, beyindeki hazla ilgili nöral sistemleri bozmaktadır. Bu bozulma, beden duyularının daha yüksek beyin merkezleriyle birleştirilmesini ve hazzın normal gelişimini engellemektedir. İnsanlar, anlık haz/uyaran arayıcı davranışlarda bulduklarında, fizyolojik gerilimlerini ve geçici rahatsızlıklarını azaltmaktadırlar. Davranışın nörobiyolojisinin kısmen yoksunluk, kısmen de kültür tarafından şekillendiğini ileri sürmüştür (Prescott, 1975).

Gelişim psikologlarına göre, bir çocuğun davranışının problem sayılabilmesi için bazı ölçütler gerekir. Bunların arasında yaşa uygunluk, yoğunluk, süreklilik ve cinsel rol beklentileri sayılabilir.

Yaşa uygunluk: Her gelişim döneminin kendine özgü davranışları vardır. Bu nedenle, çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerini iyi bilmek gerekir. Örneğin; 2 yaş çocuğu olumsuz davranışlar gösterme eğilimindedir ve istenilen şeyi yapmaz. Freud'un anal, Erikson'un özerkliğe karşı kuşku ve utanç dönemlerine rastlayan bu yaşlarda çocuk, özerk bir birey olduğunu öğrenir. Kendisi istemeyince altının değiştirilmesini istemez, öpülmeyi reddeder.

3-5 yaş çocuğu dikkat çekmek ister. Hayal dünyası çok geniş olduğu için inanılmaz öyküler anlatabilir. Henüz yalanla yalan olmayanı ayırt edemezler. Piaget'e (1926) göre okul

öncesi dönem çocukları işlem öncesi dönemdedirler ve bu dönemin çocukları diğerine yapılan kasıtlı davranış ile kasıtlı olmayan davranışı birbirinden ayıramazlar. Bu nedenle bu yaşlardaki çocukların anlattıkları yalan olarak kabul edilmezken, 11-14 yaşlarındaki çocuklarda görülen yalan normalden sapan bir davranış olarak kabul edilir.

Yoğunluk: Bir davranışın problem olarak kabul edilmesindeki ikinci ölçüt yoğunluktur. Örneğin 5 yaş çocuğunda öfke ve huysuzluk doğarken, bu davranış başkasına fiziki zarar verme şekline dönüşürse, davranış bozukluğu kategorisine girer.

Süreklilik: Çocuğun belirli bir davranış türünü ısrarlı bir biçimde ve uzun zaman devam ettirmesidir.

Cinsel rol beklentileri: Erkeklerden kızlara oranla daha saldırgan olmaları beklenirken, davranışları ile erkeklere benzer saldırgan davranan kızların davranışları normalden sapan davranış kategorisine de değerlendirilebilir (Weikart,1998) .

Problem davranışlar, bireyin yeni bir beceri öğrenmesini engelleyen ve ortamları dışında kalmasına neden olan, kendisine ya da diğerlerine zarar veren, aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal normlarına uymayan davranışlar olarak da tanımlanır (Zarkowska ve Clement, 1994) .

Burden (1995), genel olarak sınıf ortamında eğitsel çabaları engelleyen, sınıf aktivitelerinin akışında aksamalara yol açan, düzeni bozan davranışları istenmeyen (problem) davranış olarak tanımlarken, Martin ve Pear (1992) problem davranışı, öğretmenin beklentileri ve öğrencilerin davranışları arasındaki farklılık olarak tanımlanmaktadır.

Problemlili çocuklar, fazla asabiyet, huzursuzluk, rahatsızlık, okula ilgisizlik, akademik çalışmalarda başarısızlık, aşırı kıskançlık, aşırı hırslılık, dikkatsizlik, öfkeli, utangaçlık, korkaklık, güvensizlik, duygusallık, hassaslık gibi davranışlar gösterebilirler (Dodge,1994). Elbette bu davranışları normal insanlarda da gözlemlemek mümkündür. Sorun, bu davranışların ciddi anlamda süreklilik göstermesidir. Uyumsuz çocuklarda bu davranışların bazıları ya da çoğu sürekli (Campell, 1997).

Davranış problemleri, çocuğun çeşitli ruhsal ve bedensel nedenlere bağlı iç çatışmalarını davranışlarına aktarması sonucu ortaya çıkabilir. Hırçnılık, sinirlilik, saldırganlık, inatçılık, yalan, çalma, küfür gibi davranışlar davranış problemlerine girer.

Davranış problemleri uyumsuzluk olarak tanımlandığında, uyumsuz çocuklar için, antisosyal, anormal, davranış bozukluğu olan çocuklar gibi çeşitli tanımlar kullanılmaktadır. Bunlar daha ziyade bütün uyumsuzluğu anlatan tanımlardır. Bazen de, hepimizin kullandığı serseri, kavgacı, dengesiz, ters gibi belirgin bir uyumsuzluğu temsil eden tanımlar kullanılır. Yani, problemlili çocuklar uyumsuz davranışlarını tasvir eden tanımlarla etiketlenir.

2000 yılında Turgay ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada en fazla görülen davranış problemleri belirtilerinin, "zorbalık, tehdit, diğer insanların gözünü korkutma", "fiziksel kavga başlatma", " yalan söyleme" olduğu gözlenmiştir. Araştırmalara göre, okulda başarısız olan, yeterince arkadaş ilişkisi geliştirilmeyen, evde ve okulda sürekli reddedilen bu çocuklar saldırgan olabilirler ve davranış problemleri geliştirebilirler.

Saldırganlık "canlı ya da cansız bir objeye zarar verme ile sonuçlanan, biyolojik olduğu kadar toplumsal temelleri de bulunan birbiri ardına tekrarlanan davranışlar" olarak tanımlanabilir (Butovsktay ve Kozintsev 1999).

Psikanalizin kuramının kurucusu olan Sigmund Freud'a göre saldırganlık, insanın kendine yönelik olan yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki nesnelere çevrilmesidir (Gençtan, 1988) .

Saldırgan çocuk duygusal sorunları nedeni ile yaşlıları ve genel olarak çevresi ile uyumlu ilişkiler kuramayan çocuktur. Aşırı geçimsizdir. İlişkileri gergin ve sürtüşmelidir. Parlamaya hazırdır, kavgacıdır. Sürekli kuralları çiğner, sık sık ceza görür. Anne, baba, öğretmen ve genellikle büyüklerle karşı gelmeye meyillidir. Olağan anlaşmazlıkları bilek gücü ile çözmeye çalışır. Öfkesini yenemez ve hep kendini haklı çıkarma eğilimindedir. Davranışlarından utansa bile yinelemekten kendini alıkoyamaz. Cezalardan hiç etkilenmez veya bir süre etkilenmiş görünür. Bu tanıma giren çocuklar, ruhsal sorunlarını davranışlarına aktarırlar. Evde, okulda, çevrede durmadan sorun yaratırlar. Yetişkinlerle sürekli çatışmalar (Cüceloğlu,1996).

Saldırgan davranış tanımı kültürden kültüre göre değişik anlamlar kazandırılabilir. Bazı toplumlarda saldırganlık uygun bir davranış olarak benimsenirken, bazı toplumlarda tam tersi doğrudur. Tahiti ve Meksika'daki, bazı insan gruplarında ya da kabilelerde saldırgan hareketler şiddetle kınanmamaktadır (Gürün, 1991). İçinde yaşanan kültürün saldırganlığı ne oranda, hangi durumlarda onayladığı veya anaylamadığı, o kültürde çocuk yetiştiren aileyi

de etkiler ve dolayısıyla çocuğun bir davranışı bir kültürde saldırgan olarak adlandırılırken, bir başka kültürde normal kabul edilebilir. Ayrıca ailenin ve okullun onaylamadığı davranışlar arasında büyük farklar varsa, çocuğun okul uyumu ile ilgili sorunlar yaşaması olasıdır.

1.1 Problem

Okul öncesi çağıdaki çocukların davranış problemleri daha çok eğitim almaya başladıklarında farkedilmektedir. Çok kere okul çocukta davranış problemleri olduğunu söylerken, aileyle fikir ayrılığına düşmektedir. Bazı hallerde de, problem davranışın ne olduğu tanımlanamamaktadır. Okul ve ailenin çocuğun gelişimi ve uyumu için, eğer varsa problem davranışlarını çözümlenmek için birlikte, uyumlu hareket etmesi uygundur. Böyle durumlarda çocuğun davranış problemlerini tanımlamak önceliklidir. Bunun için de aile ve okula yardım edecek, problem davranışları belirleyecek bir araca ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle okul öncesi çağıdaki çocukların davranış problemlerini belirlemede öğretmenler tarafından kullanılacak bir ölçek bulmak çok zordur. Okul öncesi çağıdaki çocukta davranış problemleri olduğu, çocukta görülüyorsa, aile ya da okul tarafından söyleniyorsa, davranış probleminin ne olduğunu belirlemek için bir araç kullanılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyacı karşılamak için de bir ölçeği uyarlama yoluna gidilmiştir. Aynı zamanda, bu araştırmada okulöncesi eğitimi alan 3-6 yaş çocukların okuldaki davranış problemlerinin neler olduğunun belirlenmesine de çalışılmıştır. Bu çalışmada Lenore Behar tarafından 1979 yılında geliştirilen "Preschool Behavior Questionnaire – (PBQ)" / " Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" (ODSTÖ)'nin Türkçe'ye çevrilmesine, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasına karar verilmiş ve uyarlanan bu ölçekle 3- 6 yaş okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunları belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki temel amacı şöyle açıklanabilir ;

1- " Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" (ODSTÖ)'nin Türkçe'ye çevrilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması

2- Uyarlanan ODSTÖ'ne göre 3- 6 yaş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunlarının belirlenmesi

Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. " Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" (ODSTÖ)'nin dilsel eşdeğerlilik çalışmasının , geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının sonuçları nelerdir?

2. Araştırmanın örneklem grubunu temsil eden 3- 6 yaş arasındaki çocukların demografik özellikleri (öğrenim görülen okul türü (devlet, özel),cinsiyet, yaş, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin medeni durumu, babanın medeni durumu, anne baba ayrı ise kimin yanında kaldığı, ailenin algılanan gelir düzeyi, kardeş sayısı) nelerdir?

3. Araştırmanın örneklem grubunu temsil eden 3- 6 yaş arasındaki çocukların öğretmen değerlendirmesi (öğretmen tarafından zihinsel yetilerinin değerlendirilmesi, öğretmen tarafından uyum yetilerinin değerlendirilmesi, öğretmen tarafından sosyal yetilerinin değerlendirilmesi, öğretmen tarafından fiziksel yetilerinin değerlendirilmesi, psikolojik yardım alıp almadığı) nelerdir?

4. Araştırma da yer alan 3-6 yaş arasındaki çocukların öğretmenlerinin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durumu, çocuk sayısı, ekonomik durumu, mezun olduğu lise, mezun olduğu yüksek okul, okuldaki görevi, katıldığı eğitim programları, kaç yıldır öğretmenlik yaptığı, şu andaki okulda kaç yıldır çalıştığı, okullarında/okulunda bulunan mevcut hizmetler -rehberlik servisi gibi-, davranış problemi olan çocuğu rehberli servisine gönderip göndermediği, okulun bulunduğu bölge) nelerdir?

5. 3- 6 yaş okul öncesi eğitim grubuna devam eden çocukların, ODSTÖ ölçeğinden aldıkları 3 alt boyut (Düşmanlık / Saldırganlık; Endişe / Korku dolu olmak, Hiperaktivite/ Dikkatsizlik) puanlarına göre davranış problemi gösterme düzeyleri nelerdir?

6. 3- 6 yaş okul öncesi eğitim grubuna devam eden çocukların, ODSTÖ ölçeğinden aldıkları puan, örneklemin demografik özelliklerine göre (öğrenim görülen okul türü (devlet, özel),cinsiyet, yaş, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin medeni durumu, babanın medeni durumu, anne baba ayrı ise kimin yanında kaldığı, ailenin algılanan gelir düzeyi, kardeş sayısı) anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

7. 3- 6 yaş okul öncesi eğitim grubuna devam eden çocukların, ODSTÖ ölçeğinden aldıkları puan, öğretmen değerlendirmesine (öğretmen tarafından zihinsel yetilerinin değerlendirilmesi, öğretmen tarafından uyum yetilerinin değerlendirilmesi, öğretmen tarafından sosyal yetilerinin değerlendirilmesi, öğretmen tarafından fiziksel yetilerinin değerlendirilmesi, psikolojik yardım alıp almadığı) göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

8. 3- 6 yaş okul öncesi eğitim grubuna devam eden çocukların, ODSTÖ ölçeğinden aldıkları puan, öğretmenin demografik özelliklerine göre (öğretmenin cinsiyeti, öğretmenin medeni durumu, öğretmenin çocuk sayısı, öğretmenin katıldığı eğitim programı, şu anda çalıştığı kurumdaki hizmet süresi ve okulda bulunan birimler, öğretmenin yaşı, öğretmenin gelir düzeyi, öğretmenin mezun olduğu lise türü, öğretmenin mezun olduğu yüksekokul, öğretmenin kurumdaki görevi, öğretmenin mesleki kıdemi ve okulun bulunduğu ilçe) farklılaşmakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Günümüzde çocukların çoğunluğu eğitimlerine anaokulundan başlamaktadır. Çocuk bu yaşta kurallarla ve sınırlamayla karşılaşınca uyum gösterebileceği gibi zaman zaman davranış problemleri de sergileyebilir. Öğretmenler gözlemledikleri davranış sorunlarını çözmeye aileden ve/veya diğer meslektaşlarından yardım isteyebilir. Ancak bazı hallerde sorunun kaynağı aile ile ilgili olabilir ve öğretmen gerekli yardımı alamıyabilir. Bazı hallerde de öğretmen ve meslektaşları sorunun ne olduğunu anlamakta ve dolayısıyla çözümlenmekte zorlanabilir. Bazı davranışlar öğretmenin bir takım müdahaleleri ile kısa dönemde çözümlenebilirken, bazı davranışlar uzun dönemli olur ve davranış problemi niteliğini taşıyabilir. Bu kurumlarda çocuklarda var olan veya yeni yeni ortaya çıkan davranış problemleri erken fark edilebilirse, gerekli yöntemler ile çocukların hayatlarına yerleşmesi önlenir ya da erken tedavi edilmesi ileri yıllarda yaşanması olası pek çok sorunu çözmeye yararabilir. Bu tür hareketlerin davranış problemi niteliğinde olup olmadığını belirleyebilmek, şiddetini ölçülebilmek ve çocuğa ve aileye gerekli yardımların sağlanabilmesi için öncelikle bu davranış problemlerinin saptanması gerekmektedir. Bu gereksinimden yola çıkarak, bu çalışmada davranış problemlerini saptayacak bir aracın (ODSTÖ) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Okul öncesi dönem Türk çocukları için kullanılabilir bir ölçeğin geliştirilmesiyle çocukların ileride oluşabilecek davranış problemlerini erken dönemde belirlenebilir ve çözüm önerileri getirebilir. Bu önerilerin işe yarayıp yaramadığı test edilebilir.

Erken çocukluk döneminde tanımlanan ve çözümlenen sorunlar ileride olası psikolojik-psikiyatrik problemlere yol açmadan engellenebilir.

ODSTÖ'nin profesyoneller tarafından bir gözleme aracı olarak kullanılacak derecede yeterli bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Bu aracın bir diğer önemli kullanımı çocuğun geçen zaman içinde (en az 3 ay) gelişimini ve değişimini önceki ve sonraki ölçümlerle ortaya koyabilir olmasıdır.

1.4. Varsayımlar

Öğretmenlerin demografik bilgi formu ve "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği"ndeki ve "Okul Öncesi Davranış Ölçeği"ndeki sorulara içten ve yansız cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumunun isteği üzerine aile fertleri tarafından doldurulan ve aile ile ilgili bilgileri içeren " Okul Kayıt Formu" ndaki bilgilerin doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma İstanbul ilinin 8 farklı ilçesinde (Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Şişli, Küçükçekmece, Beşiktaş, Sarıyer, Avcılar) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş çocuklarının öğretmenlerinden alınan bilgiler ile sınırlıdır.

Bu araştırma İstanbul iline bağlı 8 ilçede(Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Şişli, Küçükçekmece, Beşiktaş, Sarıyer, Avcılar) resmi ve özel yuva ve anaokulunda yapılmıştır.

Araştırma da incelenen davranış problemleri "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği"nin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.

Bu araştırma 2004 -2005 öğrenim yılında yapılmıştır.

1.6 Tanımlar

Davranış Problemi: Bireyin yeni bir beceri öğrenmesini engelleyen ve yaşadığı ortamın dışında kalmasına neden olan, kendisine ya da diğerlerine zarar veren, aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal normlarına uymayan davranışlar olarak tanımlanır.

ODSTÖ - Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Ruh sağlığı profesyonellerinin, 3- 6 yaş çocuklarında duygusal veya davranışsal problemlerin başladığına işaret eden semptomları ve semptomlar topluluğunu gösteren, öğretmenler tarafından kolayca doldurulabilen, okul öncesi çocukların davranış problemlerini tanıyabilmede ilk adım olarak kolayca kullanılabilen bir izleme aracı olarak geliştirilmiştir. Düşmanlık/ Saldırganlık, Endişe/ Korku dolu olmak ve Hiperaktivite/ Dikkatsizlik olmak üzere 3 alt boyutu bulunmaktadır.

Kavgacı - Saldırgan Olmak: Bu alt ölçek zorbalık, kavgacı olmak, bencil olmak gibi davranışlarını özelliklerini içerir.

Endişeli – Ağlamaklı Olmak: Bu alt ölçek çocuğun endişeli, korku dolu halini ve ifade bozukluklarını (konuşma bozukluğu, tik gibi) gösterme davranışlarını içerir.

Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak: Bu alt ölçek daha çok sakin olamamak, dikkatsizlik ve hareketleri kontrolde zorluk içeriklidir zayıf dikkati ve kıpır kıpır olma halini, hareketlilik davranışını içerir.

ODÖ- Okulöncesi Davranış Ölçeği: McGuire ve Richman (1986) tarafından duygusal ve davranışsal sorunları olan çocukları belirlemeye yardımcı olmak amacı ile geliştirilmiştir. 1990 yılında Emine G. Kapçı Türkçe' ye uyarlanmış ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

II. BÖLÜM

LİTERATÜR

Çalışmanın bu bölümünde, davranış ve davranış problemleri, okul öncesi dönemin sosyal gelişim özellikleri ve okul öncesi dönemde davranış problemleri üzerinde durulduktan sonra, davranış problemleri üzerine yurtçinde yapılmış araştırmalar ve ölçeğın özgün formu olan PBQ ile yapılmış olan araştırmalar sunulacaktır.

2.1 Davranış ve Davranış Problemleri

Davranış pek çok yazar ve kuramcıya göre farklı biçimlerde açıklanmış bir kavramdır. Ancak günlük yaşamda genellikle kişi ya da olaylara gösterdiğimiz tepkiler şeklinde ele alınmaktadır.

Davranışın tanımlanması söz konusu olduğunda, genellikle açık bir davranış tanımına rastlanamadığı, çoğunlukla bir takım değişkenlere bağılı olarak açıklandığı görülmektedir. Bu değişkenleri biyolojik, nörolojik, fizyolojik, sosyolojik, psikolojik ve bunun gibi pek çok alan üzerinden açıklamak mümkündür. Ancak, eğitimcileri ilgilendiren, davranışın sosyal boyutudur.

Bireyin doğar doğmaz hem fiziksel hem de sosyal bir çevre içine girmesi, çevreye uyum davranışı göstermesi gerekmektedir. Bireyin içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevreye uyumunu sosyal gelişimi sağlar. Bireyin çocukluğunun ilk yıllarındaki sosyal gelişimi, onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur (Ülgen ve Fidan, 1997, Çağdaş, 2000). Sosyal gelişim doğumdan itibaren başlayan ve yaşam boyu devam eden, kişinin başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı ilgi ve duygularının tümü olarak da tanımlanabilir (Binbaşıoğlu, 1992).

Çocuk özellikle 0-6 yaş arasında ebeveynlerinin etkisi altındadır. İlk sosyal deneyimlerini aile bireyleriyle etkileşimi sonucunda kazanır. Çocuğa yöneltilen davranış ve ona karşı takınılan tavır, onun sosyal uyumunda önemli bir yer tutar. Çocuk sosyal bir birey olmayı öğrenirken, aynı zamanda en küçük ayrıntısına kadar kopya edeceği bir modele gereksinim duyar (Gizir, 2002). Bu modellerdeki farklılıklar ve değişimler de çocuğun çeşitli davranışlara sahip olmasında önemli etkenlerdir. Çünkü çocukluk, hızlı fiziksel, bilişsel duygusal ve sosyal değişimlerin olduğu bir süreçtir (Bernstein, Clarke-Stewart, Roy, Srull ve Wickens; 1994).

Bu değişimler ve onlara eşlik eden stres çocukta bazı davranış problemlerine yol açabilir. Bu problemlerin, ebeveynler ve öğretmenler tarafından fark edilmesi ve zamanında müdahalede bulunulması, ileride daha büyük problemlere yol açmaması açısından büyük önem taşımaktadır (Profeta, 2002). Pek çok araştırmada görülebileceği gibi, davranış sorunları açısından yüksek risk taşıyan gençler düşük sosyoekonomik statüden gelmekte ve okul başarıları zayıf olmaktadır. (Hawkins, 1991)

Eğitimciler çocuğun sosyal davranışlarını inceledikleri kadar, çocuğun davranış problemleri üzerinde de durmaktadırlar. Davranış problemleri yaşayan bir çocuğun uyumunun ve okul başarısının etkileneceği göz önüne alındığında, çocuğun davranış problemlerini tanımlamak ve sonra uygun yollarla çözüm aramak çok önemlidir. Davranış problemleri, çocukların sergilediği karmaşık bir davranışsal ve duygusal sorunlar grubu için kullanılan bir tanımdır. Davranış problemleri, çocuk ile çevresi arasında sürüp giden olumsuz sosyal etkileşimlerin hem sonucudur, hem de devamını sağlayandır (Budak, 2000).

Duygusal ve davranışsal sorun riski bütün çocuklar arasında eşit olarak dağılım göstermez. Yapılan pek çok araştırma da göstermektedir ki, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları, yüksek stres içeren çevrelerde yaşayan çocuklar bu risklerle çok daha fazla karşı karşıya kalırlar. (Campbell, 1997 ; Dodge,1994 ; Fergusson, 1990; Lavigne ,1996 ve Patterson, 1990)

Çocuklar, tıpkı yetişkinler gibi, stresli durumlara başa çıkma metodu olarak davranış problemleri göstermeyi kullanmaktadırlar. Bu tarz çocuklarda iki tip davranış problemi görülür. Dışa yansıtılan ve içe yansıtılan davranış problemleri. Dışa yansıtan tipteki çocuklarda daha çok saldırganlık ve aşırı hareketlilik görülürken, içe yansıtan çocuklarda endişe, korku ve dikkat problemleri gözlemlenmiştir. (Halpern, 2004)

Yaşının gerektirdiği sosyal gelişimi gerçekleştirememiş birey, davranışlarındaki toplumca onaylanmayan bozukluktan ve toplumun kurallarından dolayı, toplumsal baskı altına alınır. Toplumsal baskı, bireyin kınanmasından başlayarak, toplumdaki dışlanmasına kadar gidebilir. Toplumsal baskının fazlalığı, bireyin mutsuz olmasına ve uyumsuzluğuna neden olabilir. Çocuklarda davranış sorunlarının çoğunun altında yatan neden, sosyal uyumsuzluktur (Gizir, 2002).

Mattison ve arkadaşları (1986) 6- 12 yaşları arasındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada davranış problemlerinin tipini ve derecesini saptamaya çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre hiperaktivite ve iletişim zorluğu en çok rastlanan davranış problemlerinden ikisidir. Davranış problemi olan çocuklar, diğerlerinin kişisel ve mülki haklarına ve toplumun genel beklentilerine karşı tekrarlayan şiddet gösterirler. Bir çocuğun davranış bozukluğu tanısı alması için semptomlarının en az 6 aydır devam ediyor olması gerekir.

Campell ve Ewing (1990) yaptıkları bir başka araştırmaya göre, eğer 3 yaş öncesindeki çocuklar aileleri tarafından başa çıkılması güç olarak tanımlanıyorsa ve bu problemler anaokulu döneminde de devam ediyor ise, bu çocukların 9 yaş civarında DSM-IV tanı kriterlerine göre yıkıcı davranış problemleri tanısı alma olasılıkları çok yüksektir (%90). Erken dönem davranış problemlerinin düzenli olarak değerlendirilmesini sağlayacak veya bu problem davranışların etiyolojilerinin belirlenmesini sağlayacak araçlara uzmanlar sahip değildir. 2 yaşından itibaren davranış problemlerini değerlendirebileceğimiz geçerliliği ve güvenilirliği olan skalalar olmasına rağmen, bu davranış problemlerinin ağırlığını ve kararlılığını ölçen değerlendirme araçları yoktur.

2.2 Okul Öncesi Dönemin Sosyal Gelişim Özellikleri

Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarından ve davranış sorunlarından söz ederken, gelişim özelliklerine uygun davranışlara bakmak gerekir. Bu amaçla aşağıda okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal gelişim özellikleri ele alınacaktır.

Okul öncesi dönem, süt çocukluğu, bebeklik, yürüme dönemi sonrasında başlayan ve çocuğun ilköğretime gitmesi ile son bulan döneme denir. Genellikle 3- 6 yaş arası olarak adlandırılır. Bu yaş aralığındaki çocukların gelişim özellikleri pek çok çeşitlilik taşımakla beraber, uzmanlarca belirlenmiş her yaşa ait farklı özellikler vardır.

2.2.1 Üç Yaş

Üç yaş çocuğu arkadaşlarıyla oynamak ister; ancak onlara ve oyunun kurallarına uyum göstermekte güçlük çeker. Bu dönemde, ev yaşantısını ve evdeki kişileri oyunlarına yansıtır. Bütün bunlar çocuğun insan ilişkilerinin önemini kavramasını ve sosyalleşmesini sağlar. Bu dönemde yetişkinlerle bir arada olmayı sever ama zaman zaman da onlara karşı olumsuz davranır. Bu durum çocukların yetişkinlere kendilerini kabul ettirme isteklerinden kaynaklanır. Çocuk, benliğini bu dönemde keşfeder. Bu keşif iyi olmaz ise, egoist ve bencil bir kişilik yapısı oluşabilir. Bu nedenle çocuğun inatçı ve ısrarlı tutumları karşısında yetişkinlerin anlayışlı ve sabırlı davranmaları gerekir (Oktay, 1983).

Üçüncü yaşında çocuk, büyüdükçe başka çocuklarla ilişkilerini geliştirir. İletişimin gelişmiş olması, başkalarını anlama ve onları etkileme gücünü artırır. Kendini daha iyi tanır ve yabancılara karşı ürkek tutumu azalır. Ancak yine de, üç yaş çocuğu son derece bencildir. Ve paylaşmayı bilmez. İsteklerinde ısrarlı ve sabırsız davranır. Bu dönem olumsuzluk dönemi olarak adlandırılır (Ülgen ve Fidan, 1997).

Üç yaşın sonuna doğru çocuk alıp vermeye, paylaşmaya daha isteklidir. Ufak tefek işlerde büyüklere yardımcı olmaya başlar. Çevresindeki işlerle ilgilenir. Sosyal ilişkilerde bazı sınırları fark etmeye ve sosyal kişiliğini kazanmaya başlar. Duygularını daha kolay denetim altına almaya başlar (Tür, 1997).

2.2.2. Dört Yaş

Dördüncü yaşta çocuğun girişimcilik ve atılganlık eylemleri açıkça görülmeye başlar. Sürekli olarak çevresini tanıma ve anlamlandırma çabasıdır. Bu yüzden çok sık soru sorar ve araştırır. İnsanların arasına girmeye çalışması, sürekli bir şeyler yapma ve büyüme isteği, sabırsız ve kural tanımaz gibi davranmasına sebep olur. Bu dönemde çocuğu suçlama, cezalandırma, aşırı korkutma ve atılganlığının kısıtlanıp, çocuğa alan tanınmaması çocuğun girişimciliğini ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkiler. Çocuklar bu yaşta yetişkinleri gözlemleyip onların davranışlarını taklit ederler (Oktay, 1983; Çağdaş, 2000; Tür, 1997 ve Ülgen ve Fidan, 1997).

Aynı dönemde akranlarıyla ilişkilerinden de etkilenir. Bu yaş çocukları birbirlerinin tavırlarından, tutumlarından ve kullandıkları sözcüklerden etkilenirler. Böylece, kendi cinsel kimliklerine ve yaşlarına uygun olanı taklit ederek günlük yaşantılarında kullanırlar. Çocukların arkadaşlık ilişkileri bu yaşlarda kuvvetli bağlılıklara dönüşür (Meurling ve ark. , 1999).

Dört yaşına kadar her iki cinsiyetten çocuklarla oyun oynarlar. Bu yaşın sonlarına doğru kızlar ve erkekler kendi cinsleri arasında kısa süren oyun kümeleri kurabilirler. Bu dönemde çocukların oyunlarında zaman zaman çatışma ve saldırgan davranışlar görülebilir. Çocuk sırasını beklemeyi, paylaşmayı, yardımlaşmayı, işbirliğini ve başkalarının isteklerini dikkate almayı bu yaşta oyun içinde öğrenir. Dört yaş çocuğu yavaş yavaş olaylara karşısındakinin gözünden bakmaya başlar. Yaralanan veya hastalanan bir kişi için kaygı duyabilir (Başaran,2000).

2.2.3. Beş Yaş

Sosyal ilişkiler beş yaşında çok belirginleşir. Bu yaşta çocuk sosyal ve duygusal yönden dengelidir. Çevresindeki kişilere güvenir ve onlarla iyi dostluk ilişkileri kurar. Kendisinden zayıf olan küçük olan arkadaşlarına karşı koruyucu ve kollayıcı davranır. Saldırgan ve kavgacı davranışları oldukça azalmıştır. Daha girişken olup başkalarına yardım etmekten hoşlanır. Beş yaş çocuğu günlük işlerde kendi kendine yeter duruma gelir ve

bağımsızlığı artar. Bu nedenle yetişkin desteğine çok az ihtiyaç duyar. Bir önceki dönemin inatçılığının yerini daha söz dinleyen/itaatkâr bir tutum alır (Oktay, 1983; Çağdaş, 2000; Tür, 1997 ve Ülgen ve Fidan, 1997).

Beş yaşındaki çocuklar duygusal yönden oldukça dengeli görünseler de, zaman zaman karanlıktan, kaybolmaktan vb. korkabilirler ve korkularının sebeplerini anlatmaktan çekinebilirler (Oktay, 2002).

2.2.4. Altı Yaş

Altı yaş, okul öncesi dönemin sonu, okul döneminin başlangıcı ve gelişimin kritik dönemlerinden biridir. Beş yaşında genellikle rahat, uyumlu ve sakin görünen çocuğun, bu yaşın ortalarına doğru değişmeye, daha hareketli ve uyumsuz bir görünüm almaya başladığı dikkat çeker (Oktay, 2002).

Altı yaşındaki çocuk, motor beceriler ve dil gelişimi açısından büyük aşamalar kaydetmiş ve dengenin gelişmesi sonucu hızlı hareket edebilen, top oynayabilen, el- göz koordinasyonunun gelişmesi sonucu iki elini bağımsız kullanabilen bir birey haline gelmiştir. Oyunlarda ve ilgi alanlarında kız ve erkek çocukların arasında farklılıklar izlenir. Her ikisi de sürekli olarak yeni şeyler denemek ister, yeni oyunlar bulur ve uygular, birçok hayalî rollere girer. Grup oyunlarından çok hoşlanır (Oktay, 1983; Çağdaş, 2000; Tür, 1997 ve Ülgen ve Fidan, 1997).

Başkalarına kötü sözler söylemek, onları terslemek, onlarla tartışmak, isim takmak, arkalarından bağırarak gibi olumsuz huylar edinebilir. Suçlanmak, eleştirilmek istemez, kendine verilen cezalara tepki gösterir (Navaro, 1990).

2.3 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleri

Davranış problemleri pek çok farklı yaşlarda farklı şekillerde görülebileceği gibi, son dönemde yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocukları için de davranış problemlerinin tanımlanmaya başladığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri de, Kanada Üniversitesi ve Pensilvanya'daki Carnegie Mellon Üniversitesinin ortak yürüttükleri, 5 aylıktan 42 aya kadar takip edilen 502 çocuk ve anneleri ile yapılan geniş kapsamlı bir araştırmadır. Çalışmaya katılan çocukların anneleri çocuklarının mizaçları ile ilgili (huysuz, karamsar, sakin, mutlu, kolay sakinleşen gibi) formlar doldurmuşlardır. Çocukların 17. 30. ve 42. aylarında annelerle görüşülmüş ve çocuklarının diğer çocuklara vurma, ısırma, tekmeleme, kavgaya etme veya zorbalık gösterme gibi davranışlarının olup olmadığı sorulmuştur. Aynı zamanda, annelerin ebeveynlik stilleri ve geçmiş öyküleri (geçmişte başlarının okulla ya da kanunla belaya girip girmediği konusunda) alınmıştır.

Araştırmanın sonucunda, çocukların saldırgan davranışları 3 ayrı kategoride belirlenmiştir. Çocukların

- %28'i saldırgan olmayan ya da düşük düzeyde saldırganlık gösteren grubu,
- %58'i orta düzeyde saldırgan davranışlar gösteren grubu,
- %14'ü ise yüksek düzeyde saldırganlık problemi gösteren grubu oluşturmaktadır

Araştırmanın sonucuna göre; yüksek düzeyde saldırganlık özelliği taşıyan çocukların, kendilerinden küçük kardeşe/kardeşlere sahip olduğu ve düşük sosyo-ekonomik statüden geldikleri ve bu çocukların annelerinin bazı özel karakteristikleri (küçük yaşta çocuk sahibi olmak, hamilelik sırasında sigara kullanıyor olmak, okudukları okulla disiplin sorunları yaşamış olmak ve yüksek düzeyde saldırgan davranışlar gösteriyor olmak) olduğu görülmüştür (Tremblay, Nagin ve Seguin, 2004). Çocukların ailelerinden olumsuz sosyal davranışları öğrendikleri ve uyguladıkları görülmektedir.

Keenan ve arkadaşlarının (1999) yaptıkları araştırma, 2 yaşından itibaren gözlemlenen saldırganlık ve itaatsizlik gibi zorlu mizaç ve davranış sorunlarının, sonraki yaşlarda davranış problemlerinin bir işareti olduğuna dair kanıtlar sunar. Campbell ve Ewing (1990), araştırmalarında okul öncesi dönemlerde davranış problemi görülen çocukları daha sonraki

okul yıllarında da izlemiş ve psikiyatride kullanılan tanı kriterlerine göre değerlendirmişlerdir. Bu kriterler arasında "Externalizing" dışa dönük davranış problemleri (saldırgan davranışlar gibi) ve "Internalizing" içe dönük davranış problemleri (endişe, korku gibi) bulunmaktadır. Bu araştırmada, ebeveynleri tarafından 3 yaşında başa çıkılması zor olarak tanımlanan ve okul öncesi dönem boyunca sürekli sorun çıkaran çocukların, 9 yaşında DSM-III dışlayıcı (externalizing) bozukluk kriterlerini karşıladığını bildirmişlerdir. Klinik tedavi görmüş okul öncesi çocuklar üzerine hazırlanmış literatür de, en yaygın tedaviye başvurma sebebinin yıkıcı davranışlar olduğunu belirten çok sayıda tanımlayıcı rapor içermektedir (Luby & Morgan, 1997). Çok sayıda araştırmacı, okul öncesi çocukları sınıflandırmak için DSM-IV yıkıcı davranış bozukluğunu kullanıyor olsa da (Lavigne et al., 1996; Schuhmann, Foote, Eyberg, Boggs, & Algina, 1998; Speltz et al., 1990; Webster-Stratton, 1996), bu tür bozuklukların bu yaş çocukları için geçerliliğini test etmek amacı ile daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Keenan ve Wakschlag, 2000).

Shrader ve Leventhal (1968) 6 ila 17 yaş aralığındaki 599 çocuğun doğum sıraları ile davranış bozuklukları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Son çocukların ilk çocuklara göre daha az problemlili oldukları, cinsiyet yönünden erkeklerin konuşma ve akademik beceriler konusunda, kızların ise yemek yeme, korkular, ailevi ilişkiler ve cinsel konularda farklılık gösterdiklerini saptamışlardır.

Lahey ve arkadaşları (1980), 2- 17 yaş aralığındaki 325 çocuk arasında yaptığı çalışmada doğum sırası ile cinsiyetin davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemiş ve erkek çocuklarla ilk doğan çocukların diğerlerine oranla daha sıklıkla davranış problemi gösterdiklerini saptamıştır.

Gelişimsel psikopatolojinin penceresinden incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuğunun duygusal ve davranışsal sorunlarının kararlılığı ve yaygınlığı en iyi şekilde anlaşılacaktır (Campbell, 1997; Cichetti, 1993; Cicchetti ve Sroufe, 2000).

Premature doğan çocukların anaokulu çağında ortaya çıkan davranış problemlerinin sıklığına ve kararlılığına 5 yıl süren uzun soluklu (follow-up) bir araştırmaya bakılmıştır. 318 tane prematüre ancak hiç bir major sorun (kalp rahatsızlığı ve beyin felci) yaşamayan bebek ile 307 tane normal zamanında doğmuş bebek arasında yapılan bu uzun dönemli çalışmada,

iki grup arasında davranış problemleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak bu araştırmada ailelerin geniş demografik bilgileri, çocukların yetiştikleri ortam ve annelerin psikolojik teste tabi tutulmamalarının araştırma sonuçlarını etkilemiş olabileceği göz önünde tutulmaktadır (Sommerfelt ve ark. 2001).

Yapılan bir başka çalışma göstermiştir ki, okul öncesi dönem çocukların yaklaşık % 20'si orta düzeyde duygusal ve davranışsal problem yaşamaktadır (Lavinge, 1996).

Öte yandan, okul öncesi çocukların çoğu kural kavramını anlayabilmekte ve davranışlarını buna göre düzenleyebilmektedir. Gelişim psikologları, okul öncesi çocuklarda vicdan ve içselleştirmenin ortaya çıkmakta olduğunu ve bunların davranışları dizginleme, kurallara uyma ve negatif duyguları yönetme ile ilgili olduğunu göstermişlerdir. (Kochanska ve arkadaşları, 1997).

Pettit ve Dodge (2002) okul öncesi çocuklarda ve ailelerinde yaptıkları çalışmalarda, çocuklardaki saldırganlığın, problem çözme kalıpları (yüksek olasılıkla saldırgan cevap oluşumunda etkili olduğu) ve annelerinin sert disiplin uygulaması ile ilgili olduğunu bulmuşlardır.

Daly and Wilson beş yaşındaki çocuklarda ve ailelerinde yaptıkları araştırmada çocukları kötü (davranılmış) - hırpalanmış, hırpalanmamış diye iki gruba ayırmışlar ve iki grup karşılaştırıldığında fiziksel hırpalanmaya uğramış çocukların saldırganlık puanlarını daha yüksek çıkmıştır. Ailede hırpalanan ve hırpalanmayı bir model olarak öğrenen çocuk, okulda da saldırgan davranmakta, başka çocukları hırpalamaktadır (Daly, 1985).

Orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen okul öncesi dönem çocuklarının, düşük sosyoekonomik düzeydeki okul öncesi dönem çocuklarına göre daha fazla davranış problemi gösterdikleri ve özellikle de aşırı hareketli oldukları belirlenmiştir (Lonigan ve ark., 1999).

Carlson, Jacobvitz ve Sroufe 1995 yılında yaptıkları bir araştırmada doğumlarından 11 yaşına gelene kadar takip edilen 191 çocuğu, zorlayıcı annelik bakımı ve aşırı hareketlilik

konularında 6 aylık ve 42 aylık değişen periodlarla incelemeye tabi tutmuşlardır. Davranış problemleri içinde en çok sabitlik gösteren ve akademik başarının düşmesine sebep olanın yıkıcı davranış özellikleri olduğunu bulmuşlardır. Campell'in 1997 yılında tamamladığı uzun dönemli bir araştırmaya göre anaokulu döneminde davranış sorunları yaşayan çocukların en az yarısı sonraki yaşam süreçlerinde de bu sorun ile yaşamak zorunda kalıyorlar.

Gelişim psikoloğu olan Weikart (1998), diğer pek çok meslektaşı ile benzer bir şekilde, yüksek kaliteli bir anaokulu eğitiminin anaokulu çağındaki çocukta sosyal, bilişsel ve fiziksel alanlarda; bireysel seçimleri yapabilme konusunda cesaretlendirmede, karar verme mekanizmasını harekete geçirmede ve aktif öğrenebilme kapasitesini arttırmada son derece yararlı olduğunu ileri sürülmektedir.

Ljubljana'da (Yugoslavya) 20 anaokulu öğretmeni (hepsi bayan) 13 asistan öğretmen (12 bayan, 1 erkek) tarafından, yaşları 2 yaş ile 6 arasında değişen 95 çocuk arasında, davranış problemleri ile çeşitli değişkenler açısından ilişkilerin değerlendirildiği bir araştırma yapılmıştır. Davranış problemleri ile yaş ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, yaş arttıkça çocuğun bağımsız hareket edebilme gücünün de arttığı görülmüştür. Problemleri çözebilme ve genel adaptasyonun yaşla artması gerekirken artmadığı görülmüştür (Zupan, Gril ve Kav ,2000) .

Miller, Koplewicz ve Klein, 1997 yılında yaptıkları geniş çaplı ve süreli bir araştırmada okul öncesi dönem çocuklarında hiperaktivite, dikkatsizlik ve ağır davranış problemlerini araştırmışlardır. Araştırma NewYork'ta yaşayan 455 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde yapılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, yaşı küçük olan çocuklar yaşı büyük olanlarla kıyaslandıklarında, yaşı küçük olanların daha fazla davranış problemi gösterdikleri görülmektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında, erkekler kızlara oranla daha fazla davranış problemi (motor aktivite, dikkatsizlik ve uyum sorunları) göstermektedir. 2 ve 3 yaş çocuklarında davranış probleminin cinsiyet faktörüne göre hiç bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Anaokulunda geçirilen süre arttıkça çocuklarda gözlenen paylaşma, işbirliği yapma, arkadaşlarıyla beraber oynama gibi olumlu sosyal davranışların sıklığı da artmaktadır (Erden, 1997).

Diener ve arkadaşlarına (2003) göre, okul öncesi dönem çocuğunun renkleri, şekilleri alfabeyi ya da rakamları bilmesi, çocuğun okul olgunluğuna erişip erişmediğinin göstergesi değildir. İlköğretimde yüksek başarı için en önemli dönem olan okul öncesi dönemde, çocuğun sosyal hayatta uyum gösterip göstermediği ön plandadır. Bu olmadığında çocukta davranış problemleri görülmekte ve bu problemler okul hayatı boyunca çocuğun eğitimini engellemektedir.

Weiss, Maciolek, Reio (2001)'nın Johns Hopkins Üniversitesi'nde verdikleri "Anaokulu dönemindeki çocukların kaygı düzeyleri ve sosyalleşmeye hazırlık (pro-social) davranışlarının yaygınlığı" isimli seminerde kaygı ile ilişkili davranışlar şöyle tanımlanmıştır:

- tırnak yeme
- ağlamaklı olma veya sürekli ağlama
- kaşları çatmak
- yeni ortamlardan kaçınmak
- donuk olmak
- olumsuz duygudurum içerisinde bulunmak

Yıkıcı saldırgan davranışlar ise şöyle tanımlanmıştır:

- yüksek sesle bağırmak
- karşılık vermek
- söz dinlememek
- diğerlerine fiziksel zarar vermek

Sosyalleşmeye hazırlık (prosocial) davranışları ise, akran ilişkilerinin gözlemlenebildiği serbest oyun saatinde gözlemlenmiştir.

- tartışmayı (kavgayı) durdurabilmek
- bir başkasını gruba dahil edebilmek
- başkalarına övgüde bulunabilmek
- diğerini rahat ettirmek
- paylaşmak
- diğerine yardım etmek

Bu araştırma için , anaokuluna devam eden 4 yaş çocukları arasından 10 erkek 10 da kız çocuk seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, anaokulu eğitimi, çocukların kaygı düzeyini düşürmekte ve toplumsallaşma davranışının öncüsü olan pek çok yeni davranışı çocuğa kazandırmaktadır.

30-78 aylık okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan ve okulöncesi çocukların sosyal yeterlilik ve davranışlarının değerlendirilmesinde,

- sosyal uyum
- duygusal gösteri / duygulanım gösterisi
- uyum zorlukları

yer almaktadır. Değerlendirmenin birincil amacı sosyalizasyon ve eğitim sonucunda tanı kategorileriyle onları sınıflandırmak yerine çocukların davranış eğilimlerini çevrelemektir. Burada bilgiler çocuğu anaokulu ortamında günlük yaşantısı içinde her gün gözlemleme şansı olan öğretmenden alınır. Bu testte olumlu veya problem davranışların varlığı veya yokluğu 3 farklı alanda değerlendirilmiştir. Bunlar duygulanım karakteristiği, akranlarla ilişkiler ve yetişkinle ilişkilerdir (LaFreniere ve Dumas,1996).

Erken dönem davranış problemleri öğrenci-öğretmen ilişkisinde olduğu kadar, daha sonraki yıllardaki okul performansının öncülüğünde de önemli bir rol oynar. Çocukların okul yıllarındaki başarıları onların okuldaki performansları ve davranışları ile ölçülür (DiLalla, Marcus ve Wright-Phillips, 2004).

Gelişimsel açıdan bakıldığında, yaşamın erken döneminde ortaya çıkan davranış problemleri ve mizaçtan ileri gelenler ileriki yıllarda ortaya çıkacak olan akademik performansı ve okul ilişkilerini belirlerler (Elder, 1994).

Nelson ve arkadaşlarının 1999 yılında yaptığı bir araştırmada aileleri tarafından mizaçları, bir işi başarabilme kararlılıkları, duygusal yoğunlukları ve aktiviteleri konusunda değerlendirilen 5 yaş çocuklarının 4 yıl sonraki okul performansları ve davranış problemleri arasında birebir ilişki olduğunu bulmuştur.

Pek çok farklı araştırma sonuçlarında görülmüştür ki, davranış problemleri (kaygı, saldırganlık ve dikkat) ile okul performansı ilişkilidir (Gumora ve Arsenio, 2002; McDonald, 2001; Normandeau ve Guay, 1998 ve Wentzel, 1993) .

Bu da bize göstermektedir ki, okul öncesi dönemin problem davranışlarının bu dönemde ele alınması ve çalışılması akademik alanda ortaya çıkabileceği daha önceden bilinen pek çok problemin anahtarının elimizde olmasını sağlar.

2.3.1. Kavgacı ve Saldırgan Davranışlar

Saldırgan çocuklar, ruhsal sorunlarından dolayı çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramayan, geçimsiz, kavgacı, öfkeli, kuralları çiğneyen, cezalardan etkilenmeyen, karşı gelen, arkadaşlarına kasıtlı zarar veren, çevresi ile çatışma halinde olan ve bu davranışlarında süreklilik gösteren çocuklardır.

Saldırganlık "canlı ya da cansız bir objeye zarar verme ile sonuçlanan, biyolojik olduğu kadar toplumsal temelleri de bulunan birbiri ardına tekrarlanan davranışlar" olarak tanımlanabilir. (Butovsktay ve Kozintsev, 1999)

Fiziksel saldırganlık göstermeye meyilli olan okul öncesi dönem çocukları akranları tarafından dışlanmaktadır (Coie, 1990). Bu dışlanma çocuklar üzerinde yalnızlık duygusunun derinleşmesine, sosyal ilişkilerden kaçınmalarına ve kendine güvenlerinin düşük olmasına sebep oluyor (Diener ve Kim, 2003).

DiLalla ve Mullineaux (2003) yaptıkları bir araştırmada, aynı çocukları hem 5 yaşında hem de 10- 13 yaşlarında izlemişlerdir. Çocuklardan 5 yaşındayken laboratuvar ortamında hazırlanmış bir oyun odasında aynı yaş ve aynı cinsiyetteki tanımadıkları bir akranları ile 20 dakika geçirmeleri istenmiş ve bu sırada çocukların davranışları videoya kaydedilmiştir. Daha sonra izlenen videolardan çocukların sosyal hazırlık (prosocial) ve saldırgan davranışları belirlenmiştir. Aynı zamanda ebeveynlerden de çocukları ile ilgili sorulara cevap verilmesi istenmiştir. Aynı çocuklar 11 yaş civarındayken öğretmenleri ve aileleriyle yeniden ilişkiye geçilmiş ve çocukların sosyal hazırlık ve saldırgan davranışlarını sorgulayan testleri ailelerin ve öğretmenlerin doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, 5 yaş erkek çocukları

5 yaş kız çocuklarına göre daha fazla saldırgan davranışlarda bulunmaktadır. 5 yaşında saldırgan davranışlar gösteren çocukların büyük bir yüzdesi 11 yaş civarında dışa dönük davranış problemi göstermektedir.

Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin anaokuluna giden çocuklarıyla yapılan bir araştırmada çocuklar 5 farklı davranış özelliği (Saldırganlık, Vazgeçme- Düşük Energy, Sosyal Suskunluk, Mücadele-Mühalefet olma, Dikkatsizlik/ Hiperaktivite) ve iki yüksek sıralamalı (Aşırı ve Düşük) davranış özelliği ölçülmüştür. Sonuçlar göstermektedir ki, erkek çocuklar kız çocuklara oranla yüksek seviyede aşırı davranışlar göstermektedirler. Saldırgan ve muhalefetçi davranışlar açısından anlamlı bir yaş farklılığı bulunamazken, saldırganlık ve dikkatsizlik/hiperaktivite davranışları erkek çocuklarda kız çocuklara göre daha yüksek puan almıştır (Keenan ve ark. , 1999).

Campell (1995) yaptığı bir araştırmada, davranış problemlerine sahip anaokulu çocuklarının %50 ila %75'inin bu davranışları 6 yıl ya da daha fazla süre sürdürdüklerini göstermektedir.

Saldırganlık davranış problemleri arasında değişime en dirençli ve tedavisi en güç davranış problemidir. Çocukluğun okulöncesi dönem yılları davranış problemlerinin erken tedavisi için son derece uygun zamanlar olmasına rağmen, pek çok ebeveyn çocuklarının yaşlarının küçük olması sebebiyle "bekle ve izle" politikasını uygulamaktadır (Nixon, 2002).

Saldırgan davranışların nedenleri arasında bireysel faktörlerin yanı sıra, çocuk akran ilişkisi, sevgi yetersizliği, anne babanın çocuğa yönelik tutumları, ölüm, boşanma veya terk gibi durumlarla ailenin dağılması sonucu çocuğun duygusal açıdan zarar görmesi sayılabilir (Olwens,1981; Stein, 1997).

Saldırgan çocuk duygusal sorunları nedeniyle yaşlıları ve genel olarak çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramayan çocuktur. Aşırı geçimsizdir. İlişkileri gergin ve sürtüşmelidir. Parlamaya hazırdır, kavgacıdır. Sürekli kuralları çiğner, sık sık ceza görür. Anne, baba, öğretmen ve genellikle büyüklere karşı gelmeye meyillidir. Olağan anlaşmazlıkları bilek gücü ile çözmeye çalışır. Öfkesini yenemez ve hep kendini haklı çıkarma eğilimindedir. Davranışlarından utansa bile yinelemekten kendini alıkoyamaz. Cezalardan hiç etkilenmez

veya bir süre etkilenmiş görünür. Bu tanıma giren çocuklar, ruhsal sorunlarını davranışlarına aktarırlar. Evde, okulda, çevrede durmadan sorun yaratırlar. Yetişkinlerle sürekli çatışmalar (Cüceloğlu,1996).

Saldırganlık dolu ve telaşlı çocuklar herkesin dikkatini çeker. İster çocuk parkında veya anaokulunda olsun, ister okulda ve arkadaşlarıyla beraber, nerede başka çocuklarla bir araya gelse kısa sürede kavga ve dövüş olur (Nitzsch ve Schelling, 1999).

Psikologların hemen hemen tümü, insanlarda saldırganlığın yalnız doğuştan gelen faktörlere indirgenemeyeceğini, öğrenmenin saldırganlık davranışının türü ve miktarı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu savunur. Psikologların bu görüşü kabul etmelerinin temelinde deneysel çalışmalar yatar. Bandura, üç grup çocuk üzerinde yapılan bir denemenin sonuçlarını değerlendirdiğinde, öğrenmenin etkisini açıkça görmüştür. 1. Grup, içi doldurulmuş oldukça büyük bir oyuncak bebeğe diğer çocukların saldırgan davranışını gösteren bir film seyretmiştir. 2. Gruptaki çocuklar, yetişkinlerin bebeğe yaptıkları saldırgan davranışları seyretmişlerdir. 3. Gruptaki çocuklar, ya saldırgan davranışın bulunmadığı bir film seyretmişler ya da saldırgan davranışta bulunmayan yetişkinleri seyretmişlerdir. Çocuklar daha sonra bebekle baş başa bırakılmış ve davranışları gözlenmiştir. Saldırgan davranışı izleyen gruptaki çocuklar, bebeğe tekme ve tokat atarak saldırgan davranışta bulunmuşlardır. Çocukların çevresinde gördükleri davranışları model olarak aldıkları ve model çerçevesinde hareket ettikleri bu tip deneylerde açık seçik gözlenmiştir. Çocuğun çevresinde gördüğü davranışları taklit etmesi sosyal öğrenmenin temelinde yatar (Akt. Cüceloğlu,1996).

Nixon (2002) ufak yaş çocuklarındaki dışa vurulan davranış problemlerinin saldırganlık, yıkıcılık, karşı gelme, söz dinlememe veya anti-sosyal davranışlar olarak karşımıza çıktığını söyler.

Ruhsal sorunlarından dolayı çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramayan, geçimsiz, kavgacı, öfkeli, kuralları çiğneyen, cezalardan etkilenmeyen, karşı gelen, arkadaşlarına kasıtlı zarar veren, çevresiyle çatışma halinde olan ve bu davranışlarında süreklilik gösteren çocuklardır. Pek çok psikologa göre saldırganlık engellenmeye bağlı olup, isteklerin belli bir sonuca ulaşmasının olanaksız olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Saldırganlığın kontrol altına alınmasında eğitimin büyük bir rolü vardır. Özgeci davranışlar ve ahlaki değerler ön plana

çıkarıldığı, engellenmelerin ve düş kırıklıklarının azaldığı ortamlarda saldırganlık büyük oranda gerilemeye yüz tutacaktır (Gürün, 1991).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, okulöncesi dönem çocukları arasındaki orta ve yüksek düzeydeki davranış problemlerinin yüzdesi 5-14 arasında değişmektedir (Lavinge, 1996).

Karşı olma – karşı gelme bozukluğu (KO-KGB) toplumsal normlara ve başkalarının temel haklarına saldırı olmaksızın olumsuz, düşmanca ve karşı çıkma niteliğindeki davranışlarla belirli bir yıkıcı davranış bozukluğudur. Bu davranış özelliklerini, okul sorunları, olumsuz akran ilişkileri ve anne-baba ile çatışmalar şeklindeki güçlükler ve yetersizlikler oluşturuyorsa, KO-KGB tanısı konulmaktadır.

Yıkıcı davranım bozukluklarının etiolojisinde toplumsal (suç oranının yüksek olduğu çevreler), ailesel (düşük sosyoekonomik düzey, sorunlu ebeveynlik işlevleri, parçalanmış aileler, anne-baba psikopatolojisi) ve çocuğa ait (mizaç, diğer psikiyatrik bozukluklara sahip oluş) risk etmenleri tanımlanmaktadır (Campell, 1997).

McCoby ve Jacklin (1980), 6 yaş çocuklarındaki saldırganlık ve cinsiyet farklılığının davranış problemleri üzerindeki ilişkisini incelemişler ve erkek çocukların kızlara oranla daha çok saldırgan davranışlarda bulduklarını belirlemişlerdir.

Berndt ve Bulleit de (1985), 34 okul öncesi dönem çocuğunun ev ve okuldaki davranışlarını gözlemiş ve bu davranışları kardeş ilişkileri açısından incelemiştir. Büyük kardeşi olan küçük çocukların, olmayanlara göre daha saldırgan ve sosyalleşmemiş davranışlar gösterdikleri ve erkek çocukların kızlara göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir.

Sinirli davranışlar ise parmak emmek, tırnak yemek, objeleri çiğnemek, dudakları koparmak, yara kabuklarını koparmak ya da saç yolmak gibi davranışlardır. Bu tarz davranışlar çoğu zaman durdurulamaz, tekrarlayıcı davranışlardır. Çocuk davranışını durdurmaya çalışsa da davranışlar otomatik olarak başlar veya değiştirilmeye veya duraklatılmaya karşı son derece dirençlidir. Stereotip davranışlar ve sinirli davranışların

yoğunluğu ve sıklığı, çoğunlukla çocuğun erken dönem otizm ve zeka özürünün göstergesi olabilir (Berkson, 1996; Gutermuth, 1992).

Bu davranışların hepsi tipik gelişim gösteren çocuklarda da görülebilir, ancak hareketin yoğunluğu, katılığı veya fonksiyonları farklılık gösterebilir. (Foster,1998)

3- 6 yaş arasında 100 anaokulu çocuğunun (48 erkek ve 52 kız) ve 24 öğretmenin katıldığı bir çalışmada motor stereotiplerin ve sinirli davranışların sıklıklarının yaş ile beraber azalıp azalmadığına bakılmıştır. Çocukların aileleri ve öğretmenleriyle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, anaokulu çocukları arasında sinirli davranışların frekansı bir hayli yüksektir. Ancak ev ortamı ile karşılaştırıldığında çocukların stereotipik davranışlarının sıklığının okulda daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak araştırmacılar, çocukların ev ortamında (uyku yemek saatleri gibi), okuldaki gibi konsantrasyon yoğunluğu göstermemeleri olduğunu bildirmişlerdir.

2.3.2. Endişeli ve Ağlamaklı Olma Davranışı

Okul öncesi dönem çocuklarında görülen bir başka davranış problemi de endişe ve korku dolu olma durumudur.

Okul öncesi çocuklarda sözcüklerle ifade edilmiş yeterli olmadığı için daha sıklıkla depresif görünüm, uyku ve iştah bozuklukları, içe kapanma belirtileri görülmektedir. Özellikle ayrılık kaygısı ve korkular ergenlik öncesi çocuklarda daha belirgindir (Carlson ve Kashani 1988).

Çocukların bir bölümü yeni okul yaşantısı karşısında endişe tepkileri göstermelerine karşın, çoğu, durum kronikleşmeden uyum göstermeyi becerebilir. Bazı çocuklar ise uzamış ve tekrarlayan ciddi endişe belirtileri yaşarlar ve yaşantıları belirgin şekilde engellenebilir (Gittleman ve Klein, 1984).

Okul öncesi çocukların sosyal yeterliliğiyle kaygı ve saldırganlık düzeyi arasında ilişki olup olmadığını araştıran bir başka çalışmada, çocuklar Kaygılı/Vazgeçen ve Kızgın/Saldırgan olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Sosyal yeterliliği olan çocuklarla karşılaştırıldıklarında Kaygılı/Vazgeçen çocuklardan daha az yeterli ve daha fazla pasif karşı gelme özelliklerini kullandıkları görülmüştür. Kızgın/ Saldırgan çocuklarınsa daha az razı geldikleri, daha fazla karşı geldikleri ve daha fazla muhalif oldukları belirlenmiştir. Ayrıca Kızgın/Saldırgan çocukların Kaygılı/Vazgeçen çocuklarla karşılaştırıldıklarında daha az muhalif oldukları görülmüştür. Son olarak da, Kaygılı/ Vazgeçen çocuklar ve Kızgın/Saldırgan çocuklar sosyal yeterliliği olan çocuklarla karşılaştırıldıklarında daha fazla negatif karşı gelme davranışını gösterdikleri belirlenmiştir (Kotler ve McMahan, 2002).

Baklaya ve Tuğrul (1998) anaokuluna devam eden çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörleri 3- 6 yaş arasındaki 200 çocuk üzerinde incelemiştir. 3- 4 yaşlarındaki çocukların diğerlerinden, kız çocukların erkeklerden, kardeşi olmayan çocukların olanlardan daha kaygılı olduklarını bulmuştur.

Livingston'a (1996) göre ise endişe ve korku dolu olmak kızlar ve erkeklerde eşit oranda görülmektedir.

Kültür ve Tiryaki'nin 2003 yılında ülkemizde gerçekleştirdiği bir başka araştırmada ise, erkek çocuklarda endişeli görülme oranı çok daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar bunun sebebini, sosyo-kültürel farklılıklara bağlamışlardır. Ülkemizde kız çocuklar erkek çocuklara göre daha fazla ev ortamı içinde tutulma eğilimindedir. Dolayısıyla erkek çocukların kaygılarından dolayı ortaya çıkan belirtiler toplumsal açıdan daha az hoşgörü ile karşılanıp hastaneye başvuruyu kolaylaştırırken; aynı belirtiler kızlar için daha doğal karşılanıp ailenin kendi olanaklarıyla çözümlenmeye çalışılıyor olabilir.

Bir başka araştırmada 4 yaş anaokulu çocuklarının davranışları farklı alanlarda gözlemlenmiştir. Birinci gözlem alanı, kaygı ile ilişkili davranışlar (tırnak yeme, ağlama, asık yüz ifadesi, kaş çatma, yeni ortamlarda kaçınmacı davranışlar) ve zarar verici davranışlar (yüksek sesle bağırma, karşılık vermek, söz dinlememek ve diğerlerine fiziksel zarar vermek)

üzerine yapılandırılmıştır. İkinci gözlem alanı, serbest oyun aktivitesi sırasında, sosyal davranışları (tartışmayı durdurabilmek, bir başkasını dahil olduğu gruba davet edebilmek, başkalarına övgüde bulunabilmek, diğerinin de rahatını düşünebilmek, paylaşmak, diğerine yardım edebilmek) gözlemek üzere hazırlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları göstermiştir ki, anaokulu müfredat programının yararlarından biri, sosyal gelişimi arttırması ve bir diğeri de bağımsız bir öğrenme programı yaratmasıdır (Weiss, Maciolek ve Reio,2001).

Miller'a (2004) göre anaokulu çocukları arasında korkular son derece yaygındır. Çocuklar, 3- 4 yaş civarında, son derece aktif olan hayal dünyaları sebebiyle ve fantezi ile gerçeği birbirinden ayırt etmede zorluk yaşamaları nedeniyle, hayallerini sıklıkla abartmaktadırlar. Anaokulu çocuklarında korkuya sebep olan bir başka alan da, geçmiş deneyimlerin yansımalarıdır.

Sosyo- ekonomik düzeyleri açısından bakıldığında pek çok araştırmacıya göre endişe ve korku dolu olan çocukların, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden geldiği bildirilmektedir. (Livingston 1996, Burts ve ark. ,1992) Ailede boşanma , anne ya da babanın ölümü endişe ve korku dolu olmak açısından risk etkenleri ve tetikleyici etkenler arasında değerlendirilmiştir. (Waldron ve ark. 1975)

Son dönemde yapılan çalışmalar göstermektedir ki, anaokulu eğitimi kaygı düzeyini düşürmekte ve toplumsallaşma davranışını cesaretlendirmektedir. (Burts ve ark. ,1992)

2.3.3. Dikkatsizlik ve Aşırı Hareketlilik

Dikkat dağınıklığı ve aşırı hareketli olma durumu da okul öncesi dönem çocuklarında görülen davranış problemleri arasındadır.

Cutspec (2003) yaptığı geniş çaplı literatür taramasına dayalı araştırmada dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik üzerine 10.000'e yakın makale taranmış ve görülmüş ki, bu makalelerin sadece %10'unun okul öncesi dönem çocukları üzerine yapılan araştırmalardan elde edildiği görülmüştür. 7 yaş ve sonrasında Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı (DEHB)

almış çocukların pek çoğunda 7 yaş öncesine ait ortak davranışlar gözlemlenmiştir. Bu çocukların pek çoğunda bebeklikte dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik, yürümeye başladıkları yaşlarda dikkatsizlik ve dağınıklık davranışları ve okul öncesi dönemde dürtüsellik, dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve zayıf akran ilişkileri görülmektedir. 6 yaş ve öncesindeki çocuklara DEHB tanısı koymanın zorluğunun nedenleri şunlardır:

- Küçük yaş çocukların davranışlarındaki uygunluğun ve uygunsuzluğun yaş ile birlikte değişiklik göstermesi
- Bu hareketliliğin ve dikkatsizliğin başka hastalıkların yan semptomları olma olasılığı
- Çevresel faktörlerin bu yaş grubu üzerinde çok büyük etkisinin olması

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu, çocuk ve ergenlerde en sık görülen davranış problemlerindendir (Biederman ve ark. 1987, Troot ve ark. 1992). DEHB'nun görülme sıklığı okul öncesi dönemde %3 – 6 dir (Troot ve ark. 1992, Goldman ve ark, 1998).

Dulcan 1997 yılında yaptığı bir araştırmada davranış sorunları arasında dikkatsizliğin, erkek çocuklarından çok kız çocuklarında daha sık görüldüğüne dikkat çekmektedir.

Jhonston ve Mash (2001) DEBH ile eştanı olarak davranış bozukluğu bulunan olguların anne-baba-çocuk arasında daha çok çatışmalar yaşandığını, parçalanmış aile ortamında büyümenin bu problemin gözükmesinde daha sık rastlandığını belirtmişlerdir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocukları ile kurabilecekleri iletişimin daha yeterli düzeyde olabileceği, çocuklarındaki olumsuz değişikliklerin daha erken farkına vararak gerektiğinde yardım almalarından dolayı, eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarında DEBH'nun daha sık rastlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca makalede, annelerin eğitim düzeyi düştükçe, babaların eğitim düzeyinin düştüğü ve bu çocukların ailelerinde kardeş sayısının da artıyor olması da neden olarak belirtilmiştir.

Barrga ve ark. (2002) yaptıkları bir araştırmada okul öncesi dönemde görülen dikkat problemi ve tedavi edilmeyen dikkat probleminin sonraki yıllardaki okul performansını ciddi boyutlarda etkilediği ve not ortalamasını düşürdüğü görülmüştür.

Genel olarak dikkat kapasitesi öğrenme davranışının önemli bir parçasıdır. Daha uzun dikkat süresi olan çocuklar daha iyi problem çözerler (Polisin, 1986).

Okul öncesi dönemde ortaya çıkan her davranış problemi ve mizaç eğilimleri o dönemde ele alınabilirse, sonraki yıllarda akademik alanda ortaya çıkabilecek olan her problem önceden ele alınmış ve önlenmiş olacaktır.

2.4 DAVRANIŞ SORUNLARI ÜZERİNE YAPILAN YURTİÇİNDEKİ ARAŞTIRMALAR

Yurtiçinde davranış bozuklukları ile ilgili çalışmalar genellikle 2-12 yaş çocuklarını kapsayan çalışmalardır. Kısıtlı sayıdaki araştırmalarda, çocukları doğrudan inceleyen araştırmaların yanı sıra, okul öğretmenleri ve aileleri ile yapılan araştırmalar da görülmektedir.

Kapçı'nın (2004) yaptığı çalışmanın amacı, a) ilk öğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları zorbalık türleri, bunların görülme sıklığı, b) zorbalığın görülme türünde sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi ve cinsiyete bağlı farklılıkların olup olmadığı ve son olarak c) zorbalığa maruz kalıp kalmamanın benlik saygısı, depresyon, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde nasıl bir farklılaşmaya neden olduğunu araştırmaktır. Araştırmaya 99 kız ve 107 erkek olmak üzere toplam 206 öğrenci katılmıştır. Analizler, öğrencilerin %40 oranında bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kaldıklarını, zorbalığın demografik değişkenlerden çok psikolojik değişkenlerle bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Özdoğan (1982) araştırmasında, 9 yaş çocuklarının davranış bozukluklarının sıklığı ve temel nedenleri saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre erkekler kızlardan daha fazla davranış bozukluğu göstermekte ve sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe, davranış bozukluklarının görülme oranı düşmektedir.

Ekberzade ve Çörüş (1998) 2- 19 yaşları arasındaki 860 çocuk ve ergen üzerinde, çocuk psikiyatrisinde tanı almış bozuklukların oluş nedenlerini, görülme sıklıklarını, etkileyen etmenleri incelemişlerdir. En yoğun başvurunun 7- 11 yaş grubu çocuklarda olduğu, olgu sıklığının erkek çocuklarda ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Baran (1989) farklı sosyo-ekonomik düzeydeki on yaş çocukları üzerinde yürüttüğü çalışmada, davranış bozuklukları ile benlik kavramı arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzey düştükçe, davranış bozukluklarının arttığı ve erkek çocukların kızlara göre daha fazla davranış problemi gösterdikleri, annenin eğitim düzeyi düştükçe davranış problemlerinin arttığı ve ilk ya da son çocuk olmanın davranış problemlerinin ortaya çıkışında önemli olduğu görülmüştür.

Avcı ve Mağden (1997) 41 anasınıfı öğretmeni üzerinde yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin çocukların sosyal gelişimini etkileyen davranışları göstermesinin, kişiliğine ve hizmet yılına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı saptamıştır.

2.5. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği'nin (PBQ) Kullanıldığı Araştırmalar

2002 yılında tamamlanan uzun dönemli bir araştırmada, çocukların huyları (mizaçları, tabiatları) ile davranış problemleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu çalışmada 41 uzman (çocuk psikoloğu) çocukların mizaçları ile davranış problemleri arasında ilişki olup olmadığına bakmışyt. Çocukların huylarını belirlemek için CBQ (Çocuk Davranış Ölçeği), davranışları belirlemek için ise PBQ (Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği) kullanılmıştır. CBQ huyları 8 alanda (aktivite seviyesi, yaklaşım, dikkati odaklamak, korku, dizginleyici kontrol, hüznün, utangaçlık) incelemektedir. Davranışlar ise PBQ ile 3 farklı alanda (Hiperaktivite/ dikkat dağınıklığı, kaygı/ korku, düşmanlık/ saldırganlık) incelenmektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre huy ile davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Lemery, Essex ve Smider,2002).

2002 yılında sonuçlanan ve 10 yıl süren anaokulu çocuklarına uygulanan uzun dönemli bir araştırmaya göre, çocukların mizaçları ile davranış problemi semptomları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çocukların mizaçları Çocuk Davranış Ölçeği (CBCL) ile 8 ayrı alanda (aktivite seviyesi, yaklaşım, dikkati odaklayabilme, korku, kontrol, hüznün, utangaçlık) davranış problemleri ise Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (PBQ) ile 3 ayrı alanda (Hiperaktivite / Dikkat dağınıklığı, Kaygı / Korku, Düşmanlık /Saldırganlık) incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre mizaç ile davranış problemi semptomları arasında karşılıklı ilişki bulunamamıştır (Lemery, Essex ve Smider, 2002).

Kötü muamele görmüş küçük yaş çocukların davranış problemlerinin aileler/bakıcılar ve öğretmenler/terapistlerin bakış açısından farklılık gösterip göstermediğine bakılan bir çalışmaya 33 tane kötü davranış görmüş anaokulu öğrencisi katılmıştır. Bu çocukların %58'i ihmal edilmiş, %24'ü cinsel tacize uğramış,%18'i fiziksel tacize uğramıştır. Çocukların %82'sinin ekonomik durumu düşük ailelerden gelmişlerdir. Çocuklar hakkındaki bilgi ailelerden/bakıcılardan ve öğretmenler/terapistlerden 3 farklı test (Colorado Çocuk Mizaç Envanteri, CBCL ve PBQ) ile toplanmıştır. Sonuçlara göre aynı çocukların aileleri ve uzmanlar tarafından birbirlerinden farklı değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu farklılıkların 3 olası nedeni olduğu düşünülmektedir:

- çocuğun davranışlarını değerlendiren öğretmenler ile ebeveynin farklı bakış açıları
- çocuğun davranışlarının ortam farklılıkları
- veya yukarıdaki her iki olasılığın birlikteliği

Sonuçlar öğretmenler ve aileler anaokulu çocuklarının davranış sorunlarını değerlendirmede birbirlerinden farklı oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler ve aileler çocukları farklı değerlendirdikleri için sistematik olarak da farklı sınıflandırmaktadırlar (Culp, Howell, Culp, ve Blankemeyer, 2001).

PBQ'nun öğretmen değerlendirme formu normal ve normal dışı çocukları ayırt etmede yeterli kriter geçerliliğine sahiptir. Öğretmenlerin doldurdukları PBQ puanları ile annelerin doldurdukları CBCL skorları arasında anlamlı ancak orta düzeyde bir korelasyon bulmuşlardır (Zahn-Waxler, Schmitz, Fulker, Robinson and Emde; 1996).

Ailelerin fonksiyonları ve anaokulu çocuklarının hiperaktivitelerini değerlendirmek amacı ile yapılan bir çalışmada 33 tane hiperaktivite tanısı almış erkek çocuğu ile 34 tane tanı almamış çocuk karşılaştırılmıştır. Bu çocukların hepsinin Auckland (Yeni Zelanda) şehir merkezindeki anaokuluna devam ettikleri belirtilmiştir. Çocukların öğretmenleri tarafından Behar'ın 1977 yılında geliştirdiği PBQ ölçeği doldurulmuştur. Hiperaktivite grubundaki tüm çocuklar PBQ'nun hiperaktif/dağınık alt ölçeğinin %90 lık dilimin üzerinde yer almışlardır. Tanı almamış çocukların hepsi hiperaktif/dağınık alt ölçeğinden % 90 lık dilimin altında yani davranış problemi olarak tanımlanamayacak olan bölgede yer almışlardır.

Bu çocukların

- sözel becerilerinde
- aile gelirlerinde
- annelerin eğitimlerinde
- annelerin yaşlarında
- çift ebeveyn ya da tek ebeveyn ile yetiştirilmelerinde

anlamli bir farklılık bulunmamaktadır (Keown, 2002) .

1998 yılında yapılan bir araştırmada Oregon Üniversitesi'nin yuvasına devam eden, hiçbir fiziksel engelli olmayan 38'i kız, 30'u erkek 3- 6 yaş arası çocukların kasıtlı olan davranış ile kasıtlı olmayan davranışı ayırt edip edemediklerine bakılmıştır. Bu çocuklara öğretmenleri tarafından PBQ uygulanmıştır. Piaget'in 1926 tarihli kuramının tersine, okul öncesi dönem çocuklarının, tıpkı yetişkinler gibi, akranlarının kasıtlı olan/kasıtlı olmayan davranışları rahatlıkla ayırt edildiği görülmüştür. PBQ'ya göre daha saldırgan olan gruptaki okul öncesi dönem çocuklarının akranlarının olumsuz kasıtlı davranışlarını, daha az saldırgan davranışlar gösteren gruba göre daha iyi yorumladıkları görülmüştür. Bu gruptaki erkek çocuklar kızlara göre daha saldırgan bulunmuşlardır. Sosyoekonomik düzeyi düşük çocuklarda daha fazla saldırganlık puanı aldıkları tespit edilmiştir (Katsurada ve Sugawara, 1998).

Bir başka uzun dönemli araştırmada, okul öncesi dönemde davranış problemi gösteren 1161 erkek çocuk seçilmiş ve bu çocukların öğretmenleri çocuklar için PBQ yu doldurmuşlar. Bu çocuklardan 44 tanesinin ailesi ile uzun dönem süren bir araştırma yapılmış, çocuklar 8-9 yaşlarına kadar izlenmişlerdir; çocukların ailelerinin sosyoekonomik düzeyi ortadan düşüğe doğru, anne ve babaların yaş ortalaması ise 30-32 arasındadır. Çocuklar 8-9

yaşlarına geldiklerinde çocukların davranış problemlerinin aileleri üzerindeki etkisine ve ailelerin bu problemin ortaya çıkmasındaki katkılarına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, her iki tarafda (anne-babalar ve çocuklar) birbirlerinin yıkıcı davranış özelliklerini örnek aldıkları görülmüştür. Özellikle çocuklar bir ebeveynden yıkıcı davranış özellikleri görüyorlarsa, çocukların ebeveynlerinin davranışlarını taklit ettikleri ve diğerine bu davranış özelliklerini gösterdikleri görülmüştür (Lavigueur, Saucier ve Tremblay,1995).

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın modeli, verilerin elde edildiği araştırma grubu, veri toplamada kullanılan araçlar, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi dönem çağında olan 3-6 yaş çocukların davranış problemlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek üzere ilişkisel tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışmada var olan durum olduğu gibi betimlenmek istendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Çalışmanın evreni İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş çocukları oluşturmaktadır.

3.2.2 Örneklem

Araştırma bulguları bu genel evrenin içinden tesadüfi örneklem yoluyla saptanan örneklem grubundan elde edilmiştir. Bunun için İstanbul iline bağlı Üsküdar, Ümraniye, Kadıköy, Beşiktaş, Şişli, Sarıyer, Küçükçekmece ve Avcılar ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde, 8 ilçede 241'i özel ve 413'ü resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve yanıtları geçerli kabul edilen 3-6 yaş arası, 654 çocuk olarak belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca bu öğrencilerin devam ettiği okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan 54 öğretmen de yer almıştır.

Araştırmada seçilen özel ve resmi okulların ilçelere göre dağılımı Tablo 1 de gösterilmektedir.

Tablo 1.Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların İlçelere Göre Dağılımını Gösteren Çapraz Tablo

İlçeler	Öğrenim Görülen		Toplam
	Okul		
	Devlet	Özel	
Kadıköy	20	58	78
Üsküdar	64	71	135
Ümraniye	131	13	144
Küçükçekmece	34	0	34
Şişli	40	0	40
Beşiktaş	17	35	52
Sarıyer	27	64	91
Avcılar	80	0	80
Total	413	241	654

Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

İlçeler	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Kadıköy	78	11,9	11,9	11,9
Üsküdar	135	20,6	20,6	32,6
Ümraniye	144	22,0	22,0	54,6
Küçükçekmece	34	5,2	5,2	59,8
Şişli	40	6,1	6,1	65,9
Beşiktaş	52	8,0	8,0	73,9
Sarıyer	91	13,9	13,9	87,8
Avcılar	80	12,2	12,2	100,0
Total	654	100,0	100,0	

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması bölümünde veri toplama araçları ve bu araçları kullanarak uygulamanın nasıl yapıldığı hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları şunlardır.

- Çocuk Bilgi Formu
- Öğretmen Bilgi Formu
- Okul Öncesi Davranış Ölçeği (Kapçı, 1990)
- Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği

Çocuk Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen çocuk bilgi formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, örnekleme oluşturan çocukların demografik bilgilerini, ikinci bölüm ise öğretmen değerlendirmesini içermektedir. Birinci bölümde, çocukların demografik bilgileri olarak; cinsiyet, yaş, ebeveynlerinin yaşı, cinsiyeti, mesleği, medeni durumu, çocuğun anne babası ayrı ise kiminle beraber yaşadığı, ailenin tahmini gelir düzeyi, çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı, ele alınmıştır. İkinci bölümde de öğretmenin değerlendirmesi olarak; çocuğun kendi yaşındaki diğer çocuklarla kıyaslandığında – zihinsel yetilerinin, okul uyumunun, sosyal yeterliliğinin ve fiziksel yeterliliğinin değerlendirilmesi, ele alınmıştır. Bu form toplam 13 maddeden oluşturulmuştur.

Öğretmen Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından örneklemin bilgilerini gözlemleyen analiz eden ve değerlendiren öğretmenin kişisel bilgilerinin (cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, ekonomik durumu, mezun olduğu lise, mezun olduğu yüksek okul, çalıştığı okuldaki görevi, katıldığı eğitim programları, kaç yıldır meslekte olduğu, okullarında rehberlik servisinin olup olmadığının) belirlenmesi için hazırlanan 10 maddelik bir formdur.

Okul Öncesi Davranış Ölçeği – (ODÖ)

McGuire ve Richman'ın (1986) yılında duygusal ve davranışsal sorunları olan okul öncesi çocukları belirlemek için geliştirdiği Pre-School Behavior Checklist (PBCL); Okulöncesi

Davranış Ölçeği (ODÖ) 1990 yılında Emine G. Kapçı tarafından cut- off puanları değiştirilerek ve yeni maddeler eklenerek Türkçe' ye uyarlanmış ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki olası sorun alanları duygusal, davranışsal alanlar ile konsantrasyon, oyun oynama, sosyal uyum, dil ve konuşma, alışkanlıklar ve altına kaçırmadır.

Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği – (OÖDSTÖ)

Bu çalışmada okulöncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini belirlemek için Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasına bu bölümde yer verilmiştir. Ölçek Behar tarafından 1976 yılında Preschool Behavior Questionnaire (PBQ) olarak okul öncesi dönem çocukların davranış sorunlarını belirlemek amacı ile geliştirilmiştir.

PBQ, Michael Rutter tarafından 1967 yılında erkek ilkokul öğrencileriyle kullanım için standardize edilmiş olan çocuk davranışları anketindeki maddelerin değiştirilmesi ile oluşmuştur.

Bu ölçek, çocuklarının davranış problemlerini düşmanlık-saldırganlık, Endişeli ve Korku dolu olmak ve dikkatsiz ve aşırı hareketli olmak alanlarında incelemekte ve ölçmektedir. 3 - 6 yaş arasındaki çocuklar için öğretmenleri tarafından doldurulur. 30 maddeden oluşan bir ölçektir.

PBQ akıl sağlığı profesyonellerinin, duygusal problemlerin başladığına işaret eden semptomları ve semptomlar topluluğunu gösteren okul öncesi çocukları tanımlayabilmede ilk adım olarak kolayca kullanabileceği bir izleme aracı olarak geliştirilmiştir.

PBQ daki her madde "Geçerli Değil" 0

" Bazen Geçerli" 1

" Kesinlikle Geçerli" 2

kriterine göre puanlanmıştır. Her bireyin toplam puanı bu puanlar toplanarak elde edilir.

Eğer çocuğun puanı toplam puanın üst 10'luk yüzdesine (17 veya üstü) giriyorsa, bunun anlamı şu olabilir. Bu çocuğun davranışları normalden sapmıştır; tekrar değerlendirme ve tanılandırmaya gidilmelidir. Üç alt boyut puanlaması, çocuğun hangi alanda zorluk yaşadığını işaret eder. Eğer çocuk bu üç alandan birinde 90% üzerinde puan alırsa, bu özel alana dikkat çekmeye yarar.

Çocuğun arkadaşlarıyla ilişkilerini haftalar boyu gözlemlemiş olan öğretmenin bu gözlemlere dayanarak çocuğun performansı ile birleştirmesi önemlidir. Eğer çocuk uzun süredir sıkıntıda gözüküyorsa, öğretmen gözlemlerini ve PBQ sonuçlarını aile ile paylaşarak yardımcı olmaya çalışabilir. Ebeveynler, özellikle de çocuklarıyla zorluk yaşıyorlarsa, profesyonel yardım almaya karar verirler. Ebeveynler öğretmenden yerel doktorlardan okul öncesi çocukların problemleri üzerine uzmanlaşmış merkezlerden şu konularda konsültasyon alınmasını isteyebilirler:

- 1- Çocuğun okulda yönetilmesi konusunda
- 2- Çocuğu üzerinde daha fazla inceleme yapacak bir uzmana göndermenin gerekli olup olmadığına karar vermek konusunda
- 3- Eğer öyleyse, sonraki süreçler için aileye nasıl davranacaklarına ait tavsiyeler vermek üzere

Bazı aileler çocuklarının sorunları olduğunu algılayamayabilirler veya sorunu inkar etmeyi ya da göz ardı etmeyi isteyebilirler. Bu durumda öğretmen çocuk hakkında bir günlük tutabilir ve PBQ'yu üç ay sonra tekrarlayabilir ve çocuğun sorunları devam ediyorsa, aileyle çocuğun sorunlarını yeniden tartışabilir. Öğretmenin çocuğun bağımsız gözlemi hakkında bilgi verecek dışarıdan bir danışmanı önermesi birçok aile için genelde yardımcı olur.

3.3.2 Uygulama

Davranış sorunları ve okul öncesi dönem davranış sorunlarını belirlemede kullanılan testler konusunda yapılan ön araştırmanın sonucunda, Lenore Behar'ın 1976'da geliştirdiği PBQ'nun kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra Lenore Behar'dan bu testin Türkçe'ye çevrilebilmesi ve geçerliliği ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için izin (ek 1) alınmıştır.

PBQ ölçeğinin uyarlama çalışmasına Türkçe' ye çevirmekle başlanılmış ve ölçeğe Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği denilmiştir. Önce her iki dili de iyi derecede bilen beş (üç Türk, iki İngiliz) okul öncesi dönem öğretmeni tarafından çeviri işlemleri yapılmıştır. Daha sonra dilsel eşdeğerliliği için, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünün 33 kişiden oluşan dördüncü sınıf öğrencileri tarafından en az sekiz haftadır beraber zaman geçirdikleri bir çocuğu düşünerek Türkçe formu doldurmaları istenmiştir. Üç hafta sonra aynı dördüncü sınıf öğrencileri aynı çocuk için bu sefer İngilizce formu doldurmuşlardır.

Örneklem belirlendikten ve araştırmanın Türkiye'deki okullarda uygulanabilmesi için gerekli izinler(Ek 2) alındıktan sonra saptanan özel ve resmi okullara gidilerek, öğretmenler ile görüşülmüştür. Çalışma hakkında bilgi verildikten sonra, öğretmenlerden veri toplama araçları (Çocuk Bilgi Formu, Öğretmen Bilgi Formu, Okul Öncesi Davranış Ölçeği, Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği) 'ndan, Öğretmen Bilgi Formunu bir kez kendileri için, geri kalan formları (Çocuk Bilgi Formu, Okul Öncesi Davranış Ölçeği, Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği) sınıflarındaki örneklem özelliklerine (normal gelişim özellikleri gösteren) uyan her çocuk için ayrı ayrı doldurmaları istenmiştir. Yanıtlanan veri toplama araçları öğretmenlerden araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama okullar açıldıktan 10 hafta sonra başlatılmış ve yaklaşık 5 ay sürmüştür. Uygulama sonucunda 654 öğrencinin öğretmenleri tarafından eksiksiz doldurulmuş veri toplama aracı kabul edileceğine karar verilmiştir.

3.4. Veri Çözümleme Yöntemleri

İstatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından öğrencilere uygulanan ölçek puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin ve alt boyutlarının puanları için N , \bar{x} ve ss değerleri saptanmıştır. Ek olarak annenin mesleği değişkeni için anlamlı birleştirme yoluna gidilmiş, analizler yeni oluşan dağılım üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda:

1. Ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların çocuğun yaşı, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin medeni durumu, babanın medeni durumu, çocuğun kimin yanında kaldığı, kardeş sayısı, kardeş sırası, çocukla haftada kaç saat birlikte bulunduğu, çocukla ne kadar süredir birlikte bulunduğu, çocuğun sınıfındaki öğrenci sayısı, yaşlarıyla karşılaştırıldığında zihinsel, uyum, sosyal ve fiziksel durumu, öğretmenin medeni durumu, öğretmenin çocuk sayısı, öğretmenin eşinin mesleği, öğretmenin eşinin mezuniyet durumu, öğretmenin katılımı eğitim programı, şu anda çalıştığı kurumdaki hizmet süresi ve okulda bulunan birimler değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*
2. Uygulanan *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi* sonuçlarının anlamlı bulunduğu durumlarda, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere *non-parametrik Mann Whitney-U testi*
3. Ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların çocuğun psikoloji yardım alıp almaması ve öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere *non-parametrik Mann Whitney-U testi*
4. Ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından alınan aldıkları puanların öğrenim görülen okul türü, cinsiyet ve davranış problemi olduğunda çocuğun rehberlik servisine gönderilip gönderilemediği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere *bağımsız grup t testi*
5. Ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların, ailenin algılanan gelir düzeyi, öğretmenin yaşı, öğretmenin gelir düzeyi, öğretmenin mezun olduğu lise türü, öğretmenin mezun olduğu yüksekokul, öğretmenin kurumdaki görevi, öğretmenin

mesleki kıdemi ve okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*

6. Uygulanan *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* sonuçlarının anlamlı bulunduğu durumlarda, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla, varyansların heterojen olması durumunda post-hoc *Tamhane's T2*; varyansların homojen olduğu durumlarda ise post-hoc *Scheffe* testleri kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver:13.0" programında çözümlenmiş, anlamlılığı .05 düzeyinde sınıanmış, .01 ile .001 düzeyindeki anlamlılıklar ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce ölçeğin dilsel eşdeğerlilik, geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları yer almaktadır. İkinci bölümde uyarlanan ODSTÖ ölçeğinin araştırmanın örneklenmine uygulanmasıyla elde edilen verilerin araştırma soruları açısından değerlendirilmesi ile elde edilen bulgular bulunmaktadır.

4.1. Okulöncesi Davranış Sorunları Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Burada ODSTÖ ölçeğinin dilsel eşdeğerlilik bulguları, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda elde edilen bulgular bulunmaktadır.

4.1.2. Dilsel Eşdeğerlilik

Ölçeğin Türkçe' ye çevrilme aşamasında şu yollar izlenmiştir: öncelikle her iki dili de (İngilizce ve Türkçe) kullanan üç tanesi okulöncesi dönem öğretmen ve iki tanesi mütercim tercüman olan beş kişi tarafından test önce orijinal dili olan İngilizce'den Türkçe' ye çevrilmiş ve iki hafta sonra Türkçe' den tekrar İngilizce'ye dönüştürülmüştür. Bu dönüşümde 30 maddenin de tekrar orijinal hallerine döndüğünde PBQ' nun Türkçe formuna ulaşılmıştır.

2003 yılının Kasım ayında Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünün 33 kişiden oluşan dördüncü sınıf öğrencileri tarafından en az sekiz haftadır beraber zaman geçirdikleri bir çocuğu düşünerek Türkçe formu doldurmaları

istenmiştir. Üniversite son sınıf öğrencileri, okul öncesi okul (staj) deneyimi kazanmış kişilerdir. Üç hafta sonra aynı dördüncü sınıf öğrencileri aynı çocuk için bu sefer İngilizce formu doldurmuşlardır.

Tablo 3. Maddelerin Dilsel Eşdeğerliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Eşleştirilmiş Grup t Testi (Paired Samples t Test) Sonuçları

Madde	Grup	\bar{x}	n	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t	sd	p
Madde 1	ING01	1,030	33	0,637	0,111	1,000	32	0,325
	TRK01	0,909	33	0,723	0,126			
Madde 2	ING02	0,879	33	0,740	0,129	-1,530	32	0,136
	TRK02	1,061	33	0,747	0,130			
Madde 3	ING03	0,515	33	0,667	0,116	0,529	32	0,601
	TRK03	0,455	33	0,617	0,107			
Madde 4	ING04	0,515	33	0,667	0,116	-0,627	32	0,535
	TRK04	0,576	33	0,663	0,115			
Madde 5	ING05	0,485	33	0,712	0,124	1,277	32	0,211
	TRK05	0,364	33	0,489	0,085			
Madde 6	ING06	0,636	33	0,653	0,114	-0,828	32	0,414
	TRK06	0,727	33	0,719	0,125			
Madde 7	ING07	1,061	33	0,659	0,115	-0,090	32	0,929
	TRK07	1,091	33	2,067	0,360			
Madde 8	ING08	0,667	33	0,692	0,120	-1,000	32	0,325
	TRK08	0,818	33	0,727	0,127			
Madde 9	ING09	0,606	33	0,704	0,123	0,000	32	1,000
	TRK09	0,606	33	0,788	0,137			
Madde 10	ING10	0,152	33	0,364	0,063	0,442	32	0,662
	TRK10	0,121	33	0,331	0,058			
Madde 11	ING11	0,152	33	0,442	0,077	-1,359	32	0,184
	TRK11	0,242	33	0,502	0,087			
Madde 12	ING12	0,636	33	0,699	0,122	-1,715	32	0,096
	TRK12	0,788	33	0,650	0,113			
Madde 13	ING13	1,061	33	0,704	0,123	0,000	32	1,000
	TRK13	1,061	33	0,827	0,144			
Madde 14	ING14	0,455	33	0,617	0,107	-1,644	32	0,110
	TRK14	0,636	33	0,699	0,122			
Madde 15	ING15	0,455	33	0,617	0,107	-1,222	32	0,231
	TRK15	0,606	33	0,704	0,123			
Madde 16	ING16	0,182	33	0,465	0,081	0,571	32	0,572
	TRK16	0,152	33	0,442	0,077			
Madde 17	ING17	0,152	33	0,364	0,063	1,139	32	0,263
	TRK17	0,061	33	0,242	0,042			
Madde 18	ING18	0,152	33	0,364	0,063	1,359	32	0,184
	TRK18	0,061	33	0,242	0,042			
Madde 19	ING19	0,182	33	0,392	0,068	0,000	32	1,000
	TRK19	0,182	33	0,465	0,081			
Madde 20	ING20	0,515	33	0,667	0,116	0,000	32	1,000
	TRK20	0,515	33	0,619	0,108			

Madde	Grup	\bar{x}	n	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t	sd	p																																																																																																																										
Madde 21	ING21	0,697	33	0,684	0,119	0,255	32	0,801																																																																																																																										
	TRK21	0,667	33	0,736	0,128				Madde 22	ING22	0,788	33	0,650	0,113	0,529	32	0,601	TRK22	0,727	33	0,674	0,117	Madde 23	ING23	0,606	33	0,704	0,123	0,000	32	1,000	TRK23	0,606	33	0,788	0,137	Madde 24	ING24	0,424	33	0,663	0,115	-1,875	32	0,070	TRK24	0,636	33	0,742	0,129	Madde 25	ING25	0,818	33	0,769	0,134	0,360	32	0,721	TRK25	0,758	33	0,708	0,123	Madde 26	ING26	0,727	33	0,674	0,117	-0,226	32	0,823	TRK26	0,758	33	0,708	0,123	Madde 27	ING27	0,242	33	0,561	0,098	1,971	32	0,057	TRK27	0,091	33	0,384	0,067	Madde 28	ING28	0,424	33	0,614	0,107	0,627	32	0,535	TRK28	0,364	33	0,489	0,085	Madde 29	ING29	0,364	33	0,489	0,085	0,828	32	0,414	TRK29	0,273	33	0,517	0,090	Madde 30	ING30	0,636	33	0,783	0,136	-1,407	32	0,169	TRK30
Madde 22	ING22	0,788	33	0,650	0,113	0,529	32	0,601																																																																																																																										
	TRK22	0,727	33	0,674	0,117				Madde 23	ING23	0,606	33	0,704	0,123	0,000	32	1,000	TRK23	0,606	33	0,788	0,137	Madde 24	ING24	0,424	33	0,663	0,115	-1,875	32	0,070	TRK24	0,636	33	0,742	0,129	Madde 25	ING25	0,818	33	0,769	0,134	0,360	32	0,721	TRK25	0,758	33	0,708	0,123	Madde 26	ING26	0,727	33	0,674	0,117	-0,226	32	0,823	TRK26	0,758	33	0,708	0,123	Madde 27	ING27	0,242	33	0,561	0,098	1,971	32	0,057	TRK27	0,091	33	0,384	0,067	Madde 28	ING28	0,424	33	0,614	0,107	0,627	32	0,535	TRK28	0,364	33	0,489	0,085	Madde 29	ING29	0,364	33	0,489	0,085	0,828	32	0,414	TRK29	0,273	33	0,517	0,090	Madde 30	ING30	0,636	33	0,783	0,136	-1,407	32	0,169	TRK30	0,788	33	0,857	0,149										
Madde 23	ING23	0,606	33	0,704	0,123	0,000	32	1,000																																																																																																																										
	TRK23	0,606	33	0,788	0,137				Madde 24	ING24	0,424	33	0,663	0,115	-1,875	32	0,070	TRK24	0,636	33	0,742	0,129	Madde 25	ING25	0,818	33	0,769	0,134	0,360	32	0,721	TRK25	0,758	33	0,708	0,123	Madde 26	ING26	0,727	33	0,674	0,117	-0,226	32	0,823	TRK26	0,758	33	0,708	0,123	Madde 27	ING27	0,242	33	0,561	0,098	1,971	32	0,057	TRK27	0,091	33	0,384	0,067	Madde 28	ING28	0,424	33	0,614	0,107	0,627	32	0,535	TRK28	0,364	33	0,489	0,085	Madde 29	ING29	0,364	33	0,489	0,085	0,828	32	0,414	TRK29	0,273	33	0,517	0,090	Madde 30	ING30	0,636	33	0,783	0,136	-1,407	32	0,169	TRK30	0,788	33	0,857	0,149																								
Madde 24	ING24	0,424	33	0,663	0,115	-1,875	32	0,070																																																																																																																										
	TRK24	0,636	33	0,742	0,129				Madde 25	ING25	0,818	33	0,769	0,134	0,360	32	0,721	TRK25	0,758	33	0,708	0,123	Madde 26	ING26	0,727	33	0,674	0,117	-0,226	32	0,823	TRK26	0,758	33	0,708	0,123	Madde 27	ING27	0,242	33	0,561	0,098	1,971	32	0,057	TRK27	0,091	33	0,384	0,067	Madde 28	ING28	0,424	33	0,614	0,107	0,627	32	0,535	TRK28	0,364	33	0,489	0,085	Madde 29	ING29	0,364	33	0,489	0,085	0,828	32	0,414	TRK29	0,273	33	0,517	0,090	Madde 30	ING30	0,636	33	0,783	0,136	-1,407	32	0,169	TRK30	0,788	33	0,857	0,149																																						
Madde 25	ING25	0,818	33	0,769	0,134	0,360	32	0,721																																																																																																																										
	TRK25	0,758	33	0,708	0,123				Madde 26	ING26	0,727	33	0,674	0,117	-0,226	32	0,823	TRK26	0,758	33	0,708	0,123	Madde 27	ING27	0,242	33	0,561	0,098	1,971	32	0,057	TRK27	0,091	33	0,384	0,067	Madde 28	ING28	0,424	33	0,614	0,107	0,627	32	0,535	TRK28	0,364	33	0,489	0,085	Madde 29	ING29	0,364	33	0,489	0,085	0,828	32	0,414	TRK29	0,273	33	0,517	0,090	Madde 30	ING30	0,636	33	0,783	0,136	-1,407	32	0,169	TRK30	0,788	33	0,857	0,149																																																				
Madde 26	ING26	0,727	33	0,674	0,117	-0,226	32	0,823																																																																																																																										
	TRK26	0,758	33	0,708	0,123				Madde 27	ING27	0,242	33	0,561	0,098	1,971	32	0,057	TRK27	0,091	33	0,384	0,067	Madde 28	ING28	0,424	33	0,614	0,107	0,627	32	0,535	TRK28	0,364	33	0,489	0,085	Madde 29	ING29	0,364	33	0,489	0,085	0,828	32	0,414	TRK29	0,273	33	0,517	0,090	Madde 30	ING30	0,636	33	0,783	0,136	-1,407	32	0,169	TRK30	0,788	33	0,857	0,149																																																																		
Madde 27	ING27	0,242	33	0,561	0,098	1,971	32	0,057																																																																																																																										
	TRK27	0,091	33	0,384	0,067				Madde 28	ING28	0,424	33	0,614	0,107	0,627	32	0,535	TRK28	0,364	33	0,489	0,085	Madde 29	ING29	0,364	33	0,489	0,085	0,828	32	0,414	TRK29	0,273	33	0,517	0,090	Madde 30	ING30	0,636	33	0,783	0,136	-1,407	32	0,169	TRK30	0,788	33	0,857	0,149																																																																																
Madde 28	ING28	0,424	33	0,614	0,107	0,627	32	0,535																																																																																																																										
	TRK28	0,364	33	0,489	0,085				Madde 29	ING29	0,364	33	0,489	0,085	0,828	32	0,414	TRK29	0,273	33	0,517	0,090	Madde 30	ING30	0,636	33	0,783	0,136	-1,407	32	0,169	TRK30	0,788	33	0,857	0,149																																																																																														
Madde 29	ING29	0,364	33	0,489	0,085	0,828	32	0,414																																																																																																																										
	TRK29	0,273	33	0,517	0,090				Madde 30	ING30	0,636	33	0,783	0,136	-1,407	32	0,169	TRK30	0,788	33	0,857	0,149																																																																																																												
Madde 30	ING30	0,636	33	0,783	0,136	-1,407	32	0,169																																																																																																																										
	TRK30	0,788	33	0,857	0,149																																																																																																																													

Tablo da görüldüğü üzere, maddelerin dilsel eşdeğerliklerini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi (paired samples t test) sonucunda tüm maddeler için İngilizce ve Türkçe formuna verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlar, Türkçe ve İngilizce formlardaki maddelerin anlamca aynı olduğunu ve dilsel olarak eşdeğerlik taşıdığını göstermektedir.

Bu uygulamalar, 2004 Ocak- Nisan ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra, tüm cevap formları incelenmiştir. Bu inceleme süreci içerisinde, eksik cevap veren, demografik bilgileri ya da bazı eksik soruları cevaplanmamış çocukların formları analiz dışı bırakılmıştır. Sonuçta, 3-6 yaş arası, sosyo-ekonomik, ve kültürel düzeydeki toplam 654 çocuğun verileri geçerli sayılmıştır.

4.1.2. Ölçeğin Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışmaları

Ölçeğin güvenirlilik çalışması için iç tutarlılık(internal consistency), iç homojenitesi (internal homogeneity) ve madde toplam korelasyonu yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmasında ise yapı geçerliliği ve kriter geçerliliği yapılmıştır.

4.1.2.1.Güvenirlilik Çalışması

Güvenirlilik, bir ölçme aracıyla elde edilen verilerin gerçek varyansının, toplam puanlar varyansına oranı olarak tanımlanır (Tekindal, 1997). Diğer bir ifadeyle güvenirlilik, bir test veya ölçme aracının ölçtüğü şeyi ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Tekin,1993). Güvenirlilik analiziyle, testi dolduran kişilerin ölçme aracını oluşturan ifadelere vermiş oldukları cevaplardan hareketle, deneklere yöneltilen ifadelerin tümünün aynı konuyu ölçüp ölçmediği test edilir (Tezbaşaran, 1996).

Ölçmenin tutarlılığı ile ilgilidir. Bir testi değişik zamanlarda alan kişilerin, o testten aldıkları puanlar veya sıralamaları değişmiyorsa o test güvenilirdir (Şemin, 2001). Ölçme aracını oluşturan ifadelerin birbirleriyle tutarlılık gösterip göstermediği, aralarındaki ilişkinin ölçülmesiyle ortaya çıkar. *Güvenilirlik Katsayısı* bir çok halde "korelasyon katsayısı" olarak ifade edilmektedir. Güvenirlilik katsayısı, gerçek ölçümlerin varyansının gözlenen puanların (gerçek ölçün ve hatadan oluşur) varyansına oranıdır. Güvenilirlik katsayısı, 0 ile 1 arasında değerler alır ve bu değer 1'e yaklaştıkça güvenilirlik artar. Gerçek ölçümlerin bilinmemesiyle, dolaylı yoldan güvenirlilik katsayısı hesaplanması için bazı yöntemlere başvurulmuştur (Tekin, 2000). Tutarlı bir ölçümün güvenirliliği, ölçeği oluşturan değişkenler setinin iç tutarlılığı (internal consistency) veya iç homojenitesi (internal homogeneity) ile ilişkilidir (Gilbert ve Churchill, 1991). İç tutarlılık için ise, Cronbach alfa katsayısının hesaplanması gerekmektedir (Tezbaşaran, 1996).

Cronbach alfa, ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlılığının, homojenliğinin bir ölçüsüdür. Birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin katsayıları da yüksek bulunmaktadır. Ölçeğin α katsayısı ne kadar yüksek olursa, bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu şeklinde yorumlanır ve yeterli sayılabilecek güvenirlilik katsayısı olabildiğince 1'e yakın olmalıdır (Tezbaşaran, 1996).

OÖDSTÖ'nin iç tutarlılık sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. OÖDSTÖ'nin İç Tutarlılık Sonuçları

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alfa
Sakince yerinde duramaz. Koşturur veya olduğu yerde zıplar	36,914	71,141	0,565	0,913
Kıpır kıpırdır	36,784	72,111	0,459	0,915
Kendisinin ya da başkasının eşyasına zarar verir	37,290	73,064	0,656	0,912
Diğer çocuklarla kavga eder	37,153	72,111	0,637	0,911
Diğer çocuklar tarafından pek sevilmez.	37,362	74,521	0,574	0,913
Endişelidir. Pek çok şeyi dert eder.	37,206	73,788	0,475	0,914
İşlerini kendi başına yapmaya meyillidir. Yalnızlığı sever.	37,059	75,700	0,234	0,918
Çabuk kızabilir. Kafasının tası çabuk atar.	37,129	70,878	0,681	0,910
Perişan, ağlamaklı veya üzüntülüdür.	37,268	73,854	0,545	0,913
Vücudunda veya yüzünde seğirme tik ve kişisel özellikler vardır.	37,447	77,340	0,240	0,916
Parmaklarını ve tırnaklarını yer	37,310	74,655	0,421	0,915
Söz dinlemez.	37,117	71,773	0,647	0,911
Konsantrasyonu iyi değildir, dikkat süresi kısıtlıdır.	37,102	71,490	0,649	0,911
Yeni şeylerden ve durumlardan korkmaya meyillidir.	37,220	74,212	0,450	0,914
Huysuz veya aşırı titizdir.	37,288	73,276	0,610	0,912
Yalan söyler	37,367	75,091	0,495	0,914
Bu okul yılında çişini ya da kakasını kaçırdı.	37,322	76,126	0,259	0,917
Kekeliyor veya pepeliyor	37,413	76,913	0,259	0,916
Başka bir konuşma bozukluğu var.	37,398	76,749	0,243	0,917
Diğer çocuklara zorbalık ediyor	37,307	73,142	0,667	0,911
Dikkatsiz	37,182	72,340	0,643	0,911
Oyuncaklarını paylaşmaz	37,199	72,360	0,668	0,911
Kolayca ağlar	37,077	72,849	0,479	0,914
Diğerlerini suçlar	37,080	70,710	0,426	0,918
Kolayca vazgeçer	37,171	73,886	0,464	0,914
Diğerlerine karşı bencildir	37,193	72,217	0,658	0,911
Alışılmadık seksüel davranışları var.	37,481	78,049	0,163	0,917
Diğer çocukları tekmeler, ısırır, onlara vurur.	37,314	73,074	0,649	0,912
Boşluğa bakar.	37,391	75,649	0,452	0,914
Sizce bu çocukta davranış sorunları var mıdır?	37,248	71,989	0,671	0,911
Cronbach alfa	,920			
N	30			

Tablo 4' den anlaşılacağı üzere, ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan analizlerin ardından, testin tamamı için total Cronbach Alfa değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu analizler sonucunda ölçekteki tüm maddelerin alfa değeri üzerinde pozitif etkide bulunduğu, iç tutarlığı artırabilmek için bir madde eleme gerekliliği bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Spearman ve Guttman değerleri hesaplanır. Bu değerlere "iç tutarlık katsayıları" denir. Güvenilirlik analizi için bu yöntemlerin kullanımında ölçülecek konuya ilişkin ölçekteki soru sayısının $k > 20$ ve denek sayısının $n > 50$ 'den fazla olmasına dikkat edilir. Güvenirlik katsayılarının 0.60'ın üstünde olması gerekmektedir (Ural ve Kılıç,2005). Aşağıdaki tabloda testin toplamı için iç turtalık katsayıları yer almaktadır.

Tablo 5. OÖDSTÖ'nin Toplamı İçin İç Tutarlılık Katsayıları

	N	İç tutarlılık katsayısı	P
Cronbach α	654	.920	$p < 0.01$
Spearman Brown	654	.902	$p < 0.01$
Guttman	654	.897	$p < 0.01$

Tabloda görüldüğü gibi testin maksimum iç tutarlığı Cronbach α yöntemiyle elde edilmiştir (.92). Minimum iç tutarlılığı ise Guttman tekniği ile bulunmuştur (.89). Bir testin iç tutarlılık katsayısının .90'nın üstünde olması, o testin mükemmel güvenilirlikte olduğunu göstermektedir. Guttman ve Spearman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan ilkinin alfa katsayısı .86 ve ikinci grubun alfa katsayısı ise .83 olarak belirlenmiştir. OÖDSTÖ'nin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu yönünde kanıtlar elde edilmiştir.

Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği'nin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. ÖÖDSTÖ'yi Oluşturan Maddelerin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Maddeler	\bar{x}	SS	n
Sakince yerinde duramaz. Koşturur veya olduğu yerde zıplar	1,596	0,731	649
Kıpır kıpırdır	1,726	0,763	649
Kendisinin ya da başkasının eşyasına zarar verir	1,220	0,477	649
Diğer çocuklarla kavga eder	1,357	0,573	649
Diğer çocuklar tarafından pek sevilmez.	1,148	0,400	649
Endişelidir. Pek çok şeyi dert eder.	1,304	0,557	649
İşlerini kendi başına yapmaya meyillidir. Yalnızlığı sever.	1,451	0,627	649
Çabuk kızabilir. Kafasının taşı çabuk atar.	1,381	0,642	649
Perişan, ağlamaklı veya üzüntülüdür.	1,242	0,486	649
Vücudunda veya yüzünde seğirme tik ve kişisel özellikler vardır.	1,063	0,290	649
Parmaklarını ve tırnaklarını yer	1,200	0,512	649
Söz dinlemez.	1,393	0,594	649
Konsantrasyonu iyi değildir, dikkat süresi kısıtlıdır.	1,408	0,617	649
Yeni şeylerden ve durumlardan korkmaya meyillidir.	1,290	0,535	649
Huysuz veya aşırı titizdir.	1,222	0,491	649
Yalan söyler	1,143	0,396	649
Bu okul yılında çişini ya da kakasını kaçırdı.	1,188	0,502	649
Kekeliyor veya pepeliyor	1,097	0,353	649
Başka bir konuşma bozukluğu var.	1,112	0,406	649
Diğer çocuklara zorbalık ediyor	1,203	0,463	649
Dikkatsiz	1,328	0,549	649
Oyuncaklarını paylaşmaz	1,311	0,529	649
Kolayca ağlar	1,433	0,657	649
Diğerlerini suçlar	1,430	0,974	649
Kolayca vazgeçer	1,339	0,558	649
Diğerlerine karşı bencildir	1,317	0,548	649
Alışılmadık seksüel davranışları var.	1,029	0,194	649
Diğer çocukları tekmeler, ısırır, onlara vurur.	1,196	0,481	649
Boşluğa bakar.	1,119	0,364	649
Sizce bu çocukta davranış sorunları var mıdır?	1,262	0,558	649

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, ölçekten elde edilen ölçümlerin standart hataları incelendiğinde, sonuçların aracın güvenilirliğini destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğini saptamada kullanılan bir başka istatistik teknik ölçmenin Standart Hatasının bulunmasıdır. Ölçümün standart hatası, bireysel puanların güvenilirliği sınanırken ve betimlenirken kullanılır. Testin güvenilirliği ile yakından ilişkilidir. Puanların gösterdiği dağılımın

standart sapmasından, puanların ortalamasının standart hatası hesaplanabilir. Standart hata küçüldükçe ölçmenin güvenilirliği artmış olacaktır (Ergin, 1995).

Diğer bir iç tutarlık belirleme yöntemi de, "madde toplam korelasyonları"nın hesaplanmasıdır. Bir grup maddenin ölçmek istediği yapıyı temsil etme derecelerini belirlemek amacıyla, o grubu oluşturan maddelerin her birinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarını (corrected item-total correlation) belirlenmesi işlemidir (Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1988). Madde toplam, madde kalan ve ayırt edicilik analizleri, ölçek maddelerinin güvenilirlik ve geçerliliği hakkında spesifik bilgi veren değerlerdir. Madde toplam, testten elde edilen toplam puanlarla her bir maddenin arasındaki ilişkiyi gösterir (Nunnaly, 1978). Madde kalan testteki her madde ile toplamdan bu maddenin çıkarılması ile elde edilen sonuç arasındaki ilişkiyi gösterir. Madde toplam ve madde kalan katsayılarının sağlıklı gösterge olarak kabul edilebilmesi için .25'in altına düşmemesi ve istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olması beklenir.

ÖÖDSTÖ'nin madde toplam korelasyonlarına ait değerler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 7. Madde Toplam (Item-Total) Korelasyonları (N=654) ve Ayırtedicilik Analizi Sonuçları (N=490)

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Ayırtedicilik Analizi		
	r (Pearson)	p	sd	t	p
Sakince yerinde duramaz. Koşturur veya olduğu yerde zıplar	0,620	$p < .001$	350	-40,868	$p < .001$
Kıpır kıpırdır	0,526	$p < .001$	350	-48,989	$p < .001$
Kendisinin ya da başkasının eşyasına zarar verir	0,686	$p < .001$	350	-12,555	$p < .001$
Diğer çocuklarla kavga eder	0,675	$p < .001$	350	-40,535	$p < .001$
Diğer çocuklar tarafından pek sevilmez.	0,604	$p < .001$	350	-11,816	$p < .001$
Endişelidir. Pek çok şeyi dert eder.	0,523	$p < .001$	350	-31,377	$p < .001$
İşlerini kendi başına yapmaya meyillidir. Yalnızlığı sever.	0,300	$p < .001$	350	-37,804	$p < .001$
Çabuk kızabilir. Kafasının tası çabuk atar.	0,718	$p < .001$	350	-37,425	$p < .001$
Perişan, ağlamaklı veya üzüntülüdür.	0,583	$p < .001$	350	-21,933	$p < .001$

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonları		Madde Ayırdedicilik Analizi		
	r (Pearson)	p	sd	t	p
Vücudunda veya yüzünde seçirme tik ve kişisel özellikler vardır.	0,270	p<.001	350	-5,918	p<.001
Parmaklarını ve tırnaklarını yer	0,468	p<.001	350	-13,059	p<.001
Söz dinlemez.	0,686	p<.001	350	-39,179	p<.001
Konsantrasyonu iyi değildir, dikkat süresi kısıtlıdır.	0,689	p<.001	350	-37,969	p<.001
Yeni şeylerden ve durumlardan korkmaya meyillidir.	0,497	p<.001	350	-29,778	p<.001
Huysuz veya aşırı titizdir.	0,645	p<.001	350	-16,897	p<.001
Yalan söyler	0,528	p<.001	350	-11,523	p<.001
Bu okul yılında çişini ya da kakasını kaçırdı.	0,311	p<.001	350	-12,010	p<.001
Kekeliyor veya pepeliyor	0,296	p<.001	350	-7,803	p<.001
Başka bir konuşma bozukluğu var.	0,286	p<.001	350	-7,886	p<.001
Diğer çocuklara zorbalık ediyor	0,696	p<.001	350	-15,855	p<.001
Dikkatsiz	0,679	p<.001	350	-42,545	p<.001
Oyuncaklarını paylaşmaz	0,700	p<.001	350	-45,548	p<.001
Kolayca ağlar	0,535	p<.001	350	-37,315	p<.001
Diğerlerini suçlar	0,514	p<.001	350	-11,876	p<.001
Kolayca vazgeçer	0,513	p<.001	350	-41,802	p<.001
Diğerlerine karşı bencildir	0,692	p<.001	350	-42,218	p<.001
Alışılmadık seksüel davranışları var.	0,184	p<.001	350	-3,932	p<.001
Diğer çocukları tekmeler, ısırır, onlara vurur.	0,680	p<.001	350	-13,831	p<.001
Boşluğa bakar.	0,485	p<.001	350	-9,895	p<.001
Sizce bu çocukta davranış sorunları var mıdır?	0,704	p<.001	350	-18,476	p<.001

Yapılan madde toplam korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucuna tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel açıdan

$p < .001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Öte yandan aynı şekilde, maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ($n=176$) ve üst ($n=176$) grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu sonuçlar maddelerin ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduğunu ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduklarını göstermektedir.

4.1.2.2. Geçerlilik Çalışmaları

Geçerlilik bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, tam ve aynı zamanda doğru olarak ölçmesidir. Geçerlik bir gerecin ölçmesi için düzenlendiği olguyu ölçme derecesiyle ilişkilidir. Geçerlik sayesinde ölçülmek istenen değişkenin ölçülebilir derecesi ortaya konulmuş olur (Ergin, 1995 ; Turgut, 1989; Yılmaz, 1996).

Geçerlik, test değerlendirmede göz önüne alınması gereken en önemli konulardan bir tanesidir. Test puanlarına dayalı olarak varılabilecek çıkarımların uygunluğu, anlamlılığı ve kullanılabilirliği hakkında bilgi verir. Diğer bir değişle bu kavram, bir teste dayalı çıkarımların uygunluk veya anlamlılık derecesidir. Testin geçerli hale getirilmesi, bu tür çıkarımları desteklemek için veri toplama sürecidir (American Psychological Association, 1992).

İdeal bir geçerlilik çalışması, çeşitli kategorideki bilgilerin bir araya getirilmesini gerektirmektedir (American Psychological Association, 1992). Geçerlik çalışması için veriler çeşitli yollarla toplanabilir. Geleneksel olarak geçerlik türleri kapsamlı bağlantılı, kriterle bağlantılı veya yapıyla bağlantılı geçerlik olarak gruplanmaktadır. Bu kategoriler arasında kesin ayırım yapmak mümkün değildir. İdeal olan bir geçerlik saptama bu üç geleneksel kategoriye de kapsayan bilgileri içermelidir (Hovardalıoğlu, Sezgin, 1998; Turgut, 1989; Yılmaz, 1996).

4.1.2.2.1.Yapı Geçerliği (Construct Validity)

Yapı geçerliği bir testin içerdiği boyutların ve maddelerin belli bir teorik yapıyı (kavramı) ölçmeye yönelik olduklarının ortaya konulması ile ilgilidir (Anastasi, 1982; Öner, 1994). Yapı geçerliği, gerecin değerlendirmesi için düzenlendiği olguyu değerlendiriş derecesinin ölçer (Creswell, 1994). Yapıyla bağlantılı kategoride sınıflanan bilgiler, test puanlarını, ilgilenen psikolojik özelliğin ölçümü olarak ele alır. Bir testin ilgilendiği yapı, kavramsal bir çerçeve içinde ele alınmalıdır. Kavramsal çerçeve yapının anlamını, diğer yapılardan farklarını belirler ve bu yapıya ait ölçümlerin diğer yapılarla nasıl bağlantılı olması gerektiğini gösterir (Hovardalıoğlu, Sezgin, 1998).

Bir testin yapı geçerliğini sınamanın bir yolu da OÖDSTÖ'nün geliştirilmesinde de kullanılan faktör analizi yöntemidir. Faktör analizi aynı zamanda bir yapı geçerliği analizi olarak da tanımlanmaktadır (Köymen, 1994). Faktör analizi tekniği, psikolojik boyutların tanınmasında ve boyutların içeriği hakkında bilgi edinilmesinde kullanılan bir istatistik yaklaşımdır. Faktör analizi test maddelerinin arasındaki ilişkilerden çıkartılan ortak boyutların saptanması işlemidir. Aralarında yüksek ilişki gösteren, birbirine benzeyen maddelerin öbekleşmesiyle, toplam test puanını etkileyen temel boyutlar ortaya çıkar. Böylece eldeki testle örneklenen davranış, birkaç ortak faktöre indirgenerek, bu davranışın içeriği hakkında bilgi edinilir. Sadece bir testin kapsamındaki boyutları belirlemede değil, farklı testlerden oluşan bir test bataryasının kapsamındaki ortak boyutları da ortaya çıkartmakta kullanılır (Öner, 1994; Özgüven, 2000).

OÖDSTÖ testinin yapı geçerliğinde de ölçeiğin faktör yapısı incelenmiştir. Örneklem grubu, farklı sosyo-ekonomik düzeyden değişik demografik özelliklere sahip,3-6 yaş arası okul öncesi dönem çocuklarından seçilmiştir. Testin tümü 654 çocuk için öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Örneklem grubundan elde edilen verilerin uygun bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Keiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Testi (Bartlett's Test of Sphericity) uygulanmıştır. Kaiser'de bulunan değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel olduğu kabul edilirken, değer .50'nin altında ise kabul edilemez. Kaiser değer .90'lar da mükemmel, .80'ler de çok iyi, .70'ler de ve .60'lar da orta olarak kabul edilmektedir (Tarkun, 1994).

Tablo 8. Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,925
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	8953,253
	df	435
	Sig.	,000

Faktör analizi yapıldan önce, verilerin bu analiz için uygunluğu konusunda temel göstergelerden Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde KMO değeri $KMO=.925$; Bartlett's değeri de $B=8953,253$ istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar testi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır.

Faktör analizlerinde Principal Component Analysis, Varimax with Kaiser Normalization teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 9. Faktör Analizi Sonuçları (Açıklanan Toplam Varyans Miktarı)

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Açıklanan Varyans%	Küm. %	Top.	Açıklanan Varyans %	Küm. %	Top.	Açıklanan Varyans %	Küm. %
1	9,687	32,289	32,289	9,687	32,289	32,289	6,956	23,188	23,188
2	2,743	9,144	41,433	2,743	9,144	41,433	3,929	13,095	36,284
3	1,633	5,444	46,877	1,633	5,444	46,877	3,178	10,594	46,877
4	1,316	4,385	51,263						
5	1,097	3,658	54,920						
6	1,025	3,415	58,336						
7	,978	3,260	61,596						
8	,912	3,039	64,636						
9	,877	2,923	67,558						
10	,825	2,752	70,310						
11	,763	2,543	72,853						
12	,720	2,400	75,253						
13	,664	2,214	77,467						
14	,635	2,116	79,583						
15	,602	2,006	81,589						
16	,580	1,933	83,523						
17	,547	1,824	85,347						
18	,485	1,616	86,963						
19	,478	1,594	88,556						
20	,425	1,415	89,971						
21	,393	1,310	91,282						
22	,382	1,272	92,554						
23	,373	1,242	93,796						
24	,341	1,136	94,932						
25	,326	1,086	96,018						
26	,291	,970	96,988						
27	,281	,937	97,924						
28	,251	,837	98,761						
29	,199	,663	99,424						
30	,173	,576	100,000						

Tablodan da anlaşılacağı üzere, maddelerin eigen değeri 1,633'ün üzerinde üç alt boyut içerisinde gruplandığı belirlenmiştir. Bu alt boyutlardan ilki toplam varyansın %32,289'unu; ikincisi %9,144'ünü; üçüncüsü de %5,444'sini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans miktarı ise % 46,877 olarak belirlenmiştir

Belirlenen bu alt boyutlar içinde hangi maddelerin yer aldığını belirlemek üzere yapılan Varimax with Kaiser Normalization analizi sonuçları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10. Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix)

Maddeler	Alt Boyutlar		
	1	2	3
mad4 Diğer çocuklarla kavga eder	0,790	0,081	0,106
mad3 Kendisinin yada başkasının eşyasına zarar verir	0,775	0,067	0,207
mad12 Söz dinlemez.	0,774	0,089	0,136
mad20 Diğer çocuklara zorbalık ediyor	0,742	0,126	0,238
mad28 Diğer çocukları tekmeler,ısıtır,onlara vurur.	0,729	0,113	0,239
mad8 Çabuk kızabilir. Kafasının tası çabuk atar.	0,682	0,400	-0,003
mad22 Oyuncaklarını paylaşmaz	0,628	0,360	0,141
mad26 Diğerlerine karşı bencildir	0,612	0,403	0,101
mad16 Yalan söyler	0,553	0,074	0,222
mad5 Diğer çocuklar tarafından pek sevilmez.	0,476	0,196	0,416
mad24 Diğerlerini suçlar	0,470	0,228	-0,007
mad11 Parmaklarını ve tırnaklarını yer	0,360	0,300	0,315
mad6 Endişelidir. Pek çok şeyi dert eder.	0,072	0,788	0,177
mad23 Kolayca ağlar	0,151	0,755	0,065
mad9 Perişan,ağlamaklı veya üzüntülüdür.	0,185	0,749	0,182
mad29 Boşluğa bakar.	0,076	0,658	0,331
mad19 Başka bir konuşma bozukluğu var.	-0,021	0,605	0,064
mad14 Yeni şeylerden ve durumlardan korkmaya meyillidir.	0,074	0,627	0,294
mad25 Kolayca vazgeçer	0,122	0,559	0,118
mad15 Huysuz veya aşırı titizdir.	0,135	0,505	0,197
mad10 Vücudunda veya yüzünde seğirme tik ve kişisel özellikler vardır.	0,049	0,476	0,064
mad1 Sakince yerinde duramaz. Koşturur veya olduğu yerde zıplar	0,049	0,000	0,749
mad2 Kırır kırırdır	0,008	-0,031	0,654
mad18 Kekeliyor veya pepeliyor	0,589	0,009	0,591
mad21 Dikkatsiz	0,489	0,211	0,501
mad30 Sizce bu çocukta davranış sorunları var mıdır?	0,496	0,275	0,506
mad13 Konsantrasonu iyi değildir,dikkat süresi kısıtlıdır.	0,488	0,230	0,490
mad17 Bu okul yılında çişini ya da kakasını kaçırdı.	0,224	0,186	0,300
mad27 Alışılmadık seksüel davranışları var.	0,103	0,330	0,338
mad7 İşlerini kendi başına yapmaya meyillidir. Yanlızlığı sever.	0,053	-0,026	0,483

Maddelerin hangi faktörlerin içinde yer aldığını belirlerken minimum puan olarak 0.30 kabul edilmiştir. Aynı anda birden fazla faktörden 0.30'un üzerinde yük alındığı durumlarda ilgili maddeler, birden fazla faktöre girebilir şeklinde değerlendirilmiş ve faktör yükü ve temasına göre yerleştirilmiştir. Buna bağlı olarak, tabloda da görüldüğü gibi (faktör yüklerine

göre sırası) 4., 3., 12., 20., 28., 8., 22., 26., 16., 5. ve 24. maddeler birinci alt boyut; 6., 23., 9., 29., 19., 14., 25., 15. ve 10. maddeler ikinci alt boyut; 1., 2., 13. ve 21. maddeler de üçüncü alt boyut içerisinde yer almışlardır. 11., 18., 30., 17., 27. ve 7. maddeler birden fazla faktörden yük aldıkları için herhangi faktör içinde değerlendirilmemiştir.

Alt boyutlara giren maddeleri ve madde sayılarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktörler	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	11 madde	4., 3., 12., 20., 28., 8., 22., 26., 16., 5. , 24.
2	9 madde	6., 23., 9., 29., 19., 14., 25., 15. , 10.
3	4 madde	1., 2., 13., 21.
Birden fazla faktörden yük alan maddeler	6 madde	11., 18., 30., 17., 27., 7.

Maddelerin hangi faktörlerin içinde yer aldığını belirlerken minimum puan olarak 0.30 kabul edilmiştir. Aynı anda birden fazla faktörden 0.30'un üzerinde yük alındığı durumlarda ilgili maddeler, birden fazla faktöre girebilir şeklinde değerlendirilmiş ve faktör yükü ve temasına göre yerleştirilmiştir. Buna bağlı olarak, tabloda da görüldüğü gibi (faktör yüklerine göre sırası) 4., 3., 12., 20., 28., 8., 22., 26., 16., 5. ve 24. maddeler birinci alt boyut; 6., 23., 9., 29., 19., 14., 25., 15. ve 10. maddeler ikinci alt boyut; 1., 2., 13. ve 21. maddeler de üçüncü alt boyut içerisinde yer almışlardır. 11., 18., 30., 17., 27. ve 7. maddeler birden fazla faktörden yük aldıkları görülmüştür.

Yapılan faktör analizi sonucunda, çalışmada 3 alt boyut belirlenmiştir. Bunlar:

Faktör- I: 12 maddeden oluşan faktör zorbalık, kavgacı olmak, bencil olmak gibi özellikleri içerdiğinden **Kavgacı - Saldırgan Olmak** olarak adlandırılmıştır.

Faktör –I'e giren maddeler:

Madde 4	Diğer çocuklarla kavga eder
Madde 3	Kendisinin yada başkasının eşyasına zarar verir
Madde 12	Söz dinlemez.
Madde 20	Diğer çocuklara zorbalık ediyor
Madde 28	Diğer çocukları tekmeler, ısırır, onlara vurur.
Madde 8	Çabuk kızabilir. Kafasının tası çabuk atar.
Madde 22	Oyuncaklarını paylaşmaz
Madde 26	Diğerlerine karşı bencildir
Madde 16	Yalan söyler
Madde 5	Diğer çocuklar tarafından pek sevilmez.
Madde 24	Diğerlerini suçlar
Madde7	İşlerini kendi başına yapmaya meyillidir. Yanlızlığı sever.

Faktör II. Bu faktörde 14 madde bulunmaktadır. Maddeler çocuğun endişeli, Ağlamaklı halini ve ifade bozukluklarını (konuşma bozukluğu, tik gibi) göstermektedir. Bu yüzden faktöre **Endişeli – Ağlamaklı Olmak** adı verilmiştir.

Faktör –II'ye giren maddeler:

Madde 6	Endişelidir. Pek çok şeyi dert eder.
Madde 23	Kolayca ağlar
Madde 9	Perişan, ağlamaklı veya üzüntülüdür
Madde 29	Boşluğa bakar
Madde 19	Başka bir konuşma bozukluğu var.
Madde 14	Yeni şeylerden ve durumlardan korkmaya meyillidir.
Madde 25	Kolayca vazgeçer
Madde 15	Huysuz veya aşırı titizdir.
Madde 10	Vücudunda veya yüzünde seçirme tik ve kişisel özellikler vardır.
Madde18	Kekeliyor veya pepeliyor
Madde17	Bu okul yılında çişini ya da kakasını kaçırdı
Madde27	Alışılmadık seksüel davranışları var.
Madde 11	Parmaklarını ve tırnaklarını yer

Faktör III. 4 maddesi bulunan bu faktörün teması daha çok sakin olamamak, Dikkatsiz olmak ve hareketleri kontrolde zorluk içeriklidir. Onun için bu faktöre **Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak** denilmiştir.

Faktör –III'e giren maddeler:

- Madde 1** Sakince yerinde duramaz. Koşturur veya olduğu yerde zıplar
Madde 2 Kıpır kıpırdır
Madde 13 Konsantrasonu iyi değildir, dikkat süresi kısıtlıdır
Madde 21 Dikkatsiz

11., 18., 30., 17., 27. ve 7. maddeler birden fazla faktörden yük aldıkları görülmüştür. 11., 18., 17. ve 27. maddeler içerik olarak Faktör-II ye uymaktadır. Faktör yükü açısından da uygunsuz değildir. Aynı şekilde faktör yükü ve içerik olarak 7. madde, Faktör-I 'in içine alınmıştır. Ancak, öğretmenin çocukta gördüğü davranış sorunu olup olmadığı hakkındaki kanısını belirten 30. madde üç faktörün dışında bırakılmıştır.

Madde 30 Sizce bu çocukta davranış sorunları var mıdır?

PBQ 'nun Faktör Analizi Sonuçları

Türkçe'ye çevirilip, geçerliliği ve güvenirliği yapılan, Lenore Behar'ın 1977 yılında hazırladığı PBQ adlı ölçeğin faktör analizi 3 faktörü göstermektedir. Bunlar şöyledir:

Faktör I. (Düşmanlık- Saldırganlık)

- Madde 26** Diğerlerine karşı bencildir
- Madde 4** Diğer çocuklarla kavga eder
- Madde 3** Kendisinin yada başkasının eşyasına zarar verir
- Madde 20** Diğer çocuklara zorbalık ediyor
- Madde 28** Diğer çocukları tekmeler,ısıtır, onlara vurur.
- Madde 22** Oyuncaklarını paylaşmaz
- Madde 24** Diğerlerini suçlar

Faktör II. (Endişe- Ağlamaklı Olmak)

- Madde 14** Yeni şeylerden ve durumlardan korkmaya meyillidir
- Madde 9** Perişan,ağlamaklı veya üzüntülüdür
- Madde 29** Boşluğa bakar
- Madde 23** Kolayca ağlar
- Madde 25** Kolayca vazgeçer

Faktör III. (Aşırı Hareketli- Dikkatsiz olmak)

- Madde 21** Dikkatsiz
- Madde 13** Konsantrasonu iyi değildir,dikkat süresi kısıtlıdır
- Madde 1** Sakince yerinde duramaz. Koşturur veya olduğu yerde zıplar
- Madde 2** Kıpır kıpırdır

PBQ ölçeğinde çocuğun davranış sorunları yukarıda belirtilen 3 faktörde yer alan maddelere göre değerlendirilmektedir. Orijinal ölçekte geri kalan maddeler yer almakla birlikte, değerlendirilme dışı bırakılmaktadır.

PBQ ölçeğinde belirtilen üç faktör (Düşmanlık/Saldırganlık, Endişe/Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli/ Dikkatsiz olmak) de yer alan maddelerin hepsi bu çalışmada ortaya çıkan, benzer

temalı üç faktörde (Kavgacı - Saldırgan Olmak,Endişeli – Ağlamaklı Olmak, Aşırı Hareketli-Dikkatsiz Olmak) bulunmaktadır. Bu yüzden PBQ ölçeğinin ölçtüğü boyutlar ile OÖDST ölçeğinin üç faktörünün birbirine karşılık gelmesi yüksek bir geçerlilik kanıtı olarak değerlendirilmektedir.

Ölçek ilişkilerini belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment korelasyon tablosu aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 12 . ODSTÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelatif İlişkiler

Alt Boyutlar		Kavgacı - Saldırgan Olmak	Endişeli – Ağlamaklı Olmak	Aşırı Hareketli-Dikkatsiz Olmak
Kavgacı - Saldırgan Olmak	r		,483(**)	,693(**)
	p		,000	,000
	N		654	654
Endişeli- Ağlamaklı Olmak	r			,412(**)
	p			,000
	N			654

Tablodan da anlaşılacağı üzere, ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar arasındaki ilişkiler pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$)

4.1.2.2.2. Kriter Geçerliği (Criterion-Related Validaty)

Kriter geçerliği, bir testin sonuçlarının, benzer amaçlarla geliştirilmiş bir başka testin sonuçları ile karşılaştırılmasıyla kullanılan, testin teorik kavramlarının teyit edilmesiyle ilgilidir (Özçelik, 1981). Bu geçerlik türü, ölçeğin etkinliğini belirlemek amacıyla, ölçekten elde edilen puanlarla belirlenen kriter arasında, gelecekte veya o andaki ilişkiyi inceler (Ercan ve Kan, 2004). Kriter geçerliği, ölçütle bağlantılı bilgiler, test puanlarının bir yada birkaç ölçütle olan sistematik bağlantılarını gösterir (Hovardalıoğlu, Sezgin, 1998). ODSTÖ'nün kriter geçerliliğini tespit edebilmek için benzer nitelikteki diğer bir ölçekten faydalanılmıştır.

Okul Öncesi Davranış Ölçeği 24 maddeden oluşan okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini belirlemeye yarayan, öğretmen'in çocuğu değerlendirmesi türüne dayanan bir ölçektir. McGuire ve Richman'ın (1986) yılında duygusal ve davranışsal sorunları olan okul öncesi çocukları belirlemek için geliştirdiği Pre-School Behavior Checklist (PBCL); Okulöncesi Davranış Ölçeği (ODÖ) 1990 yılında Emine G. Kapçı tarafından cut- off puanları değiştirilerek ve yeni maddeler eklenerek Türkçe' ye uyarlanmış ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekteki olası davranış problemleri alanları duygusal, davranışsal alanlar ile konsantrasyon, oyun oynama, sosyal uyum, dil ve konuşma, alışkanlıklar ve altına kaçırmadır.

Tablo 13. OÖDSTÖ Toplam ve Alt Boyut Puanları İle ODÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelatif İlişkiler

	Değerler	Endişeli – Ağlamaklı Olmak	Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak	Toplam	ODÖ davranış sorunları	ODÖ sosyal sorunlar	ODÖ duygusal sorunlar
Kavgacı - Saldırgan Olmak	r	,483	,693	,896	-,384	-,085	,816
	p	,000	,000	,000	,000	,030	,000
	N	654	654	654	651	649	651
Endişeli – Ağlamaklı Olmak	r		,412	,764	-,204	-,135	,711
	p		,000	,000	,000	,001	,000
	N		654	654	651	649	651
Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak	r			,782	-,484	-,208	,681
	p			,000	,000	,000	,000
	N			654	651	649	651
Toplam	r				-,402	-,153	,919
	p				,000	,000	,000
	N				651	649	651
ODÖ davranış sorunları	r					,497	-,338
	p					,000	,000
	N					648	648
ODÖ sosyal sorunlar	r						-,108
	p						,006
	N						646

Tabloda da görüldüğü gibi, ölçek toplam ve alt boyut puanları ile ODÖ alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, Kavgacı - Saldırgan Olmak alt boyutu ile ODÖ davranış sorunları alt boyutu arasında $p < .001$ düzeyinde negatif yönlü, Kavgacı - Saldırgan Olmak alt boyutu ile ODÖ sosyal sorunlar alt boyutu arasında $p < .05$ düzeyinde negatif yönlü, Kavgacı - Saldırgan olmak alt boyutu ile ODÖ duygusal sorunlar alt boyutu arasında $p < .001$ düzeyinde pozitif yönlü; Endişeli – Ağlamaklı olmak alt boyutu ile ODÖ davranış sorunları alt boyutu arasında $p < .001$ düzeyinde negatif yönlü, Endişeli – Ağlamaklı olmak alt boyutu ile ODÖ sosyal sorunlar alt boyutu arasında $p < .01$ düzeyinde negatif yönlü, Endişeli – Ağlamaklı olmak alt boyutu ile ODÖ duygusal sorunlar alt boyutu arasında $p < .001$ düzeyinde pozitif yönlü; Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak alt boyutu ile ODÖ davranış sorunları alt boyutu arasında $p < .001$ düzeyinde negatif yönlü, Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak alt boyutu ile ODÖ sosyal sorunlar alt boyutu arasında $p < .001$ düzeyinde negatif yönlü, Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak alt boyutu ile ODÖ duygusal sorunlar alt boyutu arasında $p < .001$ düzeyinde pozitif

yönlü; ölçek toplam puanı ile ODÖ davranış sorunları alt boyutu arasında $p<.001$ düzeyinde negatif yönlü, ölçek toplam puanı ile ODÖ sosyal sorunlar alt boyutu arasında $p<.001$ düzeyinde negatif yönlü, ölçek toplam puanı ile ODÖ duygusal sorunlar alt boyutu arasında $p<.001$ düzeyinde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bunun sonucunda OÖDSTÖ ve ODÖ' nin birbiri ile uyumlu olduğu göstermektedir.

4.2. Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin çocuğun yaşı, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin medeni durumu, babanın medeni durumu, çocuğun kimin yanında kaldığı, kardeş sayısı, öğretmen değerlendirmesi (yaşlılarıyla karşılaştırıldığında zihinsel, uyum, sosyal ve fiziksel durumu) öğretmenin medeni durumu, öğretmenin çocuk sayısı, öğretmenin katıldığı eğitim programı, şu anda çalıştığı kurumdaki hizmet süresi ve okulda bulunan birimler, çocuğun psikoloji yardım alıp almaması ve öğretmenin cinsiyeti, öğrenim görülen okul türü, cinsiyet ve davranış problemi olduğunda çocuğun rehberlik servisine gönderilip gönderilemediği, ailenin algılanan gelir düzeyi, öğretmenin yaşı, öğretmenin gelir düzeyi, öğretmenin mezun olduğu lise türü, öğretmenin mezun olduğu yüksekokul, öğretmenin kurumdaki görevi, öğretmenin mesleki kıdemi ve okulun bulunduğu ilçe, değişkenlerine ait dağılımlar; ayrıca örnekleme oluşturan öğrencilere uygulanan ölçekten ile bu ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların \bar{x} , ss değerleri tablolar halinde verilmiştir.

Çalışmanın, 2. , 3. ve 4. araştırma soruları;

2.Araştırmanın örneklem grubunu temsil eden 3- 6 yaş arasındaki çocukların demografik özellikleri (öğrenim görülen okul türü (devlet, özel),cinsiyet, yaş, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin medeni durumu, babanın medeni durumu, anne baba ayrı ise kimin yanında kaldığı, ailenin algılanan gelir düzeyi, kardeş sayısı) nelerdir?

3. Araştırmanın örneklem grubunu temsil eden 3- 6 yaş arasındaki çocukların öğretmen değerlendirmesi (öğretmen tarafından zihinsel yetilerinin değerlendirilmesi, öğretmen tarafından uyum yetilerinin değerlendirilmesi, öğretmen tarafından sosyal

yetilerinin değerlendirilmesi, öğretmen tarafından fiziksel yetilerinin değerlendirilmesi, psikolojik yardım alıp almadığı) nelerdir?

4. Araştırma da yer alan 3-6 yaş arasındaki çocukların öğretmenlerinin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durumu, çocuk sayısı, ekonomik durumu, eşinin mesleği, eşinin mezun olduğu okul, mezun olduğu lise, mezun olduğu yüksek okul, okuldaki görevi, katıldığı eğitim programları, kaç yıldır öğretmenlik yaptığı, şu andaki okulda kaç yıldır çalıştığı, okullarında/okulunda bulunan mevcut hizmetler -rehberlik servisi gibi-, davranış problemi olan çocuğu rehberli servisine gönderip göndermediği, okulun bulunduğu bölge) nelerdir?

olarak belirtilmiştir. Burada bu soruların cevaplarına yer verilmiştir.

4.2.1.Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin demografik özellikleri olarak; öğrenim görülen okul türü (devlet, özel),cinsiyet, yaş, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin medeni durumu, babanın medeni durumu, anne baba ayrı ise kimin yanında kaldığı, ailenin algılanan gelir düzeyi, kardeş sayısı, okulda bulunan birimler, çocuğun psikoloji yardım alıp almaması, değişkenlerine yer verilmiştir. Bu değişkenlere ilişkin bulgulara aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrenim Görülen Okul Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Okul	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Devlet	413	63,1	63,1	63,1
Özel	241	36,9	36,9	100,0
Toplam	654	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 413'ü (%63,1) devlet okulunda, 241'i (%36,9) özel okulda eğitim almaktadırlar.

Tablo 15. Çocuğun Cinsiyeti Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Cinsiyet	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Kız	318	48,6	48,6	48,6
Erkek	336	51,4	51,4	100,0
Toplam	654	100,0	100,0	

Tablo 15’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 318’i (%48,6) kız, 336’sının (%51,4) erkek oldukları görülmektedir.

Tablo 16. Çocuğun Yaşı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Yaş	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
2002 Doğumlu	14	2,1	2,1	2,1
2001 Doğumlu	88	13,5	13,5	15,6
2000 Doğumlu	155	23,7	23,7	39,3
1999 Doğumlu	397	60,7	60,7	100,0
Toplam	654	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 14’ü (%2,1) 2002 doğumlu (3 yaş) , 88’i (%13,5) 2001 doğumlu (4 yaş), 15’i (%23,7) 2000 doğumlu (5 yaş), 397’si ise (%60,7) 1999 doğumlu (6 yaş)dur.

Tablo 17. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Eğitim Düzeyi	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
İlkokul	188	28,7	29,7	29,7
Orta	218	33,3	34,4	64,1
Üniversite	220	33,6	34,8	98,9
Lisansüstü	7	1,1	1,1	100,0
Toplam	633	96,8	100,0	
İşaretlenmemiş	21	3,2		
Toplam	654	100,0		

Tablodan 17’den anlaşıldığı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunu 218’i ortaöğretim (%33,3) ve 220’si üniversite mezunları (%33,6) oluşturmaktadır. %1.1’ni de 7 anne ile lisansüstü mezunu oluşturmaktadır.

Tablo 18. Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Eğitim Düzeyi	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
İlk	158	24,2	25,3	25,3
Orta	183	28,0	29,3	54,6
Üniversite	275	42,0	44,1	98,7
Lisansüstü	8	1,2	1,3	100,0
Toplam	624	95,4	100,0	
İşaretlenmemiş	30	4,6		
Toplam	654	100,0		

Tablo 18'den anlaşıldığı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının büyük çoğunluğunu 275'ini (%42) üniversite mezunları oluşturmaktadır.

Tablo 19. Annenin Mesleği Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Annenin Mesleği	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Ev hanımı	337	51,5	52,9	52,9
Öğretmen	67	10,2	10,5	63,4
Profesyonel	55	8,4	8,6	72,1
Psikolog	1	,2	,2	72,2
Serbest Meslek	33	5,0	5,2	77,4
Memur	8	1,2	1,3	78,6
İşçi	6	,9	,9	79,6
Diğer	130	19,9	20,4	100,0
Toplam	637	97,4	100,0	
İşaretlenmemiş	17	2,6		
Toplam	654	100,0		

Tablodan görüleceği gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunu 337'si ev hanımı (%51,5) anneler oluşturmaktadır. Ayrıca annelerin mesleğinin psikolog olarak belirtildiği kategoride yeterli frekans bulunmadığından bu kategori "diğer" grubu ile birleştirilmiş ve analizler yeni oluşturulan gruplar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 20. Babanın Mesleği Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Babanın Mesleği	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
İşsiz	5	,8	,8	,8
Öğretmen	39	6,0	6,2	7,0
Profesyonel	121	18,5	19,2	26,2
Serbest Meslek	159	24,3	25,2	51,4
Memur	12	1,8	1,9	53,3
İşçi	30	4,6	4,8	58,1
Emekli	2	,3	,3	58,4
Diğer	262	40,1	41,6	100,0
Toplam	630	96,3	100,0	
İşaretlenmemiş	24	3,7		
Toplam	654	100,0		

Tablo 20'de örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının en düşük sayı 2 kişi ile (%.3) emekli babaların oluşturduğu görülmektedir. Büyük çoğunluğu ise 262 kişi ile (%40.1) diğer meslek gruplarıdır.

Tablo 21. Annenin Medeni Durumu Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Medeni Durumu	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Evli	628	96,0	96,0	96,0
Boşanmış	17	2,6	2,6	98,6
Ayrı Yaşiyor	5	,8	,8	99,4
Diğer	4	,6	,6	100,0
Toplam	654	100,0	100,0	

Tablodan görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin 628'i (%96,0) evli olduğu görülmektedir.

Tablo 22. Babanın Medeni Durumu Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Medeni Durumu	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Evli	628	96,0	96,2	96,2
Boşanmış	17	2,6	2,6	98,8
Ayrı Yaşiyor	5	,8	,8	99,5
Diğer	3	,5	,5	100,0
Toplam	653	99,8	100,0	
İşaretlenmemiş	1	,2		
Toplam	654	100,0		

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının 628'i (%96,0) evli oldukları görülmektedir. Tablo 22' de belirtilmektedir.

Tablo 23. Anne-Baba Ayrı İşeler Çocuğun Kimin Yanında Kaldığı Değişkeni İçin f , $\%$, **$\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri**

Kimin Yanında	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Birlikte Yaşiyor	629	96,2	96,2	96,2
Anneyle Yaşiyor	22	3,4	3,4	99,5
Babayla Yaşiyor	3	,5	,5	100,0
Toplam	654	100,0	100,0	

Tablodan görüleceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kimin yanında kaldıklarına ilişkin soruya karşılık çocukların 628'inin (%96,2) aile ile birlikte yaşadıkları cevabını verdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 24. Ailenin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri

Gelir Düzeyi	f	$\%$	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Düşük	62	9,5	9,5	9,5
Orta	369	56,4	56,4	65,9
Yüksek	223	34,1	34,1	100,0
Toplam	654	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ailelerinin büyük çoğunluğu, 369'u (%56,4) orta gelir grubunda olduğu görülmüştür.

Tablo 25. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri

Kardeş Sayısı	f	$\%$	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
1 kardeş	284	43,4	43,4	43,4
2 kardeş	58	8,9	8,9	52,3
3 kardeş	14	2,1	2,1	54,4
4 kardeş	5	,8	,8	55,2
5 kardeş	2	,3	,3	55,5
Kardeşi Yok	291	44,5	44,5	100,0
Toplam	654	100,0	100,0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin 284'ü (%43,4) tek kardeş sahibi ve 291'i de (%44,5) tek çocuktur. Tablo 25 de gösterilmektedir.

Tablo 26. Okulunuzda Aşağıdakilerden Hangisi Mevcut Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri

Kadrolar	f	$\%$	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Hiçbiri	201	30,7	30,7	30,7
Psikolog	36	5,5	5,5	36,2
Psikolojik Danışmanlık	8	1,2	1,2	37,5
Rehberlik Servisi	227	34,7	34,7	72,2
Diğer	182	27,8	27,8	100,0
Toplam	654	100,0	100,0	

Çalışmada yer alan öğrencilerin 227'sinin (%34,7) okulunda rehberlik servisi bulunmaktadır. Tablo26 de gösterilmiştir.

Tablo 27. "Davranış Problemi Olan Çocuğu Rehberlik Servisine Gönderebiliyor musunuz?"

Sorusuna verilen Cevaplar İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Cevaplar	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Evet	374	57,2	57,2	57,2
Hayır	280	42,8	42,8	100,0
Toplam	654	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, çocukların büyük bölümü rehberlik servisine gönderilebilmektedir.

4.2.2. Öğretmen Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Çalışmada öğretmen değerlendirmesi; Onun yaşında çocuklarla kıyaslandığında çocuğun zihinsel yetilerini, uyum yetilerini, sosyal yetilerini ve fiziksel yetilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?, olarak ele alınmıştır. Bu bölümde bunlarla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin 654 çocuk için değerlendirmesi tablolar halinde verilmektedir.

Tablo 28. "Onun Yaşındaki Çocuklarla Kıyasladığınızda Çocuğun Zihinsel Yetilerini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?" Sorusuna verilen Cevaplar Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$

Değerleri

Zihinsel Yetileri	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Son Derece Yeterli	343	52,4	52,5	52,5
Yeterli	257	39,3	39,4	91,9
Çok Yeterli Değil	51	7,8	7,8	99,7
Hiç Yeterli Değil	2	,3	,3	100,0
Toplam	653	99,8	100,0	
İşaretlenmemiş	1	,2		
Toplam	654	100,0		

"Onun yaşındaki çocuklarla kıyasladığınızda çocuğun zihinsel yetilerini nasıl

değerlendiriyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin 343 çocuk için (%52,4) "son derece yeterli yanıtı" verdiği görülmektedir. En az yanıt 2 çocuk için (%0,3) ile "hiç yeterli değil" yanıtı için verilmiştir. Tablo 28 den anlaşılmaktadır.

Tablo 29. "Onun Yaşındaki Çocuklarla Kıyasladığınızda Çocuğun Uyum Yetilerini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?" Sorusuna verilen Cevaplar Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$

Değerleri

Uyum	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Son Derece Yeterli	334	51,1	51,1	51,1
Yeterli	272	41,6	41,7	92,8
Çok Yeterli Değil	45	6,9	6,9	99,7
Hiç Yeterli Değil	2	,3	,3	100,0
Toplam	653	99,8	100,0	
İşaretlenmemiş	1	,2		
Toplam	654	100,0		

"Onun yaşındaki çocuklarla kıyasladığınızda çocuğun uyum yetilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin 334 çocuk için (%51,1) "son derece yeterli yanıtı" en az da 2'si için (%0,3) "hiç yeterli değil" yanıtını vermişlerdir.Tablo 29 de gösterilmektedir.

Tablo 30. "Onun Yaşındaki Çocuklarla Kıyasladığınızda Çocuğun Sosyal Yetilerini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?" Sorusuna verilen Cevaplar Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$

Değerleri

Sosyal Yetileri	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Son Derece Yeterli	290	44,3	44,4	44,4
Yeterli	275	42,0	42,1	86,5
Çok Yeterli Değil	86	13,1	13,2	99,7
Hiç Yeterli Değil	2	,3	,3	100,0
Toplam	653	99,8	100,0	
İşaretlenmemiş	1	,2		
Toplam	654	100,0		

Tablo 30 da, "Onun yaşındaki çocuklarla kıyasladığınızda çocuğun sosyal yetilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? " sorusuna öğretmenlerin 290 çocuk için (%44,3) "son derece

yeterli yanıt", 2'si (%0,3) "hiç yeterli değil" yanıtını verdikleri gösterilmektedir.

Tablo 31. "Onun Yaşındaki Çocuklarla Kıyasladığınızda Çocuğun Fiziksel Yetilerini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?" Sorusuna verilen Cevaplar Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$

Fiziksel Yetileri	Değerleri			
	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Son Derece Yeterli	367	56,1	56,2	56,2
Yeterli	240	36,7	36,8	93,0
Çok Yeterli Değil	44	6,7	6,7	99,7
Hiç Yeterli Değil	2	,3	,3	100,0
Toplam	653	99,8	100,0	
İşaretlenmemiş	1	,2		
Toplam	654	100,0		

Tablodan anlaşılacağı üzere, "Onun yaşındaki çocuklarla kıyasladığınızda çocuğun fiziksel yetilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin 367 çocuk için (%56,1) son derece yeterli, 2'si için (%0,3) hiç yeterli değil cevabını vermişlerdir.

Tablo 32. Psikolojik Yardım Alıp Almadığı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

Yardım	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Evet	12	1,8	1,8	1,8
Hayır	641	98,0	98,2	100,0
Toplam	653	99,8	100,0	
İşaretlenmemiş	1	,2		
Toplam	654	100,0		

Tablodan anlaşılacağı üzere, "psikolojik yardım aldı mı?" sorusuna öğretmenler çocukların 641'i için (%98,2) hayır cevabını vermişlerdir.

4.2.2. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin demografik özellikleri olarak; cinsiyet, yaş, medeni durumu, çocuk sayısı, ekonomik durumu, mezun olduğu lise, mezun olduğu yüksek okul, okuldaki görev katıldığı eğitim programları, kaç yıldır öğretmenlik yaptığı, bu kurumda ne kadar süredir çalıştığı, değişkenlerine yer verilmiştir. Bu değişkenlere ilişkin bulgulara aşağıda sunulmuştur.

Tablo 33. Öğretmenin Cinsiyet Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Kadın	54	96,4	96,4	96,4
Erkek	2	3,6	3,6	100,0
Toplam	56	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin 54 tanesi (%96,4) bayan, 2'si (%3,6) ise erkektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında ağırlıklı olarak kadın öğretmen görev yaptığı böylece bir kere daha ortaya çıkmıştır.

Tablo 34. Öğretmenin Yaşı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
20-29	48	85,7	85,7	85,7
30-39	3	5,4	5,4	91,1
40-49	5	8,9	8,9	100,0
Toplam	56	100,0	100,0	

Öğretmenlerin büyük bir bölümü (%85,7) si 20-29 yaş grubundadır. Tablo 34 den anlaşılmaktadır.

Tablo 35. Medeni Durumu Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Bekâr	41	73,2	73,2	73,2
Evli	14	25,0	25,0	98,2
Diğer	1	1,8	1,8	100,0
Toplam	56	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin büyük bölümü %73,2 si bekar olarak belirlenmiştir.

Tablo 36. Çocuk Sayısı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri

	f	$\%$	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
0	47	83,9	83,9	83,9
1	3	5,4	5,4	89,3
2	6	10,7	10,7	100,0
Toplam	56	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin büyük bölümünün (%83,9) çocuğunun olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 37. Ekonomik Durumu Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri

	f	$\%$	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
İyi	17	30,4	30,4	30,4
Orta gelirli	36	64,3	64,3	94,6
Düşük gelirli	3	5,4	5,4	100,0
Toplam	56	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı gibi, örneklem ikinci bölümünü oluşturan öğretmenlerin 36'si (%64,3) orta gelir grubunda oldukları belirtmişlerdir.

Tablo 38. Mezun Olduğu Lise Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri

	f	$\%$	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Düz lise	17	30,4	30,4	30,4
Meslek lisesi	33	58,9	58,9	89,3
Diğer	6	10,7	10,7	100,0
Toplam	56	100,0	100,0	

Tablo 38'de, öğretmenlerin 33 tanesinin (% 58,9) meslek lisesi mezunu oldukları gösterilmektedir.

Tablo 39. Mezun Olduğu Yüksek Okul Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Anaokulu öğretmenliği	3	5,4	5,4	5,4
Çocuk eğitimi ve gelişimi	6	10,7	10,7	16,1
Okul öncesi öğretmenliği	28	50,0	50,0	66,1
Lisanüstü/ doktora	2	3,6	3,6	69,6
Okulun branşıyla ilgisi yok	4	7,1	7,1	76,8
Y.o. Okumadım	13	23,2	23,2	100,0
Toplam	56	100,0	100,0	

Öğretmenlerin yarısı (% 50) okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olduklarını ifade etmişlerdir. Tablo 39 da gösterilmektedir.

Tablo 40. Okuldaki Görevi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Asil öğretmen	37	66,1	66,1	66,1
Asistan/yardımcı öğretmen	6	10,7	10,7	76,8
Diğer	13	23,2	23,2	100,0
Toplam	56	100,0	100,0	

Tablodan görüleceği üzere, öğretmenlerin 37'si (%66,1) asil öğretmen görevinde, olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 41. Katıldığı Eğitim Programları Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Hiçbir programa katılmadım	16	28,6	28,6	28,6
Erken dönem çocuk eğitimi	15	26,8	26,8	55,4
İlkokul eğitimi	1	1,8	1,8	57,1
Lise eğitimi	1	1,8	1,8	58,9
Özel eğitimi	9	16,1	16,1	75,0
Dil eğitimi	4	7,1	7,1	82,1
Diğer	10	17,9	17,9	100,0
Toplam	56	100,0	100,0	

Öğretmenlerin 16'sı (%28,6) hiçbir eğitim programına katılmadıklarını, 15'i (%26,8) erken dönem çocuk eğitimi programına katıldıklarını belirtmişlerdir. Tablo 41 de gösterilmektedir.

Tablo 42. Kaç Yıldır Öğretmenlik Yaptığı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
1 yıldır	13	23,2	23,2	23,2
2-5 yıldır	27	48,2	48,2	71,4
6-10 yıl	13	23,2	23,2	94,6
16- üstü	3	5,4	5,4	100,0
Toplam	56	100,0	100,0	

Tablodan görüleceği üzere, öğretmenlerin 27'si (%48,2) 2-5 yıldır öğretmenlik yaptıklarını belirtmişlerdir.

4.3. OKUL ÖNCESİ DAVRANIŞ SORUNLARI TARAMA ÖLÇEĞİ'NE İLİŞKİN BULGULAR

Burada araştırmamızın 5 numaralı sorusu olan " 3- 6 yaş okul öncesi eğitim grubuna devam eden çocukların, ODSTÖ ölçeğinden aldıkları 3 alt boyut (Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak) puanlarına göre davranış problemi gösterme düzeyleri nelerdir?" sorusuna cevap verilmiştir.

Üç alt boyutlu (Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak) ODSTÖ 'ne ait ait bulgular aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 43. OÖDST Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Ait N , \bar{x} ve ss Değerleri

Puanlar	N	\bar{x}	ss
Kavgacı - Saldırgan Olmak	654	12,77	3,95
Endişeli – Ağlamaklı olmak	654	11,12	2,82
Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak	654	6,05	2,11
Ölçek Toplam Puanı	654	38,45	8,87

Tabloda da görüldüğü üzere, Kavgacı - Saldırgan Olmak alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x} = 12,77$, standart sapması $ss = 3,95$; Endişeli – Ağlamaklı olmak alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x} = 11,12$, standart sapması $ss = 2,82$; Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x} = 6,05$, standart sapması $ss = 2,11$; Ölçek Toplam Puanı aritmetik ortalaması $\bar{x} = 38,45$, standart sapması $ss = 8,87$ olarak belirlenmiştir.

Buna göre öğrencilerde görülen davranış sorunları en fazla Kavgacı - Saldırgan Olmak boyutunda rastlanmaktadır. Bunu Endişeli – Ağlamaklı olmak boyutu izlemektedir. Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak boyutunda ise örneklemin diğerlerine oranla daha az sorun yaşadığı görülmektedir.

4.4. OÖDSTÖ PUANLARIYLA DEMOGRAFİK BULGULARA İLİŞKİN ANALİZLER

Bu bölümde ise araştırmanın

6. 3- 6 yaş okul öncesi eğitim grubuna devam eden çocukların, ODSTÖ ölçeğinden aldıkları puan, örneklemin demografik özelliklerine göre (öğrenim görülen okul türü (devlet, özel), cinsiyet, yaş, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin mesleği, babanın mesleği, annenin medeni durumu, babanın medeni durumu, anne baba ayrı ise kimin yanında kaldığı, ailenin algılanan gelir düzeyi, kardeş sayısı) anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

7. 3- 6 yaş okul öncesi eğitim grubuna devam eden çocukların, ODSTÖ ölçeğinden aldıkları puan, öğretmen değerlendirmesine (öğretmen tarafından zihinsel yetilerinin değerlendirilmesi, öğretmen tarafından uyum yetilerinin değerlendirilmesi, öğretmen tarafından sosyal yetilerinin değerlendirilmesi, öğretmen tarafından fiziksel yetilerinin değerlendirilmesi, psikolojik yardım alıp almadığı) göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

8. 3- 6 yaş okul öncesi eğitim grubuna devam eden çocukların, ODSTÖ ölçeğinden aldıkları puan, öğretmenin demografik özelliklerine göre (öğretmenin cinsiyeti, öğretmenin medeni durumu, öğretmenin çocuk sayısı, öğretmenin katılımı eğitim programı, şu anda çalıştığı kurumdaki hizmet süresi ve okulda bulunan birimler, öğretmenin yaşı, öğretmenin gelir düzeyi, öğretmenin mezun olduğu lise türü, öğretmenin mezun olduğu yüksek okul,

öğretmenin kurumdaki görevi, öğretmenin mesleki kıdemi ve okulun bulunduğu ilçe) farklılaşmakta mıdır?

sorularının yanıtları verilmiştir

Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak alt boyutu puanının ve ölçek toplam puanının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 44. Kavgacı - Saldırgan Olmak Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	p
Kavgacı - Saldırgan Olmak	Kız	318	11,94	3,21	0,18	652	-5,330	,000
	Erkek	336	13,56	4,40	0,24			

Kavgacı - Saldırgan Olmak alt boyutu puanının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Erkek öğrencilerin ortalaması kız öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksektir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla daha kavgacı ve saldırgan bulunmuşlardır. Tablo 44 de gösterilmiştir.

Endişeli ve ağlamaklı olmak alt boyutu puanının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 45. Aşırı Hareketlilik ve Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	p
Aşırı Hareketlilik ve Dikkatsiz olmak	Kız	318	5,44	1,79	0,10	652	-7,437	,000
	Erkek	336	6,62	2,22	0,12			

Tablo 45 de Aşırı Hareketlilik ve Dikkatsiz olmak alt boyutu puanının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Erkek öğrencilerin ortalaması kız öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksektir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla daha fazla aşırı hareketli ve dikkatsiz bulunmuşlardır.

Tablo 46. Ölçek Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	Sd	t Testi	
							t	p
Toplam	Kız	318	36,91	7,87	0,44	652	-4,379	,000
	Erkek	336	39,90	9,50	0,52			

Tablodan da anlaşılacağı üzere, ölçek toplam puanının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Erkek öğrencilerin ortalaması kız öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksektir. Davranış sorunları açısından bakıldığında erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla daha fazla sorunlu bulunmuşlardır.

Tablo 47. Kavgacı - Saldırgan Olmak Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kavgacı - Saldırgan Olmak	2002 doğumlu	14	408,43	18,219	3	,000
	2001 doğumlu	88	376,11			
	2000 doğumlu	155	351,32			
	1999 doğumlu	397	304,57			
	Toplam	654				

Kavgacı - Saldırgan Olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının çocuğun yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere

tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U analizi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın 2002 doğumlu (3 yaş) olanlarla 1999 doğumlu (6 yaş) olan grup arasında 2002 doğumlu olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 6 yaş grubundaki çocukların diğerine oranla daha fazla kavgacı ve saldırgan oldukları görülmektedir. Tablo 47 de gösterilmiştir.

Tablo 48. Endişeli-Ağlamaklı olmak Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Endişeli / Ağlamaklı Olmak	2002 doğumlu	14	497,21	24,881	3	,000
	2001 doğumlu	88	374,94			
	2000 doğumlu	155	340,76			
	1999 doğumlu	397	305,82			
	Toplam	654				

Endişeli / Ağlamaklı olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının çocuğun yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın 2002 doğumlu (3 yaş) olanlarla 1999 doğumlu (6 yaş) olan grup arasında 2002 doğumlu olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 6 yaş grubundaki çocukların diğerleri ile karşılaştırıldığında daha endişeli oldukları görülmektedir. Tablo 48 de gösterilmektedir.

Tablo 49. Aşırı Hareketlilik / Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Aşırı hareketlilik / Dikkatsiz olmak	2002 doğumlu	14	380,36	9,922	3	,019
	2001 doğumlu	88	317,68			
	2000 doğumlu	155	364,30			
	1999 doğumlu	397	313,45			
	Toplam	654				

Aşırı hareketlilik / Dikkatsiz olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının çocuğun yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın 2002 doğumlu (3 yaş) olanlarla 1999 doğumlu (6 yaş) olan grup arasında 2002 doğumlu olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer alt gruplarla aynı şekilde 6 yaş grubunun diğer yaş grupları ile karşılaştırıldığında, diğerlerine oranla daha fazla aşırı hareketli ve dikkatsiz olduğu belirlenmiştir.

Tablo 50. Ölçek Toplam Puanlarının Çocuğun Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Ölçek Toplam Puanı	2002 doğumlu	14	479,54	23,857	3	,000
	2001 doğumlu	88	363,59			
	2000 doğumlu	155	358,65			
	1999 doğumlu	397	301,98			
	Toplam	654				

Tablodan anlaşılacağı gibi, ölçek toplam puanı sıralamalar ortalamalarının çocuğun yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın 2002 doğumlu olanlarla 1999 doğumlu olan grup arasında 2002 doğumlu olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 6 yaş grubundaki çocukların diğerleri ile karşılaştırıldığında daha fazla davranış problemi gösterdikleri görülmektedir.

Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak alt boyutu puanının ve Ölçek toplam puanının annenin eğitim düzeyi değişkenine ve babanın eğitim düzeyi değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda eğitim gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak alt boyutu puanının ve Ölçek toplam puanının annenin mesleği değişkenine göre,

anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda meslek gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Kavgacı - Saldırgan Olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının babanın mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda meslek gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 51. Endişeli – Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Babanın Mesleği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Sonuçları						
Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Endişeli – Ağlamaklı Olmak	İşsiz	5	251,10	16,121	7	,024
	Öğretmen	39	236,32			
	Profesyonel	121	304,67			
	Serbest meslek	159	313,96			
	Memur	12	355,21			
	İşçi	30	368,88			
	Emekli	2	135,00			
	Diğer	262	327,90			
	Toplam	630				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Endişeli – Ağlamaklı olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının babanın mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda meslek gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U analizi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın babası memur olanlarla babası emekli olan grup arasında babası memur olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Aşırı Hareketlilik/ Dikkatsiz olmak alt boyutu ve ölçek toplam puanını sıralamalar ortalamalarının babanın mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda meslek gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak alt boyutu puanının ve Ölçek toplam puanının sıralamalar ortalamalarının annenin medeni durumu ve babanın medeni durumu değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda medeni durum gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak alt boyutu puanının ve Ölçek toplam puanının sıralamalar ortalamalarının çocuğun kimin yanında kaldığı ve kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak alt boyutu puanının ve Ölçek toplam puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 52. Kavgacı - Saldırgan Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Zihinsel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kavgacı - Saldırgan Olmak	Son derece yeterli	343	296,14	40,694	3	,000
	Yeterli	257	340,86			
	Çok yeterli değil	51	463,43			
	Hiç yeterli değil	2	360,00			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Kavgacı - Saldırgan Olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun zihinsel yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupta "çok yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "çok yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Saldırgan

davranışlar gösteren çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilen zihinsel yetilerinin çok yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 53. Endişeli / Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Zihinsel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Endişeli / Ağlamaklı Olmak	Son derece yeterli	343	292,22			
	Yeterli	257	337,73			
	Çok yeterli değil	51	508,87	65,457	3	,000
	Hiç yeterli değil	2	275,25			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, endişeli / ağlamaklı olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun zihinsel yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "çok yeterli değil" şeklinde nitelenen grupla "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "çok yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Endişeli Ağlamaklı olan çocuklar öğretmenleri tarafından değerlendiklerinde zihinsel yetilerinin çok yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 54. Aşırı Hareketlilik / Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Zihinsel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Aşırı Hareketlilik / Dikkatsiz olmak	Son derece yeterli	343	289,40			
	Yeterli	257	346,53			
	Çok yeterli değil	51	473,69	52,130	3	,000
	Hiç yeterli değil	2	525,50			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Aşırı Hareketlilik / Dikkatsiz olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun zihinsel yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupta "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Aşırı hareketlilik ve Dikkatsiz olmak sorunu olan çocuklar öğretmenleri tarafından değerlendirilmesinde zihinsel yetilerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 55. Ölçek Toplam Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Zihinsel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ölçek Toplam Puanı	Son derece yeterli	343	285,62	69,516	3	,000
	Yeterli	257	344,55			
	Çok yeterli değil	51	514,02			
	Hiç yeterli değil	2	399,50			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, ölçek toplam puanı sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun zihinsel yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupta "çok yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "çok yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Davranış problemleri olan çocuklar öğretmenleri tarafından değerlendirilmesinde zihinsel yetilerinin çok yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 56. Kavgacı ve saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Uyum Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kavgacı Saldırgan Olmak	Son derece yeterli	334	270,90	86,216	3	,000
	- Yeterli	272	366,85			
	Çok yeterli değil	45	493,76			
	Hiç yeterli değil	2	524,25			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, kavgacı ve saldırgan olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun uyum yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupta "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Kavgacı ve saldırganlık olan çocuklar öğretmenleri tarafından değerlendiklerinde uyum yetilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Tablo 57. Endişeli / Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Uyum Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Endişeli / Ağlamaklı Olmak	Son derece yeterli	334	274,50	84,801	3	,000
	Yeterli	272	360,20			
	Çok yeterli değil	45	510,82			
	Hiç yeterli değil	2	443,50			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Endişeli / Ağlamaklı olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun uyum yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupla "çok yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "çok yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Endişeli / Ağlamaklı olan çocuklar öğretmenleri tarafından değerlendirildiklerinde uyum yetilerinin çok yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 58. Aşırı Hareketli / Dikkatsiz Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Uyum Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Aşırı Hareketli / Dikkatsiz Olmak	Son derece yeterli	334	272,32	77,783	3	,000
	Yeterli	272	366,86			
	Çok yeterli değil	45	480,39			
	Hiç yeterli değil	2	586,75			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Aşırı Hareketli / dikkatsiz olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun uyum yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupla "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Hiperaktif ve dikkatsiz çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirildiklerinde uyum yetileri hiç yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 59. Ölçek Toplam Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Uyum Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Ölçek Toplam Puanı	Son derece yeterli	334	257,04	122,186	3	,000
	Yeterli	272	377,24			
	Çok yeterli değil	45	531,97			
	Hiç yeterli değil	2	565,50			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, ölçek toplam puanı sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun uyum yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupla "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Davranış sorunlarını belirleyen ölçek toplam puanlarına bakıldığında, çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerinde uyum yetileri hiç yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 60. Kavgacı ve saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Sosyal Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kavgacı ve saldırgan	Son derece yeterli	290	274,16	68,564	3	,000
	Yeterli	275	343,18			
	Çok yeterli değil	86	448,87			
	Hiç yeterli değil	2	524,25			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Kavgacı ve saldırgan alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun sosyal yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupla "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Kavgacı ve saldırgan olan çocuklar öğretmenleri tarafından değerlendirildiklerinde sosyal yetilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Tablo 61. Endişe / Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Sosyal Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Endişe / Ağlamaklı Olmak	Son derece yeterli	290	270,36	81,085	3	,000
	Yeterli	275	342,98			
	Çok yeterli değil	86	464,22			
	Hiç yeterli değil	2	443,50			
	Toplam	653				

Endişe / Ağlamaklı olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun sosyal yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupla "çok yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "çok yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Endişe / Ağlamaklı olan çocuklar öğretmenleri tarafından değerlendirilmesinde sosyal yetilerinin çok yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 62. Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Sosyal Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak	Son derece yeterli	290	286,14	45,795	3	,000
	Yeterli	275	336,15			
	Çok yeterli değil	86	429,48			
	Hiç yeterli değil	2	586,75			
	Toplam	653				

Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun sosyal yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde

nitelenen grupla "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Aşırı hareketli ve dikkatsiz çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirildiklerinde sosyal yetileri yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Tablo 63. Ölçek Toplam Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Sosyal Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ölçek Toplam Puanı	Son derece yeterli	290	258,67	104,339	3	,000
	Yeterli	275	348,46			
	Çok yeterli değil	86	483,23			
	Hiç yeterli değil	2	565,50			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, ölçek toplam puanı sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun sosyal yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupla "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Davranış sorunlarını belirleyen toplam puanlarına bakıldığında, çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerinde uyum yetileri yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Tablo 64. Kavgacı ve Saldırgan olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Fiziksel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kavgacı ve saldırgan olmak	Son derece yeterli	367	303,29	22,471	3	,000
	Yeterli	240	344,73			
	Çok yeterli değil	44	419,13			
	Hiç yeterli değil	2	524,25			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Kavgacı ve saldırgan alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun fiziksel yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupla "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Tablo 65. Endişeli / Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Fiziksel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
Endişeli / Ağlamaklı Olmak	Son derece yeterli	367	304,90	25,273	3	,000
	Yeterli	240	338,74			
	Çok yeterli değil	44	440,27			
	Hiç yeterli değil	2	482,00			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, endişe / Ağlamaklı olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun fiziksel yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupla "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Tablo 66. Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Fiziksel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak	Son derece yeterli	367	303,91	19,752	3	,000
	Yeterli	240	346,47			
	Çok yeterli değil	44	401,60			
	Hiç yeterli değil	2	586,75			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun fiziksel yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupta "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Tablo 67. Ölçek Toplam Puanlarının Kendi Yaşındaki Çocuklarla Kıyaslandığında Çocuğun Fiziksel Yetilerinin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Ölçek Toplam Puanı	Son derece yeterli	367	297,37	32,937	3	,000
	Yeterli	240	348,60			
	Çok yeterli değil	44	445,42			
	Hiç yeterli değil	2	566,50			
	Toplam	653				

Tablodan anlaşılacağı gibi, ölçek toplam puanı sıralamalar ortalamalarının kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında çocuğun fiziksel yetilerinin durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$ Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın "son derece yeterli" şeklinde nitelenen grupta "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup arasında, "hiç yeterli değil" şeklinde nitelenen grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Davranış sorunlarını belirleyen toplam puanlarına bakıldığında, çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerinde zihinsel yetileri yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 68. Kavgacı ve Saldırgan Olmak Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Psikolojik Yardım Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Evet	12	462,13	5545,50	2224,500	-	,009
Hayır	641	324,47	207985,50			
Toplam	653					

Tablodan da anlaşılabilceği üzere, Kavgacı ve saldırgan olmak alt boyutu puanlarının çocuğun psikolojik yardım alıp almaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Söz konusu farklılık psikolojik yardım aldığı ifade edilen grup lehine gerçekleşmiştir. Saldırganlık problemi olan çocukların psikolojik yardım aldıkları görülmüştür.

Endişeli / Ağlamaklı Olmak alt boyutu puanlarının çocuğun psikolojik yardım alıp almaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 69. Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Çocuğun Psikolojik Yardım Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Evet	12	447,67	5372,00			
Hayır	641	324,74	208159,00	2398,000	-	,022
Toplam	653				2,297	

Tablodan da anlaşılabilceği üzere, Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak alt boyutu puanlarının çocuğun psikolojik yardım alıp almaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Söz konusu farklılık psikolojik yardım aldığı ifade edilen grup lehine gerçekleşmiştir. Dikkatsiz olmak ve Aşırı Hareketli problemi olan çocukların psikolojik yardım aldıkları görülmüştür.

Tablo 70. Ölçek Toplam Puanlarının Çocuğun Psikolojik Yardım Alıp Almaması Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Evet	12	473,08	5677,00			
Hayır	641	324,27	207854,00	2093,000	-	,007
Toplam	653				2,715	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, ölçek toplam puanlarının çocuğun psikolojik yardım alıp almaması değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Söz konusu farklılık psikolojik yardım aldığı ifade edilen grup lehine gerçekleşmiştir. Davranış problemi olan çocukların psikolojik yardım aldıkları belirtilmiştir.

Düşmanlık /Saldırganlık, Endişe / Ağlamaklı Olmak, Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak alt boyutu puanının ve Ölçek toplam puanının sıralamalar ortalamalarının öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 71. Kavgacı ve Saldırgan Olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Kavgacı ve saldırgan	20-29	535	12,72	3,95	G.Arası G. İçi Toplam	190,638	2	95,319	6,211	,002
	30-39	36	14,89	4,27						
	40-49	83	12,19	3,52						
	Toplam	654	12,77	3,95						

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Kavgacı ve saldırgan olmak alt boyutu puanlarının öğretmenin yaşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($p > .05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin

alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 72. Kavgacı ve saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş Grubu (i)	Yaş Grubu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
20-29 yaş	30-39 yaş	-2,169	0,675	0,006
	40-49 yaş	0,527	0,462	0,522
30-39 yaş	20-29 yaş	2,169	0,675	0,006
	40-49 yaş	2,696	0,782	0,003
40-49 yaş	20-29 yaş	-0,527	0,462	0,522
	30-39 yaş	-2,696	0,782	0,003

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Kavgacı ve saldırgan alt boyutu puanlarının öğretmenin yaşı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 20-29 yaş grubu ile 30-39 yaş grubu arasında ($p < .01$) 30-39 yaş grubu lehine, 40-49 yaş grubu ile 30-39 yaş grubu arasında ($p < .01$) 30-39 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 73. Endişe / Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
Endişe Ağlamaklı Olmak	20-29	535	10,98	2,69	G.Arası	122,647	2	61,324	7,893	,000	
	30-39	36	12,86	3,29		G. İçi	5058,050	651			7,770
	40-49	83	11,29	3,13		Toplam	5180,697	653			
	Toplam	654	11,12	2,82							

Tablodan da anlaşılacağı üzere, endişe / Ağlamaklı olmak alt boyutu puanlarının öğretmenin yaşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası

belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır (3,692; $p < .001$). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 74. Endişe / Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Yaş Grubu (i)	Yaş Grubu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
20-29 yaş	30-39 yaş	-1,885	0,560	0,005
	40-49 yaş	-0,313	0,363	0,772
30-39 yaş	20-29 yaş	1,885	0,560	0,005
	40-49 yaş	1,572	0,647	0,053
40-49 yaş	20-29 yaş	0,313	0,363	0,772
	30-39 yaş	-1,572	0,647	0,053

Tablodan da anlaşılacağı üzere, endişe / Ağlamaklı olmak alt boyutu puanlarının öğretmenin yaşı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 20-29 yaş grubu ile 30-39 yaş grubu arasında ($p < .01$) 30-39 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 75. Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin yaşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak	20-29	535	6,03	2,10	G.Arası	56,057	2	28,029	6,410	,002
	30-39	36	7,17	2,36	G. İçi	2846,377	651	4,372		
	40-49	83	5,69	1,91	Toplam	2902,434	653			
	Toplam	654	6,05	2,11						

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .01$).

Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 76. Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş Grubu (i)	Yaş Grubu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
20-29 yaş	30-39 yaş	-1,137	0,360	0,007
	40-49 yaş	0,343	0,247	0,381
30-39 yaş	20-29 yaş	1,137	0,360	0,007
	40-49 yaş	1,480	0,417	0,002
40-49 yaş	20-29 yaş	-0,343	0,247	0,381
	30-39 yaş	-1,480	0,417	0,002

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 20-29 yaş grubu ile 30-39 yaş grubu arasında ($p < .01$) 30-39 yaş grubu lehine; 40-49 yaş grubu ile 30-39 yaş grubu arasında ($p < .01$) 30-39 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 77. Ölçek Toplam Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları									
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P				
Ölçek Puanı	20-29	535	38,17	8,65	G.Arası	1747,659	2	873,830	11,47	,000				
	30-39	36	45,11	9,29										
	40-49	83	37,30	8,95							G.İçi	49573,859	651	76,150
	Toplam	654	38,44	8,87							Toplam	51321,518	653	5

Tablodan da anlaşılacağı üzere, ölçek toplam puanlarının öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 78. Ölçek Toplam Puanlarının Öğretmenin Yaşı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş Grubu (i)	Yaş Grubu (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
20-29 yaş	30-39 yaş	-6,937	1,503	0,000
	40-49 yaş	0,873	1,029	0,698
30-39 yaş	20-29 yaş	6,937	1,503	0,000
	40-49 yaş	7,810	1,741	0,000
40-49 yaş	20-29 yaş	-0,873	1,029	0,698
	30-39 yaş	-7,810	1,741	0,000

Tablodan da anlaşılacağı üzere, ölçek toplam puanlarının öğretmenin yaşı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 20-29 yaş grubu ile 30-39 yaş grubu arasında ($p < .001$) 30-39 yaş grubu lehine; 40-49 yaş grubu ile 30-39 yaş grubu arasında ($p < .001$) 30-39 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Kavgacı – Saldırgan olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz olmak alt boyutu puanının ve Ölçek toplam puanının sıralamalar ortalamalarının; öğretmenin medeni durumu ve öğretmenin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Kavgacı – Saldırgan olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz olmak alt boyutu puanının ve Ölçek toplam puanının sıralamalar ortalamalarının öğretmenin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelir gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Kavgacı – Saldırgan olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak alt boyutları puanlarının öğretmenin mezun olduğu lise değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 79. Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Mezun Olduğu Lise Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak	Düz lise	187	6,37	2,34	G.Arası	29,190	2	14,595	3,307	,037
	Meslek L.	386	5,95	2,03	G. İçi	2873,244	651	4,414		
	Diğer	81	5,77	1,84	Toplam	2902,434	653			
	Toplam	654	6,05	2,11						

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak alt boyutu puanlarının öğretmenin mezun olduğu lise değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$) Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 80. Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Mezun Olduğu Lise Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc LSDTesti Sonuçları

Lise (i)	Lise (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Düz lise	Meslek lisesi	0,416	0,187	0,027
	Diğer	0,604	0,279	0,031
Meslek lisesi	Düz lise	-0,416	0,187	0,027
	Diğer	0,188	0,257	0,464
Diğer	Düz lise	-0,604	0,279	0,031
	Meslek lisesi	-0,188	0,257	0,464

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak alt boyutu puanlarının öğretmenin mezun olduğu lise değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın düz lise ile meslek lisesi ve diğer lise arasında ($p < .05$) düz lise lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Ölçek toplam puanlarının öğretmenlerin mezun olduğu lise değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Kavgacı – Saldırgan olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz alt boyutu puanının ve Ölçek toplam puanının öğretmenlerin mezun olduğu yüksek okul ve öğretmenlerin görevi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 81. Kavgacı ve Saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Katıldığı Eğitim Programı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Kavgacı ve Saldırgan Olmak	Hiç katılmadım	149	341,54	17,036	6	,009
	Erken dönem çoc. eğt.	202	349,61			
	İlkokul eğitimi	20	227,70			
	Lise eğitimi	16	354,84			
	Özel eğitimi	101	283,27			
	Dil eğitimi	58	309,69			
	Diğer	108	332,13			
	Toplam	654				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Kavgacı ve saldırgan alt boyutu sıralamalar ortalamalarının öğretmenlerin katıldığı eğitim programı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.01$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın ilkokul eğitimi programına katılan grupla lise eğitimi programına katılan grup arasında lise eğitimi programına katılan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Lise eğitim programına katılan öğretmenlerin çocuklarında diğer eğitim programına katılan öğretmenlere oranla Kavgacı ve saldırgan problemine daha fazla rastlandığı belirtilmiştir.

Tablo 82. Endişeli / Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Katıldığı Eğitim Programı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Endişeli / Ağlamaklı Olmak	Hiç katılmadım	149	333,61	18,691	6	,005
	Erken dönem çoc. eğt.	202	362,58			
	İlkokul eğitimi	20	303,55			
	Lise eğitimi	16	234,00			
	Özel eğitimi	101	298,65			
	Dil eğitimi	58	281,86			
	Diğer	108	323,24			
	Toplam	654				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Endişeli / Ağlamaklı olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının öğretmen katıldığı eğitim programı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın erken dönem çocuk eğitim programına katılan grupta lise eğitim programına katılan grup arasında erken dönem çocuk eğitim programına katılan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Erken dönem eğitim programına katılan öğretmenlerin çocuklarında diğer eğitim programına katılan öğretmenlerin çocuklarına oranla Endişeli ve Ağlamaklı Olmak problemine daha fazla rastlandığı belirtilmiştir.

Tablo 83. Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenin Katıldığı Eğitim Programı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak	Hiç katılmadım	149	322,12	20,994	6	,002
	Erken dönem çoc. eğt.	202	372,35			
	İlkokul eğitimi	20	264,45			
	Lise eğitimi	16	332,50			
	Özel eğitimi	101	307,28			
	Dil eğitimi	58	280,06			
	Diğer	108	306,36			
	Toplam	654				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının öğretmen katıldığı eğitim programı değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın erken dönem çocuk eğitimi programına katılan grupla ilkökul eğitimi programına katılan grup arasında erken dönem çocuk eğitimi programına katılan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Erken dönem eğitim programına katılan öğretmenlerin çocuklarında diğer eğitim programına katılan öğretmenlerin çocuklarına oranla Dikkatsizlik ve Aşırı Hareketli olma problemine daha fazla rastlandığı belirtilmiştir.

Tablo 84. Ölçek Toplam Puanlarının Öğretmenin Katıldığı Eğitim Programı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Ölçek Toplam Puanı	Hiç katılmadım	149	337,10	25,027	6	,000
	Erken dönem çoc. eğt.	202	370,41			
	İlkokul eğitimi	20	229,10			
	Lise eğitimi	16	340,00			
	Özel eğitimi	101	284,73			
	Dil eğitimi	58	286,50			
	Diğer	108	312,39			
	Toplam	654				

Tablodan anlaşılacağı gibi, ölçek toplam puanı sıralamalar ortalamalarının öğretmen katıldığı eğitim programı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın erken dönem çocuk eğitimi programına katılan grupla ilkökul eğitimi programına katılan grup arasında erken dönem çocuk eğitimi programına katılan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Erken dönem eğitim programına katılan öğretmenlerin çocuklarında diğer eğitim programına katılan öğretmenlerin çocuklarına oranla davranış problemlerine daha fazla rastlandığı belirtilmiştir.

Kavgacı – Saldırgan olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz alt boyutu puanlarının ve Ölçek toplam puanının öğretmenin kıdemi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Kavgacı – Saldırgan olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz alt boyutu puanlarının ve Ölçek toplam puanının sıralamalar ortalamalarının öğretmenin kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Kavgacı ve saldırgan alt boyutu sıralamalar ortalamalarının okulda bulunan birimler değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 85. Endişeli / Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Okulda Bulunan Birimler Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
Endişeli / Ağlamaklı Olmak	Hiçbiri	201	290,40	15,828	4	,003
	Psikolog	36	325,38			
	Psk. Danışmanlık	8	458,44			
	Reh. Servisi	227	341,56			
	Diğer	182	345,60			
	Toplam	654				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Endişeli / Ağlamaklı olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının okulda bulunan birimler değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.01$). Mann Whitney-U analizi sonucunda farklılığın psikolojik danışmanlık servisi bulunan okullarla, hiçbir servis bulunmayan okulların öğrencileri arasında, psikolojik danışma birimi bulunan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak alt boyutu ve Ölçek toplam puanı sıralamalar ortalamalarının okulda bulunan birimler değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 86. Kavgacı ve saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Davranış Problemi Olan Çocukların Rehberlik Servisine Gönderilip Gönderilemediği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	p
Kavgacı – Saldırgan olmak	Evet	374	13,30	4,38	0,23	652	4,033	,000
	Hayır	280	12,06	3,15	0,19			

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Kavgacı ve saldırgan olmak alt boyutu puanının davranış problemi olan çocukların rehberlik servisine gönderilip gönderilemediği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Söz konusu farklılık, düşmanlık /saldırganlık problemi olan öğrencileri rehberlik servisine gönderebildiklerini belirten grubun lehine gerçekleşmiştir. Saldırganlık problemi, olan çocukların okullarındaki rehberlik servisine gönderildikleri belirlenmiştir.

Tablo 87. Endişeli ve Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Davranış Problemi Olan Çocukların Rehberlik Servisine Gönderilip Gönderilemediği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	p
Endişeli / Ağlamaklı olmak	Evet	374	11,49	3,05	0,16	652	3,925	,000
	Hayır	280	10,63	2,38	0,14			

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Endişeli / Ağlamaklı olmak alt boyutu puanının davranış problemi olan çocukların rehberlik servisine gönderilip gönderilemediği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Söz konusu farklılık, davranış problemi olan öğrencileri rehberlik servisine gönderebildiklerini belirten grubun lehine gerçekleşmiştir. Endişe/Ağlamaklı olmak problemi olan çocukların okullarındaki rehberlik servisine gönderildikleri belirlenmiştir.

Tablo 88. Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Davranış Problemi Olan Çocukların Rehberlik Servisine Gönderilip Gönderilemediği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						Sd	t	p
Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak	Evet	374	6,30	2,19	0,11	652	3,620	,000
	Hayır	280	5,71	1,94	0,12			

Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak alt boyutu puanının davranış problemi olan çocukların rehberlik servisine gönderilip gönderilemediği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Söz konusu farklılık, davranış problemi olan öğrencileri rehberlik servisine gönderebildiklerini belirten grubun lehine gerçekleşmiştir. Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz olmak problemlolan çocukların okullarındaki rehberlik servisine gönderildikleri belirlenmiştir. Tablo 88 de gösterilmektedir.

Tablo 89. Ölçek Toplam Puanlarının Davranış Problemi Olan Çocukların Rehberlik Servisine Gönderilip Gönderilemediği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	Sd	t Testi	
							t	p
Toplam	Evet	374	39,93	9,72	0,50	652	5,054	,000
	Hayır	280	36,46	7,13	0,43			

Tablodan da anlaşılacağı üzere, ölçek toplam puanının davranış problemi olan çocukların rehberlik servisine gönderilip gönderilemediği değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Söz konusu farklılık, davranış problemi olan öğrencileri rehberlik servisine gönderebildiklerini belirten grubun lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 90. Kavgacı ve saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	f, \bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Kavgacı ve saldırgan olmak	Kadıköy	78	11,72	3,13	G.Arası	302,037	7	43,148	2,822	,007
	Üsküdar	135	12,37	3,81	G.İçi	9879,016	646	15,293		
	Ümraniye	144	13,47	4,27	Toplam	10181,054	653			
	K.çekmece	34	13,38	3,36						
	Şişli	40	12,18	2,74						
	Beşiktaş	52	13,15	4,80						
	Sarıyer	91	13,55	4,61						
	Avcılar	80	12,13	3,22						
	Toplam	654	12,77	3,95						

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Kavgacı ve saldırgan alt boyutu puanlarının okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .01$) Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 91. Kavgacı ve saldırgan Alt Boyutu Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası

Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları				
İlçe (i)	İlçe (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Kadıköy	Üsküdar	-0,652	0,483	0,996
	Ümraniye	-1,754	0,502	0,016
	Küçükçekmece	-1,664	0,676	0,378
	Şişli	-0,457	0,560	1,000
	Beşiktaş	-1,436	0,755	0,827
	Sarıyer	-1,832	0,599	0,071
	Avcılar	-0,407	0,505	1,000
Üsküdar	Kadıköy	0,652	0,483	0,996
	Ümraniye	-1,102	0,484	0,487
	Küçükçekmece	-1,012	0,663	0,981
	Şişli	0,195	0,544	1,000
	Beşiktaş	-0,783	0,743	1,000
	Sarıyer	-1,179	0,584	0,725
	Avcılar	0,245	0,487	1,000
Ümraniye	Kadıköy	1,754	0,502	0,016
	Üsküdar	1,102	0,484	0,487
	Küçükçekmece	0,090	0,677	1,000
	Şişli	1,297	0,561	0,477
	Beşiktaş	0,318	0,755	1,000
	Sarıyer	-0,077	0,600	1,000
	Avcılar	1,347	0,506	0,210
Küçükçekmece	Kadıköy	1,664	0,676	0,378
	Üsküdar	1,012	0,663	0,981
	Ümraniye	-0,090	0,677	1,000
	Şişli	1,207	0,721	0,946
	Beşiktaş	0,229	0,881	1,000
	Sarıyer	-0,167	0,752	1,000
	Avcılar	1,257	0,679	0,865
Şişli	Kadıköy	0,457	0,560	1,000
	Üsküdar	-0,195	0,544	1,000
	Ümraniye	-1,297	0,561	0,477
	Küçükçekmece	-1,207	0,721	0,946
	Beşiktaş	-0,979	0,795	0,999
	Sarıyer	-1,374	0,649	0,646
	Avcılar	0,050	0,564	1,000
Beşiktaş	Kadıköy	1,436	0,755	0,827
	Üsküdar	0,783	0,743	1,000
	Ümraniye	-0,318	0,755	1,000
	Küçükçekmece	-0,229	0,881	1,000
	Şişli	0,979	0,795	0,999
	Sarıyer	-0,396	0,823	1,000
	Avcılar	1,029	0,757	0,996

Sarıyer	Kadıköy	1,832	0,599	0,071
	Üsküdar	1,179	0,584	0,725
	Ümraniye	0,077	0,600	1,000
	Küçükçekmece	0,167	0,752	1,000
	Şişli	1,374	0,649	0,646
	Beşiktaş	0,396	0,823	1,000
	Avcılar	1,424	0,602	0,419
Avcılar	Kadıköy	0,407	0,505	1,000
	Üsküdar	-0,245	0,487	1,000
	Ümraniye	-1,347	0,506	0,210
	Küçükçekmece	-1,257	0,679	0,865
	Şişli	-0,050	0,564	1,000
	Beşiktaş	-1,029	0,757	0,996
	Sarıyer	-1,424	0,602	0,419

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Kavgacı ve saldırgan alt boyutu puanlarının okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın Kadıköy’de öğrenim gören öğrencilerle Ümraniye’de öğrenim gören öğrenciler arasında ($p < .05$), Ümraniye’de öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Ümraniye’de eğitim gören öğrencilerin diğer ilçelerde eğitim gören öğrencilerle karşılaştırıldıklarında daha fazla saldırganlık ve düşmanlık problemi gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo 92. Endişeli / Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
Endişe Ağlamaklı Olmak	Kadıköy	78	10,55	2,06	G.Arası	151,642	7	21,663	2,783	,007	
	Üsküdar	135	10,67	2,79							G. İçi
	Ümraniye	144	11,49	2,92							
	/K.çekmece	34	11,53	2,78	Toplam	5180,697	653				
	Şişli	40	11,28	2,75							
	Beşiktaş	52	10,79	2,42							
	Sarıyer	91	11,92	3,74							
	Avcılar	80	10,81	2,06							
	Toplam	654	11,12	2,82							

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Endişeli / Ağlamaklı olmak alt boyutu puanlarının okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Gerçekleştirilen Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 93. Endişeli / Ağlamaklı Olmak Alt Boyutu Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları

İlçe (i)	İlçe (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Kadıköy	Üsküdar	-0,115	0,397	0,771
	Ümraniye	-0,942	0,392	0,017
	Küçükçekmece	-0,978	0,573	0,089
	Şişli	-0,724	0,543	0,183
	Beşiktaş	-0,237	0,500	0,635
	Sarıyer	-1,372	0,431	0,002
	Avclar	-0,261	0,444	0,556
Üsküdar	Kadıköy	0,115	0,397	0,771
	Ümraniye	-0,826	0,334	0,014
	Küçükçekmece	-0,863	0,535	0,108
	Şişli	-0,608	0,502	0,226
	Beşiktaş	-0,122	0,455	0,789
	Sarıyer	-1,256	0,378	0,001
	Avclar	-0,146	0,394	0,711
Ümraniye	Kadıköy	0,942	0,392	0,017
	Üsküdar	0,826	0,334	0,014
	Küçükçekmece	-0,036	0,532	0,946
	Şişli	0,218	0,499	0,662
	Beşiktaş	0,705	0,451	0,119
	Sarıyer	-0,430	0,374	0,250
	Avclar	0,681	0,389	0,081
Küçükçekmece	Kadıköy	0,978	0,573	0,089
	Üsküdar	0,863	0,535	0,108
	Ümraniye	0,036	0,532	0,946
	Şişli	0,254	0,651	0,696
	Beşiktaş	0,741	0,615	0,229
	Sarıyer	-0,394	0,561	0,483
	Avclar	0,717	0,571	0,210
Şişli	Kadıköy	0,724	0,543	0,183
	Üsküdar	0,608	0,502	0,226
	Ümraniye	-0,218	0,499	0,662
	Küçükçekmece	-0,254	0,651	0,696
	Beşiktaş	0,487	0,587	0,407
	Sarıyer	-0,648	0,529	0,221
	Avclar	0,463	0,540	0,392
Beşiktaş	Kadıköy	0,237	0,500	0,635
	Üsküdar	0,122	0,455	0,789
	Ümraniye	-0,705	0,451	0,119
	Küçükçekmece	-0,741	0,615	0,229
	Şişli	-0,487	0,587	0,407
	Sarıyer	-1,135	0,485	0,020
	Avclar	-0,024	0,497	0,961

Sarıyer	Kadıköy	1,372	0,431	0,002
	Üsküdar	1,256	0,378	0,001
	Ümraniye	0,430	0,374	0,250
	Küçükçekmece	0,394	0,561	0,483
	Şişli	0,648	0,529	0,221
	Beşiktaş	1,135	0,485	0,020
	Avcılar	1,111	0,428	0,010
Avcılar	Kadıköy	0,261	0,444	0,556
	Üsküdar	0,146	0,394	0,711
	Ümraniye	-0,681	0,389	0,081
	Küçükçekmece	-0,717	0,571	0,210
	Şişli	-0,463	0,540	0,392
	Beşiktaş	0,024	0,497	0,961
	Sarıyer	-1,111	0,428	0,010

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Endişeli / Ağlamaklı olmak alt boyutu puanlarının okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın Kadıköy'de öğrenim gören öğrencilerle Ümraniye'de ve Sarıyer'de öğrenim gören öğrenciler arasında ($p < .05$), Ümraniye'de ve Sarıyer'de öğrenim gören öğrenciler lehine; Üsküdar'da öğrenim gören öğrencilerle Ümraniye'de ve Sarıyer'de öğrenim gören öğrenciler arasında ($p < .05$), Ümraniye'de ve Sarıyer'de öğrenim gören öğrenciler lehine; Beşiktaş'ta öğrenim gören öğrencilerle Sarıyer'de öğrenim gören öğrenciler arasında ($p < .05$), Sarıyer'de öğrenim gören öğrenciler lehine; Avcılar'da öğrenim gören öğrencilerle Sarıyer'de öğrenim gören öğrenciler arasında ($p < .05$), Sarıyer'de öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 94. Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları						
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
Aşırı Hareketli Dikkatsiz olmak	Kadıköy	78	5,32	1,76	G.Arası	100,748	7	14,393	3,319	,002	
	Üsküdar	135	6,33	2,25							G. İçi
	Ümraniye	144	6,06	2,19							
	K.çekmece	34	6,59	2,00	2902,434	653					
	Şişli	40	5,88	1,62							
	Beşiktaş	52	6,04	2,27							
	Sarıyer	91	6,53	2,14							
	Avcılar	80	5,59	1,93							
	Toplam	654	6,05	2,11							

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak alt boyutu puanlarının okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .01$). Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 95. Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak Alt Boyutu Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

İlçe (i)	İlçe (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Kadıköy	Üsküdar	-1,005	0,278	0,010
	Ümraniye	-0,742	0,270	0,170
	Küçükçekmece	-1,268	0,397	0,063
	Şişli	-0,554	0,325	0,932
	Beşiktaş	-0,718	0,372	0,806
	Sarıyer	-1,207	0,300	0,002
	Avclar	-0,267	0,294	1,000
Üsküdar	Kadıköy	1,005	0,278	0,010
	Ümraniye	0,263	0,266	1,000
	Küçükçekmece	-0,262	0,394	1,000
	Şişli	0,451	0,321	0,993
	Beşiktaş	0,287	0,369	1,000
	Sarıyer	-0,202	0,296	1,000
	Avclar	0,738	0,290	0,281
Ümraniye	Kadıköy	0,742	0,270	0,170
	Üsküdar	-0,263	0,266	1,000
	Küçükçekmece	-0,526	0,389	0,996
	Şişli	0,188	0,314	1,000
	Beşiktaş	0,024	0,363	1,000
	Sarıyer	-0,465	0,289	0,960
	Avclar	0,475	0,283	0,938
Küçükçekmece	Kadıköy	1,268	0,397	0,063
	Üsküdar	0,262	0,394	1,000
	Ümraniye	0,526	0,389	0,996
	Şişli	0,713	0,428	0,949
	Beşiktaş	0,550	0,465	1,000
	Sarıyer	0,061	0,410	1,000
	Avclar	1,001	0,406	0,372
Şişli	Kadıköy	0,554	0,325	0,932
	Üsküdar	-0,451	0,321	0,993
	Ümraniye	-0,188	0,314	1,000
	Küçükçekmece	-0,713	0,428	0,949
	Beşiktaş	-0,163	0,405	1,000
	Sarıyer	-0,652	0,340	0,813

	Avcılar	0,288	0,335	1,000
	Kadıköy	0,718	0,372	0,806
	Üsküdar	-0,287	0,369	1,000
	Ümraniye	-0,024	0,363	1,000
Beşiktaş	Küçükçekmece	-0,550	0,465	1,000
	Şişli	0,163	0,405	1,000
	Sarıyer	-0,489	0,386	0,999
	Avcılar	0,451	0,381	1,000
	Kadıköy	1,207	0,300	0,002
	Üsküdar	0,202	0,296	1,000
	Ümraniye	0,465	0,289	0,960
Sarıyer	Küçükçekmece	-0,061	0,410	1,000
	Şişli	0,652	0,340	0,813
	Beşiktaş	0,489	0,386	0,999
	Avcılar	0,940	0,311	0,079
	Kadıköy	0,267	0,294	1,000
	Üsküdar	-0,738	0,290	0,281
	Ümraniye	-0,475	0,283	0,938
Avcılar	Küçükçekmece	-1,001	0,406	0,372
	Şişli	-0,288	0,335	1,000
	Beşiktaş	-0,451	0,381	1,000
	Sarıyer	-0,940	0,311	0,079

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Aşırı Hareketli / Dikkatsiz olmak alt boyutu puanlarının okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın Kadıköy’de öğrenim gören öğrencilerle Üsküdar, Ümraniye ve Sarıyer’de öğrenim gören öğrenciler arasında ($p < .05$), Üsküdar, Ümraniye ve Sarıyer öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Üsküdar, Ümraniye ve Sarıyer’de öğrenim gören öğrencilerin diğer ilçelerle karşılaştırıldıklarında daha fazla Aşırı Hareketli ve Dikkatsiz olmak problemi gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo 96. Ölçek Toplam Puanlarının Okulun bulunduğu ilçe Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları						
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Ölçek Toplam	Kadıköy	78	35,51	7,25	G.Arası	2153,045	7	307,578			
	Üsküdar	135	37,76	8,64							G. İçi
	Ümraniye	144	39,63	9,22							
	K.çekmece	34	40,38	7,39	51321,518	653					
	Şişli	40	37,48	7,52							
	Beşiktaş	52	38,69	9,21	4,041	,000					
	Sarıyer	91	41,33	11,25							
	Avcılar	80	36,54	6,39							
	Toplam	654	38,44	8,87							

Tablodan da anlaşılacağı üzere, ölçek toplam puanlarının okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 97. Ölçek Toplam Puanlarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

İlçe (i)	İlçe (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Kadıköy	Üsküdar	-2,250	1,108	0,713
	Ümraniye	-4,119	1,125	0,009
	Küçükçekmece	-4,870	1,511	0,055
	Şişli	-1,962	1,446	0,996
	Beşiktaş	-3,179	1,518	0,672
	Sarıyer	-5,817	1,437	0,002
	Avclar	-1,025	1,089	1,000
Üsküdar	Kadıköy	2,250	1,108	0,713
	Ümraniye	-1,869	1,069	0,908
	Küçükçekmece	-2,619	1,470	0,903
	Şişli	0,288	1,403	1,000
	Beşiktaş	-0,929	1,478	1,000
	Sarıyer	-3,567	1,394	0,276
	Avclar	1,225	1,031	0,999
Ümraniye	Kadıköy	4,119	1,125	0,009
	Üsküdar	1,869	1,069	0,908
	Küçükçekmece	-0,750	1,483	1,000
	Şişli	2,157	1,416	0,981
	Beşiktaş	0,940	1,490	1,000
	Sarıyer	-1,698	1,408	0,999
	Avclar	3,094	1,050	0,095
Küçükçekmece	Kadıköy	4,870	1,511	0,055
	Üsküdar	2,619	1,470	0,903
	Ümraniye	0,750	1,483	1,000
	Şişli	2,907	1,739	0,946
	Beşiktaş	1,690	1,800	1,000
	Sarıyer	-0,947	1,732	1,000
	Avclar	3,845	1,456	0,261
Şişli	Kadıköy	1,962	1,446	0,996
	Üsküdar	-0,288	1,403	1,000
	Ümraniye	-2,157	1,416	0,981
	Küçükçekmece	-2,907	1,739	0,946
	Beşiktaş	-1,217	1,745	1,000
	Sarıyer	-3,855	1,675	0,483
	Avclar	0,938	1,388	1,000
Beşiktaş	Kadıköy	3,179	1,518	0,672
	Üsküdar	0,929	1,478	1,000
	Ümraniye	-0,940	1,490	1,000

	Küçükçekmece	-1,690	1,800	1,000
	Şişli	1,217	1,745	1,000
	Sarıyer	-2,637	1,738	0,981
	Avcılar	2,155	1,464	0,987
	Kadıköy	5,817	1,437	0,002
	Üsküdar	3,567	1,394	0,276
	Ümraniye	1,698	1,408	0,999
Sarıyer	Küçükçekmece	0,947	1,732	1,000
	Şişli	3,855	1,675	0,483
	Beşiktaş	2,637	1,738	0,981
	Avcılar	4,792	1,379	0,019
	Kadıköy	1,025	1,089	1,000
	Üsküdar	-1,225	1,031	0,999
	Ümraniye	-3,094	1,050	0,095
Avcılar	Küçükçekmece	-3,845	1,456	0,261
	Şişli	-0,938	1,388	1,000
	Beşiktaş	-2,155	1,464	0,987
	Sarıyer	-4,792	1,379	0,019

Tablodan da anlaşılacağı üzere, ölçek toplam puanlarının okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın Kadıköy’de öğrenim gören öğrencilerle Ümraniye ve Sarıyer’de öğrenim gören öğrenciler arasında ($p < .05$), Ümraniye ve Sarıyer öğrenim gören öğrenciler lehine; Sarıyer’de öğrenim gören öğrencilerle Avcılar’da öğrenim gören öğrenciler arasında ($p < .05$), Sarıyer’de öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Sarıyer’de öğrenim gören öğrencilerin diğer ilçelerdeki çocuklara oranla daha fazla davranış problemi gösterdikleri belirtilmiştir.

V.BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarını anlamak üzere yapılmıştır. Bunun için önce Behar (1976) tarafından geliştirilen OÖDSTÖ'nin Türkçe'ye çevrilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması gerekli olmaktadır. Daha sonra OÖDSTÖ' ne göre 3- 6 yaş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunlarının belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 654 çocuktan oluşmaktadır. Ayrıca araştırmanın örneklemi İstanbul ilinin 8 ayrı ilçesinde devlet ve özel anaokullarına devam eden, yaşları 3- 6 yaş arasında değişen 318'i kız 336'si erkek, toplam 654 çocuk ve çocukların öğretmeni olan 56 öğretmenden oluşmaktadır. Demografik bilgileri edinebilmek amacı ile Çocuk Bilgi Formu ve Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların davranış problemlerini belirlemek için ODSTÖ kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için kullanılan istatistiksel teknikler bağımsız grup t testi, Kruskal Wallis-H, Mann Whitney-U analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'dir. Geliştirilen ODSTÖ' ne göre 3- 6 yaş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunlarının belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen sonuçlar başlıca 2 grupta ele alınmaktadır.

- 1) Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması
- 2) OÖDSTÖ ile Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunları

Dille ilgili geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına önce dilsel eşdeğerlilik çalışması yapılmıştır. İngilizce ve Türkçe bilen öğretmenler tarafından üçer hafta arayla aynı çocuklar

için uygulanmıştır. Yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, Türkçe ve İngilizce formlardaki maddelerin anlamca aynı olduğu ve dilsel olarak eşdeğerlik taşıdığı belirlenmiştir.

5.1.1 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasının Sonuçları

Güvenirlilik çalışması sırasında, ölçeğin iç tutarlılık ve iç homojenite analizleri yapılmıştır. Testin maksimum iç tutarlığı Cronbach α yöntemiyle elde edilmiştir (.92). Minimum iç tutarlılığı ise Guttman tekniği ile bulunmuştur (.89). Guttman ve Spearman değerlerinin hesaplanması sürecinde oluşturulan iki yarımdan ilkinin alfa katsayısı .86 ve ikinci grubun alfa katsayısı ise .83 olarak belirlenmiştir. ODSTÖ'nin yüksek bir güvenirliliğe sahip olduğu yönünde kanıtlar elde edilmiştir.

Diğer bir iç tutarlık belirleme yöntemi olan , "madde toplam korelasyonları"nın hesaplanması sonucunda tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel açıdan $p < .001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Öte yandan aynı şekilde, maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu sonuçlar maddelerin ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduğunu ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduklarını göstermektedir.

Geçerlik çalışmasında ise ODSTÖ'nin 3- 6 yaş arası Türk Öğrencilerinden toplanan veriler üzerinden nasıl bir faktör yapısı gösterdiği incelenmiştir. Yapılan analizlerde KMO değeri $KMO = .925$; Bartlett's değeri de $B = 8953,253$ istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar testi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin özdeğeri 1'den büyük 3 faktörde toplandığı görülmüştür. Heriki faktörden de yük alan 6 tane maddenin (11., 18., 30., 17., 27. ve 7.) , 5 tanesi (11., 18., 17., 27. ve 7.) faktör yükleri ve temalarına uygun olarak faktörlerin içine yerleştirilmiştir. 30 numaralı madde ise değerlendirme dışı tutulmuştur.

Ölçeğin özgün formuna (PBQ) bakıldığında, onunda temaları benzer 3 faktörden oluştuğu görülmektedir. Bütün bu sonuçların ışığında iki ölçek arasında faktör yapısı açısından tam anlamıyla örtüştüğünü göstermektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu kanıtlar.

5.1.2. ODSTÖ ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunları

Çocuğun gittiği okul türü (özel, resmi) ile davranış sorunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir diğer araştırma sonucu olarak çocukların cinsiyetleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ($p<.001$) Erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla daha Kavgacı - Saldırgan ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz bulunmuşlardır. Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan Endişeli – Ağlamaklı olmak alt boyutunda kız ve erkek çocuklar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çocukların yaşları ile davranış problemleri arasındaki ilişkiye bakıldığında 6 yaş grubunun diğer yaş gruplarına (3,4 ve 5) oranla daha fazla Kavgacı - Saldırgan ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz oldukları belirlenmiştir. Çocukların annelerinin yaşları ile davranış problemlerinin içeriklerine bakıldığında ise, 3-6 yaş arası çocukları olan 46 yaş ve üstündeki annelerinin daha fazla Endişeli – Ağlamaklı olan çocuklara sahip oldukları belirlenmiştir. Annenin yaşı ile ölçeğin diğer alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Mesleği memuriyet olan babaların çocuklarında endişeli ve ağlamaklı olma problemine diğer davranış problemlerine oranla daha fazla rastlanmaktadır. Annenin mesleği ve çocuğun davranış problemleri üzerine yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne babanın boşanmış olup olmaması ile çocuğun davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğretmenlerinin sosyal, uyumsal, fiziksel ve bilişsel olarak "çok yeterli değil" ya da "yetersiz" olarak değerlendirdiği çocukların davranış sorunları ölçeğinden yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Aşırı hareketli / dikkatsizlik problemi olan çocukların diğerlerine oranla daha fazla psikolojik yardım aldığı görülmektedir.

Davranış sorunları öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları, gelir düzeyleri, mezun oldukları yüksek okul, kıdemleri, okuldaki hizmet süreleri ile ilgili hiçbir fark göstermezken, 30-39 yaş arası ve öğretmenlerin çocuklarının davranış sorunları gösterdikleri belirlenmiştir. Davranış sorunları olan çocuklar için okullardaki rehberlik servislerinden faydalanıldığı belirlenmiştir.

5.2.Tartışma

Okul öncesi dönem, davranış sorunlarının belirlenmesi, bu dönemde gerekli önlemlerin alınmasını açısından son derece önemlidir. Erken dönemde yapılacak önleme çalışmalarının da, çocukların sonraki yaşlarında ve içinde bulunacakları ortamlardaki uyumu ve okul başarısı üzerinde etkili olduğu alan yazınında vurgulanmıştır. Pek çok farklı araştırma sonucunda da görülebileceği gibi, davranış problemleri (saldırganlık, kaygı ve aşırı hareketlilik) okul performansı ile ilgilidir. (Gumaro ve Arsenio, 2002; McDonald, 2001; Normandeau ve Guay, 1998 ve Wertzell, 1993) Gelişimsel açıdan bakıldığında ise, yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan davranış problemleri sonraki yıllarda önemli olan akademik performansı ve akran ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. (Elder, 1994)

Ancak, davranış problemleri genellikle düzen bozucu akademik başarıyı etkileyen davranışlar olarak görülse de endişe, korku, kaygı ve saldırganlık gibi davranış problemleride çocuklarının ileriki yıllardaki yaşamlarını, başarı ve uyumlarını olumsuz yönde etkiler. Campell ve Ewing (1990) yaptıkları araştırmaya göre, eğer 3 yaş öncesindeki çocuklar aileleri tarafından başa çıkılması güç olarak tanımlanıyorsa ve bu problemler anaokulu döneminde de devam ediyor ise, bu çocuklar 9 yaşları civarında DSM-IV tanı kriterlerine göre yıkıcı davranış problemleri tanısı alma olasılıkları % 90 dir.

Bu araştırmada da okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerinin belirlenebilmesi amacıyla, ODST ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanarak, davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda; ODST ölçeğinin Kavgacı - Saldırgan Olmak alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç yurtdışında ve yurtiçinde davranış problemleri üzerine yapılmış pek çok araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir (Bernt ve Bulleit , 1985; McCoby ve Jacklin, 1980) . McCoby ve Jacklin (1980) 6 yaş çocuklarındaki saldırganlık ve cinsiyet farklılığının davranış problemleri üzerindeki ilişkisini incelemişler ve erkek çocukların kızlara oranla daha çok saldırgan davranışlarda bulduklarını belirlemişlerdir.

1998 yılında yapılan bir başka araştırmada da Oregon Üniversitesi' nin yuvasına devam eden, hiçbirinin fiziksel engelli olmayan 38'i kız 30'u erkek 3-6 yaş arası çocukların kasıtlı olan davranış ile kasıtlı olmayan davranışı ayırt edip edemediklerine bakılmıştır. Bu gruptaki erkek çocuklar kızlara göre daha saldırgan bulunmuşlardır.(Katsurada ve Sugawara, 1998).

Erkek çocuklardaki saldırganlık davranışının daha sık görölmesinin nedeni kız çocuklara oranla erkek çocukların bu tarz davranışlarının yetişkinler tarafından daha fazla onay görmesi hatta , teşvik edilmesi ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Söz konusu davranışlar zaman zaman erkek çocuğuna biçilen rollerle ilgili olurken , zaman zaman da ailenin genel davranış örüntüsü ile ilgili olabilir. Daly and Wilson'un (1985) beş yaşındaki çocuklarda ve ailelerinde yaptıkları araştırmada çocukları kötü-davranılmış-hırpalanmış, hırpalanmamış diye iki gruba ayırmışlar ve iki grup karşılaştırıldığında fiziksel hırpalanmaya uğramış çocukların saldırganlık puanlarını daha yüksek çıkmıştır .

Araştırmanın, endişeli /ağlamaklı olmak alt boyutu puanının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç Livingston'in 1996 yılında yaptığı araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Livingston görle endişe ve korku dolu olmak kızlar ve erkeklerde eşit oranda görölmektedir. Oysa ki, Kültür ve Tiryaki'nin 2003 yılında ölkemizde gerçekleştirdiği araştırma da ise erkek çocuklarda görölme oranı çok daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar bunun sebebinin sosyo-költürel farklılıklara bağlamışlardır. Ölkemizde kız çocuklar erkek çocuklara göre daha fazla ev ortamı içinde tutulma eğilimindedir. Dolayısıyla erkek çocukların kaygılarından dolayı ortaya çıkan belirtiler toplumsal açıdan daha az hoşgörö ile karşılanıp hastaneye başvuruyu kolaylaştırırken; aynı belirtiler kızlar için daha doğal karşılanıp ailenin kendi olanaklarıyla çözümlenmeye çalışılıyor olabilir.

ODSTÖ ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan aşırı hareketli/ dikkatsiz olma puanlarının cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine farklılaştığı görölmüştür. Bu sonuç bizim költürümüzde kız çocuklarının daha sakin ve uyumlu yetiştirilmeleri ile açıklanabilir. Ancak, Dulcan'nın 1997 yılında yaptığı araştırma da dikkatsizliğin önde geldiği tipin erkek çocuklarından çok kız çocuklarında daha sık göröldüğüne dikkat çekmektedir.

Davranış problemlerinin (Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak) çocukların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, 6 yaş grubunun diğer yaş grupları ile karşılaştırıldığında, diğerlerine oranla daha fazla hiperaktif ve dikkatsiz olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, 3-5 yaş grubundaki çocukların davranış problemlerinin öğretmenler tarafından yaşları sebebiyle daha anlayışla karşılandığı, ancak 6 yaş grubundaki çocukların davranışlarının daha az anlayışla karşılandığı ve sorun olarak değerlendirildiği şeklinde düşünülebilir. Oysa ki; Ljubljana (Yugoslavya)'da yaşları 2 yaş ile 6 yaş arasında değişen 95 çocuk arasında, davranış problemleri ile çeşitli değişkenler açısından ilişkilerin değerlendirildiği bir araştırma yapılmıştır. Davranış problemleri ile yaş ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca yaş arttıkça çocuğun bağımsız hareket edebilme gücünde arttığı görülmüştür. Problemleri çözebilme ve genel adaptasyon yaşla artması gerekirken artmadığı görülmüştür. (Zupan, Gril ve Kav ,2000)

Davranış problemlerinin (Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak) ailenin gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, babanın yaşı, annenin medeni durumu, babanın medeni durumu ve çocuğun ebeveynleri ayrı ise kimin yanında kaldığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanı sıra, Keown (2002) araştırmasında da davranış problemi olan çocukların aile gelirlerinde, annelerin eğitimlerinde, annelerin yaşlarında, çift ebeveyn ya da tek ebeveyn ile yetiştirilmelerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında ailesel özelliklerin yanı sıra doğuştan getirilen özelliklerin davranış sorunları üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Endişeli – Ağlamaklı olmak alt boyutu sıralamalar ortalamalarının annenin yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında 46 ve üstü yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu durum yaşı büyük annelerin aşırı koruyucu tutumları ile açıklanabilir.

Davranış problemlerinin (Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak) kardeş sayısı değişkenlerine göre, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın Berndt ve Bulleit'in okulöncesi çocuğu ev ve okuldaki davranışlarını gözlemlediği ve bu davranışları kardeş ilişkileri açısından incelediği araştırmasında; büyük kardeşi olan küçük çocukların, olmayanlara göre daha saldırgan ve

sosyalleşmemiş davranışlar gösterdikleri ve erkek çocukların kızlara göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir.

Davranış problemlerinin (Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak) öğretmenin çocuğu kendi yaşındaki çocuklarla kıyaslandığında sosyal, uyumsal, zihinsel, fiziksel yetilerinin durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında genellikle bu yetilerin yetersiz olduğu görülmüştür.

Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak ve Ölçek toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında farklılığın 30-39 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Davranış problemlerinin (Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak) öğretmenin medeni durumu, öğretmenin çocuk sayısı öğretmenin mezun olduğu yüksek okul ve gelir düzeyi değişkenlerine göre hiç bir farklılık göstermemektedir. Bu durum karşısında çocukların davranış problemleri ile öğretmenlerin bu özellikleri arasında hiç bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Yapılan araştırma sonucunda; ODSTÖ Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak alt boyutları ve toplam puanlarının öğretmenin katıldığı eğitim programı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında söz konusu farkın "erken dönem çocuk eğitimi programına" katılan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuç, bu programa katılan öğretmenlerin çocukların davranış problemlerine ilişkin farkındalıkları ile açıklanabilir.

Kavgacı - Saldırgan Olmak, Endişeli – Ağlamaklı olmak ve Aşırı Hareketli- Dikkatsiz Olmak alt boyutu puanlarının ve Ölçek toplam puanının sıralamalar ortalamalarının öğretmenin kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç Avcı ve Mağden (1997)'nin araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Avcı ve Mağden 41 anasınıflı öğretmeni üzerinde yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin çocukların sosyal gelişimini etkileyen davranışları göstermesinin kişiliğine ve hizmet yılına göre anlamlı fark oluşturmadığı saptamıştır.

5.3. Öneriler

Çalışmanın önerileri iki grupta toplanabilir. Birinci öneri grubu ölçekle, diğer öneri grubu ise ölçek sonuçları alındıktan sonra verilebilecek eğitim programları ile ilgilidir.

Ölçekle İlgili Öneriler

1. Araştırmada kullanılan OÖDSTÖ ölçeğinin daha geniş bir örneklem üzerinde denenmesi önerilebilir.
2. Okul öncesi dönem çocuğunun davranış problemlerine yönelik kültürümüze uygun başka ölçeklerin geliştirilmesi önerilebilir.
3. Çocukta görülen davranış problemleri, ebeveynler ve öğretmenler tarafından farklı değerlendirilebilmektedir. Gelecekteki çalışmalarda ölçeğin anne-baba versiyonunun hazırlanıp, öğretmen versiyonu ile birlikte değerlendirilmesi daha uygun olabilir.

Yapılabilecek Eğitim Programları ile İlgili Öneriler

1. Okul öncesi dönemde görülebilecek davranış problemleri ve bunlarla başa çıkma yolları hakkında ebeveyn ve öğretmenlere yönelik eğitim programları düzenlenebilir.
2. Okul öncesi dönemde görülebilecek davranış problemleri ve bunlarla başa çıkma yolları hakkında ebeveyn ve öğretmenlere yönelik eğitici CD'ler hazırlanıp, MEB iş birliği ile tüm okullara dağıtılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Aizer, A. (2004) **Home Alone: supervision after school and child behavior**. Journal of Public Economics Vol 88 I(9-10)

Anastasi , A. (1982). **Psychological Testing**. (5th.ed.), Mc Millan Publishing.

American Psychological Association (1992) **Standarts for Educational and Psychological Testing**. American Educational Research Association, National Council on Measurement in Education. Published by the American Psychological Association. Washington, DC.

Arkonaç , S.A. (1998). **Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi**. İstanbul : Alfa Yayım.

Avcı, N. ve Mağden, D. (1997) **Anasınıfı öğretmenlerinin kişiliği ile çocukta sosyal gelişimi destekleyen davranışların sergilenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi** . I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi 28-30 Mayıs. Hacettepe Üniversitesi 275- 296 Ankara

Baklaya,İ. ve Tuğrul, B. (1998) **Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Ev EkonomisiYüksekokulu Yayınları :2 , 145 Ankara

Baran, G. ve Bulut,Ş. (1999) **Yurtta kalan ve ailesiyle beraber yaşayan üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi**. Çağdaş Eğitim Dergisi 255: 24-30.

Barrigo, A.Q., Doran, J.W., Newell, S.R., Morrison, E.M., Barbetti, V. ve Robbins, B.D. (2002) **Relationship between problem behaviors and academic achievement in adolescents: The unique role of attention problems**. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Vol 10 Page 233-240

Başaran, İ.E. (2000) **Eğitim Psikolojisi**. Umut yayınları. 5. basım , Ankara

Başıoğlu, C. (1998) **Saldırganlık Davranışının Biyolojik Belirliycilerinin Araştırılmasına Yönelik Bir Çalışma**. Uzmanlık Tezi, GATA Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Psikiyatri Servisi

Bernstein, D.A., Clarke-Stewart, A., Roy,E.J., Srull, T.K. ve Wickens, C. D. (1994) **Psychology**, 3rd edition , Houghton Mifflin Company, USA

Berndt, T.J. ve Bulleit , T.N. (1985) **Effect of sibling relationships on preschoolers' behavior at home and at school** . Developmental Psychology. 21(5) 761-767

Berkson, G (1968), **Development of abnormal stereotyped behaviors**. Developmental Psychology 1:118-132

Berkson, G. (1996), **Development of abnormal focused affections and other stereotyped behaviors**. In: Stereotyped Movements: Brain and Behavior Relationships, Sprague R, Newell K, eds. Washington, DC: American Psychological Association

Binbaşıoğlu, C. (1992) **Eğitim Psikolojisi**, Kadioğlu Matbaası, Ankara

Biederman J. , Munir, K. Ve Knee, D. (1987) **Conduct and oppositional disorder in clinically referred children with attention deficit disorder**. Journal of American Academy Child Adolescent Psychiatry 26: 724-727

Budak, S. (2000) **Psikoloji Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara

Campell, S.B., (1997) **Behavior problems in preschool children: Developmental and family issues**. Advances in Clinical Child Psychology **19**, pp. 1–26

Campell, S.B.,(1995) **Behavior problems in preschool children : a review of recent research**, Journal of Child Psychology and Psychiatry 36 pp 113-149

Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). **Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms**. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31, 871--889

Can, S. (2002) **"Aggression Questionnaire" adlı ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışması.** GATA Haydarpaşa Eğitim Hastanesi, Psikiyatri Servisi, Uzmanlık Tezi, İstanbul.

Carlson, G.A. Kashani J.H. (1988) **Phenomenological of major depression from childhood through adulthood** American Journal of Psychiatry 145: 1222-1225

Cicchetti, D. (1993). **Developmental psychopathology: Reactions, reflections, projections.** Developmental Review, 13, 471-02.

Cicchetti, D., & Sroufe, L. A. (2000). **Editorial: The past as prologue to the future: The times, they've been a-changin'.** Development and Psychopathology, 12, 255-264.

Coie,J.J. 1990., **Towards a theory of peer rejection.** In: S.R. Asher and J. Coie, Editors, Peer rejection in childhood, Cambridge University Press, Cambridge, UK, pp. 365–401.

Creswell, J.W. (1994). **Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches.** Sage Publication, Thousand Oaks, CA.

Culp, R.E., Howell,C.S., Culp,A.M. ve Blankemeyer, M. (2001) **Maltreated Children's Emotional and Behavioral Problems: Do Teachers and Parents See the Same Things?.** Journal of Child and Family Studies, Vol. 10, No. 1,, pp. 39–50

Cutspec, P.A. (2003) **Practice-Based Diagnostic Continuity in the Assessment of Attention- Deficit/ Hyperactivity Disorder in Preschool- Age Children** Bridges Practise- Based Research Syntheses on Early Childhood Development, Volume 1, Number 7

Cücenöglü, D. (1996) **İnsan ve davranışı.** İSTANBUL: REMZİ Kitabevi.

Çağdaş, A. (2000) **Okul Öncesi Eğitimde sosyal gelişimi ölçmede gözlem formları.** Selçuk Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmenliği El Kitabı, Ya- Pa Yayınları, İstanbul

Çağdaş, A. (2000) **Okul Öncesi Eğitimde sosyal gelişimi ölçmede gözlem formları.** Selçuk Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmenliği El Kitabı , Ya-Pa Yayınları, İstanbul

Çelik, Y. (2003) **Öğretmen Dünyası** sayı:277

Daly, M. ve Wilson, M. (1985) Child **Abuse and Other Risk of not Living with both parents**. Ethology and Sociobiology,6 : 197- 210,

Diener,L.M. ve Kim,D. (2003) **Maternal and child predictors of preschool children's social competence** Journal of Applied Developmental Psychology Volume 25, Issue 1 , January-February 2004, Pages 3-24

DiLalla, L.F., Marcus' L.J. ve Wright-Phillips M. (2004) **Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance** Journal of School Psychology Vol 42 Issue 5 pages 385-401

DiLalla, L.F.ve Mullineaux, P.Y. (2003) **Sex differences in the relation between temperament and aggression in 5-13 years old** Poster presented to the Society for Research in Child Development , Tampa, Finland

Dodge, K.A., Pettit, G.S. and Bates, J.E., (1994) **Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems**. Child Development **65**, pp. 649–665.

Dulcan, M. (1997) Practice parameter for the assessment and treatment of children, adolescent, and adult with attention- deficit/ hyperactivity disorder. Journal American Academy Child and Adolescent Psychiatry 36: 85- 121

Ekberzade,H. ve Çörüş, G. (1998) **Çocuk psikiyatrisinde epidomoloji**. IX. Ulusal Psikoloji kongresi Bilimsel Çalışmalar 18-20 Eylül 1996 Boğaziçi Üniversitesi, Türk Psikologlar Derneği Yayını 503-508 Ankara

Enron, L.D. (1982) Parent-**Child İnteraction , Television Violence And Agression of Children**. American Psychologist, 37: 197-211

Erden, M. (1997) **Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınevi, Ankara

Ergin, D.Y. (1995). "**Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlik**". M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı:7, s: 125-148

Ertuğrul, H. (2002) **Çocuk Eğitiminde Yeni Teknikler** Timaş yayınları 3. baskı

Freedman , J.L. , SEARS , D.O. ve CARLSMITH , J.M. (1998) **Sosyal Psikoloji** . Ankara :
İmge Yayınları.

Foster, L.G., (1998) **Nervous habits and stereotyped behaviors in preschool children.** Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry

[Fergusson](#), D.M., Horwood, L.J. and Lawton, J.M., (1990) **Vulnerability to childhood problems and family social background.** Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines 31, pp. 1145–1160.

Gençtan, E. (1988) **Çağdaş yaşam ve Normal Dışı Davranışlar**, İstanbul, Remzi Kitapevi

Gilbert, A. ; Churchil,L, Jr., (1991). **Marketing Research, Methodological Foundations.** (5th ed.)USA, Orlando: The Dryden Press.

Gittelman, R. ve Klein, D.F. (1984) **Relationship between separation anxiety and panic and agoraphobic disorders.** Psychopathology 17 : 56- 65

Gizir, Z. (2002) **Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi**, Yüksek lisans tezi , Ankara

Goldman L.S., Genel, M. Bezman, R.J. ve ark (1998) **There is no evidence of significant overdiagnosis of attention deficit and hyperactivity disorder** JAMA 279: 1100-1107

Gövsâ,İ. A., (1999) **Çocukta davranışın Gelişimi**, Hayat Yayınları, İstanbul

Green, A.V., O’Railey,M., Itvchon, J. & Sigafos, J. (2005) **Persistence of early emerging behavior in children with developmental disabilities.** Research in Developmental Disabilities, Volume 26 Issue 1 pages 47-55

Gumora, G. ve Arsenio, W. F. (2002) **Emotionality, emotion regulation and school performans in middle school children** . Journal of School Psychology Vol 40 pages 395-413

Gutermuth L (1992), **Developmentally-related differences in stereotypical behaviors in children with developmental disabilities**. Master's thesis, University of Illinois at Chicago

Gürün,O.A. (1991) **Psikoloji Sözlüğü** İnkilap Kitapevi, İstanbul

Hinshaw, S. P., & Park, T. (1999). **Research problems and issues: Toward a more definitive science of disruptive behavior disorders**. In H. C. Quay & A. E. Hogan (Eds.), Handbook of disruptive behavior disorders (pp. 593-620). New York: Plenum

Halpern, L. F. (2004) **The relations of coping and family environment to preschoolers' problem behavior** Journal of Applied Developmental Psychology Volume 25, Issue 4 , Pages 399-421

Hawkins, J. D., Von Cleve, E., & Catalano, R. F. (1991). **Reducing early childhood aggression:Results of a primary prevention program**. Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry, 30, 208-217.

Hovardaoğlu, S. ; Sezgin, N. (1998). **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları**. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No: 14, Ankara.

Johnston, C.ve Mash, E.J. (2001) **Families of children with attention deficit /hyperactivity disorder: review and recommendations for future research** Clinical Child Family Psychology Review 4 : 183- 207

Kapçı, E.G. (2004) **İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi** . Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 37, sayı: 1, 1-13

Kapçı, E.G. (1999) **The reliability and Validity of the Preschool Behavior Checklist to Turkish Nursery Children**. Early Child Development and care. Vol 150 pp43-51

Katsurada, E. ve Sugawara, A.I. (1998) **The Relationship Between Hostile Attributional Bias and Aggressive Behavior in Preschoolers** Early Childhood Research Quarterly, 13, No. 4, 623-636

Keenan, K., Wakschlag, L.S. (2000) **More than the Terrible Twos: The Nature and Severity of Behavior Problems in Clinic-Referred Preschool Children.** Journal of Abnormal Child Psychology. Volume: 28. Issue: 1. Page Number: 33.

Keenan, K., Shaw, D., Delliquadri, E., Giovannelli, J., & Walsh, B. (1999). **Evidence for the continuity of early problem behaviors: Application of a developmental model.** Journal of Abnormal Child Psychology 26, 443--454.

Keanel S.P. ve Calkins, S.D.(2004) **Predicting Kindergarten Peer Social Status From Toddler and Preschool Problem Behavior** Journal of Abnormal Child Psychology, Vol. 32, No. 4, , pp. 409–423

Keown, L. (2002) Parenting , **Family Functioning, Preschool Hyperactivity,** Psychology of Auckland 22, Auckland University Press.

Kochanska, G. (1997). **Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5.** Developmental Psychology 33, 228--240.

Koptagel-İlal,G. (1991) **Tıpsal Psikoloji.**, Güneş Kitapevi Yayınları , 3 Baskı, Ankara

Kotler, J. C. ve McMahon, R. J. (2002) **Differentiating anxious, aggressive, and socially competent preschool children: Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation-30 (parent version)** Behaviour Research and Therapy Volume 40, Issue 8

Köymen, Ü. (1994). **“Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”.** Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Cilt:2, Sayı:1, s: 19-28.

Kültür, S.E. ve Tiryaki, A. (2003) **Ayrılık kaygısı bozukluğu olan çocuklarda sosyo-demografik ve klinik özellikler** Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi Cilt 10 sayı 1 sayfa 3-8

LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). **Social Competence and Behavior Evaluation children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30)**. *Psychological Assessment*, 8 (4), 369-377.

Lahey , B., Hammer,D., Crumrine,P.L. ve Foreland,R.L. (1980) **Birth order sex interactions in child behavior problems**. *The Journal of Psychology*. 97: 115-125

Larsson,I., ve Svedin.C.G., (2002) **Teachers' and Parents'reports on 3 to 6 years old children's sexual behavior**. *Child Abuse and Neglect* Volume 26 (3) p 247-266

Lavigne, J. V., Gibbons, R. D., Christoffel, K. K., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H., Dawson, N., Sobel, H., & Isaacs. C. (1996). **Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children**. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 35, 204--214.

Lavinge, J. V., Gibbons, R.D., Christoffels,K.K.,Arend, R., Rosenbaum,D., Binns,H. (1996) **Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children**. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* v 35 pages 204- 214

Lavigueur, S., Saucier, J.F. ve Tremblay R.E. (1995) **Interactional Processes in Families with Disruptive Boys: Patterns of Direct and Indirect Influence**. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Volume: 23. Issue: 3. Page Number: 359+

Lemery,K.S., Essex, M.J., Smider, N.S. (2002) **Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: expert ratings and factor analyses**. *Child Development*, v73 i3 p867

Livingston, R. (1996) **Anxiety disorders** *Child and Adolescent Psychiatry Williams and Wilkins*, Baltimore- Maryland s 676- 678

Lonigan , J.C., Bloomfield , B.G., Anthony, J.L., Bacon ,D.K., Phillips, B.M. ve Samwel, C.S. (1999) **Relations among Emergent Literacy Skills, Behavior Problems and Social**

Competence in Preschool Children from Low-And Middle-Income Backgrounds.

Topics in Early Childhood Special Education. Volume: 19. Issue: 1. Page Number: 40

Luby, J., & Morgan, K. (1997). **Characteristics of an infant/preschool psychiatric clinic sample: Implications for clinical assessment and nosology.** Infant Mental Health Journal, 18, 209--220.

Lutz,M.N., Fantuzzo,J. Ve McDermott, P., (2002) **Multidimensional assessment of emotonal and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: development and initial validation .** Early Childhood Research Quarterly Volume 17 issue 3 p 338-355

Mattison , R.E., Humprey, F. J., Kales, S.N. ve Walance, D.J.(1986) **An objective evaluation of special class placement of elementary schoolboys with behavior problems.** Journal of Abnormal Child Psychology 14(2) 251-262

McCoby, E.E. ve Jacklin, C.N. (1980) **Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise.** Child Development. 51:964-980

McDonald,A.S. (2001) **The prevalence and effects of text anxiety in school children .** Educational Psychology Vol 21 Pages 89-102

Meurling, C.J.N., Ray, G.E. ve Lobello, S.G. (1999) **Children's evaluations of classroom friend and classroom best friend relationship.** Child Study Journal, volume 29 issue 2 page 79-97

Miller. A.S., (2004) **3 to 4 : Don't go away** Scholastic Early Childhood Today , Vol. 19, Iss. 3, p. 34-35 New York

Miller,L.S., Koplewicz, H.S. ve Klein, R.G. (1997) **Teacher Rating of Hyperactivity, Inattention And Conduct Problems in Preschoolers .** Journal of Abnormal Child Psychology, Volume 25 Issue:2 p. 113

Navaro, L. (1990) **Beni Duyuyor Musun?** Ya-Pa Yayınları. İstanbul

Nelson, B., Martin, R.P., Hodge, S., Havill, V. ve Kamphaus, R. (1999) **Modelling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament** . Personality and Individual Differences Vol 26 pp 687-700

Nitzch, C., ve Schelling, C. (1999) **Çocuklara sınır koymak**, Hayat Yayınları, İstanbul

Nixon,R.D.V. (2002) **Treatment of behavior problems in preschoolers**. Cincial Psychology Review, volume 22 (4) pages 525-546

Normandeau,S ve Guay, F. (1998) **Preschool behavior and first-grade school achievement**. Journal of Educational Psychology Vol 90

Oktaç, A. (1983) **Okul Olgunluğu** İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, sayfa 256 İstanbul

Oktaç, A. (2002) **Yaşamın sihirli Yılları : Okul Öncesi Dönem**. Epsilon Yayıncılık. İstanbul

ÖNER, N. (1994). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. İstanbul

Özdoğan,B. (1982) **Dokuz yaş çocuklarında davranış bozukluklarının çevresel nedenleri**. Psikoloji Dergisi 14(15): 39-44

ÖZGÜVEN, İ.E. (2000) **Psikolojik Testler**. Oprem Yayınları, Ankara.

Palisin, H. (1986) **Preschool temperament and performance on achievement tests**, Developmental Psychology 22 pp. 766–770.

Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. ve Vaden, N.A., (1990) **Income level, gender, ethnicity, and household composition as predictors of children’s school-based competence**. Child Development **61**, pp. 485–494.

PERRY, J.C., VALİLANT ,E.V. (1995) **Antisocial Personality Disorder** . Comprehensive Text Book of Psychiatry 2 Part , Williams Wilkins, Baltimore ,USA

Pettit, G.S., Dodge, K.A. (2002) **Family Adversity, Positive Peer Relationships and Children's Externalizing Behavior : A Longitudinal Perspective on Risk and Resilience.** Child Development ****

Piaget, J. (1967). **The child's conception of the world.** Totowa, NJ: Littlefield, Adams & Co. (Original work published 1926)

Prescott, J.W. (1975) **Body pleasure and the origin of violence.** The Bulletin of The Atomic Scientists, November pp. 10-20

Profeta, Y. (2002) **Çocuğun davranış problemleri ile ebeveyn çatışmasını algılaşma arasındaki ilişki.** Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi

Rubin,K.H., Bukowski,W. ve Parker, J.G. (1998) **Peer interaction, relationship and groups.** Handbook of Child Psychology (5th ed.) Vol 3 John Wiley and Sons, New York

Schuhmann, E., Foote, R., Eyberg, S., Boggs, S., & Algina, J. (1998). **Efficacy of parent-child interaction therapy: Interim report of a randomized trial with short-term maintenance.** Journal of Clinical Child Psychology 27, 34--45.

Şemin, İ. (2001). **Ölçme ve Değerlendirmede Temel İlkeler.** Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, Cilt:1, No: 1, İzmir.

Shrader,W.K. ve Leventhal,T. (1968) **Birth order of children and parental report of problem.** Child Development. 39: 1165-1175

Sommerfelt, K., Andersson, H. W., Sonnander, K., Ahlsten,G., Ellertsen B., Markestad, Jacobsen,T.G. ve Bakketeig, L.S. (2001) **Behavior in term, small for gestational age preschoolers.** Early Human Development. Vol 65 I (2)

Speltz, M., Greenberg, M., & DeKlyen, M. (1990). **Attachment in preschoolers with disruptive behavior: A comparison of clinic-referred and nonproblem children.** Development and Psychopathology, 2, 31-46.

Taşcıoğlu, K.,(1996) **Psikotik Olgularda Saldırganlık ve Semptom Dağılımların İlişkisi** Uzmanlık Tezi , T.C. Sağlık Bakanlığı Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi Adli Psikiyatri Birimi , İstanbul

Tekin, H. (1993). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Yargı Yayınları, Ankara.

Tekindal, S. (1997). **Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum Aracı Geliştirme**. Amasya. Cem Ofset.

Tezbaşaran, A. (1996). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tremblay, R.E., Nagin, D.S. Seguin,J.R. (2004) **Addressing Aggression in Early Childhood** Pediatrics, July

Troot G.E., Friese, H.J. Menzel, M. ve ark. (1992) **Use of attention in children with attention deficit disorder**, Pschopharmacology 106: 433- 443

Turgay A. (1992). **Suicide attempts among children and adolescents**. Turk J. Psychiatry 3:183-189.

Turgut, M.F. (1997) **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları**. Ankara, Gül Yayınevi.

Tür,G. (1997) **Çocuğun eğitimi (3-6 yaş arası)** T.C. Başbakanlık Aile araştırma kurumu başkanlığı yayınları Sayfa 64., Ankara

Ural, O. ve Efe, K. (2005) **Aile Sosyal Davranış Denetim Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri** . XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli

Ülgen ,G. ve Fidan, E. (1997) **Çocuk Gelişimi**. 7. Basım., Milli Eğitim Basımevi Yayınları ., s 212-224, İstanbul

Yılmaz, H. (1996). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Konya: Öz Eğitim Basım

Waldron, S. Sherier D.K. ve ark. (1975) **School phobia and other childhood neurosis.** American Journal of Psychiatry 144 sayfa 653-657

Waschbusch, D.A., (2002) **Reactive aggression in boys with disruptive disorder: behavior physiology and affect** , Journal of Abnormal Child Psychology

Watson,D., Friend, R. (1983) **Measurement of social-Evaluative Anxiety.** Journal of Consulting and Clinical Psychology ,33:448-457

Webster-Stratton, C. (1996). **Early-onset conduct problems: Does gender make a difference?** Journal of Consulting and Clinical Psychology 64, 540-551.

Weikart, D.P. (1998) **Changing early childhood development through educational development,** Preventive Medicine, 27, 233-237

Wentzel, K.R. (1993) **Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school.** Journal of Educational Psychology, vol 85

Weiss, E.M., Maciolek,L.C.,Reio, T.G. (2001) **The prevalence of anxiety and prosocial Behaviors in Child- Centered and Basic Skills Classrooms.** Overhead project, Johns Hopkins University

Zahn-Waxler, C., Schmitz, S., Fulker, D., Robinson, J., & Emde, R. (1996). **Behavior problems in 5-year-old monozygotic and dizygotic twins: Genetic and environmental influences, patterns of regulation, and internalization.** Development and Psychopathology, 8, 103–122.

Zupan, M. , Gril, A., ve Kav,T. (2000) **The Slovenian version of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale Preschool Edition (OLSP): the second preliminary validation** Horizons of Psychology , v 9 (4), page 7-23

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/606
KONU: Anket(Pınar KANLIKILIÇER)

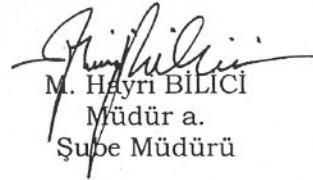
25./02/2005

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İLGİ : a-)Valilik Makamının 24.03.2005 tarih ve 18.580/584 sayılı Oluru.
b-) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün
24.01.2005 tarih ve B.30.02.Mar.F8.00.00/97 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Pınar KANLIKILIÇER, tezi ile ilgili "**Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması**" konulu anket çalışmasını ek listede isimleri belirtilen okullarımızda yapması İLGİ(a)Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, Valilik Olurunda belirtilen esaslar dahilinde gereğinin yapılmasını, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, sonuçtan müdürlüğümüze bilgi verilmesini arz ederim.


M. Hayri BİLİCİ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :

- Ek-1. İLGİ (a)Valili Oluru
2. Onaylı anket formları



SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 584
KONU: Anket(Pınar KANLIKILIÇER)

24/03/2005

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ :a-)Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün
24.01.2005 tarih ve B.30.02.Mar.F8.00.00/97 sayılı yazısı.
b-)Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu
Başkanlığı'nın 18.08.2003 gün ve B.0.0.APK.0.03.05.02/2430 sayılı emri.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Pınar KANLIKILIÇER, tezi ile ilgili "**Okul
Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması**"
konulu anket çalışmasını ek listede isimleri belirtilen okullarımızda yapmak
istediği ile ilgili İLGİ yazı ve ekleri ekte sunulmuştur.

Pınar KANLIKILIÇER' in yukarıda belirtilen konudaki anket
çalışmasını,İLGİ(b)Bakanlık emri esasları dahilinde, **Ek-4 te yer alan öğretmenin
adı-soyadı, Ek-5 te yer alan öğretmenin ve öğrencinin ad-soyad ile adres
sorularının anket formlarından çıkarılması kaydıyla uygulanması**, sonuçtan
müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun
görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALİBEY
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İLGİ (a)yazı ve ekleri

OLUR
23/03/2005
Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

241100420020044
Okul Öncesi
Öğretmenliği
PINAR KANLIKILIÇER


EK 2
20

SAYI :B.30.02.Mar.F8.00.00/97
KONU:İzin Yazısı hk.

İstanbul 24.01.2005

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
İstanbul

Enstitümüz **Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans** Programı öğrencilerinden **PINAR KANLIKILIÇER** şu an tez aşamasında olup, tezi ile ilgili uygulama çalışmalarını yapabilmesi için kendisine gerekli olan izinin verilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ve rica ederim.


Prof.Dr.Ayla Oktay
Müdür

EK:1-ÖĞRENCİ DİLEKCESİ
2-ANKET

Tez Konusu: OKUL ÖNCESİ DAVRANIŞ SORUNLARI TARAMA ÖLÇEĞİ GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

EK: 2/1

B

11/01/2005

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

“ Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması” adlı tezimin ekte belirtilen okullarda uygulamalarını yapabilmem hususunda gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

Tezde kullanılan ölçekler ekte sunulmuştur.

Pınar Kanlıkılıçer



Adres: Selim Ragıp Emeç Sok.
Ursa Villa Apt. No: 18
Kat:2 Daire:3
81110
Suadiye - İstanbul

M. Mehmet Genç

T. C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖR ÜĞÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	
Tarih	Fak.
13.01.2005	69

LENORE B. BEHAR, PH.D.
1821 WOODBURN ROAD
DURHAM, NORTH CAROLINA 27705

(919) 489-1888 phone
(919) 489-1832 fax
e-mail: lbehar@nc.rr.com

November 3, 2003

Pinar Kanlikiliçer
Tütüncü Mehmet Efendi Sok. Semra
Apt. No: 2/5
K:6 D:6
Göztepe-Istanbul
Turkey

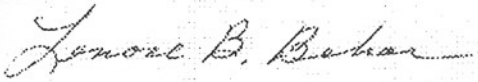
Dear Pinar:

I am most pleased that you wish to use the Preschool Behavior Questionnaire in your research. You have my permission, as the author, to translate the Preschool Behavior Questionnaire into Turkish for use in Turkey. I have forwarded to you a copy of the manual and samples of the score sheet and answer sheet for you to use as a basis for the translated version.

I request that you send me a copy of the translated version of the Preschool Behavior Questionnaire.

Good luck with your research. I look forward to receiving a summary of your research findings.

Sincerely,



Lenore Behar, Ph.D.

EK:2/2
D

UYGULAMA YAPILACAK OKULLAR

KADIKÖY İLÇESİ

- 1- M.E.B. Perihan Aktürk Bağımsız Anaokulu
- 2- M.E.B. Faik Reşit Unat İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 3- M.E.B. Kazım Karabekir İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 4- M.E.B. İlhami Ertan İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 5- M.E.B. Cemal Diker İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 6- M.E.B. Münevver Şefik Fergar İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 7- M.E.B. İlhami Ahmed Örnekal İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 8- M.E.B. Kalamış İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 9- M.E.B. Nurettin Teksan İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 10- M.E.B. Bostancı Atatürk İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 11- M.E.B. Özel Renk Anaokulu
- 12- M.E.B. Özel Kızıltoprak Bilfen Anaokulu
- 13- M.E.B. Özel Atacan Koleji Anaokulu
- 14- M.E.B. Özel Irmak Okulları Anaokulu
- 15- M.E.B. Özel Kalamış Okulları Anaokulu
- 16- M.E.B. Özel Doğu Anaokulu

ÜSKÜDAR İLÇESİ

- 1- M.E.B. Altunizade Hafize Özal İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 2- M.E.B. İcadiye İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 3- M.E.B. Selimiye İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 4- M.E.B. Validebağ İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 5- M.E.B. Özel Eyüpoğlu Koleji Ana Sınıfı
- 6- M.E.B. Özel Mualla Anaokulu

ÜMRANIYE İLÇESİ

- 1- M.E.B. Akşemsettin İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 2- M.E.B. Cumhuriyet İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 3- M.E.B. Mediha Tansel İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 4- M.E.B. Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 5- M.E.B. Yamanevler İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 6- M.E.B. Teletaş İlköğretim Okulu Ana Sınıfı

KÜÇÜKÇEKMECE İLÇESİ

- 1- M.E.B. Küçükçekmece Belediye Anaokulu
- 2- M.E.B. Küçükçekmece Şehit Öğretmen Aynur Sarı Anaokulu
- 3- M.E.B. Bahçeşehir Devlet Anaokulu

ŞİŞLİ İLÇESİ

- 1- M.E.B. Şişli Feriköy İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 2- M.E.B. Şişli Atatürk İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 3- M.E.B. Bahçeşehir Devlet Anaokulu
- 4- M.E.B. Özel Bilgi İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 5- M.E.B. Özel Evrim İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 6- M.E.B. Özel Pangaltı Ermeni İlköğretim Okulu Ana Sınıfı

BEŞİKTAŞ İLÇESİ

- 1- M.E.B. Yıldız Erten İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 2- M.E.B. Mahmut Erseven İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 3- M.E.B. Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 4- M.E.B. Özel MEF İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 5- M.E.B. Özel Yeni Yıldız İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 6- M.E.B. Özel Ulus Musevi 1.Karma İlköğretim Okulu Ana Sınıfı

SARIYER İLÇESİ

- 1- M.E.B. Özel Acarlar Koleji Anaokulu
- 2- M.E.B. ENKA Anaokulu
- 3- M.E.B. Atatürk İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 4- M.E.B. Emirgan İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 5- M.E.B. Özel Cent Anaokulu
- 6- M.E.B. Özel Darüşşafaka İlköğretim Okulu Ana Sınıfı

AVCILAR İLÇESİ

- 1- M.E.B. S.M. Koçoker İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 2- M.E.B. Ambarlı İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 3- M.E.B. İnönü İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 4- M.E.B. Avcılar Cumhuriyet İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 5- M.E.B. Avcılar Mehmetcik İlköğretim Okulu Ana Sınıfı
- 6- M.E.B. Özel Özyumurcak Anaokulu

Çocuk Bilgi Formu

Okulun Adı :

Çocuğun Adı Soyadı:

Öğretmenin Adı Soyadı:

Doğum Tarihi: (Gün/ Ay / Yıl olarak).....

Formun Doldurulduğu Tarih (Gün/ Ay / Yıl olarak).....

Çocuğun Ebeveynlerinin Bilgileri

ANNE

Yaşı:

Eğitim Düzeyi:

Mesleği:

Medeni Durumu:

Evli ()

Boşanmış ()

Ayrı Yaşıyor ()

Diğer : (belirtiniz).....

BABA

Yaşı:

Eğitim Düzeyi:

Mesleği:

Medeni Durumu:

Evli ()

Boşanmış ()

Ayrı Yaşıyor ()

Diğer : (belirtiniz).....

Çocuğun anne babası ayrı ise çocuk hangisiyle beraber yaşıyor?

Çocuğun birlikte yaşadığı ebeveynle ilgili bilgiler:

Öz annesi ()

Öz babası ()

Çocuk evlat edinilmiş () Kaç senedir aile ile birlikte lütfen yazınız.....

Ailenin tahmini gelir durumu

() Düşük

() Orta

() Yüksek

Çocuğun sahip olduğu kardeş sayısı:

1 ()
yaşı/yaşları

2 ()
.....

3 ()
.....

4 ()
.....

5 ()
.....

Daha fazla ()
.....

Çocuğun yaşadığı evde özürlü/engelli olan biri var mı? (Eğer varsa yakınlık derecesi nedir?):
.....

Eğer bu programda asil veya yardımcı öğretmen değil iseniz çocuğu haftada kaç saat görürsünüz? (saat olarak)

Ne kadar süredir çocuk sizin sınıfınızda? (ay veya yıl olarak)

Geçen ay çocuk ne kadar devamsızlık yaptı?(gün olarak)

Çocuğun sınıfında kaç öğrenci var?..... (çocuk sayısı)

Lütfen aşağıdaki soruları formu değerlendireceğiniz çocuğu düşünerek ve onu akranlarıyla kıyaslayarak değerlendiriniz.

Onun yaşındaki çocuklarla kıyasladığınızda, çocuğun *zihinsel yetilerini* nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Son derece yeterli
 Yeterli
 Çok yeterli değil
 Hiç yeterli değil

Onun yaşındaki çocuklarla kıyasladığınızda, çocuğun *okul uyumunu* nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Son derece yeterli
 Yeterli
 Çok yeterli değil
 Hiç yeterli değil

Onun yaşındaki çocuklarla kıyasladığınızda, çocuğun *sosyal yeterliliğini* nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Son derece yeterli
 Yeterli
 Çok yeterli değil
 Hiç yeterli değil

Onun yaşındaki çocuklarla kıyasladığınızda, çocuğun *fiziksel yeterliliğini* nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Son derece yeterli
 Yeterli
 Çok yeterli değil
 Hiç yeterli değil

Çocuk davranış problemleri sebebiyle daha önce psikolojik yardım aldı mı? :

.....

TEŞEKKÜR EDERİM.

AÇIKLAMA

Sayın Öğretmen,

Bu araştırma okulöncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini araştırmak üzere hazırlanmıştır.

Birinci bölümde çocuğun ve öğretmenin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmadan uygun yerlere (X) koyun.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Pınar KANLIKILIÇER

Adı Soyadı :

Cinsiyetiniz : K () E ()

Yaşınız : daha az - 19 ()

20 - 29 ()

30 - 39 ()

40 - 49 ()

50 - üstü ()

Medeni durumunuz: () bekar () evli () diğer

(belirtiniz).....

Çocuğunuz var mı? Yaşlarını belirterek yazınız () 1..... () 2 3()..... 4 ().....

Ekonomik durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?

() Çok iyi

() İyi

() Orta gelirli

() Düşük gelirli

() Diğer (belirtiniz).....

Eşinizin mesleği nedir?.....

Eşinizin mezun olduğu okul : () İlköğretim

() Lise

() Yüksek okul (2 yıllık)

() Üniversite

() Lisanüstü

() Doktora

() Diğer (belirtiniz).....

Mezun olduğunuz lise : () Düz lise

() Meslek lisesi / Çocuk eğitimi

() Diğer (belirtiniz).....

Mezun olduğunuz Yüksek okul / Üniversite

() Anaokulu Öğretmenliği (2 Yıllık)

() Çocuk gelişimi ve eğitimi (4 yıllık)

() Okulöncesi Öğretmenliği (4 yıllık)

() Lisanüstü/ Doktora

(bitirdiğiniz en son programı yazınız).....

() Okulumun branşım ile ilgisi yok (belirtiniz).....

- Çalıştığınız okuldaki göreviniz () asil öğretmen
() asistan/yardımcı öğretmen
() diğer (belirtiniz)

Şimdiye kadar alanınızla ilgili katıldığınız eğitim programları neler?

- () Hiçbir programa katılmadım.
() Erken dönem çocuk eğitimi
() İlkokul eğitimi
() Lise eğitimi
() Özel eğitim
() Dil eğitimi
() Diğer (belirtiniz)

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? (ay veya yıl olarak)

Bu kurumda ne kadar süredir çalışıyorsunuz? (ay veya yıl olarak)

Okulunuzda aşağıdakilerden hangisi mevcut?

- () Psikolog
() Psikolojik Danışman
() Rehberlik Servisi
() Diğer (belirtiniz)

Davranış problemi olan çocukları rehberlik servisine gönderebiliyor musunuz?

.....

TEŞEKKÜR EDERİM.