



**T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN VE
ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİNE
YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melek Merve YILMAZ GENÇ

**BURSA
2016**



**T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN VE
ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİNE
YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melek Merve YILMAZ GENÇ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Meral Taner Derman

**BURSA
2016**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Melek Merve YILMAZ GENÇ

25/ 01 /2016

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Okul Öncesi Dönemde Çocukların ve Öğretmenlerin Çocuk-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Melek Merve Yılmaz Genç

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Meral Taner Derman

İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanı

Ad Soyad, İmza

Prof. Dr. Rıdvan Ezentaş

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı'nda 801430201 numaralı Melek Merve Yılmaz Genç'in hazırladığı "Okul Öncesi Dönemde Çocukların ve Öğretmenlerin Çocuk-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı / /2016 günü, 14:00–16:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (başarılı-başarısız) olduğuna (oy birliği-oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Tez Danışmanı ve Sınav Komisyon Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Meral Taner Derman

Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Mehmet Reşat Peker

Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Serap Erdoğan

Anadolu Üniversitesi

ÖN SÖZ

Tez çalışmamın planlanma aşamasında ve araştırma sürecinde ilgisi ve fikirleriyle bana destek olan, çalışma sürecimde tecrübeleriyle bana yol gösteren danışman hocam Yrd. Doç Dr. Meral TANER DERMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecimde tecrübesiyle bana destek sunan Prof. Dr. Handan Asûde BAŞAL'a; değerli görüş ve önerileriyle beni aydınlatan Yrd. Doç. Dr. Nalan KURU TURAŞLI'ya ve benden bilgi ve desteğini esirgemeyen tüm anabilim dalı hocalarıma teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince her türlü sorumu sabır ve ilgiyle cevaplayan değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Işıl BOZKURT, Arş. Gör. Mehmet DEMİRBAĞ ve Arş. Gör. Ahmet ÇOPUR'a; motivasyonumun düştüğü zamanlarda konuşarak rahatladığım sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Tuğçe KOZAKLI, Arş. Gör. Rabia ÖZEN UYAR, Arş. Gör. Ayça FİDAN ve Arş. Gör. Burcu Nur BAŞTÜRK ŞAHİN'e; elindeki tüm imkânları ihtiyacım olan her an benimle paylaşan arkadaşım Arş. Gör. Şengül AKINCI'ya teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni maddi açıdan destekleyen TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı'na teşekkür ederim.

Varlıklarıyla beni mutlu eden, ihtiyacım olan her an koşulsuzca yanımda olan, aldığım kararları her zaman destekleyen, aramızdaki kilometrelerce uzaklığa rağmen beni sevgileriyle güçlendiren annem Gülten YILMAZ, babam Necmi YILMAZ ve canım kardeşim Burak YILMAZ'a sonsuz teşekkür ederim.

Hayatıma girdiği günden bu yana mutluluğumu artıran, sıkıntıma ortak olan, varlığıyla bana huzur veren sevgili eşim Yusuf'a çok teşekkür ederim...

Melek Merve Yılmaz Genç

ÖZET

Yazar : Melek Merve Yılmaz Genç
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı : İlköğretim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : XVII+133
Mezuniyet Tarihi : / /2016
Tez : Okul Öncesi Dönemde Çocukların ve Öğretmenlerin
Çocuk-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının İncelenmesi
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Meral Taner Derman

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN VE ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK- ÖĞRETMEN İLİŞKİSİNE YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin, çocuk-öğretmen ilişkisine yönelik karşılıklı algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bir tarama çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bursa'nın merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında, ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıflarında ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitimine devam eden ve rastgele yolla seçilen 329 çocuk ile bu çocukların sınıflarında görev yapan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, çocukların bakış açılarına göre öğretmenleri ile olan ilişkileri belirleyebilmek amacıyla, Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği'nin (ÇÖDDÖ)'nin uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama sürecinde Uluslararası Test Komitesi'nin önerdiği adımların takip edildiği

çalışmada, öğretmenlerin çocuklar ile olan ilişkilerini algılama biçimini değerlendirebilmek amacıyla ise Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak; öğretmen ve çocuk tarafından algılanan karşılıklı ilişkiye ait toplam puanların ve çocuk ve öğretmene ait demografik özelliklerin öğretmen tarafından algılanan ilişki biçiminin yordama durumunun belirlenmesi amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; çocuk ve öğretmenin aralarındaki ilişkiye bakış açısının karşılıklı olarak birbirinden bağımsız olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkeninin önemli bir faktör olarak belirlendiği bu çalışmada, öğretmenlerin erkek çocuklar ile olan ilişkilerini daha çatışmalı olarak algılamak; kız çocuklar ile olan ilişkilerini daha yakın ve bağımlı olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimi ile çocuğun yaşı değişkenlerinin, hiçbir bağımlı değişken için anlamlı yordayıcılar olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni ile yakınlık ilişki biçimi arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuş ve meslek lisesi mezunu öğretmenlerin çocuklar ile olan ilişkilerini daha yakın olarak belirttikleri görülmüştür. Okul türü değişkeninin de anlamlı bir yordayıcı olarak saptandığı çalışmada, özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların, öğretmenleri tarafından algılanan bağımlılık puanlarının, anasınıfına devam eden çocuklardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, Çocuk Algısı, Çocuk-Öğretmen İlişkileri, Destek, Okul Öncesi Dönem, Ölçek Uyarlama, Yakınlık.

ABSTRACT

Author : Melek Merve Yılmaz Genç
University : Uludag University
Field : Primary Education
Branch : Preschool Education
Degree Awarded : Master Thesis
Page Number : XVII+133
Degree Date : / /2016
Thesis : The investigation of preschool children's and their teachers' perceptions of child-teacher relationships
Supervisor : Yrd. Doç. Dr. Meral Taner Derman

THE INVESTIGATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S AND THEIR TEACHERS' PERCEPTIONS OF CHILD-TEACHER RELATIONSHIPS

The purpose of this study is to analyze the mutual perceptions of preschool children and teachers regarding child-teacher relationship in terms of different variables. The research was carried out as a survey study that used quantitative research approach. The working group of the research was formed of 329 children and their 32 teachers who were chosen randomly from private kindergartens affiliated to Ministry of National Education, nursery classes in elementary schools and preschool education institutions in central districts of Bursa in 2014-2015 academic year. In order to determine the relationships between children and teachers in children's eyes, a study was carried out to make an adaptation of Teacher Support Rating Scale of Children. While adapting the scale Student-Teacher Relationship Scale was used in the study, where steps suggested by International Test Committee were followed, in order to determine the perceptions of teachers on their relationships with children. In accordance with the purpose of the study, a

regression analysis was used to determine the regression of relationship perceived by teachers, teachers' demographic features and total rates of mutual relationships perceived by teachers and children. It was determined as a result of the study that perceptions of teachers and children on their relationships are different. In this research, where gender variable is an important factor, it was determined that teachers perceive their relationships with boys as more conflicting while they perceive their relationships with girls as closer and more dependent. It was found that professional experiences of teachers and ages of the children were not significant predictors for any dependent variable. It was determined that there is a positive relationship between the educational backgrounds of teachers and intimacy and teachers graduated from vocational high schools have closer relationships with children. It was also determined that school type is a significant predictor that teacher perceived dependency scores of children from preschool education institutions are lower than children from kindergartens.

Key Words: Adaptation of Scale, Child Perception, Child-teacher relationships, Closeness, Conflict, Early Childhood Education, Support.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR	xvi
1.BÖLÜM.....	1
Giriş	1
1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.1. Alt Problemler.	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	6
2.BÖLÜM.....	8
Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1. Bağlanma Kuramı.....	8
2.1.1. Bağlanma kuramı ve ele aldığı temel kavramlar.	10

2.1.2. Bağlanmalarda görülen niteliksel farklılıklar	12
2.2. Ekolojik Sistemler Kuramı	20
2.2.1. Mikrosistem.....	22
2.2.2. Mesosistem.....	23
2.2.3. Eksosistem.....	23
2.2.4. Makrosistem.....	24
2.2.5. Kronosistem.....	24
2.3. Okul Öncesi Dönem Ve İlişkiler	25
2.3.1. Okul öncesi dönemde çocuk –öğretmen ilişkileri.....	28
2.3.2. Çocuk öğretmen ilişkisini etkileyen faktörler.....	31
2.4. İlgili Araştırmalar	35
3.BÖLÜM.....	50
Yöntem	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.1.1. Nicel araştırma.....	50
3.2. Çalışma Grubu.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları.....	55
3.3.1. Çocukların öğretmen desteğini değerlendirmeleri ölçeği (çöddö).....	55
3.3.2. Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği.....	59
3.3.3. Öğretmen bilgi formu.....	62

3.4. Ölçek Uyarlama Süreci.....	62
3.4.1. Uyarlamanın aşamaları.	63
3.5. Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği (Çöddö) Uyarlama Çalışması	65
3.5.1. Veri toplama süreci.....	65
3.5.2. Çocukların öğretmen desteğini değerlendirmeleri ölçeğinin uyarlama sürecine ilişkin dilsel eşdeğerlik çalışmaları.	67
3.5.3. Çocukların öğretmen desteğini değerlendirmeleri ölçeğinin uyarlama sürecine ilişkin kapsam geçerliği çalışmaları.	70
3.5.4. Çocukların öğretmen desteğini değerlendirmeleri ölçeğinin uyarlama sürecine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.	71
3.6. Verilerin Analizi	82
4.BÖLÜM.....	86
Bulgular ve Yorum	86
4.1. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlar, Çocukların Öğretmen Desteğine İlişkin Değerlendirmeleri Ölçeği'nden Elde Edilen Puanları Yordamakta Mıdır? ...	86
4.2. Öğretmene İlişkin Demografik Özellikler Öğretmenin Çocukla Kurduğu İlişkiyi Algılama Biçimini Yordamakta Mıdır?	88
4.3. Çocuğa Ait Demografik Özellikler Öğretmenin Çocukla Kurduğu İlişkiyi Algılama Biçimini Yordamakta Mıdır?	93

4.4. Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Cinsiyetlerine Göre Anlamli Bir Fark Göstermekte Midir?	97
4.5. Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Anlamli Bir Fark Göstermekte Midir?	97
4.6. Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Yaş Gruplarına Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?	99
5.BÖLÜM.....	101
Tartışma Ve Öneriler	101
5.1. Tartışma	101
5.1.1. Çocuk ve öğretmen tarafından karşılıklı algılanan ilişkilerin değerlendirilmesi. .	101
5.1.2. Öğretmene ait demografik özellikler ile algılanan çocuk-öğretmen ilişkilerinin değerlendirilmesi.	104
5.1.3. Çocuğa ait demografik özellikler ile karşılıklı algılanan çocuk-öğretmen ilişkilerinin değerlendirilmesi.	108
5.2. Öneriler	118
KAYNAKÇA	123
EKLER	134
ÖZGEÇMİŞ.....	141

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3-1: Öğretmenlerin okullara göre dağılımı	55
Tablo 3-2: Öğretmen-öğrenci ilişkisi ölçeğinin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin güvenirlik katsayıları	61
Tablo 3-3: <i>ÇÖDDÖ ile faktör analizi öncesinde çocuklara ilişkin demografik özellikler</i>	733
Tablo 3-4: <i>KMO ve Bartlett testleri</i>	744
Tablo 3-5: <i>Açıklanan toplam varyans tablosu</i>	74
Tablo 3-6: <i>Paralel Analiz Sonuçları</i>	766
Tablo 3-7: <i>MAP testi sonuçları</i>	76
Tablo 3-8: <i>Maddelerin faktör yükleri</i>	788
Tablo 3-9: <i>Nihai ölçeğe ait açıklanan toplam varyans tablosu</i>	799
Tablo 3-10: <i>Nihai Ölçeğe ait maddelerin faktör yükleri</i>	80
Tablo 3-11: <i>ÇÖDDÖ'nün alt boyutlarına ve tamamına ilişkin güvenirlik katsayıları</i>	8181
Tablo 4-1: <i>Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Alt Test Puanlarının ÇÖDDÖ'nün Yakınlık-Destek Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	86
Tablo 4-2: <i>Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin Alt Test Puanlarının ÇÖDDÖ'nün Çatışma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	87
Tablo 4-3: <i>Çoklu regresyon analizinde kukla olarak tanımlanan öğretmene ait demografik özellikler</i>	8989
Tablo 4-4: <i>Öğretmenlerin demografik özelliklerinin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Çatışma alt testi Puanlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	89
Tablo 4-5: <i>Öğretmenlerin demografik özelliklerinin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Yakınlık alt testi Puanlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	91

Tablo 4-6: <i>Öğretmenlerin demografik özelliklerinin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Bağımlılık alt testi Puanlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	92
Tablo 4-7: <i>Çoklu regresyon analizinde kukla olarak tanımlanan çocuğa ait demografik özellikler</i>	93
Tablo 4-8: <i>Çocukların Demografik Özelliklerinin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Çatışma Alt Testi Puanlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	94
Tablo 4-9: <i>Çocukların Demografik Özelliklerinin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Yakınlık Alt Testi Puanlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	9595
Tablo 4-10: <i>Çocukların Demografik Özelliklerinin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Bağımlılık Alt Testi Puanlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	9696
Tablo 4-11: <i>ÇÖDDÖ alt test puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları</i>	97
Tablo 4-12: <i>ÇÖDDÖ alt test puanlarının devam edilen okul türüne göre betimsel istatistikleri</i>	9898
Tablo 4-13: <i>ÇÖDDÖ alt test puanlarının devam edilen okul türüne göre ANOVA sonuçları</i> ..	98
Tablo 4-14: <i>ÇÖDDÖ alt test puanlarının yaş gruplarına göre t testi sonuçları</i>	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Yabancı ortam tekniğine dair anne, bebek ve yabancının bulunduğu fiziksel düzenleme.....	15
Şekil 2-2: Bağlanma Örüntüsü	19
Şekil 2-3: Ekolojik Katmanlar	22
Şekil 2-4: Çocuk ve İlişkiler.....	26
Şekil 2-5: Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimini etkileyen faktörler.	32
Şekil 3-1: İzlenen Çalışma Süreci	85
Şekil 4-1: Elde edilen bulgulara göre değişkenler arasındaki ilişkiler	100

KISALTMALAR

ÇÖDDÖ : Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği

f : Frekans

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ITC : Uluslararası Test Komitesi

N : Örneklemdeki Eleman Sayısı

p : Anlamlılık Değeri

Ss : Standart Sapma

Sd : Serbestlik Derecesi

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

% : Yüzde

1.BÖLÜM

Giriş

Dinamik bir yapıya sahip olan insanlar arası ilişkiler, değer, inanç ve davranışlardan farklı olarak açığa çıkan, bireysel özelliklerden ve karakterden karşılıklı olarak etkilenen, zengin içsel dışavurumlardır (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003).

Ekolojik sistemler kuramı ve bağlanma kuramı perspektifine göre insan gelişimi sosyal ortamdan bağımsız düşünülemez (Bowlby, 1977; Bronfenbrenner, 1979) ve bu bakış açılarını temel alan araştırmalar göstermiştir ki, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi ile erken yaşta kurduğu insan ilişkileri arasında güçlü bir bağlantı vardır (Elicker, 1997). Vygotsky, sosyokültürel kuram olarak bilinen yaklaşımında çocuğun gelişiminde sosyal etkileşimin önemini ve özellikle çocuktan daha bilgili üyeler ile gerçekleştirilen eylemlerin olumlu etkisini vurgulamaktadır (Berk, 2013, s. 24). Sosyokültürel görüş ile tutarlı olarak gelişen ilişki bakış açısı, çocuk gelişimini, ilişkiler ağı çerçevesinde ele alır. Bu kuramlar çerçevesinde çocuğun aile, yetişkinler ve akranları ile olan ikili ilişkileri çocuğun çok katmanlı sosyal çevresini oluşturmaktadır. Bu sosyal çevrenin bir üyesi olan öğretmen ile çocuk arasındaki destekleyici ilişkiler çocuğun gelişiminde kritik önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimde, çocuk ve öğretmen arasındaki olumlu ilişki çocuğun sınıf ortamındaki deneyimlerinin düzenlenmesine yardımcı olabilmekte, akranları ile olan ilişkilerinin geliştirilmesi konusunda kılavuz görevi görebilmekte, çocuğun öz düzenleme becerisinin şekillenmesinde etkili olabilmektedir (Howes, Hamilton & Matheson, 1994; Pianta, 1999). Öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin niteliği ile çocuğun okula hazır bulunuşluğu ve sonraki okul başarısı arasında da güçlü bir bağ bulunmaktadır. Destekleyici yönde gelişen öğrenci-öğretmen ilişkisi başarılı bir okul yaşamı için gerekli olan becerilerin edinimini kolaylaştırmakla birlikte bu ilişkinin kalitesi çocuğun sosyal-duygusal ve bilişsel

gelişimini etkilemektedir (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995; Pianta & Stuhlman, 2004).

Okul-öncesi dönemde gelişen yakın ve destekleyici öğretmen-çocuk ilişkileri sınıf içinde motivasyon düzeyinin artması ile de ilgili görülmektedir. Çocuk bir sınıf gününde arkadaşları, öğretmeni ve çeşitli materyaller ile etkileşime girmekte ve tüm bu etkileşim süreçleri çocuğa; davranış değiştirilebilme, farkındalık kazanma ve tüm gelişim alanlarında çeşitli beceriler edinebilme gibi sayısız fırsat sunmaktadır (Pianta, 1999; s.38). Öğretmenin tüm bu fırsatları değerlendirerek destekleyici ve olumlu yaklaşımlar aracılığıyla çocuğun motivasyonunu ve gelişimsel becerilerini artırabileceği bilinmektedir.

Kişiler arası ilişkiler okul öncesi dönem çocukları için eşsiz bir sosyalleşme kaynağı olarak bilinmektedir. Okul öncesi dönem eğitimi ile ebeveynleri dışında bir yetişkinle ilişki geliştiren çocuğun gelişimi için bu ilişkinin olumlu ve destekleyici yönde olması oldukça önemli görülmektedir. Kurulan olumlu ilişkiler çocuğun sosyal anlamda gelişimini destekleyerek karşılaştığı zorlukları çözümü gücünü artırmaktadır (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009). Öğretmeni ile kurduğu destekleyici ilişkiler çocukta güven duygusunu artırarak akademik ve sosyal gelişimini güçlendirmekte ve aynı zamanda çocuğun okula ilişkin olumlu bir bakış açısı kazanmasını kolaylaştırmaktadır (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004).

Çocuk ve öğretmen arasındaki yakınlık ve özerkliğe dayalı ilişki olumlu sınıf ortamının oluşmasını sağlayarak motivasyonu artırmaktadır (Nurmi, 2012). Aynı zamanda çocukların öğretmenleri ile kurdukları destekleyici ilişkiler sonraki yıllarda daha nadir görülen içsel ve dışsal davranış problemlerinin iyi bir yordayıcısı olarak belirtilmektedir (Leung, 2014; Mejia & Hoglund, 2016). Öte yandan çocuk-öğretmen arasındaki ilişki biçiminin olumsuz olarak algılanması literatürde yüksek çatışma ve bağımlılık olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda öğretmen tarafından çocuk aşırı hırçın ve yoğun ilgi meraklısı olarak tanımlanmaktadır ve

yapılan çalışmalar bu çocukların risk faktörü oluşturduğuna, devam eden düşük okul başarılarına ve yaşadıkları davranış problemlerine dikkat çekmektedir (Pianta, 1999; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995). Tüm bu belirtilenlerden yola çıkılarak okul öncesi dönemde çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğinin, çocuğun hem okul yaşamının göstergesi hem de gelecek gelişimin destekleyicisi veya engelleyicisi konumunda olduğu söylenebilir (Hamre & Pianta, 2001).

1.1. Problem Cümlesi

Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinden elde edilen veriler arasındaki ilişkiler nasıldır?

1.1.1. Alt Problemler.

1. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar (çatışma, yakınlık, bağımlılık), çocukların öğretmen desteğine ilişkin değerlendirmeleri ölçeğinin alt ölçeklerinden (çatışma, destek) elde edilen puanları yordamakta mıdır?
2. Öğretmene ilişkin demografik özellikler (mesleki deneyim, görev yapılan okul türü, eğitim durumu) öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama biçimini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
3. Çocuğa ait demografik özellikler (cinsiyet, yaş, devam edilen okul türü) öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama biçimini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
4. Okul öncesi eğitim alan çocukların öğretmen desteğini değerlendirmeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Okul öncesi eğitim alan çocukların öğretmen desteğini değerlendirmeleri devam ettikleri okul türüne göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Okul öncesi eğitim alan çocukların öğretmen desteğini değerlendirmeleri yaş gruplarına göre (60-66 ay ve 67-72 ay) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisine yönelik karşılıklı algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği'nin (ÇÖDD) (Young Children's Appraisals of Teacher Support) Türkiye için uyarlaması yapılmıştır. Uyarlaması yapılan Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (Şahin, 2014) aracılığıyla 32 öğretmen ve 329 çocuktan veri toplanarak elde edilen veriler aracılığıyla okul öncesi dönemde çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkinin demografik özelliklere göre incelenmesi, öğretmenler tarafından algılanan ilişkinin, çocukların öğretmen desteğine ilişkin değerlendirmelerini yordama durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkilerin incelenerek geliştirilmesi devam edecek olan okul yaşamı bağlamında kritik önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalar okul öncesi dönemde çocuk-öğretmen arasında gelişen olumsuz ilişki biçiminin ileriki okul hayatına da taşındığını ortaya koymaktadır (O'Connor, 2010; O'Connor & McCartney, 2006).

Okul öncesi dönem eğitimi açısından düşünüldüğünde çocuğun gelişimi, okula uyumu, ileriki okul yaşantısı, akademik başarısı ve çeşitli risk faktörlerine karşı önleyici etkisi bakımından oldukça önemli görünmektedir. Çocuğun öğretmeni ile olan ilişkisi konusunda fikir sahibi olmadan okul öncesi dönemde aldığı eğitimi geliştirme çabası pek mümkün görünmemektedir. Zira öğretmeni ile çatışmalı bir ilişki biçimi geliştirmiş olan çocuğun okul hakkındaki düşünceleri de olumsuz olacaktır.

Çocuk-öğretmen ilişkisi konusunda yapılan çalışmalarda genellikle öğretmenin ilişkiye yönelik görüşlerine yer verilmektedir. Fakat gelişen ilişkinin biçimini belirleme noktasında bir diğer özne olan çocuğun görüşleri de öğretmeninki kadar önemlidir. Çocuğun düşünceleri ve

hissettikleri, bir destek kaynağı olarak öğretmeni benimseme durumu çocuk öğretmen ilişkisinin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003, s.210).

Bağlanma kuramına göre, hem öğretmenlerin hem de çocukların aralarındaki ilişkinin niteliğini algılama biçimlerinin, paylaştıkları ilişki geçmişinden etkileneceğine inanılmaktadır. Buna dayanarak, çocukların ve öğretmenlerin aralarındaki ilişkiyi anlamlandırma konusunda bireysel deneyimlerine başvuracakları söylenebilmektedir. Öğretmenleri ile olan ilişkilerinde çocukların öğretmenlerine karşı davranışları, düşünceleri ve algılarını anlayabilmek amacıyla onların görüşlerinin alınması oldukça önemlidir. Çünkü iki uçlu yapılar olan ilişkiler kapsamında, çocuk-öğretmen ilişkilerinden söz ederken, yalnızca öğretmenlerden edinilen bilgiler ile çocukların kendi bakış açılarını anlayabilmek mümkün olmayacaktır.

Okul öncesi dönemde çocuk-öğretmen ilişkilerini değerlendirmek üzere yapılan çalışmaların pek çoğunun öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir (Birch & Ladd, 1997; Kesner, 2000; Pianta, 2001; Pianta & Nimetz, 1991; Saft & Pianta, 2001). Ancak sadece öğretmen görüşleri ile çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğini değerlendirmek elde edilecek olan bilgileri sınırlandırabilmektedir. Öğretmen görüşleri kimi zaman mesleki rolleri yansıtmaya eğiliminde olmaktadır. Örneğin; öğretmenin bir eğitici, bakım veren, sosyalleştiren olması ve bu alanlardaki deneyimleri, ilişkiyi algılama biçimini farklılaştırabilmektedir (Spilt, Koomen & Mantzicopoulos, 2010). Öğretmenlerin düşük etkililik inançları ve yüksek depresif duygular gibi psikolojik işleyişleri yönlendirilen sorulara olumsuz yönde cevaplar vermelerine neden olabilmektedir (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn, 2008).

Bu çalışmada çocuk-öğretmen ilişkileri hem çocuk hem de öğretmen tarafından algılanan şekli ile incelenmeye çalışılmıştır. Dünya literatürü incelendiğinde konu ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmış olup yapılan bu çalışmaların genellikle öğretmen bakış açısıyla ele alındığı görülmüştür. Literatürde dikkat çeken bir başka durum ise çocukların algıladıkları ilişkiyi incelemeye yönelik

ölçme araçlarının sınırlılığıdır. Okul öncesi dönem eğitimine ilişkin ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde mevcut konuya yönelik yapılan çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Yapılan tarama çalışmalarında çocuk-öğretmen ilişkilerini çocuk bakış açısıyla ölçen bir araca rastlanmamıştır. Bu nedenle ölçek uyarlama çalışması neticesinde hem çocukların hem de öğretmenlerin görüşlerine ulaşılabilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın, ilişkiye yönelik çocuk ve öğretmen algılarının karşılıklı olarak incelenmesi bakımından ülkemiz literatürüne ve sonraki araştırmalara önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmanın temel varsayımları şu şekildedir:

1. Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği 'ne çocukların anlayarak ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Çalışmaya katılan öğretmenlerin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'ni içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışma, 60-72 ay yaş grubu çocuklar ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Çalışmanın bulguları, 329 çocuk ve 32 öğretmen ile sınırlıdır.
3. Çalışma, çocuk ve öğretmenin geçmiş deneyimlerinin bilinmemesi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Destek: Maddi ve manevi yardımcı, dayanak (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015). Çalışma kapsamında “destek” kavramı çocuk-öğretmen ilişkisinde, öğretmenin çocuğa sağladığı özerklik ve yakınlık durumlarını temsil etmektedir.

Yakınlık: Öğretmen ve çocuğun ilişkisindeki samimiyetin ve açık iletişimin göstergesi olarak belirtmekle birlikte, küçük yaştaki çocuklar için “destek” olarak da ifade edilebilmektedir (Birch ve Ladd, 1997). Aynı zamanda çalışma kapsamında çocuk ve öğretmen arasındaki olumlu

etkileşimler neticesinde çocuğun, öğretmenini şefkatli ve sevecen olarak algılama durumunu ifade etmektedir (Spilt, Koomen ve Mantzicopoulos, 2010).

Çatışma: Negatif duygular ve olumsuz etkileşimler sonucu oluşan gerginlik ve anlaşmazlık (Pianta, 1999) ile algılanan sert davranışları ve eleştiri durumlarını ifade etmek için kullanılmaktadır (Spilt, 2010).

Özerklik: Çocuğun kendi seçtiği sınıf etkinliklerini başlatarak devam ettirmesine yönelik olarak, öğretmenin yarattığı fırsatları kapsayan sınıf ikliminin çocuk tarafından algılanma biçimi temsil etmektedir (Spilt, Koomen ve Mantzicopoulos, 2010).

Bağımlılık: Çocuğun kendi seçim ve yönelimlerini değerlendiremeyip, ihtiyaçları konusunda olarak sürekli ilgi ve yardım bekliyor olmasıdır (Pianta, 1999).

2.BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve

Bu çalışmada Bowlby (1977)'nin ortaya koyduğu bağlanma kuramı ve Bronfenbrenner (1979)'un ekolojik sistemler kuramı, kuramsal çerçeve olarak sunulmuştur. Çalışmanın devamında öğretmen ve çocuk ilişkileri incelenerek buna etki eden faktörlere yer verilmiştir. İkinci kısımda ise ülkemizde ve yurt dışında konu ile ilgili yapılan araştırmalardan bahsedilmiştir.

2.1. Bağlanma Kuramı

Yaşamın başlangıç yılları ile ilişki kurularak aydınlatılmaya çalışılan insan gelişimini en iyi açıklayan kuramlardan biri Bağlanma Kuramı olarak belirtilmektedir (Başal, 2012, s. 158). Erken dönem çocukluk gelişimi konularında çalışan Bowlby, psikanalitik ve biyolojik yaklaşımları sentezleyerek bağlanma üzerine kuramını oluşturmuştur. Kuramını psikanalitik yaklaşıma eklediği evrimsel ve etolojik kavramlar ile geliştiren Bowlby, kişiliğin çocukluk çağında gelişen ilişkilerden etkilendiğini belirterek özellikle anne ile çocuk arasındaki ilk ilişkilerin önemini vurgulamıştır (Bee & Boyd, 2009, s. 524-526). Bowlby bağlanma kuramını, endişe, kızgınlık, depresyon, üzüntü gibi kişisel sıkıntıları ve duygusal baskıları açıklama ve güçlü duygusal bağlar kurma eğilimini kavramsallaştırma yolu olarak tanımlamaktadır (Bowlby, 1979, s. 127).

Çalışmalarına çocukların ebeveynleriyle olan ilişkileri, ayrılma ve yeniden bir araya gelme durumlarını inceleyerek başlayan Bowlby'nin etolojik kuram okumaları, onu evrim ve sistemler kuramına da yönlendirerek, teori odaklı çalışmalarında yol göstermiştir. Araştırmaları sırasında özellikle etolojik kuramın farklı türlerle çalışmasından oldukça etkilenen Bowlby, bir klinisyen olarak çocuk ve aile gözlemlerine ve psikoterapik çalışmalarına devam etmiştir. Yaklaşık yirmi yıl boyunca sağlıklı bebek kliniğinde bir grup anneye çalışmış, burada anneler ve çocuklar arasındaki etkileşimi informal olarak gözlemlemiş ve annelerden çocuk davranışları konusunda

bildirimler almıştır. Bağlanma kuramının oluşturulmasında bunların yanı sıra Bowlby ve Ainsworth'un ortak çalışmalarının da büyük katkısı olduğu belirtilmektedir (Ainsworth & Bowlby, 1991).

Bowlby'nin etolojik-evrimsel bağlanma kuramı kapsamında insan türünün ve hatta diğer pek çok türün, doğduğu andan itibaren bir anne figürüne veya bakım verenine bağlanmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bebeğin doğuştan getirdiği duygusal bağ kurma eğilimi neticesinde bakım vereni ile arasında kurulan yoğun duygusal ilişkiler bağlanma olarak tanımlanabilmektedir (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1988, s. 2-3). İnsan doğasından gelen bu ilişki anne ve bebek arasında yakınlık kurulmasının ve bebeğin hayatta kalma teminini sağlanması bakımından önemlidir.

Normal bir gelişim süreci göz önüne alındığında, bebek kendi yaşamsal ihtiyaçlarını giderebileceği kabiliyetlerden yoksun olarak doğmakta ve bir bakım verenle yakınlık kurma zorunluluğu içerisine girmektedir. Aksi takdirde açlık ve yaralanma gibi tehlikelerle karşı karşıya kalma olasılığı ortaya çıkacaktır. Bağlanma, bakma, duyma, tutma ve güvenli hissetme aracılığıyla sağlanmakta ve bu sayede rahat bir ortam elde eden bebek, öncelikli gelişim görevi olan çevreyi keşfetmeye başlamaktadır. Ancak, özlem duyulan, yetersiz kalan, tepkisiz davranan, olumsuz eğilimli bir ebeveyn, bebeğin tüm merakını ketleyerek bebeği saldırganlık ve umutsuzluk duygularına gark edebilmektedir. Bu nedenle bebekler doğdukları andan itibaren ağladıklarında, güldüklerinde, ses çıkardıklarında onlarla defalarca ilgilenen anne ya da anne yerine geçen bakım verenlerinin yüzlerini tanımakta ve güçlü tepkiler vermekteler (Ainsworth, 1979; Bretherton, 1985, s. 26; Riley, 2010). Bebeklerin davranışları doğuştan gelmesine rağmen, bakım veren ile bebek arasındaki ilişki bağı, defalarca birbirleriyle etkileşime girmeleri neticesinde oluşmaktadır. Bowlby (1977)'e göre bu duygusal bağlar, çocuk-öğretmen ilişki de

dâhil olmak üzere çocuğun gelecekte oluşacak tüm ilişkilerin temelini oluşturmakta ve diğer insanlarla ilişkilerinin niteliğini belirlemektedir (Başal, 2012, s. 158; Riley, 2010).

2.1.1. Bağlanma kuramı ve ele aldığı temel kavramlar. Bowlby ve Ainsworth birlikte ortaya koydukları çalışmalarda bazı temel kavramlardan bahsetmişlerdir. Ainsworth (1989), duygusal bağ (affectional bond) kavramını kullanarak bunu bir başkasına değişilemeyecek kadar önemli ve eşsiz olan bireyle kurulan nispeten uzun süreli bağ olarak tanımlamıştır. Duygusal bağda, partnere olan bağlanmanın korunmasına yönelik bir arzu vardır ve ayrılmalar sıkıntıya neden olurken kalıcı yokluk büyük üzüntü ile sonuçlanabilmektedir. Bağlanmayı duygusal bağın bir çeşidi olarak tanımlayan Ainsworth (1989), bunun bir güvenlik ve rahatlık duygusu olduğunu belirterek partnerden uzaklaşılsa bile ondan alınan güvenle farklı keşiflere çıkılabileceğini ifade etmektedir. Peluso ve arkadaşlarına (2009) göre, bu sayede bağlanma ile edinilen güven duygusunun çocuğun sağlıklı ve tam gelişimi için önemli olan çevreyi anlama ve deneyimleme çabasında önemli bir unsur olduğu söylenebilmektedir (Peluso, Peluso, Buckner, Kern & Curlette, 2009).

Bağlanma kuramı kapsamında yer verilen “bağlanma” ve “bağlanma davranışları” kavramları aynı anlama gelmemektedir. Bağlanma, bakım alanın dünyayla daha kolay baş edebilmek amacıyla özel bir bakım verene karşı kurduğu bağ olarak tanımlanmaktadır (Bowlby, 1988, s. 26). Bakım alan, özellikle de stresli zamanlarda, korkmuş veya hasta iken arzuladığı yakın kalma durumuna erişebilmek amacıyla bağlanma davranışı olarak adlandırılan çeşitli davranışlar sergileyebilmektedir. Bu tür durumlar dışında bağlanma davranışları daha nadir görülmekle birlikte, bağlanma figürü ulaşılabilir olduğunda ve bakım alanın ihtiyaçlarına cevap verdiği zamanlarda güçlü bir güven duygusu hissettirir ve böylece ilişkinin devamlılığı sağlanır (Bowlby, 1988, s. 26).

Bowlby bağlanma davranışı kavramını, çoğunlukla daha güçlü veya daha akıllı olarak ayırt edilen ve tercih edilen bireye karşı yakınlık duyma durumuna erişmesi ile sonuçlanan davranış formu olarak tanımlamıştır (Bowlby, 1979, s. 129). Bebekler, doğumdan itibaren birkaç ay içinde olgunlaşan ağlama, emme, gülümseme, tutunma gibi genetik temelli davranış dağarcığı ile dünyaya gelmektedirler (Ainsworth & Bowlby, 1991). Benzer olarak, birincil bakım verende de bebek ağladığında onu kucaklama gibi içgüdüsel davranışlar görülür. Böylelikle arada bir zincir oluşur ve bağlanma işaretleri görülmeye başlar (Bee & Boyd, 2009, s. 526). Bowlby çalışmalarında, görülen bu bağlanma davranışlarının nasıl aktifleştiğini ve nasıl sınırlandırıldığını da inceleyerek öncelikle bağlanmanın gerçekleştiğini bunun ardından bağlanma figürüne karşı davranışların oluşturulduğunu belirtmiştir. Bowlby, geleneksel kuramlara göre bebeklikte görülmesi beklenen, daha sonraki yıllarda azalarak kaybolan ve biyolojik bir değeri olmayan bağlanmayı, insan davranışlarının esas parçası olarak ele almıştır. Buna göre bağlanma davranışlarını tıpkı yemek yeme gibi temel ihtiyaçlarla aynı kulvarda değerlendiren Bowlby, bağlanma davranışlarının sadece çocuklukta değil tüm yaşam boyu devam ettiğini vurgulayarak bağlanmanın diğer türlerde olduğu gibi insanların da varlığının özünde olduğunu evrim kuramı çerçevesinde ifade etmiştir (Ainsworth & Bowlby, 1991).

Bağlanma davranış sistemi, özellikle de bakım alan fiziksel ayrılma veya hastalıktan kaynaklanan sıkıntı yaşarken bakım veren ile olan karşılıklı davranışlarını kapsar. Bağlanma kuramı, bakım alan ve bakım verenin rahatlık ve konfor durumunun sağlanabilmesi için birbirlerine yakın durma çabası sonucunda hissedilen duygusal yakınlık ve güven hissinin düzenlenmesine yönelik çalışan homeostatik süreçleri incelemektedir (Riley, 2010). Nasıl ki sağlıklı olma hali için kan basıncı, vücut ısısı gibi vücut fonksiyonları, fizyolojik araçlar sayesinde uygun seviyede kalıyorsa bağlanma da, bir çocuğun veya yetişkinin bağlanma figürüne karşı duygusal yakınlık veya uzaklık durumunu uygun sınırlar çerçevesinde ayarlayarak

düzenleme yapmasını sağlayan davranışsal araçlar sistemi olarak kabul edilebilmektedir (Bowlby, 1988, s. 28). Bağlanma davranışları sisteminde aile içerisinde yakından uzağa doğru bir hiyerarşik sistem oluşturulmaktadır. Bebek kendine has düzenini oluştururken, yaşamsal ihtiyaçlarını en iyi karşılayacak olandan en aza doğru bir sıralama yapmakta ve bu da bağlanmayı, insanlar arasındaki ilişkilere dayalı güçlü bir sistem yapmaktadır (Riley, 2010).

Herhangi bir tehdidin algılanmadığı ve bağlanma figürünün ortamda mevcut olduğu durumlarda bebek çevresini keşfedebilmek için kendini güvende hissedecektir. Fakat bu durumun aksine baskı ve yabancılaşma yaşanan durumlarda, örneğin annenin bebekten ayrı olduğu zamanlarda, bebek sıkıntı ve endişe belirtileri gösterecektir (Browne & Shlosberg, 2006). Bowlby, bu endişelerin ilgi figürü olarak da adlandırılabilir bağlanma figürüne duyulan ihtiyaç neticesinde ortaya çıktığını ifade etmektedir. Böyle bir durumda, bebek bu figürü geri getirebilmek amacıyla ağlama, sarılma, çağırma gibi bağlanma davranışları göstererek duygusal açıdan rahatlamayı amaçlayacaktır. Bowlby, bebeğin bağlanma davranışlarını sonlandırabilecek tek kişinin çoğunlukla anne olarak görülen ilgi figürü olduğunu vurgulamaktadır. Bağlanma davranışları anne tarafından ilgiyle giderilmediğinde, çocuk anne tarafından reddedilme duygusu hissettiğinde veya anne ilgisinin büyük bir kısmını bir başkasına yönlendirdiğinde anneye karşı olumsuz duygular ortaya çıkmaya başlayacaktır (Ainsworth & Bowlby, 1991; Browne & Shlosberg, 2006). Bu ayrılma endişelerinin, çevreden gelen çeşitli tehlike işaretleri sonrasında kaçma duygusu yaratabilecek korkudan daha farklı olduğuna çünkü böyle bir durumda bebeğin sadece korku uyarısından kaçmaya çalışmayacağına aynı zamanda güven duyduğu ilgi figürüne de ulaşmaya çalışacağına dikkat çekilmektedir (Ainsworth & Bowlby, 1991).

2.1.2. Bağlanmalarda görülen niteliksel farklılıklar. Bağlanma sisteminin gelişimi doğum ile birlikte başlamakta ve hayat boyu devam ederek bir bağlanma dengesi üzerinden hareket etmektedir. Bowlby, bunu bir termostat analogisi yaparak aktarmıştır. Buna göre, bebek çevre

keşfinden döndüğünde bakım vereniyle yeteri derecede yakın kalmak isteyecektir. Bebek bakım vereni ile istediği yakınlığa erişemediği takdirde bir takım ayrılma protestoları sergileyecektir. Bu sistemi bir odanın ısı dengelerini düzenleme amaçlı çalışan termostat prensibine benzeten Bowlby bağlanma sisteminin kontrol mekanizmasını bu şekilde açıklamaktadır (Bowlby, 1982, s. 41-43).

2.1.2.1. İçsel çalışma modelleri. Çocuk ortalama üç yaşına geldiğinde dil ve düşünce kazanımıyla birlikte bakım vereniyle olan yakınlığını çeşitli davranışlar sergileyerek korumak isteyecektir. Bu dönem, çocuğun içsel çalışma modellerini oluşturma aşaması olarak belirtilmektedir. Çocuğun gelişimi ilerledikçe içsel çalışma modeli kapsamında da gelişme görülse de çocuk yaklaşık olarak üç yaşına geldiğinde ileri dönemde kurulacak ilişkiler için bir temele erişmiş olmaktadır (Riley, 2010).

Kavramsal bir metafor olarak “içsel çalışma modelleri” ele alındığında seçilen kelimelerin içeriklerine de dikkat çekilerek yapının işlevselliği vurgulanabilir. “Çalışan” kelimesi sistemin dinamik sürecini açıklamaktadır. Birey, mental şemalarını kullanarak mevcut durumunu değerlendirerek gelecek eylemleri için alternatifler üretebilmektedir. Model sözcüğü ise bir yapıyı ifade etmesi sebebiyle gelişime işaret etmektedir. Böylelikle önceki basit modeller gittikçe daha karmaşık olanlarla yer değiştirebilmektedir (Bretherton, 1985).

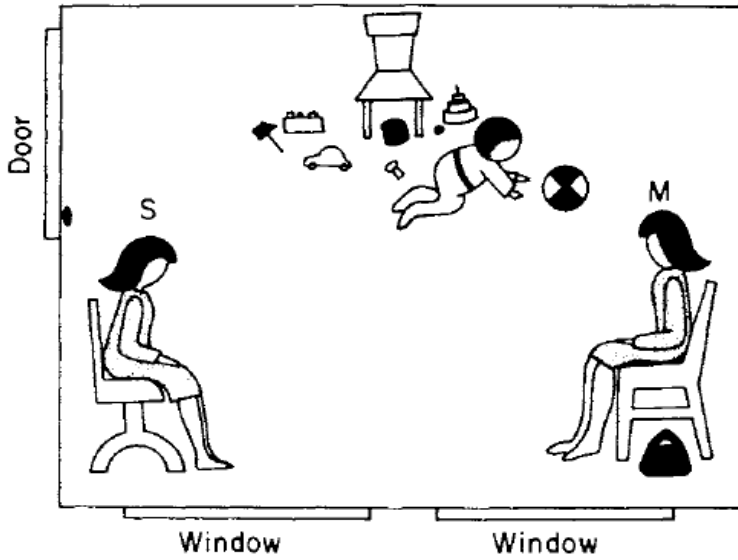
Bowlby'nin kuramına göre tüm bebekler bir şekilde bağlanma deneyimi yaşamaktadırlar fakat bu bağlanmaların niteliğinde, bebeğin edindiği deneyimler sonucunda farklılaşmalar söz konusu olabilmektedir (Sroufe, 1988, s. 18). Bowlby, çocuğun kendisi, çevresi ve diğerlerine ilişkin bir takım kural, inanç ve beklentiler içeren bu yapıyı İçsel Çalışma Modeli olarak adlandırmıştır (Riley, 2010; Sroufe, 1988, s. 18). Tüm bunların oluşum sürecinde çocuğun bakım vereni ile olan etkileşimleri belirleyici olmaktadır. Bakım verenin çocuğa verdiği tepkiler, çocuğun sevgi, şefkat veya olumsuz yanıt beklentisi, çocuğun çevresini keşfi sırasında bağlanma figürüne dair duyduğu güven mental şemalar olarak kodlanarak içsel çalışma modelleri oluşturulmaktadır (Bee & Boyd,

2009, s. 607; Bowlby, 1982, s. 41-43; Peluso ve diğeri, 2009). Oluşturulan mental şemalar, deneyimleri, tutumları ve başkalarına karşı davranışları şekillendirmekle birlikte yaşam boyu kurulan tüm ilişkilerde etkili rol oynamaktadır ve çocuk her yeni ilişkisine aşına olduğu örüntüyü uygulayarak algı ve davranışlarını buna göre yönlendirmektedir (Peluso ve diğeri, 2009; Bee & Boyd, 2009, s. 607). Çocuk içinde bulunduğu her durumda yeniden davranış ve tutum üretmeyecek, daha önce oluşturduğu şemaları yeni durumlarda rehber olarak kullanacaktır (Bretherton, 1985). Buna göre aynı oyun ortamında iki çocuktan birinin arkadaşından aldığı olumsuz bir tepki sonrası köşeye çekilip somurtması ile bir diğeri farklı denemelere yönelmesi içsel çalışma modellerinin farklılığından kaynaklanmaktadır (Sroufe, 1988 s. 25).

2.1.2.2. Güvenli ve güvensiz bağlanmalar. Bağlanma kuramcılarının büyük çoğunluğu, içsel çalışma modellerinin en çok ilk oluşan bağlanmalardan etkilendiğini savunmaktadır (Bee & Boyd, 2009, s. 608). Bağlanmayı bebek ile bakım veren arasındaki yakın ve yoğun duygusal ilişki olarak tanımlayan Bowlby (1977; 1982; 1988) bu bağlanmaların, çocuk ve yetişkin arasındaki etkileşimin niteliğine bağlı olarak güvenli veya güvensiz olabileceğini belirtmiştir (Peluso ve diğeri, 2009).

Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall (1978, s. viii-xvii), “yabancı ortam” (strange situation) adını verdikleri laboratuvar ortamı çalışmaları neticesinde bağlanma farklılıklarını güvenli bağlanma ve iki tip güvensiz bağlanma olarak kategorileştirmişlerdir. Yabancı ortam tekniğinde, her çocuğun günlük hayatında karşılaşması muhtemel olan gerçek yaşam ortamının oluşturulması ile çocuğun davranışlarının gözlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, tek yönlü ayna ile kaplanmış bir deney odasına çocuğun ilgisini çekebilecek oyuncaklar yerleştirilmiştir. 12 aylık bebekler ve anneleri ile sistematik olarak gerçekleştirilen bu teknik sekiz bölümden oluşmaktadır. Çocuk bu odada öncelikle annesiyle zaman geçirirken daha sonra odaya bir yabancı girer; daha sonra anne deney odasından ayrılır ve çocuk yabancıyla yalnız kalır; birkaç dakika sonra anne

odaya geri döner ve bu defa yabancı dikkat çekmeden odadan çıkar; anne çocuğun ilgisinin tekrar oyuncaklara yönelmesini sağlar ve böylelikle ilk yalnız kaldıklarındaki keşfetme davranışları düzeyine geri dönüş amaçlanır; birkaç dakika sonra ikinci ayrılmayla birlikte bebek yabancı-tanımadığı odada yalnız başına kalır ve nihayetinde odaya önce yabancı sonra anne girer (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978, s. 32-33).



Şekil 2-1: Yabancı ortam tekniğine dair anne, bebek ve yabancıların bulunduğu fiziksel düzenleme (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978, s. 34).

Çocuğun bağlanma ilişkilerinin niteliği, çevreyi keşfederken veya baskı, tehlike içeren olumsuz bir durum algıladığında hissettiği güven duygusunun seviyesini belirlemektedir (Bowlby, 1988, s. 176). Bu bakış açısı ve algılamalar gelecekte oluşturulacak olan ilişkilerin şablonunu belirlemekte ve oluşan bağlanma stilinin birey üzerindeki etkisi hayat boyu önemli ve kalıcı olmaktadır (Peluso ve diğerleri, 2009). Bağlanma stilleri değişmez olmamakla birlikte bir kez belirlendikten sonra küçük oranlarda değişim göstermektedir. Bu noktada olumlu olarak değerlendirilemeyen bir bağlanma sürecinin sonraki gelişim basamaklarına yansımalarının da aynı şekilde olumlu olmayabileceği yorumu yapılabilmektedir (Nakash-Eisikovits, Dutra & Westen, 2002).

Ainsworth ve arkadaşları yabancı ortam tekniği ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında üç tip bağlanma davranışı tespit ederek bağlanma stillerini güvenli bağlanma ve güvensiz bağlanma olarak sınıflandırmışlardır (Hazan & Shaver, 1987; Peluso ve diğerleri, 2009).

2.1.2.2.a. Güvensiz Bağlanma. Bowlby, güvenli bağlanmayı sağlıklı psikolojik süreçlerle ilişkilendirerek bu bağlanma stilini doğanın özgün modeli olarak değerlendirmiştir (Sroufe, 2000). Güvenli gerçekleşen bağlanmalarda çocuk anne ve babadan ayrılırken tepki gösterebilmekle birlikte güçlük çekmemekte ve onları güvenli üs olarak görerek ayrılma sonrasında kolaylıkla keşfe dalabilmektedir. Güvenli bağlanmalarda çocuk, ihtiyacı olan stres anlarında annesinin yanında olacağını düşünmektedir. Anne ile tekrar buluşmasında ise tepki gösterse dahi kolayca sakinleşebilir ve kısa bir temastan sonra oyununa kaldığı yerden devam edebilmektedir (Bee & Boyd, 2009, s. 609; Bowlby, 1979; Slater, 2007). Güvenli bağlanmanın temelinde, ihtiyaçlarını sürekli olarak karşılaması, bakım verenin çocuğun kademe kademe özgürlüğünü kazanmasını sağlaması ve çocuğun kendisine ve diğerlerine güven duymasına bağlı içsel çalışma modelleri geliştirmesi yatmaktadır (Riley, 2010, s. 14). Çocuk-yetişkin bağlanmaları üzerine yürütülen çalışmalar, güvenli bağlanmanın gerçekleşebilmesi için en önemli öğelerden birinin çocuğun duygusal ulaşılabilirliği olan bir bakım verene sahip olmasının gerekliliğini göstermektedir (Kesebir, Kavzoğlu & Üstündağ, 2011). Duygusal açıdan ulaşılabilir ve açık olan ebeveyn, bebekle olumlu bağlanma gerçekleştirebilecek isteğe sahip olacak ve bunun için çaba harcayacaktır. Bakım veren, çocukla olan etkileşimlerinde empati yaparak neye ihtiyacını olduğunu anlayabilmelidir. Bunlardan birisi olan çocuğun çevreyi keşfetme ihtiyacına yönelik olarak hazırlanan ortam güvenli ve korumalı olmakla birlikte tamamen yapılandırılmış olmamalıdır. Çocuğun kendi gelişim düzeyine uygun olarak başarabileceği görevler sunularak özyeterliliğinin de gelişimine katkı sağlanmalıdır (Riley, 2010, s. 14). Bakım veren ve çocuk

arasında gerçekleşen tüm bu etkileşimler, çocuk okula başladığı zaman öğretmeni ile olan ilişkisine dair çıkarımlar yapılmasına olanak sağlamaktadır (Riley, 2010, s. 14).

2.1.2.2.b. Güvensiz bağlanma. Çocuk, kendisini reddeden ve tutarlı davranışlar sergilemeyen bir bakım veren ile ilişki içerisinde ise muhtemelen güvensiz bir bağlanma gerçekleşecektir. Güvensiz bağlanmalarda çocuk bakım vereni güvenli bir üs olarak görmediğinden, ayrılma durumlarından sonra yeniden birleşmelerde kolaylıkla sakinleştirilememektedir (Bee & Boyd, 2009, s. 609; Riley, 2010, s. 14). Güvensiz bağlanma kendi içerisinde kaçınan ve kararsız olarak ikiye ayrılmaktadır (Ainsworth ve diğerleri, 1978; Ainsworth ve Bowlby, 1991).

Kaçınan Bağlanma: Bu bağlanma türünde çocuklar bütün davranışlarını anneleri ile yan yana olabilecek şekilde düzenlemeye çalışırlar (İnanç, Bilgin & Atıcı, 2015, s.191). Çocuk, annesinin yanında oldukça mutlu olmakla birlikte ayrılmalar sırasında ağlamamakta ve genellikle süreç boyunca oyuncakları ile oynamakta, çevreyi keşfine devam etmektedir. Bakım vereni ile yeniden bir araya gelme durumunda ise genellikle temas aramamakla birlikte bakım verenini bir yabancıya tercih etmeyen bu çocukların öfke ifadeleri yoktur (Bretherton, 1985, s. 16-20; Slater, 2007).

Kararsız Bağlanma: Kararsız bağlanma stiline sahip olan çocuklar ayrılma ve yeniden bir araya gelme süreçleri boyunca bakım verenlerine direnç gösterirler. Çoğunlukla öfkeli, telaşlı davranışlar sergilemekle birlikte zaman zaman temas arayabilmektedirler. Ayrılma durumlarında sıkıntı tepkileri gösteren çocuk, anne ile bir araya geldiğinde hem yakınlık hem de direnç davranışları sergilediği için kararsız/ kaygılı bağlanma olarak söz edilmektedir. Kararsız bağlanma tepkileri gösteren çocuklar bakım verenlerine bir yandan kızgın tepkiler verirken bir yandan da tamamen onlara odaklandıkları için çevreyi keşiflerine ara vermek durumunda kalmaktadırlar. Kararsız bağlanan çocukların diğer bağlanma stillerine göre en öfkeli, hırçın

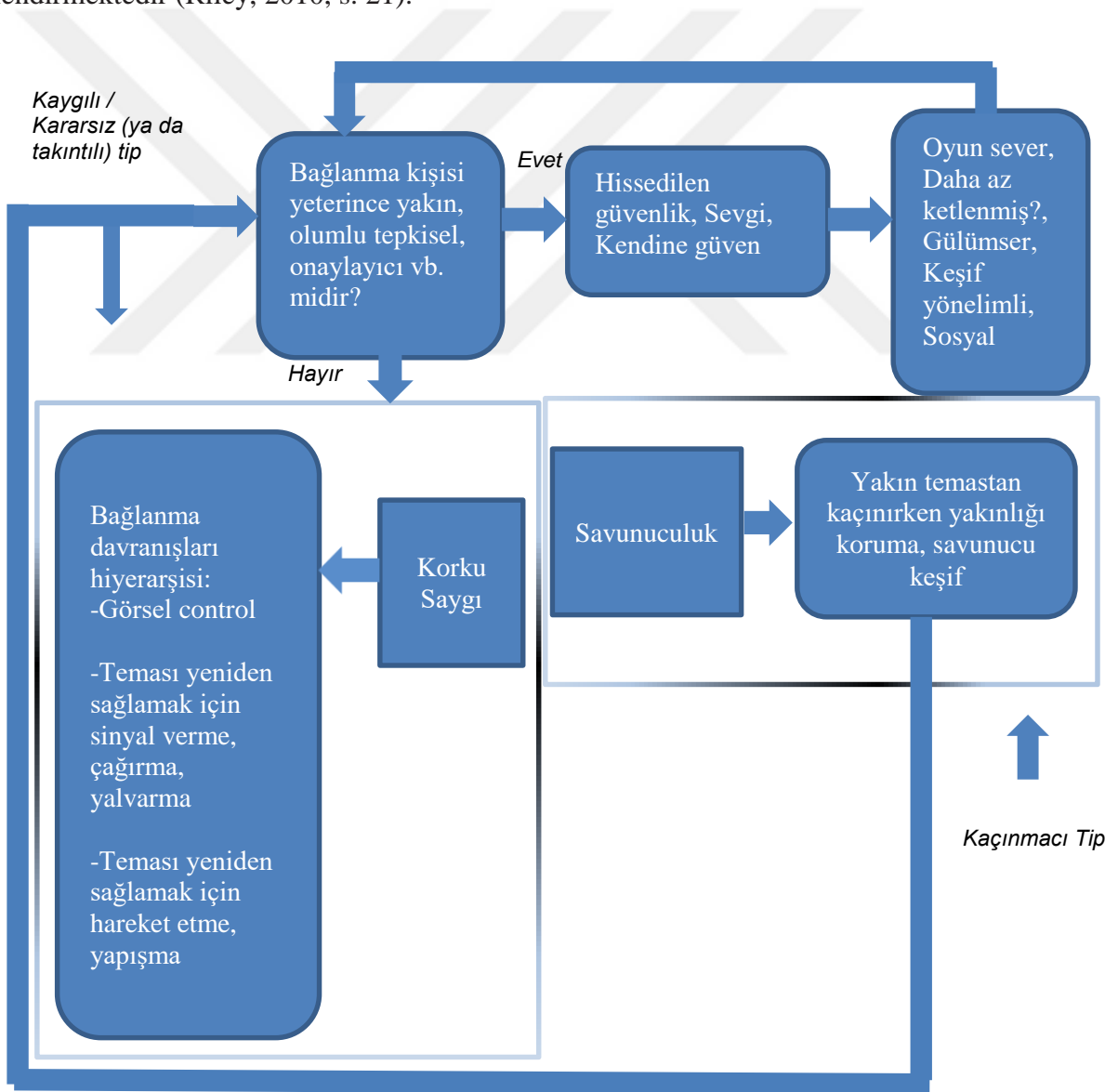
duygusal ifadeler sergileyen grup olduğu belirtilmiştir (Ainsworth ve diğerleri, 1978, s. 53-55; Hazan & Shaver, 1994; Slater, 2007).

Bakım alan ile bakım veren arasında gelişen bağlanma ilişkisi bireyin gelecekte kuracağı ilişkilerin niteliği konusunda öngörü sağlayabilmektedir. Erken dönemde edinilen deneyimler sonucu oluşturulan içsel çalışma modeli dört ya da beş yaşlarında temel şeklini almakta ve oluşturulan bu model yeni ilişkilere, örneğin çocuk-öğretmen ilişkisi, aktarılmaktadır (Bee & Boyd, 2009, s. 614). Yapılan araştırmalar, bağlanma kuramının içsel çalışan modellerinin yaşam boyu edinilen tecrübeler doğrultusunda değişerek sabit kalmayabileceğini araştırmakla birlikte ilk bağlanmaların daha sonraki ilişkiler üzerindeki güçlü etkisi konusunda da uzlaşmaktadırlar (Bartholomew, 1994; Fraley & Shaver, 2000; Masiello, 2001).

Çocuğun oluşturmuş olduğu bu içsel çalışan model, daha sonraki ilişki biçimleri için bir prototip olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle de izleyen ilişkilerinde de birincil bağlanmasının niteliğine benzer bir ilişki bekleyecektir (Riley, 2010, s. 20). Bowlby, ne zaman kendimizi tehdit altında, stresli veya tükenmiş hissetsek, bağlanma sisteminin içsel çalışan modeller aracılığıyla devreye girdiğini savunmaktadır (Bowlby, 1982, s. 71). Bağlanma nitelikleri ilişkiler kapsamında ele alındığında, güvenli bağlanma deneyimi gerçekleştiren bireylerin, güvensiz bağlanma yaşayanlara oranla toplumsal açıdan daha dışadönük, akranları ve çevresi ile olan ilişkilerinde daha olumlu ve duygusal açıdan olgun, öğretmenleri ile olan ilişkilerinde daha az saldırgan ve daha özerk oldukları belirtilmektedir (Carlson, Sampson & Sroufe, 2003).

Bağlanmaların değişmez olmadığı konusu öğretmenler açısından ele alındığı takdirde bunun güvene dayalı ilişkiler sağlama ve ilk bağlanmalarını güvensiz gerçekleştirmiş çocuklar için daha iyi bir gelecek konusunda bir fırsat olabileceği yorumu yapılabilmektedir (Riley, 2010, s. 14). Yaşantılar sonucu oluşan içsel çalışma modelleri öğretmenlerin çocuklar ile oluşturdukları ilişkiler üzerinde büyük pay sahibi olarak görülmektedir. Bazı ilişkilerin neden daha zorlu

bazılarının ise daha olumlu geliştiğinin anlaşılmasında bağlanma kuramı faydalı olacaktır. Bir çocuk için içsel çalışma modeli “sen övgüye değmezsin” hükmünü vermişse eğer, alınan ilk övgüde çocuk ya sahip olduğu modeli değiştirerek kendisi hakkındaki pozitif değerlendirmeyi kabul edecektir ya da aldığı övgünün doğru olmadığını düşünerek reddedecektir. Bu noktada bağlanma kuramı, öğretmenleri, çocukları en iyiye nasıl yapabilecekleri konusunda teşvik etmeye yönelik tasarlanmış bir ortam ile pek çok içsel çalışma modelinin değişebileceği hususunda bilgilendirmektedir (Riley, 2010, s. 21).



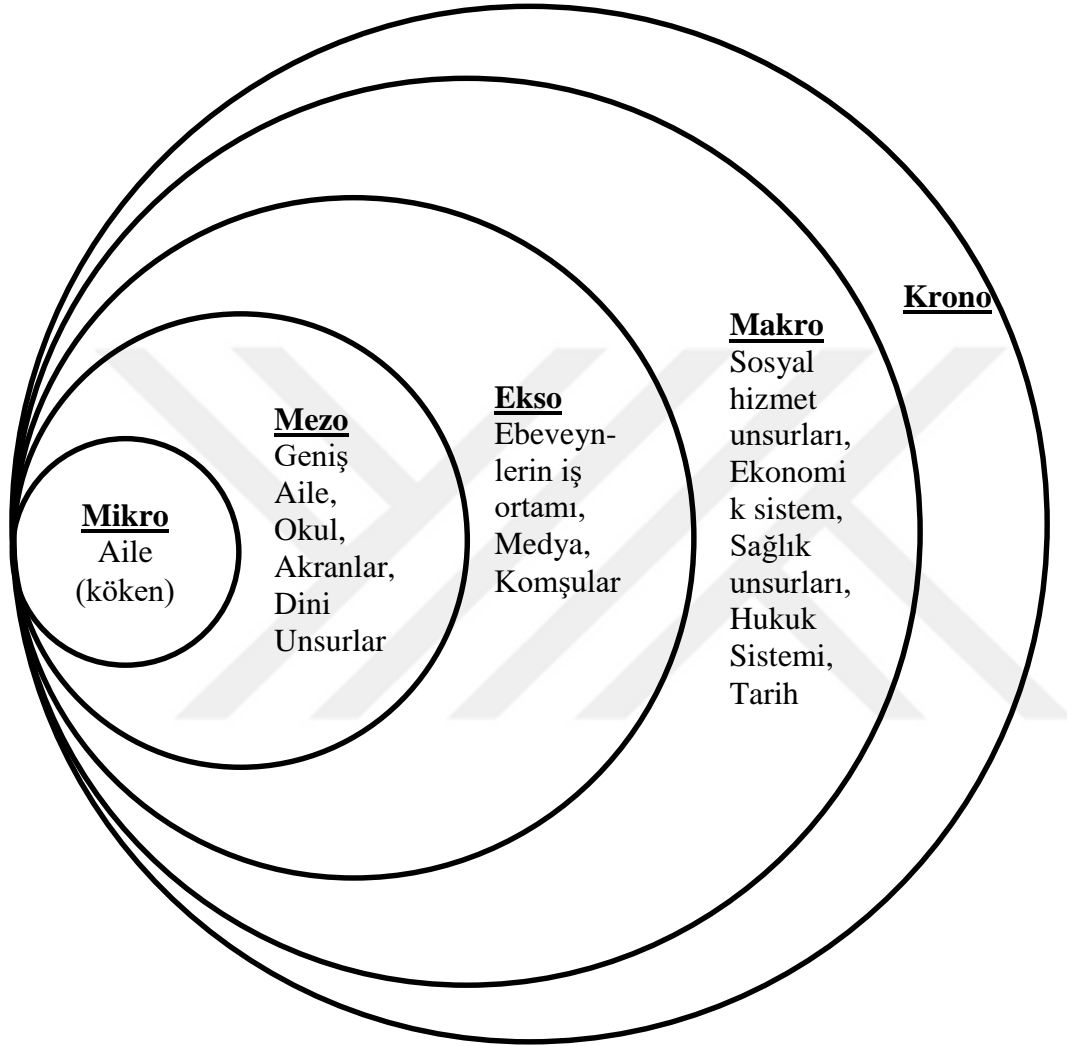
Şekil 2-2: Bağlanma Örüntüsü(Hazan&Shaver,1994)

2.2. Ekolojik Sistemler Kuramı

Çocuk gelişimini geniş bir çerçevede ele alarak inceleyen Bronfenbrenner (1979), çocuğun içinde büyüdüğü toplum, okul, politik sistemler gibi ortam ve kuruluşların, insan gelişiminin açıklanmasında bir bütün olarak ele alınmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Büyümekte olan çocuğu etkileyen aile, sosyal hizmet kurumları, okullar, hükümetler, medya gibi unsurlardan “ekoloji” kavramını kullanarak (Berk, 2013, s. 25) söz eden Bronfenbrenner, çocuğun farklı çevre düzeylerinden gelen etkiler sonucu kalıtım mirasını çevresel faktörler ile birleştirerek kompleks bir sistem içerisindeki gelişimine vurgu yaparak, ekolojik sistemler kuramını ortaya koymuştur (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Kuramında gelişim, çevre ve özellikle diğer insanlarla olan etkileşimin evrilmesine yönelik bir bakış açısı öngören Bronfenbrenner, bireyin ekolojik çevresini matruşka bebeklerine benzeterek somutlaştırmakta ve bu çevrenin çok katmanlı, iç içe geçmiş bir yapı olduğunu belirtmektedir (Bronfenbrenner, 1979, s. 3).

Bronfenbrenner (1979), çocuğun bir fanus içinde büyümediğini ve çevrenin gelişim üzerindeki etkilerinin yalnızca çocuğun ailesi, yaşadığı ev, sahip olduğu oyuncaklar ile sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulamıştır. Her kültür ve alt kültür için tüm bunların çeşitlilik gösterebileceğini belirterek toplumun yapısında meydana gelebilecek önemli başkalaşımın davranış ve gelişim süreçlerinde değişimlere yol açabileceğine dikkat çekmektedir. Örneğin; değişen doğum ve doğum öncesi alışkanlıkları, anne ve çocuk etkileşimi arasında beş yıl sonra dahi saptanabilir etkiler yaratabilmektedir. Bir başka örnek ise şiddetli ekonomik krizlerin, ailenin finansal durumuna göre çocuk gelişimi üzerinde olumlu veya olumsuz etkilerinin yaşam boyu devam edebilecek etkiler yaratabilecek olmasıdır (Bronfenbrenner, 1979, s. 4). Kültürel farklılıkların gelişim sürecini etkilemesiyle ilgili olarak Afro-Amerikan çocuklarla çalışan Spencer (1999), çocukların duygusal durumları ve bilişsel gelişimleri arasındaki ilişki kalıplarının ortaokula uyum süreçlerini etkilediğini belirterek sosyal, kültürel ve tarihi getirilerin önemine dikkat çekmektedir.

Bireyin gelişimi; aktif ve sürekli gelişen insanlar, nesnelere ile çevresindeki semboller arasında gerçekleşen ve devamlı olarak karmaşıklaşan etkileşimler yoluyla oluşmaktadır. Yakın çevrede meydana gelen etkileşimlerin bu devamlılık gösteren biçimi, yakınsak süreçler olarak adlandırılmaktadır. Aile-ocuk, ocuk-ocuk etkileşimleri, grup oyunları ve bireysel oyunlar, okuma, öğrenme, spor aktiviteleri yakınsak süreçlere örnek olarak gösterilebilmektedir (Bronfenbrenner, 1995). Tüm bu unsurlar daha büyük bir sistemin içerisinde yer almaktadır. Bronfenbrenner'e göre, bu karmaşık yapının tüm bileşenleri arasındaki etkileşim çocuğun gelişimini etkilemekte ve onu, toplumsal sistemin bir ürünü haline getirmektedir (Bee & Boyd, 2009, s. 52; Akt. İnanç, Bilgin & Atıcı, 2015, s. 187). Çevrenin gelişim üzerindeki etkisinin açıklanmasına dayanan ekolojik sistemler kuramına göre mikrosistem, mesosistem, eksosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere i içe geçmiş beş farklı katman bulunmaktadır (Bronfenbrenner, 1994).



Şekil 2-3: Ekolojik Katmanlar (Bronfenbrenner,1979)

2.2.1. Mikrosistem. Gelişimi doğrudan etkileyen ve en içteki katman olan mikrosistem, çocuğun yakın çevresiyle olan etkileşimlerini kapsayarak gelişimi doğrudan etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1979, s.3). Mikrosistem, belirli fiziksel ve maddi özelliklere sahip bir ortamda, gelişmekte olan kişinin sosyal rollerinin, faaliyetlerinin ve kişiler arası ilişki kalıplarının bütünü olarak ifade edilmekte olup bu katmanın yapı taşını oluşturan ifade “tecrübe edilmiş” olmaktadır

(Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Gelişmekte olan kişinin dahil olduğu ilk katman olan mikrosistem; aile ev, okul, öğretmenler, akranlar, sağlık hizmetleri gibi unsurları ve gelişme sürecindeki çocuğun bu ortamlardaki yüz yüze etkileşimlerini kapsamaktadır. Çocuğun bu katmandaki rolü hem etkileyen hem de etkilenen olmak üzere çift yönlü olarak tanımlanmaktadır. Örneğin; bir okul öncesi öğretmenin çocuğa karşı davranışları çocuğu olumlu veya olumsuz etkilerken aynı zamanda çocuğun mizaç özellikleri de öğretmenin çocuğa karşı tutum ve davranışlarını etkileyecektir (Berk, 2013, s.26; Trawick-Smith, 2014, s. 58).

2.2.2. Mesosistem. Bronfenbrenner'in modelindeki ikinci katman olan mezosistem, gelişmekte olan bireyin içinde bulunduğu iki veya daha fazla ortam arasındaki bağlantı ve süreçleri kapsamaktadır. Mezosistem, okul ve ev, ev ve iş yeri gibi mikrosistemler arası etkileşimlerden oluşmaktadır (Bronfenbrenner, 1994). Çocuk ve ailesi arasındaki destekleyici ve olumlu ilişkiler çocuğun okul yaşantısını da etkileyecek öğretmen ve çocuk arasında da iyi ilişkiler gelişmesini sağlayacaktır bu bağlamda mikrosistemde yer alan unsurlar arasındaki güçlü ilişkilerin bireyin gelişimine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilmektedir (İnanç, Bilgin & Atıcı, 2015, s. 187; Trawick-Smith, 2014, s. 59).

2.2.3. Eksosistem. İlk iki katmandan sonra gelen eksosistem, çocuğun gelişiminde dolaylı etkiye sahip bir sosyal sistemdir. Çocuğun yaşam deneyimlerini doğrudan kapsamayan medya, komşular, yasal hizmetler, iş ortamları, okul yönetimi gibi unsurlar eksosistem içerisinde incelenmektedir (Bee & Boyd, 2009; 698). Eksosistem, en az birinde çocuğun bulunmadığı fakat dolaylı olarak çocuğun gelişimini etkileyen iki veya daha fazla sosyal ortamı kapsar. Bir çocuk için ev ve annesinin iş yeri arasındaki ilişkiler eksosistem kapsamında yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1994). Annesinin iş yerinde gelişen durumlar çocuğun gelişimini doğrudan etkilememekte fakat annenin iş yerinde yaşadığı olumlu-olumsuz faktörler çocuğun gelişimine dolaylı yoldan etki edebilmektedir.

2.2.4. Makrosistem. Bu katman, mikrositem, mezosistem ve eksosistemi kapsayan ve kültüre veya alt kültüre ait değerlerin, inanç sisteminin, maddi kaynaklarının, geleneklerinin, yaşam biçiminin, fırsat ve risk durumlarının gömülü olduğu en geniş sistem olarak belirtilmektedir. Makrosistem belirli bir toplumun genel şablonu olarak düşünülebilmektedir. Bu bağlamda, sosyal ve psikolojik tüm kültürel özellikleri içeren makrosistemler, mikrosistemlerde meydana gelen süreçleri etkileyebilmektedir (Bronfenbrenner, 1994). Barındırdığı ideolojiler, kanunlar, dünya görüşleri, politikalar dolayısıyla çocuğun gelişimine uzak bir katman olarak görülebilen makrosistemler, çocuk gelişimi üzerindeki büyük etkisini daha iç katmanlar aracılığıyla gösterebilmektedir (Trawick-Smith, 2014, s. 60). Devlet politikalarının, kültürel değerlerin, tarihsel kökenlerin ebeveynlere yansıttığı her etki, çocuğun gelişimine etki eden faktörler olarak süreçte yerini alacaktır.

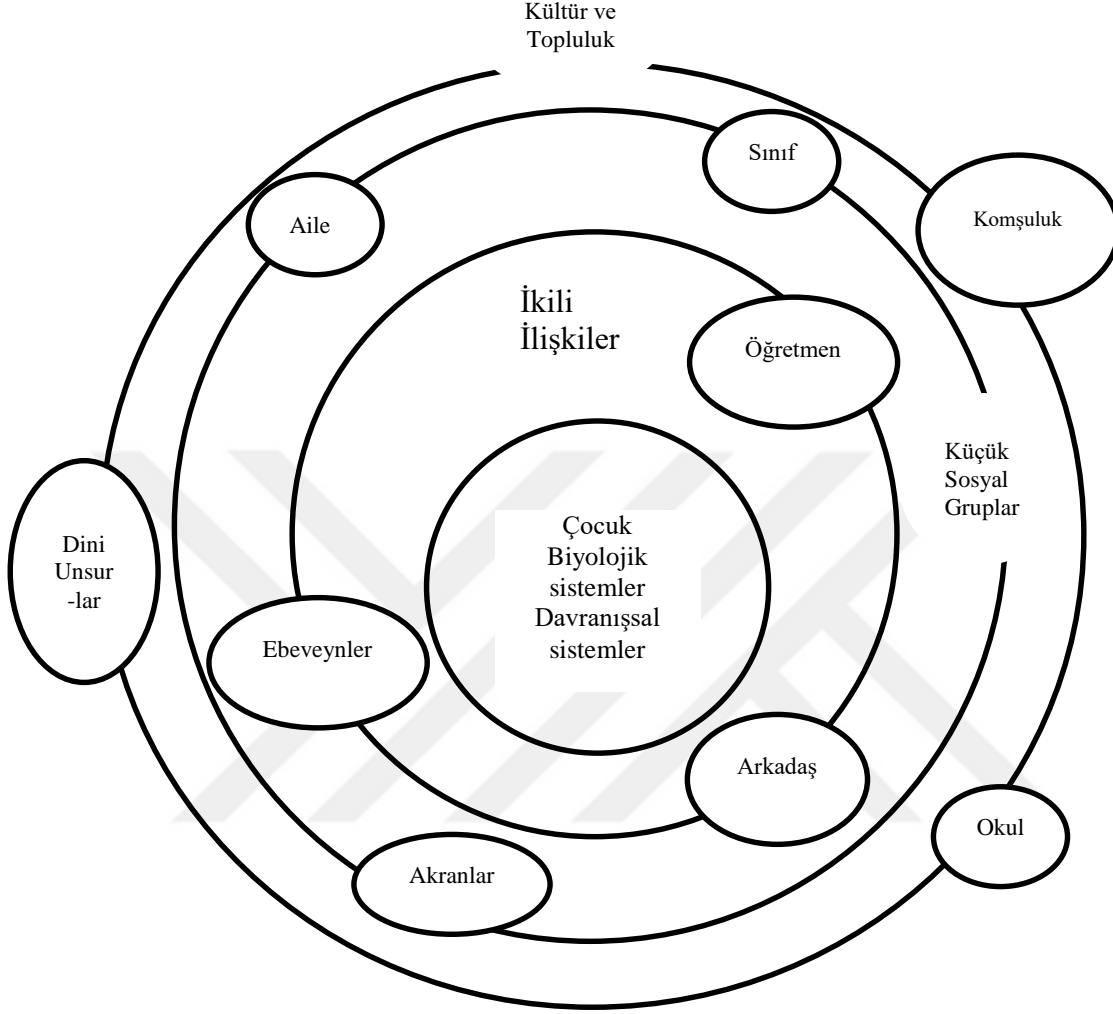
2.2.5. Kronosistem. 1970'lere kadar insan gelişimini ele alan çalışmalarda geçen zaman yalnızca kronolojik yaşla eş anlamlı olarak kullanılmıştır. 1970'lerden sonra ise zaman, hem büyüyen gelişen insanın değişen özelliklerine atfedilmiş hem de onunla birlikte yaşam seyri ve tarihsel boyutta değişen çevresel ortam olarak ele alınmıştır (Bronfenbrenner, 1994). Çocuğun gelişimini etkileyen çevre değişkenleri durağan değildir ve çocuğun etrafında meydana gelen olaylar, çevresi ile olan etkileşimlerini değiştirerek gelişimine ilişkin yeni koşullar oluşturmaktadır (Berk, 2013, s. 27). Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı kapsamında ele alınan biyoekolojik modelin son boyutunu oluşturan kronosistem, kişinin gelişimsel değişimi yanında yaşadığı çevrede meydana gelen değişim ve süreklilikleri de ele almaktadır. Örneğin; aile yapısındaki değişimler, ekonomik statünün farklılaşması, iş koşulları, ikamet bölgesi sürekliliği bu kapsamda ele alınabilmektedir (Bronfenbrenner, 1994).

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı, gelişimde ne tamamen çevre etkisini ne de tamamen kalıtımın etkisini savunmaktadır. Gelişimin birey ve çevre arasındaki etkileşimler

sonucu şekillendiğini vurgulayarak, değişimlerin kaynağının çocuk veya çevre olabileceğini belirtmektedir. Çocuğun doğuştan getirdiği özellikler, çevrenin sağladığı fırsatları değerlendirmesinde olumlu veya olumsuz etki sağlayabilmekle birlikte çevreden gelen değişikliklerin zamanlamasının da değişim yaratmada kritik önem taşıdığına dikkat çekilmektedir (Berk, 2013, s. 27).

2.3. Okul Öncesi Dönem Ve İlişkiler

İlişkiler; öğretim stratejilerinden, sosyal becerilerden, bireysel davranışlardan daha farklı gelişim gösteren, doğası gereği iki uçlu yapılardır (Elicker, 1997). Zaman içinde gelişim gösteren ilişkiler, belli bir etkileşim geçmişine dayanmakta ve bu özelliklerine bağlı olarak, duygusal faktörler ve bir takım beklentiler içererek ilişki içerisinde bulunan tarafları çeşitli davranış motiflerini uygulamaya teşvik etmektedirler (Pianta, 1997). İlişki, iki öğeli-diyadik-sistemlerin özel bir formu olarak tanımlanabilmektedir. Kendilerine ait geçmişleri ve bellekleri olan ilişkilerin, etkileşimlerin veya bireylerin özelliklerinden farklı bir kimliği bulunmaktadır (Pianta, 1997). İlişkiler, gözlenebilen davranışlardan daha soyut bir boyutta birleşmiş olan inançların, duyguların, beklentilerin ve etkileşimlerin bir örneği olarak gösterilmektedirler. İşte bu nedenle de bir ilişkinin özellikleri belirlenmek istendiğinde farklı ortamlarda, farklı şartlarda ve farklı pencerelerden gözleme yapılmalıdır. Buradan hareketle öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin, dışarıdan gözlenenden çok daha fazlası olduğu düşünülmekte ve çeşitli duygular, bilgi paylaşımları, başkalarının davranış kalıplarına ilişkin anılar ve sorumluluklara yönelik beklentiler içerdiği ifade edilmektedir (Hamilton & Howes, 1992; Pianta, 1997).



Şekil 2-4: Çocuk ve İlişkiler(Pianta,1996)

Okul öncesi dönemde öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki biçimi kritik öneme sahiptir. Çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişki, tüm okul yaşamını etkileyebilecek gelişimsel sonuçların esas kaynağını oluşturmaktadır (Pianta, 1999, s. 21). Okul öncesi dönem, çocuğun adaptasyonunda sosyal süreçlerin anahtar rol oynadığı periyod olarak ifade edilmektedir. Okula uyum açısından değerlendirildiğinde, bu yapının pek çok parçadan oluştuğu ve bu parçaların önemli bir kısmının duygu düzenleme, akranlar ile uzlaşma, otokontrol, güven temelli davranışlar ve etkileşim becerileri gibi sosyal-duygusal unsurlar içerdiği görülmektedir (Wentzel, 2002). Bu beceriler ile okul sonuçları arasındaki ilişki, çocuğun uyumunun, çocuk ve bağlam arasındaki

ilişkilerin bir fonksiyonu olarak görüldüğü büyük bir resmin parçaları gibi düşünülebilmektedir (Pianta & Walsh, 1996). Bağlam kelimesinin altı, çocuğun gelişim sürecini destekleyebilecek veya zenginleştirebilecek kaynakların sunulduğu çevre veya durumlar olarak doldurulabilir. Bu kaynaklar çeşitli materyaller içerebilir fakat bağlam kavramı sadece bu materyalleri değil, çocuğun bu materyalleri deneyimlemesine aracı olan insanları ve çocuğun bu materyalleri kullanırken onlarla girdiği etkileşimin niteliğini de tanımlamaktadır. Yani bağlam kavramı, yalnızca bir ortamda bulunan kitapların içindeki bilgilerin ne olduğunu değil, bu kitapların içindeki bilgilerin bir yetişkin tarafından, çocuk ile ilişki kurularak çocuğa aktarımını da kapsamaktadır (Pianta, 1997). Bu noktadan hareketle çocuğun tüm ileri akademik yaşantısını etkileyecek olan okula uyumun çocuk ve öğretmen arasındaki ilişki ile yakından ilgili olduğu söylenebilmektedir. Çocuk ve öğretmen arasındaki sosyal sürecin bir gerekliliği olan bu ilişkinin, okul deneyimleri için bir gelişimsel altyapı niteliğinde olduğu belirtilmektedir (Pianta & Walsh, 1996).

İlişkiler üzerine çeşitli mesleki alanlarda uzun süredir devam eden araştırmalar, erken çocukluk dönemi literatüründe nispeten yakın dönemde kendine yer bulmuştur (Elicker, 1997). Okul öncesi dönemde çocuğun çevresinde gelişen ilişkiler; okul öncesi eğitim programı çıktıları ve programın diğer boyutlarını da etkilemesi yönüyle program niteliğinde çoğu zaman en önemli unsurlardan biri olarak düşünülmesine rağmen araştırmalarda önemli ölçüde az ilgi gördüğü dikkat çekmektedir (Elicker, 1997). Araştırmalarda öğretmen ve çocuk arasında gelişen olumlu ilişkilerin yüksek nitelikli bir eğitim programı için oldukça önemli olduğu tartışılmaktadır (Pianta & LaParo, 2003). Erken çocukluk alanında çalışan öğretmenler, bakım verenler ve klinisyenler, kişiler arası ilişkilerle yakından ilgilenmiş ve yine erken çocukluk eğitim programlarına yön veren uzmanlar, program niteliğini belirleyen en önemli unsurlar arasında öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkilere vurgu yapmışlardır (Bredenkamp, 1987, s. 35). Aile ve

çocuğa ilişkin çeşitli toplumsal değişimler neticesinde, çocuk-yetişkin ilişkisine mesleki ve klinik alanlarda verilen önem artmıştır. Alana ilgideki bu artışın bir diğer sebebi olarak, çocuk gelişimi konusunda yapılan araştırmalar ve ortaya çıkan kuramlar da gösterilebilmektedir (Elicker, 1997). Bronfenbrenner (1979), toplumsal ilişki perspektifini ele alan kuramında, çocuğun çok tabakalı sosyal yaşantısında, birincil ikili ilişkiler olarak isimlendirdiği, aileyle birlikte diğer bakım verenlerin önemini vurgulamaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuklar ve bakım verenler arasında kurulan ilişkilerin, dikkate değer oranda akademik ve sosyal çıktıları olduğu (Pianta, 1997) ve gelişimsel yeterliklerin kazanılmasında önemli bir rolü bulunduğu belirtilmektedir (Pianta & Walsh, 1996). Yapılan çalışmalar sonucunda çocuk-ebeveyn ve çocuk-öğretmen arasında kurulan ilişkilerin, akranlarla olan ilişkilerin gelişiminde önemli etkilere sahip olduğu belirlenmiştir (Elicker, Englund & Sroufe, 1992, s. 77-106; Howes, Hamilton & Matheson, 1994). Ayrıca bu ilişkilerin duygusal gelişim (Denham & Burton, 1996) ve dikkat, motivasyon, problem çözme, öz-saygı gelişimiyle de yakından ilgili olduğu bulgulanmıştır (Birch & Ladd, 1997; Pianta & Harbers, 1996).

2.3.1. Okul öncesi dönemde çocuk –öğretmen ilişkileri. Okul öncesi dönemde çocuk için öğretmen, ailesinin okuldaki temsili gibidir. Öğretmen, çocuğun ebeveynlerinden sonra karşılaştığı en önemli yetişkin figürü olarak düşünölmektedir. Öğretmen, sınıfta sadece kontrolü sağlayan kişi değil aynı zamanda çocuğun tutum ve değer yargılarını kazanmasını sağlayan, değerlendirme yapan, okula uyum sağlamasını ve sevmesi sağlayan kişi olarak nitelenmektedir (Aydın Bilgin, 2003; s. 55).

Okul öncesi dönem eğitim sürecinin nitelikli bir şekilde sürdürölebilmesinde çocuk ve öğretmen arasında gelişen ilişki büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişki, çocuğun gelişim süreci boyunca, özellikle de sosyal-duygusal ve akademik alanlarda, düzenleyici rol oynamaktadır (Hamilton & Howes, 1992; Howes, Hamilton

& Matheson, 1994; Howes, Matheson & Hamilton, 1994). Öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin içinde barındırdığı önemli boyutlardan biri olan öğretmen ve çocuk arasındaki güvenli bağlanma, devamında çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde rol oynamaktadır (Howes & Hamilton, 1992). Aynı şekilde öğretmen-çocuk arasındaki güvenli bağlanma çocuğun okula uyumunu kolaylaştıran etkili bir unsur olarak belirtilmektedir (Denham, Mitchell-Copeland, Starndberg & Highsmith, 1994). Öğretmen ve çocuk ilişkisinde yakınlık, çatışma ve bağımlılık alt boyutları üzerinde çalışan Pianta, öğretmen-çocuk ilişkisinin, duygu ve davranış düzenleme konularındaki etkisine dikkat çekmiştir (Pianta, 1997).

Yapılan çalışmalar çocuk-öğretmen arasındaki ilişkinin, çocuğun sınıfta akranlarıyla olan ilişkilerinde etkili olduğunu (Howes ve diğerleri, 1994) ve akademik gidişatın başarılı veya başarısız olması yönünde etkili olduğunu (Birch & Ladd, 1997; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995) ortaya koymuştur. Akademik becerilerin kazanılması ve performansa yansması, çoğu zaman bir yetişkinin öğretimi öncülüğünde, sosyal bir bağlam içerisinde gerçekleşmektedir. Okul öncesi dönemde bu süreç formalize edilmiş etkileşimli bir süreç olmakla birlikte çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğinden etkilenmektedir (Pianta, 1997). Akademik becerilerin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi konusunda önemli bir unsur olan sınıf ortamlarının yapılandırılmasında, bu sürecin en önemli unsurlarından olan çocuk-öğretmen ilişkilerinin parametrelerinin iyi belirlenmiş olması önem taşımaktadır (Pianta, 1997; Pianta & Walsh, 1996). Öğretmen-çocuk arasındaki ikili ilişkiler çocuğun gelişiminde oldukça önemli bir rol oynarken, ilişkinin seyrinde çok çeşitli faktörler etkili olabilmektedir. Öğretmenin birikmiş duyguları, çocuğun davranışlarıyla ilgili düşünceleri, motivasyon stilleri, çocukla olan etkileşimine dair hedefleri ve çocuğun özellikleri bu sosyal süreci etkileyen unsurlar arasında gösterilmektedir (Katz, Cohn & Moore, 1996).

Diyadik ilişkilerin, çocuğun içinde bulunduğu ortama uyum sağlamasında önemli bir rolü bulunmaktadır (Howes, Hamilton & Matheson, 1994; Howes, Matheson & Hamilton, 1994). Bu ilişkilerin iki yönlü doğası gereği sınıf ortamında öğretmen ve çocuğa bağlı olarak ilişki gelişim süreci değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, öğretmenin çocuğa soğuk /ilgisiz, ciddi veya mesafeli yaklaşımı, çocuğun geçmiş yaşantılarına bağlı olarak, farklı tepkiler vermesini tetikleyebilmektedir (Pianta, 1994; Toth & Cicchetti, 1996). Çocuk ve öğretmen arasındaki ilişki türünü belirlemeye yönelik olarak öğretmen görüşlerine dayalı yapılan çalışmalarda, ilişkinin çatışma, yakınlık ve bağımlılık şeklinde üç alt boyut ile tanımlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Devamında yapılan çalışmalar, bu üç alt boyutun, yaş grubu, etnik köken ve ekonomik statü farklılaşmalarında da tutarlı olarak görüldüğünü vurgulamıştır (Driscoll & Pianta, 2010; Pianta & Stuhlman, 2004; Saft & Pianta, 2001). Ayrıca, öğretmen ifadelerinden yola çıkılarak öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin türü olarak yorumlanabilen bu çatışma, yakınlık ve bağımlılık alt boyutlarının okul öncesi dönemden ikinci sınıfa kadar geçerli olduğu, okula uyum, sınıf tekrarı ve özel eğitim yönlendirmeleri, davranış problemleri ile de korelasyon gösterdiği belirlenmiştir (Birch & Ladd, 1997; Pianta ve diğerleri, 1995; Thijs & Koomen, 2009). Bu bağlamda, öğretmen-çocuk ilişkilerinin risk altındaki çocuklar için koruyucu bir faktör görevi görebileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuk ve öğretmen arasında kurulan ilişkinin, ilerleyen okul yıllarının çıktılarıyla yüksek korelasyon gösterdiği saptanmıştır. Pianta ve arkadaşları (1996) yaptıkları çalışmalarda, çocukların öğretmenleri ile kurdukları güvene dayalı ilişkinin, çocukların beceri kazanımı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Okul öncesi dönemde çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişkinin etkilediği bir diğer alan ise duygusal düzenlemelerdir. Gelişimin erken dönemleri olan okul öncesinde, duygular genellikle davranışsal yollarla dışa vurulurken çocuğun duygusal deneyimleri neredeyse tamamen çocuğa bakım veren tarafından düzenlenmektedir

(Pianta, 1997). Duyguları anlayabilme, ifade edebilme ve kontrol edebilme okul öncesi dönem eğitiminde gelişimsel başarının ve yeterliklerin birer göstergesi olan başlıca alanlar olarak sayılmaktadır (Thompson, 1994). Duygusal durumlara ilişkin iletişim, çocuğun yeterliğinin sağlanması konusunda çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkinin en önemli özelliklerinden biri olarak beklenmektedir. Nihayetinde, çocuk-öğretmen arasında gelişebilecek bu iletişimlerde öğretmen doğrudan düzenleyici olarak görev yapan konumdadır ve bu noktada çocuk ile kurulan güven temelli ilişki vazgeçilmez bir role sahiptir (Pianta, 1997).

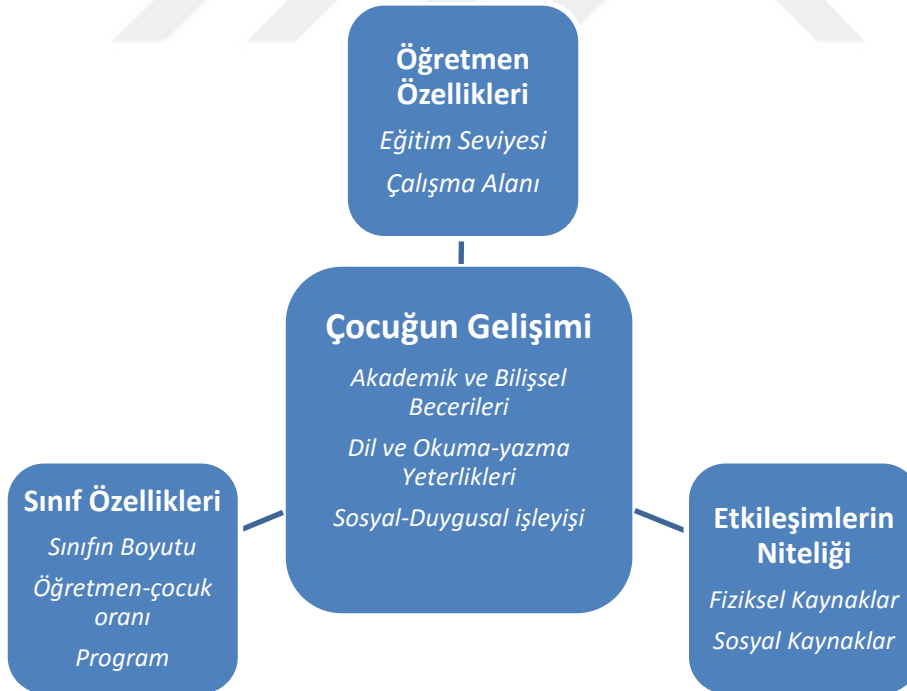
2.3.2. Çocuk öğretmen ilişkisini etkileyen faktörler. Okul öncesi dönemde çocuk-öğretmen ilişkisini etkileyen faktörler 3 başlık altında incelenecektir. Bu başlıklar; i) öğretmen, ii) çocuk, iii) dış faktörler şeklindedir.

2.3.2.1. Öğretmen. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukla kurduğu sürekli iletişim dolayısıyla büyük role sahip olan öğretmenlerin çocuklar üzerindeki etkisi de büyük olmaktadır (Akyel, 2011; Erbay & Ömeroğlu, 2012). Bu dönemde öğretmenler çocuğun okula ilişkin deneyimlerinin şekillenmesinde büyük pay sahibidir (Hamre & Pianta, 2001). Öncelikle çocuğun okula uyum sağlamasında etkili olan öğretmen; geleneksel rolleri olan sosyal, bilişsel ve akademik gelişimin sağlanmasının yanı sıra davranış düzenleme, akranlarla ilişkiler ve iletişim gibi konularda çocuklara destek sağlamaktadır (Hamilton & Howes, 1992; Howes & Hamilton, 1993; Wentzel, 2002). Tüm bu örnekler ve sınıf içi etkileşimler göz önüne alındığında, öğretmenler çocuklar için en önemli yetişkin modellerinden biri olarak düşünülmektedir (Beyazkürk & Kesner, 2005).

Öğretmenlerin eğitim durumları sınıf içerisinde öğrenci-öğretmen ilişkisini etkileyen bir faktör olarak görülebilmektedir. Saracho ve Spodek (2007) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin sahip olduğu hazırlayıcı özelliklere ve uyguladıkları okul öncesi eğitim programının niteliğine ilişkin literatürde yer alan 40 çalışmayı analiz etmişlerdir. Elde edilen sonuca göre öğretmenlerin eğitim

durumlarının ve lisans mezuniyetlerinin okul öncesi eğitim programının niteliğini etkilediği belirtilmiştir. Buna göre, öğretmenin aldığı eğitimin düzeyi arttıkça sınıfta yapılan etkinliklerin gelişime uygun özellikleri artmakta, daha yeterli eğitimsel etkinlikler yapılmakta ailelere verilen dönütlerde olumlu gelişmeler gözlenmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların daha gelişmiş sosyal, dil ve bilişsel becerilerine sahip olduğu, bu öğretmenlerin sınıf niteliklerinin yüksek olduğu ve öğrencileri ile olumlu etkileşimler kurdukları belirtilmiştir.

Bronfenbrenner (1979)'un biyoekolojik modeline göre bireyler, gelişimlerini etkileyen karmaşık bir ekolojik çevre içerisinde yaşamaktadırlar. Bu ekolojik çevrenin yakın ve uzak boyutlarındaki etkileşimler çocuk gelişimini etkilemektedir. Buna göre, öğretmen ve sınıf özellikleri, etkileşimin niteliği çocuğun becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Mashburn & Pianta, 2010, s.245-246).



Şekil 2-5: Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimini etkileyen faktörler (Mashburn & Pianta, 2010, s. 245).

Öğretmenlerin kişilik özellikleri çocuk-öğretmen ilişkisini etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Öğretmenin kendisini algılama biçimi, sosyo-ekonomik durumu, cinsiyeti, beklenti ve inançları ile tecrübeleri; öğretmenlerin çocuklar ile olan etkileşimini etkileyen özellikler arasında gösterilmektedir (Fredriksen & Rhodes, 2004). Öğretmenler, deneyimleri sonucu her çocuk tipi için bir ilişki şekli belirleyebilmektedirler. Öğretmen tecrübeleri sonucu, mekanikleşen bir şekilde mutsuz bir çocukla arasında çatışma eğilimli bir ilişki; mutlu ve uyumlu bir çocuk ile arasında yakınlık dolu bir ilişki olacağını düşünebilmektedir. Kendisini duygusal destekleyici olarak gören öğretmenler çocukların günlük hayatları ile ilgilenmekte, onlara sorular sormakta ve böylelikle sınıfta olumlu bir iklim yaratarak ve çocukların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaktadır. Farklı bir davranış tarzı benimseyerek sınıfın düzenini ve işlerliğini ön plana alan bir öğretmen çocuklara karşı nispeten daha agresif davranabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin kişisel özelliklerinin çocuk-öğretmen ilişkisi üzerinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilmektedir (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003, s. 207).

2.3.2.2. Çocuk. Öğretmen-çocuk ilişkilerinin bir ögesi olan çocuk, aynı zamanda bu süreci doğrudan etkileyen önemli bir etmen olarak görülmektedir. Çocuk, bir okul öncesi eğitim sınıfına girdiği anda öğretmeni üzerinde bir izlenim bırakmaktadır ve bırakılan bu izlenimler tüm okul yaşamı boyunca kurulacak olan ilişkiler açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuğun karakteri, davranışları ve bakış açısı; öğretmen ile kurulan ilişki bağlamında ele alınan faktörlerdir. Bazı karakteristik özellikler (cinsiyet gibi) hemen farkedilir ve aşikar olsa da bazı kişilik özellikleri karmaşık psikolojik durumlar içerirken, bazı özellikler ise davranışlar aracılığıyla kendisini göstermektedir (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003, s. 209).

Yapılan çeşitli araştırmalar çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkilerde cinsiyet değişkeninin önemli bir farklılık yarattığını desteklemektedir (Hamre & Pianta, 2001; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Mantzicopoulos, 2005). Cinsiyet farklılığıyla ilişkili olarak gelişebilen bir

takım davranışsal özellikler de öğretmen-çocuk ilişkisini etkileyen etmenler olarak gösterilebilmektedir. Erkek çocukların genellikle daha agresif davranışlar sergileyebilmesi (sözel veya fiziksel saldırganlık davranışları) öğretmen-çocuk ilişkisini etkileyebilmektedir (Spilt, Koomen & Mantzicopoulos, 2010).

Çocukların okula uyum davranışları, akademik ve sosyal yeterlikleri veya problemleri öğretmenleri ile olan ilişkileri etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, öğrencilerin öğretmenleri ile aralarındaki ilişkiyi yakın olarak tanımlaması ile öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi davranış problemleri ve başarı durumlarına yönelik görüşlerinin ilişkili olduğu görülmüştür (Murray & Greenberg, 2000). Bu noktada okul öncesi dönemde çocuk-öğretmen ilişkisi ile korelasyon gösteren okula uyum süreçlerinin (Birch & Ladd, 1997) çocuğun ileriki okul yaşamına ilişkin öngörü sağladığı söylenebilmektedir.

2.3.3.3. Dış Faktörler. Çocuk ve öğretmen dışında ilişki biçimini etkileyebilecek farklı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerin hepsi dış faktörler başlığı altında toplanabilir.

Bir dış faktör olarak sayılabilen okul iklimi, çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliği ile yakından ilgili görülmektedir. Çocuk-öğretmen ilişkileri ve okul iklimi, literatürde hem birbirinden etkilenen hem de birbirini etkileyen etmenler olarak yer almaktadır. Okula ilişkin olumlu görüşler ve ılımlı bir okul iklimi ile çocukların öğretmenleriyle arasında gelişen yakın ilişkiler arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır (Murray & Greenberg, 2000). Okul öncesi dönemde oluşturulan olumlu sınıf iklimi ile çocukların davranışları ve beklentileri değiştirilebilir. Aynı şekilde olumlu bir okul ikliminin sağlandığı durumlarda çocuklar okula sevecek gelmekte, sınıftaki iletişim artmakta, yüksek öz saygı gelişmekte ve çocukların motivasyon düzeyi artmaktadır (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003, s. 214). Baker (1999) tarafından yapılan araştırma da, bahsedilen durumu destekler niteliktedir. Buna göre; okula karşı duyulan yüksek derecede

memnuniyetsizlik ve olumsuz okul iklimi ile okulun destek kaynağı olarak algılanması arasında negatif yönde korelasyon olduğu ifade edilmiştir.

Şekil 2-5’de yer alan ve çocuğun gelişimini etkileyen etmenler arasında yer alan sınıf özellikleri, çocuk-öğretmen ilişkisini etkileyen dış faktörler arasında gösterilmektedir (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003, s. 213). Etkileşimin doğası üzerinde doğrudan, bağlanmalar üzerinde ise dolaylı etki gösteren sınıfın ve okulun yapısal özellikleri, çocuk-öğretmen ilişkisinin şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Sınıf özellikleri kapsamında, öğretmen-çocuk oranının düşük olduğu sınıflarda çocukların öğretmenleri ile daha çok etkileşim kurdukları ve öğretmenlerin daha duyarlı oldukları, bu sınıflarda kurulan ilişkilerin olumlu ve yakınlığa dayalı olduğu belirtilmektedir (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çocuk-öğretmen ilişkisine yönelik literatürde yer alan, ülkemizde ve yut dışında yapılmış çalışmalara yer verilecektir. Dünyada çocuk-öğretmen ilişkilerini konu alan çok sayıda çalışma yapılmış olmasına karşın; ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle sunulacak çalışmaların çoğunluğu Amerika ve Avrupa ülkelerinde tamamlanmış olan araştırmalara dayanmaktadır. Ele alınan araştırmaların, mevcut çalışma ile olan yakınlık ve ilgi durumuna göre değişen içerikleri farklı detaylandırmalar ile belirtilecektir.

Mejia ve Hoglund (2016), çocukların uyum problemleri ile öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin niteliği arasındaki bağlantıyı araştırmışlardır. Hipotezlerini üç model üzerinden test ederek çalışmalarını yürüten araştırmacılar, öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliği uyum problemlerinin seviyesi üzerinde etkilidir hipotezini ilişki odaklı model üzerinden test etmişlerdir. Çocukların uyum problemleri gelecekteki ilişki niteliğini etkilemektedir hipotezi çocuk odaklı model üzerinden test edilirken, uyum problemleri ve ilişkinin niteliği karşılıklı olarak birbirini etkiler hipotezi ise etkileşimsel model ile test edilmiştir. Çalışmanın örneklemini

okul öncesi dönemden üçüncü sınıfa kadar, düşük gelir seviyesine ve farklı etnik kökene sahip 461 çocuk ve bunların öğretmenleri oluşturmuştur. Bir okul yılı süren çalışma süresince kış, bahar ve güz döneminde ölçüm yapılmıştır. Buna göre, uyum problemleri ile öğretmen-çocuk arasındaki çatışmalı ve bağımlı ilişki arasındaki ilişkiyi en iyi açıklayan modelin çocuk odaklı model olduğu belirtilmiştir. Çocukların yüksek derecede dışsallaştırılmış davranış problemler gösterdiğinde hemen arkasından öğretmenleri ile daha fazla çatışma yaşadıkları belirtilmiştir. Benzer olarak, artan içselleştirilmiş davranış problemleri sonucu öğretmenler ile olan ilişkide bağımlılık derecesi yükselmiştir.

Vervoort, Doumen ve Verschuere (2015) çocukların öğretmenleri ile olan ilişkilerini değerlendirmelerine yönelik yaptıkları çalışmada, geliştirdikleri ölçeğin (Children's appraisal of their relationship with the teacher; CARTS) psikometrik özelliklerine ilişkin bulguları ortaya koymuşlardır. Ölçek, bağlanma kuramına göre yakınlık, çatışma ve bağımlılık alt boyutlarından oluşmuş ve çocukların öğretmenlerine yönelik ilişkilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek maddeleri yazılırken Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, Çocuk Gözünden Öğretmen Desteğini Değerlendirme Ölçeği ve bazı bağımlılık kavramlarından yararlanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 6-10 yaş grubu, 82 özel eğitim grubundan, 145 ise genel eğitim grubundan çocuk oluşturmuştur. Çalışma kapsamında çocuklara, okula ilişkin hissettikleriyle ilgili olarak Feelings About School (FAS), Kelime Anlam ve Değerlendirme Testi (Revised Amsterdam Intelligence Test for Children) uygulanmıştır. Ölçeğin cronbach alpha katsayısı, yakınlık, çatışma ve bağımlılık alt boyutları için sırasıyla 0.81, 0.89 ve 0.75 bulunmuştur. Geliştirilen ölçeğin, çocukların okula yönelik tutumları ve öğretmenlerine yönelik hisleri ile yakınlık boyutunda pozitif, çatışma boyutunda negatif korelasyon gösterdiği ayrıca özel eğitim örnekleminde, bu sonuçların yanı sıra bağımlılık alt boyutuyla da pozitif korelasyon gösterdiği belirtilmiştir.

Whitaker, Dearth-Wesley ve Gooze (2015), işyeri stres seviyesinin öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğini hangi yönde etkilediğini araştıran çalışmalarını 1001 öğretmen ile internet üzerinden doldurulan ölçekler aracılığıyla gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, çalışanların algılarını değerlendirmeye yönelik olarak üç alt boyutu bulunan (talep, destek, kontrol) The Job Content Questionnaire kullanılmıştır. Bu çalışmada Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nde uyarılama yapılarak, öğretmenlerden soruları her çocuk için bireysel olarak cevaplamaları yerine tüm sınıfı göz önüne alarak genel bir yargıya ulaşmaları istenmiş ve yalnızca yakınlık ve çatışma alt boyutları kullanılmıştır. Çalışmada işyeri stresi alt boyutlarından alınan puanlara göre öğretmenler, yoğun talepleri olduğunu fakat buna karşın sınırlı kontrol yetkileri olduğunu ve yine aynı şekilde düşük destek gördüklerini belirtmişlerdir. Yoğun stres yaşayan öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerini daha az yakın ve daha çok çatışmalı olarak belirttiği görülerek bu öğretmenlerin depresif gösterge puanlarının yüksek olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca çalışmada, ekonomik zorluklar ile yoğun işyeri stresi arasında ilişki bulunmuş fakat öğretmenlerin yaşadıklarını belirttikleri zorluklar ile öğrenci-öğretmen ilişkisi arasında korelasyon olmadığı saptanmıştır.

Zhang ve Nurmi (2012), öğretmen-çocuk ilişkileri ve sosyal yetkinlik arasındaki karşılıklı ilişkiyi inceleyerek bu iki değişkenin birbirini ne derece yordadığını araştırmıştır. Çocukların ev ve okul yaşamlarındaki sosyal yetkinliklerine ilişkin bilgiler sırasıyla anneler ve öğretmenlerden alınmıştır. Çocuğun devam eden akademik yaşantısına katkısı bilinen öğretmen-çocuk arasındaki ilişki niteliğinin, evdeki ve okuldaki sosyal yetkinliğine ilişkin gözlenebilir etkisinin araştırıldığı çalışmada aynı zamanda bu becerilerin genellenebilirliği de incelenmiştir. Çin'de 118 çocukla iki yıllık bir boylamsal çalışma olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin yakınlık boyutunun okuldaki ve evdeki sosyal yetkinlik ile pozitif korelasyon gösterdiği görülmüştür. Erken çocukluk döneminde öğretmen ile olan yakınlığa dayalı ilişki ile sonraki

sosyal yetkinlik arasında hem öğretmen hem de annelerin ifadelerine dayalı olarak korelasyon saptanmıştır. Erken ev sosyal becerileri sonraki okul becerilerini yordamazken, sonraki dönem okulda görülen sosyal becerileri ile sonraki dönem ev sosyal becerileri arasında pozitif ilişki görülmüştür.

Leung (2014), aile ve çocuk arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi esasına dayanan Filial Terapi yaklaşımının okul ortamında uygulanarak öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin güçlenmesi ve dolayısıyla çocuklarda görülen içe yöneltilmiş (depresyon, anksiyete) ve dışa yöneltilmiş (agresiflik, yıkıcı davranışlar) davranışlarda azalma durumunu incelemiştir. 3-6 yaş grubundan 60 çocuk ve 60 öğretmenle çalışılarak deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış, her öğretmene içselleştirilmiş veya dışsallaştırılmış davranış problemi olan bir çocuk atanmıştır. Veriler, çocuk davranış kontrol listesi ve gözlemler sırasında doldurulan yetişkin-çocuk etkileşimi empati ölçeği (MEACI) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen ve çocuk arasında kabul edici iletişim, empatik konuşmalar, çocuğun duygularının anlaşıldığına dair kurulan destekleyici cümleler ve çocuğun başarılarının takdir edilme durumunun arttığı görülmüştür. Sağlıklı bir öğrenci-öğretmen ilişkisinin gelişiminde bu kabul ifadelerinin önemli rol oynadığı belirtilerek çocuklarda görülen davranış problemlerinin azalmasının, öğrenci-öğretmen ilişkisinin iyileştirilmesiyle korelasyon gösterdiği belirtilmiştir.

Şahin (2014), öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik bakış açılarını değerlendirebilmek amacıyla orijinal adı Student- Teacher Relationship Scale olan ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği olarak dilimize çevrilen ölçeği Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yürütmüştür. Öğretmenler tarafından, sınıftaki öğrencileri ile olan ilişkilerini değerlendirmek üzere kullanılan ölçek, okul öncesi dönemden başlayarak ilkökul üçüncü sınıfa kadar kullanılabilir. Likert tipi 28 maddeden oluşan ölçek çatışma, yakınlık ve bağımlılık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve bu alt boyutlardan alınan toplam puan sınıf içindeki öğrenci-

öğretmen ilişkisinin türünü yansıtmak üzere yorumlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmek üzere 10 farklı kurumdan 40 bayan öğretmen, normal gelişim gösteren 4-6 yaş arası 531 çocuk için ölçekleri doldurmuştur. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmaları sonrasında yapı geçerliği kapsamında faktör analizi yapılarak maddelerin üç alt boyutta incelenebileceği görülmüştür. Elde edilen faktör yapısının ise toplam varyansın %48.8 'ini açıkladığı belirtilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ve farklı gruplardan elde edilen iç tutarlılık katsayısı toplam puan için ayrı ayrı olarak 0.89 bulunurken Crobach alpha katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Öğrenci-öğretmen ilişkileri konusunda niceliksel dönütler sunan Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin geçerlik- güvenilirlik çalışması sonucunda elde edilen bulguların ölçeğin orijinal formunun sonuçları ile örtüştüğü görülmüştür. Böylelikle uyarlaması yapılan bu ölçeğin, 4-6 yaş grubu çocuklarla çalışan öğretmenlere uygulanabileceğini belirtilmiştir.

Şahin ve Anlıak (2008), çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimlerini incelemeye yönelik olarak Yarı Yapılandırılmış Oyun Görüşmesi Formunun uyarlama çalışması yaparak bu formu alana kazandırmıştır. Çalışma, özel ve devlet anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu ve herhangi bir engeli bulunmayan 153 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocuğun, eğitim-öğretim sırasında çeşitli etkileşimlerde bulunarak sosyal yaşamında büyük bir role sahip olan öğretmen ile kurduğu ilişkiyi algılama biçiminin öneminden yola çıkılarak geliştirilen bu görüşme protokolü sekiz hikâye kökünden oluşmaktadır. Çocuğun, uygulayıcı tarafından okunan hikâye köklerini tamamlaması istenerek öğretmeni ile olan ilişkisini algılama biçimi değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Çocukların verdikleri cevaplar incelenerek her soru için puanlama kriteri geliştirilmiş ve nitel veriler 1 ile 3 arasında puanlanarak niceliksel değerlere dönüştürülmüştür. 1 puan çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişkiyi olumsuz yönde algıladığını gösteren cevaplar için, 2 puan olumlu veya olumsuz yönelimler içermeyen tarafsız cevaplar için,

3 puan ise çocuğun öğretmeni ile olan ilişkisini tamamen olumlu algıladığını gösteren cevaplar için verilmiştir. Değerlendirmelerin tek yönlü varyans analizi ile yapıldığı çalışmada, özel anaokulu ve devlet anaokuluna devam eden çocukların aldıkları puan ortalamalarında anlamlı farklılaşma olduğu belirtilmiştir. Buna göre, özel anaokuluna devam eden çocukların öğretmenleri ile olan ilişkiyi daha olumlu algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Nurmi (2012), eğitimde öğrenci özellikleri ve çocuk-öğretmen ilişkilerini incelemek üzere yaptığı meta-analiz çalışmasına bu alanda yapılan 19 araştırmayı dâhil etmiştir. Çeşitli anahtar kelimelere göre belirlenen 634 çalışma arasından 36 çalışmanın filtrelenmesinde, öğrencilerin akademik performansı, sosyal-duygusal karakter özellikleri, mizaç özellikleri, okul tutumu, motivasyon durumunun öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve öğretmen-çocuk ilişkisi ile ilgili olan sonuçlarının rapor edilmiş olma gerekliliği göz önünde bulundurulmuştur. Filtrelenen 36 çalışmanın 17sinin ise meta-analize uygun olmadığı çünkü öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutlarının diğer çalışmaların alt boyutları ile kıyaslanamayacak olduğu, standart sapma oranlarının belirtilmediği, lineer olmayan sonuçların rapor edildiği ve uygulamaların tek bir sınıfi kapsadığı belirtilerek çalışmadan çıkarılmıştır. 19 araştırma ile tamamlanan çalışmanın sonucunda ise öğretmenlerin davranış problemi olan çocuklarla olan ilişkilerini yakınlıktan ziyade bağımlı ve çatışmalı olarak tanımladıkları, diğer çocuklara nazaran motivasyon seviyesi yüksek olan çocuklarla aralarındaki ilişkileri is daha az çatışmalı ve daha çok yakın olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan meta-analiz çalışması sonucunda, öğretmenlerin aralarındaki ilişkiyi daha az bağımlı, daha az çatışmalı ve daha fazla yakın olarak tanımladıkları çocukların akademik başarılarının yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Schmitt, Pentimonti ve Justice (2012), okul öncesi dönemde düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişiminde gecikmeler görülebildiğini ve bu boşluğu doldurmada en önemli unsurun okul öncesi eğitime katılım olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, düşük

sosyoekonomik düzeydeki okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmen-çocuk ilişki niteliğinin ve çocuğun davranış düzenleme sürecinin, dilbilgisi kazanımı ile ilişkisini incelemiştir. Çocuğun dilbilgisi edinim sürecinin değerlendirmesi doğrudan ölçümler ve öğretmenden edinilen bilgilerle dolaylı olarak toplanan veriler aracılığıyla yapılmıştır. Okul öncesi dönemden 173 çocuğun örneklem alındığı çalışmada, okul öncesi dönemde öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin yakın olması ile dilbilgisi edinimini arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Davranış düzenleme ile dilbilgisi edinimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken, davranış düzenlemenin, öğretmen-çocuk ilişkisi ile dilbilgisi edinimi arasında bir yönlendirici olabileceği belirtilmiştir. Buna göre yüksek davranış düzenleme ve öğretmeni ile yüksek derecede çatışma ilişkisi yaşayan çocukların, düşük davranış düzenleme becerisine sahip olanlara göre daha fazla dilbilgisi edinim becerisi gösterdikleri belirlenmiştir.

Tok (2011), okul öncesi dönemde öğretmenlerin ve çocukların aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan etkilerini incelemiştir. İzmir ilinde gerçekleştirilen çalışmada, herhangi bir gelişimsel geriliği bulunmayan 55 öğrenci ve 8 öğretmen ile çalışılmıştır. Veriler, Yarı Yapılandırılmış Oyun Görüşmesi, Öğretmen İlişki Görüşme Formu, Öğrenci Gözlem Formu ve Öğretmen Etkileşim Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada, çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına yansıdığı sonucu elde edilirken, öğretmenlerin kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile ilişki içindeki davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilmiştir. Elde edilen bir diğer bulgu ise, öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama biçimi ile öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama biçiminin farklı olduğudur. Buna göre öğretmen ve çocuğun ilişki içindeki karşılıklı bakış açılarının birbirinden farklı olduğu belirtilmiştir. Cinsiyetin de değişken olarak incelendiği çalışmada, öğretmenlerin ilişkiyi algılama biçimleri ve ilişki içinde gözlemlenen davranışları ile cinsiyet arasında korelasyon olmadığı görülmüştür. Benzer olarak, çocukların cinsiyetlerinin de, öğretmenleri ile

kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri üzerinde etkisi olmadığı saptanırken, ilişki içinde gözlemlenen davranışlar açısından erkek ve kız çocuklar arasında farklılaşmalar olduğu belirtilmiştir.

Spilt, Koomen ve Mantzicopoulos (2010), araştırmalarında öğretmen-çocuk ilişkisini çocuk perspektifinden değerlendirmeyi amaçlayan Çocuk Gözünden Öğretmen Desteğini Değerlendirme Ölçeği ile orijinal adı Kindergartner-Teacher Interaction Computer (KLIC) olan ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemiştir. Yaş ortalaması 69.5 ay olan 150 çocukla yürütülen çalışmada, ilk olarak Mantzicopoulos ve Neuharth-Pritchett (2003) tarafından geliştirilen Çocuk Gözünden Öğretmen Desteğini Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır ve bu uygulamadan bir hafta sonra, öğretmen-çocuk ilişkilerini incelemek amacıyla geliştirilmiş olan Kindergartner-Teacher Interaction Computer (KLIC) ölçeği uygulanmıştır. 12 maddeden oluşan bu ölçme aracı, öğretmen ve çocuk arasındaki duygusal yakınlık/öğretmen desteği, öğretmen yardımı ve bağımsızlık/aşırı bağımlılık boyutlarındaki etkileşimi ortaya çıkarmayı hedefleyen resimli bir ölçektir. Tüm resimlerde aynı bayan öğretmen sembolize edilmekle birlikte uygulama yapılan çocuğun cinsiyetine uygun olarak kız veya erkek öğrencilerin yer aldığı resimler kullanılmıştır. Her madde için çocuğa bilgisayar ekranından öğretmen ve öğrenci ilişkisine dair iki farklı resim gösterilmiş ve çocuktan öğretmeni ile ilişkisini göz önünde bulundurarak kendisine uygun olanı seçmesi istenmiştir. İlk seçimden sonra çocuğa resimdeki davranış durumunu öğretmeni ile yaşadığı sıklık sorulmuş (her zaman, sık sık, nadiren, hiçbir zaman) ve böylelikle bu ölçek ile çocuğa dört farklı cevap alternatifi sunulmuştur. Çalışmada, öğretmenlerden her çocuk için davranış kontrol listesini ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'ni (Student-Teacher Relationship Scale; Pianta, 2001) doldurmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin yapıların orijinal formları ile tutarlı olduğu bulunarak her iki ölçme aracının da madde yapısı ve format olarak çocuklar tarafından iyi derecede anlaşılır olduğu

belirtilmiştir. Çocukların KLIC aracının maddelerine daha olumlu cevap verme eğiliminde olduğu belirlenmiş olup ölçek maddelerinin az sayıda olmasından dolayı, bu ölçme aracının sınırlı miktarda davranış örneğini temsil etme gücü olduğu çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Cinsiyet değişkeninin de ele alındığı çalışmada, öğretmenleri ile düşük düzeyde yakınlık ilişkisi algıladıklarını belirten kız ve erkek çocukların davranış problemleri arasında da farklılık görüldüğü ifade edilmiştir. Buna göre öğretmeni ile olan ilişkisinde daha düşük düzeyde yakınlık/ destek algılayan erkek çocuklarda saldırganlık davranışının, kız çocuklarda ise sosyal ketleme davranışının daha sık görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Jerome, Hamre ve Pianta (2009), 878 çocukla yaptıkları boylamsal çalışma ile okul öncesi dönemden altıncı sınıfa kadar öğretmen-çocuk ilişkisi sürecini incelemiştirlerdir. Öğretmen-çocuk ilişkisinde çatışma ve yakınlık boyutları konusunda öğretmen ifadelerine göre genel eğilimi belirlemeye çalışan araştırmacılar aynı zamanda yakınlık ve çatışmalı ilişki sürecini yordayan erken çocukluk döneminin ayırt edici özelliklerini de araştırmışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Öğrenci-Öğretmen ilişki ölçeği (STRS), ev ortamını değerlendirme ölçeği, akademik başarı testi, çocuk davranış kontrol listesi kullanılmıştır. Ayrıca anne hassasiyetini değerlendirebilmek amacıyla yapılandırılmış ev ve laboratuvar ortamlarında gözlemler yapılmış ve skalalı bir ölçek yardımıyla puanlanmıştır. Yapılan analizler ile elde edilen bulgular, algılanan ilişki türünün çatışma olduğu durumlarda bunun, anaokulundan 6. Sınıfa kadar yüksek istikrarla devam ettiğini göstermiştir. Bu da öğretmenlerin değişmiş olsa bile, olumsuz etkileşim içeren bir ilişki türünün algılanma gücünün, yakınlığa göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmen-çocuk arasındaki ilişki türünün çatışmalı olduğu durumlarda erkek öğrencilerin puanlarının yükseldiği, akademik başarı ve dışsallaştırılmış davranış problemleri puanlarının yükseldiği belirlenmiştir. Yine erkek öğrencilerin öğretmenleri tarafından algılanan ilişkilerinde yakınlık alt boyutundan daha düşük puanlar aldıkları ve düşük nitelikli ev ortamına sahip

oldukları ifade edilmiştir. Çalışmada yer verilen bir diğer sonuç ise annesiyle yetersiz bağlanma yaşayan çocukların da ilerleyen yaşamlarında nitelikli ilişkiler kurabileceği olmuştur. Bu bağlamda, çocuk küçüklüğünde yetersiz bir bakım almış olsa dahi öğretmeniyle kurduğu sağlıklı ve yüksek nitelikli ilişki, çocuğun risk altında olma ihtimalini düşürebilir yorumu yapılmıştır.

Rudasill ve Rimm-Kaufman (2009), küçük çocukların öğretmenleri ile olan ilişkilerinin akademik ve sosyal hayatın bir yordayıcısı olduğu bilgisinden yola çıkarak, çocukların öğretmenleri ile doğrudan ve doğrudan olmayan etkileşimlerini incelemiş ve öğretmen-çocuk ilişkilerini araştırmışlardır. Cinsiyet ve mizaç özelliklerini (utangaçlık, özdüzenleme) değişken olarak kabul eden araştırmacılar 819 birinci sınıf öğrencisi ve öğretmenleri ile çalışmışlardır. Çocuk mizaçlarını belirleyebilmek amacıyla Çocuk Davranış Listesi kullanılmış, öğrenci-öğretmen etkileşimi verileri ise sınıf gözlemleri ile toplanmıştır. Çocukların mizaçları ve cinsiyetleri öğretmen-çocuk ilişkisinde çatışma ve yakınlık ile doğrudan ilişkili bulunmuştur. Buna göre daha az utangaçlık ve düşük özdüzenleme becerisi olan çocuklar ile erkek çocukların çatışmalı ilişkiye daha fazla meyilli oldukları görülmüştür. Yine analiz sonuçlarına göre düşük utangaçlık ve yüksek özdüzenleme becerisi özellikleri ile kız çocukların öğretmenleri ile daha yakın ilişki kurdukları buna ek olarak utangaçlık özelliğinin çocuğun başlattığı etkileşim oranıyla da negatif korelasyon gösterdiği belirtilmiştir. Bu çalışma ile araştırmacılar öğretmen-çocuk ilişkisini etkileyen doğrudan ve dolaylı değerleri de yorumlamış ve buna göre, öğretmen ve çocuktan hangisinin etkileşimi başlattığının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Buna göre çocuk tarafından başlatılan etkileşim, öğretmen tarafından başlatılan etkileşim ile daha fazla ilişkili bulunmuştur. Ayrıca gözlemlerde, çocukların öğretmene yardım etmede gönüllü olma, günlük konuşmalar başlatma gibi olumlu etkileşimleri sıklıkla kaydedilirken, öğretmen etkileşimlerinin pozitif, nötr veya negatif olabildiği herhangi bir yönde daha çok birikme olmadığı belirtilmiştir.

Thijs ve Koomen (2009) tarafından, çocukların davranışlarına yönelik öğretmenlerin tutum ve değerlendirmelerinin, çocuklar ile olan ilişkilerine nasıl yansıdığına dair bir araştırma yapılmıştır. Araştırmacılar, sadece çocukların davranışsal özelliklerinin öğretmen-çocuk ilişkisinde öğretmenlerin bakış açısını etkilemediğini, öğretmenlerin çocuklara ilişkin değerlendirme ve nitelermelerinin bunda nispeten daha etkili olduğu hipotezinden yola çıkmışlardır. 81 öğretmen ve 237 çocuk ile yapılan çalışmada çocuklar çekingen, hiperaktif ve ortalama olarak gruplanmışlardır. Bu gruplama ise öğretmenlerin doldurduğu, 2-6 yaş arası çocuklar için davranış ölçeği aracılığıyla sağlanmıştır. Araştırma sürecinde, mevcut çalışma için oluşturulan altı maddelik davranış değerlendirme formu, nitelendirme ve atıflara ilişkin form ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin, ortalama çocuklara oranla, çekingen ve hiperaktif çocuklarla daha az yakın fakat daha çok bağımlı bir ilişki kurduklarını ve yine ortalama çocuklara oranla, hiperaktif çocuklarla daha çatışmalı bir ilişki içinde olduklarını göstermiştir. Bu farklılıkların büyük ölçüde öğretmenlerin çocukların davranış problemlerine ilişkin algularından kaynaklandığının belirtildiği çalışmada çatışma boyutunda çekingen ve ortalama öğrenciler arasında negatif bir farklılık olduğu ifade edilmiştir. Buna göre, öğretmenler çekingen öğrencilerle ikincisine göre daha az çatışma yaşadıklarını belirtmiş ve tüm bu sonuçlar çerçevesinde öğretmenlerin çocuklarla ilişkileri konusunda, algıladıkları davranış özelliklerini yansıtmaktan ziyade bu özelliklere ilişkin değerlendirmelerini yansıttıkları yorumu yapılmıştır.

Kıldan (2008), öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve ebeveyn-öğretmen ilişkilerine etkisini incelemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir uygulamaya gerçekleştirmiştir. 44 öğretmen, 176 çocuk ve 352 ebeveyn ile çalışmıştır. Veri toplama araçları olarak Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi, Öğretmen Çocuk ilişkileri Ölçeği, Öğretmen Ebeveyn İlişkileri Ölçeği, Ebeveyn Öğretmen ilişkileri Ölçeğinin kullanıldığı çalışmada, hizmet

içi eğitim sonrası yapılan son test uygulamalarında Öğretmen-Çocuk ilişkileri bağlamında puanlarda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bulunan bu sonucun aksine hizmet içi eğitimin Öğretmen-Ebeveyn İlişkileri ve öğretmen görüşleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan hizmet içi eğitim programının, öğretmen çocuk ilişkilerine etkisine ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanlarında, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu, mezun olduğu alan) anlamlı fark bulunamamıştır.

Harrison, Clarke ve Ungerer (2007), öğretmen-çocuk ilişkileri ve okula uyum konusunda yaptıkları çalışmada, literatürde bulunan çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmen görüşleri baz alınarak yürütüldüğünü belirtmiş ve mevcut çalışmada konuyu çocuk perspektifinden ele almışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 6 yaş grubundan 125 çocuk ve 120 öğretmen oluşturmuştur. Her çocukla yaklaşık 30 dakika süren görüşmeler yapılarak genelden özele bir sıralamayla çocukların öğretmen ve okul hakkındaki düşüncelerine ulaşılmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada çocuğa bir kağıt verilmiş ve “senin ve öğretmenin okulda bulunduğunuz bir resim çizmeni istiyorum” dışında hiçbir yönerge verilmeden resim çizmeleri istenmiştir. Çizilen resimlerin objektif değerlendirilebilmesi için bir puanlama sistemi geliştirilmiş ve farklı uzmanlarca puanlanmıştır. Puanlama boyutlarının kendi aralarındaki korelasyonlarına bakıldığında olumlu boyutların olumsuz boyutlarla negatif korelasyon gösterdiği görülmüştür. Çocukların öğretmenlerini kabul düzeyleri ile okulu sevmeleri arasında yüksek düzeyde ilişki bulunurken, çocuk-öğretmen çizimlerinin ilişki türünü ve okula ilişkin zorlukları belirlemede geçerli bir araç olarak kullanılabileceği yorumu yapılmıştır.

Mantzicopoulos (2005), okul öncesi dönemde çocuk-öğretmen arasındaki çatışmalı ilişkiyi ve bu ilişkinin öğretmen, çocuk ve çeşitli değişkenler bakımından incelenmesini konu alan çalışmasında, ekonomik yönden dezavantajlı 103 çocuk ve onların öğretmenleri ile araştırmasını

yürütmüştür. Çocuk görüşlerine göre çocuk-öğretmen arasındaki çatışmalı ilişkinin değerlendirildiği araştırmada, çocuğa ilişkin cinsiyet, davranış problemleri, akademik başarı; sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmenin kullandığı yöntemler, aktivite geçişleri, okul tarafından sağlanan destek; öğretmenin sınıf ve okul iklimine ilişkin görüşleri; öğretmenleri iş yükü baskısı değişkenler olarak irdelenmiştir. Çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerine yönelik olarak Çocuk Gözünden Öğretmen Desteğini Değerlendirme Ölçeği'nin (Y-CATS) çatışma alt ölçeği, problem davranış testi, akademik başarı testi, öğretmen uygulamalarını değerlendirme ölçeği ve okul iklimini değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocuk-öğretmen arasındaki çatışmanın, problem davranışlarla, öğretmenin iş yüküne yönelik görüşüyle, sınıf içi öğretim uygulamalarıyla korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Sınıftaki pozitif çocuk-öğretmen ilişkileri gelişime uygun öğretim yöntemleri ve aktivite geçişleri ile ilişkili bulunurken, beklenenin aksine sınıf/ okul iklimi ile çatışma ilişkisi arasında pozitif yönde korelasyon bulunmamıştır.

Howes, Phillipsen ve Peisner-Feinberg (2000), yaptıkları 3 yıllık boylamsal çalışma ile öğretmenlerin süreç boyunca, çocuk-öğretmen ilişkilerine bakış açılarındaki tutarlılıklarını inceleyen çalışmalarına öğretmenlerin değişen rol tanımlarını temel alarak başlamışlardır. Buna göre, büyük yaş öğretmenleri, temel bakım görevlerinin yanı sıra esas olarak çocuklara eğitimsel deneyimler yaşatmayı amaçlarlar. Bu bağlamda küçük yaş grubu öğretmenleri ile büyük yaş grubu öğretmenlerinin, çocuk-öğretmen ilişkilerine bakış açıları arasındaki farklılaşmalar araştırılmıştır. 357 çocuğun 3 üç yıl boyunca takip edildiği bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre çocuk-öğretmen arasında küçük yaşta algılanan çatışmalı ilişkinin ileriki yaşlarda da süreklilik gösterdiği, aynı şekilde öğretmenlerin çocukların okula uyumu konusundaki düşüncelerinin süreç içerisinde değişmediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin kız çocukları ile olan ilişkilerinde yakınlık ve bağımlılık alt boyutlarında puanların nispeten yüksek olduğu belirtilmiş olup, bu ilişki türünün süreklilik ile korelasyon göstermediği belirtilmiştir.

Daniels ve Perry (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, ortaokul öğrencileri ile yapılan görüşmelerde, öğrenciler öğretmenlerinden ilgi ve destekleyici ilişkiler beklediklerini belirtmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin öğretmenlerinden onların kişilik özelliklerini bilmesini, farklı aktivitelere katılmalarını sağlamasını, arkadaşları ile çalışmalarına izin vermesini ve bazı durumlarda kendi kararlarını vermeleri için destek bekledikleri temaları elde edilmiştir.

Birch ve Ladd (1997), çocuk-öğretmen arasındaki ilişkinin çocuğun okula uyum sağlamasında önemli bir rolü olduğuna dikkat çekerek 206 çocuk ve öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada çocuk-öğretmen ilişkisinin üç farklı alt boyutu olan yakınlık, bağımlılık ve çatışma ile çocuğun okula uyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu bağlamda Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ve okula uyum ölçekleri kullanan araştırmacılar, çalışmalarını bağlanma kuramı kapsamında tamamlamışlardır. Çocuk-öğretmen arasında gelişen bağımlı ilişkinin, okula uyum zorlukları yaşama ile yüksek korelasyon gösterdiği çalışmada aynı zamanda bu tür bir ilişkinin düşük akademik performans ve okula karşı olumsuz tutum ile de sonuçlanabileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin çocuklar ile ilişkisini yakınlık başlığı altında tanımladıkları sonuçlar ile okulu sevme kriteri arasında pozitif ilişki olduğu belirtilirken çatışmalı ve bağımlı ilişki durumlarında çocukların okula karşı kaçınan tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Çocukların sınıf içinde işbirlikli çalışmalarının ise cinsiyet değişkeninden etkilendiği, bu sonuca göre kız çocuklar birlikte çalışma alanında erkeklerden daha yüksek puan almışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenleri ile ilişki türü bağımlı ve çatışmalı olan öğrencilerinde öğretmenleri tarafından işbirlikli çalışmaya daha az gönüllü oldukları belirtilmiştir.

Pianta, Nimetz ve Bennet (1997), araştırmalarında anne-çocuk ve çocuk-öğretmen arasındaki ilişkilerin okul öncesi dönemdeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. 2 yıl süren çalışmaya 4 yaş grubundan 55 çocuk, anneleri ve okul öncesi öğretmenleri katılmıştır. Anne ve çocuk arasındaki etkileşim, birlikte 15 dakika boyunca oynadıkları blok tasarlama oyununun

gözlemlenmesi ile ölçülmüş, annelerin çocuğa ihtiyaç duyduğunda verdiği yönergeye göre anne ve çocuğun davranışları değerlendirilmiştir. Gözlemlerde anne ve çocuğun davranışları, yakınlık ve kontrol problemi olmak üzere ikili etkileşim boyutunda 1-7 arasında puanlanmıştır. Geliştirilen bu ölçek davranışın varlığını ya da yokluğunu kontrol etmektedir. Davranış puanlamalarının ölçeğin üst ucunda birikmiş olması anne ve çocuk arasındaki kuvvetli bağı, duygusal paylaşımı ve yakınlığı temsil ederken; puanlamaların düşüklüğü çatışma ve anlaşmazlığı, etkileşimdeki gerilimi temsil etmektedir. Öğretmenlerden dönem boyunca Bağlanma-Q set ölçme aracından adapte edilen Teacher Attachment Q-Set ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Bu ölçeğin alt boyutu sayılabilecek ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin yapısını tanımlamaya yönelik üç kriter belirlenmiştir: Güvenli ilişki, çatışmalı ilişki ve bağımlı ilişki. Okul öncesi öğretmenleri her çocuk için problem davranışlar ve yeterlik olmak üzere iki boyuttan oluşan çocuk-öğretmen değerlendirme ölçeğini doldurmuşlardır. Çocukların kavram gelişimin değerlendirebilmesi amacıyla çocuklara Eylül ve Mayıs aylarında Boehm Temel Kavramlar testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çıktılarını, anne-çocuk etkileşiminin niteliğinin, çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğinden daha fazla etkilediği belirtilmiştir. Anne-çocuk arasındaki pozitif etkileşim ve yakınlığın, çocuk-öğretmen arasındaki güvenli ilişki ile pozitif korelasyon gösterdiği çalışmada anne-çocuk arasında kontrol problemlerinin yaşandığı ilişkiler çocuk-öğretmen ilişkisinde çatışma, bağımlılık ve güvensiz ilişki ile bağıntılı bulunmuştur.

3.BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli belirtilerek buna uygun olarak nicel araştırma türü ve tarama çalışmaları hakkında bilgi verilecektir. Araştırmanın evren ve örnekleme iki başlık altında sunulacaktır. İlk olarak ölçek uyarlama çalışmasına yönelik evren ve örneklem, ardından araştırmanın genel amacı olan çocukların ve öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisine yönelik karşılıklı algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi doğrultusunda oluşturulan çalışma grubuna ait bilgiler sunulacaktır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının tanıtımı yapılarak, ölçek uyarlama konusunda genel bilgiler verilecek ve uyarlama çalışması gerçekleştirilen ölçeğe ilişkin süreç ve analiz sonuçları aktarılacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, bir araştırmada veri toplama, veri analizi ve ulaşılan bulguların bir bütün olarak raporlaştırılması süreçlerini kapsayan belirli yordamlar bütünüdür (Creswell, 2012). Araştırmacıya, ilk aşamadan son aşamaya kadar rehberlik ederek, araştırmanın amacı çerçevesinde tutarlı bir hareket planı sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmanın planı nicel araştırma yaklaşımına göre geliştirilmiştir.

3.1.1. Nicel araştırma. Yapılan tüm bilimsel çalışmalarda bir yapıbozunu tamamlamaya veya bir soruya yanıt aramaya çalışılmaktadır. Bu süreç ise benimsenen yaklaşımın ilkelerine bağlı kalınarak devam ettirilir (Neuman, 2014, s. 203). Eğitim araştırması yapmak, bir araştırma sürecinin bilinen aşamalarını gerçekleştirmekten daha fazlasını gerektirir. Süreç, temel iki araştırma yaklaşımı olan nitel veya nicel araştırma yaklaşımlarından birini takip ederek araştırmanın dizaynını ve raporlaştırılmasını da içerir (Creswell, 2012).

Nicel araştırma yaklaşımı, bilgiye ulaşma yolunda pozitivist görüşleri temel alır ve bu açıdan düşünüldüğünde, gerçekliğin kişiden bağımsız bir şekilde var olduğu ve bu gerçekliğin doğal bir işleyiş dinamiği içerisinde evrensel doğrular olduğu kabul edilir (Yıldırım & Şimşek,2013).

Neuman (2014, s. 169), yol metaforunu kullanarak nicel araştırma yaklaşımını “doğrusal araştırma yolu” olarak tanımlamıştır. Buna göre nicel araştırmalarda belirgin ve açık kurallar takip edilerek formal ve kademeli bir yol izlenir. Nicel araştırma yaklaşımına atfedilen bu özellikler, burada esas olanın yöntem olduğunu vurgular. Yani nicel araştırma, takip edilecek aşamaların dikkatli ve sistematik bir şekilde planlanmış olmasını gerektirir (Yıldırım & Şimşek,2013).

Nicel bir çalışmada değişkenler ve hipotezler üzerine kurulu bir dil kullanılır ve odak nokta üzerinde çalışılan konuya ilişkin değişkenlerin ölçülerek hipotezin test edilmesidir. Buna göre eğer araştırılmak istenen problem durumu, çıktıları etkileyen faktörleri belirlemek, bir müdahale programının faydalarını saptayabilmek veya elde edilmiş sonuçlardaki en iyi yordayıcıyı anlayabilmek ise nicel araştırma yönteminin işe koşulacak en iyi yöntem olduğu söylenebilir (Creswell, 2012; Neuman, 2014).

Tüm araştırmaların doğruluk, güvenilirlik ve tarafsızlık durumlarına bağlı kalınarak tamamlanması esastır. Nicel araştırmalar bu özellikleri standart prosedürlere bağlı kalarak, rakamlara dayalı ölçümler yaparak ve verileri istatistiksel yöntemlerle analiz ederek, bir bakıma insan etkilerini en aza indirerek, sağlamaya çalışmaktadır (Neuman, 2014). Bunu sağlayabilme amacına yönelik olarak nicel araştırmalarda standardize edilmiş veri toplama araçları kullanılır. Yeterli duyarlılığı sağlanmış ölçme araçları ile genelleme ve norm oluşturma eğilimi içerisinde olan nicel araştırma yaklaşımı, tüm bu özellikleri ile çalışma boyunca araştırmacıya tarafsız ve nesnel olma rolünü yüklediği söylenebilir (Yıldırım & Şimşek,2013).

Bu çalışmada hem nicel araştırma yaklaşımına yön veren görüşler hem de buna bağlı olarak şekillenen nicel araştırma yaklaşımının özellikleri temel alınarak, bunlara uygun veri toplama ve veri analiz yöntemleri kullanılarak araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacına göre, okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen desteğini değerlendirmelerine yönelik olarak Amerika’da geliştirilmiş standart bir ölçme aracının Türkiye için uyarlanarak geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılabilmesi, belirlenmiş çeşitli değişkenler açısından öğretmen ve çocuk algılarına göre öğretmen- çocuk ilişkilerinin incelenebilmesi amacıyla nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

3.1.1.1. Tarama çalışması. Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan tarama çalışmaları, araştırmacıların bir örneklem veya tüm evrene ulaşarak, grubun tutum, düşünce, davranış ve karakteristiğini betimlemeye çalıştığı bir nicel araştırma yöntemidir (Creswell, 2012). Tarama çalışmalarında ölçekler veya görüşme protokolleri aracılığıyla nicel veya nümerik veriler toplanarak, araştırma sorularını test etmek amacıyla bu veriler istatistiksel olarak analiz edilir (Creswell, 2012). Örneklem sayısının büyük tutularak genelleme hedefine ulaşma amacıyla olan tarama çalışmalarında “mevcut durum nedir?” sorusuna yanıt aranır (Çepni, 2012). Bu çalışma ile 60-72 aylık çocukların ve öğretmenlerinin algılarına göre çocuk-öğretmen ilişkisinin mevcut durumu, herhangi bir müdahale olmaksızın saptanmaya çalışılmaktadır.

Geniş bir kitleden bir duruma ilişkin veri toplanarak, bir durumu değiştirmeye çalışmadan, var olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen tarama araştırmaları (Karasar, 2014) kesitsel ve boylamsal olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Kesitsel çalışmalar, daha önce belirlenmiş, bağımsız grupları içeren bir örneklem üzerinden, tek seferde toplanan verilerin, aynı gruptan alınmış gibi yorumlanabileceğini varsayar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014; Karasar, 2014). Böylelikle çeşitli gelişim evrelerini temsil eden gruplardan elde edilen veriler üzerinden süreklilik göstermiş bir gelişim

görünümü ortaya çıkar (Karasar, 2014). Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden “kesitsel tarama çalışması” deseni üzerine kurulmuştur. Veriler 60-72 ay yaş grubuna ait farklı çocuklardan, araştırma amacına uygun olarak geliştirilmiş bir ölçek aracılığıyla toplanmış ve bu yaş aralığı süresince gelişimin kesinti göstermeden devam ettiği farz edilerek yorumlama yapılmıştır.

Karasar (2014), tarama çalışmalarının tekil veya ilişkisel olarak yapılabileceğini ve pek çok araştırmanın hem ilişkisel hem de tekil tarama modeline olanak verecek şekilde düzenlendiğini belirtmiştir. Bu çalışmanın alt amaçlarına uygun olarak, çocukların öğretmenlerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin birlikte değişimini veya miktarını inceleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2014). Yine ilişkisel tarama modeli içerisinde yer alan korelasyon türü ilişki araştırmalarından elde edilen sonuçlar, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz ancak değişkenler yardımıyla araştırmacıya değişim konusunda fikir verebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014; Karasar, 2014). Bu çalışmada da gerçek bir nedensel ilişkiden ziyade, araştırılan değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, bir değişim var ise bunun ne yönde olduğunun araştırılması sebebiyle korelasyon türü ilişkisel tarama modeli temel alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın amacı olan çocuk-öğretmen ilişkilerinin çocuk ve öğretmen bakış açılarına göre incelenmesi doğrultusunda, ilk olarak ölçek uyarlama çalışmasının yapılması planlanmıştır. Bu sebeple, araştırmanın birinci adımının çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bursa'nın merkez ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden, 60-72 aylık 437 çocuk oluşturmaktadır. 2013-2014 Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre il bazında okul öncesi eğitimine devam eden çocuk sayısının 37760 olduğu belirlenmiştir. İhtiyaç duyulan tahmini

örneklem büyüklüğü hesaplamaya yönelik olarak aşağıda belirtilen formül kullanılmıştır

(Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s. 95):

$$n_0 = [(t \times S)/d]^2$$

$$n_0 = [(1.96 \times 0.5)/0.05]^2 = 384.16$$

$$n = [n_0 / (1 + (n_0 / N))]]$$

$$n = [384.16 / (1 + (384.16 / 37760))] = 380.356$$

Kullanılan örneklem büyüklüğü belirleme formülünün sonucuna göre belirtilen evren durumu için 380 örneklem sayısının yeterli olduğu görülmektedir. Bu noktada ulaşılan 437 çocuk ile ideal yeterlilikte bir çalışma grubu oluşturulduğu söylenebilmektedir. Çalışmanın ikinci adımında ise, araştırmanın genel amacına yönelik olarak çocuk ve öğretmen görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu sebeple, ikinci çalışma grubunu oluşturmak amacıyla, yine 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bursa'nın merkez ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 278 çocuk ile uygulama yapılmış, 329 çocuk için 32 öğretmenden veri toplanmıştır. Ancak verilerin analiz aşamasında, her iki ölçeğin ortak cevaplandığı çocuk sayısı kadar çocuk analizlere dahil edileceğinden, 329 kişilik çalışma grubundan 278'i incelenmek üzere alınmıştır. Birinci ve ikinci çalışma grubunu oluşturan katılımcılara, her örneklem birimine eşit seçilme şansının verildiği seçkisiz örnekleme yöntemi (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014) ile ulaşılmıştır. Çalışma grupları, Bursa ilinin merkez ilçeleri olan Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım'dan seçilmiş ve MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında, ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıflarında veya özel okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitimine devam eden çocuklar (ve öğretmenleri) arasından oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin mezun oldukları ve görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları tablodaki gibidir:

Tablo 3-1:

Öğretmenlerin okullara göre dağılımı

Mezun olduğu okul		Okul Türü	
Meslek	3	Özel	15
Lisesi		Anaokulu	
Ön lisans	6	MEB	9
		anaokulu	
Lisans	23	Anasınıfı	8
Toplam	32	Toplam	32

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak; Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ve Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Çocukların öğretmen desteğini değerlendirmeleri ölçeği (ÇÖDDÖ). Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından ilki, uyarlama çalışması yapılması amaçlanan, Mantzicopoulos ve Neuharth-Pritchett (2003) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleri ile olan ilişkilerine yönelik algılarını ölçmek üzere geliştirilen Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği'dir. Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeğinin geliştirilmesinde, okul ortamındaki olumlu ve destekleyici öğrenci- öğretmen

ilişkilerinin yüksek risk altındaki çocukların dahi iyileşme gücünü artırdığı yönündeki çalışmaların etkili olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen- çocuk ilişkilerine yönelik pek çok araştırma yapılmış ve bunun çok etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmış olmasıyla birlikte, öğretmen desteğinin çok boyutlu bir yapı olduğu tartışılmasına rağmen buna ilişkin ölçmelerin, hâlihazırda sosyal desteğin alt boyut olduğu geniş ölçekli testler aracılığıyla veya tek boyutlu farklı ölçeklerden madde seçimiyle yapıldığı belirtilmiştir. Bu bağlamda alandaki eksikliğin kapatılması amacıyla yapılan ölçek geliştirilme çalışmasında motivasyon ve erken çocukluk literatüründen yararlanılmıştır (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003).

Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği'nin geliştirilmesinde, araştırmacıların çıkış noktasının Lynch ve Cicchetti (1992) tarafından yapılan çalışma olduğu belirtilmiştir. Öğretmen- çocuk ilişkisinin çocuk tarafından betimlenmesi noktasında iki çalışmanın da aynı amaç doğrultusunda olmasına karşın, halihazırda geliştirilmiş olan ölçeğin daha büyük yaş grubu için hazırlanmış olması, maddelerin okul öncesi dönem çocukları tarafından anlaşılmasının güçlüğü nedenleriyle yeni bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların gerçek hislerine dair en doğru bilgi yine kendilerinden alınandır ve bunun için de öğretmenler ve ebeveynler farklı araçlar kullanabilmektedirler (Beitchman & Corradini, 1988). Çocukların kendi ifadelerine dayalı olarak ölçüm yapan araçlarda bunlardan birisi olmakla birlikte bu ölçeklerin doğasından kaynaklanan zorluklar olabileceği belirtilmektedir. Okul öncesi dönem çağındaki çocuklara özellikle açık uçlu sorular yöneltildiğinde (örn., bana öğretmeninden bahseder misin?, bana kendinden bahseder misin?) sınırlı sözlü anlatım becerileri nedeniyle bu tür sorular karşısında kendilerine tam olarak ifade edemeyecekleri belirtilmektedir (Eder, 1990).

Eder (1990), okul öncesi dönemde çocukların dili kavrama becerilerinin, konuşma becerilerinden daha yüksek olduğunu belirterek madde formatlı cümlelerin kullanımının önemini vurgulamıştır. Kullanılan cümlelerin çocuğun günlük yaşantısından seçilmesi, betimleyici olması ve anlık olmayan-genel-duygularını ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmesinin çocuktan doğru bilgi alınmasında etkili olduğu belirtilmiştir (Eder, 1990). Çocukların konuya ilişkin kavrama düzeylerini, ilgi ve alakalarını yüksek tutabilmek amacıyla betimleyici maddelere somut materyallerinde eşlik etmesinin etkili olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Eder, 1990; Mantzicopoulos, Patrick, & Samarapungavan, 2008; Measelle, Ablow, Cowan & Cowan, 1998). Bu bilgiler ışığında, çocukların kendi ifadelerine dayalı bir ölçek olan Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği'nin (Y-CATS) geliştirilmesi sürecinde, çocukların betimleyici maddeler ile üç boyutta (yakınlık/destek, otonomi, negatif etkileşim) tipik deneyimlerini yansıtabilmeleri amaçlanmıştır. Araştırmacılar, çocukların durumu kavrayışlarını artırabilmek, odaklanmalarını sağlayabilmek ve daha fazla ilgilerini çekebilmek amacıyla ölçeğin uygulanma sürecinde somut materyal olarak posta kutusu ve çöp kutusu materyallerini kullanmışlardır.

Mantzicopoulos ve Neuharth-Pritchett, (2003) ölçek maddelerinin geliştirilmesine öncelikle çocukların sınıftaki günlük deneyimlerini ve öğretmen desteğine ilişkin algılarını anlamaya yönelik pilot çalışma yaparak başlamışlardır. Ölçeğin geliştirilmesinden üç yıl önce pilot çalışmalara 10 madde ile başlanmış ve sonraki yıl madde sayısı artırılmıştır. Yapılan pilot çalışmalarla ölçek maddelerinin ifade gücünün artırılarak çocuklar tarafından kolaylıkla anlaşılabilmesi hedeflenmiştir.

Ölçeğin nihai formunda, çocukların öğretmenlerinin sağladığı destek, teşvik ve kabulüne ilişkin algılarını ortaya çıkarmaya yönelik 14 madde, sınıf içi aktivitelerde öğretmenlerin çocuklara sağladığı seçim ve özerkliği değerlendirmek üzere 9 madde, çocukların

öğretmenleriyle olan ilişkilerinde algıladıkları çatışma ve olumsuz etkileşimi belirlemeye yönelik 8 madde yer almıştır.

Ölçeğin cevap formatı somut materyaller kullanılarak yapılandırılmıştır. Çocuklardan kendilerine okunan her maddeyi evet katılıyorum veya hayır katılmıyorum şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Buna göre her okunan madde için çocuğa bir kart uzatılmakta ve bu kartı olumlu yanıtları için posta kutusuna, olumsuz yanıtları için çöp kutusuna atarak maddeleri yanıtlaması istenmektedir. Mantzicopoulos ve Neuharth-Pritchett, (2003) tarafından, posta kutusu ve çöp kutusu, çocukta vereceği cevaba ilişkin doğru çağrışım yapabilecek materyaller olarak belirlenmiştir. Bu somut materyallerin kullanımı ile sözel ifade becerisi daha az gelişmiş olan çocukların maddeleri yanıtlayarak ölçeği tamamlaması da kolaylaşmakta ve aynı zamanda uygulama süreci boyunca dikkatleri korunmaktadır.

31 madde olarak hazırlanan ilk ölçek 52-93 aylık, 177 erkek ve 187 kız olmak üzere 364 çocuğa uygulanmıştır. Araştırmada Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği'nin yanında karşılaştırma ve kontrol ölçekleri olarak Akademik Başarı Testi (Woodcock-Johnson Tests of Achievement- Revised), Conners öğretmen dereceleme ölçeği (Conner's Teacher Rating Scale), Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (Social skills rating System; Gresham & Elliott, 1990) ve Öğrenci-Öğretmen ilişki ölçeği (Student-Teacher Relationship Scale) kullanılmıştır (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003).

Ölçeğin boyutlarının saptanabilmesi adına faktör analizleri yapılarak hem varimax hem de promax rotasyonları yapılmıştır. Faktör analizleri sonucunda, ölçek formunun üç bileşenli bir yapıyla tatmin edici bir yeterlikte olduğu saptanmıştır. Varimax rotasyonları sonucunda 27 maddenin faktör yüklerinin ≥ 30 olduğu belirlenmiştir. Kalan 27 madde üzerinden tekrar faktör analizleri yapılmış ve hem varimax hem de promax rotasyonları sonucu araştırmacılar,

çalışmanın ölçek formunun üç faktör üzerinden temsil edileceği sonucuna ulaşmışlardır (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003).

Faktör yükleri 0.31 ve üzeri olan 11 madde yakınlık/destek olarak ifade edilen birinci faktör altında toplanmış, Faktör yükleri 0.31 ve üzeri olan 10 madde, olumsuz etkileşim olarak başlıklandırılan ve çocuğun öğretmenine yönelik negatif ve zorlayıcı algılarına ilişkin maddeler içeren, ikinci faktör bileşeninde toplanmıştır. Faktör üç ise, faktör yükleri 0.30 ve 0.60 arasında değişen altı maddeden oluşan otonomi bileşeni olarak ölçek formunda yer almıştır (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003).

Faktör korelasyon matrisleri incelendiğinde, otonomi ve yakınlık/ destek boyutu arasında .33 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunurken, olumsuz etkileşim boyutunun ne yakınlık/destek (.00) ne de otonomi(.08) boyutuyla arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003).

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (α katsayısı) her alt boyut için ayrı ayrı hesaplanarak yakınlık /destek alt boyutu için .75, olumsuz etkileşim için .75, otonomi alt boyutu için .67 bulunurken tüm ölçek için bu katsayı .76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama ve standart sapma sayıları ise yakınlık /destek alt boyutu için (M=0.95; SD= 0.16), olumsuz etkileşim için (M=0.40; SD= 0.26), otonomi alt boyutu için (M=0.83; SD= 0.27) bulunmuştur. Beklendiği üzere, yakınlık /destek ve otonomi alt boyutları arasında olumlu bir ilişki ($r = 0.41$) olduğu ortaya konmuştur. Özerklik ve olumsuz etkileşim alt boyutları arasında düşük ilişki ($r= 0.12$) belirlenirken yakınlık ve olumsuz etkileşim boyutları arasında korelasyon olmadığı görülmüştür (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003).

3.3.2. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, 28 maddeden oluşan, uygulanan kişinin kendisi tarafından doldurulan 5’li likert tipi bir ölçektir. Okul öncesi

dönem ve üçüncü sınıf arasındaki çocuklar için uygulanabilen ve bu çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan ölçek maddeleri 1(kesinlikle uymuyor) ve 5(tamamen uyuyor) şeklinde değer almaktadır. Ölçeğin ilk formu 16 madde olup, bağlanma teorisi ve literatürdeki öğrenci-öğretmen ilişkisini konu alan farklı çalışmalardan yararlanılarak geliştirilmiş ve 28 madde olarak tamamlanmıştır. Maddeler, öğretmenin duygularını ve öğrencisi ile arasındaki ilişkiye karşı düşüncelerini değerlendirebilmek amacıyla hazırlanmıştır (Hamre & Pianta, 2001).

Ölçek, çatışma, yakınlık ve bağımlılık olarak isimlendirilen üç alt boyuttan oluşmaktadır. Çatışma alt boyutu 12 maddeden, yakınlık alt boyutu 11 maddeden, bağımlılık alt boyutu ise 5 maddeden oluşmaktadır. Her alt boyuttan elde edilen toplam puan ve ölçek toplam puanı, öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin türünü ve öğretmenin çocuk hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır (Akt. Şahin,2014).

Orijinal ölçeğin yapı geçerliği çalışmaları kapsamında Temel bileşenler yöntemi kaiser normalizasyonu ve varimax dönüştürmesine uygun olarak faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ölçekteki 28 maddenin üç faktöre yüklenerek toplam varyansın %48'ini açıkladığı belirtilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları, çatışma alt ölçeği için .92; yakınlık alt ölçeği için .88; bağımlılık alt ölçeği için ise .89 bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ise çatışma alt ölçeği için .92; yakınlık alt ölçeği için .86; bağımlılık alt ölçeği için ise .64 olarak bulunmuştur (Akt. Şahin, 2014).

Ölçeğin Türkiye için yapı geçerliği, test-tekrar test güvenilirliği ve iç tutarlılığına ilişkin çalışmalar Beyazkürk (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. 4-6 yaş grubundan toplam 531 çocukla, İzmir il merkezindeki özel ve resmi anaokullarında gerçekleştirilen çalışma, 10 kurum ve 40 öğretmen ile yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin orijinal yapısına uygun olarak maddelerin üç faktöre yüklendiği belirlenmiştir. Elde edilen bu faktör yapısının 28 madde için toplam varyansın %41,21'ini açıkladığı görülmüştür. 11 maddeden oluşan çatışma

boyutunun toplam varyansın %17,47'sini; 10 maddeden oluşan yakınlık boyutunun toplam varyansın %14,49'unu; 7 maddeden oluşan bağımlılık alt boyutunun ise toplam varyansın %9,25'ini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları çatışma alt ölçeği için .90; yakınlık alt ölçeği için .82; bağımlılık alt ölçeği için .87 olarak saptanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri ise, çatışma alt ölçeği için .84; yakınlık alt ölçeği için .80; bağımlılık alt ölçeği için .72 ve toplam puanda .86 şeklindedir (Akt. Şahin,2014).

Ölçeğin mevcut çalışmada kullanımı için gerekli izinler e-mail yolu ile alınmış olup, ölçek güncel olarak kullanılan bir ölçek olduğu için geçerlik çalışması yapılmamıştır. Ancak elde edilen verilerin güvenilirliğinin belirlenmesi için iç tutarlık anlamındaki güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Boyutlara göre ve ölçeğin tamamından elde edilen Cr-Alfa katsayısı tablodaki gibidir:

Tablo 3-2:

Öğretmen-öğrenci ilişkisi ölçeğinin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin güvenilirlik katsayıları

Cronbach Alfa	
Çatışma	0,780
Yakınlık	0,796
Bağımlılık	0,633
Ölçeğin tamamı	0,614

Tablo 3-2'de görüldüğü gibi öğretmen öğrenci ilişkisi ölçeğinin çatışma ve yakınlık alt boyutlarının güvenilirliği 0,70'in üzerindedir. Ancak bağımlılık alt boyutunun güvenilirliği 0,70 değerinin altında yer almaktadır. Ölçeğin tamamı için elde edilen güvenilirlik katsayısı 0,614 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Öğretmen bilgi formu. Öğretmen Bilgi Formu, çalışmaya katılan öğretmenler hakkında bilgi edinebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda ilk olarak öğretmenlere çalışmanın kapsamı ile ilgili kısa bir bilgi sunulmakta ve paylaşacakları bilgilerin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı ve çalışma metninde herhangi bir şekilde isimlerinin geçmeyeceği belirtilmektedir. Bu form, öğretmenin; cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, mezuniyet alanı sorularından oluşmaktadır.

3.4. Ölçek Uyarlama Süreci

Günümüzde farklı dil ve kültürlerde de kullanılabilen başarı, yetenek ve kişilik testlerine olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Uluslararası alanda yapılan, yaklaşık 30 dile çevrilen ve kırktan fazla ülkeden uygulanan başarı testleri bunun en büyük örneği olarak gösterilebilir (Hambleton & Patsula, 1998; Hambleton & Jong, 2003).

Hambleton ve Patsula (1999), başarı yetenek ve kişilik testlerinin çeviri ve uyarlamasının geçmişinin, her ne kadar eğitim araştırmacıları ve ölçme uzmanları bundan haberdar olmasa da, oldukça eskiye dayandığını belirtmektedirler. Neden ölçek uyarlama? sorusunun cevabına ise en az beş yanıt bulunabileceğini ifade ederek şu şekilde sıralamışlardır:

1. İkinci dilde yeni bir test geliştirmektense mevcut bir testi uyarlamak genellikle daha az maliyetli ve daha hızlıdır.
2. Amaç, kültürler arası veya uluslararası bir değerlendirme yapmak olduğunda, ikinci bir dille denklik sağlayacak yeni bir test geliştirmekten ziyade uyarlama çalışması yapmak en etkili yoldur.
3. İkinci dilde yeni bir test geliştirebilmek için yeterli uzmanlık bilgisi bulunmayabilir.
4. Mevcut geliştirilmiş test, iyi bilinen bir test ise bu testin uyarlamasını yapmak, yeni bir test geliştirmeye nazaran daha güvenilirdir.

5. Bir testin birden fazla dile çevrilen formunun olması, testi alan kişiler arasında eşitlik sağlar.

Uyarlama çalışmaları çoğu zaman araştırmacılar için daha az zahmetli görünmekle birlikte ölçek geliştirme sürecinde takip edilen adımların pek çoğu, ölçek uyarlama süreci içinde gereklidir. Psikolojik testlerin uyarlanma süreci genel olarak, iki dili de bilen bir kişinin birkaç saatini harcayarak, ölçeğin hedef dile çevirisini yapması şeklinde düşünülmektedir. Oysa doğru bir uyarlama sürecinde, ilk aşamada dil dönüşümünün yanı sıra kültürel farklılıklarında göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Hambleton & Patsula, 1998; Şahin, 1994).

3.4.1. Uyarlamanın aşamaları. Uluslararası Test Komitesi (ITC) tarafından, psikolojik testlerin çeviri ve uyarlama sürecine yönelik olarak farklı kurumlardan 12 temsilcinin katkılarıyla 22 maddelik bir rehber oluşturulmuştur (Hambleton & Jong, 2003). Bu kılavuzdaki maddeler 4 başlık altında toplanmış ve her başlığın altındaki maddeler kısaca açıklanmıştır. Bu başlıklar 1) içerik, 2) Test Geliştirme ve Uyarlama, 3) Uygulama, 4) Raporlaştırma ve Puanlama şeklindedir. Hambleton ve Patsula (1999), bu kılavuzdaki maddeler ve yapılan farklı ampirik çalışmalardan elde edilen bilgilerin bir araya getirilmesiyle ölçek uyarlama aşamalarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. Öncelikle ölçülen yapının mevcut ve hedef dil ve kültürde mevcut olduğundan emin olunmalıdır.
2. Yeni bir test geliştirmenin mi yoksa uyarlama yapmanın mı daha uygun olacağına karar verilmelidir.
3. Nitelikli çevirmenler seçilmelidir.
4. Testin dile çevirisi ve kültüre uyarlaması gerçekleştirilmelidir.
5. Testin uyarlanmış şekli incelenmeli ve gerekli değişiklikler yapılmalıdır.

6. Testin uyarlanmış şekli ile küçük bir grup üzerinde deneme uygulaması gerçekleştirilmeli ve ek düzeltmelerin gerekli olup olmadığı kontrol edilmelidir.

7. Uyarlaması yapılan test büyük bir gruba uygulanmalıdır.

8. Kùltürler arası karşılaştırma yapılacaksa kaynak ve hedef test puanlarını karşılaştırmak üzere uygun bir istatistiksel yöntem seçilmelidir.

9. Kùltürler arası karşılaştırma yapılacaksa dil eşdeğerliklerinin sağlandığından emin olunmalıdır.

10. Geçerlik çalışması yapılmalıdır.

11. Uyarlanmış testi kullanacak araştırmacılar için sürecin açıklandığı bir el kitapçığı hazırlanmalıdır.

12. Kullanıcılara eğitim verilmelidir.

13. Uyarlanmış testin kullanıldığı devam eden çalışmalar izlenmelidir.

Ölçek uyarlama aşamalarında da belirtildiği gibi ilk adım çevirinin gerçekleştirilmesidir. Buna uygun olarak dilsel çeviri sürecinde nitelikli uzmanların seçilmesi gerekmektedir. Yalnızca iki dili de iyi bilen uzmanların yeterli olmamasıyla birlikte bu uzmanlarda iki ek özellik daha aranmaktadır. Bunlar kaynak kültüre ve ölçeğin ilgili olduğu konuya olan hakimiyetleridir (Savaşır, 1994). Ölçeğin dil çevirisinde en çok tercih edilen yöntemlerden birisi geri çeviri olarak belirtilmektedir. Beller ve arkadaşları, ölçek çeviri sürecini dört adımda ele alarak, bunları ilk çeviri, bağımsız inceleme, geri çeviri ve ilk uygulamadan önceki son kontrol olarak belirtmektedirler. Buna göre kaynak dilden hedef dile çeviri tamamlandıktan sonra orijinal ölçekle arasındaki tutarlılığa bakmak amacıyla geri çeviri yapılmaktadır. Bu çeviri ölçek, özgün ölçek ile karşılaştırılarak aralarındaki tutarlılığa bakılmakta ve son şekli verilmektedir (Beller, Gafni & Hanani, 2005, s.302-303).

Uyarlanmış ölçekten elde edilecek puanların geçerlik ve güvenilirliğinden emin olabilmek amacıyla istatistiksel veriler aracılığıyla bu yapılar hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Faktör analizi, eş zamanlı, yordayıcı geçerlik çalışmaları, test-tekrar test, paralel formlar yöntemi ve iç tutarlılık katsayıları ile ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları elde edilebilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014; Savaşır 1994; Şahin, 1994).

Ölçek uyarlama çalışmaları, araştırmacıya fayda sağlamanın yanı sıra farklı çalışmalarla bütünleşerek hedef ülkenin alan literatürüne de getiri sağlamaktadır. Uyarlama çalışmaları ortak araştırma çalışmaları kapsamında ele alınabilmekte ve bu bağlamda iki ülke araştırmacılarının yazışmalar yoluyla kurduğu ilişkiler neticesinde edinilen bilgi alışverişi ülkenin bilimsel gelişimi açısından anlamlı sayılabilmektedir. Uyarlama çalışmaları sonucunda edinilen yerel normlar ile kültürlerarası karşılaştırmaların önü açılabilir (Şahin, 1994)

3.5. Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği (Çöddö) Uyarlama Çalışması

3.5.1. Veri toplama süreci. Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği'nin uyarlama çalışmasının yapılmasına karar verildikten sonra ölçeği geliştirenlerden izin alınmıştır. Bu amaçla her iki akademisyene e-mail gönderilmiş ve Dr. Neuharth-Pritchett'ten ölçeği kullanabileceğimize dair geri dönüş alınmıştır. E-mail yolu ile yapılan yazışmalar aracılığıyla ölçek ve uygulama süreci hakkında bilgiler alınmıştır.

Uygulamalara ikinci dönemin ikinci yarısında, Nisan ayında başlanmıştır. Böylelikle çocuk ve öğretmenin, ölçek maddelerini doğru bir şekilde cevaplayabilmek üzere, öğretmen ve çocukların birbirleri ile yeterli vakit geçirmiş olduklarından emin olunmak istenmiştir. Uygulamalar için çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunda, mümkün olduğunca sessiz ve diğer çocukların bulunduğu ortamın dışında bir yer tercih edilmiştir. Uygulama araştırmacı tarafından her çocukla birebir gerçekleştirilmiştir. Çocuk ve uygulayıcı bir masada karşılıklı oturmuş ve uygulama sırasında kullanılan materyaller, uygulamanın yapılacağı ortamda bir masanın

üstünde hazır olarak bulundurulmuştur. Uygulamada küçük renkli kartlar, kumbara ve çöp kutusu materyalleri kullanılmıştır. Kullanılan kumbara ve çöp kutusu materyalleri çocuğun herhangi birinin dış görünüşüne yönelerek cevap vermesini önleyebilmek amacıyla aynı renkte ve ayrıntısız özelliklerde seçilmiştir.

Ön uygulamalarda her görüşme ortalama 25 dakika sürerken asıl uygulamalarda her görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür. İfadeler çocuğa okunurken aynı zamanda renkli bir kart uzatılarak çocuğun o ifadeye ilişkin olumlu görüşü(doğru/ evet/katılıyorum) için kartı kumbaraya atması, olumsuz görüşü (yanlış/ hayır/ katılmıyorum) için ise kartı çöp kutusuna atması istenmiştir. Ölçeğin orijinal formunda olumsuz cevaplar için çöp kutusu ve olumlu cevaplar için posta kutusu materyalleri kullanılmıştır. Fakat kumbaranın temsil gücünün ülkemizde bu yaş çocukları için daha anlamlı olacağı düşünülerek, posta kutusu yerine kumbara materyali tercih edilmiştir.

Uygulama öncesinde çocuğun yardımcı öğretmen, sınıf ablası, stajyer öğrenci vs. yerine dikkatini öğretmenine odaklanmasını sağlayabilmek amacıyla öğretmeni ile ilgili birkaç soru sorulmuştur. Sorulan soruların ilki “Öğretmenin adı nedir?” olmuştur. Ön uygulamalar sırasında sınıfında yardımcı bir öğretmen bulunan bazı çocukların bu soruya bocalayarak cevap verdikleri görülmüştür. “İki tane öğretmenimiz var hangisi...” şeklinde cevaplar alınmıştır. Çocuktan, sınıf öğretmeninin adı alınarak dikkatini öğretmenine yönlendirebilmek ve uygulamanın nasıl yapılacağını anlatabilmek amacıyla öğretmenine ilişkin bir “olumlu/ katılıyorum” bir de “olumsuz/ katılmıyorum” şeklinde cevaplandırabileceği iki madde yöneltilmiştir. Çocuğa olumlu ve olumsuz yanıtlar için ne yapması gerektiği anlatılarak örnek uygulamaya geçilmiştir. İlk ifade “öğretmenim benden uzundur” şeklindedir ve olumlu cevap beklenmiştir. İkinci ifade ise “öğretmenimin dişleri mordur” ve bu ifade için olumsuz cevap beklenmiştir. Sürecin nasıl ilerleyeceğini anlamayan çocuklar için ek maddeler yöneltilmiş ve uygulamaya geçilmiştir.

3.5.2. Çocukların öğretmen desteğini değerlendirmeleri ölçeğinin uyarlama sürecine ilişkin dilsel eşdeğerlik çalışmaları. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini sağlayabilmek amacıyla ilk aşamada ölçek, araştırmacı, üç eğitim alan uzmanı ve bir profesyonel çevirmen tarafından birbirinden bağımsız olarak İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Böylece beş ayrı Türkçe ölçek formuna ulaşılmıştır. Çeviriler ile orijinal form arasındaki tutarlılığa bakılarak madde seçimi yapılmıştır. Çeviri formlar arasından yapılan madde seçimi sırasında üzerinde uzlaşılan maddeler olduğu gibi kararsızlık yaratan ifadeler de olmuştur. Taslak form için madde seçim yapılırken mekanik çeviri ifadelerden ziyade Türk eğitim sisteminde var olan, çocuklar tarafından anlaşılabilmesi düşünülen ve aşina oldukları ifadeler tercih edilmiştir. Dilimize çevirisi aşamasında ölçek maddelerinde kararsızlık yaratan ifadeler konusunda ölçek geliştiricilerinden Dr. Neuharth-Pritchett ile iletişime geçilerek ifadenin ne anlamda kullanıldığına dair ek açıklamalar istenmiştir.

Ölçek uyarlama sürecine ilişkin en önemli problem; orijinal ölçeğin geliştirildiği kaynak dil ve kültürün, hedef dil ve kültürden farklı olması olarak belirtilmektedir. Bu durum kaynak kültürde kullanılan bazı kavramların hedef dil ve kültürde karşılık bulamamasına veya farklı anlamlarda yorumlanmasına neden olabilmektedir (Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu, 2015). Bu durumun önüne geçebilmek amacıyla ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma aşamasında yalnızca dil farklılığı değil olası kültürel farklarda göz önünde bulundurulmuştur.

Uluslararası Test Komitesi (ITC)'nin önerdiği ölçek uyarlama adımlarının takip edildiği araştırmada, Amerika'da geliştirilen ve orijinal dili İngilizce olan ölçeğin anadilimize ve ülkemize uyarlanma aşamasında, kültürler arası farklılıklardan ve çeviri uygunluğundan kaynaklı olarak ölçeğin psikometrik değerlerini olumsuz etkileyebilecek durumların önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla Amerika'da okul öncesi eğitimi alanında doktora çalışmalarını yapmış, her iki kültüre ve ölçülen yapıya hâkim, ana dili Türkçe olan üç uzmana ölçek formu

gönderilmiştir. Taslak formda her maddenin orijinal dilindeki ifadesi, çevirisinde uzlaşılan ifadeler ve kararsızlık yaratan ifadeler tüm çeviri seçenekleri ile birlikte yer almıştır.

Uzmanlardan, her madde için kaynak kültür ve hedef kültürü göz önünde bulundurarak maddelerin çeviri uygunluğunu değerlendirmeleri beklenmiştir. Böylelikle ölçek maddelerinin dilimize çevirisi ile ölçülmek istenen yapının kültüre uygun uyarlamasının doğru olarak tamamlanması amaçlanmıştır. 3 uzmana gönderilen taslak ölçek formundaki 27 maddenin 20'si için uzmanların görüş birliği sağladığı, çeviri seçenekli olarak sunulan 7 madde için ise farklı seçimlerin yapıldığı görülmüştür. Uzmanlar tarafından çeviri formunda üzerinde fikir birliğine varılamayan 7 madde için çoğunlukla işaretlenen seçenekler tercih edilmiş ve bir sonraki aşamaya geçilmiştir.

Ölçeğin dil geçerliğinin sağlanması amacıyla ölçek uyarlama çalışmalarında yaygın olarak tercih edilen geri çeviri modeli kullanılmıştır (Çüm, 2013; Boztunç Öztürk, Eroğlu & Kelecioğlu, 2015). Bu modele uygun olarak, oluşturulan Türkçe form geri çeviri yöntemi ile bir dil uzmanı tarafından hedef dilden kaynak dil olan İngilizce 'ye çevrilmiştir. Böylelikle Türkçe 'ye çeviri sırasında herhangi bir anlam kayması olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Geri çeviriden elde edilen İngilizce form ile özgün form arasındaki denklik incelenmiş ve Türkçe forma son şekli verilmiştir.

Yapılan çeviriler ve alınan uzman görüşleri ile son hali verilen ölçek, ön uygulama amacıyla araştırmacı tarafından okul öncesi eğitimi alan ve 60-72 aylık 34 çocuğa uygulanmıştır. Ön uygulamalarda maddelerin çocuklar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı değerlendirilmiştir. Çocukların soruları anlayarak cevap verip vermediğini kontrol edebilmek amacıyla ön uygulama yapılan 34 çocuğun hepsinden her maddeyi örneklemesi istenmiştir.

“*Öğretmenim sınıfı eğlenceli hale getirir*” maddesi için çocukların açıklamaları şu şekilde olmuştur:

“Öğretmenim sınıfı süsleyerek eğlenceli hale getirir”

“Öğretmenim oyuncakları dönebilirsiniz deyince sınıf eğlenceli hale gelir.”

“Öğretmenim sınıfta müzik açınca sınıf eğlenceli hale gelir”

“Öğretmenim sınıfta masal anlatınca eğlenceli olur”

Farklı örneklemelerin yapıldığı bir diğer madde olan “*Öğretmenim bana zor gelen şeyleri yapmamı ister*” için bazı çocukların açıklamaları şu şekildedir:

“Sayı saymak benim için çok zor ama öğretmenim saymamı istiyor.”

“Yorulduğum zaman kitapları toplamak benim için çok zor ama öğretmenim yapmamı istiyor”

“Kartondan yuvarlak kesmek çok zor ama öğretmenim kestiriyor...”

“Yazı çalışması yapmak istemiyorum çok zorlanıyorum ama yap diyor öğretmenim.”

“*Öğretmenim sınıfta farklı etkinlikler yapmama izin verir*” maddesini olumlu / olumsuz yanıtlayan çocuklardan maddeyi örneklemeleri istendiğinde şu cevaplar alınmıştır:

“Çöpteki kâğıtları toplayarak yapıştırmama izin vermez...”

“Deney yapmama izin vermez”

“İzin vermez çünkü sınıfta kendimi tehlikeye atabileceğim etkinlikler yapmak isteyebilirim...”

Verdikleri örnekler neticesinde çocukların soruların büyük kısmını doğru anladıkları

görülmüştür. Araştırmacı ve bir okul öncesi eğitim alan uzmanı ile birlikte, ön uygulamalarda

bazı çocukları karasızlığa düşüren, anlaşılır olmayan maddelerin düzeltilmesi yapılmıştır. Buna

göre çocukların bazıları tarafından sınıfın mekânsal düzenlemesinin eğlenceli olması olarak

algılanan “öğretmenim sınıfı eğlenceli hale getirir” maddesi “*öğretmenim sınıfta eğlenceli vakit*

geçirmemizi sağlar” olarak değiştirilmiştir. “Öğretmenim benim arkadaşımdır” ifadesi bazı

çocuklar tarafından “hayır arkadaşım değil, öğretmenim” şeklinde cevaplanmıştır. Bu maddenin

çocuklar için yeterince açık olmadığı düşünülerek, “*Öğretmenim bana arkadaşça davranır*”

şeklinde düzeltilmiştir. Uygulama sırasında kullanılan materyallerin çocuklarda dikkat

dağınıklığına veya herhangi bir yönlendirmeye yol açmadığı düşünülerek materyallerde bir

değişiklik yapılmamıştır.

3.5.3. Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği'nin uyarlama sürecine ilişkin kapsam geçerliği çalışmaları. Çocukların Öğretmen Desteğinin Değerlendirilmesi Ölçeğinin, amaçlanan davranışın ölçülmesinde yeterli olup olmadığının test edilmesi amacıyla okul öncesi eğitim alanında uzman öğretim üyelerinden görüş alınmıştır. Ölçek maddelerinin anlaşılır olması, hedef kitleye uygunluğu, maddenin temsil gücü gibi faktörler ölçme aracının geçerliğini etkilemektedir. Kapsam geçerliği çalışmalarında uzman görüşlerine başvurulması, nitel verilerin istatistiksel yöntemlerle nicelleştirilmesi esasına dayanmaktadır (Yurdugül, 2005).

Çocukların Öğretmen Desteğinin Değerlendirilmesi Ölçek formunun uzman görüşü değerlendirmesi için okul öncesi eğitimi alanında uzman dört öğretim üyesi belirlenmiştir. Uzman görüşü alınacak öğretim üyeleri belirlenirken çalışma alanlarının çocuk-öğretmen ilişkisi ile ilgili olmasına dikkat edilmiştir. Uzmanlardan ölçek maddelerini, maddenin ölçülecek alt boyutu temsil etme durumuna, maddenin hedef kitle tarafından kolaylıkla anlaşılabilme durumuna ve maddenin yeterince açık ifade edilip edilmeme durumuna göre değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlara, öncelikle ölçeğin kimlere uygulanacağını, ölçeğin amacının ve kendilerinden beklenenlerin açıklandığı bir yönergenin yer aldığı ölçek formu gönderilmiştir. Gönderilen form, ölçek maddelerinin karşısında her kapsam değerlendirme alanı için “yeterli”, “düzeltmeli” ve “yetersiz” olarak işaretleme yapabilecekleri ve önerilerini yazabilecekleri alanlar düzenlenerek hazırlanmıştır.

Uzmanlara sunulan formlarda, her sorunun uygunluğu için uyuşma düzeylerinin %90- %100 olması beklenmekle birlikte, uzmanların %70- %80 uyuşma gösterdikleri maddelerin düzeltme yapılarak ölçme aracında kalabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2013, s. 180). ÇÖDDÖ için alınan uzman görüşleri sonucunda uzmanların 19 madde üzerinde uzlaştıkları, 8 madde için ise düzeltme verdikleri belirlenmiştir. Buna göre %70,37 olarak hesaplanan uyuşma düzeyi sonrasında ölçek maddelerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Uzmanlar tarafından gelen düzeltme önerileri doğrultusunda ölçeğin destek boyutunun 6. maddesinin çevirisinde kullanılan “akıllı” ifadesi “zeki” olarak değiştirilmiştir. Olumsuz etkileşim alt boyutunda yer alan “Öğretmenim kaba bir insandır” maddesi, öğretmeni doğrudan niteleyen olumsuz bir ifade olarak belirtilerek “Öğretmenim çoğunlukla kaba davranır” şeklinde düzeltilmiştir. “Öğretmenim istediğim arkadaşımınla oynamama izin verir” maddesi, ifadenin netlik kazanması bakımından “Öğretmenim oyunlarda istediğim arkadaşımı seçmeme izin verir” şeklinde değiştirilmiştir.

3.5.4. Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği'nin uyarılama sürecine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. İlk aşamaların ardından ÇÖDDÖ'nin uygulamasına geçilmiştir. Uygulamaya çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime devam eden yaşları 60-72 ay arasında değişen 437 çocuk katılmıştır. Uyarılama çalışmasına katılan çocukların %43,2'si 60-60 ay (n=189), %56,8'i 67-72 ay (n=248) yaş aralığındadır. Çocukların %49,7'si kız (n=217) ve %50,3'ü erkektir (n=220) ve %20,6'sı özel anaokuluna (n=90), %50,3'ü MEB anaokuluna (n=169) ve %40,7'si anasınıfına (n=178) devam etmektedir.

Ölçeğin uygulamasının yapılmasının ardından elde edilen verilerin faktör yapısını ortaya çıkarmak üzere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ancak bir veri setine açımlayıcı faktör analizi yapabilmek için veri setinin örneklem büyüklüğü, kayıp veriler, uç değerler, doğrusallık, çoklu bağlantı, normallik ve faktörleşebilirlik açısından incelenmesi gereklidir (Tabahnick & Fidell, 2001). Faktör analizi çalışmalarında ele alınacak yeterli örneklem büyüklüğü ile ilgili literatürde çeşitli öneriler yer almaktadır. Buna göre Kline (1994) güvenilir faktör çıkartmak için 200 örneklem büyüklüğü ile çalışılması gerektiğini; Tabahnick ve Fidell (2001) ise yüksek faktör yükleri elde etmek için 150 kişilik örneklem yeterli olabileceğini belirtmişlerdir. Ancak faktör analizinde en az 300 kişilik örneklem sayısının uygun olduğu genel bir ifade olarak ortaya konmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Literatür önerileri doğrultusunda bu

çalışmada ele alınan 437 kişilik örneklemin faktör analizine başlamak için oldukça yeterli olduğu düşünülmektedir.

İlk olarak veri seti kayıp değerler açısından incelenmiş ve kayıp veri olmadığı görülmüştür. Uyarılama sürecinde gerçekleştirilecek analizlerden en doğru sonucu olabilmek amacıyla uç değerler hesaplanmıştır. Uç değerlerin incelemesi tek yönlü ve çok yönlü olarak yapılmaktadır. Tek yönlü uç değerlerin belirlenmesi için ait her bir maddeye ait puanlar standart Z puanlarına dönüştürülmüştür. Örneklem sayısının büyük olması nedeniyle ($n > 100$) bu çalışmada Z puanı ± 4 aralığı dışında kalan veriler uç değer olarak ele alınmış ve örneklemden çıkarılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Çok değişkenli uç değerlerin incelenmesi için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Bu çalışmada serbestlik derecesi bağımsız değişken sayısının bir eksiği olan 26'dır ve kritik ki-kare değeri 54,052'dir. Mahalanobis uzaklık değeri bu değer üstünde olan veriler çok değişkenli uç değer göstermeleri sebebiyle silinmiştir. Doğrusallık için q-q grafiklere, scatter plot ve korelasyonlara bakılmış; çoklu bağlantı ve tekillik için korelasyonlar incelenmiştir. Sonuçta verilerin doğrusallık varsayımını karşıladığı, korelasyon değerlerinin 0,70'in, altında olması sebebiyle değişkenler arasında çoklu bağlantı ve tekillik olmadığı görülmüştür. Normallik ve faktörleşebilirliğin incelenmesi faktör analiz çıktılarından olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett'in Küresellik testi ile yapılmıştır. Veri inceleme ve temizleme aşamasından sonra varyans göstermeyen (tamamı 1 şeklinde kodlanmış) 4 madde (Madde 3, 11, 12, 14) analizden çıkarılmıştır. Geriye kalan 23 madde ve 379 örneklem sayısı ile açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Faktör analizine geçmeden önce elde kalan veri setinde çocukların yaşı, cinsiyeti ve okul özelliklerine göre dağılım tablodaki gibidir.

Tablo 3-3:

ÇÖDDÖ ile faktör analizi öncesinde çocuklara ilişkin demografik özellikler

Yaş		Cinsiyet		Okul	
60-66 ay	162	Kız	192	Özel Anaokulu	80
67-72 ay	217	Erkek	187	MEB anaokulu	149
				Anasınıfı	150
Toplam	379	Toplam	379	Toplam	379

Faktör analizi yapılırken seçilecek istatistiksel işlemlerin belirlenmesinde veri setinin bazı özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Öncelikle ölçeğin orijinal formu 3 boyuttan oluşması sebebiyle AFA 3 boyut ile sınırlandırılarak yapılmıştır. Uyarılama yapılmak üzere seçilen ölçeğin, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanmasını kolaylaştıran iki uçlu soru formatı, analizler sırasında alışlagelmiş likert tipi ölçeklerde kullanılan yöntemlerin dışına çıkılmasına neden olmuştur. Buna göre veriler 1-0 şeklinde puanlanan maddelerden oluştuğu için tetrakorik korelasyon matrisi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi ile promax ($k=4$) döndürme yapılmıştır. Faktör sayısına karar vermede referans olması için MAP testi ve paralel analiz yapılmıştır. Ayrıca faktör yük değeri için kesme noktası 0,30 olarak ele alınmış ve binişik maddeler ile faktör yükü bu değer altında olan maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre Bartlett Küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3-4:

KMO ve Bartlett testleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi		0,6825
Bartlett Küresellik testi	Ki-kare	1140,8
	sd	253
	p	0,00001

Elde edilen KMO değeri (0,683) zayıf faktörleşmeye işaret eden bir değer olmakla birlikte literatür doğrultusunda kabul edilebilmektedir (akt. Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Bartlett testi sonucu incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği varsayımı da karşılanmaktadır. Özdeğerlere dayalı olarak açıklanan varyans değerleri tablodaki gibidir.

Tablo 3-5:

Açıklanan toplam varyans tablosu

Bileşen	Özdeğer	Açıkladığı varyans	Kümülatif Varyans
1	3.52858	0.15342	0.15342
2	2.48567	0.10807	0.26149
3	1.77679	0.07725	0.33874
4	1.46565	0.06372	
5	1.34662	0.05855	
6	1.22814	0.0534	
7	1.13665	0.04942	
8	1.03733	0.0451	

9	1.02643	0.04463
10	0.91032	0.03958
11	0.86702	0.0377
12	0.81838	0.03558
13	0.73717	0.03205
14	0.70101	0.03048
15	0.66799	0.02904
16	0.64307	0.02796
17	0.54709	0.02379
18	0.51391	0.02234
19	0.47384	0.0206
20	0.45325	0.01971
21	0.41232	0.01793
22	0.21655	0.00942
23	0.00621	0.00027

Tabloda görüldüğü gibi özdeğeri 1' den büyük 9 boyut ortaya çıkmıştır. Üç boyut birlikte, ölçekten elde edilen toplam varyansın yaklaşık %34'ünü açıklamaktadır. Boyut sayısına karar verirken varyans açıklama oranı, özdeğeri 1' den büyük faktör oranı dikkate alınabilir, ancak bunlar yeterli bir ölçüt olmayabileceği düşünülerek paralel analiz yapılmıştır.

Tablo 3-6:

Paralel Analiz Sonuçları

Variable	Gerçek veri özdeğerleri	Tesadüfü özdeğerlerin ortalaması	%95 olasılıklı tesadüfü özdeğerler
1	3.52858**	2.05403	2.24965
2	2.48567**	1.84867	1.98283
3	1.77679*	1.7064	1.82342
4	1.46565	1.58342	1.67945
5	1.34662	1.4856	1.57422
6	1.22814	1.39165	1.46853
7	1.13665	1.3096	1.37694
8	1.03733	1.2329	1.29867
9	1.02643	1.16099	1.22819

Paralel analiz sonuçlarında; elde edilen gerçek veri özdeğerlerinin, %95 olasılıklı tesadüfü özdeğer sonuçlarından daha küçük değerlere sahip olduğu noktada faktör sayısına karar verilebilmektedir. Sonuçlara göre 2. boyuttan sonra gerçek özdeğer %95 olasılıklı paralel analiz sonuçlarından küçük kalmaktadır. Bu durum ortaya çıkacak faktör sayısının 2 olabileceğini göstermektedir. Faktör sayısına tam olarak karar vermek için ayrıca MAP (Minimum Average Partial) testi de yapılmıştır. MAP testi sonucu tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 3-7:

MAP testi sonuçları

Boyut	Averaged Partial
1	0.01978
2	0.01898*
3	0.02888
4	0.05167
5	0.11679
6	0.86357

MAP testi sonucuna göre averaged partial değeri birinci boyuttan ikinci boyuta azalmış ancak ikinci boyuttan sonra artmaya başlamıştır. Bu durum anlamlı faktör sayısının 2 olacağı şeklinde yorumlanmaktadır. Paralel analiz ve MAP testi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin faktör sayısının orijinal ölçekten farklı olarak 2 olabileceği göz önünde bulundurularak analize devam edilmiştir. ÇÖDDÖ ölçeğine ilişkin yapılan AFA sonucunda her bir maddeye ait faktör yükleri ve ilişkili olduğu faktörler aşağıdaki tablo 3-6'da verilmiştir.



Tablo 3-8:

Maddelerin faktör yükleri

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
1. Madde 1.		0.482	
2. Madde 2.		0.629	
4. Madde 4.		0.564	
5. Madde 5.			0.310
6. Madde 6.			0.482
7. Madde 7.		0.403	
8. Madde 8			0.465
9. Madde 9.		0.732	
10. Madde 10.			0.309
13. Madde 13.			0.449
15. Madde 15.			0.897
16. Madde 16.			0.624
17. Madde 17.			0.817
18. Madde 18.		0.410	
19. Madde 19.			0.600
20. Madde 20.		0.441	
21. Madde 21.	0.650		
22. Madde 22.	0.566		
23. Madde 23.	0.597		
24. Madde 24.	0.612		
25. Madde 25.	0.762		
26. Madde 26.			
27. Madde 27.	0.545		
Açıklanan Varyans (%)	%10,7	%9,6	%13,6

Tablo 3-6’da görüldüğü gibi, ölçekte yer alan madde 26 hiçbir boyutta 0,30’un üzerinde yük vermemiştir. Bu sebeple ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Binişik maddenin yer almadığı

ölçekte birinci boyut orijinal ölçekte yer alan çatışma boyutundan oluşmaktadır. İkinci boyutta ağırlıklı olarak orijinal ölçekte yer alan yakınlık/destek maddeleri yer almıştır. Üçüncü boyut orijinal ölçekte özerklik boyutu olarak ele alınmaktadır ancak analiz sonuçlarına göre bu boyutta yakınlık-destek maddeleri ile özerklik maddeleri bir arada karışık şekilde yer almıştır.

Öğretmenlerin çocuklara sağladığı seçim şansı ve bağımsız hareket edebilmeye (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003) ilişkin maddelerin özerklik boyutu altında yer alması beklenmektedir. Fakat bu boyutta yer alan maddeler incelendiğinde de anlamsal olarak aynı boyut altında birleştirilemeyeceği görülmektedir. Dolayısıyla madde 5, 6, 8, 10 ve 13 özerklik altında ele alınmamasına karar verilmiştir. Bu sonuçlar MAP ve paralel analiz sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin iki boyutlu bir yapı gösterdiğine karar verilmiştir. Analiz birinci ve ikinci boyuta alınan maddeler ile tekrarlanmıştır. Nihai ölçeğe ilişkin bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 3-9:

Nihai ölçeğe ait açıklanan toplam varyans tablosu

Bileşen	Özdeğer	Açıkladığı varyans	Kümülatif Varyans
1	3.09691	0.23822	0.23822
2	2.31948	0.17842	0.41665
3	1.4751	0.11347	
4	1.09231	0.08402	
5	0.98348	0.07565	
6	0.84075	0.06467	
7	0.74304	0.05716	
8	0.64324	0.04948	
9	0.60876	0.04683	
10	0.49897	0.03838	
11	0.39946	0.03073	

12	0.19885	0.0153
13	0.09964	0.00766

Ölçeğin analizler sonucu elde edilen son şeklinde 13 madde yer almaktadır. Bu maddeler özdeğeri 1'den büyük 4 bileşen ortaya koymuştur. İkinci bileşenden itibaren özdeğer ciddi şekilde düşmektedir. Bu maddeler toplam varyansın %41,6'sını açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın en az %30 olması, çok faktörlü ölçeklerde ise bu değer daha yüksek olması beklenir (Büyüköztürk, 2013). Bu sebeple burada elde edilen açıklanan varyans değeri yeterli bir değer olarak görülmüştür. Maddelerin faktör yükleri tablo 8'deki gibidir.

Tablo 3-10:

Nihai Ölçeğe ait maddelerin faktör yükleri

Madde	Faktör	Faktör
	1	2
1. Madde 1.		0.536
2. Madde 2.		0.742
4. Madde 3.		0.670
7. Madde 4.		0.526
9. Madde 5.		0.715
18. Madde 6.		0.479
20. Madde 7.		0.474
21. Madde 8.	0.728	
22. Madde 9.	0.642	
23. Madde 10.	0.646	
24. Madde 11.	0.678	
25. Madde 12.	0.788	
27. Madde 13.	0.625	
Açıklanan Varyans (%)	%22,1	%19,6

Ölçekte yer alan alt boyutların iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğine Cronbach Alfa; kararlılık anlamındaki güvenilirliğine ise test tekrar test yöntemi ile bakılmıştır. Test tekrar test yöntemi için test, ilk uygulamadan iki hafta sonra örnekleme yer alan 75 çocuğa tekrar uygulanmıştır. Test tekrar test uygulaması yapılan grupta yer alan çocukların %42,7'si 60-66 ay (n=32), %57,3'ü 67-72 aylıktır (n=43). İki uygulamadan her bir alt teste ve testin tamamına ilişkin olarak elde edilen puanların Pearson Moment Çarpımı korelasyonu test tekrar test güvenilirliği olarak raporlanmıştır (Atılğan, Kan & Doğan, 2009). Çalışma grubunun tamamından ve ayrı ayrı yaş gruplarından alt boyutlar için elde edilen güvenilirlik katsayıları tablodaki gibidir.

Tablo 3-11:

ÇÖDDÖ'nün alt boyutlarına ve tamamına ilişkin güvenilirlik katsayıları

	Cronbach Alfa			Test tekrar test		
	Grubun Tamamı	60-66 ay	67-72 ay	Grubun Tamamı	60-66 ay	67-72 ay
Yakınlık-Destek	0,416	0,424	0,411	0,593**	0,401*	0,738**
Çatışma	0,624	0,638	0,614	0,754**	0,872*	0,665**
Ölçeğin tamamı	0,543	0,518	0,562	0,673**	0,640**	0,698

*p<0,5

**p<0,01

Tablo 9'da görüldüğü gibi iç tutarlık anlamındaki güvenilirlik katsayıları yakınlık-destek boyutu için her iki yaş grubunda ve çalışma grubunun tamamında, çatışma boyutu için elde edilen değerlerden düşüktür. Test tekrar test yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayıları ise neredeyse tüm durumlarda Cr-Alfa katsayılarından daha yüksek değerlere sahiptir. Özellikle 60-66 aylık çocuklar için çatışma boyutunda, 67-72 aylık çocuklar için yakınlık destek boyutunda elde edilen değerler 0,70'in üzerindedir. Psikolojik bir test için güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel bir kural olarak yeterli görülmektedir

(Büyüköztürk, 2013). Ayrıca test tekrar test yöntemi ile ölçeğin tamamından elde edilen güvenilirlik katsayıları da 0,70 değerine oldukça yakın değerlerdedir. Bu sebeplerle daha önce faktör yapısı açıklanan ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğinin yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Sonuç olarak ÇÖDDÖ ölçeği yakınlık destek ve çatışma boyutlarına sahip, 13 maddeden oluşan, toplam varyansın %41'ini açıklayan iki boyutlu bir ölçek olarak Türkçe'ye uyarlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, çoklu regresyon, ANOVA ve t-testi kullanılmıştır. Bu analizler içinde en fazla varsayıma sahip olanı çoklu regresyon analizidir. Bu sebeple her iki ölçekten elde edilen sürekli değişkenlerin (çocuk ve öğretmene uygulanan ölçeklerin alt test puanlarının) çoklu regresyonun varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Veri setinde örneklem sayısı 278'dir ve Tabachnick ve Fidell (2007), çoklu regresyon analizinde bireysel yordayıcıların testi için m bağımsız değişken olmak üzere en az $104 + m$ kadar örneklem büyüklüğüne ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada, yordayıcı değişken sayısının en fazla 3 olması sebebiyle analizler için en az 107 örnekleme ihtiyaç vardır ve örneklem büyüklüğü bu sayının oldukça üzerinde olduğu görülmektedir. Böylelikle regresyon analizi için ilk varsayım olan çalışma grubu büyüklüğü şartının sağlandığı görülmektedir. Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için karşılanması gereken bir diğer varsayım bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının (multicollinearity) olmaması olarak açıklanabilmektedir. Böyle bir durumda, yordayan iki değişken arasında çok yüksek ilişki görülmekte ve aralarında çok benzer bir durum olduğundan birisinin atılması gerekmektedir. Çoklu bağlantının olup olmadığının anlaşılabilmesi için SPSS programından elde edilen ikili korelasyon tabloları incelenmiştir. Farklı bir yöntem olarak, regresyon analizleri sırasında elde edilebilen tolerans değeri ve VIF değerleri de

incelenebilmektedir. Tolerans deęerinin 0,10'dan dūřuk; VIF deęerinin ise 10'dan yūksek olması çoklu baęlantı olduęunu gōstermektedir (okluk ve dięerleri, 2012).



Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinden elde edilen veriler arasındaki ilişkiler nasıldır?

1.1.Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar (çatışma, yakınlık, bağımlılık), çocukların öğretmen desteğine ilişkin değerlendirmeleri ölçeğinin alt ölçeklerinden (çatışma, destek) elde edilen puanları yordamakta mıdır?

1.2.Öğretmene ilişkin demografik özellikler (mesleki deneyim, görev yapılan okul türü, eğitim durumu) öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama biçimini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.3.Çocuğa ait demografik özellikler (cinsiyet, yaş, devam edilen okul türü)öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama biçimini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.4.Okul öncesi eğitim alan çocukların öğretmen desteğini değerlendirmeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.5.Okul öncesi eğitim alan çocukların öğretmen desteğini değerlendirmeleri devam ettikleri okul türüne göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

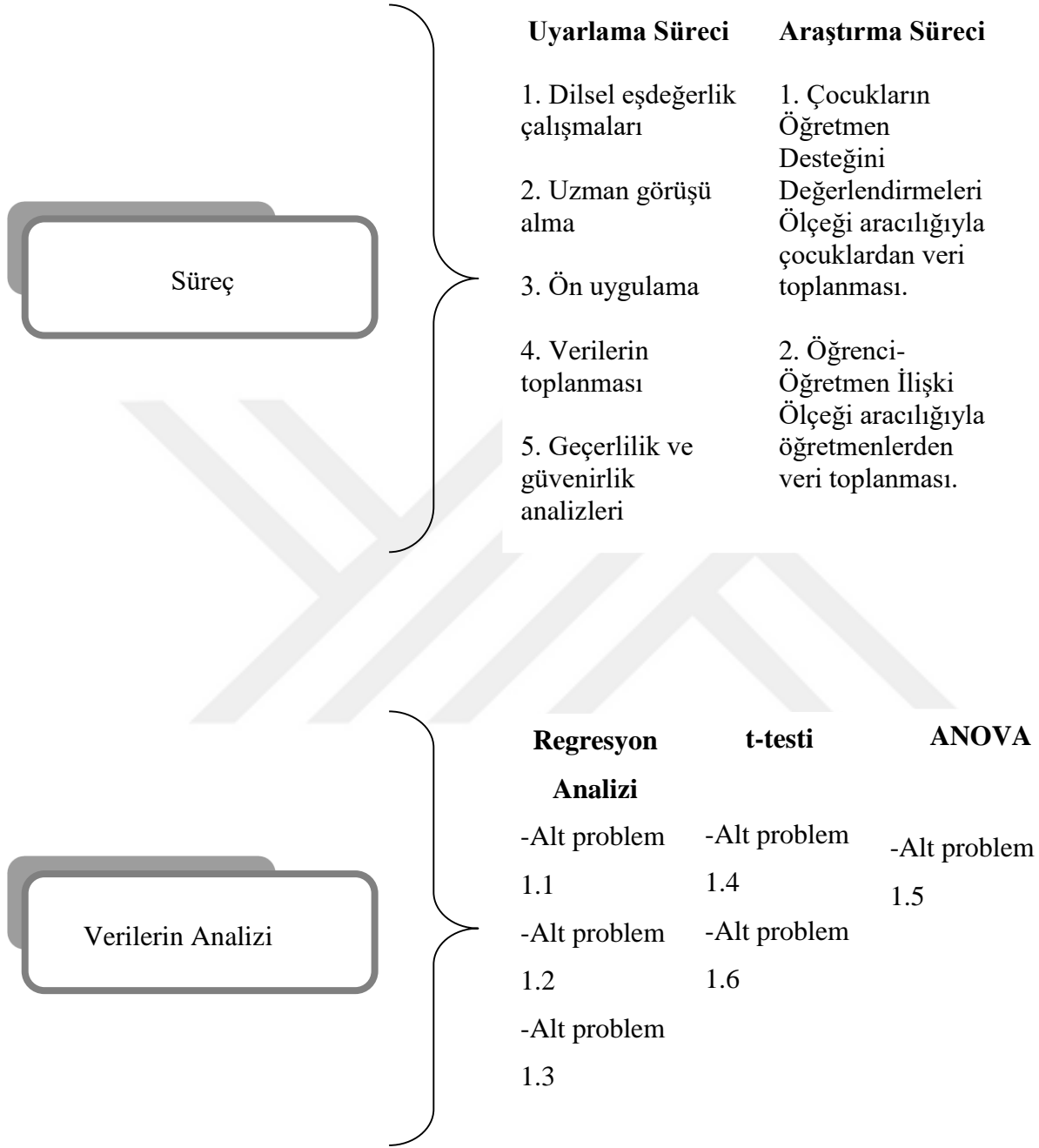
1.6.Okul öncesi eğitim alan çocukların öğretmen desteğini değerlendirmeleri yaş gruplarına göre (60-66 ay ve 67-72 ay) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Veri Toplama Araçları

1.Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği

2. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği

3. Öğretmen Bilgi Formu



Şekil 3-1: İzlenen Çalışma Süreci

4.BÖLÜM

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma amacına uygun olarak yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilecektir. Bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda başlıklara ayrılarak sunulacak ve tablolar ile gösterilerek açıklanmaya çalışılacaktır.

4.1. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlar, Çocukların Öğretmen Desteğine İlişkin Değerlendirmeleri Ölçeği'nden Elde Edilen Puanları Yordamakta mıdır?

Birinci alt probleme yanıt vermek üzere, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin alt test puanları yordayıcı, ÇÖDDÖ alt test puanları yordanan olarak ele alınmıştır. ÇÖDDÖ'de yer alan her bir alt test için çoklu regresyon analiz yapılmıştır. ÇÖDDÖ yakınlık-destek puanlarının bağımlı değişken olarak alındığı çoklu regresyon sonuçları Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4-1:

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Alt Test Puanlarının ÇÖDDÖ'nün Yakınlık-Destek Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	Kısmi r
Sabit	5,854	0,710		8,240	0,000	
Çatışma	0,003	0,012	0,020	0,271	0,787	0,016
Yakınlık	0,003	0,014	0,015	0,202	0,840	0,012
Bağımlılık	-0,001	0,013	-0,006	-0,091	0,927	-0,006
R=0,017		R ² =0,000				
F(3,274)=0,026		p=0,994				

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nden elde edilen verilerle yapılan çoklu regresyon sonucuna göre yakınlık ve bağımlılık değişkenleri kontrol edildiğinde yakınlık destek ile çatışma değişkeni arasında pozitif yönde ve düşük ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde yakınlık-destek ile yakınlık puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nden elde edilen çatışma ve yakınlık puanları kontrol edildiğinde bağımlılık ve yakınlık-destek puanları arasında negatif yönde düşük ilişki olduğu görülmektedir. Kurulan regresyon Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nden elde edilen çatışma, yakınlık ve bağımlılık değişkenlerinin üçü birlikte ÇÖDDÖ'den elde edilen yakınlık destek puanları ile çok düşük düzeyde ilişki göstermektedir ($R=0,017$; $R^2=0,000$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları yordayıcıların ÇÖDDÖ'den elde edilen yakınlık-destek puanlarını açıklamada önemli bir değişken olmadığını göstermektedir.

ÇÖDDÖ çatışma puanlarının bağımlı değişken olarak alındığı çoklu regresyon sonuçları Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4-2:

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin Alt Test Puanlarının ÇÖDDÖ'nün Çatışma Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	Kısmi r
Sabit	3,476	1,052		3,304	0,001	
Çatışma	0,013	0,018	0,051	0,712	0,477	0,043
Yakınlık	0,010	0,021	0,035	0,472	0,637	0,028
Bağımlılık	-0,004	0,020	-0,013	-0,196	0,845	-0,012
R=0,043		R ² =0,000				
F(3,274)=0,173		p=0,915				

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nden elde edilen verilerle yapılan çoklu regresyon sonucuna göre yakınlık ve bağımlılık değişkenleri kontrol edildiğinde ÇÖDDÖ'den elde edilen çatışma değişkeni ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nden elde edilen çatışma değişkeni arasında pozitif yönde ve düşük ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde çatışma ile yakınlık puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nden elde edilen çatışma ve yakınlık puanları kontrol edildiğinde, bağımlılık ve çatışma puanları arasında negatif yönde düşük ilişki olduğu görülmektedir. Kurulan regresyon modelinde

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nden elde edilen çatışma, yakınlık ve bağımlılık değişkenlerinin üçü birlikte ÇÖDDÖ'den elde edilen çatışma puanları ile anlamlı bir ilişki göstermemektedir ($R=0,043$; $R^2=0,000$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları yordayıcıların ÇÖDDÖ'den elde edilen çatışma puanlarını açıklamada önemli bir değişken olmadığını göstermektedir.

4.2. Öğretmene İlişkin Demografik Özellikler Öğretmenin Çocukla Kurduğu İlişkiyi

Algılama Biçimini Yordamakta Mıdır?

Araştırmanın ikinci alt probleminin çözümü için öğretmene ilişkin demografik özelliklerin her birisi yordayıcı değişken ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin alt testlerinin her biri bağımlı değişken olmak üzere çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Kurulan regresyon modelinde ele alınan yordayıcı değişkenlerin her birisi kategorik olduğu için bu değişkenler kukla (dummy) değişken olarak tanımlanmıştır ve analiz bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Bağımsız değişkenlerin analiz için kukla değişken şeklinde kodlamasını gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4-3:

Çoklu regresyon analizinde kukla olarak tanımlanan öğretmene ait demografik özellikler

Değişken	Düzyey	Kukla Değişken	Kodlama	Dışta tutulan kategori
Deneyim	1. 10 yıl ve daha az 2. 10 yıldan fazla	Deneyim_d	10 yıl ve daha az: 1 10 yıldan fazla: 0	
Okul Türü	1. Özel anaokul 2. MEB anaokulu 3. Anasınıfı	Okul_türü_d1	Özel Anaokulu: 1 Diğerleri: 0	Anasınıfı
		Okul_türü_d2	MEB anaokulu: 1 Diğerleri: 0	Anasınıfı
Eğitim Durumu	1. Meslek Lisesi 2. Önlisans 3. Lisans	Eğitim_durumu_d1	Meslek Lisesi: 1 Diğerleri: 0	Lisans
		Eğitim_durumu_d2	Önlisans: 1 Diğerleri: 0	Lisans

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin çatışma alt testinden elde edilen puanların yordanan olarak ele alındığı çoklu regresyon analizine ait çıktılar tabloda verilmiştir.

Tablo 4-4:

Öğretmenlerin demografik özelliklerinin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Çatışma alt testi Puanlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	Kısmi r
Sabit	18,450	0,699		26,409	0,000	
Okul_türü_d1	1,085	1,126	0,077	0,964	0,336	0,058
Okul_türü_d2	2,163	1,127	0,160	1,920	0,056	0,115
Deneyim_d	-1,059	0,987	-0,081	-1,073	0,284	-0,065
Eğitim_durumu_d1	-1,581	1,919	-0,054	0,824	0,411	-0,050
Eğitim_durumu_d2	0,024	0,998	0,001	0,024	0,981	0,001
R=0,125		R ² =0,016				
F(5,272)=0,866		p=0,504				

Tablo 4.4'te yer alan çoklu regresyon analizi çıktılarına göre diğer değişkenler kontrol edildiğinde okul_türü_d1 değişkeni ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nden elde edilen çatışma alt testi puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Diğer tüm değişkenler kontrol edildiğinde okul_türü_d2 ile çatışma puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Eğitim durumu için oluşturulan kukla değişken ve deneyim için oluşturulan kukla değişken için de durum aynı şekildedir. Bu değişkenlerin her biri tek tek ele alınıp diğerleri kontrol edildiği durumda çatışma alt test puanları ile çok düşük düzeyde ilişki ortaya konmaktadır. Deneyim_d1 ile eğitim_durumu_d2 değişkeni çatışma puanları ile negatif yönde, eğitim_durumu_d2 değişkeni çatışma puanları ile pozitif yönde ilişki vermektedir. Denklem alınan tüm yordayıcı değişkenler çatışma puanları ile düşük düzeyde ilişki göstermektedir ($R=0,125$; $R^2=0,016$). Tüm bağımsız değişkenler, bağımlı değişkendeki varyansın %1,6'sını açıklamaktadır. Çatışma puanlarındaki geriye kalan %87,4'lük değişim yine regresyon modeline alınmayan diğer değişkenlerce açıklanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, yordayıcı değişkenlerin çatışma puanlarını açıklamada önemli bir değişken olmadığını göstermektedir.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin yakınlık alt testinden elde edilen puanların yordanan olarak ele alındığı çoklu regresyon analizine ait çıktılar tabloda verilmiştir.

Tablo 4-5:

Öğretmenlerin demografik özelliklerinin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Yakınlık alt testi Puanlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standart		Beta	t	p	Kısmi r
	B	Hata				
Sabit	43,308	0,604		71,759	0,000	
Okul_türü_d1	-0,819	0,972	-0,066	-0,843	0,400	-0,051
Okul_türü_d2	-1,805	0,973	-0,151	-1,854	0,065	-0,112
Deneyim_d	0,566	0,853	0,049	0,664	0,507	0,040
Eğitim_durumu_d1	4,840	1,658	0,188	2,919	0,004	0,174
Eğitim_durumu_d2	1,559	0,862	0,109	1,808	0,072	0,109
R=0,227		R ² =0,052				
F(5,272)=2,964		p=0,013				

Öğretmenlere ilişkin demografik özellikler ile yapılan çoklu regresyon analizi çıktılarına göre, diğer değişkenler kontrol edildiğinde okul_türü_d1 ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin yakınlık alt testi puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde okul_türü_d2 değişkeni ile yakınlık puanları arasında negatif yönde ve düşük ilişki vardır. Deneyim_d değişkeni yakınlık puanları ile düşük düzeyde ve pozitif ilişki vermektedir. Diğer tüm değişkenler kontrol edilerek eğitim_durumu_d1 ve eğitim_durumu_d2 değişkenleri tek tek ele alındığında, iki değişken de yakınlık puanları ile pozitif yönde ve düşük ilişki vermektedir. Tüm bağımsız değişkenler bağımlı değişken ile düşük düzeyde bir anlamlı ilişki göstermektedir (R=0,227; R²=0,052). Buna göre bağımsız değişkenler, bağımlı değişkendeki varyansın %5,2'sini açıklamaktadır. Yakınlık puanlarındaki geriye kalan % 94,8'lik değişim, regresyon modeline alınmayan diğer değişkenlerce açıklanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, sadece eğitim_durumu_d1 değişkeninin yakınlık puanlarını açıklamada önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Buna göre meslek lisesi mezunu öğretmenlerin algıladığı yakınlık puanı, üniversite mezunu olan öğretmenlere göre yüksektir.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin bağımlılık alt testinden elde edilen puanların yordanan olarak ele alındığı çoklu regresyon analizine ait çıktılar tabloda verilmiştir.

Tablo 4-6:

Öğretmenlerin demografik özelliklerinin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Bağımlılık alt testi Puanlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	Kısmi r
Sabit	19,743	0,546		36,189	0,000	
Okul_türü_d1	-3,135	0,879	-0,276	-3,566	0,000	-0,211
Okul_türü_d2	-0,640	0,880	-0,059	00,727	0,468	-0,044
Deneyim_d	0,801	0,771	0,076	1,040	0,299	0,063
Eğitim_durumu_d1	-0,191	1,499	0,008	0,127	0,899	0,008
Eğitim_durumu_d2	1,052	0,780	0,080	1,349	0,179	0,082
R=0,268		R ² =0,072				
F(5,272)=4,220		p=0,001				

Tablo 4.6'da yer alan çoklu regresyon analizi çıktılarına göre diğer değişkenler kontrol edildiğinde okul_türü_d1 değişkeni ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nden elde edilen bağımlılık alt testi puanları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Diğer tüm değişkenler kontrol edildiğinde okul_türü_d2 ile bağımlılık puanları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Deneyim_d değişkeni bağımlılık puanları ile düşük düzeyde ve pozitif ilişki göstermektedir. Eğitim_durumu_d1 değişkeni bağımlılık puanları ile pozitif yönlü ve düşük düzeyde; buna benzer biçimde eğitim_durumu_d2 değişkeni bağımlı değişken ile pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki ortaya koymaktadır. Tüm bağımsız değişkenler bağımlı değişken ile düşük düzeyde ve anlamlı ilişki koymaktadır (R=0,268; R²=0,072). Yordayıcı değişkenler yordanan değişkendeki varyansın %7,2'si açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin yapılan t testi sonuçlarına göre okul_türü_d1 değişkeni bağımlılık puanlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna göre özel anaokuluna devam eden çocukların yakınlık puanları anasınıfına devam eden çocuklardan düşüktür.

4.3. Çocuğa Ait Demografik Özellikler Öğretmenin Çocukla Kurduğu İlişkiyi Algılama Biçimini Yordamakta Mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt probleminin çözümü için çocuğa ilişkin demografik özelliklerin her birisi yordayıcı değişken ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin alt testlerinin her biri bağımlı değişken olmak üzere çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Kurulan regresyon modelinde ele alınan yordayıcı değişkenlerin her birisi kategorik olduğu için bu değişkenler kukla değişken olarak tanımlanmıştır. Bağımsız değişkenlerin analiz için kukla değişken şeklinde nasıl kodlandığını gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4-7:

Çoklu regresyon analizinde kukla olarak tanımlanan çocuğa ait demografik özellikler

Değişken	Düzey	Kukla Değişken	Kodlama	Dışta Tutulan Kategori
Cinsiyet	1. Kız 2. Erkek	Cinsiyet_d	Kız: 1 Erkek: 0	
Yaş	1. 60-66 ay 2. 67-72 ay	Yaş_d	60-66 ay: 1 67-72 ay: 0	
Okul Türü	1.Özel anaokul	Okul_türü_d1	Özel Okul: 1 Diğerleri: 0	Anasınıfı
	2.MEB anaokulu 3.Anasınıfı	Okul_türü_d2	MEB Anaokulu: 1 Diğerleri: 0	Anasınıfı

Çocuğa ilişkin demografik değişkenlerin yordayıcı, alt test puanlarının yordanan olarak ele alındığı regresyon analizi çıktıları tablo 19, 20 ve 21'de verilmiştir.

Tablo 4-8:

Çocukların Demografik Özelliklerinin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Çatışma Alt Testi Puanlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	Kısmi r
Sabit	18,886	0,761		24,882	0,000	
Cinsiyet	-2,655	0,754	-0,208	-3,521	0,001	-0,208
Yaş	0,930	0,759	0,072	1,224	0,222	0,074
Okul_türü_d1	0,691	0,932	0,049	0,741	0,459	0,045
Okul_türü_d2	1,666	0,893	0,123	1,865	0,063	0,112
R=0,241		R ² =0,058				
F(4,273)=4,220		p=0,002				

Çocuklara ilişkin demografik özellikler ile yapılan çoklu regresyon analizi çıktılarına göre diğer değişkenler kontrol edildiğinde cinsiyet ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin çatışma alt testi puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde yaş değişkeni ile çatışma puanları arasında pozitif yönde ve düşük ilişki vardır. Okul_türü_d1 değişkeni çatışma puanları ile düşük düzeyde ve pozitif ilişki vermektedir. Diğer tüm değişkenler kontrol edildiğinde okul_türü_d2 değişkeni çatışma puanları ile pozitif yönde ve düşük ilişki vermektedir. Modele alınan tüm bağımsız değişkenler bağımlı değişken ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir (R=0,241; R²=0,058). Buna göre bağımsız değişkenler, bağımlı değişkendeki varyansın %5,8'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, sadece cinsiyet değişkeninin çatışma puanlarını açıklamada önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Buna göre kız çocuklarının çatışma puanı erkek çocuklara göre düşüktür.

Tablo 4-9:

Çocukların Demografik Özelliklerinin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Yakınlık Alt Testi Puanlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	Kısmi r
Sabit	42,536	0,653		65,138	0,000	
Cinsiyet	3,382	0,647	0,301	5,227	0,000	0,302
Yaş	-0,479	0,652	-0,042	-0,735	0,463	-0,044
Okul_türü_d1	-0,272	0,800	-0,022	-0,340	0,734	-0,021
Okul_türü_d2	-1,588	0,767	-0,133	-2,071	0,039	-0,124
R=0,323		R ² =0,104				
F(4,273)=7,954		p=0,000				

Tablo 4.9'da yer alan çoklu regresyon analizi çıktılarına göre diğer değişkenler kontrol edildiğinde cinsiyet değişkeni Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin yakınlık alt testi puanları ile orta düzeyde pozitif ilişki vermektedir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde yaş değişkeni yakınlık puanları ile negatif yönde ve düşük ilişki vermektedir. Okul_türü_d1 değişkeni bağımlı değişken ile düşük yönde ve negatif bir ilişki ortaya koymaktadır. Buna benzer biçimde okul_türü_d2 değişkeni de yordanan değişken ile negatif yönde ve düşük ilişkiye sahiptir. Modele alınan bağımsız değişkenler bağımlı değişken ile orta düzeyde ilişkiye sahiptir (R=0,323; R²=0,104). Buna göre yordayıcı değişkenler yordanan değişkendeki varyansın %10,4'ünü açıklamaktadır. Yordanan değişkendeki varyansın %89,6'sı ise denkleme dahil edilmeyen değişkenlerce açıklanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin olarak yapılan t testi sonuçlarına göre sadece cinsiyet değişkeninin yakınlık puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Buna göre kız çocukların yakınlık puanları erkek çocuklardan yüksektir.

Tablo 4-10:

Çocukların Demografik Özelliklerinin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Bağımlılık Alt Testi Puanlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p	Kısmi r
Sabit	19,415	0,603		32,216	0,000	
Cinsiyet	1,599	0,597	0,156	2,677	0,008	0,160
Yaş	0,143	0,602	0,014	0,237	0,813	0,014
Okul_türü_d1	-3,013	0,738	-0,265	-4,081	0,000	-0,240
Okul_türü_d2	-0,180	0,708	-0,017	-0,255	0,799	-0,015
R=0,294		R ² =0,087				
F(4,273)=6,465		p=0,000				

Çocuklara ilişkin demografik özelliklerin bağımsız değişken, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin bağımlılık puanlarının bağımlı değişken olarak alındığı çoklu regresyon analizi çıktılarına göre diğer değişkenler kontrol edildiğinde cinsiyet değişkeni bağımlılık puanları ile düşük düzeyde ve pozitif yönlü ilişki vermektedir. Yaş değişkeni bağımlılık puanları ile düşük yönde ve pozitif ilişki ortaya koymaktadır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde okul_türü_d2 değişkeni bağımlılık puanları ile negatif yönlü ve düşük ilişkiye sahiptir. Benzer biçimde okul_türü_d1 değişkeni de bağımlı değişken ile negatif yönlü ve düşük ilişkiye sahiptir. Yordayıcı değişkenlerin tamamı yordanan değişken ile düşük düzeyde ilişki ortaya koymaktadır (R=0,294; R²=0,087). Buna göre bağımlı değişkendeki varyansın %8,7'si bağımsız değişkenler aracılığıyla açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin yapılan t testi sonuçlarına göre cinsiyet ve okul türü bağımlılık puanlarının anlamlı birer yordayıcısıdır. Buna göre kız çocukların bağımlılık puanları erkeklerden yüksektir. Ayrıca özel anaokuluna devam eden çocukların bağımlılık puanları anasınıfına devam eden çocuklardan düşüktür.

4.4. Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Cinsiyetlerine Göre Anlamli Bir Fark Göstermekte Midir?

Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak öğretmen desteğini değerlendirilerinin ÇÖDDÖ'nün alt test puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 4-11:

ÇÖDDÖ alt test puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

Puan Türü	Cinsiyet	N	Xortalama	SS	sd	t	P
Yakınlık destek	Kız	135	6,037	1,032	276	0,341	0,733
	Erkek	143	5,993	1,116			
Çatışma	Kız	135	4,333	1,554	276	0,420	0,006
	Erkek	143	3,811	1,592			

Çocukların öğretmen desteğini değerlendirme ölçeğinin yakınlık-destek alt testinden elde ettikleri puanları cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde fark göstermemektedir ($t(276)=0,341$, $p>005$). Buna göre kız çocuklarının yakınlık destek puanları ($X_{ort}=6,037$) erkek çocukların yakınlık destek puanları ($X_{ort}=5,993$) birbirine yakındır.

Çocukların ÇÖDDÖ'nün çatışma alt testinden elde ettikleri puanlar cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t(276)=0,420$, $p<005$). Kız çocuklarının çatışma puanlarının ortalaması ($X_{ort}=4,333$) erkek çocukların çatışma puanlarından ($X_{ort}=3,811$) yüksektir. Buna cinsiyet ile çatışma puanları arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur.

4.5. Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Anlamli Bir Fark Göstermekte Midir?

Çocukların devam ettikleri okul türüne bağlı olarak öğretmen desteğini değerlendirilerinin ÇÖDDÖ'nün alt test puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için ANOVA testi ile incelenmiştir. Sonuçlar tablolarda verilmiştir.

Tablo 4-12:

ÇÖDDÖ alt test puanlarının devam edilen okul türüne göre betimsel istatistikleri

Puan Türü	Okul Türü	N	Xort	SS
Yakınlık destek	Özel Anaokulu	79	6,012	1,018
	MEB Anaokulu	92	5,989	1,084
	Anasınıfı	107	6,037	1,115
Çatışma	Özel Anaokulu	79	6,014	1,074
	MEB Anaokulu	92	4,139	1,623
	Anasınıfı	107	4,152	1,489

Tablo 4.12’de yer alan betimsel istatistiklere ve tablo 4.13’te yer alan ANOVA sonuçlarına göre, ÇÖDDÖ’nün yakınlık destek alt testinden elde edilen puanlar devam edilen okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($F(2,275)=0,50$, $p>0,05$). Buna göre çocukların devam ettikleri okulun türüne bağlı olarak yakınlık destek puanlarında anlamlı bir değişme yoktur.

ÇÖDDÖ’nün çatışma alt testinden elde edilen puanların devam edilen okul türüne göre değişip değişmediğine ilişkin yapılan ANOVA sonuçlarına göre, çocukların çatışma puanları devam ettikleri okul türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($F(2,275)=0,580$, $p>0,05$). Buna göre okul türü değişkenine bağlı olarak çatışma puanlarında da bir fark meydana gelmemiştir.

Tablo 4-13:

ÇÖDDÖ alt test puanlarının devam edilen okul türüne göre ANOVA sonuçları

Puan türü	Vayansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yakınlık destek	Gruplar içi	,116	2	,058	,050	,952
	Gruplar arası	319,827	275	1,163		
	Toplam	319,942	277			
Çatışma	Gruplar içi	2,955	2	1,477	,580	,560
	Gruplar arası	699,880	275	2,545		
	Toplam	702,835	277			

4.6. Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Yaş Gruplarına Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Çocukların yaş gruplarına bağlı olarak öğretmen desteğini değerlendirmelerinin ÇÖDDÖ'nün alt test puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 4-14:

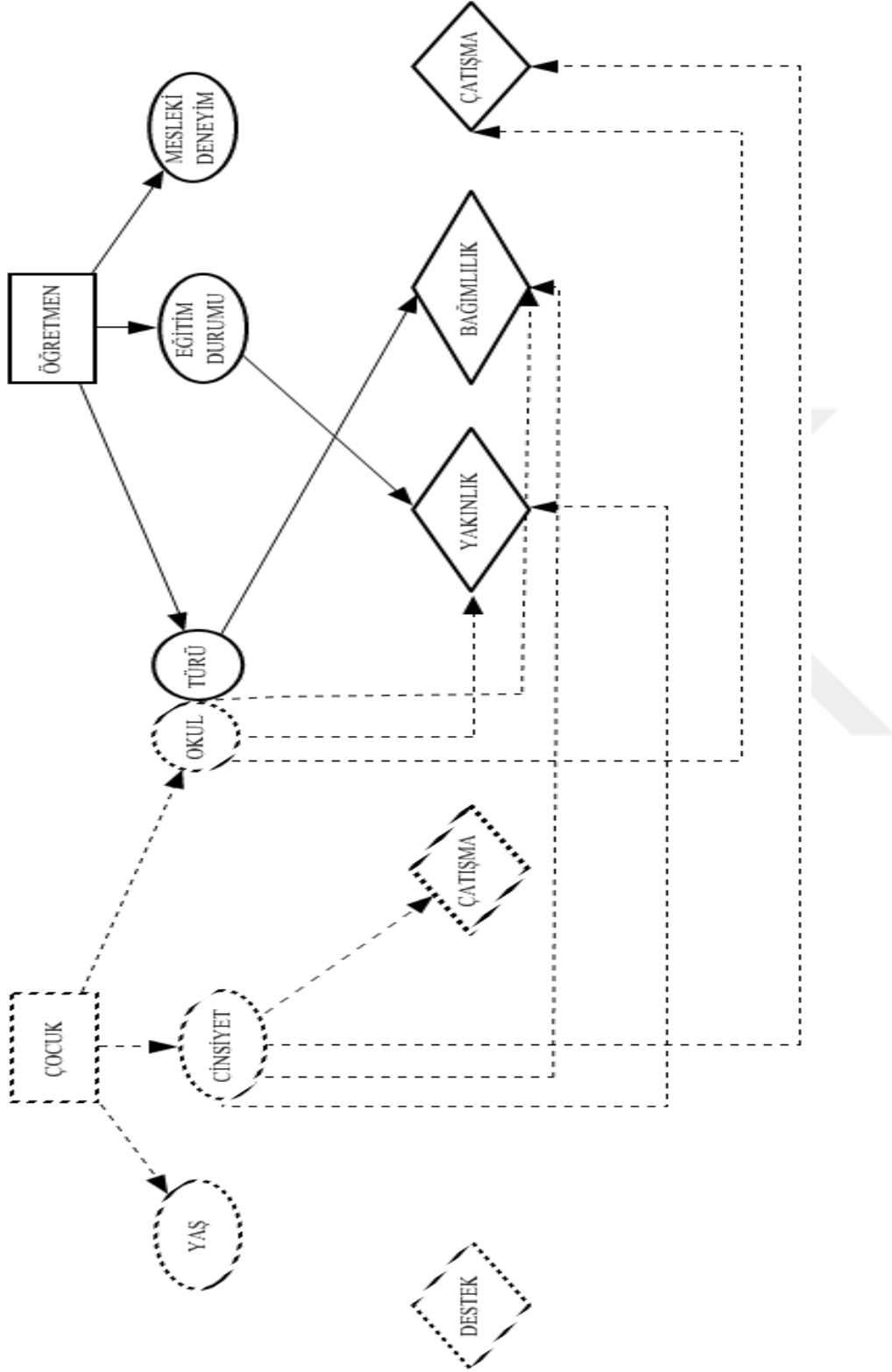
ÇÖDDÖ alt test puanlarının yaş gruplarına göre t testi sonuçları

Puan Türü	Yaş	N	Xortalama	SS	sd	t	P
Yakınlık destek	60-66 ay	123	6,0407	1,06662	276	0,362	0,717
	67-72 ay	155	5,9935	1,08410			
Çatışma	60-66 ay	123	3,9756	1,64697	276	-0,831	0,407
	67-72 ay	155	4,1355	1,55036			

Tablo 4.14'te yer alan t-testi sonuçlarına göre çocukların ÇÖDDÖ'den elde edilen yakınlık destek puanları yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($t(276)=0,362$, $p>0,05$).

Buna göre yaş gruplarına göre yakınlık destek puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

ÇÖDDÖ'den elde edilen çatışma puanlarının yaş gruplarına göre ortalamalarının karşılaştırmasını veren t testi sonuçları göre, çocukların çatışma puanları yaş gruplarına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($t(276)= -0,831$, $p>0,05$). Buna göre çocukların yaş grupları ile çatışma puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.



Şekil 4-1: Elde edilen bulgulara göre değişkenler arasındaki ilişkiler

5.BÖLÜM

Tartışma Ve Öneriler

Bu bölümde, çalışmanın amacı kapsamında ele alınan araştırma problemi ve alt problemler doğrultusunda, yapılan veri analizlerinden elde bulguların sonuçları verilecek ve ilgili alan yazın ışığında çeşitli açılardan tartışılacaktır. Bu tartışma neticesinde elde edilen sonuçlar bağlamında, araştırmacılara ve her düzeyden okul öncesi eğitim uygulayıcılarına yönelik önerilere yer verilecektir.

5.1. Tartışma

Çocuk-öğretmen ilişkilerinin, pek çok değişkenin etkisi altında gelişim gösterme eğiliminde olan karmaşık bir yapı olduğu ve bu nedenle yapılan regresyon analizi sonuçlarında görülen nispeten düşük varyans açıklama oranlarının kabul edilebilir olduğu düşünülmektedir. Nitekim konu ile ilişkili literatür incelendiğinde, benzer analiz yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda, mevcut çalışma ile örtüşen bulgu oranlarının olduğu görülmektedir (Blankemeyer, Flannery & Vazsonyi, 2002; Harrison ve diğerleri, 2007). Bu bağlamda, çalışmadan elde edilen sonuçlar çocuk öğretmen algılarının karşılıklılığına, öğretmene ve çocuğa ilişkin demografik bilgilere göre benzer çalışmalar ele alınarak değerlendirilecek ve farklı muhtemel faktörler ile tartışılacaktır.

5.1.1. Çocuk ve öğretmen tarafından karşılıklı algılanan ilişkilerin değerlendirilmesi.

Yapılan bu çalışmada, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin alt boyutları ile ÇÖDDÖ'nin alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Çalışmada, çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişki biçimini açıklamada, öğretmenin ilişkiye bakış açısının önemli bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki bulgu göz önüne alındığında, çocuğun öğretmeni ile arasındaki ilişkiye yönelik bakış açısı ile öğretmenin çocukla olan ilişkisine yönelik bakış açısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle, çocuğun ve öğretmenin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin bağımsız ve

karşılıklı olarak farklılaştığı görülmektedir. Buna göre çocukların öğretmenlerine yönelik hissettikleri çatışma veya destek yoğunluklu ilişki türünün, öğretmen görüşlerinden bağımsız olduğu yorumu yapılabilir.

Tok (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da elde edilen bulguyu destekler nitelikte görülmektedir. Çocuk ve öğretmenlerin ilişki içerisindeki davranış örüntülerinin gözlemlenmesi ve buna bağlı olarak yapılan görüşmeler neticesinde çocuğun ve öğretmenin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin farklı olduğu ortaya konulmuştur. Alan yazındaki çocuk-öğretmen ilişkisini karşılıklı olarak inceleyen çalışma sonuçları incelendiğinde çocuk ve öğretmen görüşlerinin, aralarındaki ilişki biçimini algılama konusunda çok düşük miktarda uyuşma gösterdiği belirlenmiştir (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003; Murray, Murray & Waas, 2008; Rey ve diğerleri, 2007; Spilt ve diğerleri, 2010). Çocuk ve öğretmenlerden aralarındaki ilişki biçimini algılamalarına yönelik olarak alınan cevaplar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Mevcut bulgular kapsamında duruma dair değerlendirme yapıldığında ise farklı muhtemel sebepler öne çıkmaktadır. Öğretmen ve çocukların ilişkiye yönelik algılarına dair veriler, benzer alt boyutlara sahip ölçme araçları ile toplanmıştır. Fakat bu araçların farklı ifade içeriklerine, farklı madde formatlarına ve farklı uygulama süreçlerine sahip olması sonucu etkileyebilecek sınırlılıklar olarak ele alınabilmektedir. Literatür incelendiğinde, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin araştırılmasında farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı ve bu çalışmaların ortak paydasının algılanan ilişkiye ait karşılıklı korelasyonun düşük çıkması olduğu görülmüştür. Bu durumda, algılanan ilişkinin çocuk ve öğretmenin karşılıklı bakış açılarından bağımsız olarak pek çok farklı değişkenden etkilendiği söylenebilmektedir.

Öğretmen ve çocukların aralarındaki ilişki biçimine dair görüş birliğindeki eksiklik, aynı yapılar hakkında taraflardan farklı bilgiler edinildiğine işaret etmektedir. Bu yoruma paralel olarak çocuk ve öğretmen arasındaki ilişki yapısını değerlendirmede, çocuk görüşlerinin,

öğretmenlerden alınan bilgiler yerine kullanılamayabileceği belirtilmiştir (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003). Nitekim bu araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar da, öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiye yönelik bakış açılarının, çocukların ilişkiye yönelik algısını açıklamada önemli bir yordayıcı olmadığını göstermektedir. Algılanan ilişki biçimini incelemeye yönelik olarak karşılıklı görüşlerin alındığı bu tür çalışmaların; aynı amaca hizmet etmesi bağlamında, tek değerlendiriciden veri toplamak yeterli midir? sorusuna cevap sağlamaları bakımından önemli veri kaynakları olduğu düşünülebilmektedir.

Çocuk ve öğretmen ilişkilerinin karşılıklı incelendiği bu çalışmada, okul öncesi dönem eğitimi alan bu çocukların verdikleri cevapların büyük ölçüde algıladığı sıcaklık ve yakınlığa bağlı olarak değiştiği söylenebilmektedir. Fakat bu noktada öğretmenlerden alınan cevapların, öğretmenin farklı kişilik özelliklerinden etkilenecek cevaplara yansımış olma durumu düşünülmektedir. Öğretmenin bir eğitimci sıfatıyla değerlendirme kaygısı, sahip olduğu meslek rolleri ve çocuk yetişkin ilişkilerinin nasıl olması gerektiğine dair sahip olduğu davranış kalıpları öğretmen cevabını etkileyebilen faktörler arasında gösterilebilir (Spilt, Koomen & Mantzicopoulos, 2010).

Sonuçlar bağlanma kuramı kapsamında ele alındığında, öğretmen ve çocuğun geçmiş deneyimlerinin ilişkiyi farklı biçimde algılamalarında etkili olabileceği düşünülmektedir (Kennedy & Kennedy, 2004; Kesner, 2000). Çocukların önceki bağlanma niteliklerinin, öğretmenleri ile olan ilişkilerine etkisinin Rydell, Bohlin ve Thorell (2005) tarafından araştırıldığı çalışmada, çocukların ailelerine kaçınmalı bağlanmış olması ile öğretmen tarafından algılanan çatışmalı ilişkilerin korelasyon gösterdiği görülmüştür. Her ne kadar çocuk ve öğretmen sınıf ortamında ortak bir etkileşim paylaşılsalar da her iki tarafın da geçmiş yaşantı birikimleri, davranışların algılanmasında etkili bir değişken olarak karşımıza çıkabilmektedir.

5.1.2. Öğretmene ait demografik özellikler ile algılanan çocuk-öğretmen ilişkilerinin değerlendirilmesi. Çalışma bulgularına göre, öğretmene ait demografik özellikler olarak alınan mesleki deneyim, görev yapılan okul türü ve öğretmenin eğitim durumu değişkenlerinin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin çatışma alt boyutu ile anlamlı bir ilişki göstermediği görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerin, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinden alınan çatışma puanlarındaki varyansın çok küçük bir bölümü olan %1,6'sını açıkladığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle, tüm demografik özelliğe ilişkin değişkenlerin, öğretmen görüşlerine göre çocuk-öğretmen ilişkisinde çatışmalı ilişki türüne ait puanları açıklama oranı %1,6'dır. Oldukça düşük olan bu oran, öğretmen tarafından çatışmalı olarak algılanan çocuk-öğretmen ilişkilerini açıklamada etkili olan farklı değişkenlerin varlığına işaret etmektedir.

Çocuğun, anne babasından sonra karşılaştığı en önemli bir diğer yetişkin okul öncesi öğretmeni olmaktadır ve bu sebeple okul öncesi öğretmenliğinde, diğer alan öğretmenliklerine göre, öğretmenin kişisel özellikleri daha fazla ön plana çıkmaktadır (Başal, 2013, s. 70). Bir okul öncesi öğretmeninde bulunması gereken nitelikler şu şekilde sıralanabilmektedir: anlayışlı ve sevecen davranma, çocuğu destekleme, sağlıklı bir ruh haline sahip olma, etkili iletişim kurabilme, güler yüzlü ve neşeli olma, çocuklar ile olumlu ilişkiler kurma, mesleki beceri ve yeterliklere sahip olma ve kendine güven duyma (Başal, 2013, s. 75; Demirel, 2012, s. 207). Öğretmenin çocukla olan ilişkisini çatışmalı olarak algılamasına bir diğer sebep öğretmenin karakter özellikleri olarak gösterilebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin yüksek stres seviyelerinin, depresyon ifadelerinin ve düşük öz yeterlik algılarının çatışmalı çocuk-öğretmen ilişkisi ile pozitif korelasyon gösterdiği belirtilmektedir (Fredriksen & Rhodes, 2004; Hamre & Pianta, 2004; Hamre ve diğerleri, 2008).

Whitaker, Dearth-Wesley ve Gooze (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin iş yeri stres seviyeleri ile çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliği arasındaki durum araştırılmıştır. Elde edilen

sonuçlar daha yüksek seviyede işyeri stresi yaşadığını bildiren öğretmenlerin, çocuklarla ilişkilerini daha fazla atışmal olarak algıladıklarını göstermiştir. Bu noktada, eğitim durumu, mesleki deneyim ve okul türü ile korelasyon göstermeyen çatışma puanlarının; öğretmenlerin işyeri stres seviyeleri, inançları ve psikolojik işleyişleri ile ilişkili olabileceği yorumu yapılabilmektedir.

Öğretmen algılarına göre ocuk-ğretmen ilişkisinin incelendiği çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre ocuk-ğretmen ilişkisinde algılanan çatışmanın ve yakınlığın akran zorbalığının ve sınıf içi arkadaşlık durumlarının önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Birch & Ladd, 1998; Shin & Kim, 2008; White & Kistner, 1992). Sınıf içi dinamiklerinin belirlenmesinde oldukça belirleyici bir role sahip olan ocuk-ğretmen ilişkilerinin ğretmen tarafından algılanan çatışmalı boyutunu etkileyen değişkenlerden birisi olarak, öğretmenlerin çocukların cinsiyetlerine ilişkin şemaları düşünülebilir. Runions (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çocukların cinsiyetlerine göre farklı beklentilere sahip olduğunu belirlemiştir. Örneğin bir öğretmenin erkek çocukların ağlamaması, kız çocukların neşeli olması gerektiği yönünde beklentileri varsa ve ocuk bu beklenti kalıbının dışında bir davranış gösteriyorsa, öğretmenin bu ocuk ile olan ilişkisini çatışmalı olarak algılama eğilimi yüksek olmaktadır. Bu sonuç, farklı çocuklar aynı davranışı gösterseler bile öğretmenlerin ilişki biçimine bakış açısının değişebileceğini vurgulamaktadır. ocuk-ğretmen arasındaki çatışmalı ilişkinin bir yordayıcısı olarak çalışma kapsamına alınmayan ğretmen beklenti ve inanışlarının, ocuk-ğretmen ilişkilerinin yönünü tayin edebilen önemli bir etken olduğu ve farklı araştırmalarla ayrıntılı değerlendirme yapılmasının literatüre katkı açısından önemli bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada, nicel analizler sonucu elde edilen bulgulara göre; öğretmenin eğitim durumu değişkeni, ğrenci-ğretmen İlişki leği'nin yakınlık alt boyutu ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki göstermiştir. Tüm yordayıcı değişkenlerin yakınlık puanlarındaki varyansa %5,2 oranında

katkı sağladığı saptanmıştır. Buna göre öğretmen tarafından yakınlık olarak algılanan ilişki biçiminin, değerlendirmeye alınmayan farklı değişkenlerce açıklanabileceği söylenebilmektedir. Çalışma bulgularına göre, eğitim durumu değişkeninin yakınlık puanlarını açıklamada önemli bir yordayıcı olduğu görülmekle birlikte meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin, lisans mezunu olan öğretmenlere göre çocuklarla olan ilişkilerini daha yakın olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini etkileyen önemli öğretmen özelliklerinden birisi de öğretmenin eğitim durumu olarak belirtilmektedir (Mashburn & Pianta, 2010, s.245). Denizel-Güven ve Cevher (2005) tarafından yapılan ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin araştırıldığı çalışmada, kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin diğer alan mezunlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarını destekleyen bir başka çalışmada ise, çocukların endişeli ve ağlamaklı olma davranış problemlerine ilişkin puanlarının, çocuk gelişimi bölümü lise mezunu öğretmenlerin sınıflarında en düşük ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır (Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010). Yapılan bir başka çalışmada, okul öncesi sınıflarındaki yardımcı öğretmenlerin çocuklar ile olan ilişkilerinin, sınıf öğretmenine oranla, daha az yakın olarak algılandığı görülmüştür. Bu sonucun eğitim durumu farklılığından kaynaklandığı ve yardımcı öğretmenlerin eğitiminin sınıf rutinlerini aksatmama odaklı gerçekleşirken; sınıf öğretmenin eğitiminin pedagojik bilgi içerikli olduğu yorumunu da beraberinde getirmiştir (Whitaker, Dearth-Wesley & Gooze, 2015). Çalışma bulgularından biri olan meslek lisesi öğretmenlerinin çocuklar ile olan ilişki biçimlerini yakın olarak algılamalarında, bu öğretmenlerin eğitim yıllarının ilk dönemlerinden itibaren uygulama anaokullarına gitmelerinin etkili olduğu düşünülebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kadrolu öğretmen olarak atanabilmelerinin yanı sıra usta öğretici olarak da görev yapma fırsatı bulan meslek lisesi mezunu öğretmenlerin böylelikle lisans mezunu öğretmenlere oranla

çocuklarla daha fazla zaman geçirmiş olmalarının, çalışma sonuçları üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler, ortalama olarak 20-25 yaşlarında başladıkları yeni görev dönemlerinde henüz yeteri kadar davranış dağarcığı oluşturma fırsatı bulamadıkları için mesleki liderlik rollerini kazanmamış olmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, çocuklarla etkileşim sürecinde pek çok sorunla karşılaştıkları fakat en az sorun yaşadıkları alanın empatik düşünme ve işbirlikli hareket etme olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri ilk 6 yıl deneyim kazanmaları için oldukça önemli görülmeyle birlikte, sınıf içinde karşılaştıkları sorunlar ile baş edebilmeye ilişkin bir takım şemaları ilk yıldan itibaren oluşturmaya başladıkları belirtilmektedir (Brekelmans, Wubbels & Tartwijk, 2005). Öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkiye bakış açısında, mesleki deneyimine yönelik anlamlı bir bulgunun elde edilemediği bu çalışmanın sonuçları ülkemiz literatüründe yer alan farklı araştırma sonuçları (Kıldan, 2008; Tok, 2011) ile tutarlılık göstermektedir. Mashburn, Hamre, Downer ve Pianta (2006) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin deneyim yılı arttıkça daha fazla problem davranış yaşadıkları ve çocuklar ile olan ilişkilerini daha az yakın algıladıkları belirtilmiştir. Bu bulguyu destekleyen bir başka çalışmanın sonucunda, yaş bakımından çocuklar ile aralarında fazla fark olan deneyimli öğretmenlerin, çocukların davranışlarını daha çok olumsuz algılamaya meyilli olabileceği yorumu yapılmıştır (Brekelmans, Wubbels & Tartwijk, 2005). Bu bulguların aksine; Pianta ve diğerleri (2005) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça çocuklara daha çok etkinlik çeşidi sunduklarını, çocuklarla olan etkileşimlerinde daha cevaplayıcı ve aydınlatıcı davrandıklarını belirtmişlerdir. Ülkemizde çocuk-öğretmen ilişkileri ile öğretmenin deneyim yılının incelendiği çalışma sayısı oldukça sınırlı da olsa, yapılan çalışmaların sonuçları birbirleri ile tutarlılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenin mesleki deneyim yılının, çocuk ile olan ilişki biçimini algılamasında etkili bir değişken olmadığı yönünde olmakla birlikte, dünya

literatüründeki sonuçlar bu iki değişkenin negatif veya pozitif yönde birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Mesleki deneyim değişkenine dair elde edilen sonuçlar, bu değişkenin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkisinin çeşitli faktörler neticesinde nötrlendiğini düşündürmektedir.

Mesleğin ilk yıllarında çocuklar ile olan yaş farkının nispeten az olması, öğretmenin çocukla geliştireceği destekleyici ilişkinin bir sebebi olarak gösterilebilirken; ilerleyen yıllarda edinilen deneyim neticesinde çocuk-öğretmen etkileşiminin niteliğinin artabileceği söylenebilir. Ortaya çıkan farklı bulgular sebebiyle, gelecek çalışmalarda bu iki değişkenin tekrar ele alınarak, daha büyük çalışma grupları üzerinde incelenmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

5.1.3. Çocuğa ait demografik özellikler ile karşılıklı algılanan çocuk-öğretmen ilişkilerinin değerlendirilmesi. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin çatışma alt ölçeği ile çocuğa ait demografik değişkenlerin arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda, cinsiyet değişkeninin çatışma puanları ile negatif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerin, öğretmen bakış açısına göre elde edilen çatışma puanlarını açıklama durumuna bakıldığında cinsiyet değişkeninin, çocuk-öğretmen ilişkisinde algılanan çatışmalı ilişki biçimini açıklamada anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmen görüşlerine göre kız çocukların çatışma puanlarının, erkek çocuklara nazaran daha düşük olduğu saptanmıştır. Çalışmada öğretmen çocuk ilişkileri, öğretmen algılarına göre incelenmesinin yanı sıra çocuk bakış açısından da incelenmiştir. Çocuk-öğretmen ilişkilerini değerlendirmeye yönelik yapılan uygulamalar sonucunda, çatışma alt boyutunda kız çocuklardan elde edilen puanların erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre kız çocukların öğretmenleri ile olan ilişkilerini, erkek çocuklara göre daha çatışmalı olarak algılamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre, çocuk-öğretmen ilişkisinde algılanan çatışmalı ilişkilerin ancak %5,8'lik kısmı cinsiyet değişkeninin etkisi ile açıklanmaktadır. Buna göre, çatışmalı çocuk-öğretmen ilişkisinde etkisi olduğu düşünülen farklı muhtemel faktörler ele alınmaya çalışılacaktır. Çalışmada, öğretmenlerin erkek çocuklar ile olan ilişkilerini daha çatışmalı olarak ifade etmesine karşılıklı kız çocukların öğretmenleri ile olan ilişkilerini daha çatışmalı algıladığının ortaya konulması bakımından çelişkili sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, literatürde yer alan farklı araştırmaların sonuçları ile uyumsuzluk göstermektedir (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003; Spilt ve diğerleri, 2010). Bu bulgu, öğretmenlerin algıladıkları ilişki biçimini, sınıf içinde gözlenebilen davranışlarına yansıtılmamış olduklarını düşündürmektedir. Buna göre, öğretmenin ilişkiyi algılama biçimi olumlu veya olumsuz olsa da, ilişki içerisindeki davranışlarının bu doğrultuda olmadığı ve böylelikle çocukların bu durumdan etkilenmediği yorumu yapılabilmektedir.

Freud, okul öncesi döneme denk gelen 3-6 yaş sürecini fallik dönem olarak tanımlamış ve bu dönemin çocuğun gelişim süreci açısından belirli özellikleri olduğunu vurgulamıştır. Bu dönemde kız çocuk babaya, erkek çocuk ise anneye aşırı düşkün olmaktadır (Başal, 2012, s. 237). Kız çocuklar anneyi, erkek çocuklar babayı kendisine rakip olarak görerek çatışma durumları yaşayabilmektedirler. Çocuğun model alma yolu ile gelişimini sürdürdüğü bu dönemde, evde anne-baba, okulda öğretmen model alınabilmektedir (Şen, 2011). Bu bağlamda, çalışma grubu oluşturan tüm öğretmenlerin bayan olması ve kendisiyle aynı cinsiyette olan kız çocukların öğretmenleri ile yaşadıkları ilişkileri çatışmalı olarak ifade etmeleri arasındaki ilişkinin Freud'un Psikanalitik kuramı çerçevesinde yorumlanabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde erkek çocukların da anneleri ile kurdukları yakınlık algısını, öğretmenleri ile olan ilişkilerine yansıttıkları düşünülebilmektedir.

Jerome, Hamre ve Pianta (2009) tarafından yapılan boylamsal çalışmanın sonuçları, algılanan çatışmalı ilişki biçiminin, zaman içindeki kalıcılığının, yakınlık yoğunluklu bir ilişkiye göre daha uzun süre korunduğunu göstermiştir. Okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan çatışmalı çocuk-öğretmen ilişkisinin, gelecek okul yıllarına taşınarak sürdürülebilme ihtimali düşünüldüğünde, elde edilen bulguların önemi daha iyi anlaşılabilir. Bu çalışmada, öğretmen tarafından algılanan çocuk-öğretmen ilişkilerinin değerlendirilmesinde cinsiyet, önemli bir değişken olarak saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar, algılanan çatışmalı çocuk-öğretmen ilişkisinde cinsiyet faktörünün anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada elde edilen, öğretmenlerin erkek çocuklar ile olan ilişkilerini daha çatışmalı olarak ifade etmesine ilişkin bulgular, literatürde ulaşılan farklı araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Kesner, 2000; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; Saft & Pianta, 2001).

Mevcut alanyazın ile paralel bulgular içeren bu çalışmada elde edilen sonuçlar, çocuk-öğretmen ilişkilerinin incelenmesinde cinsiyet değişkeninin önemini vurgulamaktadır. Algılanan çocuk-öğretmen ilişkilerinde cinsiyet faktörünün dolaylı bir etken olduğu, yani çocuğun cinsiyetle ilişkili olarak ortaya çıkan davranış özelliklerinin, öğretmenin ilişkiye bakış açısında etkili olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar erkek çocukların, saldırganlık davranışlarının ve dışsal davranış problemlerinin kızlara göre daha fazla olduğunu göstermektedir (Dodge, Coie & Lynam, 2006; Kerr, Lopez, Olson & Sameroff, 2004; Taner Derman, 2011). Erkek çocuklarında görülen bu davranış problemleri neticesinde düzenleme kontrollerinin daha düşük olması ve öğretmenlerin onlara daha fazla müdahale etmek durumunda kalmaları nedeniyle, bu çocuklar ile olan ilişkilerin öğretmenler tarafından daha çatışmalı algılandığı belirtilmektedir (Rudasill, 2011). Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenler tarafından çatışmalı

algılanan ilişki biçimi bakımından, erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla risk altında olduğu söylenebilmektedir (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009).

Öğretmenleri ile olan ilişkilerinin çatışmalı algılanmasında, çocukların davranış problemlerinin önemli bir değişken olduğu farklı araştırmalar tarafından doğrulanmıştır (Runions, 2014; Skalicka, Belsky, Stenseng & Wichstrom, 2015). Thijs ve Koomen (2009) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin, hiperaktivite problemi olan çocuklar ile olan ilişkilerini daha çatışmalı olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Farklı davranış problemleri yakın çocuk-öğretmen ilişkisini ketleyebilmektedir. Bunlardan biri olan çekingenlik, çocuğun öğretmeni ile yakın ilişki kurmasını engelleyebilen bir davranış problemi olarak belirtilmekle birlikte; bunun tersi olarak gösterilebilen serbest davranışlılık, öğretmen tarafından müdahale durumunu doğuracağından, negatif yönde algılanmaya neden olabilmektedir (Justice, Cottone, Mashburn & Rimm-Kaufman, 2008; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009).

Bağlanma kuramına göre, çocuğun ebeveynleri ile geliştirdiği bağlanma, farklı kişilerle geliştireceği ilişki örüntülerine aktarılabilir (Bee & Boyd, 2009, s. 614). Çocuğun geçmiş ilişki hikayesi, çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğini etkileyen faktörlerden biri olarak ele alınmaktadır. Annesi ile etkileşimleri neticesinde güvensiz bir içsel çalışma modeli oluşturan çocuğun bu deneyimi, öğretmeni ile olan ilişkisine de olumsuz yansıyabilmektedir (Vu, 2015). Nitekim, Rydell, Bohlin ve Thorell (2005), tarafından yapılan bir çalışmada, kaçınmalı anne-çocuk bağlanmalarının, öğretmen tarafından algılanan çatışmalı ilişki biçimi ile pozitif korelasyon gösterildiği belirlenmiştir. Çalışma kapsamında çocuk-öğretmen ilişkileri demografik özelliklere göre incelenmiş ve aile ile ilgili değişkenler ele alınmamıştır. Bu nedenle gelecek çalışmalar için, çocuk-öğretmen ilişkilerinin ailesel faktörlere ağırlık verilerek araştırılması önerilebilir.

Öğretmen bakış açısına göre elde edilen yakınlık puanlarının, çocuğa ait demografik özelliklerden cinsiyet değişkeni ile pozitif; okul türü değişkeni ile negatif yönde anlamlı korelasyon gösterdiği görülmüştür. Yapılan analizler neticesinde, cinsiyet ve okul türünün, öğretmen-çocuk ilişkisinde öğretmen bakış açısına göre yakınlık puanlarının açıklanmasında önemli yordayıcılar olduğu saptanmıştır. Buna sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin kız çocuklar ile olan ilişkilerini erkek çocuklara göre daha yakın algıladığı; okul türü bazında ise öğretmenlerin ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden çocuklar ile olan ilişkilerini; MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında okul öncesi eğitime devam eden çocuklara göre daha yakın algıladıkları belirlenmiştir. Okul türü değişkeni çocuk ve öğretmenler için ortak değişken olduğundan bu sonuçlar öğretmene ait demografik özelliklerin yorumlanmasında da geçerli olmaktadır.

Çocuk-öğretmen arasındaki algılanan ilişki biçiminin çatışmalı olmasında cinsiyet değişkeninin erkek çocuklar aleyhinde etkili bir faktör olduğu, elde edilen bulgular doğrultusunda çatışma boyutu altında açıklanmıştır. Olumsuz algılanan ilişki biçimine zıt olarak, yakınlık ilişki biçiminde ise çatışma boyutu altında elde edilen diğer bulguları destekleyecek şekilde, kız çocukların yakınlık puanlarının erkek çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen algılarına göre çocuk-öğretmen ilişkisinde yakınlık durumunu açıklamada, ele alınan değişkenlerden cinsiyet ve okul türü değişkeni anlamlı yordayıcılar olarak belirlenmiş ve çocuğa ait bu değişkenler toplam yakınlık puanlarının açıklanmasına %10,4'lük bir katkı sağlamıştır. Bu noktada, yakınlık puanlarının açıklanmasında farklı faktörlerin etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların yapılan etkinliklere katılım düzeyleri ve yüksek motivasyonları çocuk-öğretmen arasındaki olumlu ilişkilerde etkili bir faktör olarak gösterilmektedir. Çocuklar yapılan etkinliklere ilgi duyduğunda, öğretmen farklı yöntemler ile etkinliği eğlenceli bir hale getirerek motivasyonu artırdığında; çocuk ve öğretmen arasındaki destekleyici ilişki

yoğunlaşmakta, pasif kalan ve ilgisiz duran öğrencilere göre daha yakın ilişkiler gelişmektedir (Hugnes, Luo, Kwok & Loyd, 2008; Sarrazin, Tessier, Pelletier, Troulloud & Chanal, 2006).

Çocuk açısından ele alınabilecek farklı özellikler, çocuğun öğretmeni ile olan ilişkisini etkileyebilen faktörler arasında sayılabilmektedir. Birch ve Ladd (1997) yılında yapılan bir çalışmada, çocuğun okulu sevmesi ile öğretmen tarafından algılanan yakın ilişki biçiminin birbiri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Kız çocuklarının okula karşı olumlu duygular hissetme puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu çalışmada, yine kız çocuklarının işbirlikli çalışabilme puanları daha yüksek bulunmuş ve bu çocukların öğretmenleri tarafından algılanan ilişki biçiminin daha yakın ve daha az bağımlı olduğu saptanmıştır. Çocuk-öğretmen ilişkisi ve çocuğun öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Hamre, Hatfield, Pianta & Jamil, 2014; Meritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron & Peugh, 2012; Silva ve diğerleri, 2011). Rudasill ve Rimm-Kaufman (2009), tarafından yapılan çalışmada, öz düzenleme becerilerinin yüksek olmasının, yakın çocuk-öğretmen ilişkilerinin bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Silva ve arkadaşları (2011) yaptıkları çalışmada, kızların öz düzenleme becerisi ve okulu sevme puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin kız çocukları ile olan ilişkilerini daha yakın algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Konu ile ilgili Dünya literatüründen örnek gösterilen çalışmalar doğrultusunda, çocuğa ait işbirlikli çalışabilme, öz düzenleme becerisi, okulu sevme gibi farklı özelliklerin, algılanan yakın ilişki biçiminin açıklanmasında etkili diğer faktörler olarak ele alınabileceği yorumu yapılabilmektedir.

Öğretmenleri ile çatışma ve bağımlılıktan uzak, olumlu bir ilişki biçimine sahip olduğu belirtilen çocukların; yine öğretmenleri tarafından başarılı, iyi katılım gösteren, kavram ve dil gelişimi ileri olarak nitelendiği belirlenmiştir (Pianta, Nimetz & Bennett, 1997). Bu bulgu ile örtüşen farklı bulguların elde edildiği çalışmaların (Jerome, Hamre & Pianta, 2009; Ladd,

Kochenderfer & Coleman, 1997; Spilt, Hughes, Wu & Kwok, 2012) incelenmesi sonucunda çocuk-öğretmen ilişkilerine etki eden bir diğer değişkenin, öğretmen tarafından çocuğun başarılı olarak algılanması durumu olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen ile kurulan yakınlık ve destek içerikli ilişkilerin daha gelişmiş dil ve okuma becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğu bilinmektedir (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002). Farklı araştırmalar sonrası elde edilen bu iki sonuç bir araya getirildiğinde, çocuk-öğretmen ilişkileri ile çocuğun bilişsel yönden iyi gelişim göstermesi durumunun birbirinin hem yordayıcısı hem de yordananı olabileceği söylenebilmektedir. Bu bağlamda, yakınlık ilişki biçiminin açıklanmasında, çocuğun bilişsel gelişim durumunun öğretmen tarafından olumlu değerlendirilmesinin etkili olduğu söylenebilmektedir.

Çocukların öğretmen desteğini değerlendirmelerinde, cinsiyet değişkeninin etkisinin araştırılmasına yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre ise; destek alt ölçeğinden elde edilen puanlar arasında cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuç Mantzicopoulos ve Neuharth-Pritchett (2003) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir. Çocuklar tarafından algılanan öğretmen desteğinin değerlendirilmesine ilişkin yapılan bir çalışmada, fen etkinliklerine karşı yüksek motivasyon gösteren çocukların öğretmenlerinden daha fazla destek aldıklarını belirttikleri ve yine aynı çalışmada cinsiyet değişkenine ilişkin bir farklılaşma ortaya çıkmadığı saptanmıştır (Patrick, Mantzicopoulos, Samarapungavan ve French, 2008). Buna göre, çocukların öğretmenleri ile algıladıkları yakın ilişkilerini, cinsiyet farketmeksizin eşit şekilde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeğinin bağımlılık alt boyutundan elde edilen puanlar, çocukların cinsiyeti ile pozitif; okul türü değişkeni ile negatif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Öğretmen tarafından algılanan bağımlı ilişki türüne ait puanların açıklanmasında, çocuğun demografik özelliklerinin %8,7 oranında katkı sağladığı görülmüş ve bu ilişki biçiminin açıklanmasında

çalışmaya alınmayan muhtemel faktörlerin incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Cinsiyet ve okul türü, öğretmen bakış açısına göre çocuk-öğretmen ilişkisindeki bağımlı ilişki biçiminin açıklanmasında önemli yordayıcılar olarak belirlenmiştir. Bu iki bulgu birleştirildiğinde, kız çocukların bağımlılık puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu ve bununla birlikte özel anaokuluna devam eden çocukların, öğretmenleri tarafından algılanan bağımlılık puanlarının, ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden çocuklardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın kuramsal çerçevelerinden birisini oluşturan Ekolojik Sistemler Kuramına göre; bireyin gelişimini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. İlk tabaka olan mikrosistemde bulunan aile, çocuğun gelişimini yakından ve doğrudan etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Bu bağlamda, okul öncesi dönem çocuğunun öğretmeni ile olan ilişkisini etkileyebilecek muhtemel bir değişken olarak aileye ilişkin faktörlerden bahsedilebilir. Anne-babanın çocuk yetiştirme tutumu çocuğun gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biri olarak gösterilmektedir (Senemoğlu, 2013, s.12). Ebeveynlerin çocuğun gereksinim duymadığı zamanlarda dahi müdahale etmesi, aşırı özen ve ilgi göstermesi, gereğinden fazla kontrollü davranması aşırı koruyucu tutum olarak bilinmektedir. Çocuğun ihtiyaçlarının devamlı olarak anne-baba tarafından giderilmesi çocuğun girişken davranmasının önüne geçerek onu pasifleştirmektedir. Böylelikle çocuk, bağımlı ve kendine güveni olmayan bir kişilik yapısı geliştirebilmektedir (Demiriz & Öğretir, 2007). Çocuk, anne ve babası ile olan bu ilişki biçimini öğretmeni ile olan ilişkisine de yansıtılmakta ve öğretmeninden de aynı şekilde davranmasını bekleyebilmektedir.

İçe yönelim davranış problemleri ile bağımlılık arasında pozitif bir ilişkinin söz konusu olduğu belirtilmektedir (Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Craeyveldt & Colpin, 2014). Bu davranış problemleri ve öğretmen tarafından algılanan bağımlılık durumunun ise zaman içerisinde artan bir gelişim kaydetmektedir. Öğretmenler, içe yönelim davranış problemleri gösteren çocuklara

karşı daha kontrollü ve dominant tavırlar sergilemekte ve bu da çocuğun gittikçe daha fazla pasifleşmesine neden olmaktadır (Roorda, Koomen, Spilt, Thijs & Oort, 2013). Böylelikle bir kısır döngü içerisinde, çocuğun içe kapanıklık ve kaygı gibi davranışları ile öğretmen tutumları birbirini güçlendirerek çocuğu daha bağımlı hale getirebilmektedir. Bu bilgiler ile kız çocuklarda içe yönelim davranış sorununun, erkeklerden daha fazla görüldüğünü saptayan araştırma bulguları (Özbey & Alisinanoğlu,2009; Taner Derman & Başal, 2013) bir araya getirildiğinde, çalışmamızda elde edilen öğretmenin bağımlılık bakış açısı sonucunun, kız çocuklarında daha fazla görülebilen içe kapanıklık ve kaygı gibi davranışlar ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Özel anaokulu ve devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının farklı okul türü değişkeni olarak ele alan çalışmalar incelendiğinde, okullar arasında çalışılan konuyla ilgili olarak farklılaşmalar olduğu görülmektedir (Demir, 2015; Kabadayı, 2015; Ramazan, Adak-Özdemir & Özdemir-Becerem, 2012). Buna paralel olarak, çalışmanın sonuçlarına göre özel anaokuluna devam eden çocuklar, öğretmenleri tarafından ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden çocuklardan daha az bağımlı olarak algılanmaktadır. Bu sonucun, okulların sahip olduğu olanak farklılıklarından ve kurum kültürü etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Anliak (2004), tarafından kişilerarası problem çözme becerileri üzerine yapılan bir çalışmada örneklem grubuna özel ve devlet anaokullarından çocuklar alınmış ve okul türü değişkeni incelenmiştir. Elde edilen sonuç, özel anaokuluna devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin, devlet anaokuluna devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu yönünde belirlenmiştir. Bu farklılaşmanın özel anaokulunda uygulanan zenginleştirilmiş eğitim yaklaşımından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Çocuğu merkeze alan, gelişime uygun farklı uygulamaların sıklıkla tercih edildiği özel okul öncesi eğitim kurumlarında, uyguladıkları eğitim programları doğrultusunda öğretmenlere de özel eğitimlerin veriliyor olması, daha olumlu algılanan çocuk-öğretmen ilişkilerinin bir nedeni olarak düşünülmektedir. Nitekim Şahin ve

Anlıak (2008) tarafından yapılan çalışmada, özel okul öncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisini, devlet anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla önemsedikleri, öğrencileri ile birebir etkileşim kurarak gelişimlerini yakından takip ediyor oldukları belirtilmiştir. Kabadayı (2015), özel ve devlet anaokullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini araştırdığı çalışmasında, devlete bağlı anaokullarında çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin, özel anaokulundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptamıştır. Bu bağlamda, öğretmenler tarafından algılanan bağımlı ilişkinin okul türüne göre farklılaşmasında bir diğer etkenin de öğretmenin tükenmişlik düzeyinin olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen dikkat çekici bir bulgu ise, kız çocukların hem yakınlık hem de bağımlılık puanlarının yüksek olarak belirlenmiş olmasıdır. Öğrenci-öğretmen ilişkilerini bağlanma kuramı ve içsel çalışma modelleri kapsamında inceleyen Kennedy ve Kennedy (2004)'e göre, işbirliği yapamayan, kararsız bağlanmalar geliştiren, pasif öğrenciler, öğretmenler tarafından bağımlı ilişki biçimi çerçevesinde değerlendirilmektedirler. Elde edilen sonuçlar, literatürde bağımlı ilişki biçimine atfedilen ifadeler ve yapılan farklı çalışmalar (Pianta, 1994) ile uyumsuzluk göstermektedir. Gregoriadis ve Grammatikopoulos (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralel bulguların elde edildiği bu sonuçlar, çocukların bağımlılık boyutu altında incelenen davranışlarının öğretmenler tarafından olumsuz olarak algılanmadığı ve öğretmenlerin “bağımlılık” kavramına olan bakış açılarının olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun sosyal ve akademik gelişimi açısından büyük öneme sahiptir. Bu dönemde öğretmeni ile yüksek seviyede yakın, düşük seviyede çatışmalı ilişkiler geliştiren çocuğun, bu ilişki biçimini sonraki okul yıllarına taşıma olasılığı oldukça yüksektir (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001). Özellikle erken çocukluk dönemi, çocuğun içsel

çalışma modellerini oluşturmada olumlu çocuk-öğretmen ilişkilerinin kritik öneme sahip olduğu yıllardır. Çocuk okul öncesi dönemde ileriki okul yaşamına ilişkin beklenti ve normlarını oluşturmaktadır. Bu oluşumlar okula uyumu, okula karşı olumsuz duyguları, sınıfta işbirlikli çalışmayı ve özdüzenleme becerilerini yakından etkilemektedir (Driscoll, Wang, Mashburn & Pianta, 2011; Lynch & Cicchetti, 1997). Çocuğun yaşamında bu derece büyük öneme sahip olan öğretmeni ile ilişkisinin niteliğinin olumlu yönde gelişmesi konusunda gerekli hassasiyetin gösterilmesi büyük önem taşımaktadır.

5.2. Öneriler

Çocuk ve öğretmen ilişkilerinin, farklı demografik özellikler açısından karşılıklı olarak incelendiği bu çalışma ile bu alanda sınırlı araştırmanın bulunduğu ülkemiz literatürüne katkı sağlanması hedeflenmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çalışma kapsamında, çocuk bakış açısına göre çocuk-öğretmen ilişkilerini değerlendirebilmek amacıyla, Çocukların Öğretmen Destegini Değerlendirmeleri Ölçeği'nin uyarlaması yapılmıştır. Dünya literatüründe kabul edilen uyarlama aşamalarının takip edildiği bu çalışmada, ölçeğin dilimize ve kültüre uygun hale getirilmesi hedeflenmiştir. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin en doğru şekilde belirlenebilmesi adına yapılan analizler sonucunda ölçekteki madde sayısı azaltılmış ve ölçeğin üç boyutlu olan yapısının uyarlama sonrasında iki boyuta yüklendiği görülmüştür. Bu duruma kültürel farklılıkların etki ettiği tahmin edilmekle birlikte; okul öncesi dönem için oldukça önemli olan çocuk-öğretmen ilişkilerini değerlendirebilmek amacıyla, tamamen ülkemizin kültürel yapısına, öğretmenlerine ve çocukların gelişim durumuna uygun olacak şekilde yeni bir ölçeğin geliştirilmesinin yararlı ve etkili olacağı düşünülmektedir.

Belirtildiği gibi, çalışmada çocuk ve öğretmene ait demografik özellikler ele alınmış ve çocuk-öğretmen ilişkilerinin yakınlık, çatışma ve bağımlılık boyutları bu değişkenlere göre

incelenmiştir. Çocuk-öğretmen ilişkilerinin incelenmesinde, yordayıcılık gücünün artması amacıyla, öğretmen ve çocuk için ortak payda oluşturmayan kaynakların ele alınması önerilmektedir. Çalışma sürecinde, okul öncesi dönem çocuğunun değerlendirilmesinde ailenin vazgeçilemez bir unsur olduğu görülmüş fakat çalışma kapsamında yalnızca çocuk ve öğretmen görüşlerine odaklanıldığından ailesel faktörlere yer verilmemiştir. Gelecek çalışmalarda, anne-çocuk bağlanması, ebeveyn tutumları, anne-babaya ait demografik özellikler de ele alınarak çocuk-öğretmen ilişkilerinin niteliğinin incelenmesinin alanyazına sağlayacağı katkının oldukça önemli olacağı düşünülmektedir.

Çocuk-öğretmen ilişkileri, yalnızca tarafların ifadelerine dayalı olarak değerlendirilmiş ve edinilen bulgulara bağlı olarak muhtemel yorumlar yapılmıştır. Çocuk ve öğretmenin ilişki sürecindeki davranışları, bu davranış biçimleri ile aile, çocuk ve öğretmenden algılanan ilişkiye yönelik alınan cevapların uyumluluk durumu farklı bir çalışma konusu olarak önerilmektedir. Çalışma sürecinde ayrıntılı olarak incelenen alanyazın çalışmalarında, bazı faktörlerin çocuk-öğretmen ilişkisi üzerinde güçlü etkisinden söz edildiği görülmektedir. Dünya literatüründe, çocuğun mizaç özellikleri ve davranış problemleri en önemli iki değişken olarak göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda, ülkemizde algılanan çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğine dair net bir bakış açısı kazanarak, konu ile ilgili yaşanan sorunlara çözüm önerisi getirebilmek adına mizaç özellikleri ve davranış problemlerinin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkisinin araştırılması önerilmektedir.

5.2.2. Eğitim Politikacılarına ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenlere, çocuk ile kurdukları ilişkinin, çocuğun tüm gelişim alanları ve ileriki okul yaşamı için büyük önem taşıdığı hatırlatılmalı ve bu konuda farkındalık kazandırılmalıdır. Olumlu çocuk öğretmen ilişkisinin geliştirilebilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi bir seçenek olarak sunulabilir. Özellikle yakınlık ve bağımlılık ilişki biçimine dair elde edilen

bulgular neticesinde bu kavramların önemi üzerinde durulmasının, çocuklarla kurulan yakın ilişkilerin, çocuğun bağımsız davranış gelişimini desteklemesi gerektiğinin önemi vurgulanmalıdır.

Olumlu ve destekleyici çocuk-öğretmen ilişkileri, okul öncesi eğitim sınıflarında yaşanan uyum problemlerinin bir çözümü olarak sunulabilir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular, çocuk-öğretmen ilişkilerinde cinsiyet değişkeninin önemini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, kız ve erkek çocuklar için çocuk-öğretmen ilişkilerinin aynı paralelde olmayabileceği sonucu doğrultusunda, öğretmenlere cinsiyet faktörünü göz önünde bulundurmalarının gerekliliği açıklanmalıdır. Ayrıca ileri araştırmalarda, çocuğun davranış problemleri ve mizaç özelliklerinin de ele alınarak değerlendirilmesi ile çocuk-öğretmen ilişkisinin zayıf olduğu sınıflarda, genel uygulama tedbirleri yerine, çocuğun durumuna uygun bireysel düzenlemeler geliştirilebilir. Böylelikle hem çocuk öğretmen ilişkisinin güçlendirilebileceği hem de uyum problemlerinin azaltılabileceği düşünülmektedir.

Çocuk-öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesinde en önemli araçlardan biri Ulusal Okul Öncesi Eğitim Programı olarak düşünülmektedir. Olumlu çocuk-öğretmen ilişkileri MEB Okul Öncesi Eğitim Programı aracılığıyla desteklenmelidir. Araştırmacıların çocuk-öğretmen ilişkisine dair elde ettikleri bulgular rafine edilerek her düzeyden okul öncesi dönem eğitimcisi ile paylaşılmalıdır. Okul öncesi dönem eğitimcileri, ilişkiye dair hedef ve stratejilerini netleştirmeli ve bir plan dahilinde programa aktarmalıdır. Öğretmene program dahilinde tanıtılacak farklı etkinlik türleri aracılığıyla çocuk-öğretmen ilişkileri güçlendirilebilir. Yine eğitim programında, öğretmenin dönem başından itibaren her çocuğun anne-babasını tanımaya yönelik uygulamaların yer alması ve bunların öğretmen tarafından gerçekleştirilmesinin teşvik edilmesi önerilmektedir. Unutulmamalıdır ki, ailesine güvensiz bağlanan bir çocuğun geleceği için öğretmeni ile geliştireceği yakın ilişkiler kritik önem taşımaktadır.

Öğretmen ile çocuk arasındaki çatışmalı ilişkiler gelecek okul yılları için de risk faktörü olarak görülmektedir. Bu bağlamda, erken müdahale programlarının hazırlanması ve uygulanabilir olması önemlidir. MEB okul öncesi eğitim programında yer verilmesi gerektiği düşünülen bir diğer bölüm bu müdahale programlarıdır. Öğretmenlere bir risk durumu karşısında kılavuzluk edecek şekilde hazırlanacak bir önleme programının, uzun vadede büyük fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

5.3.3. Araştırmacının Kendisine Yönelik Öneriler

Çalışma kapsamında çocukların yaş durumu değişkeni, anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamış ve bağımlı değişkenler üzerinde etki göstermemiştir. Çalışma grubu seçimi yapılırken çocukların içinde buldukları gelişim dönemine ilişkin bir saptama yapılmamış ve sadece ay bazında yaş grupları hesaplanmıştır. Bu durum mevcut çalışmanın bir sınırlılığı olarak görülmektedir. Mevcut çalışmanın kapsamı genişletilerek, örnekleme alınan çocukların içinde bulunduğu gelişim dönemlerinin de belirlenmesinin önemli olabileceği; böylelikle yaş değişkeninin puanlar üzerindeki etkisinin ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bir model önerisi haline getirilmesi, verilebilecek önerilerden biri olarak düşünülmektedir. Çocuk-öğretmen arasındaki olumlu ilişkinin desteklenmesine yönelik hazırlanan öğretmen eğitimleri ve sınıf içi etkinliklerle zenginleştirilen bir model ile alana katkı sağlanması önemli görülmektedir. Yeni bir model önerisinde, öncelikle çalışma grubunun seçim kriterlerinin iyi belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla seçilecek öğretmenler için mesleki deneyim, eğitim durumu ve cinsiyet değişkenleri belirlenerek, her alt değişken grubunu karşılayabilecek öğretmenler tercih edilmelidir. Öğretmen seçiminde göz önüne alınabilecek bir diğer ölçüt; çocuk-öğretmen ilişkilerinin en zayıf ve en güçlü olduğu sınıfların gözlenerek bu sınıf öğretmenlerinin çalışmaya dahil edilmesi olarak düşünülebilir. Okul

öncesi dönemde çocuk için vazgeçilmez olan aile unsurunun da geliştirilen model çalışmasına dahil edilmesinin oldukça kritik olduğu düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34 (10), 932–937.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, 44(4), 709.
- Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American psychologist*, 46(4), 333.
- Akyel, Y. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*.
- Anlıak, Ş. (2004). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında kişiler arası bilişsel problem çözme becerisi programının etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir*.
- Atılğan, H., Kan, A. Ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın Bilgin, N. H. (2003). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 57-70.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229.
- Bartholomew, K. (1994). Assessment of individual differences in adult attachment. *Psychological Inquiry*, 5 (1), 23–27.
- Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve Psikoloji: Nasıl Mutlu ve Başarılı Bir Çocuk Yetiştirebiliriz?* (5. Baskı). Bursa: Ekin.
- Başal, H. A. (2013). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (3. Baskı). Bursa: Ekin.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Beitchman, J. H., & Corradini, A. (1988). Self-report measures for use with children: A review and comment. *Journal of Clinical Psychology*, 44, 477-490.
- Beller, M., Gafni, N., & Hanani, P. (2005). Constructing, adapting, and validating admissions tests in multiple languages: The Israeli case. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.) *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 297–319). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Berk, E. L. (2013). Tarih, Teori ve Araştırma Stratejileri. (Çev. N. Işıkoğlu Dönmez) İçinde Çev Ed: N. Işıkoğlu Dönmez. *Bebekler Ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa* (s.2-49). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Beyazkürk, D. & Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6(5), 547-554.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology, 35*(1), 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental psychology, 34*(5), 934.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J., & Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools, 39*(3), 293-304.
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds: I. Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. *British Journal of Psychiatry, 130* (Mar),201-210.
- Bowlby, J. (1979). The making and breaking of affectional bonds. London: Tavistock.
- Bowlby, J. (1982). Attachment: Volume 1 of Attachment and loss. London: *The Tavistock Institute of Humans Relations*.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books.
- Boztunç Öztürk, N., Eroğlu, M.G. ve Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılan Ölçek Uyarlama Makalelerinin İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 123-137.
- Bredenkamp, S. (Ed.). (1987). Developmentally-appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. (Expanded ed.) Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2005). Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research, 43*(1), 55-71.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (1-2), 3-35.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education, 3* (2), 37-43.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology Through Space and Time: A Future Perspective. In P. Moen, G.H. Elder, Jr., and K. Luscher (Ed.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, D.C: APA Books.
- Bronfenbrenner, U., Ceci, S. J. (1994). Nature/nurture reconceptualized in developmental perspective: A biological model. *Psychological Review, 101*, 568-586.
- Browne, C. J., & Shlosberg, E. (2006). Attachment theory, ageing and dementia: A review of the literature. *Aging and Mental Health, 10*(2), 134-142.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum, 18. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (16.baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carlson, E. A., Sampson, M. C., & Sroufe, L. A. (2003). Implications of attachment theory and research for developmental-behavioral pediatrics. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 24(5), 364-379.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (6. bs.)*. Trabzon: Süzer Kitap Kırtasiye.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları. (2. Basım)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children. 1313 L Street NW Suite 500, Washington, DC 22205-4101.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston: Pearson.
- Çüm, S. (2013). *Türkiye 'de Psikoloji Ve Eğitim Bilimleri Dergilerinde Yayımlanan Ölçek Geliştirme Ve Uyarlama Çalışmalarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dang, V. H. (2015). The Use of Nominal Group Technique: Case Study in Vietnam. *World Journal of Education*, 5(4), p14.
- Daniels, D. H., & Perry, K. E. (2003). "Learner-Centered" According to Children. *Theory into Practice*, 42(2), 102-108.
- Demir, K. (2015). Teachers' Organizational Citizenship Behaviors and Organizational Identification in Public and Private Preschools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1176-1182.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı (19.Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demiriz, S. & Öğretir, A.D. (2007). Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105- 122.
- Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School psychology*, 34(3), 225-245.
- Denham, S., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., & Highsmith, T. (1994). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. Paper presented at the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Amsterdam, Netherlands.
- Denizel Güven, E., & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- Derman, M. T., & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri ile Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. N. Eisenberg içinde, *Social, emotional, and personality development (6 b.)*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking Time In Head Start: Early Efficacy Of An Intervention Designed To Promote Supportive Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38-64.

- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher–child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education & Development*, 22(4), 593-619.
- Eder, R. A. (1990). Uncovering young children’s psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849– 863.
- Elicker, J. (1997). Introduction to the special issue: Developing a relationship perspective in early childhood research. *Early Education and Development*, 8(1), 5-10.
- Elicker, J., Egeland, B. & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. Parke and G. Ladd (Eds.), *Family-peers relationships*: Hillsdale, NJ Erlbaum.
- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, A. (1992). Predicting peer competence in childhood from early parent-child relationships. In R. D. Parke & GW Ladd (Eds.), *Family and peer relationships: Modes of linkages* (pp. 77-106).
- Erbay, F., & Ömeroğlu, E. *Okul Öncesi Öğretmenlerin Demokratik Tutumlarının Drama Uygulama Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi*. 3. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde Sunulan Bildiri. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4 (2), 132–154.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 2004(103), 45-54.
- Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2014). Teacher–child relationship quality in early childhood education: the importance of relationship patterns. *Early Child Development and Care*, 184(3), 386-402.
- Hambleton, R. K., & de Jong, J. (Eds). (2003). *Advances in Translating and Adapting Educational and Psychological Tests* [Special Issue]. *Language Testing*, 20(2), 127-240.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social indicators research*, 45(1-3), 153-171.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Association of Test Publishers*, 1(1), 1-13.
- Hamilton, C. E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child development*, 690-694.
- Hamilton, C. E., & Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 41-59. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 297-318.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.

- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher–Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development. *Child Development, 85*(3), 1257-1274.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher–child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(1), 55-71.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology, 52*(3), 511.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Deeper into attachment theory. *Psychological Inquiry, 5*(1), 68-79.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child development, 859-866*.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher–child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 15–32.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child development, 65*(1), 253-263.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child development, 65*(1), 264-273.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher–child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology, 38*(2), 113-132.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology, 100*(1), 1.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M., & Atıcı, M. K. (2007). Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Psikolojisi (2. Baskı). *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development, 18*(4), 915-945.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development, 18*(4), 915-945.
- Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children's language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education and Development, 19*(4), 600-621.
- Kabadayi, A. (2015). Investigating the Burn-Out Levels of Turkish Preschool Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197*, 156-160.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (25. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, G. S., Cohn, J. F., & Moore, C. A. (1996). A Combination of Vocal f0 Dynamic and Summary Features Discriminates between Three Pragmatic Categories of Infant-Directed Speech. *Child Development, 67*(1), 205-217.
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools, 41*(2), 247-259.

- 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.
- Kesebir, S., Kavzoğlu, S. Ö., & Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2).
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133-149.
- Kıldan, A. O. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerine etkisi. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis. New York: Routledge
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 409-426.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 409-426.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child development*, 1373-1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child development*, 68(6), 1181-1197.
- Leung, C. H. (2014). Enhancing Social Competence and the Child-Teacher Relationship using a Child-Centred Play Training Model in Hong Kong Preschools. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 135-152.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 81-107.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425-442.
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41(6), 431-451.
- Mantzicopoulos, P., Patrick, H., & Samarapungavan, A. (2008). Young children's motivational beliefs about learning science. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 378-394.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. *Childhood programs and practices in the first decade of life: A human capital integration*, 243-265.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380.
- Masiello, G. J. (2001). Adult attachment styles as predictors of core conflictual relationship patterns. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 61(7-B), 3903.

- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1998). Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives: An Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child development, 69*(6), 1556-1576.
- Mejia, T. M., & Hoglund, W. L. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher–child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly, 34*, 13-26.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., & Cameron, C. (86). Peugh, JL (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self—regulatory skills in first grade. *School Psychology Review, 41*, 141-159.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contributions of teachers' emotional support to children's social behaviors and selfregulatory skills in first grade. *School Psychology Review, 41*(2), 141.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423-445.
- Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(1), 49-61.
- Nakash-Eisikovits, O., Dutra, L., & Westen, D. (2002). Relationship between attachment patterns and personality pathology in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*(9), 1111-1123.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Quantitative and qualitative approaches* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Nezworski (Eds.), Clinical implications of attachment (pp. 18– 38). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review, 7*(3), 177-197.
- O'Connor, E. (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of school psychology, 48*(3), 187-218.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 87.
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 493-517.
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A., & French, B. F. (2008). Patterns of young children's motivation for science and teacher-child relationships. *The Journal of Experimental Education, 76*(2), 121-144.
- Peluso, P. R., Peluso, J. P., Buckner, J. P., Kern, R. M., & Curlette, W. (2009). Measuring lifestyle and attachment: An empirical investigation linking individual psychology and attachment theory. *Journal of Counseling & Development, 87*(4), 394-403.
- Pianta, R C. & Walsh, D. (1996). High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships. New York Routledge.
- Pianta, R. (2001). Student–teacher relationship scale–short form. *Lutz, FL: Psycho-logical Assessment Resources.*

- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of school psychology, 32*(1), 15-31.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early education and development, 8*(1), 11-26.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology, 34*(3), 307-322.
- Pianta, R. C., & La Paro, K. (2003). Improving Early School Success. *Educational leadership, 60*(7), 24-29.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 12*(3), 379-393.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*, 444-458.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal, 225*-238.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early childhood research quarterly, 12*(3), 263-280.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(02), 295-312.
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 295-312.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied developmental science, 9*(3), 144-159.
- Ramazan, O., Ozdemir, A. A., & Beceren, B. O. (2012). Evaluation of play from private and public pre-school children's point of view. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 2852-2856.
- Rey, R. B., Smith, A. L., Yoon, J., Somers, C., & Barnett, D. (2007). Relationships Between Teachers and Urban African American Children The Role of Informant. *School Psychology International, 28*(3), 346-364.
- Riley, P. (2010). *Attachment theory and the teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. Routledge.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of school psychology, 51*(1), 143-158.

- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S., & Colpin, H. (2014). Teacher–child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of school psychology*, 52(5), 495-510.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Runions, K. C. (2014). Does Gender Moderate the Association Between Children's Behaviour and Teacher-Child Relationship in the Early Years?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(02), 197-214.
- Rydell, A. M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7(2), 187-204.
- Rydell, A. M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7(2), 187-204.
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125.
- Şahin, D. (2014). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 13(25).
- Şahin, D., & Anlıak, Ş. (2008). Okul öncesi çocuklarının öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 215-230.
- Şahin, N. (1994). Psikoloji araştırmalarında ölçek kullanımı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(33), 19-26.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91.
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Troulloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 283–301.
- Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözüm yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(33), 27-32.
- Schmitt, M. B., Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2012). Teacher–child relationships, behavior regulation, and language gain among at-risk preschoolers. *Journal of school psychology*, 50(5), 681-699.
- Şen, S. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Temel Özellikleri ve Gereksinimleri. Gelengül Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 39-78). Ankara: Anı.
- Senemoğlu, N. (2013), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shin, Y., & Kim, H. Y. (2008). Peer Victimization in Korean Preschool Children The Effects of Child Characteristics, Parenting Behaviours and Teacher-Child Relationships. *School Psychology International*, 29(5), 590-605.
- Silva, K., Spinrad, T., Eisenberg, N., Sulik, M., Valiente, C., Huerta, S., Edwards, A., Eggum, N., Kupfer, A., Lonigan, C., Phillips, B., Wilson, S., Clancy-Menchetti, J., Landry, S., Swank, P., Assel, M., Taylor, B. & School Readiness Consortium (2011). Relations of children's effortful control and

- teacher–child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education & Development*, 22(3), 434-460.
- Skalická, V., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher conflict, children’s social skills and externalizing behavior. A three-wave longitudinal study from preschool to third grade. *International Journal of Behavioral Development*, 1-13.
- Slater, R. (2007). Attachment: Theoretical development and critique. *Educational Psychology in Practice*, 23(3), 205-219.
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused.. *Educational Psychologist*, 34(1), 43-57.
- Spilt, J. (2010). Relationships between teachers and disruptive children in kindergarten: An exploration of different methods and perspectives, and the possibility of change. Unpublished doctoral dissertation, University of Amsterdam, Netherlands.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child development*, 83(4), 1180-1195.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Mantzicopoulos, P. Y. (2010). Young children's perceptions of teacher–child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 428-438.
- Sroufe, L. A. (1988). The role of infant–caregiver attachment in development. In J. Belsky & T. Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21(1-2), 67-74.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, USA, Pearson
- Taner Derman, M. (2011). *Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 10-11 yaş çocuklarına uygulanan empati eğitim programının saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taner Derman, M., & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri ile Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Thijs, J., & Koomen, H. M. (2009). Toward a further understanding of teachers’ reports of early teacher–child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 186-197.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Tok, M. (2011). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ve Öğretmenlerinin Aralarındaki İlişkiyi Algılama Biçimlerinin Davranışlarına Olan Yansımalarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toth, S. L., & Cicchetti, D. (1996). The impact of relatedness with mother on school functioning in maltreated children. *Journal of School Psychology*, 34(3), 247-266.
- Trawick-Swith, J. (2014). Çocuk Gelişim Kuramları (Çev. M. Buldu). İçinde B. Akman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim [Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı]* (s. 34-62). Ankara: Nobel.
- Türk Dil Kurumu. *Genel Türkçe Sözlük*.
http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.554cc34404b3f5.96517907 adresinden 6 Kasım, 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Vervoort, E., Doumen, S., & Verschueren, K. (2015). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(2).
- Vu, J. A. (2015). Children's representations of relationships with mothers, teachers, and friends, and associations with social competence. *Early Child Development and Care*, (ahead-of-print), 1-19.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development, 287-301*.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development, 73*(1), 287-301.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 57-69.
- White, K. J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology, 28*(5), 933.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Eğitim Bilimleri Kurultayı, 28*, 30.
- Zhang, X., & Nurmi, J. E. (2012). Teacher–child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(3), 125-135.

EKLER

Ek 1: Öğretmen Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler,

Yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürüttüğüm araştırmada değerlendirilmek üzere sizlerden bilgi toplamak amacıyla hazırlanmış olan bu formu eksiksiz ve doğru olarak doldurmanız beklenmektedir. Bu formdan elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacına yönelik olarak kullanılacaktır. Bireysel herhangi bir değerlendirme yapılmayacak, yanıtlar toplu olarak değerlendirilecektir.

Sorularda, sizin için en uygun olan maddenin yanındaki kutucuğa işaret koyunuz ve eğer cevabınız “diğer” olursa lütfen ek açıklama yazınız.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı

Melek Merve YILMAZ

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

mmyilmaz@uludag.edu.tr

Öğretmenin:

1. Cinsiyeti:

2. Yaşı :

21-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 ()
41- 45 () 46-50 () 51-55 () 56-60 ()

3. Eğitim Durumu :

Meslek Lisesi Mezunu: () Ön Lisans Mezunu: () Lisans Mezunu: ()

Yüksek Lisans Mezunu: () Doktora: ()

4. Mezun Olduğu Alan :

Okul Öncesi Öğretmenliği: ()

Çocuk Gelişimi: ()

Sertifika İle Okul Öncesi Öğretmenliği: ()

Diğer: ()

5. Öğretmenlik Deneyim Yılı :

1-5 Yıl ()

6-10 Yıl ()

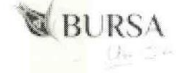
11-15 Yıl ()

16-20 Yıl ()

21-25 Yıl ()

26-30 Yıl ()

30+ Yıl ()

Ek 2: Uygulama izin belgesi

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125/605/4782618

07.05.2015

Konu: Melek Merve YILMAZ Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi
b) 13/04/2015 tarih ve 11589 sayılı yazı.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Melek Merve YILMAZ'ın "4 ve 5 Yaş Çocuklarının Öğretmen-Çocuk İlişkinine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması isteği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Melek Merve YILMAZ'ın "4 ve 5 Yaş Çocuklarının Öğretmen-Çocuk İlişkinine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçesindeki anaokul, ilkokul, ortaokul bünyesindeki ana sınıfları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlere uygulama isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili çalışmanın okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formları aklı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KAHYA
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
07.05.2015

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Eki: Anket (1 Sayfa)

Yeni Hükümet Konağı İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Web: <http://bursa.meb.gov.tr>
E-posta: bursamem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Engin SEYMEN VHKİ
Tel: (0 224) 256 70 00
Tel: (0 224) 215 25 39

Ek 3: Ölçek uyarlama çalışmasına yönelik izin belgesi

13.05.2015

Gmail - An Important Question about Y-CATS



melek m. yilmaz

An Important Question about Y-CATS

Stacey Neuharth-pritchett <sneuhart@uga.edu>
Alici: melek merve yilmaz <mmyilmaz@uludag.edu.tr>

13 Şubat 2015 15:49

Melek:

Thank you for your email. The scale is available for your use from the article. You can translate the questions into your language.

Dr. Pritchett

Stacey Neuharth-Pritchett, Ph.D.
Professor and Department Head
The University of Georgia
Educational Psychology
323 Aderhold Hall
Athens, Georgia 30602
(706) 542-4247

From: 446@gmail.com [mailto:446@gmail.com] **On Behalf Of** melek merve yilmaz
Sent: Thursday, February 12, 2015 10:48 AM
To: Stacey Neuharth-pritchett
Subject: An Important Question about Y-CATS

[Alıntılanan metin gizlendi]

Ek 4: Ölçek kullanımına yönelik izin belgesi

melek merve yilmaz <mmyilmaz@uludag.edu.tr>
Alınan: Derya

21 07 2015 ☆ ↶ ↷

Derya Şahin
Çevrelere ekleyin
Ayrıntıları göster

"Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği"ni ve "Yarı Yapılandırılmış Oyun Görüşmesi" formlarını kullanmak için izniniz istemiştım.
Tez başlığını danışmanım ile birlikte "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmen-Çocuk İlişkisine Yönelik Algularının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" şeklinde belirlemiştık.
Fakat bu başlık değişebilir hocam. Yine de tez konunun içeriği bu şekilde..
Şimdiden teşekkür ederim,
İyi günler diliyorum..

21 Haziran 2015 22:30 tarihinde melek merve yilmaz <mmyilmaz@uludag.edu.tr> yazdı:

derya sahin <derya.sahin@ege.edu.tr>
Alınan: melek

21 07 2015 ☆ ↶ ↷

Merhaba Merve,

"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmen-Çocuk İlişkisine Yönelik Algularının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışmada "Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği"ni ve "Yarı Yapılandırılmış Oyun Görüşmesi" kullanmada herhangi bir sakınca görmüyorum.
İyi çalışmalar, kolaylıklar diliyorum.
Derya

Kimden: "melek merve yilmaz" <mmyilmaz@uludag.edu.tr>
Kime: "derya sahin" <derya.sahin@ege.edu.tr>
Gönderilenler: 21 Temmuz Salı 2015 12:05:35
Konu: Re: FW: Ölçek kullanım izni hk.

Ek 5: Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği'ne ait örnek maddeler

Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği (ÇÖDDÖ)

Yönerge

Uygulamalar için çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunda, sessiz ve diğer çocukların bulunduğu ortamın dışında bir yer tercih edilecektir. Uygulama araştırmacı tarafından her çocukla birebir gerçekleştirilecektir.

Uygulama sırasında kullanılan materyaller, uygulamanın yapılacağı ortamda bir masanın üstünde hazır olarak bulundurulacaktır. Uygulamada küçük renkli kartlar, kumbara ve çöp kutusu materyalleri kullanılacaktır. Maddeler çocuğa okunurken aynı zamanda renkli bir kart uzatılarak çocuğun o maddeye ilişkin olumlu görüşü (doğru/evet/katılıyorum) için kartı kumbaraya atması, olumsuz görüşü (yanlış/ hayır/ katılmıyorum) için ise kartı çöp kutusuna atması istenecektir.

Uygulama öncesinde ve sırasında araştırmacı çocuk ile konu dışında herhangi bir sohbet başlatmayacaktır. Ölçek maddelerine vereceği yanıtların öğretmeni ile paylaşılmayacağı çocuğa açıklanacaktır.

Uygulama öncesinde çocuğun yardımcı öğretmen, sınıf ablası, stajyer öğrenci vs. yerine dikkatini öğretmenine odaklanmasını sağlayabilmek amacıyla öğretmenin adı sorularak örnek uygulama yapılacaktır.

Uygulama şekli çocuğa açıklandıktan sonra, çocuğun uygulamayı anlayıp anlamadığını değerlendirmek amacıyla **bir olumlu** (Öğretmenim benden uzundur) ve **bir olumsuz** (Öğretmenimin dişleri yeşildir) yanıtlanması beklenen maddeler ile pratik yapılacaktır. Çocuğun uygulamayı anladığından emin olduktan sonra ölçek maddelerine geçilecektir. Uygulama sırasında çocuğun maddelere verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından; çocuğun ad-soyad, yaş ve cinsiyet bilgilerinin de yer aldığı çizelgeye olumlu yanıtlar için √, olumsuz yanıtlar için X işaretleri ile not edilecektir.

Maddeler

1. Öğretmenim çoğunlukla gülümser.
2. Öğretmenim beni dinler.
3. Öğretmenim bana arkadaşça davranır.
4. Bir şeyleri anlamadığımda öğretmenim bana yardım eder.

Ek 6: Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'ne ait örnek maddeler

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ)

Lütfen bu formu doldururken göz önünde bulundurduğunuz öğrenciyle ilgili aşağıdaki bilgileri veriniz. Paylaşacağınız bilgiler sadece araştırma amaçlı kullanılacak olup çalışma metninde herhangi bir şekilde isim belirtilmeyecektir.

Çocuğun Adı – Soyadı:

Çocuğun Yaşı:

Çocuğun Cinsiyeti:

Bu çocukla ne kadar süredir birliktesiniz? :

Lütfen aşağıdaki ifadelerin bu öğrenciyle şu andaki ilişkinizi ne kadar yansıttığınızı düşünün. Aşağıdaki ölçeği kullanarak, her bir madde için uygun olan rakamı işaretleyiniz.

Maddeler	Kesinlikle uymuyor 1	Pek uymuyor 2	Bilmiyorum/ Emin değilim 3	Biraz uyuyor 4	Tamamen uyuyor 5
1. Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşıyorum.					
2. Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz.					
3. Eğer üzgünse/kızgınsa, bu çocuk benden onu rahatlatmamı ister.					
4. Bu çocuk benim, fiziksel olarak şefkat göstermemden ya da dokunmamdan rahatsız olur.					

ÖZGEÇMİŞ

Melek Merve YILMAZ

Tel: +90 539 543 8689

e-mail: mmyilmaz@uludag.edu.tr



1989 yılında Adana-Seyhan'da doğdu. 2013 yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde Düzce Gölyaka Yunus Emre İlkokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptı. 2013 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2014 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ilköğretim bölümüne ÖYP araştırma görevlisi olarak atandı ve yüksek lisans eğitimine Uludağ Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde devam etmektedir.

EĞİTİM

Yüksek Lisans, Uludağ Üniversitesi, İlköğretim (Halen devam etmektedir)

Yüksek Lisans, Hacettepe Üniversitesi, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı (Halen devam etmektedir)

Lisans, Mersin Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği (2013)

ULUSLARARASI KONGRE BİLDİRİLERİ

Yılmaz, M. M. & Akıncı, Ş. (2014). *Türkiye'de Okul Öncesi Dönemde Aile Çalışmaları Alanındaki Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi: Disiplinlerarası Katkı, Kuram ve Uygulama Deneyimler, İstanbul.

Fidan, A. & Yılmaz, M. M. (2015). "Ebeveynlere göre tablet: İyi bir eğitim aracı mı sakınılması gereken bir tehlike mi?", 3th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Trabzon.

ULUSAL KONGRE BİLDİRİLERİ

Başal, H.A., Yılmaz, M. M., Özen, R. (2014). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının Fen Kavramları Açısından İncelenmesi*. XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Adana.

Başal, H.A., Özen, R., Yılmaz, M. M. (2014). *Kırsal Ve Kentsel Alanlarda Yaşayan Okulöncesi Dönem Çocuklarının Farklı Çevre Konularına Yönelik Tutumları*. XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Adana.

İŞ DENEYİMİ

- (2013-2014) Öğretmen, MEB Gölyaka Yunus Emre İlkokulu, Düzce
- (2013-) Araştırma Görevlisi, İlköğretim Bölümü Uludağ Üniversitesi, Bursa

SEMİNER/KURSLAR

- Tübitak- Bideb Araştırma Projesi Hazırlama ve Yazma Eğitimi (APROY), Bursa (2014).

BAŞARILAR/ÖDÜLLER

- Lisans bitirme derecesinde; Okulöncesi Öğretmenliği Program birinciliği, Eğitim Fakültesi ikinciliği ödülleri (2013).
- Tübitak 2228 Yurt İçi Lisans Üstü Burs Programı, Bursiyer (2013).

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Melek Merve Yılmaz Genç
Tez Adı	Okul Öncesi Dönemde Çocukların ve Öğretmenlerin Çocuk-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının İncelenmesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	İlköğretim
Tez Türü	Yüksek Lisans Tezi
Tez Danışman(lar)ı	Meral Taner Derman
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin Veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih :25.01.2016

İmza :