

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE YABANCILAŞMA
DÜZEYLERİ İLE ÇOCUKLARIN DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF ÖZKAN

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ AHMET SAKİN

HAZİRAN 2025

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE YABANCILAŞMA
DÜZEYLERİ İLE ÇOCUKLARIN DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF ÖZKAN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ AHMET SAKİN

HAZİRAN 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Elif ÖZKAN

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Elif ÖZKAN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeyleri ile Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması 23/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı **Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Jüri Başkanı:

Doç. Dr. Emel TOK
Pamukkale Üniversitesi

Jüri Üyesi (Danışman):

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAKİN
Sakarya Üniversitesi

Jüri Üyesi:

Dr. Öğr. Üyesi Turan ÇAKIR
Sakarya Üniversitesi

ÖN SÖZ

Araştırmam boyunca desteğini esirgemedi yardımcı olan danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAKİN' e teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Bilmediğim konularda bana elinden geldiğince yardımcı olan değerli eşim Seçkin Ersin ÖZKAN'a teşekkür ederim.

Araştırmamda uyguladığım ölçeklere cevap vererek katkılarını esirgemeyen ve bana yardımcı olan meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.



ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ İLE ÇOCUKLARIN DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Elif ÖZKAN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAKİN

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Çayirova ve Gebze ilçelerinde görev yapmakta olan toplam 428 okul öncesi öğretmeni ve 6140 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmacının olanakları ve program uygulamasının kurum tarafından kabul edildiği göz önüne alınarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın pilot çalışması Gebze ve Çayirova ilçelerinde yapılmış olup örneklem büyüklüğü Gpower programında yapılan hesaplama göre alfa 0.05, güç 0.95, etki büyüklüğü 0.286 olması koşulunda örnekleme alınacak öğretmen ve çocuk sayısı her biri için 127 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan toplam öğretmen ve çocuk sayısı her biri için 152 kişidir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; çocukların problem davranışlarını değerlendirmek amacıyla çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan ve Şehirli'nin (2007) geliştirmiş olduğu “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” ve Kıhrı'nın (2013) geliştirmiş olduğu “Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonunda; analizler Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nin alt boyutları (anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük, normsuzluk) ile Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları (isyankâr davranış, uyum, sosyal kaygı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir ($p>0.05$). Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri, cinsiyet, medeni hâl, çocuk sahibi olup olmama durumu, yaş ve görev yaptıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık sergilememiştir ($p>0.05$). Ancak, kıdem açısından “güçsüzlük duygusu” alt boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 5 yıl ve altı kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($p<0.05$).

Çocuk davranışları açısından, 5 yaş ve 6 yaş grupları arasında yalnızca “sosyal kaygı” alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş; 5 yaşındaki çocuklar 6 yaşındakilere kıyasla daha yüksek sosyal kaygı sergilemiştir ($p<0.05$). Cinsiyet ve ailedeki çocuk sayısı, Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarında farklılık oluşturmazken; anne ve baba mesleği ile eğitim durumu davranışsal sonuçlar üzerinde etkili olmuştur. Öğretmen annelerin ve babaların çocukları, ev hanımı annelerin ve işçi babaların çocuklarına kıyasla daha düşük isyankâr davranış ve toplam Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği puanı göstermiştir ($p<0.05$). Ayrıca, lisans mezunu ebeveynlerin çocukları, daha düşük isyankâr davranış, uyum ve toplam Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği puanlarına sahipken; uyum alt boyutunda ilkokul ve ortaokul mezunu ebeveynlerin çocukları daha yüksek puanlar elde etmiştir ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Mesleğe yabancılaşma, Okul öncesi öğretmeni, Davranış problemleri, Okul öncesi eğitim.

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVELS OF PRESCHOOL TEACHERS' ALIENATION FROM THE PROFESSION AND THE BEHAVIOURAL PROBLEMS OF CHILDREN

Master's Thesis by Elif ÖZKAN

Advisor: Ahmet SAKİN, Assist. Prof. Dr.

Sakarya University, 2025.

This study was conducted to determine the relationship between the levels of preschool teachers' alienation from the profession and the behavioural problems of children.

The universe of the research consists of a total of 428 preschool teachers and 6140 children working in Çayırova and Gebze districts of Kocaeli province in the 2024-2025 academic year. Considering the researcher's possibilities and the acceptance of the program implementation by the institution's management, the convenience sampling method was used. The pilot study for the research was conducted in the districts of Gebze and Çayırova. The sample size was determined based on calculations performed with the GPower program, under the conditions of an alpha of 0.05, a power of 0.95, and an effect size of 0.286. Accordingly, the number of teachers and children to be sampled was set at 127 for each.

“The Child Behaviour Evaluation Scale” developed by Şehirli (2007) and completed by the teachers to evaluate the children's problem behaviours, and “The Preschool Teachers' Alienation from the Profession Scale” developed by Kırkı (2013) were used as the data collection tools of the study.

At the end of the study; analyses indicated that there was no statistically significant correlation between the sub-dimensions of the Preschool Teachers' Alienation from the Profession Scale (meaninglessness, isolation, self-alienation, powerlessness, normlessness) and the sub-dimensions of the Child Behaviour Evaluation Scale (rebellious behaviour, compliance, social anxiety) ($p>0.05$). Teachers' levels of alienation from the profession exhibited no significant difference according to gender, marital status, having children and the institution they work in ($p>0.05$). However, in terms of seniority, it was found that teachers with 6 to 10 years of seniority had higher scores in the sub-dimension of "sense of powerlessness" than those with 5 years of seniority or less ($p<0.05$).

In terms of child behaviours, a significant difference was found between the age groups of 5 and 6 only in the sub-dimension of “social anxiety” in that 5-year-old children exhibited higher social anxiety compared to 6-year-olds ($p<0.05$). While gender and the number of children in the family created no difference in the sub-dimensions of the Child Behaviour Evaluation Scale, profession and educational status of the parents had an impact on behavioural results. Children of teacher parents had a lower score of rebellious behaviours and a lower total score of Child Behaviour Evaluation Scale compared to the children of housewife mothers and worker fathers ($p<0.05$). Also, while children of parents with a bachelor's degree had lower scores of rebellious behaviours and compliance, and a lower total score of Child Behaviour Evaluation Scale, children of primary and secondary school graduate parents had higher scores in the sub-dimension of compliance ($p<0.05$).

Keywords: Alienation from profession, Preschool teacher, Behavioural problems, Preschool education.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem durumu	1
1.2 Araştırmanın amacı ve önemi.....	4
1.3 Problem cümlesi	5
1.4 Alt problemler	5
1.5 Sınırlılıklar.....	6
1.6 Varsayımlar	6
1.7 Tanımlar	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1 Yabancılaşmanın tanımı ve önemi	7
2.2 Yabancılaşmanın tarihsel süreci	9
2.2.1 Hegel'e göre yabancılaşma.....	9
2.2.2 Marx'a göre yabancılaşma.....	9
2.2.3 Fromm'a göre yabancılaşma	10
2.2.4 Durkheim'a göre yabancılaşma	10
2.2.5 Mills'e göre yabancılaşma.....	11
2.2.6 Seeman'e göre yabancılaşma.....	11
2.3 İşe yabancılaşmanın tanımı	12

2.4 İşe yabancılaşmanın boyutları	13
2.4.1 Güçsüzlük	14
2.4.2 Anlamsızlık.....	15
2.4.3 Kuralsızlık (Normsuzluk).....	16
2.4.4 Yalıtılmışlık.....	17
2.4.5 Kendine yabancılaşma.....	18
2.5 İşe yabancılaşma ve ilgili kavramlar	19
2.5.1 İşe yabancılaşma ve tükenmişlik	19
2.5.2 İşe yabancılaşma ve iş stresi	20
2.5.3 İşe yabancılaşma ve iş doyumu	21
2.5.4 İşe yabancılaşma ve örgütsel bağlılık.....	21
2.5.5 İşe yabancılaşma ve bürokrasi.....	22
2.5.6 İşe yabancılaşma ve ekonomi	22
2.5.7 İşe yabancılaşma ve teknoloji.....	23
2.5.8 İşe yabancılaşma ve anomi	23
2.6 Mesleğe yabancılaşmanın nedenleri.....	23
2.7 Mesleğe yabancılaşmanın sonuçları	26
2.8 Eğitimde mesleğe yabancılaşma.....	27
2.9 Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma nedenleri	29
2.10 Mesleğe yabancılaşmanın öğretmenler üzerindeki etkileri	31
2.11 Okul öncesi dönem davranış sorunları	33
2.12 Problem davranışların sınıflandırılması.....	36
2.12.1 Dışa dönük problem davranışlar.....	37
2.12.2 İçe dönük problem davranışlar	38
2.13 Davranış bozuklukları.....	39
2.13.1 Saldırganlık.....	39
2.13.2 Öfke	41

2.13.3 Kural tanımama	42
2.13.4 Yalan söyleme	42
2.13.5 Çalma.....	43
2.13.6 İnatçılık.....	43
2.13.7 Dikkat eksikliği ve hiperaktivite	44
2.13.8 Pika	45
2.13.9 Uyku bozuklukları	46
2.13.10 Beslenme bozuklukları	46
2.14 Problem davranışların nedenleri.....	47
2.14.1 Ailesel nedenler	48
2.14.2 Biyolojik nedenler	49
2.14.3 Okul ile ilgili nedenler.....	51
2.14.4 Çevre ile ilgili nedenler	52
2.14.5 Akran ilişkileri.....	52
2.15 Problem davranışların etkileri	53
2.16 Problem davranışlar ile başa çıkma yolları.....	54
2.17 Mesleğe yabancılaşma konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar.....	56
2.18 Problem davranışlar konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar.....	61
2.19 Mesleğe yabancılaşma konusunda yurt dışında yapılan çalışmalar	71
2.20 Problem davranışlar konusunda yurt dışında yapılan çalışmalar	73
3. YÖNTEM	82
3.1 Araştırmanın yöntemi	82
3.2 Araştırmanın evreni ve örnekleme	82
3.2.1 Evren.....	82
3.2.2 Örneklem	83
3.3 Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	85
3.3.1 Okul öncesi öğretmenleri mesleğe yabancılaşma ölçeği	85

3.3.2 Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği.....	86
3.3.3 Veri toplama süreçleri	87
3.4 Verilerin analizi	87
BÖLÜM IV	91
4. BULGULAR	91
BÖLÜM V	116
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	116
5.1 Sonuç ve tartışma	116
5.2 Öneriler.....	122
KAYNAKLAR.....	125
EKLER	167
EK 1: Araştırmanın Onay Yazısı (Gebze).....	167
EK 2: Araştırmanın Onay Yazısı (Çayırova)	168
EK 3: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni	169
EK 4: Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzni	170
EK 5: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği.....	171
EK 6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşması Ölçeği.....	174

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	82
Tablo 2: Örnekleme Oluşturan Çocukların Demografik Özellikleri.....	83
Tablo 3: Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nin Normallik Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Normallik Testi Sonuçları.....	89
Tablo 5: Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Paerson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 6: Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinden Alınan Puanların Aritmetik Ortalama Dağılımı.....	91
Tablo 7: Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Cinsiyete Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları	93
Tablo 8: Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Medeni Duruma Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları.....	94
Tablo 9: Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Çocuğu Olan ve Olmayan Bireylere Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları.....	96
Tablo 10: Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Yaş Grubuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	97
Tablo 11: Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Eğitim Durumuna Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları.....	98
Tablo 12: Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Kuruma Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları.....	99
Tablo 13: Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
Tablo 14: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nden Alınan Puanların Aritmetik Ortalama Dağılımları.....	103
Tablo 15: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Yaş Grubuna Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları.....	104

Tablo 16: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Cinsiyete Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları.....	105
Tablo 17: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	106
Tablo 18: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Annenin Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
Tablo 19: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Annenin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	109
Tablo 20: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Babanın Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	111
Tablo 21: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Babanın Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	113

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1 Problem durumu

İnsanlar, doğuştan itibaren bulundukları sosyal çevreye uyum gösterebilmek için gayret ederler. Bireyin sosyal ortama uygun davranışlar göstermesi toplum tarafından kabul gören davranışları öğrenip uygulaması ile mümkündür (Gander and Gardiner, 1993). Bireyin kendisiyle ve çevresiyle uyumu bozulduğu zaman bu durumdan bütün hayatı olumsuz etkilenmektedir. Bundan dolayı bazı ruhsal problemler fiziki rahatsızlıklardan daha fazla etki yaratabilmektedir. Anlam verilemeyen ve kaynağı belli olmayan sıkıntılar kişide gerginliğe, kaygıya ve olumsuz düşüncelere sebep olabilir. Bu durum bireyi mutsuzlaştırarak çevresindeki kişilere de yansır ve ilişkilerine zarar verir (Bilgin-Aydın, 2004). Okul öncesi dönemde çocukların temel ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması gelişimsel yönden çocuğun dezavantajlı hale gelmesine ve sorunlu davranışların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Çebi, 2017).

Çocuğun gelişimi bütünlük arz etmektedir ve her dönem birbirini etkileyerek devam etmektedir. Şayet bu etki olumsuz seyrederse ve uzun süre boyunca devamlılık gösterirse ileriki yıllarda da bu olumsuz etkileri ortadan kaldıracak şartlar oluşmaz ise çocuğun bu durumdan etkilenme olasılığı yüksektir (Ekşi,1999).

Erikson'a göre insan hayatında sekiz kritik dönem bulunur. Ve her dönemde atlatılması, çözülmesi gereken bir çatışma bulunmaktadır. Bireylerin sağlıklı bir kişilik oluşturabilmeleri için bu çatışmaların başarılı bir şekilde atlatılması gerekmektedir. Freud ilk yıllarda ihtiyaçları karşılanmayan çocukların ilerleyen yıllarda normal olmayan bazı davranış biçimleri sergileyebildiklerini belirtmiştir. Ona göre çocukların anne babaları ile iletişimlerinin niteliği, onların ihtiyaçlarının karşılanmasına ve her bir dönemi sağlıklı geçirmelerine yardımcı olur (Senemoğlu, 2007).

Çocukluk ve ergenlik döneminde çokça karşılaşılan (Lösel et al., 2006), çocuğu ve çevresini olumsuz etkileyen davranış sorunları daha çok; karşı gelme, saldırganlık, yıkıcı davranışlar, aşırı hareketlilik ve antisosyal davranışlar olarak ele alınmaktadır (Mattejat,

2005'ten aktaran Petermann, 2003). Çocuklarda davranış sorunlarının kalıcı izler bıraktığı ve gereken önlemler alınmadığı zaman ergenlik ve yetişkinlik döneminde de antisosyal kişilik bozukluğu, suçlu davranışlara eğilim, madde kullanımı gibi sorunlarla karşılaşma olasılığının yüksek olduğu düşünüldüğünde, davranış sorunlarına erken müdahalenin önemi daha da artmaktadır (Petermann, 2003).

Problem davranışlar, bireylerin içinde yaşadıkları toplumdaki sorumluluklarını yerine getirmelerine engel olan, kendisinin ya da çevresinde bulunan kişilerin güvenliğini tehdit eden tüm davranışlardır (Sönmez ve Diken, 2010). Bu davranışlar erken yaşlarda ortaya çıkmakta ve gerekli önlemler alınmadığında da ciddi problemlere sebep olabilmektedir. Erken yaşlarda ortaya çıkan sorunlu davranışlar çocuğun akranlarıyla olan ilişkisini, okula uyum sağlamasını ve ruh sağlığını büyük oranda etkilediği gibi ileride yaşanabilecek sorunların oluşmasına da zemin hazırlamaktadır (Guttmannova, Szanyi and Cali, 2008).

Davranış sorunları; kişinin içinde yaşadığı toplumun normlarına uymayan, kendisine ya da çevresindeki kişilere zarar veren ve içinde bulunduğu toplum tarafından dışlanmasına sebep olan davranışlardır (Kanlıklıçer, 2005). Çocukta ortaya çıkan davranış problemlerinin nedenleri arasında; kalıtım, fiziksel sebepler, temel ihtiyaçların yeterince karşılanamaması, çevresel ve sosyoekonomik nedenler ve yanlış anne-baba tutumları yer almaktadır (Yavuzer, 1997). Weisz et al., (1995), okul öncesi yılların gelişim açısından kritik yıllar olmasından dolayı çocuğun gözlenip değerlendirilmesi, gelişiminin desteklenmesi ve olası problemlerin önüne geçilmesi açısından oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Davranışsal ve duygusal sorunları oluşturan faktörlerin karmaşık olmasından dolayı çocuğun davranışlarıyla yetişkinin bakış açısının beraber ele alınması gerekmektedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010).

Yabancılaşma kavramı; en genel anlamıyla kişilerin birbirlerinden veya belirli bir ortamdaki uzak durmalarını ifade etmektedir (Aslan, 2008). İşine yabancılaşma durumunda birey; anormal bir psikolojik duyguya kapılıp işiyle ilgili her şeyi anlamsız bularak kendisini de yetersiz hissedecektir. Kendisini örgütten ve iş arkadaşlarından soyutlayarak yaptığı işe karşı olumsuz bir tavır sergileyecektir (Eren ve Ece, 2022). Okullar toplumun en stresli yerlerinden biridir ve bu stres öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının büyük oranda etkilenmesine neden olabilir. Sonuç olarak; öğretmenler meslek hayatlarında, kendilerini yetersiz hissederek, kendisine ve çevresindeki kişilere yabancılaşır. Buna istinaden yabancılaşma çeşitlerinin en başında işe yabancılaşma gelmektedir (Halaçoğlu, 2008).

Öğretmenlerde meydana gelebilecek mesleğe yabancılaşma; öğrencilerin başarılarına ve problemlerine karşı duyarsız hale gelme, okula ve işine olan bağlılığının giderek azalması, öğrencilerine katkı konusunda kendini yetersiz hissetme, öğrencilerle uğraşmaktan bıkmak vb. şeklinde kendisini göstermektedir. Ayrıca öğretmenin kendini bir “ders verme makinesi” gibi hissetmeye başlaması, öğretme eyleminin anlamını yitirmesi ve otomatikleştirmiş duygusu uyandırması, kendi duygu ve düşüncelerini yeterince aktaramaması şeklinde de ortaya çıkabilmektedir (Elma, 2003). Örneğin; Schaufeli and Bakker (2004), yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerdeki mesleki yabancılaşmanın, işten duygusal kopma ve tükenmişlik duygusuyla doğrudan ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Yine Maslach and Leiter (2000) tarafından yapılan başka bir çalışmada da mesleki yabancılaşma durumunun, bireyin işine yönelik anlam kaybı ve yetersizlik duygusuyla doğrudan ilgili olduğunu tespit etmişlerdir. Skaalvik and Skaalvik (2011), öğretmenlerde mesleki yabancılaşmanın okula olan bağlılığının azalmasıyla alakalı olduğunu ve bu durumun da öğrencilerin başarısına yönelik ilgisizliği artırabileceğini belirtmişlerdir.

Nitekim çocuklar gelişim basamaklarının her aşamasında çok çeşitli davranış problemleriyle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu sorunların bir kısmı sadece içinde bulunulan gelişim dönemine özgü olup, herhangi bir müdahale gerektirmeden ve kayda değer bir iz bırakmadan çözülürken; bir kısmı da çocuk, aile ve okul ortamı için devamlı bir sorun yaratabilmektedir (Terzi, 2009). Çatışmalarla dolu bir ev ortamı, stres, erken anne olmak, aile fertlerinin psikolojisi, anne babanın boşanması ve katı anne baba tutumu çocukta sorunlu davranışları ortaya çıkarabilen etkenlerdendir (Deater-Deckard et al., 1998). Bundan dolayı problem davranışlar sergileyen çocukların anne ve babalarının eğitim durumu ve meslekleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Dolayısıyla, okul öncesi dönem çocuklarında gözlemlenen problem davranışlar ile bu çocukların eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerin yaşadığı mesleki yabancılaşma düzeyi arasındaki potansiyel ilişki hem çocukların ruh sağlığı hem de eğitim sisteminin niteliği açısından incelenmesi gereken bir konudur. Bu araştırma, öğretmenlerin yaşadığı mesleki yabancılaşmanın, çocukların problem davranışları üzerinde bir yordayıcı olup olmadığını ortaya koyarak, eğitim alanında hem önleyici hem de müdahaleye yönelik çalışmalara bilimsel bir zemin oluşturma ihtiyacından doğmuştur. Öğretmenlerin mesleğine yabancılaşması ciddi biçimde incelenmesi gerekli olan pek çok problemin temelinde yer alan önemli bir konudur. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri çeşitli değişkenler

açısından ele alınmış ve araştırmada yabancılaşma düzeyiyle çocukların problem gösteren davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2 Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla planlanmıştır. Okul öncesi yıllar çocuğun tüm gelişim alanlarının temelini olduğu, öğrenmenin yoğun yaşandığı, temel alışkanlıklarının hızla geliştiği ve şekillendiği yıllardır. Bu yıllarda edinilen davranışlar, kişinin bütün hayatı boyunca sürmekte (Arı, 2005), yaşam boyu gelişimine şekil vermektedir (Berk, 2013).

Okul öncesi dönemde verilen eğitimin kalitesi büyük oranda öğretmenlerin meslek yeterliliklerine ve psikolojik olarak iyi oluşlarına bağlıdır (Pianta et al., 2009). Öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki güçlükler mesleğe yabancılaşma gibi sorunlara neden olabilmektedir. Mesleğe yabancılaşma, öğretmenlerin fiziksel, sosyal ve ruhsal sağlığını olumsuz etkileyerek eğitimin verimliliğini azaltmaktadır (Maslach and Leiter, 2016). Okul öncesi eğitimin hiç şüphesiz en önemli faktörü öğretmendir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar onları fiziksel ve ruhsal yönden etkilemekte bu da eğitimin verimliliğini azaltmaktadır. Olası bir mesleğe yabancılaşma durumunda öğretmen bu durumdan sosyal, fiziksel, ruhsal birçok yönden etkilenecektir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile okul öncesi dönemdeki çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenerek bu davranışların yabancılaşma düzeyi üzerindeki etkisinin bilimsel çalışmalarla ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin mesleğine yabancılaşması, sadece bireysel bir problem olmaktan çıkarak sınıf içi dinamiklere ve çocukların davranışlarına da etki edebilecek bir mesleki problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Jennings and Greenberg, 2009). Özellikle de okul öncesi yıllarda çocukların göstermiş olduğu problem davranışlar, öğretmenlerin stres seviyelerini artırarak yabancılaşma eğilimini daha da güçlendirebilmektedir (Friedman-Krauss et al., 2014). Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin bilimsel olarak incelenmesi, hem öğretmenlerin mesleki olarak iyi oluşunu hem de çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek, ebeveynlerin çocuklar üzerindeki etkisinin gücünü teyit etmek, çocukların

gelişimsel farklılıklarını ortaya koymak, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmasına etki eden faktörleri bilimsel olarak incelemek açısından oldukça önemlidir. Araştırmanın iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretim etkinliklerinin daha nitelikli olması, eğitimsel işlevlerin etkili olarak gerçekleşmesi ve okul etkililiğinin artırılabilmesi (Bayındır, 2002) adına eğitim uygulamalarına ve alana katkı yapması beklenmektedir. Aynı zamanda bu tür çalışmaların yapılması okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk arasındaki kaliteli etkileşimi ve iletişimi artırabilmek adına gelecekteki bilimsel çalışmalara da destek olacaktır.

1.3 Problem cümlesi

Kocaeli ili Çayırova ve Gebze ilçelerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile çocukların göstermiş olduğu problem davranışlar arasında ilişki var mıdır?

1.4 Alt problemler

1. Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, sahip olunan çocuk sayısı) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Çocukların davranış problemleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Çocuğun annesinin mesleği ve eğitim durumu ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Çocuğun babasının mesleği ve eğitim durumu ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Kocaeli ilinin Çayirova ve Gebze ilçelerinde çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi dönem çocukları ile,
2. Kullanılan “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği”nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6 Varsayımlar

- Okul öncesi öğretmenlerinin ölçeklerde yer alan sorulara samimi ve özveriyle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.7 Tanımlar

Yabancılaşma: Teknoloji, bilim, kültürel ve sosyal alanlarda ilerleme kaydetmiş, fakat çevresiyle etkili iletişim kurma konusunda başarı sağlayamamış kişilerin, kendilerine ve çevrelerine uyum gösterememeleri sebebiyle benliklerinden, değerlerinden ve toplumsal alanlardan kopmalarıdır (Darıyemez, 2010).

Problem Davranış: Başka kişilerin yaralanmalarına sebep olan, fiziksel ortama zarar veren, öğrenmeye ve öğretime engel olan veya çocuğu sosyal yönden izole eden bir dizi tekrarlayan davranışlardır (Doss and Reichle, 1991).

İşe yabancılaşma: Çalışanın yaptığı işe yeterince değer vermemesi, minimum düzeyde çaba harcaması veya sadece dıştan gelen ödüller vasıtasıyla çalışmaya devam etmesi halidir (Agarwal, 1993).

BÖLÜM II

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde önce araştırmayla ilgili kuramsal açıklamalara ardından da konuyla ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Yabancılaşmanın tanımı ve önemi

Yabancılaşma kavramı Latince “alienatio” sözcüğünden türemekte ve toplumdan, değerlerden, bireyin kendisinden kopmak, uzaklaşmak anlamına gelmektedir (Yadav and Nagle, 2012). Yabancılaşma kavramı; Sanayi Devrimiyle birlikte somut bir anlam kazanmıştır (Fettahlıoğlu, 2006). Sanayi Devrimine kadar sadece din ve felsefe alanlarında ele alınırken devrimle beraber psikoloji ve sosyoloji alanlarında da ele alınmaya başlamıştır (Şeren, 2019). Psikiyatri biliminde yabancılaşma; olması gerekenin dışına çıkma yani normalden sapma iken, modern psikoloji ve sosyoloji alanında yabancılaşma; bireyin çevresinden, diğer bireylerden, toplumdan ve doğadan uzaklaşarak kendine yabancılaşması durumudur (Otrar ve Halaçoğlu, 2011).

Yabancılaşma; en genel anlamıyla kişilerin birbirlerinden ya da belirli bir ortamdan uzaklaşmaları durumudur (Marshall, 1999). Tolan’a göre (1981), sadece ekonomik, toplumsal ve siyasi ilişkilerdeki bozulmanın sonucunda değil tüm işlerdeki aksaklıkların sonucunda oluşan ve insanın kişiliğine uygun olmayan şekilde yaşamak zorunda kalmasına yabancılaşma denilmektedir.

Yabancılaşma kavramı örgütlerin odak noktasında bulunan insana ruhsal yönden uzaklaşmaya tekabül etmesi dolayısıyla farklı disiplinlerdeki birçok araştırmacının odağı haline gelmiştir. İnsanı insan yapan temel özelliklerin yitirilmesiyle kişinin kendisinden, oluşturduğu üründen, sosyal ve kültürel çevresinden kopması hali olan yabancılaşmanın belirtileri ise; soğukluk, duygusuzluk, bağlanma kabiliyetinin yitirilmesi, iş motivasyonunun azalması, ilişkiden kaçmadır (Erjem, 2005). Dünyadaki gelişmeler, teknolojinin hızla gelişmesi ve sürekli değişim göstermesi, kişinin toplumdan uzaklaşmasına sebep olabilmektedir. Bu yönden yabancılaşma zaman içinde dinamik,

karmaşık ve sürekli değişiklik gösteren bir yapı haline gelebilir. Yabancılaşma durumu bireyin kendine yönelik bir kimlik kaybı iken aynı zamanda da mekâna, değerlere ve toplumsal rollere göre sosyolojik bir çözölme halidir (Aşkaroglu, 2017).

Bademci'ye (2001) göre yabancılaşma; bireyin kültüre ve topluma karşı göstermiş olduğu dikkatsizlik ve ilgisizlik sonucunda hem kendisinden hem de diğer bireylerden uzaklaşarak ayrılmasıdır. Bayındır'a göre (2002) ise yabancılaşma; kişisel özelliklere, inanç ve düşüncelere, çalışma hayatına, üretme aşamasına, tüketime ve boş vakitleri değerlendirme şekline göre meydana gelen durumdur.

Yabancılaşma; kişinin içinde yaşadığı çevreden uzaklaşarak o toplumun kültürüne karşı düşman kesilmesidir (Şimşek ve diğerleri, 2006). Nitekim Deryahanoğlu (2019) da yabancılaşma kavramını insanların kendi yaşamında kontrolü kaybederek dünyadaki nesnelerden, kişilerden, düşüncelerden ve kendi özbenliğinden koparak soğuma, pasif olma durumu olarak tanımlamıştır.

Yabancılaşma; amaçların yerini araçların, olması gereken duyguların yerini fiili duyguların aldığı, kişinin kendisinden, içinde bulunduğu çevreden, kurumlardan uzak durmasıdır (Yeniçeri, 1987). Kongar'a (1972) göre insanın topluma olan uyumunun azalması ve çevresi üzerinde denetim sağlayamaması bunun sonucunda da bireyin gittikçe yalnızlaşması ve çaresizliğe kapılması yabancılaşmaya sebep olmaktadır. Günlük hayatta birisine yabancılaşmış denildiğinde, çoğu zaman bir şeye ya da birine yabancılaştığı dile getirilmekte örneğin; eşlerin birbirine, köylünün toprağına, işçinin işine, insanın Tanrıya, toplumların geleneklerine yabancılaşması kastedilmektedir (Keniston, 1972). Yabancılaşmayla ilgili olarak yapılan tüm tanımların ortak özelliklerine bakıldığı zaman; bireyin yaşamı ve varlığını sürdürebilmesi için hayati derecede önemi olan şeylerin göz ardı edilmesi, arka plana atılması tanımları genel olarak ön plandadır (Yeniçeri, 2009).

Nef (1980), yabancılaşmanın bireylerin yaşam kalitesini olumsuz etkileyen birtakım sonuçları da beraberinde getirdiğini dile getirmektedir. Yabancılaşmış bireyler, işinden tatmin olamama ve iletişim problemleriyle sıkça karşılaşırken görev ve sorumluluk almaktan kaçınmaktadırlar. Ona göre bu yabancılaşma durumunun insanlarda oluşturduğu başlıca kişilik özellikleri ise; yaratıcılığın yok olması, zihinsel bozukluklar, sosyal ilişkilerden kaçma ve hayata karşı ilgi duymama halidir.

2.2 Yabancılaşmanın tarihsel süreci

Yabancılaşma kavramı 18. yüzyıla değin soyut bir düşünceyken, Sanayi Devrimi ile beraber somut bir hal almıştır (Bayat, 1996). Yabancılaşma kavramı felsefe alanında ilk olarak Hegel'in (1770-1831) "Tin'in Görüngü Bilimi" adlı eserinde ele alınmıştır (Ergil, 1979). Bu kavramı ilk kullanan Hegel olmasına rağmen bilim dünyasına taşıyarak yaygınlaşmasını sağlayan kişi Marx'tır. Yabancılaşmayı en kapsamlı ve sistematik biçimde ele alan bilim adamı ise Seeman olarak bilinmektedir (Arayıt, 2020).

Alanyazına bakıldığında yabancılaşma kavramını Hegel, Marks, Marcuse ve Mills sosyolojik açıdan ele alırken; Fromm ve Seeman, psikolojik açıdan incelemiştir.

2.2.1 Hegel'e göre yabancılaşma

Hegel'in görüşüne göre hem nesnelerin hem de kişinin doğasında tin (ruh) vardır. Tin, kendisine yabancı hale gelerek, insan ve doğa gibi iki varlık alanında kendini göstermektedir. Aynı şekilde insan da kendisine yabancılaşarak daha üretken hale gelmekte ve dil, bilim, sanat gibi alanlarda ürün oluşturmaktadır. Yani; Hegel'in yabancılaşma görüşü tin'in yansıması olarak ortaya çıkan olumlu bir anlama sahiptir (Ergil, 1980). Hegel; bu kavramı bireyin fiziksel varlığıyla ruhsal varlığı arasındaki uzaklığa dayandırmaktadır (Erkal, 1984).

2.2.2 Marx'a göre yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı ilk defa Hegel ile beraber ortaya çıksa da iktisadi ve toplumsal boyutlarıyla ele alan kişi Marx olmuştur (Elma, 2003). Marx, yabancılaşma kavramını Hegel'den etkilenerek doğanın kişiye yaşamak ve çalışmak için gereken araçları sunduğu, fakat işçinin emeğine ve ürününe yabancılaştığı bir ilişki olarak açıklamaktadır (Aydoğan, 2015). Ona göre, yabancılaşmış emek, doğayı insan dışı bir varlığa indirgeyerek bireyi kendisine yabancılaştırmaktadır. Marx, feodal düzenden kapitalist düzene geçilmesiyle birlikte insanların mal sahipleri ve işçiler olarak sınıflara ayrıldığını ve toplumsal zenginlik

ve yoksulluğun bu düzene bağlı olduğunu belirterek yabancılaşmanın özel mülkiyet ve iş bölümünden kaynaklandığını dile getirir (Marx, 2011). Marx’a göre iş bölümünde verilen rolünden dolayı kişi üretmekten ve emek vermekten ziyade yaptığı işi baskıyla yapar hale gelmekte ve para insan ilişkilerini insanlık dışı bir hale getirmektedir (Ergil, 1978). Marx yabancılaşma kavramını; insanın emeğine, iş sürecine, doğaya ve sonunda da insanın kendine yabancılaşması şeklinde dört boyutta incelemiştir (Gider ve Okçu, 2020).

2.2.3 Fromm’a göre yabancılaşma

Fromm’a göre yabancılaşma, insanın benliğinden koparak ruhsal yönden zayıflaması halidir. (Şimşek ve diğerleri, 2012). Fromm modern toplumlarda yabancılaşma kavramının yaşamın her alanını kuşattığını savunur ve kapitalist düzenin insanı pasif hale getirerek yabancılaştırdığını ifade eder. Kapitalist düzen, büyüyen ekonomik ve bürokratik yapılar yaratarak insanı çaresizleştirir ve tek çıkış yolunu tüketim gibi gösterir böylelikle insanlar gittikçe daha da pasif hale gelir (Yılmaz, 2020). Fromm (2015), “Özgürlükten Kaçış” adlı eserinde yabancılaşma kavramını insanın özgünlüğünü kaybederek toplum tarafından kendisine dayatılan kimliği kabul etmesi şeklinde tanımlamaktadır. Fromm, yabancılaşmanın sebeplerini hızlı bir şekilde değişim gösteren üretim, toplumsal düzen ve teknolojinin kişiler üzerindeki etkisine bağlayarak gelişen ve gelişmeye devam eden toplumlarda çalışmakta olanların önemli oranda yabancılaştığını belirtir (Mercan, 2006). Fromm’ a göre kapitalist düzen bireyselliği vurgulasa da bireyi köleleştirir ve özgürleşmek için örgütlenmek gerekir (Kılıç, 2009). Aksi durumda üretim ve tüketim ilişkileri insanın potansiyelini açığa çıkarmasını engelleyerek yabancılaşmayı artırır (Aybar, 1995).

2.2.4 Durkheim’a göre yabancılaşma

Durkheim yabancılaşmayı sosyolojik açıdan incelemiş ve sosyal kuralların insanların davranışlarını yönlendirememesi, gereksinimlerini karşılayamaması ve kaygılanması sonucu ortaya çıkmış olduğunu belirtmiştir (Şimşek ve diğerleri, 2012). Durkheim yabancılaşma kavramını doğrudan tanımlamak yerine “anomi” kavramını kullanmıştır. Anomiyi ise toplumsal kuralların etkisizleşmesi ve kaos olarak tanımlamaktadır. Kişinin

toplumsallıktan koparak bireyselliğe yönelmesi sonucu anomi meydana gelerek bu durum toplumsal çözülme ve yabancılaşmayla sonuçlanır (Yalçın ve Dönmez, 2017). Anomi, ekonomik kriz zamanlarında, işveren çalışan ilişkilerinde ve iş bölümünün aşırı parçalanması durumunda belirgin hale gelir (Göktürk ve Günalan, 2006). Durkheim toplumu, iş bölümü olan ve olmayan toplum olarak ikiye ayırmıştır. İş bölümünün olduğu toplumlarda ortak değerlerin zayıflamasının anomiyeye yol açarak ilişkilerin kopması, katılım isteksizliği ve grup üzerinde kontrol kaybı oluşmasına sebep olduğunu ifade etmiştir (Celep, 2008).

2.2.5 Mills’e göre yabancılaşma

Mills, “Beyaz Yakalılar” adlı eserinde, hizmet sektöründe çalışan kişilerin sayılarının çok olmasına rağmen toplumsal güçlerinin farkına varamayan ücretlilerin yabancılaşmasını; büro memurları, satıcılar ve bürokratlar gibi grupların bağımsız bir sınıf oluşturamamasını ve egemen grupların baskısı altında kalmasını ele almaktadır. Kapitalist düzenin hâkim olduğu toplumlarda teknolojinin ve onun dayattığı örgütlenme şekillerinin, insanların fikir üreterek bu fikirleri uygulamasına ve kişisel gelişimine engel olduğunu savunur. Mills’e göre yabancılaşmanın hâkim olduğu toplumlarda, kitle iletişim araçları düşünceleri biçimlendirerek insanlara söz hakkı tanımadan toplumsal hareketleri yönlendirir ve iktidar karşısında grupların özgürce fikrini belirtmesine ve eylemde bulunmasına engel olur (Tolan, 1981).

2.2.6 Seeman’e göre yabancılaşma

Yabancılaşma kavramının somutlaşmasına öncülük eden toplum bilimcilerin en önemlisi Seeman’dır (Elma, 2003). Seeman’ın yabancılaşma hakkındaki düşünceleri kendisinden önceki toplum bilimcilerin görüşlerinin sentezi niteliğindedir (Tekin, 2014). Seeman’a (1959) göre yabancılaşma; kişinin ürünleriyle üretimde kullanmış olduğu araçların neticesi üstünde herhangi bir denetim yetkisinin bulunmamasıdır.

Seeman, yabancılaşma kavramının insanlar üzerindeki etkilerini beş farklı boyutta açıklamıştır (Yıldırım, 2009). Deneye dayalı araştırmalarda en fazla Seeman’ın (1959)

yabancılaşma kategorileri tercih edilmektedir. Hoy (1972), bunun sebebinin Seeman'ın yabancılaşma boyutlarının deneye dayalı çalışmalara daha uygun olması olduğunu ifade etmektedir (aktaran Çalışır, 2006). Yabancılaşma kavramını deneysel çalışmalarda ölçülebilir hale getiren Seeman'ın (1959) beş ayrı kategoriye ayırmış olduğu yabancılaşma boyutları şunlardan oluşmaktadır:

- Güçsüzlük
- Anlamsızlık
- Normsuzluk
- Yalıtılmışlık
- Kendine Yabancılaşma

2.3 İşe yabancılaşmanın tanımı

Toplumsal ve kültürel değerler, siyaset, eğitim, aile, örgütler, dil, din, edebiyat, tarih, teknoloji gibi pek çok alan yabancılaşma tartışmalarının odak noktasındadır. Bu yabancılaşma çeşitlerinin ilk sırasında işe yabancılaşma gelmektedir. İşe yabancılaşma; insanın yaptığı işe daha az önem vermesi, gerekenden daha az çaba sarf etmesi veya yalnızca dışsal ödüller için çalışmasıdır (Agarwal, 1993). Demirez ve Tosunoğlu, (2017) ise işe yabancılaşmayı; insanın psikolojik ve fiziksel olarak örgütünden soyutlanması ya da uzaklaşması olarak tanımlamışlardır. İşe yabancılaşma, işin kişinin isteklerini yeterince karşılayamaması, işine olan ilgisini kaybetmesi sonucunda meydana gelen bireyi olumsuz açıdan etkileyen bir durumdur (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016). İşe yabancılaşma durumu çalışanın ürettiği üründen, örgüt içinde kurulan ilişkilerden, örgütün yönetim şekline teknolojik şartlardan ve kişinin içinde bulunduğu ruhsal durumdan etkilenebilmektedir (Elma, 2003).

Kişinin yaptığı işten uzaklaşarak kendisine ait olmaktan çıkması, çalıştığı kurumda sahip olduğu gücü ve aidiyet duygusunu sergileyememesi durumunda işe yabancılaşma oluşmaktadır (Başaran, 2008). İşe yabancılaşma mesleki gelişim konusunda hayal kırıklığı oluşturmalarının yanında mesleki olarak kabul gören normları yerine getirme konusunda da

yetersizliğe yol açmaktadır (Aiken and Hage, 1966). Hoy, Blazovsky and Newland (1983), işe yabancılaşmanın bireyin örgüt içindeki konumuyla ilgili yaşadığı hayal kırıklığı sonucunda oluşan duyguların bir yansıması olduğunu ifade etmişlerdir.

İnsanlar zamanlarının önemli bir bölümünü iş yerinde geçirirler ve şayet iş yerinde mutlu olabilirlerse üretkenlikleri artar. İnsanlar için iş sadece yapılması gereken zorunlu bir eylem olarak görülmemeli, kişiyi bağımsız kılan bir niteliğe de sahip olmalıdır (Özgener, 2000). Her örgüt sahip olduğu niteliklerinden dolayı çalışanlarının üzerinde bazı etkiler oluşturur. İşe yabancılaşmanın çalışanların sağlığı, iş performansı, iş devamı, iş doyumu, verimliliği ve örgüte olan bağlılığı üzerinde olumsuz etkileri vardır (Uğur ve Erol, 2015). Meslekte yabancılaşma durumunun insanın çalıştığı örgütte işlerin sıradanlaşmasıyla beraber çalışanın kişiliğinden uzaklaşmasıyla ortaya çıktığı düşünülmektedir (Ergil, 1980).

İşe yabancılaşmayı iş yerindeki çalışma koşulları doğrudan etkilemektedir (DiPietro and Pizam, 2008). Çalışanların işlerini en iyi şekilde yapabilmeleri amacıyla sağlanan sosyal, fiziksel ve psikolojik koşulların tümü birden örgütün çalışma koşullarını oluşturmaktadır. Çalışılan ortamın ısısı ve aydınlatması, ses, ulaşım, sabit ortamda çalışma, kokular, toplumsal imkanlar, çalışma saatleri, izin alma durumları, insanlar arasındaki ilişkiler bu koşullardandır (Uysaler, 2010). Şayet bireyler, çalıştıkları iş yerinde umduğunu bulamazlarsa, üst yöneticilerin sert tutumlarıyla karşı karşıya kalırlarsa ya da yalnızca iş üreten bir robot haline dönüştükleri duygusuna kapılırlarsa yabancılaşarak tepki gösterirler (Soysal, 1997). Yabancılaşma; insanların iş performanslarını, örgütlerine olan bağlılığını, iş tatminini ve hatta sağlık durumlarını dahi etkilemektedir. Bundan dolayı çalışanların mesleklerine yönelik yabancılaşma duygusuna kapılmalarına sebep olan etkenlerin belirlenmesi gerekmektedir (Uğur ve Erol, 2015).

2.4 İşe yabancılaşmanın boyutları

Alanyazın incelendiğinde, yabancılaşma konusunda yapılan deneysel çalışmalarda en fazla Seeman'ın (1959) yabancılaşma boyutlarının kabul edildiği görülmektedir. Bu yabancılaşma boyutlarının daha çok tercih edilmesinin sebebi; ampirik çalışmalara daha uygun bir yapıda olmasıdır (Elma, 2003). Bu sebeple Seeman'ın (1959) yabancılaşma boyutlarına dayanarak “güçsüzlük”, “anlamsızlık”, “normsuzluk”, “yalıtılmışlık” ve “kendine yabancılaşma” kavramları açıklanacaktır.

2.4.1 Güçsüzlük

Seeman'e göre güçsüzlük; insanın yaşamını etkileyen şartların kontrol edilememesi, davranışlarının beklentilerini karşılayamaması neticesinde yetersizlik hissine kapılması ve hayatıyla ilgili olayların kontrolünü kaybetmesinin bir sonucudur (Tolan, 1981). Mottaz (1981) ise güçsüzlük kavramını; çalışanların işte denetim yetkisinin olmaması, karar alınırken düşüncelerinin önemsenmemesi ve gündelik yaşamlarındaki etkinliklerin önemli kısmının başkaları tarafından belirlenmesi olarak tanımlamaktadır. Güçsüzlük, kişinin amacına ulaşmasında davranışlarının etkisinin olmadığı veya yeterince desteklenmeyeceği düşüncesine kapılması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Yeniçeri, 2009).

Güçsüzlük durumunda birey kendi davranışlarını sergilemek yerine olaylara sadece tepki vermekle yetinir ve kendisini yönlendiremez bu yüzden başkaları tarafından yönlendirilmeyi tercih eder (Korman and Korman, 1980). Birey; kronikleşen yorgunluk, tükenmişlik, umudunu yitirme vb. güçsüzlük duygularıyla karşı karşıya kaldığında insanlarla sağlıklı ilişkiler kuramamaktadır (Başaran, 2008). Kişinin örgüt ve teknoloji karşısında kapıldığı yetersizlik hissi, karşılaştığı problemleri çözme konusunda sorunlar yaşaması, yönetim ve denetim duygularından yoksun kalması, örgüt kurallarında yapılan değişiklikler ve yönetimde söz hakkı verilmemesi güçsüzlüğün sebepleri arasındadır (Babür, 2009'dan aktaran Minibaş, 1993).

Eğitim örgütleri açısından güçsüzlük boyutuna bakıldığında; öğretmen tarafından yaşanan güçsüzlük duygusunun okuldaki yönetim süreçlerine, uygulanan programa, moral durumlarına göre değiştiği söylenebilir (Erjem, 2005). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler; kurumdan kaynaklanan yönetsel problemler ve sınıf içi etkinlikler şeklinde iki tür güçsüzlük tanımlamaktadır. Kurumdan kaynaklanan yönetsel problemler örgütsel güçsüzlük olarak tanımlanırken sınıf içi etkinlikler öğretimsel güçsüzlüktür (Zielinski and Hoy, 1983). Güçsüzlük durumunda öğretmenler çalışılan kurumdaki koşulları iyileştirmek adına yapabilecekleri herhangi bir şey olmadığını, onları dinleyen hiç kimsenin bulunmadığını ve önemli bütün kararların kurumda güçlü olan birkaç kişi tarafından alındığını savunurlar. Nihayetinde görmezden gelinen ve denetim hakkı olmayan öğretmenler güçsüzlük duygusuna kapılmaktadırlar (Elma, 2003).

2.4.2 Anlamsızlık

Anlamsızlık; kişinin bir karar verirken benimsemiş olduğu doğruların toplumun doğrularıyla örtüşmemesi, doğruların bireye herhangi bir anlam ifade etmemesi ve neye inanacağını bilememesidir (Seeman, 1959). Birey, doğruyla yanlışı ayıramamakta neye inanacağını bilememektedir. Sosyal düzen karşısında tamamen tarafsız ve kararsız kalmaktadır. Anlamsızlık, bir nevi kişinin çevresinde olanlara anlam verememesi halidir (Babür, 2009). Tutar (2010) anlamsızlığı; kişinin kendisini olması gerektiği gibi değerlendirme yetisinden yoksunlaşarak, karar verme yetkisinin başkalarında olduğuna inanması sonucu ortaya çıkan uyumsuzluk olarak tanımlamaktadır. Anlamsızlık duygusuna kapılan birey doğruların kendisini bir sonuca ulaştıramayacağını düşünür (Özler ve Dirican, 2014).

Katı ve parçalanmış çalışma süreci, üretimin nihai amacını anlayamama, işin tamamını kavrayamama, yaratıcılıktan uzak ve sıradanlaşan iş, bürokratik engeller ve hiyerarşi, bilgiye ve kaynaklara erişim sağlayamama, olan ve olması gereken arasındaki farkın kişiyi içine çekmesi vb. faktörler çalışanlarda anlamsızlık duygusu oluşturabilmektedir (Elma, 2003). Terez (2000), yapılan işin ve iş ortamının anlam kazanabilmesi için, çalışan kişilerin emeklerinin takdir edilmesi, çalışanların iş dışında bir hayatları olduğunun bilincine varılarak saygı duyulması, dürüst ve yapıcı bir iletişim ortamı oluşturulmasının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Tekin'e göre (2012) örgütün amaçlarıyla bireyin beklentileri arasında çatışma meydana gelmesi durumunda anlamsızlık duygusu ortaya çıkmaktadır. Böylece çalışanla örgüt arasındaki bütünleşme engellenmiş olur ve bireyin mesai arkadaşlarının yaptığı işle ilgili fikrinin bulunmamasıyla veya çalışanın yaptığı işin örgüte nasıl bir katkısının olduğunu anlamamasıyla sonuçlanır. Özellikle de bireylerin tek başına karar almasının gerektiği durumlarda, kendi doğrularıyla toplumun doğrularının çakıştığını görmesi anlamsızlık duygusunun en yüksek seviyede olduğunu göstermektedir (Celep, 2008). Şayet bireyin yaptığı işi anlamlı bulabilmesi; iş yerindeki sorumluluklarının belirlenmiş olmasına, meslek hayatında bir şeyleri başarabildiğini görmesine ve yeterliliklerini gösterebilmesine bağlıdır (Minibaş, 1993).

Eğitim yönünden anlamsızlık boyutuna bakıldığında; anlamsızlık süreci öğretmenlerin yaptığı işi anlamlı bulup bulmamasına, dersleri ve eğitsel süreçleri sıkıcı, tekdüze bulup

bulmamasına; karar alırken hangisinin iyi hangisinin kötü olduğuna karar vermede zorlanıp zorlanmamasına göre değişir (Erjem, 2005). Öğretmenin şayet mesleğinin anlamlı olduğunu hissedebilmesi için, olumlu bir iletişim ortamının olması, başarılarının takdir edilmesi, diğer öğretmenlerle aynı şartlarda çalışması ve aidiyet duygusunun geliştirilmesi gerekmektedir (Elma, 2003). Hackman and Oldham (1980) eğer yapılan iş sıkıcı, rutin, basit ve diğer iş faaliyetlerinden kopuksa o zaman bireyin yaptığı işi anlamsız bulacağını belirtmektedirler.

2.4.3 Kuralsızlık (Normsuzluk)

Norm; yargılama ve değerlendirmenin kendisine göre yapıldığı ölçüt ve uyulması elzem olan kurallardır (TDK, 2022). İnsanlar toplum içinde davranışlarının kurallara uygun olmasına özen gösterirler çünkü toplumsal kurallara uyma durumlarına göre desteklenir ya da desteklenmezler. Toplumun esas kuralları; kanunlar, tüzükler, yönetmelikler, örfler, adetler, ahlak kuralları ve geleneklerdir. Bazen de kurallar açıkça söylenmemekte; insanların birbiriyle iletişimi sonucunda öğrenilmekte ve ortak bir davranış stiline oluşması için şartları hazırlamaktadır (Güney, 2009). Kuralsızlık kavramını ilk kullanan Durkheim'dır. Tüm toplum bilimciler bu kavramı; bir grubun ya da bir toplumun ne zaman, nerede, ne biçimde davranması gerektiğini belirleyen kurallara olan saygınlığın azalması olarak tanımlarlar. Aynı zamanda bu toplum bilimciler, normsuzluğu kurallara olan bağlılığın zayıflamasıyla birlikte bireyin düzensizlik, başıbozukluk, kararsızlık, karamsarlık ve belirsizlik yaşamalarını ifade eden bir kavram olarak değerlendirirler (Bayhan, 1997). Normsuzluk, içinde bulunulan toplumun belirlediği normların kişiye bir anlam ifade etmemesi ve bu kurallara aykırı davranması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Şimşek ve diğerleri, 2006). Kural tanımama toplumun düzeninin ve standartlarının yok olmasına neden olurken kişinin çıkarıcı tutumu da kendi faydasına olan eylemlere yönelmesine sebebiyet vermektedir (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008).

Eğitim kurumlarında normsuzluk kavramı ele alındığında, öğretmenlerin ortak değer ve hedeflere sahip olup olmasına, başarıyı torpil ya da destek yoluyla elde edip etmediklerine ve kuralları ne derece idrak ettiklerine göre farklılık arz etmektedir (Erjem, 2005). Öğretmenin gerek okulun gerek toplumun kendisinden beklenen davranışları yerine getirmemesi mesleğine yabancılaştığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Mesleğine

yabancılaşan öğretmenler; kendini geliştirmeye odaklanmaktan ziyade mesleki yönden bir katkı sağlamayan faaliyetlere yönelme davranışı sergileme, sorumluluk almak istememe ve çeşitli bahaneler sunarak okula gelmeme gibi davranışlar sergilerler (Kılçık, 2011).

2.4.4 Yalıtılmışlık

Seeman (1959) yalıtılmışlığı; yalnızlık, toplumsal hayata uyumsuzluk veya iletişimsizlikten daha ziyade toplumun önem verdiği inanç ve hedeflere bireyin düşük değer vermesi olarak tanımlamaktadır. Ona göre yalıtılmışlık, kişinin zihninin popüler kültür standartlarına yani içinde yaşamış olduğu topluma ve kültüre yabancılaşmasıdır. Bu durum ise bireyin sosyal olarak toplumdan uzaklaşmasından ziyade zihinsel bir yabancılaşmayı ifade etmektedir. Yalıtılmışlık boyutu bu haliyle diğer boyutlardan farklıdır. İnsan bu duyguyu yaşadığı zaman örgütsel iletişimi kopukluğa uğramakta böylece grup aidiyeti son bulmaktadır.

Yalıtılmışlık, kişinin içinde bulunduğu toplumdaki bireylerle iletişim kurmaktan kaçması veya bu ilişkiyi en aza indirmesidir. Bu kaçınmanın ya da uzak durmanın kaynağı bireyin kendi psikolojik haliyle alakalı olabilmektedir (Elma, 2003). Birey açısından yalıtılmışlık sosyal çevreden soyutlanma, diğer bireylerle iletişim kuramama, sosyal ilişkiler geliştirememe, sosyal çevreden bağımsız bir yaşamı benimseme durumuyken; örgüt açısından uyumlu iletişim kuramama ve mevcut gruplara dahil olamama hali olarak ifade edilir (Tutar, 2010). Sosyal izolasyon kişinin kendini toplumdan soyutlamasından kaynaklı olabileceği gibi çevresinde bulunan insanların onu görmezden gelmesi sonucu da olabilir (Sarpkaya ve Yılmaz, 2009). Sosyal yalıtılmışlık halinde birey kültürel değerler dünyası içinde bir anlam çıkaramadığı gibi, kurumsal ortamda da örgüt iklimini yaşanabilir bulmamaktadır (Yıldız ve Alpkan, 2015).

Weisskopf, Köymen and Koç (1996), toplumda düzeni oluşturan ilke ve kuralların yine toplum tarafından belirlendiğini dile getirmektedir. Nitekim insan kendisiyle ve çevresindeki bireylerle ilişkilerini düzenleyen bir toplumun ve kültürün içinde hayatına devam etmektedir. İnsanlar içinde bulunduğu toplumun normlarını bilinçli veya bilinçsiz şekilde kabul ederler. Toplumsal kurallar insanlar tarafından benimsenmezse birey kendi doğasıyla çelişerek toplumdan uzaklaşmaya başlar ve bu durum da yalıtılmışlığın bir işaretidir.

Eğitimsel yönden bakıldığında; sınıfın kalabalık ve gürültülü olması, büyük okullarda görev yapma, okul ikliminin katı olması, öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimin yetersizliği, öğretmenlik mesleğinin tam manasıyla içselleştirilmemesi, çalışılan okula aidiyet hissetmeme, öğretmenlerin beraber zaman geçirememesi gibi faktörler yalnızlaşmanın yanı sıra yalıtılmışlık hissine de yol açmaktadır (Kılçık, 2011). Eğitimde öğretmenin yabancılaşması açısından yalıtılmışlık duygusunu ele aldığımızda; öğretmenin çalıştığı okuldan, öğrencilerden, meslektaşlarından ve eğitimle ilgili süreçlerden kopması, soğuması, uzaklaşması ve onlarla bütünleşememesi halidir (Erjem, 2005).

2.4.5 Kendine yabancılaşma

Kendine yabancılaşma boyutunun kaynağı tam olarak bilinmediği için açıklanması zordur ve yabancılaşmanın diğer boyutlarıyla uyuşmamaktadır. Sadece geçimini sağlamak amacıyla çalışmak veya davranışlarının diğer insanlar üzerinde bıraktığı ize göre davranışlarını seçmek kendine yabancılaşmanın göstergelerindendir (Seeman, 1959). Nitekim Seeman (1983), kendi kimliğine yabancılaşan kişileri; “Kendisini ödüllendirme yoluna gitmeyen, ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla kendini araç haline getirmiş nesneler olarak gören insanlar” olarak tanımlamaktadır.

Geyer’e (1980) göre kendine yabancılaşma kavramı; çoğunlukla kişinin kendisi ile iletişim kuramaması halini ifade etmekle beraber bireyin bilincinin kaybolması biçiminde de olabilmektedir. Kendine yabancılaşmış insanlar para ve güvenlik gibi dış faktörlere odaklanır ve yaşamlarına adeta bir boşluk hissiyle devam ederler (Eryılmaz, 2010). Eğer insan yaşadığı hayattan zevk alamıyor ve toplumsal düzene uymakta zorlanıyorsa bu durum kendine yabancılaşma duygusu yaşadığını göstermektedir (Şimşek ve diğerleri, 2006). Başaran’a (2008) göre kendine yabancılaşan kişi, içinden gelmeyen veya içsel motivasyona dayanmayan davranışlar sergileyerek yalnızca davranışta bulunmak için davranışta bulunur. Kendine yabancılaşmış bireyler, kendilerine sunulan şartlara uyum sağlamakla yetinmeyip hem topluma hem de kendisine hiçbir katkısı olmayan kişiler olabilmektedirler. Marx’a göre, bu boyut, yabancılaşmanın nihai aşamasıdır (Boz, 2014).

Mottaz (1981), kendine yabancılaşma boyutunda; çalışanın yaptığı işi severek gerçekleştirmediğini ve yaptığı işi yeterince ilgi çekici bulmadığını vurgulamıştır. Ona göre çalışan yapmayı arzuladığı iş ile yapmış olduğu iş arasında bağ kuramadığından

mutluluk ve sevinç duygusunu yaşayamamakta bundan dolayı da yabancılaşma olgusu ortaya çıkmaktadır. Seeman (1959), iş yerinde kendine yabancılaşma durumunun; iş ortamında bireyin kendini ifade edememesi ve yapılan işin içsel bir anlam taşınamaması biçiminde iki yönünden bahsetmektedir. Psikolojik yönden ise yabancılaşma duygusu yaşayan birey toplum içinde kaybolmuş bir haldedir ve hayatı belirsizliklerle doludur. Hayatını kimi zaman bir maddeye bağımlı olarak kimi zaman da ruhsal bir amaca adanmış olarak sürdürür. Bu hal bir çeşit kendinden geçme durumudur ve bu bilinç kaybı bireyin bağımlılıklarının daha da artmasına neden olur. Aydın'ın (2008) da ifade ettiği gibi kendine yabancılaşmış bireyler ne mesleklerinden ne de oynadıkları rollerden hiçbir kişisel tatmin elde edememekte ve zevk alamamaktadırlar.

Öğretmenlerin; okulda sürekli olarak aynı işleri yapması, çalışma isteğinin kaybolması, mesleğine bazı zorunluluklar sebebiyle devam etmesi gibi durumlar yapılan işle kendine yabancılaşma arasındaki ilişkinin göstergesidir. Kendine yabancılaşmış öğretmenler yaptıkları işi sadece maddi bir imkân olarak görmekte ve yaptıkları işten tatmin olmamaktadırlar. Öğretmenlik mesleğini kendi özünün bir yansıması olarak göremeyen öğretmenler, iş yaşamında parçalara bölünerek kendisinden ve yaptığı işten uzaklaşırlar (Kılçık, 2011).

2.5 İşe yabancılaşma ve ilgili kavramlar

2.5.1 İşe yabancılaşma ve tükenmişlik

Tükenmişlik, insanlara hizmet eden işlerde ve mesleklerde çalışan kişilerin sıklıkla yaşadığı ve fiziksel, duygusal, zihinsel yönlerden kişide yorgunluk oluşturan bir tür sendromdur. Kişi çalıştığı ortamda yoğun beklenti ve isteklerle karşılaştığında bir müddet sonra hizmet verdiği insanlara ilgisini kaybederek o kişilere olumsuz duygular beslemeye başlamaktadır (Çağlıyan, 2007). Eryılmaz ve Burgaz (2011), kişide fiziksel, zihinsel ve psikolojik yönlerden yorgunluk sonucu oluşan tükenmişlik hissinin, bireyin yaptığı işten memnuniyet duymamasına, iş performansının düşmesine, zaman içinde sosyal çevreden soyutlanmasına ve duyarsızlaşarak yalnız kalmasına sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

Tükenmişliği oluşturan faktörlerin çoğunun yabancılaşmaya neden olan faktörlerle ilgili olduğu görülmektedir. Igodan and Newscomb (1986), tükenmişlik hissi ile yabancılaşma arasında güçlü bir bağın olduğunu, yabancılaşmanın tükenmişliğin bir işareti olduğunu vurgulamışlardır. Tükenmişlik sendromu, yavaş yavaş gelişerek kişinin üreticiliğinin yerine yorgunluk duygusunun geçerek zamanla hareket etme yetisini kaybetmesine sebebiyet vermektedir (Telman ve Önen, 2006). Yaptığı işten tatmin olamayan insanlar giderek işine yabancılaşmakta, yabancılaşmanın sonucunda da tükenmişlik belirtileri yaşamaktadır (Moç, 2018'den aktaran Özler ve Dirican, 2014).

2.5.2 İşe yabancılaşma ve iş stresi

İş stresi; işin gereklikleri ile çalışanın yetkinlikleri ve kaynakları arasındaki uyumsuzluk sonucunda oluşan olumsuz fiziksel ve duygusal tepkilerdir (Cam, 2011). Kişide stres yaratan faktörler çalışma koşulları, iş rolleri, örgüt içindeki etkileşimler veya çalışma ortamından kaynaklanmaktadır (Tiyce et al., 2013). Agarwal (1993), bu konuyla ilgili yaptığı çalışmasının neticesinde; iş stresinin çalışan kişiler üzerinde yabancılaşmayı artırdığını saptamıştır.

Çalışanın iş yükünün fazlalığı, işin sıradan ve sıkıcı olması, alınan ücretin yetersiz bulunması, işinde yükselme imkanının bulunmaması, çalışma şartları ve örgütün yönetim biçimi bir örgütte strese yol açan faktörler olarak sıralanabilir (Güney, 2011). Arıcan (2011), yaptığı çalışmanın sonucunda ilkokulda görev yapan yönetici ve sınıf öğretmenlerinde strese neden olan unsurların alınan ücretin yetersizliği, adaletsizlikler, tarafsız kalamama, örgüt içindeki dedikodular ve moral bozukluğu olduğunu belirtmiştir.

Yabancılaşma kişinin stresinin bir sonucu olabileceği gibi; kişinin yabancılaşma düzeyi de stresinin artmasına veya azalmasına yol açabilmektedir (Eryılmaz, 2010). Öğretmenlik, stres yoğunluğunun çok olduğu mesleklerden biridir. Bunun nedeni ise okullardaki hızlı değişimlerle birlikte öğretmenlere düşen sorumlulukların artması ve bu duygunun yapmış olduğu baskıdır. Öğretmenin stres yoğunluğunun fazla olması; fiziksel ve duygusal yönden bitkinliğe, gerginliğe, endişeye, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin sarsılmasına, öğretmenin performansının azalmasına neden olmaktadır. Eğitim kurumlarında etkililiği sağlamak adına öğretmenlerde stres yaratan unsurların fark edilerek asgari düzeye indirgenmesi amacıyla gereken önlemler alınmalıdır (Otrar ve Övün, 2007). Öğretmenin

stres yoğunluğu onun sınıf yönetimi, akılcı çalışma yöntemleri ve öğretim tekniklerini geliştirme yetkinliğinde gerilemeye sebep olmaktadır (Zoraloğlu, 1998'den aktaran Halaçoğlu, 2008).

2.5.3 İşe yabancılaşma ve iş doyumu

İş doyumu; çalışanların yaptıkları işin çeşitli yönlerine karşı geliştirdiği tutumların toplamı olarak tanımlanmakta ve çalışan kişinin yaptığı iş ile ilgili tutumu olumlu olduğunda iş doyumu oluşurken olumsuz olduğunda doyumsuzluk ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle iş doyumu; çalışanın işine bakış açısı, işiyle alakalı tepkileri veya işi hakkındaki değerlendirmelerinin bir sonucudur (Çarıkçı, 2001). İş doyumu; bireyin yaptığı işten zevk alması, olumlu duygular beslemesi, kendisine güvenmesi gibi istenen sonuçları destekleyip verimliliği artırabilmekteyken; işinde doyum sağlayamayan bireylerde işe devamsızlık, iş performansında azalma, uyumsuzluk ve iş değiştirme isteği gibi sonuçlar doğurmakta bu da verimliliği olumsuz etkilemektedir (Yetim, 1997). Parsak (2010), iş doyumu ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmasının sonucunda; iş doyumu arttıkça yabancılaşmanın azaldığını tespit etmiştir. İşten doyumsuzluğu etkileyen faktörlerin büyük bir çoğunluğu aynı zamanda yabancılaşmayı da etkileyen faktörlerdir (Balcı, 1985).

Yabancılaşma ve iş doyumu ile ilgili yapılan çalışmalar, iş doyumsuzluğuyla işe yabancılaşma düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Çalışan kişinin iş doyumsuzluğu arttıkça, işe yabancılaşma düzeyinin de arttığı bulgulanmıştır (Aldemir, 1983'ten aktaran Minibaş, 1993).

2.5.4 İşe yabancılaşma ve örgütsel bağlılık

Bireyin örgütün hedeflerini kabul ederek bu hedeflere inanması, çalıştığı kurum adına çaba sarf etmesi ve örgütte kalmaya devam etme konusunda istekli olması örgüte olan bağlılığının göstergeleri olarak kabul edilir (Balay, 2000). İş ortamının huzuru için; iş yerinde bir düzen ve disiplin sağlanması, çalışanların ve yöneticinin isteklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Aynı zamanda yapılan işte doyuma ulaşamama, şikayetlerin

çözümüne ulaştırılmaması ve keyfi olarak sergilenen düşmanca davranışlar da iş yerindeki huzuru bozmaktadır. Böyle yönetilen çalışma ortamındaki bireylerin zamanla strese girmesi kaçınılmaz olacaktır (Kıhrı, 2013).

2.5.5 İşe yabancılaşma ve bürokrasi

Örgütlerde çok fazla iş yükünün olması, çoğu zaman çalışan kişinin yaptığı işin neye fayda sağladığını görememesine ve çalışma amacını yitirmesine sebebiyet vermektedir. Kendi dünyasında yaşamını sürdüren çalışan giderek yaptığı işin manasını yitirmekte, örgüte ve topluma faydasının ne olduğunu göremeyecek duruma gelmektedir. Böylelikle örgüt içinde hedefi olmayan, yönetimin beklentilerine boyun eğen, sürekli olarak yönetilme ve denetlenme gereksinimi hisseden, yaratıcılıktan yoksun biri haline gelmektedir. Alınan kararlarda söz hakkı bulunmayan ve diğerlerinin amaçları uğruna çalışan kişi hem kendisine hem örgüte hem de içinde bulunduğu topluma zamanla yabancılaşmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995).

Öğretmenin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin dışında kurum bünyesinde de sorumlu olduğu; satın alma, muayene, teslim alma komisyonlarında görev alma, okul disiplin kurulu, BEP komisyonu, seçici komisyon, RPD komisyonu, nöbet ile ilgili evrakları doldurma vb. görevleri de bulunmaktadır. Daha çok kâğıt üstünde kalan bu düzenleme ve denetleme işleri öğretmenler için bir angarya haline gelmekte ve nadir okunan bu belgeler için yoğun çaba harcayan öğretmen ise giderek mesleğine yabancılaşmaktadır (Elma, 2003).

2.5.6 İşe yabancılaşma ve ekonomi

Yabancılaşmanın temel sebebi olan özel mülkiyet kavramı, yabancılaşmış çalışma hayatının ve iş bölümüne dayalı örgütlenmenin kaçınılmaz bir sonucudur. Özel mülkiyet kavramı emek ile elde edilen ürünlerin değişim değerine, sosyal ilişkilerin de nesneler arası ilişki biçimine dönüşmesine sebebiyet vermektedir. Yabancılaşmış üretim süreciyle kastedilen; işçinin üretimdeki araçların mülkiyetine sahip kişiler ve üretimi yönlendirenler

karşısında düştüğü konumdur. Bu açıdan işçinin yaşadığı süreç, özel mülkiyetin etkisiyle ortaya çıkan bir yabancılaşma sürecidir (Marx, 2004).

2.5.7 İşe yabancılaşma ve teknoloji

Teknoloji ile yabancılaşma arasındaki ilişki ele alındığı zaman daha çok öne çıkan farklı iki bakış açısından birincisine göre; teknolojik ilerlemeler toplumun gelişimiyle eş değer kabul edilmekte ve teknoloji insanlığın kurtuluşu için vazgeçilmez bir etken olarak görülmektedir. Teknolojinin bu kadar ön plana alındığı ve insan gücünün geri planda bırakıldığı bir düşünce sisteminde yabancılaşma kaçınılmaz bir sonuçtur. İkinci görüş ise; makinelerin hakimiyeti toplumun hem manevi hem de kültürel değerlerini tehdit etmekte, bu değerleri sarsılan birey de sonuç olarak kendi özünde ve toplumsal yönden yabancılaşmayla karşı karşıya kalmaktadır (Pappenheim and Ak, 2002).

2.5.8 İşe yabancılaşma ve anomi

Anomi yani normsuzluk durumunda; toplumun halihazır kurallarının ve değerlerinin eski manasını yitirmiş olması, insanın düzene değil düzenin insana yabancılaşması söz konusudur (Ergil, 1972'den aktaran Yeşilorman, 2002). İş bölümü ve uzmanlaşmanın hedeflenen şekilde olmadığı örgütlerde kişiler arasındaki ilişkilerin kopması mümkün olmakta neticede de anomi oluşmaktadır (Kılçık, 2011).

2.6 Mesleğe yabancılaşmanın nedenleri

İş bölümü, sabit bir görevde çalışma, tekdüzelik, yöneticilerle yaşanan çatışmalar, çalışan kişilerle yaşanan olumsuzluklar, karar alma süreçlerine katılamama, gürültü, çalışma koşullarının zor olması gibi unsurlar insanları etkileyerek kendi benliklerine ve mesleklerine yabancılaşmalarına neden olmaktadır (Hoşgörür, 1997).

Ekonomik yapı; örgüt bünyesinde çalışan kişiler şayet örgüt içinde ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak yeterince imkana sahip değilse işte o zaman yabancılaşmanın ortaya çıkması

kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü çalışanlar bu sıkıntıyı kendisi yaşadığı gibi aynı zamanda örgüte de yansıtmaktadır. Bütün bu olumsuzluklar örgütsel yabancılaşmaya zemin hazırlamaktadır (Özçınar, 2011). Yapılan işin karşılığında elde edilen düşük gelir öğretmenin ekonomik yönden tatmin olmasını engeller. Özellikle büyük şehirlerde görev yapan öğretmenler düşük gelir sebebiyle ulaşım ve barınma masraflarını karşılamakta zorlanmakta bunun sonucunda da ek iş yapmaya yönelmektedirler. Bu ek işin oluşturduğu stres, uykusuzluk ve bitkinlik gibi durumlar öğretmenlerin mesleğine olan bağlılığını yitirmesine yol açmaktadır (Sudañçıkmaç, 2019).

Teknoloji; teknolojik ürünlerin insan hayatına dahil olmasıyla birlikte insanlar bu araçlara adeta bağımlılık oluşturmaktadır. Bu da insanlar arasındaki bağların zayıflamasına yol açarak yabancılaşmayı tetiklemektedir (Fettahlıoğlu, 2006). Makinelerin insan yaşamını kolaylaştıran bir araç olmaktan çıkıp insanların makinelerin bir parçası konumuna gelmesi durumu ise insanların teknoloji karşısında pasifleşerek yabancılaşmasına sebep olmuştur (Karagülle ve Çaycı, 2014).

Kültürel yapı; birey, ailesinin kültürel değerleri ile içinde yaşadığı toplumun kültürel değerleri arasındaki farklılıkları gördüğünde genellikle ailesinden ve çevresinden gelen değerleri özümsemektedir. Aile kültürüyle toplum kültürünün uyuşmaması halinde ise birey topluma yabancılaşma eğilimi gösterebilmektedir (Babür, 2009).

Politik ve hukuki yapı; kişilerin yaşamlarını önceden belirlenmiş kurallara uygun davranarak sürdürmelerini hedefler. Bu kuralların büyük bir kısmı ise insanların tercih ve isteklerini, düşüncelerini geliştirmesine engel olur. Böyle bir durumda da kişi kendisini etrafı çevrili bir yaşam alanında, hareketleri kısıtlanmış hisseder. Kendisinin dar bir alana sıkışıp kaldığını düşünen kişi kendisine ve yaşadığı topluma yabancılaşma davranışı sergileyecektir (Akman, 2012).

Sanayileşme ve kentleşme; emeğin yabancılaşmasına sebep olmakta bu da insanların hem yaptığı işi benimsemesini zorlaştırmakta hem de yapılan iş konusunda söz hakkının bulunmadığını hissettirmektedir. Bu yüzden sanayileşmenin meydana getirdiği bu yeni çalışma düzeni, ortaya çıkarmış olduğu yeni sınıflar ve iş süreçleri çalışanların yabancılaşma yaşamada rol oynamıştır (Yüksel, 2014).

İş bölümü; sanayi devrinden önce henüz iş bölümü yaygın değilken çalışanlar yapılan işin her aşamasında aktif şekilde rol almaktaydı. Fakat iş bölümünün yaygınlaşmasının ardından çalışanların yapılan işin bütününe görememesi, iş ve üretim süreçlerinde ne işe

yaradıklarını sorgulamalarına sebep olmuştur. Böylece bu durum çalışanların kendilerini değersiz ve önemsiz hissetmeye başlayarak yabancılaşmasına zemin hazırlamıştır (Yeniçeri, 2009).

Hiyerarşi; hiyerarşik düzende kişiler yöneten ve yönetilen şeklinde iki farklı sınıfa ayrılmaktadır. Bu düzende insanın kendi şahsına özgü duygu ve düşünceleri körelerek; birey bütünü değersiz bir unsuru dönüşmekte ve yabancılaşma sürecine girmektedir (Yeniçeri, 2009). Isherwood and Hoy (1973) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada okullardaki resmileşmeyle mesleğe yabancılaşma arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okullarda hiyerarşik denetim düzeyiyle öğretmenlerin güçsüzlük duyguları arasında pozitif bir korelasyon bulunmuş ve hiyerarşik denetim arttıkça öğretmenlerin güçsüzlük duygularında da artış saptanmıştır.

Bürokratik yapı; öğretmenlerin bürokratik yapı içinde kendilerini yeterli oranda bağımsız hissedememeleri, karar alma mekanizmasında yalnızca kâğıt üzerinde yer almaları mesleklerine yabancılaşmalarına yol açmaktadır. Bu problemin çözülebilmesi için her bölgenin içinde bulunduğu şartlara göre bir eğitim sistemini benimsemesi ve bu kararın bütün paydaşların fikir birliğiyle alınması önerilmektedir (Akar, 2018).

Kişisel sebepler; öğretmenlerin uzun yıllar boyunca aynı işi yapmaları beraberinde yorgunluk ve monotonluk duygusu oluşturmaktadır. Mesleki gelişmeleri takip edememe ve bu gelişmelere ayak uyduramama, bilindik yöntemlerin dışına çıkamama, kendini geliştirememesi ve teknolojik gelişmeler açısından öğrencilerinin gerisinde kalma öğretmenin mesleğine yabancılaşmasının nedenleri arasındadır (Sudaçıkılmaz, 2019).

Örgütün yapısı; aşırı merkeziyetçi örgütlerde çalışan kişilerin özgürlükleri kısıtlanmakta ve bireyin değer görmediği örgütsel yapılanmalarda insanlar yabancılaşma yaşamaktadır. Örgütlenme yapısının otoriter olması ve yaratıcı olmaya olanak tanımayan yapılar da yabancılaşmaya sebep olmaktadır (Aybar, 1995). Bürokratik örgütler çalışma ortamında sağlıklı iletişim kurulmasını engelleyerek kişinin yabancılaşmasına zemin hazırlamaktadır (Tutar, 2010).

Yönetim biçimi; çalışanların kendilerini ilgilendiren konularda, alınan kararlarda, yapılan planlamalarda görüş ve onayına başvurulmaması, hiçbir konuda söz haklarının bulunmaması iş birliğini zayıflatmanın yanında bir de örgütsel bağları zayıflatarak yabancılaşma duygusu oluşturmaktadır (Yılmaz ve Eroğlu, 2012).

Çalışma şartları; örgütün içinde bulunan sosyal olanaklar, iş güvenliği, sağlık hizmetleri, iş saatleri, örgütsel yapı, moral ve motivasyon, ücretli izin ve insanlar arası ilişkiler gibi koşullar bireyin yabancılaşmasına sebep olan sosyal ve psikolojik unsurlardandır (Uysaler, 2010).

Bilgi akışı; çalışanlara zamanında ve yeterli düzeyde bilgi verilmediğinde kişi yönetim tarafından kendisine değer verilmediği algısına kapılarak örgüte aidiyet hissetmeyecek ve bu durum belirsizliğe de zemin oluşturacaktır (Sarıkamış, 2006).

2.7 Mesleğe yabancılaşmanın sonuçları

Yabancılaşan insanlarda görülen kişilik özellikleri; zihinsel bozukluklar, yaratıcılığın zamanla kaybolması, düzensiz hayat, uyuşturucuya ve intihara eğilim, hayata olan ilgisizlik, toplumsal ilişkilerden kaçma, toplumun değer yargılarına ve kurallarına karşı ilgisiz tutum, karşı gelme, boyun eğme, sorgulamadan kabullenme ve kaderciliktir (Çevik, 2009). İşe yabancılaşma sonucu insanlarda oluşan psikolojik sorunlar, kişilerin sürekli çalıştıkları işi değiştirmesine, yaptıkları işte verimliliğinin azalmasına, zihinsel bozukluklara, ruhsal çöküntü neticesinde meydana gelen hastalıklara zemin hazırlamaktadır (Aytaç, 2005).

Yabancılaşma duygusunun yaşanması örgütsel yönden de olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. İçinde bulunduğu örgüte büyük oranda yabancılaşmış kişilerde; işinden doyum sağlayamama, tükenmiş hissetme ve örgüt içindeki hayat kalitesinin azalması şeklinde belirtiler görülmektedir (Eryılmaz, 2010). İşe yabancılaşmanın asıl sonucu üretkenlik eksikliğidir. İnsan kaynaklarının nicelik ve niteliğinin üretkenlik üzerindeki rolü düşünüldüğünde örgütlerde maksimum verimliliği sağlayabilmek adına çalışan kişilerin fikir ve düşüncelerini de göz ardı etmemek gerekir (Farahbod et al., 2012).

Yabancılaşma neticesinde çalışanın örgütle arasındaki duygusal bağ giderek zayıflamakta, insanlar arasında samimiyet kaybolmakta ve birer yabancıya dönüşmektedirler. Bu durum da örgütü olumsuz açıdan etkileyebilecek bir problemdir (Barlı, 2010). İşine yabancılaşan kişi, sorumluluğunu yerine getirirken şahsi ihtiyaçlarına önem verilmediğini düşündüğü için mutsuzlaşır ve bu yüzden yaptığı işe daha az enerji harcar (Ceylan ve Sulu, 2010). İşine yabancılaşan birey, harcadığı emeğe karşı kendini yetersiz hissederek örgüt içindeki çalışmalarını sadece zorunluluk olarak görür (Celep, 2008). Birey örgüte ait hissetmeme

hissine kapılır, yaptığı işte doyumsuzluk yaşar, çevresinden kendini izole ederek sessizlik gibi tutumlar sergiler (Demirez ve Tosunoğlu, 2017).

İşe yabancılaşan kişinin; işinden uzaklaşma, kaçma, kopma ve soğuma gibi belirtiler gösterdiği söylenebilir. Bunun sonucu; kişinin çevresinden koparak kendini yalnızlığa mahkûm etmesiyle ya da sosyolojik ve psikolojik yönden rahat hissedeceği yeni bir iş aramasıyla ve halihazırdaki işinden ayrılmasıyla sonuçlanabilmektedir (Kurtulmuş ve Yiğit, 2016). Yabancılaşmanın işten ayrılma eğilimine etkisini incelemeyi amaçlayan bir çalışmanın sonucunda; işten ayrılma isteği ile yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ünsar ve Karahan, 2011).

2.8 Eğitimde mesleğe yabancılaşma

Eğitimde yabancılaşma; öğretmenlerin eğitim sisteminde ve okul eğitimindeki konumunu göz önüne alarak, okulun ve bulunduğu çevrenin koşulları nedeniyle mesleğinin ve mesleğiyle ilgili gelişmelerin anlamını yitirmesi, öğretmenin yetersiz ve güçsüz olduğunu düşünmesi, okuldan ve iş arkadaşlarından kendini soyutlaması ve tüm bunların neticesinde de mesleğine karşı olumsuz tutumlar geliştirmesidir. Öğretmenin stres yaşaması, motivasyonun azalmasına ve performansının düşmesine neden olarak işe yabancılaşmaya zemin hazırlamaktadır (Elma, 2003).

Yabancılaşma toplumsal alanların neredeyse tümünde görülmekteyken bu durumun yoğun bir şekilde yaşandığı alanlardan bir tanesi de eğitim öğretim kurumlarıdır. Bu kurumlar merkezi yönetimler tarafından yapılan müfredatın öğrencilere aktarıldığı yerlerdir. Pedagojik formasyon almış, maaşlı ve profesyonel eğitimciler olan öğretmenler öğrencilerine müfredatı uygulayarak hedeflenen çıktılara ulaşabilmek için uğraşırlar (Marshall, 1999). Eğitim bireyi geliştirmenin yanı sıra aynı zamanda ülkelerin kalkınmasına ciddi katkılar sağlamaktadır (Bowen, 2018).

Toplumsal bir sistem olarak okulların; sosyal, politik ve ekonomik olmak üzere üç temel işlevi vardır. Okulların toplumsal görevi; kişiyi sosyalleştirerek kültürel değerleri aktarmaktır. Politik görevleri; yetiştirdiği nesillerin devlet sistemine bağlılık göstermesini sağlamak ve liderlik potansiyeli olan kişilerin seçilip eğitilmesi için uygun ortam hazırlamaktır. Ekonomik görevi ise; ekonominin ihtiyacı olan beyin ve insan gücünü yetiştirmektir (Bursalıoğlu, 2002'den aktaran Kılçık, 2011). Toplumsal yapının temeli olan

eğitim sistemi, toplumun gereksinim duyduğu vasıflara sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim kurumlarında bu amaçlara ulaşmak adına en büyük sorumluluk kuşkusuz öğretmenlere aittir (Boz ve Garipağaoğlu, 2016).

Eğitimde yabancılaşma; öğretmenlerin okulda dışlanmışlığa ve ayrımcılığa uğradıklarını düşünerek önce iş arkadaşlarına sonra kendisine yabancılik hissetmesidir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Eğitimde yabancılaşma kişilerin bilgiden, algılamadan, öğrenmenin de yer aldığı zaman dilimlerinden uzaklaşması, kişinin zaman içinde bu süreçleri anlamsız bulması, öğrenme ve öğretmeye olan hevesinin azalması, eğitimin gittikçe monotonlaşması gibi durumları içinde barındırır (Sidorkin, 2004). Eğitim açısından yabancılaşma; okul eğitiminin ekonomik ve kültürel yönden üretimi sağlayamaması veya kişisel hak ve özgürlükleri artırma yetisini kaybetmesi, toplumsal eşitlik ve özgürlükten uzaklaştırması ve bunların sonucunda da yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin eğitim süreçlerini anlamsız bulması; kendisini yetersiz ve güçsüz olarak algılaması, kendini okuldan soyutlaması ve tüm bunların neticesinde de eğitime karşı olumsuz tavır takınmasıdır (Kılıç, 2009).

Okul eğitimin formel örgütüdür ve ağırlık merkezi konumundadır (Aydın, 2014). Okulların eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirme konusunda eğitim çalışanlarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler de bu eğitim çalışanlarının en başında gelen kişilerdir (Bursalıoğlu, 2016). Eğitim kurumlarında amaçlara ulaşma noktasında hem yönetici hem de öğretmenlere büyük görevler düşmekte aynı zamanda da kurumun başarısıyla öğretmenlerin başarısı paralellik göstermektedir. Bundan dolayı eğitim kurumunda yaşanan stres, endişe, depresyon gibi olumsuz durumların öğretmenler de dahil bütün eğitim kurumuna ve topluma yayılması kaçınılmazdır (Gider ve Okçu, 2020). Nitekim eğitim kurumlarında iş ve işleyiş yönünden yaşanabilecek yabancılaşma durumunun diğer örgütler üzerinde de etkisi olmaktadır. Okulların çıktıkları olan öğrenciler okulda almış olduğu eğitim doğrultusunda başka bir örgütte işe başlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında zaman; okulun özellikleri, aile, öğretmen, akran ilişkileri, kitle iletişim araçları vb. bu kurumları etkilemekte; öğrencilerin eğitim öğretimden kopmasına ve uzaklaşmasına neden olmaktadır (Avcı, 2012).

Öğretmenin çalıştığı kurumun kurallarıyla kendi değer ve kurallarının çeliştiğini ve sistem içerisinde yeterince etkisinin olmadığını düşünmesi okul yönetiminden uzaklaşması ve eğitsel hedeflerini minimum düzeyde tutması; mesleğe yabancılaşma yaşadığını göstermektedir (Hearn, 1971). Öğretmenlerin yabancılaşma hissinden uzaklaşp mesleklerinin değerli olduğuna inanmaları öğrencilerinin öğrenmesine de olumlu açıdan

etki edecektir (Weber and Omotani, 1984). Henüz yaptığı işe kendi bile anlam veremeyen ve inanmayan bir öğretmenin, öğrencilerini motive etmesi güçtür (Kılçık, 2011). Bu yüzden eğitimde yabancılaşmadan kaynaklı bu gibi sorunların en aza indirilmesinin öğretmenler ve öğrenciler açısından olumlu sonuçlarının olacağı düşünülmektedir (Çifçi, 2019).

Eğitimde yabancılaşma ve öğretmenlerin işe yabancılaşması en çok da gelişmekte olan ülkelerde problem yaratmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler arasında başarısızlık algısının oluşması ve karşılaşılan problemlerin çözümünün olmadığına inanılması, bireylerin mesleki doyumlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları, ekonomik sınırlılıklar ve duyarsızlaşma gibi unsurlar, işe yabancılaşma sorununun en temel sebeplerindendir (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012).

Eğitim öğretim kurumları, merkezi bürokrasinin yoğun bir şekilde hissedildiği yapılardır. Bu kurumlarda önceden hazır olan kuralların olması, belirli kişilerce hazırlanmış olan eğitim programları, görevlilerin yetersizlikleri, öğretmenlerin ekonomik problemleri, farklı toplumsal kesimlerden gelen öğrencilerin aynı amaç için birleştirilmesi veya belli kültürel ortama sahip bir sınıfa farklı kültürden bir öğrencinin dahil edilmesi gibi durumlar, eğitim örgütlerindeki yabancılaşmaya neden olabilmektedir (Sudaçıkılmaz, 2019). Öğretmenler, eğitim programlarının içeriği hazırlanırken ve kurumlarını ilgilendiren kararlar alınırken söz hakkı verilmesini isterler. Böylece işe yabancılaşmanın eğitim sistemine yönelik boyutunun ortadan kaldırılabilceği düşünülmektedir (Maddox, 1997).

2.9 Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma nedenleri

Elma (2003) öğretmenlerin mesleğine yabancılaşmasına neden olan unsurları; okulun hiyerarşik bir yapıda olması, kararların tek bir otorite tarafından alınması ve öğretmenlerin karar alınırken söz sahibi olmaması, öğretmenlerden beklenenlerin belli olması ve bu beklentilerin dışına çıkma şanslarının olmaması, halihazırdaki düzenin devam ettirilmesi amacıyla hiyerarşik denetimlerin yapılması şeklinde açıklamaktadır. Ona göre öğretmenlerin mesleğine olan ilgisinin azalması, yüz yüze iletişimin sağlıklı kurulamaması, başarısızlık hissi, öğretmen ile öğrenci etkileşiminin beklenen düzeyde olmaması, düşük motivasyon ve sarf edilen çabaların yetersizliği, öğrencilerin geleceklerine dair sorumluluk bilincinin olmaması, okul destek hizmetlerinin yeterince

örgütlenmemesi gibi unsurlar bir araya geldiğinde yabancılaşma ve tükenmişlik duygusu yaşanabilmektedir.

Sidorkin (2004); okullardaki bürokratik yapının, yoğun ve sürekli değişen müfredatın, hızlı gelişen teknolojik yeniliklerin, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının, işlevsiz bilgi yükünün hem öğrenci hem de öğretmenlerin alınan kararlarda söz sahibi olmamasının yabancılaşmanın esas nedenleri olduğunu ifade etmektedir. Gouhg (2002) ise; öğretmenlerin mesleğine yabancılaşmasının, bürokrasi, teknoloji, yapılan işin niteliği, tükenmişlik, işten doyumсуuzluk, iş stresi vb. nedenlerden kaynaklandığını ileri sürmektedir (aktaran Kılçık, 2011). Ayrıca; öğretmenlerin çalıştığı kurumun niteliği, türü, öğretmenlik mesleğini neden tercih ettiği, mesleğine ne kadar değer verdiği, aile içi yaşantıları gibi faktörler de öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmasına zemin hazırlamaktadır (Korkmaz, 2017).

Şirin (2009), bireyin sosyal ilişkilerindeki yalnızlığın, eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin, yönetmeliklerin, genelgelerin, öğretmenin fikir ve eylemlerini kısıtlaması, eğitim olanaklarının ve kaynakların yeterli olmaması, harcadıkları çabanın karşılığını alamaması gibi unsurların öğretmeni mesleğine yabancılaştıracağını belirtmektedir. Çalışır (2006), öğretmenlerin mesleğine yabancılaşmasının altında yatan sebeplerin; çalışılan kurumun özellikleri, mesleği seçme gerekçeleri, mesleğe verdikleri değer, kişisel yaşantıları, mesleki doyumları, eğitimle ilgili tüzük, yasa ve genelgelerin öğretmenin fikir ve davranışlarını sınırlaması, emeklerinin takdir edilmemesi gibi etkenlerden kaynaklandığını belirtmektedir.

Öğretmenler; çalıştığı okulun fiziksel yönden yetersiz olması, sınıfın kalabalık olması, ders yükünün çok olması, yönetimin adaletsiz tutumları, okulun havası, kendi aralarında kurdukları ilişkilerin samimiyete dayanmaması gibi nedenlerden mesleklerine yabancılaşma yaşamaktadırlar. Ayrıca, kurumlarda mesleki gelişim imkanlarının kısıtlı olması ve bunun için gereken teşvik ve yönlendirmelerin sağlanmaması, müfredat programlarının gereksiz yönlerinden dolayı yapılan işin anlamsız bulunması, eğitim kurumları ile diğer kurumların iş birliği içinde olmaması ve kurumların birbirlerine karşı kayıtsız davranması yabancılaşmanın nedenlerindendir (Kılıç, 2009).

Yapıcı'ya (2004) göre okulların hiyerarşik yapıda olması, karar alma süreçlerinin merkez tarafından yapılması ve öğretmenlerin bu süreçlerde söz hakkının olmaması, yönetim tarafından öğretmenlerin görevlerinin katı biçimde tanımlanması ve bu rollerin ötesine

geçmelerine izin verilmemesi, sorunların merkezi yönetimce yeni kurallar oluşturularak çözülmeye çalışılması ve hiyerarşik denetim ile mevcut düzenin korunmasının hedeflenmesi gibi etkenler öğretmenleri mesleğe yabancılaştıran esas nedenlerdir. Öğretmenlerin bürokrasi yapısı altında kendilerini yeterince bağımsız hissetmemesi ve karar verilirken sadece kâğıt üzerinde alınan kararlara katılması onları mesleğine yabancılaştırmaktadır. Nitekim bu problemin çözüme kavuşturulabilmesi için her bölgenin kendi olanakları doğrultusunda bir eğitim sistemi planlanmalıdır (Akar, 2018). Ayrıca maddi açıdan zorlanan öğretmenlerin ek bir iş yapmak zorunda kalması, olumsuz şartlar altında eğitim öğretimi devam ettirmeye çalışması, kuralların değiştirilemez olması, öğrenci başarılarının düşük düzeyde olması, eğitimde sürekli sistem arayışı, siyasi otoritelerin baskısı gibi sorunlar yabancılaşmayı beraberinde getirmekte ve kaçınılmaz hale gelmektedir (Erjem, 2005).

2.10 Mesleğe yabancılaşmanın öğretmenler üzerindeki etkileri

Gür (2009), son yıllarda yabancılaşma kavramının üstünde bu denli durulmasının temel nedeninin hiç kuşkusuz bireyin yaşamış olduğu yabancılaşma duygusunun toplumda yıkıcı etkiler yaratmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Nitekim okulların en kritik parçasından biri öğretmendir (Bursalıoğlu, 2016). Mesleğine yabancılaşan birey önce kendine sonra çevresine olan inancını yitireceği için çevresindeki kişilerle ilişkilerinde soğuk davranmaya başlayacak ve kurumda iletişim kurulamamasından kaynaklanan problemlere yol açacaktır (Çifçi, 2019). Mesleğine yabancılaşmış öğretmenler çalışma ortamından uzaklaşarak hoşnutsuzluk duyar. Böylece yabancılaşan öğretmenlerin, okuldaki yaşam standartları, eğitim öğretimde başarı düzeyi ve iş verimliliği düşecektir (Morris, 1986). Öğrencileriyle sıkı bir iletişim kurması elzem olan öğretmenlerin hem kendilerine hem de okullarına yabancılaşması eğitimi ve örgütsel yapıyı olumsuz etkileyecektir (Polat ve Yavaş, 2012).

Öğretmenlerin okulu aktif hale getirme ve hedeflerine ulaştırma sürecindeki rolleri çok büyüktür. Öyle ki öğretmenin mesleğindeki başarısı ve etkili olması sistemin de başarıya ulaşmasını sağlamaktadır. Öğretmenin bu başarıya ulaşmasını sağlayan temel unsurlar ise; öğretmenin iş tatmini, okula ve işine duyduğu bağlılık, stresle baş edebilme kabiliyeti, öğrenci, veli, okul yönetimi ve meslektaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi biçiminde ele

alınabilir (Elma, 2003). Öğretmenlerin yabancılaşma duygusuna kapılması yaratıcılığını, öğrencilerine ve topluma örnek teşkil etmesini, mesleki olarak kendilerini geliştirmelerini, eğitimde verimliliğini düşürerek okul yönetimiyle ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışmasına mâni olmaktadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009'dan aktaran Çevik, 2009). Mercan (2006), yabancılaşmanın meydana getirdiği duyguların öğretmenlerde mesleki yönden gelişimi, yaratıcılığı, öğretim süreçlerindeki verimliliği engellediğini ifade etmektedir. Öğretmenin okul dışı mesleğini geliştirici faaliyetlere katılmaması, sorumluluklarını yerine getirirken isteksiz olması, türlü mazeretler sunarak okula gelmek istememesi ve buna yönelik eylemlerde bulunması öğretmenin mesleğine yabancılaşmasının belirtileridir (Kılçık, 2011).

Merkezi bir eğitim sistemi, öğretmeni sadece müfredatta yer alan konuları ve Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenmiş ders kitaplarından bilgiyi aktaran pasif bir aracıya dönüştürmesiyle mesleki olarak yabancılaşmaya zemin hazırlamaktadır. Sınıfta net biçimde oluşturulmuş bir programla çalışan öğretmen, kendi yaratıcılığını sergileyememekte ve alternatif yöntemleri uygulama olanağı bulamamaktadır (Şimşek, 1997'den aktaran Kıhrı, 2013). Mesleğine yabancılaşan öğretmenin gerek zihinsel gerekse eylemsel olarak çalıştığı kuruma katkıda bulunması güçtür. Zira yabancılaşma, olumsuz sonuçlarla ve çeşitli sorunlarla ilişkili bir durum olarak tanımlanmaktadır (Shoho and Martin, 1999). Çalıştığı kurumda stres olan öğretmenler motivasyonda azalma, gösterilen performansta eksilme ve mesleğe yabancılaşma yaşamaktadır (Elma, 2003). Nitekim eğitimde yabancılaşma durumu öğretmenleri direkt olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinden soğuması, kopması ve giderek anlamını yitirmesi, eğitim öğretim isteğinin azalması neticesinde; eğitim sıkıcı, tekdüze, anlamsız ve zevksiz bir etkinliğe dönüşmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Öğretmenlerin yaptığı işi zevk alarak yapması, görevini yaparken mutlu olması iş doyumunu artırır. İşinde tatmin olamayan öğretmenler ise mesleğini yaparken mutsuz ve huzursuz olur. Bu durum öğretmenlerin psikolojik, fizyolojik ve sosyal yönden uyumsuz bir kişiliğe bürünmelerine, yaptığı işe karşı ilgi duymamalarına, işi bırakmak istemelerine, sürekli şikâyet etmelerine, mesleki açıdan gelecek kaygısına düşmelerine ve umutsuzluğa neden olabilir (Naktiyok ve Yıldırım, 2018). Yabancılaşan kişi yaşamına yön verirken zorlanır ve çevresinde yaşananların bir objesine dönüşür. Böyle bireyler topluma ve kendilerine olan sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanırlar (Boz ve Garipağaoğlu, 2016).

Mesleğine yabancılaşan öğretmen, işini monoton görmekte bu durum ise onun öğrenme öğretme faaliyetlerindeki verimliliğini düşürmektedir (Eren, 1993). Mesleğine yabancılaşan birey işinde geçirdiği zaman diliminde mutsuzluğa kapılarak, kendisini fiziksel ve zihinsel açıdan geliştirmek istemez ve işini bir zorunluluk olarak algılar (Lukes, 1998). Yabancılaşma olgusu öğretmenlerin; yaratıcılığını, öğrencilerine ve topluma örnek olmasını, kendilerini geliştirmelerini, toplumsal kalkınmaya katkıda bulunmalarını, öğretme öğrenme sürecindeki verimliliğini, okul yönetimi ve diğer çalışanlarla iş birliğini engellemektedir (Bayındır, 2002). Öğretmenlik gibi hem girdi hem de çıktısı insan olan bir mesleğin başarıya ulaşabilmesi ve verimlilik sağlayabilmesi için sürekli yenilikçi ve yaratıcı olması elzemdir. Yabancılaşmanın neticesinde güçsüzleşen, yaptığı işi anlamsız bulan öğretmen yaratıcılığını kaybetmekte, bu da eğitim öğretimdeki verimliliği azaltmaktadır (Aslan, 2008).

İşe yaradığını hissetmemek, öğretmenliği sadece gelir sağladığı ve garanti bir meslek olduğu için sürdürmek, öğretme işini özel çaba harcanması gereken bir süreç olarak düşünmek, öğretmenliği sıkıcı bulmak, aktarılan bilgileri manasız bulmak, etkinlik makinesine dönüştüğünü düşünmek, öğretilen bilgiler ile yaşamı bağdaştıramamak, birbirine benzeyen konularda yapılan eğitim faaliyetlerinden bıkmak öğretmenlerin yabancılaşmalarının altında yatan nedenlerdir (Haktanır, 2008). Böylece işine yabancılaşan öğretmen işiyle ilgili kontrolü kaybetmekte ve oluşan bu kontrol kaybı yüzünden emeklerine ilişkin endişelenerek toplumsal problemlerde de kontrol kaybı yaşamaktadır (Seeman, 1967).

2.11 Okul öncesi dönem davranış sorunları

İnsanlar doğumdan itibaren diğer insanlarla devamlı olarak etkileşim halindedir ve sağlıklı ilişkiler kurması gerekmektedir. Şayet diğer insanlarla arasında böyle bir ilişki yoksa toplumdan dışlanması kaçınılmazdır. Okul öncesi dönem sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirme noktasında kritik bir dönemdir (Kızılışık-Kartal, 2014). Çocuklarda ortaya çıkan davranış sorunları, çocuğun çevresiyle uyumlu ilişkiler geliştirmesine ve çevresindeki uyarıcılara yaşından beklenen değer ve kurallar çerçevesinde tepki göstermesine engel olan dolayısıyla da gelişimlerini olumsuz açıdan etkileyen davranışlardır (Mash and Wolfe, 2007). Okul öncesi dönem; bireyin tüm gelişim alanlarına önemli ölçüde etki eden bir

dönem olmakla beraber (Yaman, 2018), çocukların ilerleyen yıllardaki akademik ve sosyal başarıları adına gerekli becerilerin edinildiği ve geliştirildiği kilit zaman dilimidir (McCabe and Altamura, 2011).

Eğitimin en temel amacı; kişinin bulunduğu topluma ayak uydurmasını sağlamaktır. Ev dışındaki eğitimin ilk aşaması ise okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Kara ve Gürgen, 2015). Nitekim çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesi ancak sorunların çözüldüğü, engellerin aşıldığı, anlayışlı, sevgi ve güven barındıran olumlu bir çevrede mümkün görünmektedir. Böyle bir çevreden yoksun olan çocuk güvensiz ve karmaşık duygular içinde bunalarak onu kimsenin sevmediği ve istemediğini düşünür. Bu yüzden dikkat çekmek adına gereksiz davranışlar sergiler ve bu davranışlar zamanla çevresiyle olan ilişkisine zarar verir. Bunun sonucunda da birey; sürekli hırçınlık, kolayca öfkelenme, geçimsiz davranma, yalan söyleme, kavga etme, sürekli kaygı duyma, çalma, asi davranma, kuralları hiçe sayma ve saldırganlık gibi davranışlar gösterir (Saraç, 2011).

Küçük çocukların çoğu okul ile ilk defa okul öncesi dönemde tanışmaktadırlar. Yeni kurallara, yeni ilişkilere ve kısıtlamalara maruz kalan çocuk ya uyum sağlayacak ya da uyum sağlayamayarak davranış sorunları gösterecektir (Yoleri, 2014). Çocukların duygularını yönetebilmesi, sosyal ortama uygun davranışlarda bulunması ve okula hazır hissetmeleri okulda öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla yaşanabilecek olası sorunların önüne geçilebilmesi açısından oldukça önemlidir (Rubin et al., 2001). Davranış sorunları sergileyen çocukların okula başladıktan sonra akranlarıyla yaşadıkları problemler daha belirgin bir hal almaktadır. Çocuğun sosyal ve zihinsel süreçlerdeki becerilerinin yetersiz olması akranlarıyla çatışmasına ve ciddi davranış sorunları sergilemesine sebep olmaktadır (Mash and Wolfe, 2012). Bu bağlamda; okul öncesi dönemdeki çocuklarda gözlenen ve anormal sayılan davranışlardan hangilerinin sorunlu davranış olduğunu saptamak amacıyla çocuklar dikkatli bir biçimde gözlemlenmelidir (Gültekin Akduman, 2014).

Çocuklarda davranış sorunları çoğunlukla okula başlamalarıyla beraber fark edilmekte genellikle okul çocuğun problemleri davranışlar gösterdiğini ifade ederken ebeveynlerle görüş ayrılığı yaşamaktadır. Bazen de problem davranışın ne olduğu net bir şekilde tanımlanamamaktadır. Çocuğun gelişimi için okulun ve ebeveynlerin problem davranışları beraber çözmeye çalışması ve uyum içinde hareket etmesi gerekir. Bu tür durumlarla karşılaşıldığında öncelikli olan çocuğun davranış sorunlarını tanımlamaktır. Çocukların göstermiş olduğu sorunlu davranışların sıklığı ve şiddetinin artması davranış bozukluğunun ortaya çıkma olasılığını da artırmaktadır (Kartal, 2019). Erken dönemde ortaya çıkan

problem davranışlar, çocuğun akran ilişkilerini, okula uyumunu ve ruhsal sağlığını önemli ölçüde etkilemekte; aynı zamanda ilerleyen yıllarda oluşabilecek davranış problemlerine de zemin oluşturmaktadır (Bowers, 1997).

Problem davranışlar, okul öncesi dönemde sıklıkla karşılaşılan zorluklardandır (Yumuş, 2013). Ercan'a (2012) göre bu davranışlar; sınıfta gürültü yapmak, karşı gelmek, söz hakkı almadan konuşmak, yavaş hareket etmek, geç gelmek, diğer çocuklara engel olmak, saldırganlık, düzensizlik, ayakta dolaşmak, sınıfta bulunan eşyalara zarar vermek, mazeret uydurmak, kılık kıyafetinin düzenini önemsememek, hırsızlık, kötü alışkanlıkları sınıf ortamına taşımak şeklindedir. Erken çocukluk yıllarında eğitim ortamlarında problem davranışlar gösteren çocukların sayısında gittikçe bir artış gözlenmektedir (Benedict et al., 2007). Problem davranışlarla başa çıkmak, öğretmenlerin sınıflarında karşı karşıya kaldığı zorluklardandır (Ducharme and Shecter, 2011). Karaoğlu'nun (2002) yapmış olduğu çalışmada; okul öncesi eğitim kurumlarında görülen istenmeyen davranışlar; ellerini istenilen şekilde yıkamama, tek başına oynamak isteme, iletişim kurmakta zorlanma, grup çalışmalarına katılmak istememe, etkinliğe odaklanamama, verilen yönergelere uymama, grup çalışmalarını engelleme, sürekli yalan söyleme, etkinlikleri bitirmek için çaba göstermeme, okula sürekli geç gelme, saldırgan davranışlar sergileme, oyunun kurallarına uygun davranmama, etkinliklerde başkalarına zarar verme ve sıkça tuvalete gitme gibi davranışları seyrek olarak gözlerken; izinsiz konuşmak, gürültü yapmak ve arkadaşlarının sözünü kesmek gibi davranışlara ara sıra rastlandığını saptamıştır.

Öğretmenler sınıfta sıklıkla karşılaştıkları davranış problemlerinin aşırı hareketlilik ve sosyal davranışlarda yetersizlik olduğunu belirtmektedir (Hutchings et al., 2011). Erken yaşlarda ortaya çıkan ve müdahale edilmeyen bu davranış sorunlarının kısa vaadedeki etkilerinin yanı sıra uzun vaadede olumsuz sonuçlar doğurabileceği belirtilmektedir (Moffitt, 2017). Stormont'un (2002) araştırması, okul öncesi dönemde aşırı hareketli ve öfkeli davranışlar gösteren çocukların %67'sinin ilerleyen yıllarda da davranış sorunları göstermeye devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Kargı (2009), okul öncesi kurumlarda davranış sorunları gösteren çocukların genelde huzursuz ve aşırı hareketli olduklarını, beklemeye tahammüllerinin olmadığını, eşyalara ve başka kişilere zarar verdiklerini, kavga ettiklerini, kolaylıkla sinirlendiklerini ya da tam tersi çok çekingen, sıkılgan ve utangaç olduklarını ve bu çocukların büyük bir kısmının kişilerarası problem çözme becerilerinden yoksun olduğunu gözlemlemiştir. Davranış problemleri olan çocuklar, iddaalaşma, küfür etme, eşyalara zarar verme, hırsızlık yapma

veya başkalarını yaralama gibi uygunsuz davranışlarda bulunabilmektedir (Mash and Wolfe, 2012). Ebeveynlerin çocuklarında en çok şikâyet ettiği davranış sorunlarının başında ise; öfke nöbetleri, itaatsizlik ve saldırganlık yer almaktadır (Turner and Sanders, 2006).

Özellikle aile, okul ve çocuğa özgü unsurlar erken yıllarda çocuğun davranışlarını şekillendirme yönünden oldukça önemlidir. Yapılan çalışmalar aile kavramını ebeveynlik tarzları, ebeveyn kabulü ve ebeveyn-çocuk ilişkileri gibi faktörlerle ilişkilendirmektedir (Linville et al., 2010). Doctoroff and Arnold (2004) ise erken yaşlarda ortaya çıkan davranış sorunlarını, çocuğun yaşı, cinsiyeti, kaçınıcı sırada doğduğu; ebeveynlerinin yaşı, mesleği, eğitim seviyesi, sosyo ekonomik durumu, ailedeki kardeş sayısı, evde başka yetişkinlerin olup olmadığı, ailenin etnik kökeni, ailenin stresi ve şiddet gibi önemli değişkenlerle ilişki olduğunu belirtmektedirler.

Okul öncesi dönem kişiliğin şekillenmesinde belirleyici bir dönemdir ve bu dönemde çocuğun davranışlarının sistematik olarak gözlemlenmesi, davranış sorunlarına ilişkin veri toplanması ve erken müdahale çalışmaları, çocuğun gelecekteki yaşamına temel oluşturması yönünden önemlidir (Dursun, 2010). Şayet gereken önlemler alınmadığı ve müdahale edilmediğinde, saldırgan davranışlarda bulunan çocuklar bu davranışları sürdürebilmekte; akranları tarafından da kabul edilmeyerek ileriki yaşantılarında toplumsal ve akademik alanlarda zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Özbey, 2009).

2.12 Problem davranışların sınıflandırılması

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde problem davranışların içe dönük (internalizing) ve dışa dönük (externalizing) problem davranışlar şeklinde ikiye ayrıldığı görülmektedir (Cicchetti and Toth 1991'den aktaran Aunola and Nurmi, 2005). Çocuklar da aynı yetişkin insanlar gibi stresle karşı karşıya kaldıklarında başa çıkabilmek için davranış sorunları göstermeye başlarlar. Böyle durumda çocuklarda dışa dönük ve içe dönük olarak iki tür davranış sorunu ortaya çıkmaktadır. Dışa yansıtılan davranış sorunları sergileyen çocuklarda saldırganlık ve aşırı hareketlilik daha fazla gözlenirken, içe yansıtan davranış sorunları görülen çocuklarda ise kaygı, korku ve dikkat eksikliği oluşmaktadır (Halpern, 2004). Çocuklarda içe dönük davranış sorunları daha az görülürken dışa yönelim davranış sorunları daha fazla görülmektedir (Gimpel and Holland, 2003). Bu iki sorun türünün bir

arada ortaya çıkması bu çocuklarda büyük olasılıkla kalıcı problemler olduğunu göstermektedir (Briggs-Gowan et al., 2006).

2.12.1 Dışa dönük problem davranışlar

Görevlerin reddedilmesi, kurallara uygun davranmama, vurma, hırsızlık, sözlü ve fiziksel olarak saldırganlık davranışlarında bulunulmasına dışa yönelim problem davranışlar denilmektedir. Bu davranışlar rahatsız edici olduğu için dışarıdan kolayca fark edilebilir. Dışa yönelim davranış sorunları bireyler için yıpratıcı ve yaralayıcı olduğundan içe dönük davranış sorunlarından daha zararlıdır (Henricsson, 2006). Bu davranış türünün en belirgin özelliği gözlemlenebilmesi olduğu için çocuklar tarafından pek saklanamaz (Rusby 1998'den aktaran Guttmanova, Szanyi and Cali, 2008). Dışa yönelim davranış problemlerinin yalnızca onu gösteren birey için değil çevresinde bulunan kişiler için de zararlı ve tehlikeli olduğundan bu sorunların göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Merrell, 2003).

Mantyma et al., (2012), yaptıkları çalışmada, annenin hamilelikten önce yaşadığı problemlerin ve çocuğun 2 yaş civarında göstermiş olduğu dışsallaştırılmış sorunların çocuğun ilerleyen yaşamındaki dışa yönelim davranış sorunlarını yordadığını belirtmişlerdir. Akranlarına karşı saldırgan tavırlar gösterme, itaatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtülerin zayıflığı gibi belirtiler okul öncesi dönemdeki dışsallaştırma davranışlarıdır (Campbell, 1995). Card et al., (2008) ise; erkek çocukların vurma gibi doğrudan saldırgan davranışlar, kız çocukların ise duygusal yönden zarar verme gibi dolaylı yoldan saldırgan davranışlar gösterdiklerini saptamıştır.

Dışa yönelim davranış sorunları, öz denetimi olmayan çocuklar tarafından daha fazla gösterilmektedir (Kılınç, 2016). Dışsallaştırılmış davranışların en belirgin özelliği; çocukların kendilerine, başkalarına, hayvanlara ve çevresine karşı yıkıcı ve saldırgan davranışlarda bulunmasıdır (Işıkol, 2019). Bu tarz davranışlar sergileyen çocukların suçlu olma olasılıklarının en yüksek dönemi ergenliktir ve yetişkinlikte de suça ve şiddete yönelen kişiler olma ihtimalleri yüksektir (Jianghong, 2004'ten aktaran Ünsal, 2016).

2.12.2 İe dönük problem davranışlar

Erken ocukluk yıllarında görülen ie dönük problem davranışlar; aşağılık duygusu, çekingenlik, ie kapanıklık, anksiyete, aşırı duyarlılık, ağlamak, sürekli özgünlük ve depresyon şeklinde (Winkley, 1996). Durak’a (2015) göre ise; sürekli kaygı hali, obsesif davranışlar, hastalıktan bağımsız yaşanan ağrı ve şikayetler çocuklarda gözlenen içselleştirilmiş davranışlardır (aktaran Sinanoğlu-Günden, 2019). İe yönelim davranış sorunları olumsuz duygulardan kaynaklanmaktadır. Kendine güvenmeme, korku, kaygı, çekingenlik, ie dönüklük, kendini aşağılama bu davranışlardandır (Aunola ve Nurmi, 2005). İlgili alanyazında kız çocukların ie dönük davranışlar gösterme eğıliminin daha fazla olduğunu bulgulayan araştırmalar vardır (Brenning et al., 2012).

İe yönelim davranış sorunları doğrudan gözlemlenemezler (Campbell, 1995). Bu davranış sorunları dışsallaştırılmış davranışların çoğunlukla kişinin kendine yönelik ve fazla zdenetimden kaynaklı ortaya çıkmakta ve çok şiddetli seyretmiyorsa başkaları tarafından anlaşılmamaktadır (Aunola and Nurmi 2005). z (2005), ie dönüklüğün nedenlerini; ebeveynlerin yanlış tutumları, çocuğun zgven kazanabileceği ortamlarda vakit geçirmesine izin verilmemesi, sevgi ihtiyacının yeterli düzeyde karşılanmaması olarak sıralamıştır.

İe yönelim problem davranışlardan biri olan ie kapanıklık, çocuğun yaşadığı endişeye verilen bir yanıttır. Çocuğun kendini sosyal ortamlardan soyutlaması yani iine kapanması hali; depresyon, kaygı ve zgven eksikliğiyle alakalıdır ve okul öncesi dönemde ortaya çıkabilecek ie dönük davranışlardandır (Işıkol, 2019). Çekingenlik, utangaçlık ve ie dönüklük erken yıllarda akran reddine sebep olmazken ergenlikle beraber artarak devam eden bu davranışlar, bireyin akran reddine ve bir gruba dahil olamamasına sebep olmaktadır (Guttmannova, Szanyi and Cali, 2008). Okul ncesi yıllarda sorunlu davranışlar; öz bakım, tuvalet, uyku ve yemek alışkanlıkları alanlarında daha fazla gözlenmektedir. Aynı zamanda söz dinlememe, küfretme, yalan söyleme, şiddete eğılim, çekingen davranma gibi davranışlar da görülmektedir (Birkan, 2002).

İlgili alanyazın incelendiğinde davranış problemlerinin daha çok davranış bozuklukları, alışkanlık bozuklukları, duygusal bozukluklar olarak sınıflandığı karşımıza çıkmaktadır (Yrkoğlu, 1978).

2.13 Davranış bozuklukları

Çocuğun fiziksel ve ruhsal yönden problemlerini düzgünce yansıtamaması, kendisini ifade edemeyip içsel çatışmalarını davranışlarına yansıtmasıyla davranış bozuklukları ortaya çıkar (Gültekin, 2006). Çocuklarda oluşan davranış bozuklukları; altına kaçırma, dışkısını tutamama, parmak emme, kekemelik, tırnak yeme, korkular, yeme bozuklukları, iştahsızlık, uyku bozuklukları, içe dönüklük, hiperaktivite, hırsızlık, yalancılık, saldırganlık, uyurgezerlik ve aşırı inatçılıktır (Vanderbleek, 2004).

Okul öncesi dönemde sıklıkla görülen davranış sorunu hiperaktivitedir (Al-Sahel, 2006). Bununla beraber saldırganlık ve içe dönüklük de en fazla gözlenen problemlerdendir. Nitekim erkek çocuklar kızlara oranla daha saldırgan davranışlar sergilerken (Maccoby and Jacklin, 1980), kız çocuklar da içe kapanıklık davranışını erkeklere oranla daha fazla göstermektedir (Liu et al., 2000).

2.13.1 Saldırganlık

Saldırganlık; çocuğun etrafında bulunan insanlara, eşyalara ve hayvanlara bilinçli olarak zarar verme şeklinde sergilenen bir davranıştır (Şahin, 2000'den aktaran Çebi, 2017). Çocuklarda saldırganlık davranışı kırıp dökme ve öfke nöbetleri şeklinde görülmektedir (Aydın, 2005). Psikanaliz kuramının kurucusu Freud saldırganlığı; kişinin kendine yönelik yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki nesnelere yöneltilmesi olarak tanımlamaktadır (Gençtan, 1984).

Saldırganlık; gasp, alay etme, akranlarını küçük görme, isteklerini erteleme ve başkalarının haklarına saygı duymama gibi davranışları barındırmaktadır (Bee ve Denise, 2003'ten aktaran Kail, 2012). Çok sayıda bilim insanı saldırganlık davranışının doğuştan geldiğini öne sürmektedir. Freud'a göre şayet saldırgan davranışlar ifade edilmezse bir tür enerji olarak bireyin içinde birikir ve birçok davranış bozukluğunun temelinde saldırganlık eğilimi yer alır. Neredeyse tüm psikologlar insanlarda oluşan saldırganlığın yalnızca doğuştan gelen faktörlerle ilgili olmadığını, öğrenmenin saldırganlık davranışının türü ve miktarı üzerinde belirleyici bir rolünün olduğunu belirtmektedir (Cüceloğlu, 1991). Saldırganlık, değişime en çok direnen davranışlardandır. Bu tür problemlerin tedavisinde

okul öncesi yıllar uygun zaman dilimi olmasına rağmen, birçok anne baba çocuklarının yaşının küçük olmasından dolayı “bekle ve gör” yöntemini kullanmaktadır (Nixon, 2002).

Saldırganlık davranışı erken yaşlardan itibaren ortaya çıkabilmektedir. Çocuk yürümeye başladığı zaman öfkesini vurma, fırlatma, çarpma, ısırma gibi yollarla göstermektedir. Dışa yansıtılamayan duygular ise çocuğun düşmanca duygularını kendisine yöneltmesine sebep olmaktadır (Yenibaş, 2002’den aktaran Koldaş, 2019). Ruhsal sorunları dolayısıyla çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramayan, geçimsiz, kavgacı, sinirli, kural tanımayan, verilen cezalara aldırmayan, karşı çıkan, arkadaşlarına bilinçli şekilde zarar veren, sürekli çevresiyle çatışan ve bu davranışları sürekli devam eden çocuklar saldırgan çocuklardır (Kanlıklıçer, 2005). Çocuklar okul öncesi yıllarda öfkeyle baş edebilmeyi bilmediği veya başkalarının saldırgan davranışlarını görüp bu davranışı doğru sandıkları için vurma gibi davranışlar gösterebilmektedir. Saldırganlık, diğer çocuklar için en riskli sorunlardan olduğu için bu davranışları gösteren bir çocuğun sınıf ortamında bulunması ciddi bir sorun teşkil etmektedir (Yumuş, 2013).

Okul öncesi dönemde saldırganlık çok fazla görülmektedir. Bir çocuğun diğer çocuklara vurması, söz veya el ile işine müdahale etmesi, birinden zorla bir şey almaya çalışması saldırganlık davranışlarındandır (Saygılı, 2005). Bu dönemde özellikle de fiziksel saldırganlık daha fazladır. Kronik bir hal alabilecek saldırgan davranışlar bu yıllarda oluşabilmekte ve kişinin yaşamı boyunca sürebilecek problemlere neden olmaktadır (Gülay, 2008). Kandır (2000), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin gözlemledikleri problem davranışlara dair tutumlarını incelemiş ve problemli davranışların gözlenme sıklığı bakımından, %42,4 ile saldırganlığın ilk sırada olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gülay (2008) ise yaptığı araştırmasında erkeklerin kız çocuklara oranla daha saldırgan olduğunu saptamıştır. Aile yapısının bozulması, aile içinde saldırgan davranışlara şahit olunması, ebeveynlerin çelişkili davranışları, ayrılık kaygısı, gelişimsel gerilikler, çocuğun istismara uğraması, fizyolojik rahatsızlıklar, kitle iletişim araçlarının olumsuz etkileri ve kişiler arası ilişkilerin zayıflığı saldırganlığın ortaya çıkmasının sebepleri arasındadır (Dirim, 2003’ten aktaran Seven, 2007). Şayet çocuk, çevresinde yalnızca saldırgan davranışlarda bulunarak dikkatleri üzerine çekebiliyor ise; bu çocuk için ödül niteliğindedir ve saldırganlık içeren davranışlar göstermeye devam eder (Gültekin, 2006).

Şiddet barındıran içeriklerin saldırgan davranışları artırdığı kabul edilen ve bilinen bir durumdur (Saygılı, 2005). Çocukların gündelik yaşantılarında ve televizyonda saldırganlık barındıran sahneleri izlemelerinin onların saldırganlık içeren davranışlarını çoğalttığı tespit

edilmiştir (Bilgin, 2003). Saldırgan çocuklar çoğunlukla akranlarıyla ve çevreleriyle uyumsuzdur. Ebeveynlerine ve öğretmenlerine karşı çıkarlar, kural tanımazlar, sıkça cezalandırılırlar. Diğer bireylerle ilişkileri çatışma halindedir. Öfke kontrolleri yoktur. Yaptıklarından utanmış olsalar dahi tekrarlamaktan çekinmezler, cezalardan etkilenmez ya da etkilenmemiş gibi görünürler (Kanlıklılıçer, 2005).

Saldırgan çocuk akranlarına yardım etme, onları koruma yönünde teşvik edilmeli ve başkalarının takdirini kazanması sağlanarak benlik saygıları desteklenmelidir (Sevinç, 2003). Çocuğa yapabileceği, yaşına uygun sorumluluklar vermek hem çocuğun dikkatini farklı yönlerle çekecek hem de kendine olan güvenini artıracaktır. Çocuğun yaşı ve ilgi alanlarına dikkat ederek verilen sorumluluklar onun saldırgan davranışlarını azaltabilir. Fazla enerjiyi yönlendirme ve boşaltma çocuklar için bir ihtiyaçtır. Bu yüzden açık havada yapılan etkinliklerde daha esnek davranılmalı, çocuklar daha az sınırlandırılmalı, daha basit kurallar uygulanmalıdır (Madi, 2011). Gülay (2009), gerçekleştirdiği araştırmada, çocukların sosyal becerilerinin geliştikçe saldırganlık davranışlarının ve akranları tarafından dışlanmalarının azaldığını saptamıştır.

2.13.2 Öfke

Budak'a (2000) göre öfke; istenmeyen durumlarla karşılaşıldığında ortaya çıkan ve öfkeye neden olan nesneye ya da kişiye dönük olarak gösterilen saldırgan davranışlarla sonuçlanabilecek olumsuz bir duygu durumudur. Tekme ve tokat atma, küfür söyleme, yüksek sesle konuşma, tehdit etme, her şeyi eleştirme, tartışmacı ve saldırgan bir tutum sergileme, lakap takma, suçlayıcı tavırlarda bulunma, şüphe duyma, alaya alma, önyargılı yaklaşım gibi davranışlar; bireyin diğer insanları incitmeyi veya çevresine zararlı olmayı amaçladığını açıkça ortaya koyan sözel ve fiziksel tacizler olarak değerlendirilir ve öfkenin doğrudan gözlemlenebilen belirtileri şeklinde sınıflandırılır (Soykan, 2003). Öfke, çocukların isteklerinin yerine getirilmemesi ya da aşırı yorgun oldukları durumlarda tepki olarak sergiledikleri tehlikeli davranışlar olarak da ifade edilebilir (Sasso, 1990'dan aktaran Terzi, 2009). Çocuklarda bu duygu en çok 2-4 yaş arası bağımsızlık ve olumsuzluk yıllarında ortaya çıkmaktadır (Üre, Arı ve Şahin-Seçer, 2001).

2.13.3 Kural tanımama

Aile çocuğuna karşı katı ve baskıcı bir tutum sergiliyorsa bu durum ileriki yaşlarda çocuğun isyankâr davranışlarda bulunmasına sebep olabilir. Eğer aile çocuğu sürekli olarak eleştiriyorsa bu durum çocuğun savunma mekanizmalarını güçlendirir. Sonuç olarak da çevresine sürekli karşı çıkacak ve kendini korumaya çalışacaktır. Sürekli ceza alan, küçümsenen, lakap takılan çocuk nihayetinde kendisini önemsiz gördüğü için kendine olan saygısını da kaybedecektir. Ailenin tutumu rahatsa çocuk bu durumda kurallara uymama ve karşı gelme davranışları sergilemeye başlayacaktır (Kurt ve Balat, 2024).

2.13.4 Yalan söyleme

Yalan; doğruluğu bulunmayan, gerçeğe uygun olmayan söz anlamı taşımaktadır (TDK, 2022). Çocukların okul öncesi çağda söylediği yalanlar daha çok hayal dünyasıyla gerçek dünyayı birbirinden ayıramamalarından kaynaklanmaktadır (Gültekin, 2006). Çocuğun söylediği yalanlar 5-6 yaşına hatta okul çağına kadar çok önemli değildir. Çünkü; çocuk bu yıllarda gerçek ile yalanı ayıramaz. Çocuk bir olayı, durumu aktaramamakta ve abartılı şekilde anlatmaktadır. Amacı kandırmak değildir, kavram gelişimi tamamlanana kadar yalan olduğu düşünülen cümleler kurabilir (Saygılı, 2005). Çocuklar bazen gerçeklerden koparak hayalinde tasarladıkları dünyanın içine girebilirler. Çoğunlukla bu durumu gerçeklerden ayıramaz ve o dünyanın içinde tasarladıkları var olmayan kişileri ya da hayali durumları gerçekmiş gibi kabullenebilirler (Çirhinlioğlu, 2015).

Çocukları yalana teşvik eden çoğu zaman anne babanın tutarsızlığıdır. Şayet anne ve babasının yalan söylemesine çocuklar fazlaca duyarlıdır (Gültekin, 2006). Çocuklar ebeveynlerini rol model olarak büyüdüğü için onların tutumu önemlidir. Nitekim kimi ailelerde yalana başvurmak doğruları konuşmak kadar olağandır (Saygılı, 2005). Okul öncesi ve okul çağındaki çocuklar kimi zaman övünmek, kendilerini üstün göstermek gibi amaçlarla da yalana başvurabilmektedir (Gültekin, 2006). Çocukların yalan söylemelerinin muhakkak bir nedeni vardır. Özellikle de çocuktan kapasitesinin üzerinde beklentiye giren ebeveynlerin tutumları çocuğu yalan söylemeye itmektedir. Bu davranışlarının nedeni yanlış olanı bilmemelerinden değil kendilerini korumak istemelerinden kaynaklanmaktadır.

Yanlış ve doğruyu ayırt edebilirler ancak güçlüklerle karşılaştıklarında kendilerini korumak amacıyla yalana başvururlar (Bilgin-Aydın, 2004).

2.13.5 Çalma

Çalma; “başkasına ait olanı gizlice almak, hırsızlık yapmak, tüydürmek” anlamına gelmektedir (TDK, 2022). Çocuklarda görülen çalma davranışlarının çoğu, ebeveynlerinin başka insanlara ait olana ve onların haklarına saygı duyulması gerektiği yönündeki kavram ve alışkanlıkları çocuğa öğretememesinden dolayıdır. Çalma davranışı 5 yaşına değin bir problem oluşturmamaktadır ancak her çocuk mülkiyetin anlamını ve başkalarına ait eşyaların alınamayacağını kavramalıdır (Yavuzer, 1997).

Çalma davranışı gösteren çocuğun yaşının dikkate alınması gerekmektedir. Küçük çocuklarda mülkiyet kavramı gelişmediğinden çocuk nesnelerin başka insanlara ya da kendisine ait olduğunu ayırt edemeyebilir. Özellikle de 6-7 yaşına değin herhangi bir nesneyi alma ya da değiştirme gibi davranışlar sıklıkla görülebilmektedir (Bilgin, 2003). Böyle davranışlar sergileyen çocuğa sert tavırlarla, döverek ya da korkutarak yaklaşmak yerine şefkat gösterilmelidir. Çocuğun arkadaşları, okulu ve çevresi gözden geçirilerek boş zamanlarında neler yapabileceği planlanmalıdır (Saygılı, 2005). Çalma davranışının temelinde sevgi eksikliği yatmaktadır. Özellikle de ihtiyacı olmadığı halde çalma davranışının tek nedeni çocuğun içindeki sevgi açlığıdır (Bilgin, 2003). Sevgiye muhtaç ve kıskanç çocukların bu davranışı daha fazla gösterdikleri gözlenmiştir (Saygılı, 2005).

2.13.6 İnatçılık

İnatçılık; anlamlı bir sebebi olmasa dahi çocuğun aynı davranış ve fikirde ısrar etmesidir (Seven, 2007). Bireylerin inatçı davranışları çevreleriyle olan iletişimlerine engel olmakta, ilişkilerini bozmaktadır. Bundan dolayı inatçı kişiliğe sahip bireyler çoğunlukla mutsuzluğa davetiye çıkarmaktadırlar (Çetinkaya, 2004).

3-5 yaşları arası çocukta inatçılık evresidir. Bu yaşlar arasında gözlenen inatçılık normal olarak karşılanır (Bilgin, 2003). Çocuğun benmerkezci olduğu yıllarda dünya onun etrafında dönüyormuş gibi davranması ve beklentilerinin karşılanmasını istemesi olağandır

(Dursun, 2010). 3-5 yaş arasındaki çocuklar inat evresinde olduğu için her şeyi bağımsız olarak yapmak ister. Dilediği şekilde davranmasına engel olunmamasını ister ve bu isteğinin karşılanmaması halinde inatlaşır (Saygılı, 2005). Ergenlik döneminin ilk yılları ise ikinci inat evresidir. Bu dönemde çocuklar artık bağımsız olmak isterler. İnatçılık bir alışkanlığa dönüşürse bu durum uyum sorunlarına neden olur (Çağlar, 1981). Çocuk inatçı davranışlarda bulunarak bir nevi kendi sınırlarını test etmektedir. İnatçılığın bir problem haline bürünmesi çocuğun sürekli kendine ve başkalarına zarar vermesiyle olur. Örneğin; hava soğuk olduğu halde dışarıda bekleme, sürekli küskünlük hali, evden ya da okuldan kaçma, eşyalara ve oyuncaklara zarar verme biçiminde inatçı davranışlar sergileyebilmektedirler (Demirhan-Harmanda, 2011).

Çocuğun sergilediği inatçılık karşısında anne babanın yapacağı en doğru davranış çocuğa sınır çizmekten ve ceza vermekten kaçınmaktır. Ancak bu; çocuğun tüm istediklerini yapmak ve aykırı davranışlarına göz yummak demek değildir. Örneğin; yemek yemeyi reddettiği zaman çocuğa ısrar edilmemeli ve sofradan kalkmasına müsaade edilmelidir. Fakat sonra yemek yemek istediğinde de çocuk bir sonraki öğüne kadar bekletilmelidir. Bu durum çocuğun ebeveylelerinin otoritesini ve kurallarını kavrayabilmesi adına önem arz etmektedir (Saygılı, 2005).

2.13.7 Dikkat eksikliği ve hiperaktivite

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) okul öncesi yıllarda en çok görülen davranış sorunudur ve görülme sıklığı %3-6 arasındadır (Kanlıkılıçer, 2005). DEHB tanısı bulunan çocuklar atak ve huzursuzdur. Çoğunlukla ilkökul çağında tanı konulabilmektedir. DEHB'nin belirtilerinin okul ve ev gibi en az iki farklı ortamda görülmesi gerekmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Bir çocuğa DEHB tanısı koyabilmek için; çocuk yürümeye başladığında az dahi olsa belirtilerin görülmesi ve bu belirtilerin neredeyse tüm durumlarda gözlemlenmesi gereklidir. Hiperaktif olan çocuk belirlenen süre boyunca yerinde sessizce bekleyemez, oturduğu zamanlarda dahi kıpır kıpırdır ve sesler çıkarır. Devamlı tırmandığı, hopladığı, zıpladığı için arkadaşlarına nazaran daha fazla kaza durumuyla karşılaşmaktadır (Ünsal, 2010). Dikkatlerinin dağılmasına sebep olabilecek ufakık bir durumda dahi konsantre olmakta zorlanırlar ve bir işi yaparken uzun bir süre

boyunca odaklanamazlar. Bir iş yaparken dikkatleri dağıldığı için genelde yaptıkları işi unutarak başka bir işe koyulurlar (Jayson, 2004).

Aşırı hareketli olmanın davranış bozukluğu olarak adlandırılabilmesi için gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde; bu tarz çocuklarda hareketli olmanın yanı sıra dikkat eksikliği ve algı zayıflığıyla beraber öğrenme güçlüğü de gözlenmektedir (Öz, 2005). Dikkat dağınıklığı olan çocuklar daha fazla hareketlidir, sonucunu düşünmeden hareket eder ve ilgilerini çekmeyen durumlar söz konusuysa birkaç dakikadan daha fazla konsantre olamazlar. Sabırsız, aceleci, sıkılgan ve maymun iştahlıdırlar (Yazgan, 2010). Aşırı derecede hareketli çocukların arkadaşlarıyla olan ilişkileri de kısa sürelidir. Kurallara uygun davranma ve engellenmeyle başa çıkabilme düzeyleri düşüktür. Atak davranırlar ve sonucunu düşünmeden akıllarına gelen ilk hareketi yaparlar (Ankay, 1992).

Okul öncesi çağda gözlenen dikkat sorununun sonraki yıllarda akademik başarıya etkisini inceleyen bir araştırmanın sonucunda; dikkat problemlerinin tedavi edilmemesinin okuldaki performansı büyük ölçüde etkileyerek başarı oranını azalttığı saptanmıştır (Barriga et al., 2002). Okul öncesi dönemde çocuklara erken müdahalede bulunmak onların eğitime devam etme ve sonraki kademelere yükselme ihtimalini artırmaktadır (Deutscher and Fewell, 2005'ten aktaran Dursun, 2010). DEHB' nin genellikle okul dönemindeki çocuklarda görülme sıklığı %3-7 arasındayken erkeklerde kız çocuklara oranla 2,5 kat daha fazla görüldüğü tespit edilmiştir (Sercan, 2013).

2.13.8 Pika

Herhangi bir besin değeri taşımayan (kâğıt, toprak, boya, pislik vb.) şeylerin sürekli olarak yenilmesi durumu pika olarak adlandırılmaktadır. Bu duruma tanı koyabilmek için bu maddelerin en azından bir aydır yeniliyor olması lazımdır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Bazı çocuklar 1-1,5 yaşlarındayken kireç veya toprak parçalarını ağzına götürmeye çalışır. Bu durum her çocukta gözlenebilir fakat davranış sürekli olarak devam ediyorsa, bir aydan daha uzun sürüyorsa, gittikçe daha zararlı maddeler ağza götürülüyorsa işte o zaman müdahale edilmesi elzemdir (Sargın, 2012). Çocuğun büyümesine rağmen parkta kumları ya da toprağı ağzına götürmesi, her bulduğu nesneyi ağzına atması gibi davranışlar pika sendromuna örnek olarak verilebilir. Bu davranışları gösteren çocuklar çok fazla yalnız kalmamalı, duygusal ve fiziksel ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Öz, 2005).

2.13.9 Uyku bozuklukları

Gece korkuları, gece terörü, uykudayken konuşma, dişlerini gıcırdatma, uyurgezerlik, uykuya geçmekte zorluk yaşama, uykunun sebepsizce bölünmesi ya da sabah erkenden uyanma gibi davranışlar çocuklarda görülen uyku bozukluklarındandır. Gece korkarak ya da ağlayarak uyanma gece korkuları olarak tanımlanmakta ve kızlarda erkeklere nazaran daha fazla görülmektedir. Gece terörü ise; gece bağırarak, sıçrayarak yatağından kalkma, bütün uyarıcılara rağmen uyanamadan yatağına dönme, sabah olduğunda da bu durumu hatırlayamama şeklinde ortaya çıkmaktadır (Gültekin, 2006).

Uyku saati geldiğinde kontrolsüzce ağlama, geceleri sıkça uyanma ve kendi yatağından kalkarak ebeveynlerinin yatağına yatmak isteme okul öncesi yıllarda sıkça görülen uyku sorunlarıdır (Saygılı, 2005). Çocuk büyüdükçe yatmak istememe, ağlama, oyuncaklarıyla oynamak isteme, hareketlilik, anne babayla yatmak isteme gibi davranışlar sergiler. Bu davranışların nedenlerini anlamaya çalışarak uygun yöntemlerle davranış düzeltilebilir (Sargın, 2012).

Okul öncesi dönemde çocuk yorgunluğunun ve uyuması gerektiğinin bilincine varamaz. Bu yaşlardayken uyumayı reddeden ya da ebeveynleriyle uyumak isteyen çocuk sayısı oldukça fazladır. Uyku saati çocukların yaşına göre belirlenmektedir fakat çocuklar zaman zaman bu uyku saatlerine uymak istemeyebilir. Burada önemli olan anne babanın bu konudaki kararlılığı ve tutarlılığıdır. Öncelikle ebeveynler çocuklarının ne kadar uykuya ihtiyacının olduğunu tespit etmelidir. Nitekim bu süre çocuğun yaşına ve kişisel özelliklerine göre değişkenlik gösterebilmektedir (Saygılı, 2005). Yapılan çalışmalar; ebeveynleriyle aynı yatakta yatan veya aynı odada uyuyan çocukların farklı odada yatan çocuklara nazaran daha çok uyku sorunları sergilediklerini göstermektedir (Öztürk, 2007).

2.13.10 Beslenme bozuklukları

Çocuğa eğer sağlıklı ve çeşitli yiyecekler sunuluyorsa çocuk kendisine yetecek kadarını alır bu sebeple çocuğa yemek yemesi konusunda baskı yapılmaması gerekir. Çocuğa kendi damak zevkini belirleyebilmesi için imkanlar sunulmalıdır (Kırcaali-İftar, 2005). Semerci'ye (2006) göre; ruhsal yönden sorunlu, zihinsel açıdan yeterli olmayan, baskın

tutuma sahip ve kontrolcü anneler çocuklarına zorla yemek yedirmek istemektedir. Nitekim bazı anneler ise çocuklarının yediği yemek miktarına göre iyi anne olduğunu düşünmektedir. Bazen de eşi kendisiyle yeterince ilgilenmeyen anneler çocuklarına yönelerek yemek yemesi konusunda baskıda bulunmaktadır. Bir sağlık problemi olmayan çocuklar ihtiyaç duyduğu oranda yemek yemektedir. Bu konuda çocuğa ısrar edilmemeli ve çocuk rahat bırakılmalıdır. Aynı zamanda çocuğun yemeğini kendi kendine yemesi için de fırsat verilmelidir (Çirhinlioğlu, 2015). Çocukla zıtlaşmak veya aşırı derecede eleştirmek, çocuğun sağlıklı yemek yeme alışkanlığını bozabilir (Aslan, 2009).

2.14 Problem davranışların nedenleri

Kişinin göstermiş olduğu bir davranış dışarıdan bakıldığında anlamsız ya da bozuk gibi görünse de bu davranış o kişi için anlamlı olabilir; çünkü bu şekilde davranmasının nedenleri vardır (Çağlar, 1981). Çocuklarda gözlenen problem davranışlar; istenmeyen sonuçlardan kaçmak için gösterilen davranışlar ve istedik sonuçlara ulaşmak için gösterilen davranışlar şeklinde iki gruba ayrılmaktadır (Serin, 2012). Çocuklarda davranış problemleri sergilenmesinin sebebi, saldırgan birinin örnek alınması olabilir. Örnek alınan kişi çocuğun ebeveynleri, arkadaşı, bir yakını ya da televizyon kahramanı da olabilir (Yalçın-Aktosun, 2006). Öğretmenler çocuğun sergilediği problem davranışların sebeplerini genellikle aileye, çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresine ve kitle iletişim araçlarındaki şiddet içerikli yayınlara bağlarken aileler ise okulların çocuklar için yetersiz olduğuna veya okulların çocuklardan çok fazla beklentisinin olmasına bağlamaktadırlar (Curwin and Mendler, 1988).

Genetik faktörler, fiziksel sebepler, temel gereksinimlerin yeterince karşılanmaması, hatalı ebeveyn davranışları vb. çocukta davranış bozukluklarını oluşturan unsurlardır (Yavuzer, 1997). İlgili çok sayıda araştırmanın sonucuna göre; düşük sosyoekonomik şartlarda büyüyen ailelerin çocukları ile fazla stresli çevrelerde yaşayan çocuklar daha fazla risk altındadır (Campell, 1995). Medyanın kontrolsüzce kullanılması da uyum bozukluğu ve davranış sorunları oluşturabilmektedir (Tahiroğlu ve diğerleri, 2010). Kurallara uygun davranmama, öğretmenin olumsuz tutum ve davranışları, öğretim yöntemlerinin yeterli olmaması, okulun bulunduğu çevre, aile, öğrencilerin kişiliği, ödül eksikliği, ihtiyaçların yeterli düzeyde karşılanmaması, zaman yönetiminin olmaması, öğrencinin dikkat çekmeye

çalışması, öğrencinin güç gösterisinde bulunması, intikam almaya çalışma olumsuz davranışlara neden olan faktörlerdendir (Erdoğan, 2008).

2.14.1 Ailesel nedenler

Çocuklar diğer insanlara nasıl davranacaklarını en yakınlarında bulunan kişilerden yani ailelerini örnek alarak öğrenmektedirler (Baumrind, 1967). Yaşamın ilk yıllarında bebeğe gösterilen sevgi, şefkat ve ilgi temel güven duygusu açısından oldukça önem arz eder. Çocuğun bütün alanlardaki gelişimi için ebeveynlerinin davranışları çok önemlidir (Senemoğlu, 2007). Güvenli bağlanan çocuklar problemli davranışları daha az göstermekte ve mevcut olan sorunlu davranışları da azalma eğilimi göstermektedir (Roskam, 2019). Güvenli bağlanmanın tam tersine kontrolcü, cezalandırıcı ve kararsız bağlanma şekli sergileyen çocuklar; anne ve babalarının ilgisini çekmek amacıyla zorlayıcı yöntemlere başvurmakta ya da sorunlu davranışlar gösterebilmektedir (Dubois-Comtois et al., 2013). Ebeveynler ile çocuk arasındaki olumsuz etkileşim ailenin görevlerini sağlıklı biçimde yapamamasına sebep olarak çocukta problem davranışların ortaya çıkmasına hatta suça yönelik davranışlara neden olabilmektedir (Pinquart, 2001). Amerikalı psikologlara göre; çocuklarda erken yaşta anneleriyle yaşanan olumsuz ilişkiler ve aksamalar yetişkinlikte ağır psikolojik bozukluklara sebebiyet vermektedir (Özdoğan, 2004). Şayet bu sorunlara gerekli önlem alınmazsa bilhassa ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde artış göstererek hırsızlık, şiddet, saldırganlık, öfke gibi problemlere yol açmaktadır (Crick and Dodge, 1994). Okul öncesi çağıdaki çocukların gelişimsel yeterlilik düzeyleriyle ilgili yürütülen çok sayıda çalışmanın sonucuna göre; çocukların davranışlarında en belirleyici kişiler anneleridir. Bu açıdan annelerin çocukları için yeterince donanıma sahip olmaları önem taşımaktadır (Dursun, 2010).

Ailevi stresin fazla olduğu çocuklarda daha çok sorunlu davranış gözlemlenmekteyken; ailede depresyon, katı ve sert tutum, sınırlı sosyal destek gibi etkenlerin de sorunlu davranışlara yol açtığı görülmektedir (Milner and Murphy, 1995). Nitekim ebeveynler çocuklarının yalnızca olumsuz davranışlarına odaklanarak olumlu davranışlarını göz ardı ederler. Anne babanın bu tutumu karşısında çocuk, onların sözünü dinlememe, kurallara uygun davranmama ve karşı çıkma gibi tepkiler vermeye başlayarak kısır döngüye girer (Grimm and Mackowiak, 2006). Ailenin parçalanması, dağılması, boşanmalar nitekim

bütün çocuklar için zordur. Yaşı küçük olan çocuklar anne babanın boşanmasından daha fazla etkilenecek bu duruma kendilerinin sebep olduğunu düşünmektedir (Senemoğlu, 2007).

Çocuklukta görülen davranış sorunlarıyla aile etkileşiminin öneminin vurgulandığı çok sayıda araştırmada; ailenin ortamı, ebeveynlerin ihmalkarlığı ve ilgisizliği, aile içindeki uyum gibi aileye özgü nitelikler, kaygılı olma, depresyon hali, psikolojik sağlık ve davranış bozuklukları arasında ilişki tespit edilmiştir (Hetherington, 2014). Zeller (2007) tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada; annenin depresif olmasının çocukta davranış sorunlarının gidişatını etkilediği ve babanın olumlu yönde müdahalesinin bu etkileşimi hafiflettiği saptanmıştır.

Aile içinde sürekli tartışmaların yaşanması çocuğun öfke ve huzursuzluk hissederek saldırganlık davranışı göstermesine yol açabilir (Butovsktay and Kozintsev, 1999). Sorunlu davranışı erken dönemde farketmek, ortaya çıkmasına engel olmak veya olumlu yöne çevirmek büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple çocukların sorunlu davranışlarının ortaya çıkmasında ailesel nedenlerin belirlenerek çözüm yollarının bulunması gerekmektedir (Crnic et al., 2005). Aynı zamanda babaların çocuklarına göstermiş olduğu ilgi ve sevgi çocukların zekâ gelişimlerini, akademik başarılarını olumlu açıdan etkilemekte, cinsiyet rollerini sağlıklı şekilde kazanabilmelerini, sosyal becerileri edinebilmelerini sağlamaktadır. Böylece davranış sorunlarının ortaya çıkmasına da engel olmaktadır (Şahin ve Özbey, 2007).

2.14.2 Biyolojik nedenler

Tüm çocuklar farklı özelliklere sahiptir. Henüz dünyaya gelmeden önce anne karnında bile farklı özelliklerinin olduğu görülmektedir. Doğumla beraber iyice belirgin hale gelen bu farklılıklar, çocukların doğuştan getirmiş olduğu özellikleridir ve az bile olsa insanların onlara karşı nasıl davranacağını belirlemektedir (Bayhan ve Artan, 2004). Çocuklarda saldırgan davranışlar görülmesinin biyolojik nedenleri arasında; annenin hamilelik süresince kullanmış olduğu ilaçlar, kafa travmaları, organik beyin sendromları sayılabilir (Ankay, 1992). Annenin gebelik öncesinde ve gebeliği sırasında yaşamış olduğu sıkıntılar ve gereken önlemleri almamış olması da biyolojik etkenler arasındadır. Mesela; annenin kilosunun çok fazla olması, geçirdiği hastalıklar, gerekli vitaminleri yeterince almamış

olması, uyuşturucu vb. kullanması, erken annelik vb. faktörler de çocuklarda sorunlu davranışlara yol açar (Tanju, 2011).

Mizaç: Bireyin yaşantılarına ve sosyal etkileşim yöntemlerine olan duyarlılığını belirleyen doğuştan getirdiği özellikleridir (Berns, 2015). Mizaç; duygulanım, etkinlik ve dikkat ile alakalı davranışlardaki şahsi farklılıkları esas almaktadır (Sanson et al., 2011). Mizaç; bireyin çevresiyle olan iletişimde duygusal açıdan davranışlarını ve tepkilerini etkileyerek kişinin kendi doğasından ortaya çıkan davranış tarzıdır (Bee, 2000). Mizacın özellikleri çevreyle değişebilmekle beraber esas kaynağı biyolojiktir (Damon et al., 2006). Mizaç çocuğun ev ortamı ile toplumsal çevresi arasında köprü niteliğindedir. Çocuğun gerek sosyal ilişkilerinde gerekse akran ilişkilerinde bu köprü oldukça etkilidir (Walker et al., 2001). Yapılan araştırmalar; küçük yaşta zor mizaca sahip olan erkek çocuklarının büyüdüğünde örgün eğitime devam etme konusunda isteksiz olduğunu ortaya koymaktadır. Küçük yaşta zor mizacı olan kız çocuklarının ise büyüdülerinde evlilikle ilgili problemler yaşama ihtimalleri daha fazladır (Wachs, 2000).

Yaş: Yaşı küçük çocukların, büyük olan çocuklara oranla daha çok problemli davranışlarda bulunduğu gözlemlenmiştir. Çocuklara küçük yaşlarda sosyal beceriler kazandırıldığında problemli davranışlarında yaş ile birlikte bir azalmanın olduğu ifade edilmiştir (Yavuz ve diğerleri, 2010).

Cinsiyet: Cinsiyetin etkili olduğunu ileri süren araştırmalarda erkeklerin kızlara oranla daha fazla problemli davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir (Dursun, 2010). Çocuğun cinsiyeti ve sorunlu davranışları incelendiği zaman; öfkenin erkek çocuklarda, üzünlük ve korku duygusunun kız çocuklarda daha yoğun görüldüğü ve ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarının sorunlu davranışlarına farklı şekilde cevap verdiği saptanmıştır (Hasting and De, 2008). Cinsiyetten kaynaklanan farklılaşmaların başka bir açıklaması da ailelerin ve toplumun çocuk yetiştirme tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır. Çocuklar 2 yaşına geldiğinde aşırı hareketlilik, söz dinlememe, kural tanımama, saldırgan davranışlar sergileme vb. problemli davranışlar her iki cinsiyette de görülürken yaşı ilerlemesiyle birlikte erkek ve kız çocukları arasındaki fark açılmaktadır (Caughy et al., 2016).

Kalıtımsal özellikler: Çocuğun sorunlu davranışlara genetik yatkınlığı, olumsuzlukların oluşma ihtimalini artırmaktadır. Dolayısıyla genetik de problem davranışları etkileyen unsurlardandır (Yavuzer, 2006).

2.14.3 Okul ile ilgili nedenler

Baran'a (2001) göre okulda çocuğun öğretmeni ve arkadaşlarıyla kurduğu etkileşimin niteliği çocuğun davranışlarını şekillendirmektedir. Şayet çocuğun öğrenme kapasitesi yeterli düzeyde değilse bu durum arkadaşları ve öğretmenleri tarafından olumsuz tepkiler almasına neden olabilmekte ve çocuğun hem okul hayatı hem de sosyal ilişkileri yönünden sorun teşkil etmektedir. Çocuğun okulda ruh sağlığını etkileyen unsurlar arasında; öğretmen, eğitim programı, disiplin, okul yönetimi, personel, akran ilişkileri ve fiziksel koşullar bulunmaktadır (Kırkincioğlu, 2003).

Okul öncesi çağda çocuklar sözel ifadelerden çok gözlem yoluyla öğrenirler. Dolayısıyla bu dönemde çocuğun çevresindeki yetişkinlerin örnek davranışlarda bulunması büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimin nitelikli olabilmesi için, okullardaki eğitim programlarını uygulayan öğretmenlere kritik sorumluluklar düşmektedir. Okullarda çocukların gelişimsel özelliklerini tanıyan, çocukları seven, onların düzeyine uygun eğitim verebilecek donanımda olan öğretmenlerin bulunması elzemdir (Taba et al., 1999). Öğretmenlerden beklenen temel görev, öğrencinin ruh sağlığını koruyabileceği bir ortam oluşturmaktır (Kuzgun, 1992). Öğretmenler çocukların okula başlamasıyla beraber onların sosyal gelişiminde aktif rol alan kişiler haline gelmektedir. Akranlarıyla etkili iletişim kurup sürdürebilme, özdenetim oluşturabilme, içinde bulunduğu çevreye uyum gösterebilme, gruba uyum sağlayabilme, saldırgan davranışlarla ve stresle baş edebilme, plan yapabilme ve problem çözme becerisi kazandırma öğretmenin çocuklara sağlaması gereken dönütlerdir (Kılınç, 2016).

Sınıfta düzensiz bir sistemin varlığı, sınıfın fiziki yapısının yetersizliği, sıraların düzeni, aydınlatma ve ısıtmanın yetersiz olması, aşırı gürültü gibi faktörler öğrencinin sorunlu davranışlarda bulunmasına zemin oluşturabilir (Ercan, 2012). Aynı zamanda öğrencilerin okulda ve sınıfta neleri yapıp neleri yapamayacağını net şekilde ifade edilmemiş olması da problem davranışları tetikleyebilmekte; net bir şekilde ifade edilmeyen kurallar sorunlu davranışların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Mayer, 1995). Davranış sorunu olan çocuğa öğretmenin uygun tepki vermemesi, ödüllendirme yönteminin yanlış kullanılması, çocuktan beklenen ve istenen davranışların onun kişisel özelliklerine ve

yeteneklerine uymaması, eğitimcinin çocuğa uygun bir rol model olamaması gibi unsurlar eğitimcilerden kaynaklı olası davranış problemlerindendir (Yumuş, 2013).

2.14.4 Çevre ile ilgili nedenler

İnsanlar doğumdan itibaren içinde bulundukları ortama uyum sağlama çabası içindedirler (Yıldız, 2012). Ekolojik sistem yaklaşımına göre; çocuğun çevresi onun davranışlarına yön verme konusunda oldukça önemlidir. Dolayısıyla çocuk, ebeveynlerinden ve çevresinden doğrudan etkilenir (Atzaba-Poria and Pike, 2005). Çocukların yetiştiği ortam, sosyal özelliklerinin oluşmasında önemli düzeyde etkilidir (Belsky and Friedman-Hsieh, 2001). Çocuklar dünyaya geldikleri an itibariyle bulundukları çevrenin kültürüne uygun büyütülmekte ve hem maddi hem manevi kültürün öğelerini öğrenerek benimsemektedir (Öztürk, 2008).

Çocukların başkalarıyla ilişki kurabilmesi için çevrelerine uyum göstermeleri gerekmektedir. Nitekim önemli olan çocuğun nitelikleriyle içinde yaşadığı çevre arasında devamlı ve düzenli bir ilişki kurulabiliyor olmasıdır (Saitoğlu, 2020). Çocuklar sosyalleşebilecekleri farklı ortamlarda bulunmalıdır. Çocuğa sosyal becerilerini farklı çevrelerde geliştirme ve öğrenme fırsatları tanınmalıdır (Seven, 2007).

2.14.5 Akran ilişkileri

Çocuklardaki problem davranışların temelleri ailede atılmakta ve bu davranışlar çocukların bulundukları çevre ve eğitim ortamlarıyla birlikte şekillenmeye devam etmektedir. Çocuğun akranlarıyla olan iletişimi sosyal, duygusal, bilişsel işleyişin ötesinde ebeveynlerinden, yaşadıkları çevreden ve okuldan etkilenmektedir (Kılınç, 2016). Akran kabulü, çocuğun anne babasıyla ve kardeşleriyle olan etkileşiminden, ebeveynlerin kendi aralarındaki ilişkisi ve ailenin sosyal destek düzeyi gibi birçok etkenden etkilenmekle birlikte; akran kabulünü en fazla etkileyen faktör çocuğun kendi davranışlarıdır (Ünsal, 2016).

Çocukların bir arkadaş grubuna dahil olması kendisine güven duymasına, utangaçlığının azalmasına ve uyumunun kolaylaşmasına olanak sağlar. Çocuklar yeni ilişkiler kurabilmek

için kendisini ait ve güvende hissedecek bir gruba gereksinim duymaktadır ve bu grubu toplumsal yaşamın bir provası olarak düşünür. Şayet çocuk bu provayı sağlıklı ve başarılı atlattırsa hem kendisine hem çevresine karşı duyarlılığı artarak daha faydalı birisi olabilir (Atlı, 2006). Okul öncesi dönemde sorunlu davranışlar gösteren çocuklar yeterince davranışsal destek sağlanmadığı için ilkokula uyum sağlama sürecinde de çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Stormont, 2002).

2.15 Problem davranışların etkileri

Alanyazında konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar; davranış sorunlarının çocukların yalnızca sosyal etkileşimlerini etkilemekle kalmadığını ayrıca öğrenmelerini de olumsuz etkileyip bunun neticesinde de okulda başarısız olduklarını ortaya çıkarmaktadır (Huffman, Mehlinger and Kerivan, 2000). Ural ve Özteke (2007), sorunlu davranışa maruz kalan çocuğun; üzülmeye, küçük düşme, stres yaşama, güvensizlik hissetme, endişelenme, utanma, başarısızlık gibi etkilerinin olabileceğini ifade etmektedir.

Davranış problemlerine eğitim yönünden bakıldığında; çocukların dinleme, okuma, yazma, kendini ifade edebilme, sorunları çözebilme şekillerini etkilemekle birlikte aynı zamanda öğrenme sürecini ve öğretmenle ilişkilerini olumsuz açıdan etkilemektedir (Mash and Wolfe, 2012). Sorunlu davranışlar, öğrencilere öğrenme amacıyla ayrılan zaman dilimlerini kısaltarak sınıfın iklimini de olumsuz açıdan etkilemektedir (Gökçe, 2014).

Sınıfta gözlenen problem davranışlara sadece o davranışları sergileyen çocuklar değil akranları ve öğretmenleri de olumsuz yönden etki etmektedir (Carlson et al., 2011). Sınıfta görülen problemli davranışları yönetme kapasitesi düşük olan öğretmenlerde işten doyum alamama, tükenmişlik ve yüksek stres gözlenmekte dolayısıyla da işten ayrılma oranları artmaktadır (Adera and Bullock, 2010). Öğretmenler sınıfta sorunlu davranışlar gösteren çocukların sosyal uyumlarını desteklemek yerine güç odaklı disiplin yöntemlerine başvurmaktadırlar (Scott-Little and Holloway, 1992). Jack et al., (1996) tarafından problemli davranışlar gösteren 20 sınıfın gözlemlendiği araştırmada; öğretmen ve çocuk etkileşiminin bu gözlemlenen sürenin %20'sinde olumsuz olduğu, olumlu etkileşimin ise gözlemlenen sürenin %5 inden daha az olduğu saptanmıştır. Çok sayıda öğretmen sınıflarını daha aktif yönetebilmek, öğrencilerine daha iyi eğitim sunabilmek ve zorlayıcı

davranışlar gösteren çocuklarla başa çıkabilmek adına sosyal ve duygusal öğrenmenin nasıl ele alınması gerektiği konusunda hizmet içi eğitime gerek duymaktadır (Zins, 2004).

2.16 Problem davranışlar ile başa çıkma yolları

Erken çocukluk dönemi ortaya çıkan sorunlu davranışların önlenmesi adına kritik bir dönemdir. Bu davranışları önlemek için ergenlik çağına kadar beklemek yerine, erken çocuklukta önleme stratejilerinin uygulanması önerilmektedir (Broidy et al., 2003). Problem davranışlarla baş edebilmek için önce çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinin düzenlenmesi, ebeveynlerin anne baba olma yeterlilikleri, çocuk eğitimi ve gelişimi ile problem çözme kabiliyetlerini geliştirmeleri elzemdir (Özbey, 2010). Fakat; erken çocukluk yıllarında çocukların problemli davranışlarını değiştirmek amacına yönelik aile temelli önleyici müdahaleler çok sınırlıdır (Allday, 2011). Erken çocuklukta görülen problem davranışların kişinin gelişiminde uzun vadeli olumsuz etkilerinden dolayı bunların farkına varılarak erken yıllarda tespiti önem arz etmektedir (Jansen et al., 2011). Problem davranışlar sergileyen çocuklar eğitimsel ve gerekiyorsa psikolojik destek almazsa bu davranışları hem ergenlik yıllarında hem de yetişkinlikte süregelmektedir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009).

İlkokula başlayan öğrencilerde problem davranışlarla baş edebilmek giderek zorlaşmaktadır. İlkokul döneminde çocuklar akranlarıyla birkaç yıl beraber olduğu için öğretmenleri ya da arkadaşlarında oluşacak olumsuz algıların değiştirilmesi daha güçtür (Loeber and Farrington, 1998). Problem davranışla baş edebilmek adına çocuğun içinde bulunduğu çevrenin düzenlenmesi etkili bir yöntem olabilir. Eğer yapılan etkinlik çocuğun ilgisini çekmiyorsa problem davranışlar sergilemesi muhtemeldir. Bu durumda etkinliğin başka etkinlikle değiştirilmesi ya da çocuğa alternatifler sunulması sorunlu davranışı önlemeye katkı sağlayabilir. Problem davranışlarla başa çıkarken kullanılan başka bir yol ise davranış yönetimidir. Yetişkinin çocuğun anlayabileceği bir dil kullanarak konuşması, yönergeleri anlaşılır şekilde ifade etmesi, olumlu cümlelerle iletişime geçmesi, göz teması kurması, sergilenen uygun davranışların pekiştirilmesi, çocuğa istenen davranışı göstermesi için destek olması gibi yöntemlerle problem davranışın ortadan kalkması mümkün olabilmektedir (Diken, 2016). Bijou (1988), çocuklarda gözlenen problem davranışları azaltmak için en etkili yöntemin olumsuz ve itici eylemlerde bulunmak yerine

olumlu pekiştirme yöntemiyle beklenen davranışı güçlendirmek olduğunu ifade etmektedir. Problem davranışlarla baş edebilmek amacıyla önerilen yollar arasında; bu davranışları bir beceri öğretimi olarak ele alıp uygun davranışın öğretilmesi, az sıklıkta sergilenen problem davranışların da dikkate alınması ve öğrencinin uygun davranışa yönlendirilmesi bulunmaktadır (Colvin, Kameenui and Sugai, 1993). Çocuğa rol model olan anne babalar sorunlu davranışları azaltmaya çalışırken sevgi ve şefkat göstermeli; böylece olumlu davranışların oluşumunu hızlandırmalıdır (Aydın, 2005). Gökçe'ye (2014) göre ise; sorunlu davranış ile karşılaşıldığında sorunu anlamaya çalışmak, çocuğu uyarmak, sınıfta yapılan etkinliklerde değişikliğe gitmek, çocuğa yapabileceği görevler vermek, onunla uygun bir dille konuşmak, çocuğun ailesi ve okul yönetimiyle iletişim kurmak yapılması gerekenler arasındadır.

Öğrencilerin sınıfta dikkatli ve düzenli olma, kibar ve sakin olma, sırayla konuşma ve iş birliği gibi beklenen davranışları gösterdiklerinde öğretmenleri tarafından teşvik edilerek ödüllendirilmeleri problem davranışların azalmasına katkıda bulunacaktır (Ercan, 2012). Çocuklar sosyal beceri edinimi ve problem davranışlarının azalması amacıyla sosyal ortamlara dahil edilerek böyle ortamlarda nasıl davranacakları onlara öğretilmelidir (Akyol ve diğerleri, 2011). Ülkemizde öğretmenlerin %46,6'sı davranış problemleriyle alakalı yeterli düzeyde bilgisinin bulunmadığını dile getirmektedir (Yumuş, 2013). Tüm bu bilgilerin ışığında; çocukların gelişimlerine destek olma ve sorunlu davranışlarını önleme konularında kendini yetersiz hisseden öğretmenlerin bu becerileri kazanmak amacıyla eğitim almaları önem arz etmektedir (Benedict et al., 2007).

Yüksel (2017), sınıfta davranış problemlerinin etkili şekilde yönetilebilmesi için şu önerileri sunmaktadır:

- Problem davranış ortaya çıkmadan önce önlenmeye ve söndürülmeye çalışılmalıdır.
- Problem davranış ortadan kalkana değin şekillendirilmeye devam edilmeli, zamana yayılmalı ve ortam değişikliği yapılmalıdır.
- Öğretmen çocuğun kendisini örnek alacağı davranışlar sergileyerek öğretme sürecini sevgi ve ilgiyle yürütmelidir.

2.17 Mesleğe yabancılaşma konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar

Bayındır (2002), Eskişehir il merkezinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; verileri toplamak için kişisel bilgiler, mesleğe yabancılaşma ve öğretme-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışları olmak üzere üç bölümden oluşan bir anket geliştirerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Son halini alan anketi Eskişehir il merkezindeki genel, anadolu, fen ve güzel sanatlar liselerinde görev yapmakta olan dal öğretmenlerine uygulamıştır. Araştırma sonunda; bu iki değişken arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Elma (2003), resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında cinsiyete, kıdeme, okul büyüklüğüne, öğretmenlerin alanına ve medeni durumlarına göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 485 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “İşe Yabancılaşma Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonunda; küçük okulda görev yapan öğretmenlerde, bekâr olan öğretmenlerde ve branş öğretmenlerinde mesleğe yabancılaşma seviyesinin daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

Çalışır (2006), resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında; Bolu ili merkez ilköğretim okullarında çalışan basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenen 514 öğretmenden veri toplamıştır. Veriler, Elma'nın (2003) geliştirdiği “İköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda; anlamsızlık, güçsüzlük, okula yabancılaşma ile yalıtılmışlık boyutlarında öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu tespit etmiştir.

Şirin (2009), resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında cinsiyete, medeni duruma, çalışılan kuruma, eşin çalışma durumuna, iş değişikliği yapma isteğine, yaşa ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını

ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında; Konya iline bağlı üç merkez ilçede (Karatay, Meram, Selçuklu) görev yapan evrenden rastgele seçilen 71 ilköğretim ve 82 ortaöğretim okullarında görevli toplam 153 beden eğitimi öğretmeninden veri toplamıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlere, “Kişisel Bilgi Formu” ve Elma’nın (2003) “İşe Yabancılaşma Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerde görülen yabancılaşmanın en fazla okula yabancılaşma alt boyutunda, en az ise anlamsızlık alt boyutunda yaşandığı sonucuna ulaşmıştır.

Fayda-Kınık (2010), resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma algı düzeylerini tespit etmeyi, yabancılaşma duygusunu güçsüzlük, kuralsızlık ve toplumsal yalıtılmışlık boyutları açısından yaşayıp yaşamadıklarını belirlemeyi ve bu bağlamda öğretmen yabancılaşma düzeyi ile cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma süresi ve okul türü değişkenleri arasında istatistiksel açıdan fark olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırmasında; oranlı eleman örnekleme yöntemi kullanarak İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde resmi ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 300 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda; medeni hal, cinsiyet, işte çalışma süresi ve çalışılan okulun türünün yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı farklılıklar yarattığını saptamıştır.

Şimşek, Balay ve Şimşek (2012), sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile bunu etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada betimsel-ilişkisel tarama modeli kullanarak yansız örnekleme yoluyla toplam 340 sınıf öğretmeninden veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerde işe yabancılaşmanın genellikle orta düzey olduğunu; en fazla yabancılaşmanın “kuralsızlık” alt boyutunda yaşanırken en az yabancılaşmanın “sosyal uzaklık” alt boyutunda yaşandığını tespit etmişlerdir.

Kıvrı (2013), resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma boyutlarının (anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük, normsuzluk) cinsiyete, yaşa, çocuk sahibi olma, eğitim durumuna, görev yaptığı kuruma, mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında; İstanbul Avrupa Yakasında bulunan resmi ve özel okulda görev yapan 231 okul öncesi öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırma kapsamında "Okul Öncesi Öğretmenleri İşe Yabancılaşma Ölçeği" geliştirilme aşamasında 143 madde oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Analizler sonucunda 5 faktörlü (anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük, normsuzluk) ve son hali 69

maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Geliştirdiği ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu, anlamsızlık alt boyutunun öğrenim durumuna göre farklılaştığını tespit etmiştir.

Kazoğlu (2014), Şanlıurfa il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı' na bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarda maruz kaldıkları örgütsel yıldırma ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında 423 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırmanın verilerini elde etmek için "İşyerinde Psikolojik Taciz Ölçeği" ve "İşe Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki bulunduğunu saptamış; örgütsel yıldırmanın, işe yabancılaşmanın anlamsızlık, güçsüzlük ve yalıtılmışlık alt boyutlarıyla orta düzeyde pozitif bir ilişki söz konusuken okula yabancılaşma alt boyutuyla anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Zorgül (2014), ilkokul öğretmenlerinin maruz kaldığı psikolojik yıldırma ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine dayanarak ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında; İstanbul ili Avcılar ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 262 sınıf öğretmeninden veri toplamıştır. Tarama modeli ile yapılan korelasyonel bir araştırmadır. Araştırmada öğretmenlerin psikolojik yıldırma düzeylerini ölçmek üzere; Gökçe (2006) tarafından geliştirilen "İş Yerinde Yıldırma Ölçeği" ve öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek için Elma (2003) tarafından geliştirilen "İşe Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; psikolojik yıldırma ile işe yabancılaşmanın anlamsızlık, yalıtılmışlık ve güçsüzlük alt boyutları arasında pozitif bir ilişki mevcut iken okula yabancılaşma ile psikolojik yıldırma arasında ilişki saptanmamıştır.

Mahmutyazıcıoğlu (2015), İstanbul ili Anadolu yakasında Kartal ve Maltepe ilçelerinde resmi ve özel anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı ve ilişkisel tarama modeli kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında; tesadüfi oransız küme örneklemiyle seçilen 178 okul öncesi öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırmada; "Kişisel Bilgi Formu", "Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; liderlik özellikleriyle mesleki yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulgulamıştır.

Kurtulmuş ve Yiğit (2016), işe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetini etkileyip etkilemediğini incelemek için korelasyonel yöntemle gerçekleştirdikleri araştırmada; seçkisiz örnekleme yöntemiyle Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki Anadolu liselerinde görev yapan 400 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırmanın verileri “İşe Yabancılaşma Ölçeği” ve İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; işe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetini anlamlı bir şekilde etkilediğini tespit etmişlerdir. İşe yabancılaşma değişkeni işten ayrılma niyeti değişkeninin %49’unu etkilediği, işe yabancılaşmanın “düşük” düzeyde, işten ayrılma niyeti ise “çok düşük” düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yıldız (2016), öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını, mesleğe yabancılaşma ve yaşam doyumu düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında; ilişkisel tarama modeli kullanarak Sivas il sınırları içinde bulunan ve tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 397 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “İşe Yabancılaşma Öğretmen Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği” ve öğretmenlerin mesleğin etik davranışlarını sergileme algılarını belirlemek amacıyla “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin mesleki etiğe uygun davrandıklarını düşündüklerini, orta düzeyde yaşam doyumuna sahip olduklarını ve düşük düzeyde işe yabancılaşma yaşadıklarını belirlemiştir. Aynı zamanda, mesleki etik ilkelerine yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaştığı bulgulanmıştır.

Camadan ve diğerleri (2017), psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişliğin rolünü incelemeyi amaçladıkları araştırmada; 2016-2017 eğitim öğretim yılında Trabzon, Rize ve Artvin il ve ilçelerinde görev yapan toplam 203 psikolojik danışmandan veri toplamıştır. Araştırma sonucunda; psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ile yabancılaşmaları arasında orta düzeyde ve olumsuz yönde, tükenmişlikleri ile yabancılaşmaları arasında orta düzeyde olumlu yönde ve öz yeterlikleri ile tükenmişlikleri arasında orta düzeyde ve olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur.

Kabaklı-Çimen (2018), resmî ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini ve bunları etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmayı betimsel tarama modeli kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya resmî ve özel okullarda görev yapan toplam 288 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmenleri İşe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; haftalık çalışma

saatine göre normsuzluk alt boyutunda, mesleği kendi isteğiyle seçme durumuna göre yalıtılmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Nuraydın (2018), sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaya yönelik durumlarını karşılaştırmak amacıyla yaptığı araştırmasında; İstanbul ili Kartal ilçesinde özel ve devlet anaokullarında görev yapan 200 okul öncesi öğretmeninden veri toplamıştır. Veriler Kıhrı (2013) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenliği Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Anket Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ak (2019), okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında; basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle Konya ilinde bulunan üç merkez ilçede görev yapan toplam 474 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Hoy et al., (2002) tarafından geliştirilen ve Özdere (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul İklimi Ölçeği" ile Elma (2003) tarafından geliştirilen "İşe Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının ortalamasının düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. İşe yabancılaşmanın alt boyutları incelendiğinde, okula yabancılaşma en yüksek alt boyut olarak öne çıkarken, anlamsızlık en düşük düzeyde saptanmıştır. Demografik değişkenler olan cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdemde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunurken medeni durum ve branş değişkenlerinde anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Atmaca (2020), öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeline göre yürüttüğü araştırmasında; Düzce ilinde görev yapan 663 öğretmenden veri toplamıştır. Öğretmenlerin kişilik tipleri "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" ile belirlenmiştir. Ayrıca "Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği" ile öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleriyle görev yaptıkları okul kademesi arasında anlamlı bir fark olduğunu ve kişilik tiplerinin mesleğe yabancılaşma üzerinde farklı etkiler oluşturduğunu bulgulamıştır.

Ayık ve Altay (2023), ilkökul öğretmenlerinin algılarına göre okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında; Erzurum ili merkez ilçelerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 347

öğretmenden veri toplamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Okul İklim Ölçeği”, “İşe Yabancılaşma Ölçeği” ve “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin işe yabancılaşma yaşamadığını, okul iklimi algılarının yüksek, örgütsel vatandaşlık algılarının ise çok yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

2.18 Problem davranışlar konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar

Karaoğlu (2002), okul öncesi eğitim sınıflarında karşılaşılan istenmeyen davranışlarla hangi sıklıkta karşılaşıldığını ve öğretmenlerin sınıf etkinliklerini bozan istenmeyen davranışları engellemek için geliştirdikleri yöntemleri hangi sıklıkta kullandıklarını saptamak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada; Denizli ili merkezinde anaokulları ve bünyesinde anasınıfı olan ilköğretim okullarında görev yapan 133 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların istenmeyen davranışlarıyla düşük düzeyde karşılaşıldığı ve farklı branşlardaki öğretmenlerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığı ve istenmeyen davranışları yönetim biçimlerinde anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir.

Erkan ve Kargı (2004), Ankara’daki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların problemli davranışlarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada; seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 3-5 yaş grubunda yer alan 338 çocuktan veri toplamıştır. Araştırmada Achenbach ve Rescorla (2000) tarafından geliştirilen, Erol ve Acı (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmalarının neticesinde; annelerin içe ve dışa dönük davranış sorunlarında öğretmenlere oranla daha çok sorun bildirdiğini; öğretmenlerin ise 5 yaş grubunu 4 yaş grubuna oranla daha problemli olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kanlıkılıçer (2005), okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarını anlamak üzere yaptığı çalışmasında; önce Behar’ın (1976) testinden uyarlanan “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği” kullanılarak, 3-6 yaş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunlarını belirlemiştir. Çalışmanın örneklem grubu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 654 çocuk ve çocukların öğretmeni olan 56 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada “Çocuk Bilgi Formu” ve “Öğretmen Bilgi Formu” kullanılmıştır. “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği”nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının sonucunda; erkek çocukların kızlara göre daha saldırgan ve

hareketli olduğunu; fakat ailenin sosyoekonomik düzeyi, annenin mesleği ve kardeş sayısının davranış sorunlarıyla ilişkisinin olmadığını bulgulamıştır.

Özyürek ve Poyraz (2005), ebeveynlerin disiplin yöntemleriyle okul öncesi dönem çocukların problem davranışlarını inceledikleri çalışmalarının sonucunda; ebeveynlerin çocuklarda yemek yemeyi reddetme, kıskanç davranma, dağınık olma ve söz dinlememe gibi davranışları istemediklerini; anne babaların %57'si fiziksel bir ceza uygulamazken kalanların nadiren düzeyinde de olsa uyguladığını söylediği sonucuna ulaşmışlardır.

Seven (2007), anasınıfı öğrencilerinin sosyal davranış problemleri üzerinde ailesel faktörlerin etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında; Muş Merkezinde bulunan altı yaşındaki 110 anasınıfı öğrencisinden veri toplamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Davranış Problemi Bölümü Öğretmen Formu” kullanılmıştır. 6 yaş çocuklarda görülen davranış problemlerine ailesel unsurların etkisini incelediği çalışmada, problemli davranışların kardeş sayısına, cinsiyete, annenin çalışıp çalışmama durumuna ve sosyoekonomik duruma göre farklılaştığını; içselleşmiş sorunların annenin çalışma durumu ve kardeş sayısına, dışsallaşmış sorunların ise cinsiyet ve kardeş sayısına göre farklılaştığını saptamıştır.

Şehirli (2007), Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'ni geliştirerek geçerlik ve güvenirlik düzeyini ölçmek ve Kastamonu'da yaşayan 5-6 yaş dönemindeki çocukların öğretmenleri aracılığıyla istenmeyen davranışlarını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada; Kastamonu il merkezi, Daday, Devrekâni, Seydiler ve Taşköprü ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 243 çocuğun 20 öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış problemlerinin sahip oldukları kardeş sayısına göre farklılık gösterdiğini; tek çocukların iki veya üç kardeşli çocuklara göre daha uyumlu davranışlar sergilerken kardeş sayısı arttıkça kaygı düzeylerinin yükseldiğini saptamıştır.

Kök ve diğerleri (2008), okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak çocuklardaki duygusal ve davranışsal sorunları incelemeyi amaçladıkları araştırmada, betimsel yöntem ve tarama modeli kullanmışlardır. Araştırmanın verileri Erzurum, Ağrı, Kars, Ardahan ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 1723 öğrenci içerisinden sorunlu oldukları belirtilen 96 öğrenciden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formu kullanılmış ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda; bütün illerde en yaygın

davranış probleminin dikkat eksikliği, duygusal problemin ise saldırganlık olduğu sonucuna varmışlardır.

Olçay (2008), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sorunlu davranışlarını ve sosyal yeteneklerini incelemek için yaptığı araştırmasında; genel tarama modeli kullanarak tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen ve Antalya ilinde yer alan Şehit Teğmen Ayfer Gök Anaokulu'na devam eden toplam 216 çocuğu ve annesini örneklem olarak almıştır. Veriler “Aile Hayatı ve Tutum Ölçeği” ve “Davranış Dereceleme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; annenin tutumları ile sosyal davranışlar arasında ilişki bulunmadığını; fakat problem davranışlar ile annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiş; davranış problemleri ve sosyal yeteneklerin yaş, cinsiyet, eğitim süresi, kardeş sayısı ve annenin eğitim düzeyine göre farklılaştığını; annenin çalışma durumunun ise etkisinin olmadığını saptamıştır.

Derman (2009), okul öncesi dönem çocuklarında sınıf içi saldırgan davranışların öğretmenden kaynaklanan nedenlerini incelemek için yaptığı çalışmada; 204 erkek, 187 kız olmak üzere toplam 391 çocukta sınıf içinde gözlenen saldırgan davranışları öğretmen gözlemlerine dayanarak belirlemiştir. Araştırma sonucunda; birinci sırada sınıf mevcudunun fazlalığından dolayı öğretmenin çocuklara yeterli ilgiyi gösterememesi, ikinci sırada öğrenme ortamını hazırlamada yetersiz kalması, üçüncü sırada ise sınıfta rekabet ortamı oluşmasına sebep olması yer almaktadır.

Erdinç (2009), okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleriyle anne baba tutumlarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında; ilişkisel tarama modeli kullanarak Ankara'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık toplam 337 çocuktan veri toplamıştır. Araştırmada "Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği", "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyeti erkek olan çocukların, otoriter ebeveyn tutumunun ve uzun süreli anaokuluna devam etmenin fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı öngördüğünü; fakat annenin çalışma durumu, eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyinin bu davranışlarda anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamıştır.

Özbey ve Alisinanoğlu (2009), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının, çocukların öğretmenlerinin yaşına, kıdem durumuna, mezun olduğu okul türüne ve medeni durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada; ilişkisel tarama modeli kullanarak Ankara ili merkez ilçelerdeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarından tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 60–72 aylık 330 çocuktan veri toplamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılan “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; anne eğitim durumunun çocukların davranış sorunlarında fark oluşturmadığını; fakat doğum sırası ve baba eğitim durumunun farklılık oluşturduğunu; erkek çocukların kızlara oranla daha fazla problem davranışlar gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Özdemir (2009), sınıf içinde istenmeyen davranışlar ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada; ilişkisel tarama modeli kullanarak Şanlıurfa ili Merkez ilçe ilköğretim okullarında görevli 500 öğretmene anket uygulamış, anketlerden 405 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma, kişisel ve mesleki bilgileri içeren ölçek, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı anketi ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ile toplanan veriler üzerinden yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; en sık karşılaşılan istenmeyen davranışın arkadaşlarını şikâyet etme, en az karşılaşılan istenmeyen davranışın ise derste uyuma olduğunu; meslekte yeni olan öğretmenlerin daha fazla problem yaşadığını ve bu davranışların tükenmişliği artırdığını tespit etmiştir.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010), tarama modeli kullanarak anne baba eğitim durumunun çocukların davranış sorunları üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla Giresun'da anasınıfına devam eden 119 çocukla yaptıkları araştırmanın verileri anasınıfı öğretmenleri tarafından her bir çocuk için “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; anne baba eğitim durumunun çocukların davranış sorunları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kadan (2010), sosyodemografik değişkenlere göre ebeveyn tutumlarının çocukların saldırgan davranışları üzerindeki etkisini incelediği araştırmada; okul öncesi kuruma devam etmeyen çocukların edenlere, erkek çocukların kızlara, anne babası ayrı olan çocukların anne babası birlikte yaşayanlara, kardeşi olmayan çocukların kardeşi olanlara ve annesi çalışmayan çocukların çalışanlara oranla daha saldırgan olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyi azaldıkça fiziksel ve sözel saldırganlığın arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünsal (2010), 60-72 aylık okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında; İstanbul ilindeki 8 devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 432 çocuk ve annelerine “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği” ve “Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği” uygulamıştır. Araştırma sonucunda; çocukların sosyal uyum düzeyinin azalmasının davranış sorunlarını artırdığını tespit etmiştir.

Akyol ve diğerleri (2011), okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi dönemde problemlili davranışlara yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada; ilk 7 maddesi demografik bilgiler olan toplam 19 maddeden oluşan ve araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmış, nitel verilerin analizinde ise kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan 5-6 yaş gruplarıyla çalışan, 110 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenleri en çok saldırganlık davranışıyla zorlandıklarını ve bu sorunların temel sebebinin de ebeveyn tutumları olduğunu ifade etmişlerdir.

Karaca ve diğerleri (2011), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarını incelemek, sosyal davranışlarla bazı değişkenlerin ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada; Afyonkarahisar il merkezinde buluna özel anaokulları ile ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden altı yaş grubundaki toplam 299 çocuktan veri toplamıştır. Araştırmada; Crick ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen Karakuş (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyete göre fiziksel ve ilişkisel saldırganlık ile depresif davranışlarda anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Ebeveyn öğrenim durumu ve annenin yaşı ile ilişkisel saldırganlık arasında da anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Uluyurt (2012), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerini farklı değişkenler açısından incelediği çalışmasında; Konya ilinde oransız küme örnekleme yoluyla seçilen ilköğretim bünyesinde anasınıfları, devlet anaokulları ve özel anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklardan veri toplamıştır. Araştırmada 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerini incelemek amacıyla; “Kişisel Bilgi Formu”, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği”, “Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” ve “Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; erkek çocukların akranlarına yönelik saldırganlık, dışlanma, aşırı hareketlilik, akran şiddetine maruz kalma oranlarının kızlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Dereli-İman (2013), sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi davranış problemlerini açıklama düzeyini incelediği; “Wally Çocuk Sosyal Sorun Çözme Dedektif Oyunu Testi”ni uyarlamak ve çocukların sosyal problem çözme becerisinin okul öncesi davranış problemini öngörüp öngörmediğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında; ölçeğinin geçerliliğini belirlemek için veri keşifsel ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, faktör yapısının modelle kısmen tutarlı olduğunu göstermiş ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları genel ölçek için .88, alt ölçekler için .86 ve .73 olarak; Spearman-Brown katsayıları ise genel ölçek için .80, alt ölçekler için .81 ve .75 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucu; öğrencilerin sosyal problem çözme alt ölçeklerinin okul öncesi davranış probleminin alt ölçeklerini önemli ölçüde öngörürken, cinsiyet ve sosyo-kültürel düzeyin çocukların sosyal problem çözme becerisini önemli ölçüde öngörmediğini göstermiştir.

Gangal (2013), okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yollarını incelemeyi amaçladığı araştırmasında; özel durum çalışması yöntemi kullanarak Trabzon’da bir anaokulunda çalışmakta olan 3 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarından veri toplamıştır. Araştırmanın verileri yapılandırılmamış sınıf içi gözlemler, öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar ve öğretmenlerin günlük planlarının incelenmesi yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin davranışlarıyla görüşleri arasında tutarsızlıklar olduğu ve özyeterlilik inançlarının gerçekçi olmadığı bulgulanmıştır.

Ogelman ve Sarıkaya (2013), okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta anlamlı düzeyde değişiklik gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada; Denizli il merkezindeki 5 ve 6 yaş grubundan 78 çocuk ve 7 anaokulu öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırmada, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” ve “Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda; 6 yaşında saldırganlık, sosyal olmayan davranışlar, korku, kaygı, dışlanma ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin azaldığını; olumlu sosyal davranışların ise arttığını tespit etmişlerdir.

Yumuş (2013), okul öncesi öğretmenlerinin 36-72 aylık çocuklarda gözlenen davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme yöntemleri ile sınıf yönetimi ve davranış yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerini alınması yoluyla gerçekleştirdiği çalışmada; veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleriyle İlgili Görüşleri Soru Formu”

kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 36-72 ay aralığındaki çocuklara eğitim veren toplam 238 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artmasıyla çocuklarda gözlenen davranış sorunlarıyla başa çıkabilmek için kullanılan davranış yönetimi ve sınıf yönetimi becerilerinde daha başarılı olduklarını tespit etmiştir.

Kızılışık-Kartal (2014), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunları ile annelerinin evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada; İstanbul ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında 3-6 yaş arası 124 çocuk ve annelerinden veri toplanmıştır. Araştırmada aileye ait bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu", okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemlerini taramak için "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" ve annelerin çift uyumunu ölçmek için "Çift Uyum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; annenin evlilik uyumunun çeşitli demografik değişkenlerden etkilenmediğini; 3-4 yaş çocukların 5-6 yaş çocuklara göre ve annesi çalışmakta olan çocukların çalışmayanlara oranla daha çok problemli davranış gösterdiklerini bulmuştur.

Yüksek Usta ve Yılmaz (2014), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 aylık çocukların anneleri ve öğretmenleriyle olan ilişkileri ile davranış problemleri arasındaki bağlantıyı incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada; ilişkisel tarama modeli kullanarak Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ilçelerinde bulunan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 48-60 aylık 252 çocuğun anneleri ve 59 öğretmenden veri toplamıştır. Çocukların davranış problemlerini değerlendirmek amacıyla, anneleri ve öğretmenleri tarafından doldurulan, "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği", çocukların anneleri ile olan ilişkileri, "Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği", öğretmenleri ile olan ilişkileri ise, "Öğretmen Çocuk İlişki Ölçeği" kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; çatışmalı ilişkilerin içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışları artırdığını, yakın ilişkilerin ise içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışları azalttığını tespit etmişlerdir.

Kara ve Gürgeç'in (2015), 48-72 aylık çocukların davranış sorunlarını çocuklara ve öğretmenlerine ilişkin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışmanın örneklemini; Kayseri ilinin en yüksek nüfus yoğunluğuna sahip ilk üç ilçesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 445 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; cinsiyet değişkeninin davranış

problemleri üzerinde etkili bir unsur olduğunu; kızların dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik gibi sorunları erkeklere oranla daha az gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Bilir ve Sop (2016), okul öncesi dönemdeki çocukların aile ilişkileri ve çocuklardaki problem davranış düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın çalışma grubu; Düzce il merkezinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokuluna devam eden 48-66 aylık toplam 170 çocuk ve annesinden oluşmaktadır. Araştırmada "Demografik Bilgi Formu", "Problem Davranış Ölçeği" ve Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından yapılan "Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği-Anne Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet ve anne eğitim düzeyinin ilişkisiz olduğunu; fakat doğum sırasına göre ortanca çocukların en az, büyük çocukların ise en fazla problem davranışlarda bulunduğu sonucuna varmışlardır.

Özdemir ve Tepeli (2016), çocuklarda görülen saldırgan davranışlara karşı öğretmenlerin başa çıkma yöntemlerini araştırdıkları çalışmayı Kırşehir il merkezinde yer alan beş bağımsız anaokulu ve bir ilkokula bağlı anasınıfında görev yapan 12 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmen Bilgi Formu", "Öğretmen Görüşme Formu" ve "Gözlem Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sözel uyarı, ceza verme, görmezden gelme, çözüm yolu önerme, çocuğun yerini değiştirme, rehberlik etme, problemi anlamaya çalışma ve empati yöntemlerini kullandıklarını saptamışlardır.

Coşan (2017) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara karşı kullanmış oldukları stratejileri inceleyen araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili merkez ilçelerinde görev yapan 140 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Keleş (2015) tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ardından öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilere ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri 20 okul öncesi öğretmenine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonunda; en sık karşılaşılan davranış sorununun sınıf düzenini bozan davranışlar olduğu ve stratejilerin kıdem, sınıf mevcudu ve yaş grubuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Çebi (2017), 5-6 yaşındaki çocukların davranış sorunları ve kendilik algılarını incelediği araştırmasının çalışma grubunu İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan devlete ait okul

öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 200 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada “Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği” ve “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kendilik algısı ile davranış sorunları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; davranış sorunlarının cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yaralı ve Aytar (2017), okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarını öz becerileri yönünden incelemeyi amaçladıkları çalışmada; araştırmanın verilerini Ankara’nın merkezinde bulunan iki anaokuluna devam eden çocuklardan toplamışlardır. Araştırmanın nicel boyutuna 64 çocuk katılmış olup, nitel boyutuna ait veriler öz düzenleme becerisi gelişmemiş 8 çocuktan elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda okul öncesi öz düzenleme becerileri ölçeği kullanılmış olup, nitel boyutunda görüşme tekniği ve “var olmayan bir hayvan çiz” testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda; öz düzenlemesi yeterince gelişmemiş çocuklarda kural tanımama, düzene uyum sağlamama gibi sorunların daha fazla görüldüğü bulgulanmıştır.

Akçınar ve Baydar (2018), çocukların ve annelerinin 3 yaşından 7 yaşına kadar izlendiği ve 5 yıllık boylamsal olarak gerçekleştirilen çalışmanın örnekleme; Türkiye’yi temsil eden tabakalı örneklem yöntemi ile seçilmiş 19 il, 33 mahalle ve bu mahallelerde oturan 1052 çocuk ve ailelerinden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda; anneleri cezalandırma yöntemine başvuran çocukların daha fazla problem davranış gösterdiğini; sıcak ve yakın davranışlar gösteren annelerin ise çocuklarda problemlili davranışları azalttığını belirlemişlerdir.

Aksoy (2018), okul öncesi dönem çocukların annelerinin kişilik özelliği ve çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun mizaç ve davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmada; 48-72 ay arasındaki 443 çocuğun annelerine "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği", "Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu" çocuklara ise "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu", "Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" uygulamıştır. Araştırma sonunda; olumlu mizaç özelliklerinin yüksek olmasının olumlu sosyal davranışları artırırken olumsuz davranışları azalttığını tespit etmiştir.

Tazeoğlu (2019), çocukların göstermiş olduğu davranış problemlerini öngören değişkenleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasına; 10-14 yaşlarında 149’u kız ve 151’i erkek olmak üzere toplam 300 çocuk katılmıştır. Araştırmada “Conners Ebeveyn Derecelendirme Ölçeği”, “Anne Babalık Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili” ölçme araçları

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; annelerin disiplin yöntemlerinin ailede bulunan çocuk sayısı, cinsiyet ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sinanoğlu Günden (2019), okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladığı çalışmada; nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan temel nitel araştırma desenini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini ilkokulların anasınıfları ve bağımsız anaokullarında çalışmakta olan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri kişisel bilgi formu ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin görüşüne göre problem davranışların en fazla oyun ve etkinlik zamanlarında ortaya çıktığını; öğretmenlerin bunun önüne geçebilmek amacıyla kural koyma ve ortam düzenleme gibi yöntemlere başvurduklarını tespit etmiştir.

Kalkan (2019), Piramit Modeli'ne dayalı olarak sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve problem davranışları önlemek üzere okul öncesi öğretmenleri için geliştirilen, öğretmen eğitim çalıştayları ile uygulama temelli koçluk desteği içeren bir mesleki gelişim programının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları stratejileri geliştirme ve sınıflarındaki çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme ve problem davranışlarını önleme üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada; kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma deseni kullanmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitimi sınıflarında görev yapan 34 okul öncesi öğretmeni ile yaşları 36-72 ay arasında değişen 65 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda; programın deney grubundaki çocuklarda sosyal beceri ve etkileşimi artırırken problem davranışları azalttığı sonucuna varılmıştır.

Kurt ve Balat (2024), anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeyleri ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amacıyla yaptıkları araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Üsküdar ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 494 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçekler, “6 yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirilmesi Testi (ACES)” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği”dir. Araştırmanın sonucunda; duygusal beceriler arttıkça problem davranışların azaldığını ve bu beceriler ile cinsiyet, sosyo ekonomik durum ve ebeveyn öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir.

2.19 Mesleğe yabancılaşma konusunda yurt dışında yapılan çalışmalar

Hearn (1971), ilkokulda çalışan öğretmenlerin işe yabancılaşması ile okul sisteminin yapısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında; iki faktör arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını saptamıştır. Fakat; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşma yaşadığı ve bu durumun okul sisteminin yapısından çok erkek öğretmenlerin mesleğe karşı tutumlarından kaynaklandığı sonucuna varmıştır.

Cox and Wood (1980), güçsüzlük boyutuna odaklanarak bürokratik örgüt yapısı ile öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırma sonucunda; hiyerarşik otorite ve kuralların baskısının yabancılaşmayla pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Steitz and Kulpa (1984), yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre mesleki katılım ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın sonucunda, yaş değişkeninin kadınlar için negatif, erkekler için pozitif bir etken olduğunu bulgulamışlardır.

DeRose (1985), öğretmenlerin müdürlerin okulda kullandığı güce ilişkin algıları ile yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda; kullanılan güç örüntüleriyle yabancılaşma arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Calabrese and Fisher (1988), öğretim tecrübesinin yabancılaşma üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmanın sonucunda; öğretmen adayları ile aktif olarak çalışan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini karşılaştırmış; öğretmen adaylarının normsuzluk, yalıtılmışlık, güçsüzlük ve toplam yabancılaşma düzeylerinin aktif olarak görevde olan öğretmenlere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

MacKinnon et al., (1991), okullarda ortaya çıkan merkezîleşme, yabancılaşma ve okulların etkililiği arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, yabancılaşmayla okulun merkezîleşmesi arasında pozitif, yabancılaşmayla okul etkililiği arasında negatif anlamlı ilişki tespit etmişlerdir.

Johson and Ellett (1992), okulun öğrenme çevresi, öğretmenlerin alınan kararlara katılımı, okul etkililiği ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmada; okulun merkezîleşme düzeyiyle işe yabancılaşma arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu; merkezîleşme arttıkça işe yabancılaşmanın da arttığını tespit etmişlerdir.

Buff (1996), Latince öğretmenleri ile diğer öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasının sonucunda; genel olarak benzerlikler olduğunu fakat Latince öğretmenlerinin kendilerini daha fazla yabancılaşmış hissettiğini, çevreleri tarafından anlaşılmadığı düşüncesine sahip olduklarını belirtmiştir.

Shoho and Katims (1998), özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşma algılarını karşılaştırdıkları çalışmalarında; özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine oranla daha fazla yabancılaştıklarını bulgulamışlardır.

Shoho and Martin (1999), öğretmenlerin çalışma sürelerine bağlı yıpranma düzeyleri ve mesleğe yabancılaşma duyguları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kesson (2003), öğretmenlerin yabancılaşmış emeğini, yabancılaşma sürecini ve bu süreçte okul yönetiminden kaynaklı problemleri incelediği çalışmasında, profesyonel gelişimin öğretmenler için önemini vurgulayarak mesleğe yabancılaşmayı azaltabileceğini dile getirmiştir.

Pugh and Zhao (2003), sınıflarında teknolojiyi aktif olarak kullanan öğretmenlerin görüşlerine göre; bütün öğretmenlerin yabancılaşma yaşadığını bireysel güçlerinin öğretmenlik kültürü veya yönetsel kararlardan dolayı zarar görmesiyle işe yabancılaştığını belirtmişlerdir.

Brooks et al., (2008), “Öğretmen Yabancılaşması ve Eğitim Reformu” başlıklı araştırmalarında, Amerikan liselerinde çalışan öğretmenlerin yabancılaşmayı bütün boyutlarıyla yaşadığı, fakat her öğretmenin bu boyutları farklı biçimde yorumladığı; öğretmen yabancılaşmasının düzenleme çalışmalarını benimseme sürecinin, yönetici ve politikacıların kabulüne rağmen göreceli ve derin etkileri olan temel bir problem olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Rajaeepour et al., (2012), okullardaki örgütsel yapı ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptıkları çalışmada; iki değişken arasında bir ilişki olduğunu fakat öğrenim düzeyinin yabancılaşma üzerinde etkisinin bulunmadığını belirtmişlerdir.

Tummers and Dulk (2013), işe yabancılaşmanın örgütsel bağlılık, iş çabası ve aile zenginleşmesi üzerindeki etkilerini araştırarak işe yabancılaşmanın iş çabasını ve örgütsel bağlılığı olumsuz açıdan etkilediğini belirtmişlerdir.

Chiaburu et al., (2014), 45 araştırmayı kapsayan meta-analiz çalışmasında, işe yabancılaşmanın iş doyumunda ve örgütsel bağlılıkta azalma, iş güvensizliği, tükenmişlik, işe devamsızlıkta artış, işten ayrılma isteği ve iş performansında düşüş gibi sonuçlara yol açtığını tespit etmişlerdir.

Tummers et al., (2015), kamu çalışanlarında ortaya çıkan işe yabancılaşma ve siyasi yabancılaşmanın davranışlar üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada; işe yabancılaşmanın çalışma çabasını azaltarak işten ayrılma isteğini artırdığını saptamışlardır.

Tsang (2018), öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerindeki olumsuz duyguların sosyal nedenlerini araştırdığı çalışmasının sonucunda; öğretmenlerin çoğunun eğitim-öğretim şartlarını olumsuz olarak değerlendirdiği ve mutsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. İleri yaş ve yüksek mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma eğilimlerinin daha fazla olduğunu saptamıştır.

Dash and Vohra (2019), müdürlerin liderlik tarzıyla öğretmenlerin işe yabancılaşma ve örgütsel bağlılık gibi tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarının sonucunda; işe yabancılaşmanın iş zanaatkârlığı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkiye kısmi olarak aracılık yaptığını tespit etmişlerdir.

2.20 Problem davranışlar konusunda yurt dışında yapılan çalışmalar

Lahey et al., (1980), 2-17 yaş aralığındaki çocuklarla yaptıkları araştırmanın sonunda; doğum sırası ve cinsiyetin davranış problemlerine etkisini incelemiş; erkek çocukların ve ilk doğan çocukların diğerlerine göre daha sık davranış problemleri sergilediğini belirtmişlerdir.

McCoby and Jacklin (1980), 6 yaşındaki çocuklarda saldırganlık ve cinsiyetin davranış sorunlarına etkisini inceledikleri araştırmada; erkek çocukların kızlara göre daha saldırgan olduğunu tespit etmişlerdir.

Beautrais, Fergusson and Shannon (1982), aile içinde yaşanan olaylar ile okul öncesi dönemdeki çocukların davranış sorunları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada; en fazla öfke, nefes alma ve yeme sorunlarının görüldüğü; fakat annelerin profesyonel yardım arayışının düşük olduğu; ailedeki çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası ve sosyoekonomik düzeyin bu sorunları etkilediği sonucuna varmışlardır.

Rubin and Clark (1983), çocuklarda görülen davranış sorunlarının okul öncesi öğretmenleri tarafından gözlemsel, sosyometrik ve sosyal-bilişsel yönden ele alındığı çalışmada; endişeli, saldırgan ve hiperaktif çocukların akranlarınca daha az kabul edildiği ve sınıfta daha fazla problem yarattığı sonucuna ulaşmışlardır.

Campbell and Ewing (1990), boylamsal olarak gerçekleştirdikleri ve çocukları üç yaşından dokuz yaşına kadar izledikleri araştırmada; aile içindeki yüksek stres düzeyinin, anne ve öğretmen görüşlerine göre ileriki yıllarda davranış sorunlarını öngördüğünü tespit etmişlerdir.

Howing et al., (1990), erken çocukluk döneminde saldırganlığın azaltılmasıyla ilgili bir program hazırladıkları çalışma sonucunda; saldırganlık azaltma programının kendine zarar verme davranışını azalttığını tespit etmişlerdir.

Reid and Crisafulli (1990), eşler arasındaki tartışma, uyumsuzluk ve tutarsızlık gibi aile içi geçimsizlik davranışları ile çocuklardaki davranış sorunları arasındaki ilişkiyi meta-analiz yöntemiyle inceledikleri araştırmalarında; bu iki faktör arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin erkek çocuklarda kızlara oranla daha belirgin görüldüğünü saptamışlardır.

Carr, Taylor and Robinson (1991), yetişkinlerin farklı davranış değiştirme yöntemleri ile çocukların problem davranışlarını nasıl etkileyebileceğini inceledikleri araştırmada; yetişkin öğretim girişimlerinin sorunlu çocuklarda öfke ve saldırganlığı tetiklediği ancak; diğer zamanlarda sorunlu davranış sergilemedikleri tespit edilmiştir.

Lavigne, Saucier and Tremblay (1995), sorunlu davranışlar sergileyen çocukları ve onların ebeveynlerini okul öncesi çağından 8-9 yaşına kadar izledikleri boylamsal araştırmada; düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin yıkıcı davranışlarının taklit yoluyla öğrenilip çocuklara yansıdığını saptamışlardır.

Prior et al., (1998), “Avustralya’nın Çok Kültürlü Kentsel Bölgelerinde Okul Öncesi Davranış Problemleri” başlıklı çalışmada; erkek çocukların dışa dönük problemlili davranışlarının kızlara oranla daha fazla olduğu, öğretmen ve aile raporlarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca; saldırganlık, vurma gibi davranış sorunları arasındaki ilişkinin düşük olduğu saptanmıştır.

Amato and Rivera (1999), çocukların davranış problemleri ve babanın katılımı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada; pozitif baba katılımının davranış sorunlarını azalttığını saptamışlardır.

Nelson et al., (1999), mizaçları, bir işi başarabilme kararlılıkları, duygusal yoğunlukları ve aktiviteleri konusunda aileleri tarafından değerlendirilen 5 yaşındaki çocukların dört yıl sonraki okul performansı ve davranış problemlerinin ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Weiss et al., (1999), Amerika’da yaşayan latin çocukların okul öncesi çağda davranışsal ve duygusal sorunlarında aile ve kültürün etkisini inceledikleri araştırmada; ebeveynlerin görüşlerinin benzerlik gösterdiğini, erkekler ve kızlar arasında toplam puanda anlamlı bir fark olmadığını bulgulamışlardır.

Fagan and Iglesias (2000), babaların çocuklarıyla iletişimi ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma sonunda; baba iletişiminin çocukların davranış problemleriyle ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Coplan et al., (2001), okul öncesi dönem çocuklarda problem davranış belirtisi olabilecek tek başına oyun oynama davranışını inceledikleri çalışmada; tek başına oyun oynayan çocukların daha fazla dışa dönük sorun sergilediğini, erken akademik becerilerde daha düşük performans gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Mesman and Koot (2001), 2 ve 3 yaşlarındaki çocukların ebeveynlerinin ifade etmiş olduğu davranış sorunlarının çocuklar 10-11 yaşlarına ulaştıklarında psikopatolojik olarak incelendiği araştırmada; erken dönemdeki davranışların sekiz yıl sonraki psikopatolojiyle paralel olduğu sonucuna varmışlardır.

Wakschlag and Keenan (2001), çocuklardaki davranış sorunlarını etkileyen risk faktörlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada; anne baba stresinin davranış sorunları için önemli bir risk faktörü olduğu; davranış problemi bulunan ve bulunmayan çocukları ayırt edici olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Webster-Stratton, Reid and Hammond (2001), 4-8 yaşları arasında sosyal beceri ve sorun çözme programına katılan çocuklarda saldırgan davranışların görülme durumunu inceleyen araştırmalarında; sosyal beceri programının saldırganlığı azalttığını belirtmişlerdir.

Criss et al., (2002), okul öncesi dönem çocuklarıyla ve aileleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada; çocuklardaki saldırgan davranışların problem çözme kalıpları ve sert disiplinle ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Elliot et al., (2002), çalışmaları kapsamında ebeveynlerin bir kısmına problem davranışları önleme eğitimi verilerek verilmeyenlerle kıyaslanmış ve sonuç olarak; problem davranış önleme eğitiminin korku, kaygı ve saldırganlığı azalttığı bulgulanmıştır.

Bradley et al., (2003), okul öncesi dönemde görülen sorunlu davranışları aile eğitimiyle engellemenin etkililiğini inceledikleri araştırmada; eğitim uygulanan ailelerin çocuklarında problem davranışların azaldığını tespit etmişlerdir ve bir yıl sonra ölçekler aileler tarafından tekrar doldurulduğunda da sonuç değişmemiştir.

Dodge et al., (2003), çocuklarda görülen davranış sorunlarından biri olan saldırganlığın ortaya çıkması ile akran reddi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada; akran reddinin davranış problemlerini tetiklediğini ve bu etkinin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamışlardır.

Galboda, Prince and Scott (2003), çocukların okul öncesi yıllarda gösterdiği davranış sorunlarıyla annenin çocukla beraber yaptığı aktiviteler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında; anneyle çocuğun beraber yaptığı aktivitelerin çocukların problem davranışlarını azalttığını tespit etmişlerdir.

Anselmi et al., (2004) araştırmalarında; dışsal problemlerin içsel problemlere göre daha yaygın olduğunu; etnik köken farklılıklarının ise davranış sorunları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamışlardır. Ayrıca; sosyodemografik ve ailevi unsurlar, kardeş sayısı ve babanın bakım rolünün davranış sorunlarıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Blair et al., (2004), problem davranışlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit ederek; kız çocuklarının kaygı ve depresif davranışlara, erkeklerin ise saldırganlık ve kural ihlallerine daha yatkın olduğunu belirtmişlerdir.

Deng, Liu and Roosa (2004), çocuklarda görülen davranış sorunlarının aile ve öğretmen değerlendirmesine göre incelendiği çalışmada; dikkat ve dışsallaştırma sorunlarında aile-öğretmen arasında fikir birliğinin arttığını; içselleştirme sorunlarında ise azaldığını belirtmişlerdir.

Drossos (2004), okul öncesi dönemdeki çocukların dışa dönük davranış problemleri ile yürütücü işlev becerilerini karşılaştırdığı çalışmada; dürtü kontrolü ile dışa dönük davranışların ilişkili olduğunu saptamıştır.

Keane and Calkins (2004), okul öncesi dönem çocuklarda davranış sorunları gösterenlerin cinsiyetlerine göre akran ilişkilerini inceledikleri araştırmada; erkek çocukların düşmanca tavırlarının, kız çocukların ise kopuk ilişkilerinin akran ilişkilerini etkilediğini saptamışlardır.

Kerr et al., (2004), ebeveynlerin disiplin yöntemleri ile okul öncesi dönem çocuklarda gözlenen davranış sorunları arasındaki ilişkiyi araştırdıklarında; ebeveynlerin sıcak ilgisinin ve az fiziksel şiddetin davranış sorunlarını azalttığını tespit etmişlerdir.

Anthony et al., (2005), ebeveyn davranışları ve ebeveynlik stresi ile okul öncesi çocuklarda meydana gelen sınıf içi davranış problemleri ve sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırmada; ebeveynlik stresinin davranış problemleri ve sosyal yeterliliklerle büyük ölçüde ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Aunola and Nurmi (2005), okul öncesi çocuklarda aile tutumu ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmada; ebeveynlerin yüksek psikolojik kontrolünün çocuklarda içe dönüklük ve saldırganlığı artırdığını saptamışlardır.

Baker, Blacher and Olsson (2005) araştırmalarında; aile mutluluğu ve iyimserliğinin çocukların davranışlarını olumlu yönde etkilerken ebeveyn stresinin ise olumsuz yönde etkilediğini; davranış sorunlarıyla ailevi stres arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve aile tutumlarının benzer olduğunu tespit etmişlerdir.

Herrera and Little (2005), ebeveyn ve öğretmenlerin davranış problemleri sergileyen çocukları nasıl tespit ettikleri ve problem davranışlara gösterdikleri tepkiler arasında farklılık olup olmadığını ele aldıkları araştırmada; ebeveynlerin tehdit ve ceza, öğretmenlerin ise dinleme ve disiplin değişikliği yöntemlerini kullandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Lagace-Seguin and d'Entremont (2005), Kanada'daki hava durumu ile okul öncesi dönem çocuklarının duygusal durumları ve davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın sonunda; hava durumunun davranışları etkilediğini, güneşli havanın pozitif sosyal davranışları; yüksek nemin ise sorunları artırdığını tespit etmişlerdir.

Velderman et al., (2006), anne ile çocuk arasında kurulan zayıf bağın ve çocuğa karşı zayıf ilginin problem davranışlar üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada; erken müdahalelerin sorunlu davranışları azalttığını ve müdahale sonucunda ailelerin çocuklarıyla daha duyarlı bir etkileşim geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Brown (2007), küçük yaştaki çocukların problem davranışlarını anlamak maksadıyla davranış sorunlarını zaman, mekân ve cinsiyet açısından inceleyerek öğretmen ve ailelerle iş birliğiyle yaptığı çalışmasında; sınıf içi düzenlemelerin çocukların davranış problemleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Dennis et al., (2007), 4-6 yaş arası çocukların çaba gerektiren kontrol düzeyleriyle sosyal yeterlilikleri ve davranış problemlerini karşılaştırdıkları çalışmada; dört yaş grubunda içe dönük davranışların çaba kontrolüyle negatif ilişkili olduğunu; ancak beş ve altı yaş grubunda herhangi bir ilişkinin bulunmadığını belirlemişlerdir.

Kwon (2007), annenin stres düzeyinin okul öncesi çocukların davranış problemleriyle ilişkisini incelediği çalışmada; iki faktör arasında bir ilişki olduğunu ve annelerin aşırı kontrolcü, olumsuz tutumlarının çocukların davranış sorunlarıyla ilgili olduğunu saptamıştır.

Mistry et al., (2007), günlük televizyon süresi 2 saatin üstünde olan 2,5 ve 5,5 yaşlarındaki çocukların davranış problemlerini inceledikleri çalışmada; çocukların %41'inin yatak odasında televizyon bulunduğunu; odalarında televizyon bulunmasının davranış sorunları ve zayıf sosyal becerilerle ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Anselmi et al., (2008), 4-12 yaş arasındaki çocukların davranışsal ve duygusal sorunlarını anneleri vasıtasıyla belirlemek için yaptığı çalışmada; erken dönemdeki problem davranışların %31'inin 12 yaşında da devam ettiğini; erkek çocukların daha fazla davranış ve dikkat sorunları gösterdiğini belirlemişlerdir.

Davenport, Hegland and Melby (2008), erkek çocukların erken çocukluk yıllarında göstermiş olduğu problemli davranışları ve ebeveynlerin sorun çözme ve serbest oynama etkinliklerindeki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmada; ebeveynlerin duyarlı ve destekleyici yaklaşımlarının davranış problemlerini %9 oranında azaltırken müdahaleci ve kısıtlayıcı tutumlarının ise bu sorunları %28 oranında artırdığını bulgulamışlardır.

Montiel-Nava and Pena (2008), aile ve öğretmen görüşlerine göre çocukların davranışlarının değerlendirildiği çalışmada; görüşlerde hiperaktivite ve akademik sorunlar konusunda benzerlik olduğu fakat; problemli davranışlar konusunda aile ve öğretmen arasında görüş ayrılıkları bulunduğunu saptamışlardır.

Paulussen Hoogeboom et al., (2008), çocukların olumsuz duygusallığı ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi ebeveynlik stillerine göre ele aldıkları çalışmada; otoriter ebeveynliğin olumsuz duygusallık ve problem davranışlar arasındaki ilişkiye aracı olduğunu belirtmişlerdir.

Raver et al., (2009) çocukların okul öncesi çağda davranış sorunlarına yönelik yaptıkları müdahale çalışmasında cinsiyet, gelir düzeyi ve etnik köken gibi faktörlerin bu sorunlar

üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre içselleştirme ve dışsallaştırma davranışlarında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir.

Abdi (2010), öğretmen ve aile görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini incelediği araştırmasının sonunda; erkek çocukların dışsallaştırma ve aşırı hareketlilik gibi davranış problemlerinin kız çocuklara oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Chen (2010), okul öncesi dönemdeki çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelediği çalışma sonunda; erkek çocukların kızlara oranla daha fazla dışsallaştırılmış davranış sergilediğini ve yüksek düzeyde içselleştirilmiş davranışlara sahip çocukların dışsallaştırılmış davranışlara daha yatkın olduğunu saptamıştır.

Hartas (2011), sosyoekonomik unsurların 3-5 yaş arasında bulunan çocukların davranışları üzerine etkisini ele aldığı çalışmada; sosyoekonomik unsurların davranışlar üzerinde orta düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Spilt et al., (2011), okul öncesi çağıdaki çocuklarda fiziksel saldırganlık ve antisosyal davranışlar arasında bir fark olup olmadığını incelemek için yaptıkları çalışmada; fiziksel saldırganlık ile diğer antisosyal davranışlar arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Weitzman et al., (2011), ailelerin çocuklarının sosyal duygusal gelişimine dair endişe durumları ile çocukların sosyal duygusal sorunlar sergileme durumu arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada; annelerin %30,4'ü çocuklarının sosyal duygusal gelişimine dair kaygılandığını dile getirmiş; endişeleri ile çocukların sosyal duygusal problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ziv and Sorongon (2011), okul öncesi davranış sorunları ile düşük sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada; bu dönemde görülen problem davranışlar ile düşük sosyoekonomik düzey arasında bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir.

Bayer et al., (2012), altı aylıktan beş yaşına kadar çocukları ve ailelerini izledikleri boylamsal çalışma sonunda; katı disiplin yöntemlerinin beş yaşındaki çocukların davranış problemlerini güçlü bir şekilde yordadığını ortaya koymuşlardır. Çocuğun erkek olması ve ebeveynlerin stresinin, bu yaş grubundaki davranış problemlerindeki değişimin %24'ünü açıkladığını belirtmişlerdir.

Bertino, Connell and Lewis (2012), çocuklardaki içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlar ile ebeveynlerin kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmada; ebeveynlerde görülen sınırdaki kişilik bozukluğu, paranoyak ve çekingen kişilik özelliklerinin çocuklardaki dışsallaştırılmış davranış problemleriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu saptamışlardır.

McGilloway et al., (2012), dezavantajlı gruplarda bulunan davranış sorunları olan çocuklara temel aile eğitim programının etkililiğini inceledikleri çalışmada; erken müdahalenin dezavantajlı gruplarda etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Samarakbody et al., (2012), okul öncesi çocuklardaki davranış problemlerinin doğum, çocukluk dönemi ve sosyodemografik risk faktörleriyle ilişkisini inceledikleri araştırmalarının sonunda; bu sorunların erkek çocuklarda daha fazla görüldüğünü saptamışlardır.

Snell et al., (2012), öğretmenlerden sınıfta karşı karşıya kaldıkları en zorlayıcı üç davranışı ifade etmelerini istedikleri çalışmada; öğretmenler en fazla dışa dönük davranışlarda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en sık karşılaştığı zorlayıcı davranışlar; karşı gelme ve kurallara uymama, saldırganlık ve sınıf düzenini bozan davranışlardır.

Vahedi and Farrokhi (2012), okul öncesi çağıdaki çocukların sosyal yeterliliğinin gelişiminin davranış problemlerine etkisini ele aldıkları çalışmada; sosyal yeterliliğin yaşla arttığını ve davranış problemlerini azalttığını saptamışlardır.

Ziv (2012), kişinin sosyal ilişkilerinde ortaya çıkan problemlerin kaynağını belirlemek amacıyla okul öncesi dönem çocuklarla gerçekleştirdiği araştırmasında; şiddete maruz kalmanın sosyal ilişkilerde agresifliğe ve problem davranışlara neden olduğunu bulgulamıştır.

Dubois-Comtois et al., (2013), 4-6 yaş arası kız çocukların ve annelerinin 6 yıl boyunca gözlemlendiği annelerin psikososyal sıkıntısının ve anne çocuk etkileşim kalitesinin çocuklarda görülen davranış sorunlarıyla ilişkisinin ele alındığı çalışmada; annelerin psikososyal sıkıntısının ve zayıf etkileşimin davranış sorunlarını artırdığını bulgulamışlardır.

Rizzo (2013), çocuklarda okul öncesi dönemde görülen problemleri davranışlar ile ailenin yapısı ve anne baba tutumlarının ilişkisini incelediği çalışmada; aile yapısı ve ebeveyn tutumlarının davranışlarla arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ştefan and Miclea (2013), çocukların okul öncesi yıllarda sosyal ve duygusal yönden yeterliklerini geliştirmeyi ve davranış sorunlarını azaltmayı hedefledikleri çalışmalarında; çocukların sosyal problem çözme becerilerinin arttığını, sosyal duygusal yeterliklerinin davranışlarını iyileştirdiğini tespit etmişlerdir.

Wang et al., (2013), okul öncesinden ergenliğe kadar çocukların dışsallaştırılmış davranışları ile annelerinin duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada; annelik duyarlılığının azalmasının dışsallaştırılmış davranışları artırdığını tespit etmişlerdir.

Ciciolla, Gerstein and Crnic (2014), ebeveyn duyarlılığının okul öncesi dönem çocuklarda üç, dört ve beş yaşlarındaki etkisini boylamsal olarak izledikleri çalışmada; düşük ebeveyn duyarlılığının davranış problemlerini yordadığı sonucuna varmışlardır.

Basten et al., (2016), 1,5 yaştan 6 yaşa kadar çocuklarda görülen davranış problemlerinin istikrarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada; erken dönemdeki içe ve dışa dönük davranışsal problemlerin altı yaşında da devam ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Conners-Burrow et al., (2017), öğretmenlerin çocuklarda sosyal ve duygusal yetkinliklerini desteklemek için geliştirilen eğitim ve koçluk programının çocuklarda görülen prososyal davranışlar ile öğretmenlerin sosyal duygusal gelişim uygulamaları ve öğretmen-çocuk ilişkisine etkisini inceledikleri çalışmada; çocuklarda prososyal davranışların arttığı fakat fiziksel saldırganlık davranışında herhangi bir azalma olmadığı sonucuna varmışlardır.

Murano, Sawyer and Lipnevich (2020), okul öncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilerek sorunlu davranışların azaltılması konulu yaptıkları 48 araştırmanın meta-analizi sonucunda; sosyal-duygusal öğrenme müdahalelerinin davranışları iyileştirdiğini ve problemli davranışları azalttığını tespit etmişlerdir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın yöntemi

Araştırma; Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerini ölçmek için Kırır'ın (2013) geliştirmiş olduğu “Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği” ve okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal ve davranışsal açıdan gösterdikleri problemleri davranışları ölçmek için Şehirli'nin (2007) geliştirmiş olduğu “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” ile toplanılan veriler üzerinden yürütülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiyi konu alan bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişkenin beraber değişiminin varlığını ya da derecesini belirleyen araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2016).

3.2 Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu bölümde araştırmanın evreni ve örnekleme konusunda bilgi verilmiştir.

3.2.1 Evren

Araştırmanın evrenini 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılında Kocaeli ili Çayirova ve Gebze ilçelerinde görev yapmakta olan toplam 428 okul öncesi öğretmeni ve 6140 çocuk oluşturmaktadır.

3.2.2 Örneklem

Kang (2021), pilot çalışmaların etki büyüklüğü hesaplama ve metodolojik riskleri azaltmadaki rolünü vurgulayarak gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple önce araştırmanın örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla pilot çalışması yapılmıştır. Araştırmanın pilot çalışması Kocaeli ili Gebze ve Çayirova ilçelerinde yapılmış olup örneklem büyüklüğü Gpower programında yapılan hesaplama göre alfa 0.05, güç 0.95, etki büyüklüğü 0.286 olması koşulunda örnekleme alınacak öğretmen ve çocuk sayısı her biri için 127 olarak belirlenmiştir. Gpower programı; istatistiksel güç analizi ve örneklem büyüklüğü hesaplamak için kullanılan bir yazılımdır. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılında Kocaeli ili Çayirova ve Gebze ilçelerinde görev yapmakta olan 152 okul öncesi öğretmeni ve 152 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olması ve uygulamanın kurum yönetimince kabul görmesi durumu göz önüne alınarak kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Vural, 2006).

Tablo 1

Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Tanımlayıcı istatistikler	
	n	%
Cinsiyet		
Kadın	146	96.1
Erkek	6	3.9
Medeni durum		
Bekâr	52	34.2
Evli	100	65.8
Çocuğunuz var mı?		
Evet	65	42.8
Hayır	87	57.2
Yaş		
21-30	60	39.5
31-40	78	51.3
41+	14	9.2
Eğitim durumu		
Lisans	138	91.4
Yüksek lisans	13	8.6
Görev-kurum		
İlkokul	87	57.2
Bağımsız anaokulu	65	42.8
Öğretmenlik-kıdem		
5 yıl ve altı	49	32.2
6-10 yıl	71	46.7
11-15 yıl	18	11.8
16 yıl+	14	9.2

Katılımcıların %96,1'ini kadın öğretmenler, %3,9'unu ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların %34,2'sini bekâr öğretmenler, %65,8'ini evli olan

öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların %42,8'ini çocuğu olan öğretmenler, %57,2'sini çocuk sahibi olmayan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların %39,5'ini 21-30 yaş arasında olan öğretmenler, %51,3'ünü 31-40 yaş arasında olan öğretmenler, %9,2'sini ise 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların %91,4'ünü lisans mezunu olan öğretmenler ve %8,6'sını yüksek lisans mezunu olan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların %57,2'sini ilkokulda görev yapan öğretmenler, %42,8'ini ise anaokulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların %32,2'sini 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler, %46,7'sini 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, %11,8'ini 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ve %9,2'sini 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 2

Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Çocukların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Tanımlayıcı istatistikler	
	n	%
Yaş		
5 yaş	117	77.0
6 yaş	35	23.0
Cinsiyet		
Kız	28	18.4
Erkek	124	81.6
Ailedeki çocuk sayısı		
1 çocuk	56	36.8
2 çocuk	54	35.5
3 çocuk	32	21.1
4 çocuk ve üzeri	10	6.6
Anne mesleği		
Ev hanımı	100	65.8
İşçi	16	10.5
Öğretmen	24	15.8
Diğer	12	7.9
Baba mesleği		
İşçi	64	42.1
Memur	11	7.2
Öğretmen	13	8.6
Esnaf	8	5.3
Diğer	56	36.8
Anne eğitim durumu		
İlkokul	39	25.7
Ortaokul	21	13.8
Lise	49	32.2
Lisans	43	28.3
Baba eğitim durumu		
İlkokul	21	13.8
Ortaokul	29	19.1
Lise	59	38.8
Lisans	43	28.3

Katılımcıların %77'sini 5 yaşında olan çocuklar ve %23'ünü 6 yaşında olan çocuklar oluşturmaktadır. Katılımcıların %36,8'ini ailesi 1 çocuğa sahip olanlar, %35,5'ini ailesi 2 çocuğa sahip olanlar, %21,1'ini ailesi 3 çocuğa sahip olanlar ve %6,6'sını ailesi 4 çocuk ve

üzerine sahip olanlar oluşturmaktadır. Katılımcıların %65,8'ini annesinin mesleği ev hanımı olan çocuklar, %10,5'ini annesinin mesleği işçi olan çocuklar, %15,8'ini annesinin mesleği öğretmen olan çocuklar ve %7,9'unu annesinin mesleği diğer grupta olan çocuklar oluşturmaktadır. Katılımcıların %42,1'ini babasının mesleği işçi olan çocuklar, %7,2'sini babasının mesleği memur olan çocuklar, %8,6'sını babasının mesleği öğretmen olan çocuklar, %5,3'ünü babasının mesleği esnaf olan çocuklar ve %36,8'ini babasının mesleği diğer grubunda yer alan çocuklar oluşturmaktadır. Katılımcıların %25,7'sini annesinin eğitim düzeyi ilkokul olan çocuklar, %13,8'ini annesinin eğitim düzeyi ortaokul olan çocuklar, %32,2'sini annesinin eğitim düzeyi lise olan çocuklar ve %28,3'ünü annesinin eğitim düzeyi lisans olan çocuklar oluşturmaktadır. Katılımcıların %13,8'ini babasının eğitim düzeyi ilkokul olan çocuklar, %19,1'ini babasının eğitim düzeyi ortaokul olan çocuklar, %38,8'ini babasının eğitim düzeyi lise olan çocuklar ve %28,3'ünü babasının eğitim düzeyi lisans olan çocuklar oluşturmaktadır.

3.3 Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Araştırmada Kırır'ın (2013) geliştirmiş olduğu “Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği” ve ölçekte yer alan “Öğretmen Hakkındaki Kişisel Bilgiler Formu” ve okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal ve davranışsal açıdan gösterdikleri problemleri davranışları ölçmek için Şehirli'nin (2007) geliştirmiş olduğu “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” ve ölçekte yer alan “Çocuk Hakkındaki Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır.

3.3.1 Okul öncesi öğretmenleri mesleğe yabancılaşma ölçeği

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerini ölçmek için Kırır'ın (2013) geliştirmiş olduğu ölçektir. Ölçekte “Anlamsızlık Duygusu” (Meaninglessness) alt boyutu 17 maddeden, “Yalıtılmışlık Duygusu” (Isolation) alt boyutu 17 maddeden, “Kendine Yabancılaşma” (Self-Estrangement) alt boyutu 16 maddeden, “Güçsüzlük Duygusu” (Powerlessness) alt boyutu 13 maddeden ve “Normsuzluk” (Normlessness) alt boyutu 6 maddeden oluşmak üzere toplam 5 alt boyut ve son hali 69 maddeden

oluşmaktadır. Her alt boyutun puanı madde toplamının madde sayısına bölünmesi yoluyla elde edilir. Puanların artması durumu faktöre adını veren özelliğin artması biçiminde yorumlanmaktadır. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği” beşli likert tipi bir ölçektir. Katılımcılardan her bir maddeyi “Kesinlikle Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2), “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) seçeneklerinden birini seçerek doldurmaları istenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 345, en düşük puan 69’dur. Ölçeğin Güvenirlilik Katsayıları Cronbach’s Alfa Anlamsızlık Duygusu (Meaninglessness) .967, Yalıtılmışlık Duygusu (Isolation) .963, Kendine Yabancılaşma (Self-Estrangement) .912, Güçsüzlük Duygusu (Powerlessness) .915 Normsuzluk (Normlessness) .823 ve ölçek toplamı için .966’dır. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla 143 maddelik bir havuz oluşturularak uzman görüşüne sunulmuştur ve Lawshe analizi tekniğiyle değerlendirilerek uygun olmayan maddeler elenmiştir. Ardından, ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için verilere faktör analizi uygulanmıştır. Bu süreçte, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile kontrol edilmiştir, Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Dik Döndürme teknikleri kullanılarak ölçeğin 5 faktörlü teorik yapısı doğrulanmıştır.

3.3.2 Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği

Şehirli’nin (2007) geliştirmiş olduğu “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” “ısyankâr davranışlar, uyum ve sosyal kaygı” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması öğretmenlere uygulama yoluyla yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı toplamda .95 ve iki yarı test korelasyonu toplamda .82 olarak ortaya çıkmıştır. “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”ndeki maddelerin madde toplam korelasyonlarının .001 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

“Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nin puanlanması için cevaplanmış olan maddelerin toplanması gerekmektedir. Katılımcılardan her bir maddeyi “Hiçbir Zaman” (1), “Nadiren” (2), “Bazen” (3), “Sıklıkla” (4), “Her Zaman” (5) seçeneklerinden birini seçerek doldurmaları istenmiştir. Ölçekte bulunan 21 maddenin anlamı olumlu olduğu için puanlaması tersten yapılmaktadır. Ölçekten alınacak en yüksek puan 365, en düşük puan 73’tür. Alınan puanın yüksekliği genellikle çocuğun istenmeyen davranışlarının çokluğu

şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin ilk şeklinin yapı geçerliğini test etmek ve faktör yapısını incelemek maksadıyla açımlayıcı faktör analizi, elde edilen sonuçlar neticesinde geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini tekrardan incelemek amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

“Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nden alınan puanların güvenirliğini incelemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, testi yarılama yöntemi, madde toplam korelasyonlarının toplanmasına ek olarak, üst grup %27 ve alt grup %27 faktör ve madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığını test etmek için ilişkisiz t testi kullanılmıştır. Nihayetinde; “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nin yapılan araştırmalarda ve 5-6 yaş çocuklarının problemli davranışlarını tespit etmede yardımcı olabilmek adına kullanılabilir olduğu söylenebilir (Şehirli, 2007).

3.3.3 Veri toplama süreçleri

Araştırmada kullanılan veriler veri toplama araçları ile 2024-2025 Eğitim Öğretim Güz Yarıyılında toplanmıştır. Uygulama yapılmadan önce gerekli yerlerden alınması gereken izinler alınarak ölçekler okul müdürlerinin izni doğrultusunda gönüllü öğretmenler tarafından doldurulmuştur. “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği” öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra dağıtılmış ve birkaç gün geçtikten sonra tekrar toplanmıştır. Her öğretmenden “Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği”ni kendileri için “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”ni ise sınıfında problem davranışlar sergileyen bir çocuk için doldurması istenmiştir. Eksik ve tamamlanmamış ölçekler elendikten sonra ulaşılan toplam öğretmen ve çocuk sayısı her biri için 152 kişidir.

3.4 Verilerin analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin istatistiksel analizine geçilmeden önce, parametrik testlerin gerektirdiği temel varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda, verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenirken, varyansların gruplar arasında homojen olup olmadığı Levene testi

kullanılarak değerlendirilmiştir. Gruplar arası karşılaştırma yapılırken nicel değişkenler için bağımsız iki örneklem t testi, ikiden fazla gruplar arası karşılaştırmada ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı bulunan ANOVA sonuçlarının ardından, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma (post-hoc) testlerinden Tukey ve Tamhane kullanılmıştır.

Kolmogorov-Smirnova normallik testi sonuçlarına göre veri seti (p) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu için normal dağılımı belirlemek amacıyla verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılımını belirlemek için Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değer aralığı -1,96 ile +1,96 arasında ise normal dağılım olduğuna karar verilir (Can, 2022). Verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Verilerin analizi yapılırken R 4.4.2 (www.r-project.org) yazılımı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. R; istatistiksel hesaplamalar, grafikler ve veri analizi için geliştirilip kullanılan bir yazılım olup aynı zamanda bir programlama dilidir. Eğitim verileri genellikle hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Bu hiyerarşiyi göz ardı etmek, hatalı sonuçlara yol açmaktadır. R, bu tür analizler için altın standart olarak kabul edilir ve araştırmacılara büyük bir esneklik sunar (Bates et al., 2015). Eğitimde motivasyon, aile desteği, öğretmen tutumu ve akademik başarı gibi karmaşık ilişkileri test etmek için Yapısal Eşitlik Modellemesi sıkça kullanılır. R, bu alanda hem ücretsiz hem de ticari yazılımlar kadar güçlü bir alternatiftir ve yaygın olarak kullanılmaktadır (Rossee, 2012). Özellikle ölçme ve değerlendirme alanında, test ve ölçek geliştirme süreçlerinde Madde Tepki Kuramı analizleri kritik öneme sahiptir. R, mirt ve ltm gibi paketlerle bu konuda uzmanlaşmış çözümler sunmaktadır (Chalmers, 2012). Field et al., (2012), "Discovering Statistics Using R" adlı kitapta R'nin sosyal bilimciler için neden güçlü bir araç olduğunu, temel analizlerden gelişmiş modellemelere kadar sunduğu geniş imkanlarla açıklamaktadır. Bu kitap, en çok kullanılan istatistik kitaplarından biridir ve analiz örneklerini tamamen R üzerinden vererek R'nin bu alanda standart bir araç olduğunu belirtmektedir.

"Tablo 3'te "Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği"nin toplam puanı ve alt boyutlarına ait normallik testlerine ilişkin istatistiksel sonuçlara yer verilmiştir." Verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığını test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007, s. 84), bu

değerlerin standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen z-skorlarının $\pm 1,96$ aralığında olması neticesinde dağılımın normallikten anlamlı bir sapma göstermediğini belirtmektedir.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk				
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	Skewness	Kurtosis
Anlamsızlık	,126	152	,000	,906	152	,000	1,189	1,516
Yalıtılmışlık	,067	152	,092	,975	152	,007	0,472	0,132
Kendine yabancılaşma	,074	152	,043	,985	152	,104	-0,208	0,465
Güçsüzlük	,157	152	,000	,894	152	,000	1,159	1,095
Normsuzluk	,075	152	,036	,987	152	,170	0,003	0,193
Toplam	,096	152	,001	,951	152	,000	0,795	0,599

Tablo 3'te "anlamsızlık" alt boyutuna bakıldığında p değeri 0,05'ten küçüktür. Verilerin normal dağılımını belirlemek için çarpıklık (1,189) ve basıklık (1,516) değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. "Yalıtılmışlık" alt boyutuna bakıldığında p değeri 0,05'ten küçüktür. Verilerin normal dağılımını belirlemek için basıklık (0,132) ve çarpıklık (0,472) değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. "Kendine yabancılaşma" alt boyutuna bakıldığında p değeri 0,05'ten küçüktür bu sebeple verilerin normal dağılımını belirlemek için basıklık (0,465) ve çarpıklık (-0,208) değerlerine bakılmış olup verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. "Güçsüzlük" alt boyutuna bakıldığında p değeri 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Verilerin normal dağılımını belirlemek için çarpıklık (1,159) ve basıklık (1,095) değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. "Normsuzluk" alt boyutuna bakıldığında p değeri 0,05'ten küçüktür. Verilerin normal dağılımını belirlemek için çarpıklık (0,003) ve basıklık (0,193) değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. "Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği"nin normallik testinin toplam sonuçları veri seti ($p < 0,05$) değerleri anlamlılık düzeyinden küçük olduğundan verilerin normal dağılımını belirlemek için çarpıklık (0,795) ve basıklık (0,599) değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir.

"Tablo 4'te "Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği"nin toplam puanı ve alt boyutlarına ait normallik testlerine ilişkin istatistiksel sonuçlara yer verilmiştir."

Tablo 4*Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin Normallik Testi Sonuçları*

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			Skewness	Kurtosis
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.		
İsyankâr Davranış	,116	152	,000	,966	152	,001	-0,441	-0,574
Uyum	,073	152	,046	,981	152	,030	0,180	-0,595
Sosyal kaygı	,085	152	,009	,981	152	,035	0,477	0,359
Toplam	,070	152	,063	,985	152	,101	-0,179	0,002

Tablo 4'te isyankâr davranış alt boyutuna bakıldığında p değeri 0,05'ten küçük olduğundan verilerin normal dağılımını belirlemek için çarpıklık (-0,441) ve basıklık (-0,574) değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Uyum alt boyutuna bakıldığında p değeri 0,05'ten küçük olduğundan verilerin normal dağılımını belirlemek için çarpıklık (0,180) ve basıklık (-0,595) değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Sosyal kaygı alt boyutuna bakıldığında p değeri 0,05'ten küçük olduğundan verilerin normal dağılımını belirlemek için çarpıklık (0,477) ve basıklık (0,359) değerlerine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. "Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin normallik testinin toplam sonuçları veri seti ($p > 0,05$) değerleri anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular problem cümlesine ve araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

4.1 Problem cümlesine ilişkin bulgular

Kocaeli ili Çayırova ve Gebze ilçelerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile çocukların göstermiş olduğu problem davranışlar arasında ilişki var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

“Tablo 5’te öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile çocukların davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.”

Tablo 5

Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	İsyankâr davranış	p	Uyum	p	Sosyal kaygı	p	Toplam	p
Anlamsızlık duygusu	-0.043	0.602	0.034	0.673	0.020	0.802	-0.008	0.920
Yalıtılmışlık duygusu	-0.069	0.397	-0.009	0.909	-0.029	0.724	-0.057	0.483
Kendine yabancılaşma	0.095	0.242	-0.064	0.432	0.025	0.763	0.044	0.593
Güçsüzlük duygusu	-0.055	0.498	-0.036	0.660	0.036	0.663	-0.041	0.619
Normsuzluk	0.004	0.963	-0.051	0.537	0.035	0.669	-0.008	0.923
Toplam	-0.029	0.723	-0.016	0.848	0.015	0.856	-0.021	0.796

(N=152)

Korelasyon katsayıları Pearson r değerlerini temsil etmektedir.

“Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nin toplam puanı, “isyankâr davranış”, “uyum” ve “sosyal kaygı” alt boyutları ile “Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği”nin toplam puanı, “anlamsızlık duygusu, “yalıtılmışlık duygusu”, “kendine yabancılaşma”, “güçsüzlük duygusu” ve “normsuzluk” alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda ölçeklerin alt boyutları ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

4.2 Alt problemlere ilişkin bulgular

1. Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri nedir? sorusuna cevap aranmıştır.

“Tablo 6’da öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerini belirlemek üzere “Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği”nin toplam puanı ve alt boyutlarına ait standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri verilmiştir.”

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinden Alınan Puanların Aritmetik Ortalama Dağılımı

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Anlamsızlık duygusu	152	33,43	11,27
Yalıtılmışlık duygusu	152	34,86	9,20
Kendine yabancılaşma	152	47,07	7,33
Güçsüzlük duygusu	152	24,85	9,28
Normsuzluk	152	16,91	4,43
Toplam	152	140,20	32,08

Tablo 6, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerini değerlendirmek amacıyla yabancılaşmanın beş alt boyutunu (“anlamsızlık duygusu”, “yalıtılmışlık duygusu”, “kendine yabancılaşma”, “güçsüzlük duygusu” ve “normsuzluk”) ve toplam yabancılaşma puanının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına göre, en yüksek ortalama “kendine yabancılaşma” ($\bar{x}=47,07$) alt boyutunda

iken en düşük ortalama “normsuzluk” ($\bar{x}=16,91$) alt boyutunda görülmektedir. Toplam 152 öğretmen (N=152) katılım gösterdiği bu verilere göre, öğretmenlerin genel yabancılaşma düzeyi aritmetik ortalaması ($\bar{x}=140,20$), standart sapması 32,08 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak alt boyutlara bakıldığında, “kendine yabancılaşma” alt boyutu en yüksek ortalama puana sahip olup ($\bar{x}=47,07$), öğretmenlerin kendilerini en yoğun biçimde yabancılaşmış hissettikleri alan olarak görülmektedir. “Normsuzluk” alt boyutu ise en düşük ortalama puanla ($\bar{x}=16,91$) öğretmenlerin daha az yabancılaşma hissettiğini göstermektedir.

Seeman'a (1959) göre kendine yabancılaşma; bireyin yalnızca geçimini sağlamak için çalışması veya davranışlarını başkalarının beklentilerine göre seçmesidir. “Kendine yabancılaşma” alt boyutu toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 1'den 5'e kadar puanlanan beşli likert tipindedir. Alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 65'tir. Puan aralığının tam ortası $(13 + 65) / 2 = 39$ 'dur. Araştırmada bu alt boyut için bulunan ortalama puan $\bar{x} = 47,07$ 'dir. Bu değer, ölçeğin orta noktası olan 39'un belirgin şekilde üzerindedir. Bu durum, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kendine yabancılaşma duygusunu orta düzeyin üzerinde yaşadıklarını göstermektedir. Toplum bilimciler normsuzluk kavramını; bir grubun ya da bir toplumun ne zaman, nerede, ne biçimde davranması gerektiğini belirleyen kurallara olan saygınlığın azalması olarak tanımlamaktadır (Bayhan, 1997). “Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği”, 1'den 5'e kadar puanlanan beşli likert tipi bir ölçektir. “Normsuzluk” alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30'dur. Bu alt boyutun orta noktası $(30+6)/2 = 18$ 'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “normsuzluk” alt boyutundan aldıkları ortalama puan $\bar{x} = 16,91$ 'dir. Bu değer, ölçeğin orta noktası olan 18'in biraz altındadır. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin normsuzluk duygusunu orta düzeyde yaşadıklarını göstermektedir. “Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği” toplam 69 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 69, en yüksek toplam puan 345'tir. Ölçeğin puan aralığının tam ortası $(69 + 345) / 2 = 207$ 'dir. Bu araştırmada ise öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalaması $\bar{x} = 140,20$ olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin orta noktası olan 207'nin oldukça altındadır. Bu durum, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak mesleklerine yönelik düşük düzeyde bir yabancılaşma yaşadıklarını göstermektedir.

2. Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, sahip olunan çocuk sayısı) arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

“Tablo 7’de “Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği” toplam puanı ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız İki Örneklem T Testi sonuçlarına yer verilmiştir.”

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Cinsiyete Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet				t	p
	Kadın (n=146)		Erkek (n=6)			
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
Anlamsızlık duygusu	33.47	11.26	32.33	12.56	0.242	0.809
Yalıtılmışlık duygusu	35.03	9.21	30.67	8.62	1.140	0.256
Kendine yabancılaşma	47.21	7.42	43.67	3.88	1.160	0.248
Güçsüzlük duygusu	24.99	9.34	21.33	7.50	0.947	0.345
Normsuzluk	16.90	4.49	17.17	3.19	0.142	0.888
Toplam	140.71	32.15	128	30.41	0.950	0.343

Tablo 7’de “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği”nden aldıkları puanların cinsiyete göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında, her iki cinsiyette de en yüksek ortalama “kendine yabancılaşma” alt boyutunda iken en düşük ortalama “normsuzluk” alt boyutunda görülmektedir. Kadın öğretmenlerin “anlamsızlık duygusu” ortalaması ($\bar{x}$ =33,47) erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}$ =32,33) biraz daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Kadın öğretmenlerin “yalıtılmışlık duygusu” ortalaması ($\bar{x}$ =35,03) erkek öğretmenlerden ($\bar{x}$ =30,67) daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir. Kadın öğretmenlerin “kendine yabancılaşma” alt boyut ortalaması ($\bar{x}$ =47,21) erkek öğretmenlerden ($\bar{x}$ =43,67) daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Kadın öğretmenlerin “güçsüzlük duygusu” ortalaması ($\bar{x}$ =24,99) erkek öğretmenlere göre (21,33) daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir. “Normsuzluk” alt boyutu ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}$ =17,17) kadın

öğretmenlere göre ($\bar{x}=16,90$) daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ($\bar{x}=140,71$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}=128$) daha yüksektir fakat p değeri 0.05'ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığı bu tabloda Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği' toplam puanı, anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk alt boyutlarının ortalama değerlerinde kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Elma (2003), yaptığı araştırmada, bekâr öğretmenlerde mesleğe yabancılaşma seviyesinin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Fayda-Kınık (2010) ise araştırmasında medeni durumun, öğretmenlerin yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı farklılıklar yarattığını tespit etmiştir. Bu sebeple Tablo 8'de Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanlarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız İki Örneklem T Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Medeni Duruma Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları

Değişkenler	Medeni durum				<i>t</i>	<i>p</i>
	Bekâr (n=52)		Evli (n=100)			
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
Anlamsızlık duygusu	33.71	11.93	33.28	10.98	0.223	0.824
Yalıtılmışlık duygusu	35.29	9.16	34.64	9.27	0.411	0.682
Kendine yabancılaşma	46.02	7.93	47.61	6.98	1.271	0.206
Güçsüzlük duygusu	24.44	8.71	25.06	9.60	0.388	0.698
Normsuzluk	16.40	4.74	17.18	4.27	1.024	0.308
Toplam	139.46	32.51	140.59	32.02	0.205	0.838

Tablo 8'de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nden aldıkları puanların öğretmenlerin medeni durumuna göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında, her iki medeni durum şeklinde de en yüksek ortalama “kendine yabancılaşma” alt boyutunda iken en düşük ortalamanın “normsuzluk” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bekâr öğretmenlerin “anlamsızlık duygusu” ortalaması ($\bar{x}=33,71$) evli öğretmenlere göre

($\bar{x}=33,28$) biraz daha yüksek bulunmuştur fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Bekâr öğretmenlerin “yalıtılmışlık duygusu” ortalaması ($\bar{x}=35,29$) evli olan öğretmenlere göre ($\bar{x}=34,64$) biraz daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir. Evli öğretmenlerin “kendine yabancılaşma” alt boyut ortalaması ($\bar{x}=47,61$) bekâr öğretmenlere göre ($\bar{x}=46,02$) daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Evli öğretmenlerin “güçsüzlük duygusu” ortalaması ($\bar{x}=25,06$) bekâr öğretmenlere göre ($\bar{x}=24,44$) biraz daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir. “Normsuzluk” alt boyutu ortalamalarına bakıldığında evli öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=17,18$) bekâr öğretmenlere göre ($\bar{x}=16,40$) daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Evli öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ($\bar{x}=140,59$) bekâr öğretmenlere göre ($\bar{x}=139,46$) biraz daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir.

Sonuç olarak; Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği toplam puanı, anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk alt boyutlarının ortalama değerlerinde, bekâr ve evli olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çalışır (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmasının altında yatan sebeplerden biri de kişisel yaşantıları olarak gösterilmektedir. Korkmaz (2017), öğretmenlerin çalıştığı kurumun niteliği, türü, öğretmenlik mesleğini neden tercih ettiği, mesleğine ne kadar değer verdiği, aile içi yaşantıları gibi faktörlerin öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmasına zemin hazırladığını belirtmektedir. Birçok çalışma, çocuk sahibi olmanın ve çocuk sayısının, öğretmenlerin iş-aile çatışması düzeylerini anlamlı şekilde etkilediğini bulmuştur. Örneğin, eşin çalışma durumu ve çocukların varlığı, öğretmenin ailevi rolü ile iş rolü arasında bir gerilime neden olabilmektedir (Altıntop ve Aydın, 2021). Bu sebeple Tablo 9’da Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanlarının çocuğu olan ve olmayanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız İki Örneklem T Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9

Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Çocuğu Olan ve Olmayan Bireylere Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları

Değişkenler	Çocuk sahibi olma durumu				t	p
	Evet (n=65)		Hayır (n=87)			
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
Anlamsızlık duygusu	35.48	11.41	31.9	10.99	1.955	0.052
Yalıtılmışlık duygusu	36.12	9.73	33.92	8.73	1.466	0.145
Kendine yabancılaşma	47.58	7.47	46.68	7.25	0.753	0.453
Güçsüzlük duygusu	26.40	10.43	23.69	8.18	1.795	0.075
Normsuzluk	17.25	4.59	16.67	4.33	0.796	0.427
Toplam	145.58	34.44	136.18	29.78	1.800	0.074

Tablo 9’da Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nden aldıkları puanların çocuk sahibi olup olmama durumuna göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında, her iki durumda da en yüksek ortalama “kendine yabancılaşma” alt boyutunda iken en düşük ortalamanın “normsuzluk” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin “anlamsızlık duygusu” ortalaması ($\bar{x}$ =35,48) çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre ($\bar{x}$ =31,90) biraz daha yüksek bulunmuştur fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Çocuk sahibi olan öğretmenlerin “yalıtılmışlık duygusu” ortalaması ($\bar{x}$ =36,12) çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre ($\bar{x}$ =33,92) biraz daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir. Çocuğu olan öğretmenlerin “kendine yabancılaşma” alt boyut ortalaması ($\bar{x}$ =47,58) çocuğu olmayan öğretmenlere göre ($\bar{x}$ =46,68) biraz daha düşüktür fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Çocuğu olan öğretmenlerin “güçsüzlük duygusu” ortalaması ($\bar{x}$ =26,40) çocuğu olmayan öğretmenlere göre ($\bar{x}$ =23,69) biraz daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir. “Normsuzluk” alt boyutu ortalamalarına bakıldığında çocuğu olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}$ =17,25) çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre ($\bar{x}$ =16,67) biraz daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Çocuk sahibi olan öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ($\bar{x}$ =145,58) çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre ($\bar{x}$ =136,18) daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin çocuk sahibi olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığı bu tabloda Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nin toplam puanı, anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk alt boyutlarının ortalama

değerlerinde çocuğu olan ve olmayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

“Tablo 10’da Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanlarının yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.”

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Yaş Grubuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Yaş						F	p
	21-30 (n=60)		31-40 (n=78)		41+ (n=14)			
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
Anlamsızlık duygusu	31.45	11.05	34.87	11.77	33.86	8.46	1.585	0.208
Yalıtlmışlık duygusu	34.62	9.42	34.78	9.22	36.36	8.69	0.207	0.813
Kendine yabancılaşma	46.87	6.62	47.45	7.58	45.79	9.07	0.339	0.713
Güçsüzlük duygusu	23.68	8.14	25.85	10.14	24.29	8.76	0.949	0.389
Normsuzluk	16.68	4.06	17.33	4.74	15.57	4.15	1.072	0.345
Toplam	136.62	30.82	142.95	33.65	140.29	28.86	0.657	0.520

Tablo 10’da Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nden aldıkları puanların öğretmenlerin yaş grubuna göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında, tüm yaş gruplarında en yüksek ortalama “kendine yabancılaşma” alt boyutunda iken en düşük ortalamanın “normsuzluk” alt boyutunda olduğu görülmektedir. 31-40 yaş grubu öğretmenlerin “anlamsızlık duygusu” ortalaması ($\bar{x}=34,87$) diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuştur fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin “yalıtlmışlık duygusu” ortalaması ($\bar{x}=36,36$) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre biraz daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir. 31-40 yaş grubu öğretmenlerin “kendine yabancılaşma” alt boyut ortalaması ($\bar{x}=47,45$) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin “güçsüzlük duygusu” ortalaması ($\bar{x}=25,85$) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir. “Normsuzluk” alt boyutu ortalamalarına bakıldığında 31-40 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=17,33$) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ($\bar{x}=142,95$) diğer

yaş gruplarına göre daha yüksektir fakat p değeri 0.05'ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığı bu tabloda Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nin toplam puanı, anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk alt boyutlarının ortalama değerlerinde yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

“Tablo 11’de Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nin toplam puanı ve alt boyut puanlarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız İki Örneklem T Testi sonuçlarına yer verilmiştir.”

Tablo 11

Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Eğitim Durumuna Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim durumu				<i>t</i>	<i>p</i>
	Lisans		Yüksek lisans			
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
Anlamsızlık duygusu	33.63	11.57	31.85	7.96	0.543	0.588
Yalıtılmışlık duygusu	34.77	9.03	36.08	11.52	0.487	0.627
Kendine yabancılaşma	47.19	7.06	44.77	9.39	1.146	0.253
Güçsüzlük duygusu	25.05	9.58	23.23	5.26	0.674	0.501
Normsuzluk	16.89	4.35	17.15	5.58	0.203	0.840
Toplam	140.64	32.34	135.92	31.50	0.504	0.615

Tablo 11’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nden aldıkları puanların öğretmenlerin eğitim durumuna göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında, her iki eğitim durumu şeklinde de en yüksek ortalama “kendine yabancılaşma” alt boyutunda iken en düşük ortalama “normsuzluk” alt boyutunda görülmektedir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin “anlamsızlık duygusu” ortalaması ($\bar{x}=33,63$) yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre ($\bar{x}=31,85$) biraz daha yüksek bulunmuştur fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin “yalıtılmışlık duygusu” ortalaması ($\bar{x}=36,08$) lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=34,77$) biraz daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir. Lisans mezunu öğretmenlerin “kendine yabancılaşma” alt boyut ortalaması ($\bar{x}=47,19$) yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=44,77$) daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak

anlamli değildir ($p>0,05$). Lisans mezunu öğretmenlerin “güçsüzlük duygusu” ortalaması ($\bar{x}=25,05$) yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre ($\bar{x}=23,23$) biraz daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamli değildir. “Normsuzluk” alt boyutu ortalamalarına bakıldığında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=17,15$) lisans mezunu olan öğretmenlere göre ($\bar{x}=16,89$) biraz daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamli değildir ($p>0,05$). Lisans mezunu öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ($\bar{x}=140,64$), yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=135,92$) daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamli değildir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığı bu tabloda “Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği” toplam puanı, anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk alt boyutlarının ortalama değerlerinde eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

“Tablo 12’de Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nin toplam puanı ve alt boyut puanlarının çalışılan kurumun türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız İki Örneklem T Testi sonuçlarına yer verilmiştir.”

Tablo 12

Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Kuruma Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları

Değişkenler	Görev kurum				<i>t</i>	<i>p</i>
	İlkokul (<i>n</i> =87)		Bağımsız anaokulu (<i>n</i> =65)			
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
Anlamsızlık duygusu	33.95	11.96	32.72	10.33	0.665	0.507
Yalıtılmışlık duygusu	35.39	9.99	34.15	8.06	0.819	0.414
Kendine yabancılaşma	47.20	7.77	46.89	6.76	0.251	0.802
Güçsüzlük duygusu	25.82	10.19	23.55	7.79	1.493	0.137
Normsuzluk	17.07	4.63	16.71	4.18	0.496	0.621
Toplam	142.36	35.46	137.32	26.92	0.957	0.340

Tablo 12’de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nden aldıkları puanların görev yaptıkları kuruma göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında, her iki eğitim kurumu türünde de en yüksek ortalama “kendine yabancılaşma” alt boyutunda iken en düşük ortalama “normsuzluk” alt boyutunda görülmektedir. İlkokulda görev yapan

öğretmenlerin “anlamsızlık duygusu” ortalaması ($\bar{x}=33,95$) bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{x}=32,72$) daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). İlkokulda görev yapan öğretmenlerin “yalıtılmışlık duygusu” ortalaması ($\bar{x}=35,39$) bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{x}=34,15$) biraz daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin “kendine yabancılaşma” alt boyut ortalaması ($\bar{x}=47,20$) bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{x}=46,89$) biraz daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). İlkokulda görev yapan öğretmenlerin “güçsüzlük duygusu” ortalaması ($\bar{x}=25,82$) anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{x}=23,55$) daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir. “Normsuzluk” alt boyutu ortalamalarına bakıldığında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=17,07$) anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{x}=16,71$) biraz daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ($\bar{x}=142,36$) anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{x}=137,32$) daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin görev yaptıkları kurumun türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığı bu tabloda Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği” toplam puanı, anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma, güçsüzlük duygusu ve normsuzluk alt boyutlarının ortalama değerlerinde kurum türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

“Tablo 13’te Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanlarının mesleki kademlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına yer verilmiştir.”

Tablo 13

Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Öğretmenlik-kıdem								F	p	Post-hoc analizi (Tukey)
	5 yıl ve altı (n=49)		6-10 yıl (n=71)		11-15 yıl (n=18)		16 yıl+ (n=14)				
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss			
Anlamsızlık	30.16	10.6	35.30	12.17	32.56	7.83	36.5	10.36	2.47	0.064	Anlamlı fark yok
Yalıtılmışlık	33.06	8.55	35.80	9.68	34.78	9.30	36.5	8.72	1.02	0.385	Anlamlı fark yok
Kendine y.	45.9	6.12	48.37	7.56	44.28	7.29	48.14	9.11	2.17	0.093	Anlamlı fark yok
Güçsüzlük	21.96	7.01 ^a	26.68	10.26 ^b	23.78	6.73 ^{ab}	27.07	11.66 ^{ab}	2.961	0.034*	6-10 yıl > 5 yıl ve altı
Normsuzluk	15.92	3.68	17.83	5.06	15.78	3.12	17.21	4.19	2.309	0.079	Anlamlı fark yok
Toplam	131.08	26.43	146.14	35.48	135.39	26.23	148.21	33.03	2.640	0.052	Anlamlı fark yok

Tablo 13'te yer alan Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arası varyans homojen olduğu için post-hoc yöntemi olarak Tukey Testi kullanılmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için a ve b harflerine bakılması gerekmektedir. Aynı satırda yer alan aynı harfler gruplar arası benzerliği, farklı harfler farklılığı ifade etmektedir. Aynı satırda farklı harf taşıyan gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Fark, yalnızca a harfini taşıyan "5 yıl ve altı" kıdeme sahip grup ile yalnızca b harfini taşıyan "6-10 yıl" kıdeme sahip grup arasındadır. "6-10 yıl" kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$ =26.68) "güçsüzlük duygusu" puan ortalaması, "5 yıl ve altı" kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}$ =21.96) istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuç, mesleğin 6-10 yıl arası gören yapan öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre kendilerini daha güçsüz hissettiğini göstermektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği'nden aldıkları puanların mesleki kıdemlerine göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında, tüm mesleki kıdem gruplarında en yüksek ortalama "kendine yabancılaşma" alt boyutunda iken en düşük ortalama "normsuzluk" alt boyutunda görülmektedir. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin "anlamsızlık duygusu" ortalaması ($\bar{x}$ =36,50) en yüksek ortalamaya sahipken 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =30,16) en düşük ortalamaya sahiptir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin "yalıtılmışlık duygusu" ortalaması ($\bar{x}$ =36,50) en yüksek ortalamaya sahipken 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =33,06) en düşük ortalamaya sahiptir fakat p değeri 0.05'ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$ =48,14) ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$ =48,37) "kendine yabancılaşma"

ortalaması en yüksek ortalama sahipken 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=44,28$) en düşük ortalama sahiptir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=27,07$) ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}=26,68$) “güçsüzlük duygusu” ortalaması en yüksek ortalama sahipken 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=21,96$) en düşük ortalama sahiptir ve 5 yıl ve altında görev yapan öğretmenler ile 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler arasında anlamlılık bir fark vardır. “Normsuzluk” alt boyutunda 6-10 yıl arası ($\bar{x}=17,83$) ile 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=17,21$) kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması en yüksek ortalama sahipken 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=15,78$) en düşük ortalama sahiptir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=148,21$) ile 6-10 yıl arası ($\bar{x}=146,14$) kıdeme sahip öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nden aldıkları toplam puan en yüksek ortalama sahipken 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=131,08$) en düşük ortalama sahiptir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir.

Sonuç olarak; 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma ölçeğinin güçsüzlük duygusu alt boyutunun ortalama değeri, 5 yıl ve altı görev yapan öğretmenlerin ortalama değerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği’nin toplam puanı, anlamsızlık duygusu, yalıtılmışlık duygusu, kendine yabancılaşma ve normsuzluk alt boyutlarının ortalama değerlerinde ise görev süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

3. Çocukların davranış problemleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı) arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

“Tablo 14’te Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği’nin toplam puanı ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama değerleri verilmiştir.”

Tablo 14

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nden Alınan Puanların Aritmetik Ortalama Dağılımları

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
İsyankâr davranış	152	106,58	27,20
Uyum	152	58,21	16,74
Sosyal Kaygı	152	49,33	11,79
Toplam	152	214,13	41,51

Tablo 14'te Okul öncesi dönem çocuklarının "Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalama "isyankâr davranış" ($\bar{x}$ =106,58) alt boyutunda iken, en düşük ortalamanın "sosyal kaygı" ($\bar{x}$ =49,33) alt boyutunda olduğu görülmektedir (N=152).

"Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği" toplam 73 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 73, en yüksek toplam puan 365'tir. Yüksek puan alınması, çocuğun istenmeyen davranışlarının çok olduğunu göstermektedir. Ölçeğin puan aralığının tam ortası $(73 + 365) / 2 = 219$ 'dur. Bu araştırmada ise çocukların davranış problemlerine ilişkin aldıkları toplam puan ortalaması $\bar{x} = 214,13$ olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin orta noktası olan 219'a çok yakındır. Bu sonuç bize araştırmaya katılan çocukların genel olarak orta düzeyde davranış problemleri sergilediklerini göstermektedir.

"Tablo 15'te Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin toplam puanı ve alt boyut puanlarının çocukların yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız İki Örneklem T Testi sonuçlarına yer verilmiştir."

Tablo 15

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Yaş Grubuna Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş				t	p
	5 yaş (n=117)		6 yaş (n=35)			
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
İsyankâr davranış	107.79	26.52	102.54	29.43	1.002	0.318
Uyum	59.03	16.83	55.49	16.39	1.098	0.274
Sosyal kaygı	50.80	12.05	44.43	9.50	2.871	0.005*
Toplam	217.62	39.44	202.46	46.51	1.913	0.058

Tablo 15’te Okul öncesi dönem çocuklarının “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların yaş grubuna göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında her iki yaş grubunda da en yüksek ortalama “isyankâr davranış” alt boyutunda iken, en düşük ortalama “sosyal kaygı” alt boyutunda görülmektedir. 5 yaş grubunun “isyankâr davranış” ortalaması ($\bar{x}=107,79$) 6 yaş grubuna göre ($\bar{x}=102,54$) daha yüksek bulunmuştur fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). 5 yaş grubunun “uyum” ortalaması ($\bar{x}=59,03$) 6 yaş grubuna göre ($\bar{x}=55,49$) daha yüksek bulunmuştur fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). 5 yaş grubunun “sosyal kaygı” ortalaması ($\bar{x}=50,80$) 6 yaş grubuna göre ($\bar{x}=44,43$) daha yüksektir ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). 5 yaşındaki çocukların Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ($\bar{x}=217,62$) 6 yaşındaki çocuklara göre ($\bar{x}=202,46$) daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir.

Sonuç olarak; Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin toplam puanı, isyankâr davranış ve uyum alt boyutunun ortalama değerinde yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Çocukların göstermiş olduğu davranış problemlerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığı bu tabloda “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nin “sosyal kaygı” alt boyutunun ortalama değerinin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı gözlenmiştir ($p<0.05$). Sosyal kaygı; çocuğun özellikle sosyal ortamlarda endişe, korku ve çekingenlik yaşamasıyla kendini gösteren bir içe dönük davranış problemidir. 5 yaşındaki çocukların sosyal kaygı alt boyutunun ortalama değeri, 6 yaşındaki çocukların ortalama değerinden daha yüksektir. Rose-Krasnor and Denham (2009), 5 yaş grubunun gelişimsel yönden daha yoğun bir sosyal uyum dönemiyle ilişkili olduğu için sosyal kaygının daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

“Tablo 16’da Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği’nin toplam puanı ve alt boyut puanlarının çocukların cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Bağımsız İki Örneklem T Testi sonuçlarına yer verilmiştir.”

Tablo 16

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Cinsiyete Göre Bağımsız İki Örneklem T Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet				t	p
	Kız (n=28)		Erkek (n=124)			
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
İsyankâr davranış	103.14	31.86	107.36	26.13	0.740	0.460
Uyum	58.75	19.39	58.09	16.17	0.188	0.851
Sosyal kaygı	51.82	13.20	48.77	11.44	1.237	0.218
Toplam	213.71	52.15	214.23	38.97	0.059	0.953

Tablo 16’da Okul öncesi dönem çocuklarının “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları puanların çocukların cinsiyetine göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında, her iki cinsiyette de en yüksek ortalamaların “isyankâr davranış” alt boyutunda iken, en düşük ortalamaların “sosyal kaygı” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Erkek çocukların “isyankâr davranış” ortalaması ($\bar{x}=107,36$) kızlara göre ($\bar{x}=103,14$) daha yüksek bulunmuştur fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Kızların “uyum” ortalaması ($\bar{x}=58,75$) erkeklere göre ($\bar{x}=58,09$) biraz daha yüksek bulunmuştur fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Kızların “sosyal kaygı” ortalaması ($\bar{x}=51,82$) erkek çocuklara göre ($\bar{x}=48,77$) daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Erkek çocukların Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ($\bar{x}=214,23$) kızlara göre ($\bar{x}=213,71$) biraz daha yüksektir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir.

Sonuç olarak; çocukların göstermiş olduğu davranış problemlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığı bu tabloda Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” toplam puanında, “isyankâr davranış”, “uyum” ve “sosyal kaygı” alt boyutunun ortalama değerlerinde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

“Tablo 17’de Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği’nin toplam puanı ve alt boyut puanlarının ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına yer verilmiştir.”

Tablo 17

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	1 çocuk (n=56)		2 çocuk (n=54)		3 çocuk (n=32)		4 çocuk+ (n=10)		F	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
İsyankâr davranış	103.29	29.71	103.61	28.30	116.81	21.53	108.40	14.78	2.054	0.109
Uyum	56.16	15.71	58.22	17.86	60.78	17.92	61.40	12.10	0.648	0.586
Sosyal kaygı	48.55	11.26	48.22	10.82	53.00	12.22	48.00	17.19	1.322	0.269
Toplam	208.00	45.88	210.06	42.09	230.59	32.20	217.80	27.03	2.345	0.075

Tablo 17’de okul öncesi dönem çocuklarının “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nden alınan puanların ailede bulunan çocuk sayısına göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında, tüm gruplarda en yüksek ortalamaların “isyankâr davranış” alt boyutunda, en düşük ortalamaların ise “sosyal kaygı” alt boyutunda olduğu görülmektedir. 3 çocuk bulunan ailelerin “isyankâr davranış” ortalaması ($\bar{x}=116,81$) diğer gruplara göre daha yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Ailede 4 çocuk ve üzeri bulunanlar ($\bar{x}=61,40$) ile 3 çocuk bulunanlar ($\bar{x}=60,78$) en yüksek “uyum” ortalamasına sahipken tek çocuk olanlar ($\bar{x}=56,16$) en düşük ortalamaya sahiptir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Ailesinde 3 çocuk bulunanların “sosyal kaygı” ortalaması ($\bar{x}=53,00$) en yüksek ortalamaya sahip iken 2 çocuk bulunanlar en düşük ortalamaya ($\bar{x}=48,22$) sahiptir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Ailede 3 çocuk bulunanların Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği’nden aldıkları toplam puan ($\bar{x}=230,59$) en yüksek ortalamaya sahipken tek çocuk bulunanlar ($\bar{x}=208,00$) en düşük ortalamaya sahiptir fakat p değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamlı değildir.

Sonuç olarak; çocukların göstermiş olduğu davranış problemlerinin ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığı bu tabloda “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nin toplam puanının, “isyankâr davranış”, “uyum” ve “sosyal kaygı” alt boyutunun ortalama değerinde ailedeki çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

4. Çocuğun annesinin mesleği ve eğitim durumu ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

“Tablo 18’de çocuğun göstermiş olduğu davranış problemlerinin annenin mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına yer verilmiştir.”

Tablo 18

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Annenin Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Anne mesleği										
	Ev hanımı (n=100)		İşçi (n=16)		Öğretmen (n=24)		Diğer (n=12)		F	p	Post-hoc analizi (Tukey)
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss			
İsyankâr d.	110.95	24.94 ^a	119.25	23.40 ^a	85.21	23.66 ^b	96.08	33.49 ^{ab}	8.703	0.001*	(Ev hanımı, İşçi) > Öğretmen
Uyum	61.89	15.85 ^a	53.00	15.34 ^{ab}	48.29	15.71 ^b	54.33	18.82 ^{ab}	5.623	0.001*	Ev hanımı > Öğretmen
Sosyal k.	50.93	12.25	46.81	7.30	46.08	10.87	45.92	13.12	1.826	0.145	Anlamlı fark yok
Toplam	223.77	36.64 ^a	219.06	27.90 ^a	179.58	43.05 ^b	196.33	52.96 ^{ab}	9.529	0.001*	(Ev hanımı, İşçi) > Öğretmen

Tablo 18’de yer alan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre gruplar arası varyans homojen olduğu için post-hoc yöntemi olarak Tukey Testi kullanılmıştır. Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için a ve b harflerine bakılması gerekmektedir. Aynı satırda yer alan aynı harfler gruplar arası benzerliği, farklı harfler farklılığı ifade etmektedir. Aynı satırda farklı harf taşıyan gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. “İsyankâr davranış” alt boyutunda gruplar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark vardır ($p<0.01$). İsyankâr davranış; çocuğun kurallara, isteklere veya otorite figürlerine (anne, baba, öğretmen vb.) karşı gelmesi, direnç göstermesi ve meydan okumasıdır. Yapılan Post-hoc analizi sonucunda, annesi öğretmen (b) olan çocukların isyankâr davranış puanlarının, annesi ev hanımı (a) ve işçi (a) olan çocukların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. “Uyum” alt boyutunda gruplar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.01$). Uyum alt boyutu; çocuğun davranışsal olarak uyum sağlama düzeyini ölçmektedir. Bu alt boyuttan alınan düşük puanlar çocuğun davranışsal olarak daha uyumlu olduğunu gösterirken, yüksek puanlar daha fazla uyum sorunu yaşandığı anlamına gelmektedir. Bu alt boyutta farklılık, annesi ev hanımı (a) olan çocuklar ile annesi öğretmen (b) olan çocuklar arasındadır. Annesi ev hanımı olan çocukların uyum puanları, annesi öğretmen olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Annesi işçi ve diğer meslek gruplarında olan çocuklar ise (ab) bu iki grubun arasında yer almaktadır. “Sosyal kaygı” alt boyutunda p değeri 0.05’ten büyük olduğu için, anne mesleği grupları arasında sosyal kaygı puanları

açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Toplam puana bakıldığında; gruplar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.01$). Annesi öğretmen (b) olan çocukların toplam puanları, annesi ev hanımı (a) ve işçi (a) olan çocukların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Sonuç olarak; “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” toplam puanı, isyankâr davranış ve uyum alt boyutunun ortalama değerinde anne meslek türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0.05$). Öğretmen olan annelerin çocuklarının “isyankâr davranış” alt boyutunun ortalama değeri, ev hanımı olan ve işçi olarak çalışan annelerin çocuklarının ortalama değerinden düşük olduğu gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguya göre; annenin mesleği öğretmenlik olduğunda, çocuğun "isyankâr" olarak nitelendirilebilecek davranışları (örneğin, kurallara karşı gelme, inatçılık) gösterme olasılığı daha düşüktür. Bu durum, öğretmen annelerin çocuk gelişimi ve davranış yönetimi konusunda daha bilgili ve tecrübeli olmalarıyla ilişkili olabilir. Öğretmen olan annelerin çocuklarının “uyum” alt boyutunun ortalama değeri, ev hanımı olan annelerin çocuklarının ortalama değerinden düşük olduğu gözlenmiştir. Öğretmen olan annelerin çocuklarının “Çocuk Davranışlarının Değerlendirme Ölçeği”nin toplam puanının ortalama değeri, ev hanımı olan ve işçi olarak çalışan annelerin çocuklarının ortalama değerinden düşük olduğu gözlenmiştir. Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin “sosyal kaygı” alt boyutunun ortalama değerinde ise anne meslek türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

“Tablo 19’da çocuğun göstermiş olduğu davranış problemlerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına yer verilmiştir.”

Tablo 19

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Annenin Aldığı Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Anne eğitim durumu									Post-hoc analizi (Tamhane)	
	İlkokul (n=39)		Ortaokul (n=21)		Lise (n=49)		Lisans (n=43)		F		p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss			
İsyankâr dav.	114.72	22.44 ^{ab}	115.52	19.26 ^b	106.41	29.58 ^b	95.05	28.14 ^a	4.838	0.003	(Ortaokul, Lise) > Lisans (İlkokul,
Uyum	61.41	14.88 ^a	67.14	14.24 ^a	58.80	17.09 ^{ab}	50.28	16.21 ^b	6.306	<0.001	Ortaokul) > Lisans
Sosyal kaygı	50.97	11.88	53.57	10.95	48.78	12.56	46.42	10.71	2.112	0.101	Anlamlı fark yok (İlkokul,
Toplam	227.1	31.73 ^a	236.24	32.14 ^a	213.98	42.02 ^a	191.74	43.14 ^b	8.534	<0.001	Ortaokul, Lise) > Lisans

Tablo 19’da yer alan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre gruplar arası varyans homojen olmadığı için post-hoc yöntemi olarak Tamhane Testi kullanılmıştır. Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için a ve b harflerine bakılması gerekmektedir. Aynı satırda yer alan aynı harfler gruplar arası benzerliği, farklı harfler farklılığı ifade etmektedir. Aynı satırda farklı harf taşıyan gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. “İsyankâr davranış” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). İsyankâr davranış; çocuğun kurallara, isteklere veya otorite figürlerine (anne, baba, öğretmen vb.) karşı gelmesi, direnç göstermesi ve meydan okumasıdır. Yapılan post-hoc analizi sonucunda, annesi lisans (a) mezunu olan çocukların puanlarının, annesi ortaokul (b) ve lise (b) mezunu olan çocukların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. “Uyum” alt boyutunda gruplar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.01$). Uyum alt boyutu; çocuğun davranışsal olarak uyum sağlama düzeyini ölçmektedir. Bu alt boyuttan alınan düşük puanlar çocuğun davranışsal olarak daha uyumlu olduğunu gösterirken, yüksek puanlar daha fazla uyum sorunu yaşandığı anlamına gelmektedir. Uyum alt boyutundaki farklılık, annesi lisans (b) mezunu olan çocuklar ile annesi ilkököl (a) ve ortaokul (a) mezunu olan çocuklar arasındadır. Annesi lisans mezunu olan çocukların uyum puanları, diğer iki gruba göre anlamlı derecede daha düşüktür. “Sosyal kaygı” alt boyutunda p değeri 0.05’ten büyük olduğu için, anne eğitim durumu grupları arasında sosyal kaygı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Toplam puana bakıldığında; gruplar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark vardır ($p<0.01$). Annesi lisans (b) mezunu olan çocukların toplam puanları, diğer

üç eğitim grubuna (ilkokul, ortaokul, lise) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Sonuç olarak; Lisans mezunu olan annelerin çocuklarının isyankâr davranış alt boyutunun ortalama değeri, ortaokul ve lise mezunu olan annelerin çocuklarının ortalama değerinden; lisans mezunu olan annelerin çocuklarının uyum alt boyutunun ortalama değeri, ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının ortalama değerinden; lisans mezunu olan annelerin çocuklarının “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nin toplam puanının ortalama değeri, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan annelerin çocuklarının ortalama değerinden düşük olduğu gözlenmiştir. Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği’nden yüksek puan alınması çocuğun daha fazla davranış problemi sergilediğini gösterirken düşük puan alınması daha az davranış problemi sergilediğini, yani davranışsal olarak daha uyumlu olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulguya göre; lisans mezunu annelerin çocukları, davranışsal olarak daha az sorun yaşamaktadır. Ölçeğin ölçtüğü alanlar (isyankâr davranışlar, uyum sorunları, kaygı vb.) bir bütün olarak değerlendirildiğinde, annesi lisans mezunu olan çocuklarda problemlili davranışların görülme sıklığı ve şiddeti daha düşüktür. Araştırmanın bu bulgusu, annenin eğitim seviyesi yükseldikçe, çocuğun davranış problemlerinin azaldığını ortaya koymaktadır. Lisans mezunu bir anneye sahip olmak, çocuğun davranışsal olarak daha sağlıklı bir profilde olmasıyla ilişkili bulunmuştur. Bu durum, daha yüksek eğitim seviyesine sahip annelerin çocuk yetiştirme tutumları, problem çözme becerileri veya çocuk gelişimi hakkındaki bilgileri gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabilir.

5. Çocuğun babasının mesleği ve eğitim durumu ile davranış problemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

“Tablo 20’de çocuğun göstermiş olduğu davranış problemlerinin babanın mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına yer verilmiştir.”

Tablo 20

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Babanın Mesleğine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Baba mesleği										F	p	Post-hoc analizi (Tukey)
	İşçi (n=64)	Memur (n=11)	Öğretmen (n=13)	Esnaf (n=8)	Diğer (n=56)								
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss			
İsyankâr dav.	114.44	25.41 ^a	97.64	28.52 ^{ab}	84.31	20.06 ^b	107	27.86 ^{ab}	104.48	27.36 ^{ab}	4.226	0.003*	İşçi > Öğretmen
Uyum	60.45	17.10 ^a	49.64	15.95 ^{ab}	45.15	12.01 ^b	58.75	21.1 ^{ab}	60.29	15.33 ^a	3.407	0.011*	(İşçi, Diğer) > Öğretmen
Sosyal kaygı	49.50	11.79	43.45	12.89	47.69	7.32	54.50	15.00	49.95	11.85	1.176	0.324	Anlamlı fark yok
Toplam	224.39	37.49 ^a	190.73	52.84 ^{ab}	177.15	29 ^b	220.25	49.78 ^{ab}	214.71	39.42 ^a	4.944	0.001*	(İşçi, Diğer) > Öğretmen

Tablo 20’de yer alan Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arası varyans homojen olduğu için post-hoc yöntemi olarak Tukey Testi kullanılmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için a ve b harflerine bakılması gerekmektedir. Aynı satırda yer alan aynı harfler gruplar arası benzerliği, farklı harfler farklılığı ifade etmektedir. Aynı satırda farklı harf taşıyan gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. “İsyankâr davranış” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0.05$). İsyankâr davranış; çocuğun kurallara, isteklere veya otorite figürlerine (anne, baba, öğretmen vb.) karşı gelmesi, direnç göstermesi ve meydan okumasıdır. Yapılan post-hoc analizi sonuçlarına göre, babası işçi olan çocukların isyankâr davranış puanları ($\bar{x}=114.44$), babası öğretmen olan çocukların puanlarından ($\bar{x}=84.31$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. "Memur", "Esnaf" ve "Diğer" grupları (ab) harflerini taşıdıkları için ne a grubundan (İşçi) ne de b grubundan (Öğretmen) net bir şekilde ayrılmamaktadırlar. “Uyum” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$). Uyum alt boyutu; çocuğun davranışsal olarak uyum sağlama düzeyini ölçmektedir. Bu alt boyuttan alınan düşük puanlar çocuğun davranışsal olarak daha uyumlu olduğunu gösterirken, yüksek puanlar daha fazla uyum sorunu yaşandığı anlamına gelmektedir. Bu alt boyuttaki farklılık, babası öğretmen (b) olan çocuklar ile babası işçi (a) ve diğer (a) meslek grubunda olan çocuklar arasındadır. Babası işçi ve diğer meslek gruplarında olan çocukların uyum puanları, babası öğretmen olan çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. “Sosyal kaygı” alt boyutunda p değeri 0.05’ten büyük olduğu için, baba mesleği grupları arasında sosyal kaygı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Toplam puana bakıldığında; gruplar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark mevcuttur ($p < 0,01$). Babası öğretmen (b) olan çocukların toplam puanları,

babası işçi (a) ve diğer (a) meslek grubunda olan çocukların puanlarından anlamlı derecede daha düşüktür.

Sonuç olarak; Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin sosyal kaygı alt boyutunun ortalama değerinde baba meslek türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamışken ($p>0.05$); Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin toplam puanı, isyankâr davranış ve uyum alt boyutunun ortalama değerinde baba meslek türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Öğretmen olan babaların çocuklarının “isyankâr davranış” alt boyutunun ortalama değeri, işçi olarak çalışan babaların çocuklarının ortalama değerinden; öğretmen olan babaların çocuklarının “uyum” alt boyutunun ortalama değeri, işçi olan ve diğer grupta çalışan babaların çocuklarının ortalama değerinden; öğretmen olan babaların çocuklarının “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nin toplam puanının ortalama değeri, işçi ve diğer grupta çalışan babaların çocuklarının ortalama değerinden düşük olduğu gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgulara göre; babanın mesleği öğretmenlik olduğunda, çocuğun "isyankâr" olarak nitelendirilebilecek davranışları ve uyum sorunları gösterme olasılığı daha düşüktür. Bu durum, öğretmen babaların çocuk gelişimi ve davranış yönetimi konusundaki farkındalıklarının daha fazla olmasından kaynaklı olabilir.

“Tablo 21’de çocuğun göstermiş olduğu davranış problemlerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına yer verilmiştir.”

Tablo 21

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanının Babanın Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Baba eğitim durumu								F	p	Post-hoc analizi (Tamhane)
	İlkokul (n=21)		Ortaokul (n=29)		Lise (n=59)		Lisans (n=43)				
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss			
İşyankâr davranış	113.76	29.32 ^{ab}	115.76	18.51 ^a	106.73	27.85 ^{ab}	96.70	27.72 ^b	3.663	0.014	Ortaokul > Lisans (İlkokul,
Uyum	64.57	12.03 ^a	65.86	13.94 ^a	58.29	17.85 ^a	49.84	15.39 ^b	7.466	<0.001	Ortaokul, Lise) > Lisans
Sosyal kaygı	52.14	13.23	51.52	11.86	50.15	12.19	45.37	9.69	2.512	0.061	Anlamlı fark yok (İlkokul,
Toplam	230.48	38.12 ^a	233.14	31.63 ^a	215.17	39.95 ^a	191.91	41.74 ^b	8.278	<0.001	Ortaokul, Lise) > Lisans

Tablo 21’de yer alan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre gruplar arası varyans homojen olmadığı için post-hoc yöntemi olarak Tamhane Testi kullanılmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için a ve b harflerine bakılması gerekmektedir. Aynı satırda yer alan aynı harfler gruplar arası benzerliği, farklı harfler farklılığı ifade etmektedir. Aynı satırda farklı harf taşıyan gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. “İsyankâr davranış” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.05$). İsyankâr davranış; çocuğun kurallara, isteklere veya otorite figürlerine (anne, baba, öğretmen vb.) karşı gelmesi, direnç göstermesi ve meydan okumasıdır. Yapılan post-hoc analizine göre ortaokul mezunu (a) babaların çocuklarının puanları ($\bar{x}=115.76$), lisans mezunu (b) babaların çocuklarının puanlarından ($\bar{x}=96.70$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. “Uyum” alt boyutunda gruplar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark vardır ($p<0.01$). Uyum alt boyutu; çocuğun davranışsal olarak uyum sağlama düzeyini ölçmektedir. Bu alt boyuttan alınan düşük puanlar çocuğun davranışsal olarak daha uyumlu olduğunu gösterirken, yüksek puanlar daha fazla uyum sorunu yaşandığı anlamına gelmektedir. Lisans mezunu (b) babaların çocuklarının uyum puanları ($\bar{x}=49.84$), diğer üç gruptan (ilkokul, ortaokul ve lise) (a) anlamlı derecede daha düşüktür. İlkokul, ortaokul ve lise grupları ise kendi aralarında benzerlik göstermektedir (a). “Sosyal kaygı” alt boyutunda p değeri 0.05’ten büyük olduğu için, baba eğitim durumu grupları arasında sosyal kaygı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Toplam puana bakıldığında; gruplar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark vardır ($p<0.01$). Lisans mezunu babaların çocuklarının toplam puanları ($\bar{x}=191.91$), diğer üç gruptan (ilkokul, ortaokul ve lise) anlamlı derecede daha düşüktür.

Sonuç olarak; çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin “sosyal kaygı” alt boyutunun ortalama değerinde baba eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0.05$); “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” toplam puanı, isyankâr davranış ve uyum alt boyutunun ortalama değerinde baba eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Lisans mezunu olan babaların çocuklarının “isyankâr davranış” alt boyutunun ortalama değeri, ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının ortalama değerinden; lisans mezunu olan babaların çocuklarının “uyum” alt boyutunun ortalama değeri, ilkököl, ortaokul ve lise mezunu olan babaların ortalama değerinden; lisans mezunu olan babaların çocuklarının “Çocuk Davranışlarının Değerlendirme Ölçeği”nin toplam puanının ortalama değeri, ilkököl,

ortaokul ve lise mezunu olan babaların ortalama deęerinden dūřuk olduęu gōzlenmiřtir. Arařtırmadan elde edilen bulgulara gōre; babanın eęitim seviyesi yūkseldikęe, çocuęun davranıř problemlerinin azaldıęı ortaya çıkmaktadır. Lisans mezunu bir babaya sahip olan çocuęun davranıřsal olarak daha saęlıklı bir profil geliřtirdięi gōrūlmektedir. Bu durum, daha yūksek eęitim seviyesine sahip babaların ocuk yetiřtirme tutumları, problem ōzme becerileri veya ocuk geliřimi hakkındaki bilgileri gibi faktōrlerden kaynaklanıyor olabilir.



BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde Kocaeli ili Çayırova ve Gebze ilçelerinde çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile çocuklarda görülen problem davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesine dair yapılan araştırmanın bulguları doğrultusunda sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada kullanılan “Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği” ve “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nin alt boyutları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği 5 alt boyuttan oluşmaktadır:

Güçsüzlük duygusu: Bu boyut, bireyin hayatını etkileyen koşulları kontrol edemediği, davranışlarının beklentilerini karşılayamadığı ve olayların kontrolünü kaybettiği hissine kapılmasıdır. İş hayatında ise çalışanın işte denetim yetkisinin olmaması ve düşüncelerinin önemsenmemesi olarak tanımlanmaktadır.

Anlamsızlık duygusu: Kişinin bir karar verirken benimsediği doğruların toplumun doğrularıyla örtüşmemesi ve neye inanacağını bilememesi durumudur. Birey, çevresinde olanlara bir anlam veremez hale gelmektedir.

Normsuzluk (Kuralsızlık): Bir toplumun veya grubun davranışları belirleyen kurallara olan saygınlığının azalmasıdır. Bireyin, toplumun belirlediği kuralları anlamsız bularak bu kurallara aykırı davranmasıdır.

Yalıtılmışlık duygusu: Bireyin, toplumun önem verdiği hedef ve inançlara düşük değer vermesi durumudur.

Kendine yabancılaşma: Bireyin, yaptığı işi içsel bir tatmin için değil, sadece para ve güvenlik gibi dışsal faktörler ve zorunluluklar sebebiyle sürdürmesidir. Kişi, ihtiyaçlarını karşılamak için kendisini bir araç olarak görmektedir.

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği 3 alt boyuttan oluşmaktadır:

İsyankâr davranış: Çocuğun kurallara, isteklere veya otorite figürlerine (anne, baba, öğretmen vb.) karşı gelmesi, direnç göstermesi ve meydan okumasıdır.

Uyum: Bu alt boyut, çocuğun davranışsal olarak uyum sağlama düzeyini ölçmektedir. Bu alt boyuttan alınan düşük puanlar çocuğun davranışsal olarak daha uyumlu olduğunu gösterirken, yüksek puanlar daha fazla uyum sorunu yaşandığı anlamına gelmektedir.

Sosyal kaygı: Çocuğun özellikle sosyal ortamlarda endişe, korku ve çekingenlik yaşamasıyla kendini gösteren bir içe dönük davranış problemidir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmada; öğretmenlerin demografik özellikleri, çocukların demografik özellikleri ve her iki grup için uygulanan ölçeklerin sonuçları analiz edilmiştir. Örneklem, 152 öğretmen ve 152 çocuktan oluşmaktadır. Öğretmenlerin çoğu evli (%65,8), lisans mezunu (%91,4) ve 31-40 yaş aralığında (%51,3) iken; çocukların çoğunluğu ise 5 yaş grubu (%77), cinsiyeti erkek (81,6) ve annesi ev hanımı (%65,8) olan bireylerdir.

Yapılan analizler; “Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği”nin alt boyutları (anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma, güçsüzlük ve normsuzluk) ile “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nin alt boyutları (isyankâr davranış, uyum, sosyal kaygı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir ($p>0.05$).

Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, yaş, eğitim durumu ve görev yaptıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$). Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre mesleğe yabancılaşma düzeylerinin farklılık göstermemesi, mesleğe yabancılaşma durumunun

bireysel unsurlardan daha çok kurumsal ya da çevresel unsurlarla da ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Kıdem açısından güçsüzlük duygusu alt boyutunda 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 5 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Nitekim Temel ve Mirzeoğlu (2013) tarafından yapılan öğretmenlerin artan kıdem sürelerinin güçsüzlük ve yabancılaşma üzerinde etkisi olduğunu ortaya çıkaran araştırma bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmada 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin güçsüzlük algısı, 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan, Elma (2003) tarafından yapılan çalışmada, artan mesleki kıdemin yabancılaşma üzerinde anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yabancılaşma nedenleri arasında okulun hiyerarşik yapısı, karar alma süreçlerinde söz sahibi olamama, yoğun ve sürekli değişen müfredat, bürokratik iş yükü gibi faktörler sayılmaktadır. Öğretmenlerin en yoğun yaşadığı yabancılaşma alt boyutunun "kendine yabancılaşma" en az yaşadığı yabancılaşma alt boyutunun ise "normsuzluk (kuralsızlık)" olduğu görülmüştür. Ayrıca, mesleki kıdem arttıkça (6-10 yıl arası) "güçsüzlük" duygusunun arttığı saptanmıştır. Güçsüzlük duygusu; Seeman (1959) tarafından, bireyin hayatını etkileyen koşulları kontrol edememesi, davranışlarının beklentilerini karşılayamaması neticesinde yetersizlik hissine kapılması ve hayatıyla ilgili olayların kontrolünü kaybetmesinin bir sonucu olarak tanımlanır. Güçsüzlük duygusu alt boyutunda gözlenen kıdem ile beraber artış gösteren puanlar, mesleğin belirli bir aşamasında (6-10 yıl) öğretmenlerin kontrol algılarında bir zayıflama yaşadığını göstermektedir. Bulgulanan bu durum da Skaalvik and Skaalvik'in (2011), öğretmenlerin kariyerinin ortasında motivasyon kaybı yaşayabileceği yönündeki düşünceleriyle uyum göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda problem davranışların çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Cinsiyetin çocukların davranış problemleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusu Weiss ve diğerleri (1999) tarafından yapılan ve erkekler ile kızlar arasında toplam davranış puanında anlamlı bir fark bulamayan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Fakat; Özbey ve Alisinanoğlu (2009), Abdi (2010), Lahey ve diğerleri (1980) gibi çok sayıda çalışma, erkek çocukların kızlara oranla daha fazla dışa dönük problem davranış sergilediğini tespit etmiştir. Kara ve Gürgeç (2015), 48-72 aylık çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkeninin davranış problemleri

üzerinde etkili bir unsur olduğunu, kız çocukların erkeklere göre daha az sorunlu davranışlar sergilediğini belirtmiştir.

Yapılan analiz sonucunda problem davranışların çocukların kardeş sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Fakat; Şehirli (2007) yaptığı araştırmada okul öncesi dönemde görülen davranış problemlerinin sahip olunan kardeş sayısına göre farklılaştığını, tek çocukların iki veya üç kardeşli çocuklara göre daha uyumlu davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. 5 ve 6 yaşındaki çocuklar arasında sadece “sosyal kaygı” alt boyutunda anlamlı bir fark saptanmış; 5 yaşındaki çocuklar 6 yaşındakilere göre daha yüksek sosyal kaygı düzeyi göstermiştir ($p<0.05$). Sosyal kaygı; çocuğun özellikle sosyal ortamlarda endişe, korku ve çekingenlik yaşamasıyla kendini gösteren içe dönük bir davranış problemidir. 5 yaş grubunda yer alan çocuklar hem duygusal hem de sosyal beceriler yönünden 6 yaş grubunda yer alan çocuklara göre daha az deneyim sahibidir. Bu da sosyal durumlarda reddedilme korkusunu ya da belirsizliği artırabilmektedir (Colonessi et al, 2016). Araştırmanın bu bulgusu, sosyal kaygının özellikle okul öncesi dönem olan 2-5 yaşlarında daha yüksek olabileceğini belirten Egger ve Angold (2006) tarafından yapılan araştırma ile uyum göstermektedir.

5 ve 6 yaş grupları arasındaki duygusal ve sosyal beceri farkları, bu bir yıllık süreçte yaşanan çok yönlü gelişimsel sıçramadan kaynaklanmaktadır. Bu dönemde çocuk, Piaget'nin belirttiği gibi benmerkezci işlem öncesi düşünce yapısından uzaklaşarak başkalarının bakış açısını anlama becerisini kazanmaya başlamaktadır. Buna paralel olarak, beynin dürtü kontrolü, planlama ve duygu düzenlemeden sorumlu olan prefrontal korteksinin hızla olgunlaşması, çocuğun sosyal durumlara düşünerek tepki vermesini sağlamaktadır. Özellikle ilkokula başlama gibi daha yapılandırılmış sosyal çevrelerin getirdiği yeni beklentiler de bu becerilerin hızla gelişmesi için bir katalizör görevi görür; böylece çocuk hem bilişsel hem de nörolojik olarak daha karmaşık sosyal durumları yönetebilecek donanıma erişmektedir (Berk, 2021). Okul öncesi eğitime henüz başlamış olan 5 yaşındaki çocuklar akranlarıyla ilişkilerinde zorluk yaşamanın yanı sıra ayrılık kaygısı da yaşayabilir bu durum da sosyal kaygının artmasına neden olabilir (Ooi et al, 2017). Nitekim okul ortamına daha çok uyum göstermelerinden dolayı 6 yaşındaki çocukların sosyal kaygı düzeylerinde azalma görülmektedir (Gazelle and Rubin, 2010). Egger and Angold (2006) tarafından yapılan araştırmada sosyal kaygı bozukluğunun okul öncesi dönem olan 2-5 yaşlarında yetişkin insanlara ve büyük çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyet ve ailedeki çocuk sayısı değişkenleri “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nin alt boyutlarında farklılık oluşturmamaktayken anne ve baba mesleği ile anne ve babanın eğitim durumu değişkeninin davranışsal sonuçlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen annelerin ve babaların çocukları, ev hanımı annelerin ve işçi babaların çocuklarına oranla daha düşük isyankâr davranışlar sergilemiştir ve “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nden aldıkları toplam puan daha düşüktür ($p<0.05$). İsyankâr davranış; çocuğun kurallara, isteklere veya otorite figürlerine karşı gelmesi, direnç göstermesi ve meydan okumasıdır. Bu davranış, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi bağlamında ele alınan bir problem davranıştır. Seven (2007) yaptığı araştırma sonucunda anne babanın eğitim düzeyinin çocuklarda sosyal davranış sorunlarını azalttığını tespit etmiştir. Eğitimli ebeveynlerin çocuklarının daha az isyankâr davranışlarda bulunduğunu ve daha iyi uyum sağladığını belirtmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların sosyal ve davranışsal becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla DiPrete and Jennings (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda; yüksek eğitim almış anne babaların çocuklarının daha düşük eğitim düzeyine sahip anne babaların çocuklarına göre daha az isyankâr davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Araştırmamanın en güçlü bulgusu, anne ve babanın mesleği ile eğitim durumunun çocukların davranışsal sonuçları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmasıdır. Bu sonuç, literatürdeki birçok çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Seven (2007), ebeveyn eğitim düzeyinin çocuklarda sosyal davranış sorunlarını azalttığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Davis-Kean (2005) lisans ve üstü eğitime sahip ebeveynlerin çocuklarının daha az antisosyal davranış sergilediğini saptamıştır. Tudge et. al (2003), yüksek eğitim almış ebeveynlerin çocuklarının daha az problem davranışlar gösterdiğini aynı zamanda da daha iyi duygusal düzenleme becerisine sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu bulgu, alanyazındaki tüm çalışmalarla uyumlu değildir. Örneğin, Özbey ve Alisinanoğlu (2009) ile Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) tarafından yapılan çalışmalarda, anne eğitim durumunun çocukların davranış sorunları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Kanlıkılıçer (2005), annenin mesleğinin davranış sorunlarıyla ilişkili olmadığını bulmuştur. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, çocuğun daha fazla istenmeyen davranış sergilediğini ve dolayısıyla uyum sorunları yaşadığını gösterir. Buna karşılık, düşük puan alınması, çocuğun daha az davranış problemi sergilediği ve davranışsal olarak daha uyumlu olduğu anlamına gelir. Araştırmada lisans mezunu ebeveynlerin çocuklarının "uyum" alt boyutundan daha düşük puanlar alması, bu çocukların davranışsal olarak daha

uyumlu olduğunu göstermektedir. Lisans mezunu ebeveynlerin çocukları, daha düşük isyankâr davranış, uyum ve “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” toplam puanlarına sahipken; uyum alt boyutunda ilkokul ve ortaokul mezunu anne babaların çocukları daha yüksek puanlara sahiptir ($p<0.05$). Bu da bize ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerini araştıran Özbey (2009), düşük eğitim almış ebeveynlerin (ilkokul ve ortaokul) çocuklarının sosyal uyum ölçeklerinden daha yüksek puan aldığını saptamıştır. Nitekim Davis-Kean (2005) yaptığı araştırmada lisans ve daha üst düzey eğitime sahip olan anne babaların çocuklarının daha düşük düzeyde eğitim alan anne babaların çocuklarına göre daha az antisosyal davranışlar gösterdiğini saptamıştır. Yine Tudge et al. (2003) ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların davranışlarına etkisini incelemek için yaptıkları çalışmada; yüksek eğitim almış ebeveynlerin çocuklarının daha az problem davranışlar gösterdiğini aynı zamanda da daha iyi duygusal düzenleme becerisine sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında; öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile çocukların davranış problemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, çocukların davranış problemleri üzerinde aile faktörünün öğretmen yabancılaşmasından çok daha güçlü bir etkisinin olduğunu göstermesidir. Anne ve babanın mesleği ile eğitim durumu, çocukların davranışsal sonuçları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip bulunmuştur. Özellikle ebeveyni öğretmen olan veya lisans mezunu olan çocukların, ev hanımı annelerin ve işçi babaların çocuklarına kıyasla daha düşük isyankâr davranış puanları ve daha düşük genel davranış problemi puanları aldığı tespit edilmiştir. Ebeveyni öğretmen olan çocukların daha az isyankâr davranışlar göstermesi ve “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği”nden daha düşük toplam puan almış olması, bu ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını düzenleme konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Yine aynı şekilde; lisans mezunu olan ebeveynlerin çocuklarının daha düşük problem davranış puanlarına sahip olması, eğitim düzeyinin ebeveynlik becerileri ve çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir (Deater-Deckard et al., 1998). Bu bulgular, çocuğun davranışlarını şekillendiren temel faktörün aile tutumları, ebeveynin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik arka plan olduğunu düşündürmektedir.

Sosyal kaygının 5 yaş grubundaki çocuklarda daha yüksek şekilde gözlenmesi bu yaş grubunun gelişimsel yönden daha yoğun bir sosyal uyum dönemiyle ilişkili olma

olasılığını düşündürmektedir (Rose-Krasnor and Denham, 2009). Cinsiyet değişkeninin problem davranışlar üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmaması sonucu ise, okul öncesi çağda cinsiyet rollerinin henüz belirgin bir farklılık yaratmadığı görüşünü destekler niteliktedir (Kipp, 2010).

Sonuç olarak bu araştırma; öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin ve çocukların davranış problemlerinin demografik değişkenlerle ilişkisini anlamak adına önemli bir fırsat oluşturmuştur fakat bu faktörlerin daha detaylı biçimde incelenmesi için; daha geniş bir örneklem ile çalışmak, farklı illerde ve farklı koşullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini karşılaştırmak, öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmasının sebeplerini derinlemesine anlamak için görüşme ve gözlem içeren nitel ya da karma modelde araştırmalar yapmak, ebeveyn faktörünü derinlemesine incelemek amacıyla daha detaylı çalışmalar yapmak gibi ek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2 Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, ebeveynlere, eğitim kurumlarına ve araştırmacılara yönelik geliştirilmiş olan öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Özellikle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yaşadığı "güçsüzlük" duygusuna karşı, bu gruptaki öğretmenlerin meslektaşlarıyla kendi aralarında deneyimlerini paylaşabilecekleri akran destek grupları oluşturulabilir. Ayrıca, daha deneyimli öğretmenlerin bu kıdem grubuna mentorluk yapması sağlanabilir.
- Öğretmenler kişisel gelişim seminerleri, kitaplar ve bu konuda mevcutsa hizmet içi eğitimden faydalanarak destek alabilirler.
- Çalışmadıkları zaman diliminde hobilerine vakit ayırarak bununla ilgili aktivite ve kurslara katılabilirler.
- Öğretmenler motivasyonunu ve etkililiğini artırmak adına mesleki destek eğitimlerine katılabilirler.

- Öğretmenler çocuklarda ortaya çıkan problem davranışları önleyebilmek ve müdahale edebilmek adına eğitim alabilirler.
- Özellikle de eğitim düzeyi düşük ebeveynler etkili ebeveynlik yapabilmek ve çocuklarında olumlu davranışların gelişimi adına bilgilendirici eğitimlere, seminerlere katılabilirler.
- Çocuklarının davranışları hakkında endişe duyan ebeveynlerin, durumu sadece evde çözmeye çalışmak yerine okul rehberlik servisleri ve öğretmenlerle aktif bir iş birliği içinde olmaları önerilir.
- Araştırmanın bulguları ebeveyn etkisinin gücünü net bir şekilde ortaya koyduğu için ebeveynler, okullar tarafından sunulan eğitim ve seminerlere aktif olarak katılabilir, çocuk gelişimi ve davranış yönetimi konusunda güvenilir kaynaklardan (kitaplar, uzman görüşleri) bilgi edinebilir.
- Okulların, tüm velilere yönelik, özellikle de daha düşük eğitim düzeyine sahip olanları hedefleyen yapılandırılmış ve sürekli eğitim programları düzenlemesi standart bir uygulama haline getirilmelidir. Bu programlar pozitif disiplin, çocuk gelişimi ve etkili iletişim gibi konuları içermelidir.
- Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerini izlemek amacıyla düzenli değerlendirmeler yapılabilir.
- 5 yaş grubundaki çocuklarda sosyal kaygı yüksek olduğundan bu yaş grubuna özgü sosyal beceri geliştirme programları hazırlanabilir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha aktif katılımını sağlayarak onlara mesleki özerklik tanımalıdır.
- Özellikle 6-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin üzerindeki bürokratik iş yükünün gözden geçirilmesi ve azaltılması, onların temel eğitim görevlerine odaklanmalarını sağlayarak güçsüzlük hissini azaltabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Yapılan araştırma Kocaeli ilinin farklı ilçelerini de dahil ederek daha geniş bir örnekleme genişletilebilir.

- Araştırma farklı illerde farklı koşullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin karşılaştırılması şeklinde yapılabilir.
- Öğretmen yabancılaşması ile çocuk davranışları arasındaki ilişkinin arkasındaki dinamikleri daha derinden anlamak için öğretmenlerle mülakatların ve sınıf içi gözlemlerin yapıldığı nitel veya karma yöntemli çalışmalar planlanabilir.
- Çocuklarda ortaya çıkan problem davranışların ebeveynin mesleği ve eğitim durumuyla ilişkisini daha derinlemesine inceleyen bir araştırma yapılabilir.
- Öğretmen yabancılaşmasının zaman içindeki değişiminin çocukların davranışları üzerindeki etkisini izleyen boylamsal (uzun süreli) araştırmalar tasarlanabilir.



KAYNAKLAR

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.256
- Adera, B. A., & Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and behavioural difficulties*, 15(1), 5-14. doi: 10.1080/13632750903512365
- Agarwal, S. (1993). Influence of formalization on role stress, organizational commitment, and work alienation of salespersons: A cross-national comparative study. *Journal of International Business Studies*, 24(4), 715-739. doi: 10.1057/palgrave.jibs.8490252
- Aiken, M., & Hage, J. (1966). Organizational alienation: A comparative analysis. *American sociological review*, 497-507. doi: 10.2307/2090773
- Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yüksek Lisans Tezi).. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 582846)
- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180. doi: 10.12973/eu-jer.7.2.169
- Akçınar, B., & Baydar, N. (2018). Erken Çocuklukta Anne Davranışlarının Dışsallaştırma Davranış Problemleri ile İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 454-470. doi: 10.17755/esosder.325593
- Akman, Ş. T. (2012). Yabancılaşma ve Hukuk. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 108-115. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/701342>
- Aksoy, P. (2018). *Okul öncesi dönem çocukların annelerinin kişilik özelliği ve çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun mizaç ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 521307)
- Akyol, T., Baydemir, G., Akman, B., Kükürtcü, S. K., & Arslan, A. Ç. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Sorun Davranışlara İlişkin Düşünceleri. *Education*

Sciences, 6(2), 1715-1731. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185588>

Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler ağıından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110.

Allday, R. A. (2011). Responsive management: Practical strategies for avoiding overreaction to minor misbehavior. *Intervention in School and Clinic*, 46(5), 292-298. doi: 10.1177/1053451210395383

Al-Sahel, R. A. (2006). Children's behavioral problems (BPs) in kindergarten: Impact of time of day and activity type. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(4), 399-412. doi: 10.2224/sbp.2006.34.4.399

Altıntop, F. F., & Aydınhan, B. (2021). Öğretmenlerde İş-Aile Çatışması ve Aile-İş Çatışmasının Tükenmişlik Üzerine Etkisi. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 7(1), 38-54. Erişim adresi: <https://doi.org/10.30855/gjeb.2021.7.1.003>

Amato, P. R., & Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family*, 375-384. doi: 10.2307/353755

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *DSM-5: Tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (Çev. E. Köroğlu) İstanbul: HYB Yayıncılık.

Ankay, A. (1992). *Ruh sağlığı ve davranış bozuklukları*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Anselmi, L., Barros, F. C., Teodoro, M. L., Piccinini, C. A., Menezes, A. M. B., Araujo, C. L., & Rohde, L. A. (2008). Continuity of behavioral and emotional problems from pre-school years to pre-adolescence in a developing country. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 499-507. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01865.x

Anselmi, L., Piccinini, C. A., Barros, F. C., & Lopes, R. S. (2004). Psychosocial determinants of behaviour problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 779-788. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00271.x

Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child*

Development: An International Journal of Research and Practice, 14(2), 133-154. doi: 10.1002/icd.385

Arayıt, E. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ve işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 637917)

Arı, M. (2005). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi, gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: 1. Morpa Kültür Yayınları.

Arı, M., Bayhan, P. ve Artan, İ. (1994). *Farklı ana-baba tutumlarının 4-11 yaş grubu çocuklarında görülen problem durumlarına etkisinin araştırılması*. 10.Ya-pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Arıcan, (2011). Örgütsel stres kaynakları: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (4), 55-76. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210619>

Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 177999)

Aslan, M. (2009). *5-6 yaş grubu çocuklarda bilişsel işlemler ile uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 262817)

Aşkaroğlu, V. (2017). Toplum ve Birey: Yabancılaşma Üzerine Kuramsal Bir Tartışma. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (35), 78-83. doi: 10.17498/kdeniz.341181

Atlı, Ç. (2006). *Okul Öncesi Eğitimi Alan 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkileri Anlamlandırmasının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 174898)

Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin Kişilik Tipleri ile Mesleğe Yabancılaşma Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506. doi: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-613930

Atzaba-Poria, N., & Pike, A. (2005). Why do ethnic minority (Indian) children living in Britain display more internalizing problems than their English peers? The role of social support

and parental style as mediators. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 532-540. doi: 10.1177/01650250500147196

Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child development*, 76(6), 1144-1159. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00840.x-i1

Avcı, M. (2012). Eğitimde Temel Bir Sorun: Yabancılaşma/A Basic Problem in Education: Alienation. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32337>

Aybar, Ş. (1995). *Yabancılaşma ve yabancılaşmanın iş tatmini üzerine etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 42887)

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Aydın, İ. (2008). *İş yaşamında stres*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi* (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydoğan, E. (2015). Marx ve Öncüllerinde Yabancılaşma Kavramı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 273-281. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31852>

Ayık, A., & Altay, T. (2023). Okul İklimi, İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 711-734. doi: 10.24315/tred.1085515

Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokrasiler ve yabancılaşma ethosu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 319-348. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/50487>

Babür, S. (2009). *Turizm sektöründe örgütsel yabancılaşma: Antalya beş yıldızlı konaklama işletmelerine yönelik bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 250510)

Bademci, V. (2001). *Türkiye'deki Okullar Ne İşe Yarar Türkiye'nin Anomi Yabancılaşma Ekonomik Büyüme Demokratikleşme Sorunlarına Çözüm Önerisi Toplam Kalite Yönetimi Temelli Bir Eğitimde Yeniden Yapılanma Stratejisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Konferans Salonu.

- Baker, B. L., Blacher, J., & Olsson, M. B. (2005). Preschool children with and without developmental delay: behaviour problems, parents' optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(8), 575-590. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00691.x
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumu*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. doi: 10.1501/Egifak_00000000935
- Baran, G. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemleri*. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Barlı, Ö. (2010). *Davranış bilimleri ve örgütlerde davranış*. Aktif Yayınevi.
- Barriga, A. Q., Doran, J. W., Newell, S. B., Morrison, E. M., Barbetti, V., & Dean Robbins, B. (2002). Relationships between problem behaviors and academic achievement in adolescents: The unique role of attention problems. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 10(4), 233-240. doi: 10.1177/10634266020100040501
- Basten, M., Tiemeier, H., Althoff, R. R., van de Schoot, R., Jaddoe, V. W., Hofman, A., & van der Ende, J. (2016). The stability of problem behavior across the preschool years: an empirical approach in the general population. *Journal of abnormal child psychology*, 44, 393-404. doi: 10.1007/s10802-015-9993-y
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Bates, D., Machler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1-48.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic psychology monographs*. Erişim adresi: <https://img3.reoveme.com/m/8fea8f4067e8196d.pdf>
- Bayat, B. (1996). *Çimento ve otomotiv sektörlerinde çalışan işçiler arasında yabancılaştırmanın karşılaştırmalı olarak araştırılması*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 52588)
- Bayer, J. K., Ukoumunne, O. C., Mathers, M., Wake, M., Abdi, N., & Hiscock, H. (2012). Development of children's internalising and externalising problems from infancy to five

years of age. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 46(7), 659-668. doi: 10.1177/0004867412450076

Bayhan, N., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları Kültür Eserleri Dizisi.

Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 124673)

Beautrais, A. L., Fergusson, D. M., & Shannon, F. T. (1982). Family life events and behavioral problems in preschool-aged children. *Pediatrics*, 70(5), 774-779. doi: 10.1542/peds.70.5.774

Bee, H. (2000). *The developing child*. New Jersey: Pearson Education Company.

Belsky, J., Friedman, S. L., & Hsieh, K. H. (2001). Testing a core emotion-regulation prediction: Does early attentional persistence moderate the effect of infant negative emotionality on later development? *Child Development*, 72(1), 123-133. doi: 10.1111/1467-8624.00269

Benedict, E. A., Horner, R. H., & Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 174-192. doi: 10.1177/02711214070270030801

Berk, L. E. (2013). *Child development*. Boston: Pearson Education.

Berk, L. E. (2021). *Çocuk gelişimi* (15. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Berns, R. (2015). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Boston: Cengage Learning.

Bertino, M. D., Connell, G., & Lewis, A. J. (2012). The association between parental personality patterns and internalising and externalising behaviour problems in children and adolescents. *Clinical psychologist*, 16(3), 110-117. doi: 10.1111/j.1742-9552.2012.00042.x

Bijou, S. W. (1988). The Education and Treatment of Behavior-Disordered Mentally Retarded Children. In *Mental Retardation and Mental Health: Classification, Diagnosis, Treatment, Services* (pp. 294-299). New York, NY: Springer New York. doi: 10.1007/978-1-4612-3758-7_26

- Bilgin, H. (2003). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bilgin-Aydın, H. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bilir, Z. T., & Sop, A. (2016). Okul Öncesi Dönemindeki Çocukların Aile İlişkileri ile Çocuklarda Görülen Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 20-43. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/264194>
- Birkan, B. (2002). Çocuklarda davranış sorunları ve başa çıkma yolları. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 17, 18-20. doi: 10.30794/pausbed.414802
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of school psychology*, 42(6), 419-443. doi: 10.1016/j.jsp.2004.10.002
- Bowen, H. (Ed.). (2018). Investment in learning: The individual and social value of American higher education. doi: 10.4324/9781351309929
- Bowers, F. E. (1997). *Improving the peer interactions and peer acceptance rate of children through the use of positive peer statements*. The University of Southern Mississippi.
- Boz, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 383919)
- Boz, M., & Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi). *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 261-276. doi: 10.14687/ijhs.v13i1.3487
- Bradley, S. J., Jadaa, D. A., Brody, J., Landy, S., Tallett, S. E., Watson, W. & Stephens, D. (2003). Brief psychoeducational parenting program: An evaluation and 1-year follow-up. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(10), 1171-1178. doi: 10.1097/00004583-200310000-00007
- Brenning, K., Bosmans, G., Braet, C., & Theuwis, L. (2012). Gender differences in cognitive schema vulnerability and depressive symptoms in adolescents. *Behaviour Change*, 29(3), 164-182. doi: 10.1017/bec.2012.15

- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Bosson-Heenan, J., Guyer, A. E., & Horwitz, S. M. (2006). Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(7), 849-858. doi: 10.1097/01.chi.0000220849.48650.59
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental psychology*, 39(2), 222. doi: 10.1037//0012-1649.39.2.222
- Brooks, J. S., Hughes, R. M., & Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school: Educational reform and teacher alienation. *Educational Policy*, 22(1), 45-62. doi: 10.1177/0895904807311296
- Brown, J. (2007). Time, space and gender: understanding 'problem'behaviour in young children. *Children & society*, 21(2), 98-110. doi: 10.1111/j.1099-0860.2006.00035.x
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buff, D. T. (1996). *An investigation of possible factors affecting alienation among secondary Latin teachers*. University of Georgia. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/307195a75316df5dac14bd6993b994bf/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Bursalioğlu, Z. (2016). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Butovskaya, M., & Kozintsev, A. (1999). Aggression, friendship, and reconciliation in Russian primary schoolchildren. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 25(2), 125-139. doi: 10.1002/(sici)1098-2337(1999)25:2%3C125::aid-ab5%3E3.0.co;2-x
- Calabrese, R. L., & Fisher, J. E. (1988). The effects of teaching experience on levels of alienation. *The Journal of psychology*, 122(2), 147-153.s doi: 10.1080/00223980.1988.9712700
- Cam, E. (2011). Çalışma yaşamında stres ve kamu kesiminde kadın çalışanlar. *Journal of Human Sciences*, 8(1).

- Camadan, F., aylak, B., Yılmazlar, O., Yılmaz, K., & Gl Kara, S. (2017). Psikolojik Danışmanların Yabancılaşmaları Üzerinde Öz Yeterlik ve Tükenmişliğin Rolü. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(3). doi: 10.14686/buefad.337407
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149. doi: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x
- 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(6), 871-889. doi: 10.1111/j.1469-7610.1990.tb00831.x
- Can, A. (2022). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları. (s.87).
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development*, 79(5), 1185-1229. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Carlson, J. S., Tired, H. B., Bender, S. L., & Benson, L. (2011). The influence of group training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27(2), 134-154. doi: 10.1080/15377903.2011.565277
- Carr, E. G., Taylor, J. C., & Robinson, S. (1991). The effects of severe behavior problems in children on the teaching behavior of adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(3), 523-535. doi: 10.1901/jaba.1991.24-523
- Caughy, M. O. B., Peredo, T. N., Owen, M. T., & Mills, B. (2016). Gender differences in the relation between mothering behaviors and child-behavior problems among Hispanic preschoolers. *Developmental Psychology*, 52(4), 592. doi: 10.1037/a0040075
- Celep, B. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Kocaeli örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 231056)
- Ceylan, A., & Sulu, S. (2010). Work alienation as a mediator of the relationship of procedural injustice to job stress. *South East European Journal of Economics and Business*, 5(2), 65. doi: 10.2478/v10033-010-0016-1

- Chalmers, R. P. (2012). Mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1–29. doi: 10.18637/jss.v048.i06
- Chen, J. J. L. (2010). Gender differences in externalising problems among preschool children: implications for early childhood educators. *Early Child Development and Care*, 180(4), 463-474. doi: 10.1080/03004430802041011
- Chiaburu, D. S., Thundiyil, T., & Wang, J. (2014). Alienation and its correlates: A meta-analysis. *European Management Journal*, 32(1), 24-36 doi: 10.1016/j.emj.2013.06.003
- Ciciolla, L., Gerstein, E. D., & Crnic, K. A. (2014). Reciprocity among maternal distress, child behavior, and parenting: Transactional processes and early childhood risk. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(5), 751-764. doi: 10.1080/15374416.2013.812038
- Colonnesi, C., Nikolic, M., de Vente, W., & Bögels, S. M. (2017). Social anxiety symptoms in young children: Investigating the interplay of theory of mind and expressions of shyness. *Journal of abnormal child psychology*, 45, 997-1011. doi: 10.1007/s10802-016-0206-0
- Colvin, G., Kameenui, E. J., & Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education and treatment of children*, 361-381.
- Conners-Burrow, N. A., Patrick, T., Kyzer, A., & McKelvey, L. (2017). A preliminary evaluation of REACH: Training early childhood teachers to support children's social and emotional development. *Early Childhood Education Journal*, 45, 187-199. doi: 10.1007/s10643-016-0781-2
- Coplan, R. J., Wichmann, C., & Lagacé-Séguin, D. G. (2001). Solitary-active play behavior: a marker variable for maladjustment in the preschool? *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 164-172. doi: 10.1080/02568540109594957
- Coşan, K. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejilerin İncelenmesi ve Stratejilerin Kullanımına Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 507044)

- Cox, H., & Wood, J. R. (1980). Organizational structure and professional alienation: The case of public school teachers. *Peabody Journal of Education*, 58(1), 1-6. doi: 10.1080/01619568009538304
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74. doi: 10.1037//0033-2909.115.1.74
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child development*, 73(4), 1220-1237. doi: 10.1111/1467-8624.00468
- Crnic, K. A., Gaze, C., & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behaviour at age 5. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14(2), 117-132. doi: 10.1002/icd.384
- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1988). *Discipline with dignity*. ASCD, 125 N. West Street, Alexandria, VA 22314-2798. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED302938.pdf>
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, D. (1981). *Uyumsuz çocuklar ve eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çağlıyan, Y. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve iş doyumuna etkisi (Devlet ve Vakıf üniversitelerindeki akademisyenlere yönelik alan araştırması)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 226112)
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 190237)
- Çarıkçı, İ. H. (2001). Çalışanlarda iş tatminini etkileyen kişisel özellikler ve örgütsel sonuçları- süpermarket çalışanları üzerinde bir araştırma. *Verimlilik Dergisi*, 4(1), 161-178. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/195157>
- Çebi, Ş. (2017). *60-72 aylık çocukların davranış sorunlarını ve kendilik algılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 476017)

- Çetinkaya, B. (2004). *Ruhsal açıdan sağlıklı aile sağlıklı çocuk*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çevik, R. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241843)
- Çifçi, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yabancılaşma ve zaman yönetim duyguları: Otobiyografik belleğin rolü ve önemi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 580705)
- Çirhinlioğlu, F.G. (2015). *Okul öncesi dönem çocuk ruh sağlığı ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Damon, W., Lerner, R. M., & Eisenberg, N. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development*. John Wiley & Sons. doi: 10.1026//0942-5403.8.3.189
- Darıyemez, K. (2010). *Örgütlerde ortaya çıkan yabancılaşma sorunu ve bu sorunun çözümü açısından halkla ilişkiler çalışmalarının önemi (Başkent Üniveristesi Ankara Hastanesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 264765)
- Dash, S. S., & Vohra, N. (2019). The leadership of the school principal: Impact on teachers' job crafting, alienation and commitment. *Management Research Review*, 42(3), 352-369. doi: 10.1108/mrr-11-2017-0384
- Davenport, B. R., Hegland, S., & Melby, J. N. (2008). Parent behaviors in free-play and problem-solving interactions in relation to problem behaviors in preschool boys. *Early Child Development and Care*, 178(6), 589-607. doi: 10.1080/03004430600852064
- Davis-Kean, P. E., & Sexton, H. R. (2009). Race differences in parental influences on child achievement: Multiple pathways to success. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 285-318. doi: 10.1353/mpq.0.0023
- Deater-Deckard, Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and psychopathology*, 10(3), 469-493. doi: 10.1017/S0954579498001709

- Demirez, F., & Tosunoğlu, N. (2017). Örgüt ikliminin işe yabancılaşma üzerine etkisi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 69-88. Erişim adresi: <https://isarder.org/index.php/isarder/article/view/400/397>
- Demirhan Harmanda, E. (2011). *Ankara il merkezinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen davranışları değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 290744)
- Deng, S., Liu, X., & Roosa, M. W. (2004). Agreement between parent and teacher reports on behavioral problems among Chinese children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 25(6), 407-414. doi: 10.1097/00004703-200412000-00004
- Dennis, T. A., Brotman, L. M., Huang, K. Y., & Gouley, K. K. (2007). Effortful control, social competence, and adjustment problems in children at risk for psychopathology. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 36(3), 442-454. doi: 10.1080/15374410701448513
- Dereli-İman, E. (2013). Adaptation of Social Problem Solving for Children Questionnaire in 6 Age Groups and its Relationships with Preschool Behavior Problems. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 491-498. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016650.pdf>
- Derman, M. T. (2009). Okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş grubu çocuklarda sınıf içinde gözlenen saldırgan davranışlar ve öğretmenlerden kaynaklanan nedenleri. *e-journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(3), 892-907. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185916>
- Derose, M. N. (1985). A Study Of The Relationship Between Perceived Power Use By Secondary School Principals And The Degree Of Teacher Alienation In School Situations Perceived By Their Principals As Stressful (Influence, Authority, Involvement). New York University. <https://www.proquest.com/openview/aed1df63761833bda9aa8119246ff58a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden erişilmiştir.
- Deryahanoğlu, G. (2019). *Sporda yabancılaşma ve kişilik özellikleri ilişkisi üzerine bir alan araştırması*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 548562)

- Diken, İ. H. (2016). *Erken çocukluk döneminde davranış problemleri ile başetme: Örnek olaylarla zenginleştirilmiş anne-baba ve uzman-eğitimci el kitabı*. (5. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- DiPietro, R. B., & Pizam, A. (2008). Employee alienation in the quick service restaurant industry. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 32(1), 22-39. doi: 10.1177/1096348007309567
- DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15. doi: 10.1016/j.ssresearch.2011.09.001
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2004). Parent-rated externalizing behavior in preschoolers: The predictive utility of structured interviews, teacher reports, and classroom observations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 813-818. doi: 10.1207/s15374424jccp3304_16
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development*, 74(2), 374-393. doi: 10.1111/1467-8624.7402004
- Doss, L. S., & Reichle, J. (1991). Replacing excess behavior with an initial communicative repertoire. *Implementing augmentative and alternative communication: Strategies for learners with severe disabilities*, 215-237.
- Drossos, T. N. (2004). *Executive function and externalizing behavior problems in preschool children*. Illinois Institute of Technology. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/fdb54fe28f3e23f0f0658b2f9ba3d0e7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Dubois-Comtois, K., Moss, E., Cyr, C., & Pascuzzo, K. (2013). Behavior problems in middle childhood: The predictive role of maternal distress, child attachment, and mother-child interactions. *Journal of abnormal child psychology*, 41, 1311-1324. doi: 10.1007/s10802-013-9764-6
- Ducharme, J. M., & Shecter, C. (2011). Bridging the gap between clinical and classroom intervention: Keystone approaches for students with challenging behavior. *School Psychology Review*, 40(2), 257-274. doi: 10.1080/02796015.2011.12087716

- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 265502)
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(3-4), 313-337. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x
- Ekşi, A. (1999). *Çocukluk döneminde uyum ve davranış sorunları. Ben hasta değilim*. İstanbul: Noel Tıp Kitapları.
- Elliot, J., Prior, M., Merrigan, C., & Ballinger, K. (2002). Evaluation of a community intervention programme for preschool behaviour problems. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 38(1), 41-50. doi: 10.1046/j.1440-1754.2002.00713.x
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 205179)
- Ercan, L. (2012). *Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdinç, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 426254)
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi* (11.Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, G., & Ece, Ş. (2022). İş stresinin işe yabancılaşma üzerindeki etkisi: örgütsel destek algısının rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 1502-1514. Erişim adresi: <https://www.isarder.org/index.php/isarder/article/view/1719/1667>
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma kuramına ilk katkılar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 33(03). doi: 10.1501/SBFder_0000001363
- Ergil, D. (1979). Yabancılaşma teorisinde klasik öğretiler. *Birikim Dergisi*, 50(51), 44-51. https://birikimdergisi.com/Images/UserFiles/Images/Spot/70/50-51/yabancilasma_teorisinde_klasik_ogretiler_dogu_ergil.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ergil, D. (1980). *Siyasal yabancılaşma açısından seçime katılma*. Ankara: AÜSBF Yayınları.

- Ergun Özler, N. D., & Dirican Özçınar, M. (2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 291-310. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55942>
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256379>
- Erkal, M. E. (1984). Sanayileşme ve yabancılaşma ilişkisi. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (20), 9. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/100985>
- Eryılmaz, A., & Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161). Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/20.500.12416/3732>
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 257829)
- Fagan, J., & Iglesias, A. (2000). The relationship between fathers' and children's communication skills and children's behavior problems: A study of Head Start children. *Early Education and Development*, 11(3), 307-320. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15566935eed1103_5
- Farahbod, F., Azadehdel, M. R., Chegini, M. G., & Ashraf, A. N. (2012). Work alienation historical backgrounds, concepts, reasons and effects. *Journal of basic and applied scientific research*, 2(8), 8408-8415. https://www.researchgate.net/publication/374448132_Work_Alienation_Historical_Backgrounds_Concepts_Reasons_and_Effects adresinden erişilmiştir.
- Fayda-Kınık, F. Ş. (2010). *Öğretmenlerin yabancılaşma algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 262114)
- Fettahlıoğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi: Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 204522)
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. Sage publications.

- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The role of classroom-based interventions in reducing behavior problems. *Journal of School Psychology, 52*(2), 131-149. doi: 10.1080/10409289.2013.817030
- Fromm, E. (2015). *Özgürlükten kaçış: Faşizm, demokrasi ve özgürlük üzerine*. İstanbul: Say Yayınları.
- G. Tummers, L., & Den Dulk, L. (2013). The effects of work alienation on organisational commitment, work effort and work-to-family enrichment. *Journal of nursing management, 21*(6), 850-859. doi: 10.1111/jonm.12159
- Galboda-Liyanage, K. C., Prince, M. J., & Scott, S. (2003). Mother-child joint activity and behaviour problems of pre-school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(7), 1037-1048. doi:10.1111/1469-7610.00188
- Gander, M. J., Gardiner, H. W., Onur, B., & Dönmez, A. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. İmge Kitabevi.
- Gangal, M. (2013). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya yönelik uygulamaları ve sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 344504)
- Gazelle, H., & Rubin, K. H. (2010). Social anxiety in childhood: Bridging developmental and clinical perspectives. *New directions for child and adolescent development, 2010*(127), 1-16. doi: 10.1002/cd.259
- Gençtan, E. (1984). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. Maya yayınları.
- Geyer, R. F. (1980). *Alienation theories: A general systems approach*. Oxford: Pergamon Press.
- Gider, İ., & Okçu, V. (2020). Okul Yönetiminde Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 10*(2), 48-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2477056>
- Gimpel, G. A., & Holland, M. L. (2003). Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions. *New York: Guilford Pres.*
- Gökçe, F. (2014). *Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Göktürk, İ., & Günelan, M. (2006). Modern ve geleneksel değerler arasında yabancılaşan insan. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 9(11), 127-143. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/107516>
- Grimm, K., & Mackowiak, K. (2006). Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger und aufmerksamkeitsgestörter Kinder (KES). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(5), 363-383. doi:10.25656/01:974
- Guttmannova, K., Szanyi, J. M., & Cali, P. W. (2008). Internalizing and externalizing behavior problem scores: Cross-ethnic and longitudinal measurement invariance of the Behavior Problem Index. *Educational and Psychological Measurement*, 68(4), 676-694. doi:10.1177/0013164407310127
- Gülay Ogelman, H., & Sarıkaya, H. E. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Almış Çocukların Akran İlişkileri Değişkenlerinin 5 ve 6 Yaşta İncelenmesi İki Yıllık Boylamsal Çalışma*. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish, Ankara. doi:10.7827/TurkishStudies.5524
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 219965)
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-121. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146297>
- Gültekin, M. (2006). *Okul Öncesinde Duygu ve Davranış Sorunları*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Gültekin Akduman, G. (2014). *Her yönüyle okul öncesi eğitim-ruh sağlığı*. (Çev. A. Güngör), Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Gültekin Akduman G., Günindi Y. & Türkoğlu, D. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 673-683. doi:10.47714/uebt.768067
- Güney, S. (2009). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Gür, M. (2009). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okullarındaki güven düzeylerinin işe karşı tutumları ile ilişkisinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 234824)
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*, AddisonWesley. Reading, MA. doi: 10.1177/105960118200700110
- Haktanır, G. (2008). Okul öncesi öğretmeni'nin niteliği. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4(12), 22-35.
- Halaçoğlu, B. (2008). *Üniversitelerdeki akademik personelin mesleki yabancılaşma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi-İstanbul ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 240260)
- Halpern, L. F. (2004). The relations of coping and family environment to preschoolers' problem behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 399-421. doi: 10.1016/j.appdev.2004.06.001
- Hartas, D. (2011). The ecology of young children's behaviour and social competence: child characteristics, socio-economic factors and parenting. *Oxford Review of Education*, 37(6), 763-783. doi: 10.1080/03054985.2011.636226
- Hastings, P. D., & De, I. (2008). Parasympathetic regulation and parental socialization of emotion: Biopsychosocial processes of adjustment in preschoolers. *Social Development*, 17(2), 211-238. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00422.x
- Hearn, J. J. (1971). Teachers' Sense of Alienation With Respect to School System Structure. *Phi Delta Kappan*, 52(5), 312.
- Henricsson, L. (2006). *Warriors and worriers: Development, protective and exacerbating factors in children with behavior problems. A study across the first six years of school*. Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis. https://www.researchgate.net/publication/277833875_Warriors_and_Worriers_Development_Protective_and_Exacerbating_Factors_in_Children_with_Behavior_Problems_A_Study_Across_the_First_Six_Years_of_School adresinden erişilmiştir.
- Herrera, M., & Little, E. (2005). Behaviour Problems across Home and Kindergarten in an Australian Sample. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 77-90. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815581.pdf>

- Hetherington, E. M. (2014). Coping with family transitions: Winners, losers and survivors. *Growing up in a Changing Society*, 115-138. doi: 10.4324/9781315832289-15
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 62672)
- Howing, P. T., Wodarski, J. S., Kurtz, P. D., & Gaudin Jr, J. M. (1990). The empirical base for the implementation of social skills training with maltreated children. *Social work*, 35(5), 460-467. doi: 10.1093/sw/35.5.460
- Hoy, W. K. (1972). Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools. *Interchange*, 3(4), 38-52. doi: 10.1007/bf02145406
- Hoy, W. K., Blazovsky, R., & Newland, W. (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis. *Journal of Educational Administration*, 21(2), 109-120. doi: 10.1108/eb009872
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., & Kerivan, A. S. (2000). *Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school*. Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school.
- Hutchings, J., Williams, M. E., & Pritchard, R. O. (2011). Levels of behavioural difficulties among young Welsh schoolchildren. *Wales Journal of Education*, 15(1). https://www.researchgate.net/publication/233487731_Levels_of_Behavioural_Difficulties_among_Young_Welsh_Schoolchildren adresinden erişilmiştir.
- Igodan, O. C., & Newcomb, L. H. (1986). Are you experiencing burnout. *The Journal of Extension*, 24(1), 31. doi: 10.1176/appi.pn.2017.12b50
- Isherwood, G. B., & Hoy, W. K. (1973). Bureaucracy, powerlessness, and teacher work values. *Journal of Educational Administration*, 11(1), 124-138. doi: 10.1108/eb009693
- Işıkol, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin akılcı olmayan inançları ve ebeveynlik öz yeterlik algıları ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 584706)
- Jack, S. L., Shores, R. E., Denny, R. K., Gunter, P. L., DeBriere, T., & DePaepe, P. (1996). An analysis of the relationship of teachers' reported use of classroom management strategies

on types of classroom interactions. *Journal of Behavioral Education*, 6, 67-87. doi: 10.1007/bf02110478

Jansen, P. M., Jansen, W., de Wilde, E. J., Donker, M. C., & Verhulst, F. C. (2011). Discrepancies between parent-child reports of internalizing problems among preadolescent children: Relationships with gender, ethnic background, and future internalizing problems. *The Journal of Early Adolescence*, 31(3), 443-462. doi: 10.1177/0272431610366243

Jayson, D. (2004). *Çocuk Davranışları* (Çev. A. Noyan). İstanbul: Morpa Yayınları.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693

Johnson Jr, B. L., & Ellett, C. D. (1992). Analyses of School Level Learning Environments: Centralized Decision-Making, Teacher Work Alienation and Organizational Effectiveness. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368043.pdf>

Kabaklı-Çimen, L. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552. Erişim adresi: <http://doi.org/10.23863/kalem.2017.85>

Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 264132)

Kail, R. V. (2012). *Children and their development*. United States of America: Pearson Education.

Kalkan, S. (2019). *Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 547516)

Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin beş-altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 42-50.

- Kanlıklıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlilik/güvenilirlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 188733)
- Kang, H. (2021). Sample size determination and power analysis using the G*Power software. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18, 17. Erişim adresi: <https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.17>
- Kara, H. G. E., & Gürgen, F. (2015). 48-72 aylık çocukların davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1494-1505. doi: 10.24289/ijsser.278996
- Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(2), 65-76. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304164>
- Karagülle, A. E., & Çaycı, B. (2014). Ağ toplumunda sosyalleşme ve yabancılaşma. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 4(1), 1-9. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/138386>
- Karaoğlu, M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında istenmeyen davranışlar ve yönetimi*. (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/11499/49438>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSC) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 235705)
- Kargı, E., & Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara il örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87804>
- Kartal, M. (2019). *Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 578051)
- Kazoğlu, M. A. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel yıldırma ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375766)

- Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 32, 409-423. doi: 10.1023/b:jacp.0000030294.11443.41
- Keniston, K. (1972). The varieties of alienation: An attempt at definition, alienation and the social system.
- Kerr, D. C., Lopez, N. L., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: The roles of moral regulation and child gender. *Journal of abnormal child psychology*, 32, 369-383. doi: 10.1023/b:jacp.0000030291.72775.96
- Kesson, K. (2003). Alienated Labor and the Quality of Teachers' Lives: How Teachers in Low-Performing Schools Experience Their Work. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479641.pdf>
- Kıhrı, G. (2013). *Okul öncesi öğretmenleri mesleğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi ve bir örnek uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 348973)
- Kılçık, F. (2011). *İlköğretimde okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları: Malatya ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 300589)
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 253346)
- Kırkıncıoğlu, M. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kızıılışık Kartal, G. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların davranış sorunları ile annelerinin evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363241)
- Kılınç, N. (2016). 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 297-332. doi: 10.23863/kalem.2018.104

- Kırcaali-İftar, G. (2005). How do Turkish mothers discipline children? An analysis from a behavioural perspective. *Child: Care, Health and Development*, 31(2), 193-201. doi: 10.1111/j.1365-2214.2004.00496.x
- Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Wadsworth Cengage Learning.
- Koldaş, M. (2019). *Okul öncesi eğitim gören çocukların davranış sorunlarıyla, anne babalarının ebeveynlik stilleri arasındaki ilişki (Esenyurt ilçesi örnekleme)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 561166)
- Kongar, E. (1972). *Toplumsal değişme: kuramlar ilkeler*. Bilgi Yayınevi.
- Korkmaz, M. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4). <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/278389/ortaogretim-kurumlarinda-orgut-kulturu-ile-yabancilasma-arasindaki-iliskinin-incelenmesi> adresinden erişilmiştir.
- Korman, A. K., & Korman, R. W. (1980). *Career success, personal failure*. doi: 10.2466/pr0.1999.84.2.651
- Kök, M., Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Bay, E. (2008). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görülen Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 82-93. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31362>
- Kurt, F. K., & Balat, G. U. (2024). Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Duygusal Beceri Düzeylerinin ve Problem Davranışlarının İncelenmesi. *The Journal Of International Educational Sciences*, 5(14), 57-71. doi: 10.16991/INESJOURNAL.1524
- Kurtulmuş, M., & Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 459-477. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/224477>
- Kurtulmuş, M., & Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871. doi: 10.17860/mersinefd.282385
- Kuzgun, Y. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: ÖSYM yayınları.

- Kwon, J. Y. (2007). The relationship between parenting stress, parental intelligence and child behavior problems in a study of Korean preschool mothers. *Early Child Development and Care*, 177(5), 449-460. doi: 10.1080/03004430600852916
- Lagace-Seguin, D. G., & d'Entremont, M. R. L. (2005). Weathering the preschool environment: affect moderates the relations between meteorology and preschool behaviors. *Early Child Development and Care*, 175(5), 379-394. doi: 10.1080/0300443042000270777
- Lahey, B. B., Hammer, D., Crumrine, P. L., & Forehand, R. L. (1980). Birth order sex interactions in child behavior problems. *Developmental Psychology*, 16(6), 608. doi: 10.1037//0012-1649.16.6.608
- Lavigne, S., Saucier, J. F., & Tremblay, R. E. (1995). Supporting fathers and supported mothers in families with disruptive boys: who are they? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(6), 1003-1018. doi: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb01346.x
- Linville, D., Chronister, K., Dishion, T., Todahl, J., Miller, J., Shaw, D., ... & Wilson, M. (2010). A longitudinal analysis of parenting practices, couple satisfaction, and child behavior problems. *Journal of marital and family therapy*, 36(2), 244-255. doi: 10.1111/j.1752-0606.2009.00168.x
- Liu, X., Kurita, H., Guo, C., Tachimori, H., Ze, J., & Okawa, M. (2000). Behavioral and emotional problems in Chinese children: Teacher reports for ages 6 to 11. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 253-260. doi: 10.1111/1469-7610.00606
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., & Van Kammen, W. B. (1998). *Antisocial behavior and mental health problems: Explanatory factors in childhood and adolescence*. Psychology Press. doi: 10.4324/9781410602930
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M., & Jaurisch, S. (2006). Prävention von problemen des sozialverhaltens im vorschulalter. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2), 127-139. doi: 10.1026/1616-3443.35.2.127
- Lukes, S. (1998). *Marksizm ve Ahlâk*. (Çev. O. Akınhay) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child development*, 964-980. doi: 10.1111/j.1467-8624.1980.tb02644.x
- MacKinnon, D. P., Johnson, C. A., Pentz, M. A., Dwyer, J. H., Hansen, W. B., Flay, B. R., & Wang, E. Y. I. (1991). Mediating mechanisms in a school-based drug prevention program:

first-year effects of the Midwestern Prevention Project. *Health Psychology*, 10(3), 164.
doi: 10.1037/0278-6133.10.3.164

Maddox, G. G. H. (1997). *Factors affecting teacher turnover and retention*. University of Colorado at Denver.
<https://www.proquest.com/openview/1dd77f57c2bc64dec5919d18a4db88e7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden erişilmiştir.

Madi, B. (2011). *Öğrenme beyinde nasıl oluşur?* İstanbul: Efil Yayınevi.

Mahmutyazıcıoğlu, L. (2015). *Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile mesleğe yabancılaşıma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 388046)

Mantymaa, M., Puura, K., Luoma, I., Latva, R., Salmelin, R. K., & Tamminen, T. (2012). Predicting internalizing and externalizing problems at five years by child and parental factors in infancy and toddlerhood. *Child Psychiatry & Human Development*, 43, 153-170.
doi: 10.1007/s10578-011-0255-0

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev. O. Akınhay ve D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Marx K. (2011). *1844 el yazmaları: Ekonomik politik ve felsefe* (4. Baskı). (Çev. K. Somer). Ankara: Sol Yayınları.

Marx, K. (2004). *Felsefe yazıları* (Çev: A. Fethi) İstanbul: Hil Yayıncılık.

Mash, J. E., & Wolfe, D. A. (2007). *Abnormal child psychology*. Thomson: Wadsworth, Belmont, CA.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2000). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. John Wiley & Sons. doi: 10.1037/h0095170

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout: A multidimensional perspective*. London: Routledge doi: 10.4324/9781315227979-3

Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of applied behavior analysis*, 28(4), 467-478. doi: 10.1901/jaba.1995.28-467

- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540. doi: 10.1002/pits.20570
- McGilloway, S., Mhaille, G. N., Bywater, T., Furlong, M., Leckey, Y., Kelly, P. Donnelly, M. (2012). A parenting intervention for childhood behavioral problems: a randomized controlled trial in disadvantaged community-based settings. *Journal of consulting and clinical psychology*, 80(1), 116. doi: 10.1037/a0026304
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187444)
- Merrell, F. (2003). *Sensing corporeally: Toward a posthuman understanding*. University of Toronto Press. doi: 10.3138/9781442679771
- Mesman, J., & Koot, H. M. (2001). Early preschool predictors of preadolescent internalizing and externalizing DSM-IV diagnoses. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(9), 1029-1036. doi: 10.1097/00004583-200109000-00011
- Milner, J. S., & Murphy, W. D. (1995). Assessment of child physical and sexual abuse offenders. *Family Relations*, 478-488. doi: 10.2307/585002
- Minibaş, J. (1993). *Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 25417)
- Mistry, K. B., Minkovitz, C. S., Strobino, D. M., & Borzekowski, D. L. (2007). Children's television exposure and behavioral and social outcomes at 5.5 years: does timing of exposure matter. *Pediatrics*, 120(4), 762-769. doi: 10.1542/peds.2006-3573
- Moffitt, T. E. (2017). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Biosocial theories of crime*, 69-96. doi: 10.4324/9781315096278-3
- Montiel-Nava, C., & Pena, J. A. (2008). Epidemiological findings of pervasive developmental disorders in a Venezuelan study. *Autism*, 12(2), 191-202. doi: 10.1177/1362361307086663
- Morris, B. S. (1986). *Testing A Model Of School Holding Power: Teacher Perceptions Of The Work Environment, Robustness, Personal Characteristics, And Alienation Behavior*

(*Volumes I And It*). Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College.
doi: 10.31390/gradschool_disstheses.4314

Mottaz, C. J. (1981). Some determinants of work alienation. *Sociological Quarterly*, 22(4), 515-529. doi: 10.1111/j.1533-8525.1981.tb00678.x

Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263. doi: 10.3102/0034654320914743

Naktiyok, S., & Yıldırım, F. (2018). Etik İklimin İş Tatmini ve İşe Yabancılaşma Düzeyine Etkisi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 57-71. Erişim adresi: <http://doi.org/10.29157/etusbe.62>

Nef, J. (1980). *Sanayileşmenin Kültürel Temelleri*. (Çev. E. Güngör) İstanbul: Kalem Yayınları.

Nelson, B., Martin R. P., Hodge, S., Havill, V., & Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and individual differences*, 26(4), 687-700. doi: 10.1016/s0191-8869(98)00174-3

Nixon, R. D. (2002). Treatment of behavior problems in preschoolers: A review of parent training programs. *Clinical psychology review*, 22(4), 525-546. doi: 10.1016/s0272-7358(01)00119-2

Nuraydın, H. D. (2018). *Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma durumlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 497981)

Ofluoğlu, G., & Büyükyılmaz, O. (2008). *Türkiye Taş Kömürü Kurumu Kozlu İşletme Müessesesinde Yabancılaşmanın Boyutları Üzerinde Etkili Olan Nedenlerin Araştırılması*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü Kamu-İş, 9(4), 5-8. Erişim adresi: <https://www.tuhis.org.tr/pdf/947.pdf>

Olçay, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 219202)

Ooi, L. L., Nocita, G., Coplan, R. J., Zhu, J., & Rose-Krasnor, L. (2017). Beyond bashful: Examining links between social anxiety and young children's socio-emotional and school

adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 74-83. doi: 10.1016/j.ecresq.2017.06.003

- Otrar, M., & Halaçoğlu, B. (2011). *Akademisyenlerde mesleğe yabancılaşma ölçeği (AYÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri, Türk-Kırgız Manas Üniversitesi, Bişkek-Kırgızistan.
- Otrar, M., & Övün Y. (2007). Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Öğretmenlerde Oluşturduğu Stres Düzeyi Arasındaki İlişki (Gebze İlçesi Örneği). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 95-110. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2016>
- Öz, İ. (2005). *Çocukta Uyum ve Davranış Bozuklukları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 227837)
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 9-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/197987>
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Social Research*, 2(6). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185760>
- Özçınar, M. (2011). *Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 296781)
- Özdemir, S., & Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 51-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487590>
- Özdemir, T. (2009). *İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241815)

- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun: çocuğa oyunla yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgener, Ş. (2000). Öğrenen organizasyon anlayışının gerçek yönetim uygulamalarına yansıtılması. *Verimlilik Dergisi, MPV.Yayınları Cilt:2 Sayı:52* Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/20.500.11787/1707>
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 218690)
- Öztürk, M. (2007). *Anne, baba ve eğitimciler için çocuk psikiyatrisi*. İstanbul: Uçurtma Yayınları.
- Pappenheim, F., & Ak, S. (2002). *Modern insanın yabancılaşması: Marx'a ve Tönnies'ye dayalı bir yorum*. (Çev. S. Ak). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Parsak, G. (2010). *Örgütlerde yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: Çukurova Üniversitesi çalışanları üzerinde bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 280949)
- Paulussen-Hoogeboom, M. C., Stams, G. J. J., Hermanns, J. M., Peetsma, T. T., & Van Den Wittenboer, G. L. (2008). Parenting style as a mediator between children's negative emotionality and problematic behavior in early childhood. *The journal of genetic psychology, 169*(3), 209-226. doi: 10.3200/gntp.169.3.09-226
- Petermann, F. (2003). Prävention von Verhaltensstörungen–Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung, 12*(2), 65-70. doi: 10.1026//0942-5403.12.2.65
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2009). Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Baltimore: Paul H. Brookes. doi: 10.1037/t08945-000
- Pinquart, M. (2001). Eltern-Kind-Konflikte und delinquentes Verhalten beim Übergang zum Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung, 10*(2), 132-137. doi: 10.1026//0942-5403.10.2.132
- Polat, M. & Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi denklemi. *Eğitim ve öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 218-224. Erişim adresi: <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/24.polat.pdf>

- Poyraz, H., & Özyürek, A. (2005). Okul öncesi 5-6 yaş çocukların problem davranışları ve ebeveynlerin disiplin yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 83-97. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-ozyurek.htm
- Prior, M., White, J., Merrigan, C., & Adler, R. (1998). Preschool behaviour problems in a multicultural Australian urban area. *Journal of paediatrics and child health*, 34(2), 164-169. doi: 10.1046/j.1440-1754.1998.00192.x
- Pugh, K. J., & Zhao, Y. (2003). Stories of teacher alienation: A look at the unintended consequences of efforts to empower teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 187-201. doi: 10.1016/s0742-051x(02)00103-8
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M. W., & Solomon, B. (2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: a cluster-randomized controlled trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(2), 302. doi: 10.1037/a0015302
- Reid, W. J., & Crisafulli, A. (1990). Marital discord and child behavior problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 105-117. doi: 10.1007/bf00919459
- Rizzo, M. C. (2013). Preschool behavior problems: Antecedent factors of family structure, family change, and parenting behaviors (Master's thesis, Colorado State University). Erişim adresi: <https://mountainscholar.org/bitstreams/51f61b06-4a5b-4cb1-87b9-bac42c416769/download>
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). *Social-emotional competence in early childhood*.
- Roskam, I. (2019). Externalizing behavior from early childhood to adolescence: Prediction from inhibition, language, parenting, and attachment. *Development and Psychopathology*, 31(2), 587-599. doi: 10.1017/s0954579418000135
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.
- Rubin, K. H., & Clark, M. L. (1983). Preschool teachers' ratings of behavioral problems: Observational, sociometric, and social-cognitive correlates. *Journal of abnormal child psychology*, 11, 273-285. doi: 10.1007/bf00912091

- Rubin, K. H., Cheah, C. S., & Fox, N. (2001). Emotion regulation, parenting and display of social reticence in preschoolers. *Early Education and Development*, 12(1), 97-115. doi: 10.1207/s15566935eed1201_6
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. V. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Saitoğlu, R. (2020). *Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlar ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 621223)
- Samarakkody, D., Fernando, D., McClure, R., Perera, H., & De Silva, H. (2012). Prevalence of externalizing behavior problems in Sri Lankan preschool children: birth, childhood, and sociodemographic risk factors. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 47, 757-762. doi: 10.1007/s00127-011-0377-5
- Sanson, A., Hemphill, S. A., Yagmurlu, B., & McClowry, S. (2011). Temperament and social development. *Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*, 2, 227-245. doi: 10.1002/9781444390933.ch12
- Saraç, A. (2011). *Çocuk yuvası bakımında bulunan çocukların davranış sorunları ve çocuk yuvası personeline yapılan eğitimin bu sorunlar üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 282251)
- Sargın, N. (2012). *Çocuklarda ruh sağlığı*. Eğitim Yayınevi.
- Sarıkamış, Ç. (2006). *Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin örgüte bağlılık ve iş tatminine etkisi ve Başarı Teknik Servis AŞ'de bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 191861)
- Saygılı, S. (2005). *Çocuklarda davranış bozuklukları*. İstanbul: Elit Yayınları
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315. doi: 10.1002/job.248
- Scott-Little, M. C., & Holloway, S. D. (1992). Child care providers' reasoning about misbehaviors: Relation to classroom control strategies and professional training. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(4), 595-606. doi: 10.1016/0885-2006(92)90125-i

- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American sociological review*, 783-791. doi: 10.2307/2088565
- Seeman, M. (1967). On the personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review*, 273-285. doi: 10.2307/2091817
- Seeman, M. (1983). Alienation motifs in contemporary theorizing: The hidden continuity of the classic themes. *Social Psychology Quarterly*, 171-184. doi: 10.2307/3033789
- Semerci, B. (2006). *Birlikte büyütelim çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sercan, Y. (2013). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Anne-Babanın Yapabilecekleri*. Ana-Baba Okulu (18. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Serin, H. (2012). *Ergenlerde siber zorbalık/siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 317225)
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 477-499. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108312>
- Sevinç, M. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Shoho, A. R., & Katims, D. S. (1998). Perceptions of Alienation among Special and General Education Teachers. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419319.pdf>
- Shoho, A. R., & Martin, N. K. (1999). Alienation among Alternately Certified and Traditionally Certified Teachers. *Ers Spectrum*, 17(3), 27-33. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431707.pdf>
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262. doi: 10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x
- Sinanoğlu Günden, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 542185)

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Snell, M. E., Berlin, R. A., Voorhees, M. D., Stanton-Chapman, T. L., & Hadden, S. (2012). A survey of preschool staff concerning problem behavior and its prevention in Head Start classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 98-107. doi: 10.1177/1098300711416818
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz dergisi*, 11(2). doi: 10.1501/Kriz_00000000192
- Soysal, A. (1997). *Örgütlerde yabancılaşmaya ilişkin teorik ve uygulamalı bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 61504)
- Sönmez, M., & Diken, İ. H. (2010). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği: Betimsel ve meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 1-18. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000143
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., Stoel, R. D., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2011). Teachers' assessment of physical aggression with the Preschool Behavior Questionnaire: A multitrait-multimethod evaluation of convergent and discriminant validity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(5), 407-417. doi: 10.1177/0734282910388881
- Steitz, J. A., & Kulpa, C. M. (1984). Occupational involvement and alienation among adults: The effects of gender and age. *International Journal of Behavioral Development*, 7(4), 479-499. doi: 10.1177/016502548400700406
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39(2), 127-138. doi: 10.1002/pits.10025
- Sudançıkırmaz, K. (2019). *Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları, taşra-kent karşılaştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 590083)
- Şahin, F. T., & Özbey, S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Baba Katılımının Önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 39-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/797733>

- Şehirli, N. (2007). *Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 207058)
- Şeren, F. N. (2019). *Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları rol belirsizliği ve rol çatışmasının işe yabancılaşma düzeyleri ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 555212)
- Şimşek, H., Balay, R., & Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/696425>
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T., & Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569-587. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1722368>
- Şirin, E. F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 164-177. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/370569>
- Ştefan, C. A., & Miclea, M. (2013). Effects of a multifocused prevention program on preschool children's competencies and behavior problems. *Psychology in the Schools*, 50(4), 382-402. doi: 10.1002/pits.21683
- Taba, S., Castle, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D., & Caulfield, R. (1999). Lighting the Path: Developing Leadership in Early Education. *Early Childhood Education Journal*, 26(3). doi: 10.1023/A:1022933502843
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using anova*. Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole. (s. 83-84).
- Tahiroğlu, A. Y., Çelik, G. G., Bahalı, K., & Avcı, A. (2010). Medyanın Çocuk ve Gençler Üzerine Olumsuz Etkileri; Şiddet Eğilimi ve İnternet Bağımlılığı. In *Yeni Symposium* (Vol. 48, No. 1). https://www.researchgate.net/publication/299393083_Medyanin_cocuk_ve_gencler_uzerin_e_olumsuz_etkileri_Siddet_egilimi_ve_internet_bagimliliği adresinden erişilmiştir.

- Tanju, E. H. (2011). Okul Öncesi Dönemde Davranış Problemleri ve Alınacak Önlemler. G. Uyanık Balat ve diğerleri (Yay. haz.) *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. (s.45-84). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tazeoğlu, S. (2019). *Çocukların benlik algıları davranış sorunları ve ana-babaların kullandıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 320114)
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Tekin, F. (2014). Peter L. Bergerin yabancılaşma anlayışı: Diyalektik bilincin kaybı. *Beytulhikme an International Journal of Philosophy*, 4(2), 29-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/40588>
- Tekin, Ö. A. (2012). *Yabancılaşma ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Antalya Kemer'deki beş yıldızlı otel işletmeleri çalışanları üzerinde bir uygulama*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 312616)
- Telman, N., & Önen, L. (2006). İşin Önemi ve İş Yaşamında Tükenmişlik. 4. *Gençlik ve Rehberlik Sempozyumu*, 23-24.
- Temel, N. And Mirzeoglu, A.D. An investigation of physical education teachers' work alienation level according to some variables. *International Journal of Academic Research Part B*; 2013; 5(4), 513-519. doi: 10.7813/2075-4124.2013/5-4/B.72
- Terez, T. (2000). *Anlamli bir işyeri yaratmanın 22 anahtarı*. Holbrook, MA: Adams Media.
- Terzi, E. E. (2009). *Anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 227827)
- Tiye, M., Hing, N., Cairncross, G., & Breen, H. (2013). Employee stress and stressors in gambling and hospitality workplaces. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 12(2), 126-154. doi: 10.1080/15332845.2013.752708
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı: Anomi ve yabancılaşma*. AİTİA, Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Yüksek Okulu Basımevi.
- Tsang, K. K. (2018). Teacher alienation in Hong Kong. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 39(3), 335-346. doi: 10.1080/01596306.2016.1261084

- Tudge, J. R., Otero, D. A., Hogan, D. M., & Etz, K. E. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 42-64. doi: 10.1016/s0885-2006(03)00005-x
- Tummers, L., Bekkers, V., Van Thiel, S., & Steijn, B. (2015). The effects of work alienation and policy alienation on behavior of public employees. *Administration & Society*, 47(5), 596-617. doi: 10.1177/0095399714555748
- Turner, K. M., & Sanders, M. R. (2006). Help when it's needed first: A controlled evaluation of brief, preventive behavioral family intervention in a primary care setting. *Behavior therapy*, 37(2), 131-142. doi: 10.1016/j.beth.2005.05.004
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(01), 175-204. doi: 10.1501/SBFder_0000002149
- Uğur, A., & Erol, Z. (2015). Örgütlerde Kritik Sorun Kaynağı Olarak İşe Yabancılaşma, Yabancılaşma ve Bürokrasi Arasındaki İlişkiye Yönelik Kavramsal Bir Yaklaşım. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 182-192. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/309295>
- Uluysurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 325865)
- Ural, B., & Özteke, N. (2007). *Okulda zorbalık*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uysaler, L. A. (2010). *Örgütsel yabancılaşmanın örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma eğilimi ile bağlantısı ve yabancılaşma yönetimi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258235)
- Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279841)
- Ünsal, F. Ö. (2016). *Okul öncesi çocuklar için psikolojik dayanıklılık programının 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerine ve problem davranışına etkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 437069)

- Ünsar, A. S., & Karahan, D. (2011). Yabancılaşmanın İşten Ayrılma Eğilimine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 361-378. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/289028>
- Üre, Ö., Arı, R., & Şahin-Seçer, Z. (2001). Çocukta duygusal gelişim. *Konya: SÜ Mesleki Eğitim Vakfı*.
- Vahedi, S., Farrokhi, F., Gahramani, F., & Issazadegan, A. (2012). The relationship between procrastination, learning strategies and statistics anxiety among Iranian college students: a canonical correlation analysis. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 6(1), 40. Erişim adresi: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3939948/pdf/ijpbs-006-040.pdf>
- Vanderbleek, L. M. (2004). Engaging families in school-based mental health treatment. *Journal of Mental Health Counseling*, 26(3), 211-224. doi: 10.17744/mehc.26.3.xbwbr27wqhcptlmk
- Velderman, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H., Mangelsdorf, S. C., & Zevalkink, J. (2006). Preventing preschool externalizing behavior problems through video-feedback intervention in infancy. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 27(5), 466-493. doi: 10.1002/imhj.20104
- Vural, D. E. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 189793)
- Wachs, T. D. (2000). *Necessary but not sufficient: the respective roles of single and multiple influences on individual development*. American Psychological Association. doi: 10.1037/10344-000
- Wakschlag, L. S., & Keenan, K. (2001). Clinical significance and correlates of disruptive behavior in environmentally at-risk preschoolers. *Journal of clinical child psychology*, 30(2), 262-275. doi: 10.1207/s15374424jccp3002_13
- Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 177-192. Erişim adresi:

https://www.researchgate.net/publication/27463775_Temperament_and_peer_acceptance_in_early_childhood_Sex_and_social_status_differences

- Wang, F., Christ, S. L., Mills-Koonce, W. R., Garrett-Peters, P., & Cox, M. J. (2013). Association between maternal sensitivity and externalizing behavior from preschool to preadolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(2), 89-100. doi: 10.1016/j.appdev.2012.11.003
- Weber, B. J., & Omotani, L. M. (1994). The Power of Believing. *Executive Educator*, 16(9), 35-38.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(7), 943-952. doi: 10.1111/1469-7610.00790
- Weiss, S. J., Goebel, P., Page, A., Wilson, P., & Warda, M. (1999). The impact of cultural and familial context on behavioral and emotional problems of preschool Latino children. *Child Psychiatry and Human Development*, 29, 287-301. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1021397032359>
- Weisskopf, W. A., Köymen, O., & Koç, Ç. (1996). *Yabancılaşma ve iktisat*. Anahtar Kitaplar.
- Weisz, J. R., Chaiyasit, W., Weiss, B., Eastman, K. L., & Jackson, E. W. (1995). A multimethod study of problem behavior among Thai and American children in school: Teacher reports versus direct observations. *Child Development*, 66(2), 402-415. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00879.x
- Weitzman C. C., Edmonds, D., Davagnino, J. ve Briggs-Gowan, M. (2011). The association between parent worry and young children's social-emotional functioning. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 32(9), 660- 667. doi: 10.1097/dbp.0b013e31822bc76b
- Winkley, L. (1996). *Children's emotional needs: An overview*. Emotional problems in children and young people.
- Yadav, G. K., & Nagle, Y. K. (2012). Work Alienation And Occupational Stress. *Social Science International*, 28(2).

- Yalçın Aktosun, Y. (2006). *Çocuklardaki Davranış Bozuklukları ve Uyum Problemleri Problem Çocuk Mu?* İstanbul: Gül Yurdu Yayınları.
- Yalçın, Ö., & Dönmez, A. (2017). Sosyal Psikolojik Açıdan Yabancılaşma: Dean'ın Yabancılaşma Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 150-175. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3541852>
- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü.* (Yüksek Lisans Tezi). Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 508352)
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve Yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1303-5134. Erişim adresi: https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/161047/makaleler/1/1/arastrmx_161047_1_pp_1-9.pdf
- Yaralı, K. T., & Aytaç, F. A. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17860/mersinefd.291209>
- Yavuz, H., Baran, G., & Bıçakçı, M. Y. (2010). İşitme Engelli ve İşitme Engeli Olmayan 9-17 Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Uyumlarının Karşılaştırılması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(1), 7-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/797188>
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan, Y. (2010). *Hiperaktif Çocuk ve Ergen Okulda*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Yeniçeri, Ö. (1987). *Örgütlerde yabancılaşma sorunları ve yabancılaşmanın önlenmesinde yönetime katılmanın rolü.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 1856)
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde çatışma ve yabancılaşma yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

- Yeşilorman, M. (2002). Politik Türbülans: Siyasal Olan Her Şey De Buharlaşır. *Amme İdaresi Dergisi*, 35(3), 91-111. Erişim adresi: https://ammeidaresi.hacibayram.edu.tr/documents/article/1/35/3/5_yesilorman.pdf
- Yetim, U. (1997). Çalışma Yaşamında İş Doyumu ve İş Etiği. *III. Tesisat Mühendisliği Kongresi ve Sergisi*, 77.
- Yıldırım, T. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişisel ve örgütsel değer uyumunun örgütsel adanma ve yabancılaşma üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241573)
- Yıldız, A. (2012). Saldırganlık ve aile. *Ana-baba okulu*, s. 403-423. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, B., & Alpkan, L. (2015). A theoretical model on the proposed predictors of destructive deviant workplace behaviors and the mediator role of alienation. *Procedia-social and behavioral sciences*, 210, 330-338. Erişim adresi: doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.373
- Yıldız, E. (2016). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma-yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 430418)
- Yılmaz, S., & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/download/725/416>
- Yılmaz, A., & Eroğlu, C. (2012). *Davranış bilimleri ve örgütsel davranış*. Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2020). *Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 628115)
- Yoleri, S. (2014). Okul öncesi çocukların kişilerarası problem çözme becerisi ve kavram gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173). Erişim adresi: <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/1264>
- Yörükoğlu, A. (1978). *Çocuk ve Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik Gelişimi Yetiştirilmesi ve Ruhsal Sorunları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 339410)
- Yüksek Usta, S., & Yılmaz, A. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 383789)
- Yüksel, G. (2017). *Sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma kavramı paralelinde emeğin yabancılaşması ve sonuçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. https://www.researchgate.net/publication/366220123_Yabancilasma_Kavrami_Paralelinde_Emegin_Yabancilasmasi_ve_Sonuclari adresinden erişilmiştir.
- Zeller, J. L. (2007). Maternal depressive symptoms, father's involvement, and the trajectories of child problem behaviors in a US National Sample. *J Am Med Assoc*, 298(11), 1262. Erişim adresi: doi: 10.1001/archpedi.161.7.697
- Zielinski, A. E., & Hoy, W. K. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45. Erişim adresi: doi: 10.1177/0013161x83019002003
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press. doi: 10.1177/016146810510700701
- Ziv, Y. (2012). Exposure to violence, social information processing, and problem behavior in preschool children. *Aggressive behavior*, 38(6), 429-441. doi: 10.1002/ab.21452
- Ziv, Y., & Sorongon, A. (2011). Social information processing in preschool children: Relations to sociodemographic risk and problem behavior. *Journal of experimental child psychology*, 109(4), 412-429. doi: 10.1016/j.jecp.2011.02.009
- Zorgül, G. G. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin maruz kaldığı psikolojik yıldırma ile işe yabancılaşma arasındaki ilişki (İstanbul ili Avcılar ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 383906)

EKLER

EK 1: Araştırmanın Onay Yazısı (Gebze)



KOCAELİ GEBZE İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.006152

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 174191

T.C. Kimlik No

Adı Soyadı: ELİF ÖZKAN

Araştırmanın Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeyleri ile Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: KOCAELİ GEBZE İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: KOCAELİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 22.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 22.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KOCAELİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modüde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK 2: Araştırmanın Onay Yazısı (Çayırova)



KOCAELİ ÇAYIROVA İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.006152

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 967652

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ELİF ÖZKAN

Araştırmanın Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeyleri ile Çocukların Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: KOCAELİ ÇAYIROVA İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: KOCAELİ

Veri Toplama Aracının Başlığı: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 22.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 22.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KOCAELİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizninleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK 3: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni

19.09.2024 23:07

Sakarya Üniversitesi Posta - Fwd: ÇOCUK DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.doc



Fwd: ÇOCUK DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.doc

2 Bteli

İstemiş olduğunuz ölçeğini çalışmanızda kullanmanız için gönderiyorum. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Neslihan ŞEHİRLİ

Ölçeğin 21 maddesi hersten puanlanıyor (5 den 1 e doğru) olumlu ifade içeriyor, bunlar (12,13,19,21,33,39,40,43,44,45,48,49,55,58,59,61,63,66,67,69,70)

Tezin Verilerin Toplanması kısmı, 127. sayfa ve 130-131. sayfalarda sorulanlara yanıt bulabilirsiniz.

ÇOCUK DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.doc
143K

18 Kasım 2022 17:39

Çok teşekkür ederim Neslihan hocam , iyi çalışmalar diliyorum.

18 Kas 2022 Cum, saat 18:30 tarihinde n

(Ayrıntıları için tıklayınız)

EK 4: Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği Kullanım İzni

19.09.2024 23:06

Sakarya Üniversitesi Posta - Yüksek Lisans Tezi



Yüksek Lisans Tezi

2 ileti

28 Ağustos 2024 15:17

Merhaba Gülşen Hocam ,
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisiyim, aynı zamanda okul öncesi öğretmeniyim. Yüksek lisans tezim için uygun görürseniz ve benimle paylaşırsanız " Okul Öncesi Öğretmenleri Mesleğe Yabancılaşma Ölçeği" nizi kullanmak isterim, teşekkür ederim. Saygılar.

28 Ağustos 2024 20:30

Elif hanım ölçeğimi merhaba, ölçeğimi çalışmamızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar

28 Ağu 2024 Çar 15:17 tarihinde
[Alıntılanan metin gizlendi]

yazdı:

EK 5: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği

ÇOCUK HAKKINDAKİ KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda çocuğun kişisel bilgilerini içeren 8 tane soru bulunmaktadır. Çocuğa uygun şıkları işaretleyiniz, gerekli durumlarda noktalı yerlere uygun bilgileri yazınız.

1- Çocuğun Yaşı?

- a) 5 b) 6

2-Çocuğun cinsiyeti?

- a)Kız b)Erkek

3-Çocuğun birlikte yaşadığı kişiler?

- a)Anne b)Baba c) Anne ve baba d) Diğer (teyze,dede, babaanne gibi).....

4-Ailede ki çocuk sayısı? (Çocukla beraber)

- a)1 b)2 c)3 d) 4 ve üzeri

5-Çocuğun annesinin mesleği?

- a)Ev hanımı b)Memur c)İşçi d)Öğretmen e)Doktor f)Diğer.....

6-Çocuğun babasının mesleği?

- a)İşçi b)Memur c)Öğretmen d)Doktor e)Esnaf f)Diğer.....

7- Çocuğun annesinin eğitim durumu?

- a) Okur-yazar değil b) İlkokul c) Ortaokul d) Lise e) Üniversite
f) Yüksek Lisans- Doktora

8- Çocuğun babasının eğitim durumu?

- a) Okur-yazar değil b) İlkokul c) Ortaokul d) Lise e) Üniversite
f) Yüksek Lisans- Doktora

ÇOCUK DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerli eğitimci,

Bu ölçek; okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş arasındaki çocukların öğretmenleri tarafından belirtilen istenmeyen davranışlarını ortaya koymak ve davranışlara ne derecede sahip olduklarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Siz öğretmenlerin bu maddeleri cevaplandırmadaki duyarlılığı araştırmanın sonucunu etkileyecektir. Bu nedenle tüm maddeleri gözlemlediğiniz şekilde cevaplamanız bizim için çok önemlidir. Değerli katkılarınızdan dolayı saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Neslihan ŞEHİRLİ

Gazi Üniversitesi

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi
Kastamonu Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Öğretmeni

Aşağıda 73 madde bulunmaktadır. Maddelerdeki ifadelerden her birini okuduktan sonra, bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı, ifadenin hızasında bulunan kutucuğun içine $\sqrt{\quad}$ işaretini koyarak belirtiniz.

	Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1- Kasıtlı olarak başkalarını kızdırır.					
2- Engellenme karşısında aşırı tepki gösterir (bağırır, tepinir, vurur gibi).					
3- Çabucak endişelenir.					
4- Çok uzun süre aynı şeyden korkar.					
5- Olayların önde gelen sorumlusu olarak kendini görür.					

	Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
67- Karşılıklı konuşmaları kesintisiz, akıcı, anlamlı şekilde sürdürür.					
68- Sinirlendiği zaman karşısındaki kişiyi ısıtır.					
69- İsteklerini elde edemediğinde öfkelenmez, kendini kontrol eder.					
70- Fikirlerini ifade ederken net ve açıktır.					
71- Çok az arkadaşı vardır.					
72- Dinlemeyi reddeder.					
73- Başkalarına karşı dayılanır kabadayılık eder.					

EK 6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşması Ölçeği

Sayın Okul Öncesi Öğretmeni,

Bu uygulama, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İşe İlişkin Yabancılaşma Düzeylerinin Çok Boyutlu İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasının bir bölümünü oluşturmaktadır. Sözü edilen araştırma okul öncesi öğretmenlerinin düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasını içermektedir. Sizden istirhamımız, geniş bir literatür taramasının ardından yabancılaşmayı ölçebilmek için hazırlanmış maddelere objektif bir şekilde cevap vermenizdir. Araştırmanın daha sağlıklı olabilmesi adına maddeleri boş bırakmamanızı hassasiyetle rica ederiz.

Katkılarınız için çok teşekkür eder, saygılar sunarız.

Yrd. Doç.Dr.Mustafa OTRAR

Marmara Üniversitesi
EYD

Gülşen KIHRI

Yeditepe Üniversitesi
Prog.

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçenekleri işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz

☐ Kadın ☐ Erkek

Medeni Durumunuz

☐ Bekar ☐ Evli ☐ Ayrı/Boşanmış/Vefat

Çocuğunuz var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Yaşınız

- ☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 ve daha yukarısı

Eğitim Durumunuz

- ☐ Lise
☐ Ön lisans
☐ Lisans
☐ Yüksek lisans
☐ Doktora

Görev Yaptığınız Eğitim Kurumu

- ☐ İlkokul
☐ Bağımsız anaokulu.
☐ Özel okul

Öğretmenlikteki Kıdeminiz

- ☐ 5 yıl ve altı ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16- 20 yıl ☐ 21 yıl ve üstü

II. BÖLÜM

Sayın Okul Öncesi Öğtirmeni,

Aşağıda okul öncesi öğretmenlerinin işe yabancılaşması ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirten ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelere ait algılarınızı size en uygun cevabı içeren ifadenin kutucuğuna 'X' işareti koyarak belirtiniz.

Sıra	İfade	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
2.	Çalıştığım okulda takdir edilmediğim duygusunu yaşıyorum.					
3.	Okulda çocuklara eşit davranmadığımı hissediyorum.					
4.	İşimle ilgili bana yapılan olumsuz eleştirilere dayanamıyorum.					
5.	Başarılı bir öğretmen değilim.					

[illegible]