TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ EBEVEYNLERİ, ÖĞRETMENLERİ VE ARKADAŞARI İLE İLİŞKİLERİNDE SAHİP OLDUKLARI ZİHİNSEL TEMSİLLERİNİN OKULA UYUMLA İLİŞKİSİ

İmray NUR

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ EBEVEYNLERİ, ÖĞRETMENLERİ VE ARKADAŞLARI İLE İLİŞKİLERİNDE SAHİP OLDUKLARI ZİHİNSEL TEMSİLLERİNİN OKULA UYUMLA İLİŞKİSİ

İmray NUR

Danışman: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Kamuran TARIM
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Durmuş ASLAN
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Şakire OCAK KARABAY

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2020

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Kamuran TARIM

Üye: Doç. Dr. Durmuş ASLAN

Üye: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Üye: Prof. Dr. Şakire OCAK KARABAY

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2020

Prof.Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. … /…. / 2020

İmray NUR

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ EBEVEYNLERİ, ÖĞRETMENLERİ VE ARKADAŞLARI İLE İLİŞKİLERİNDE SAHİP OLDUKLARI ZİHİNSEL TEMSİLLERİNİN OKULA UYUMLA İLİŞKİSİ

İmray NUR

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Mayıs 2020, 178 sayfa

Okul öncesi dönemde çocukların okula karşı tutumları ve okulda yaşadıkları deneyimler, gelecekteki sosyal ve akademik başarıları için temel oluşturmaktadır. Çocukların ebeveynleriyle, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerin niteliği onların tüm okul deneyimlerini etkileme potansiyeline sahiptir. Bu araştırmada ebeveyn-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkilerinde çocukların sahip oldukları zihinsel temsillerinin okula uyum üzerindeki etkisini ekolojik ve bağlanma kuramları temelinde incelemek ve sistemler kuramı çerçevesine dayanan yapısal bir model ile test etmek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli olarak planlanan araştırmada, gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkileri modellemek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır.

Araştırmaya Osmaniye il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 91 çocuk katılmıştır. Çocukların yaşları 60-72 ay arasında değişmektedir. Araştırmada, çocukların yakın çevresindeki yetişkinler ve arkadaşlarıyla ilişkileri öykü tamamlama prosedürü kullanılarak değerlendirilmiştir. Tüm veriler, çocuklarla yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Ebeveyn-çocuk bağlanmasını değerlendirmek amacıyla Bağlanma Öykü Tamamlama Testi ve bu testin daha sistematik ve ayrıntılı bir değerlendirmesini sağlamak amacıyla Q–Sıralama kodlama prosedürü kullanılmıştır. Çocuklar ayrıca Öğretmen-Çocuk İlişkileri Öykü Tamamlama Testi, Arkadaşlık İlişkileri Öykü Tamamlama Testi ve Türkçe Erken Dil Gelişim Testi'ni tamamlamışlardır. Çocukların okula uyumları ise çocukların algılarına dayalı Okulu Sevme ve Okuldan Kaçınma Ölçeği aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmanın verileri 17 Eylül 2018 – 21 Aralık 2018

tarihleri arasında araştırmacı tarafından çocuklarla yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Dört farklı oturumda planlanan araştırmada toplam 364 oturum gerçekleştirilmiştir.

Ebeveyn, öğretmen ve arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini değerlendirmek amacıyla, çocuklarla görüşmelerden elde edilen ve kamera ile kayıt altına alınan veriler araştırmacı ve araştırmacı dışındaki kodlayıcılar tarafından kodlanmıştır. Araştırmanın tüm verileri bilgisayar ortamına aktarılmış ve YEM analizinin varsayımları test edilmiştir. Ebeveyn çocuk bağlanma boyutlarından güvenli ve kaygılı bağlanma yüksek derecede korelasyon gösterdiğinden kaygılı bağlanma analizlere dahil edilmemiştir. Aynı zamanda kaçınan bağlanmanın okula uyumun anlamlı yordayıcısı olmadığı belirlenmiş ve bu nedenle kaçınan bağlanma da analizlere alınmamıştır. Bu işlemlerin ardından araştırmanın hipotezleri doğrultusunda oluşturulan modellerin uyum indeksleri incelenmiş ve verilerin modellerle iyi uyum gösterdikleri belirlenmiştir. Geliştirilen modeller güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkileri niteliğinin okula uyum üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması, hem öğretmen-çocuk ilişkileri hem de arkadaşlık ilişkileri niteliğini etkilemektedir. Benzer şekilde öğretmen-çocuk ilişkileri niteliğinin, arkadaşlık ilişkileri niteliği üzerinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynle bağlanma, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkileri niteliği düzeylerine dolaylı etkileri aracılığıyla da çocukların okula uyumunu etkilemektedir. Bulgular ilgili literatür dikkate alınarak ekolojik model, bağlanma ve sistemler kuramı çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okula uyum, ebeveyn-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, zihinsel temsiller.

ABSTRACT

THE ASSOCIATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S MENTAL REPRESENTATION IN THE RELATIONSHIP WITH THEIR PARENTS, TEACHERS AND FRİENDS WITH SCHOOL ADJUSTMENT

İmray NUR

Doctoral Thesis, Department of Preschool Education
Supervisor: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
May 2020, 178 pages

Children's attitudes towards school and their experiences at school form the basis for their future social and academic success. The quality of the relationships that children establish with their parents, teachers, and friends has the potential to affect their entire school experience. In this study, it was aimed to examine the effects of parent-child attachment, teacher-child relations and friendship relations on school adjustment based on ecological and attachment theories and to test a structural model based on system theory framework. In the research planned as a relational screening model, structural equation modeling (SEM) was used to model the relationships between observed and latent variables.

91 children attending pre-primary education institutions in the city center of Osmaniye participated in the study. Children's ages ranged from 60-72 months. In the study, the relationship of children with adults and their friends was evaluated using the story completion procedure. Attachment Story Completion Task was used to evaluate parent-child attachment, and Attachment Story Completion Task Q-Sort was used to provide a more systematic and detailed assessment of this test. The children also completed the Teacher-Child Relationship Story Completion Task, Preschool Friendship Story Completion Task. The school adjustment of the children was determined by The School Liking and Avoidance Questionnaire based on the perceptions of the children. The data of the research were collected between September 17, 2018, and December 21, 2019, through interviews with children by the researcher. In the research planned in four different sessions, a total of 364 sessions were held.

To evaluate the quality of parent, teacher and friendship relations, the data obtained from interviews with children and recorded by the camera were coded by the researcher and second coders. All the data of the research was transferred to the computer and assumptions of the SEM analysis were tested. Deactivation attachment from parent-child attachment dimensions was not included in the analysis because security and deactivation attachment showed a high correlation. At the same time, hyperactivation attachment dimensions were not determined to be a significant predictor of school adjustment and therefore hyperactivation attachment was not included in the analysis. After these procedures, the fit indices of the models whose hypotheses were created were examined and it was determined that the data fit well with the models. The developed models show that security parent-child attachment, teacher-child relationships, and friendship quality have important effects on school adjustment. security parent-child attachment affects both teacher-child relationships and the quality of friendship. Similarly, it was determined that teacher-child relationships had important effects on the quality of friendship. Additionally, results indicated that security parent-child attachment affected school adjustment through the indirect effect of teacher-child relationships and friendship quality. Findings are discussed within the framework of ecological model, attachment and system theory, considering the relevant literature.

Keywords: School adjustment, parent-child attachment, teacher-child relationship, friendship, mental representations.

ÖNSÖZ

Tezimin başlangıcından tamamlanmasına kadar beni destekleyen, yönlendiren, ilham veren ve önemseyen birçok kişiye teşekkür etmek istiyorum. İlk olarak iki yıl boyunca okullarında ve gönüllerinde beni ağırlayan okul yöneticilerine, zamanlarını ve uzmanlıklarını sevgiyle ve istekle paylaşan öğretmenlere, araştırmamın veri toplama aşamasında ortamın uygun olması için çaba harcayan, güler yüzlerini eksik etmeyen yardımcı personele, çocuklarıyla ilgili bilgilerini paylaşan ve araştırmama destek veren ebeveynlere ve tabi heyecanla beni bekleyen, "ne zaman oyun oynayacağız?" diye soran ve araştırmamı değerli kılan tüm çocuklara sonsuz teşekkür ediyorum.

Tez danışmanım ve akıl hocam Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS' a akademik duruşu, araştırmamı yönlendiren ilgi ve heyecanı, erken çocukluk gelişimi ve eğitimi konusundaki uzmanlığı, sonsuz sabrı ("İmray bitmedi mi daha" demesi hariç), titizlikle okumaları ve dönütleri, ölçeklerin geliştirilmesi ve uyarlanması sürecinde uzman görüşleri ve kodlayıcılığı, misafirperverliği ve dostluğu için minnettarım. Tüm bu süreç boyunca benim güvenli üssüm oldu. Ne zaman başım sıkışsa, ne zaman ben bu işin içinden çıkamayacağım desem, arkamı döndüğümde orada olduğunu, bana yol göstereceğini ve destekleyeceğini biliyordum. Benim de içsel çalışan modellerime bu şekilde kodlandı. Bu kendimi geliştirme yolculuğunda yanımda olduğu için sonsuz teşekkür ediyorum.

Hem tez izleme jürimde ve hem de jüri üyeleri arasında bulunan, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, açık ve yapıcı önerileri ile çalışma sürecini destekleyen ve geliştiren Doç. Dr. Durmuş ASLAN ve Prof. Dr. Kamuran TARIM' a teşekkür ederim. Jüri üyeleri arasında bulunan zamanlarını ayırarak görüş ve önerileri ile tezimin son halini almasında katkıda bulunan Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL ve Prof. Dr. Şakire OCAK KARABAY hocalarıma çok teşekkür ederim.

Bu süreçte burada sayamayacağım kadar çok hocamın görüş ve önerilerinden yararlandım. Ölçme araçlarının uyarlama ve geliştirilmesi sürecinde uzman görüşlerini samimiyetle benimle paylaşan tüm hocalarıma teşekkür ediyorum. Geliştirdiği ölçme aracını benimle paylaşan, süreçte sorduğum her soruya içtenlikle ve şevkle cevap veren ve destekleyen Dr. Robert Rabago SAN JUAN' a çok teşekkür ederim. İstatistik uzmanlığı, sabrı ve olumlu tutumuyla benim için en zor işin kolay hale gelmesini sağlayan Dr. Sungur GÜREL' e teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca verilerin analiz sürecinde, tüm yoğunluklarına rağmen ikinci kodlayıcı olarak desteklerini esirgemeyen,

günlerce hatta haftalarca birlikte çalıştığımız arkadaşlarım Öğr. Gör. Mehmet IŞIKER, Uzman Fatma SARIBIYIK, Dr. Burcu Sultan ABBAK KAÇAR ve Dr. Mustafa KALE' ye teşekkür ederim. Arkadaşlık ilişkileri niteliğinin dostluk, yardım ve samimiyet/sevgi boyutlarından kesinlikle tam puan aldılar.

Sevgileri, destekleri ve inançları ile her zaman yanımda olan, dualarını esirgemeyen anneme, babama ve kardeşlerime çok teşekkür ederim. Teşekkürün yetersiz kalacağı, varlıklarına şükrettiğim, hayatımı anlamlı kılan oğlum Serhan ve kızım Begüm, sizi çok seviyorum.

Çalışmamı destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne (SDK-2017-9660) teşekkür ederim.

İmray NUR

Adana / 2020

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖNSÖZ ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiv**
EKLER LİSTESİ ..... **xv**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi 5
1.2. Araştırmanın Amacı 10
1.3. Araştırmanın Önemi 11
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 14
1.5. Tanımlar 15

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve 16
2.1.1. Ekolojik Model 16
2.1.2. Sistemler Kuramı 20
2.1.2.1. Ebeveyn-Öğretmen-Arkadaş-Çocuk Sistemi 22
2.1.3. Bağlanma Kuramı - Zihinsel Temsiller 25
2.1.3.1. Çocukların Zihinsel Temsillerini Anlamanın Yolu Olarak Öykü Tamamlama Yöntemi 27
2.2.Okula Uyum 29
2.2.1. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyum 31
2.2.2. Öğretmen-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyum 33
2.2.3. Arkadaşlık İlişkileri ve Okula Uyum 36
2.3. İlgili Araştırmalar 40

2.3.1. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyum İle İlgili Araştırmalar 40
2.3.2. Öğretmen-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyum İle İlgili Araştırmalar 46
2.3.3. Arkadaşlık İlişkileri ve Okula Uyum İle İlgili Araştırmalar 48
2.3.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi 51

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 52
3.2. Katılımcılar 52
3.3. Veri Toplama Araçları 55
3.3.1. Bağlanma Öykü Tamamlama Testi 56
3.3.2. Bağlanma Öykü Tamamlama Testi Q–Sıralama 56
3.3.2.1. Bağlanma Öykü Tamamlama Testi Q–Sıralama Uyarlama Süreci ..58
3.3.3. Arkadaşlık İlişkileri Öykü Tamamlama Testi 61
3.3.3.1. Arkadaşlık İlişkileri Öykü Tamamlama Testi Uyarlama Süreci 62
3.3.4. Öğretmen-Çocuk İlişkileri Öykü Tamamlama Testi 67
3.3.4.1. Öğretmen-Çocuk İlişkileri Öykü Tamamlama Testi Geliştirme Süreci 68
3.3.5. Okulu Sevme ve Okuldan Kaçınma Ölçeği 72
3.3.6. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi 72
3.4. Veri Toplama Süreci 73
3.5. Verilerin Analizi 74
3.6.YEM Analizleri 77

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Tanımlayıcı İstatistik 80
4.1.1. Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmalarına Ait Bulgular 80
4.1.2. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlara Ait Bulgular 82
4.1.3. Faktör Analizi Sonuçları 85
4.2. Ebeveyn-Öğretmen-Arkadaş-Çocuk Sistemine İlişkin Geliştirilen Modeller 87
4.2.1. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Bulgular 88

4.2.2. Ebeveyn-Çocuk ve Öğretmen-Çocuk İlişkilerine İlişkin Bulgular 88
4.2.3. Ebeveyn-Çocuk ve Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Bulgular 89
4.2.4. Öğretmen-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Bulgular 90
4.2.5. Öğretmen-Çocuk ve Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Bulgular 91
4.2.6. Arkadaşlık İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Bulgular 92
4.2.7. Ebeveyn-Öğretmen-Çocuk Sistemine İlişkin Bulgular 93
4.2.8. Ebeveyn-Arkadaş-Çocuk Sistemine İlişkin Bulgular 94

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Tartışma ve Yorum 96
5.2. Ebeveyn-Çocuk ve Öğretmen-Çocuk İlişkilerine İlişkin Tartışma ve Yorum 100
5.3. Ebeveyn-Çocuk ve Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Tartışma ve Yorum 104
5.4. Öğretmen-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Tartışma ve Yorum 107
5.5. Öğretmen-Çocuk ve Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Tartışma ve Yorum 111
5.6. Arkadaşlık İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Tartışma ve Yorum 114
5.7. Ebeveyn-Öğretmen-Arkadaş-Çocuk Sistemine İlişkin Tartışma ve Yorum 117

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 121
6.2. Öneriler 123
6.2.1. Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler 123
6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler 124

KAYNAKÇA 128
EKLER 164
ÖZGEÇMİŞ 178

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Çocukların Ebeveynlerine İlişkin Bilgiler 53
Tablo 2. Çocukların Aile Yapısına ve Ekonomik Durumuna İlişkin Bilgiler..... 54
Tablo 3. Çocukların Öğretmenlerine ve Sınıflarına İlişkin Bilgiler 55
Tablo 4. BÖTT Q-Sıralama Faktörleri ve GYST Boyutları Arasındaki Korelasyonlar 60
Tablo 5. Ölçme Araçlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 76
Tablo 6. YEM Uyum İndeksleri Kriterleri..... 78
Tablo 7. Araştırmanın Değişkenlerine Ait Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 81
Tablo 8. Araştırmada Yer Alan Gözlenen Değişkenlere Ait Korelasyonlar..... 83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk sistem çerçevesi 10
Şekil 2. Ekolojik ve Sistem Yaklaşımına Dayalı Ebeveyn-Öğretmen-Akran-Çocuk Sistemi 22
Şekil 3. Nedensel A-B Seviyesi Ebeveyn-Öğretmen-Arkadaş-Çocuk Sistem Modeli .. 23
Şekil 4. Öğretmen-Çocuk İlişkilerine Ait DFA Modeli 85
Şekil 5. Arkadaşlık İlişkilerine Ait İlk DFA Modeli. 86
Şekil 6. Arkadaşlık İlişkilerine Ait İkinci DFA Modeli. 87
Şekil 7. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Model. 88
Şekil 8. Ebeveyn-Çocuk ve Öğretmen-Çocuk İlişkilerine İlişkin Model 89
Şekil 9. Ebeveyn-Çocuk Bağlanması ve Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Model 90
Şekil 10. Öğretmen-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Model 91
Şekil 11. Öğretmen-Çocuk ve Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Model 92
Şekil 12. Arkadaşlık İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Model. 93
Şekil 13. Ebeveyn-Çocuk Bağlanması, Öğretmen-Çocuk İlişkisi ve Okul Uyumuna İlişkin Model. 94
Şekil 14. Ebeveyn-Çocuk Bağlanması, Arkadaşlık Niteliği ve Okul Uyumuna İlişkin Model 95

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Valilik İzin Yazısı 164
EK 2. Veli Bilgilendirme ve Onam Formu 165
EK 3. Ebeveyn Bilgi Formu 166
EK 4. Arkadaşlık İlişkileri Öykü Tamamlama Testi Kodlama Prosedürü 167
EK 5. Öğretmen Bilgi Formu 168
EK 6. Bağlanma Öykü Tamamlama Testi 169
EK 7. Bağlanma Öykü Tamamlama Testi Q-Sıralama Zorunlu Dağıtım Tablosu 170
EK 8. Arkadaşlık İlişkileri Öykü Tamamlama Testi 171
EK 9. Öğretmen-Çocuk İlişkileri Öykü Tamamlama Testi Kodlama Prosedürü 172
EK 10. Öğretmen-Çocuk İlişkileri Öykü Tamamlama Testi 173
EK 11. Okulu Sevme ve Okuldan Kaçınma Ölçeği Çocuk Formu 174
EK 12. BÖTT Q-Sıralama Maddeleri ve Faktörlere Ait Prototipler 175
EK 13. BÖTT Q-Sıralama Maddeleri Z Puanları ve Öncelik Sıraları 176

BÖLÜM I

GİRİŞ

Erken dönemde çocukların ebeveynleriyle, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerin niteliği onların tüm okul deneyimlerini etkileme potansiyeline sahiptir (Birch ve Ladd, 1996; Dunn, Slomkowski ve Beardsall, 1994; Hamre ve Pianta, 2001). Okul öncesi dönemde çocukların okula karşı geliştirdikleri tutumlarını ve okula uyumlarını etkileyen birçok faktör bulunmasına rağmen, araştırmacılar çocukların özellikle ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin en önemli faktörler olduğunu vurgulamaktadırlar (Carlson vd., 1999; Jackson ve Cartmel, 2010; Kitzmann, Cohen ve Lockwood, 2002;Ladd ve Burgess,2001; Ladd ve Coleman, 1997; Pianta, 1997; Pianta, Nimetz ve Bennett, 1997). İlişki süreçlerinde ebeveynler, öğretmenler ve arkadaşlar çocuklara duygu ve davranışlarını düzenleme yollarını öğreterek, çocukların sosyal yeterliliklerinin yanı sıra hem okul başarısına hem de okula uyumlarına katkı sağlamaktadırlar (Baker, Grant ve Morlock, 2008; Birch ve Ladd, 1997; Howes, Hamilton ve Matheson, 1994; Kitzmann vd. 2002; Lindsey, 2002; McElwain, Booth-LaForce, ve Wu, 2011;Myers, 2007; Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995). Çocukların okula uyum sağlamaları, okul ortamında rahat ve başarılı olabilmeleri bu katkının derecesine bağlı olarak değişmektedir (Belsky ve MacKinnon, 1994; Denham ve Burton, 1996; Howes, Hamilton, vd., 1994). Bu noktada çocukların okula uyumunu etkileyen tüm bu sosyal ilişkiler, okul yaşamı boyunca dikkatle incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ebeveyn-çocuk ilişkileri ile ilgili ilk araştırmalar, özellikle anne-çocuk bağlanması üzerine odaklanmıştır. Ebeveynler çocuklarına duyarlı olduklarında ve çocuklar destek konusunda ebeveynlerine güvendiklerinde ebeveyn-çocuk arasında yakın ilişkiler oluşmaktadır (O'Conner ve McCartney, 2007; Spinrad vd., 2007). Ebeveyn-çocuk arasındaki yakınlık, çocukların okuldaki kaygılarını azaltmakta, öğrenmenin önünde yer alan duygusal engelleri ortadan kaldırmaktadır (Wood, 2007). Pianta ve Harbers (1996), yaptıkları çalışmada, ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyumlarıyla ilgili riskleri belirlemede önemli bir kaynak olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda da olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinde ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları duyarlı bakım, gelişimi ve eğitimi için materyalleri sunma, bilişsel gelişimi destekleyen deneyimler sağlama, tahmin edilebilir rutinler gibi

fırsatların, çocukların kendi kendini düzenleme, dil ve okur-yazarlık becerileri, sosyal bileşenler, daha az davranış problemleri ve okuldaki yetişkinlerle daha az çatışma ile yakından ilgili olduğu vurgulanmıştır (Downer ve Pianta, 2006; Nur, Aktaş Arnas, Abbak ve Kale, 2018; Pianta, Smith ve Reeve, 1991; Ramey ve Campbell, 1991).

Ebeveyn-çocuk ilişkisine benzer şekilde çocukların hayatlarında önemli bir yere sahip diğer yetişkinlerse öğretmenleridir. Çocukların öğretmenleriyle kurdukları olumlu ilişkiler çocukların okul ortamında kendilerini rahat hissetmelerini, öğrenme için girişimde bulunmalarını, okuldaki diğer yetişkinler ve akranları ile etkileşime girebilmelerini desteklemektedir (Howes, Hamilton, vd., 1994; Hughes, Cavell ve Jackson, 1999; Ladd ve Burgess, 2001). Yapılan birçok araştırma, öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliği ile çocukların akademik ve davranışsal sonuçları arasında ilişki olduğunu ve okula uyumu etkilediğini göstermektedir (Baker, 2006; Baker vd., 2008; Birch ve Ladd, 1997; Boye, 2011; Hamre ve Pianta, 2001; Howes, Hamilton vd., 1994; Murray ve Greenberg, 2001; Pianta vd., 1995; Silver, Measelle, Armstrong ve Essex 2005; Stipek ve Miles, 2008). Öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık, sevgi ve açık iletişim gibi faktörlerle ilişkilendirilen olumlu iletişim çocukların artan akademik becerileri, okulu sevme, kendi kendini yönetme ve daha fazla prososyal davranışlarla ilişkilidir (Ewing ve Taylor, 2009; Pianta vd., 1997; Sanchez Fowler, Banks, Anhalt, Hinrichs Der ve Kalis, 2008; Zhang, 2011). Buna karşın öğretmen-çocuk ilişkisinde yaşanan sorunlar çocukların okula uyum problemlerine yol açarak daha büyük problemler için risk oluşturmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma daha az okulu sevme, daha çok okuldan kaçınma ve uyumsuz davranışlar sergileme, daha az öz yönelimli davranışlar ve işbirliği ile ilişkili bulunmaktadır (Birch ve Ladd, 1997; Kontos ve Wilcox Herzog, 1997; Pianta ve Nimetz, 1991). Ayrıca öğretmen ve çocuk arasında çatışma yaşandığında, çocuk öğretmenine güvenememekte ve sınıf ortamından uzaklaşabilmektedir. Bu durumda okula uyum sağlamakta zorlanan çocukların okuldaki deneyimlerden olumlu bir şekilde yararlanma olasılıkları da azalmaktadır (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996; Ladd ve Price, 1987). Bu nedenle öğretmen-çocuk ilişkisi, çocukların okula uyumlarında eşsiz ve çok önemli bir role sahiptir.

Çocukların okula uyumunu etkileyen diğer önemli faktör de arkadaşlık ilişkileridir. Çocuklar okulda bir yıl boyunca her gün aynı akran grubuyla etkileşime girmek durumunda kalmaktadırlar. Bu grupta ortaya çıkan etkileşimler ise zaman içinde çocukların yakın arkadaşlıklar kurabilmeleri için fırsat yaratmaktadır. Bu arkadaşlıklar, çocukların sosyal ve bilişsel becerileri öğrenmelerine katkı sağlarken, uyumlarını

kolaylaştıran önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Coie, Terry, Lenox, Lochman ve Hyman, 1995; Hartup ve Stevens, 1997; Howes, 1996; Ladd, 2006; Ladd ve Troop Gordon, 2003). Çünkü nitelikli arkadaşlık, çocuklara daha fazla onaylama, destek, samimiyet ve güven vermektedir. Örneğin Ladd ve diğerleri (1996), sınıftaki arkadaşlarında daha olumlu özellikler (olumlu dönüt, duygusal destek, materyal yardımı, sırları paylaşma vb.) algılayan çocukların sınıf arkadaşlarını daha destekleyici olarak düşündüklerini ve okula karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, arkadaşlarında daha olumsuz özellikler (öfke, otorite, özel olma, reddetme vb.) algılayan çocuklar okulda yalnız kalmakta, okula karşı olumsuz tutum ve okuldan kaçınma eğilimi göstermektedirler. Lindsey (2002), sınıf arkadaşları tarafından akran statüsünde daha düşük puan alan çocukların daha az sosyal beceriler ve akranlara karşı daha saldırgan davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Daha fazla arkadaşa sahip olma, yüksek akran kabulü, çocuklar tarafından algılanan akran desteği ve arkadaşların birbirlerine yardım davranışları okul öncesi dönemdeki çocukların yıl boyunca daha olumlu okul tutumları geliştirilmelerinde etkilidir (Ladd, 1990; Ladd ve Coleman, 1997; Ladd vd., 1996).

Okul uyumunu önemli bir şekilde etkileyen ve yukarıda bahsi geçen sosyal ilişkileri çocukların nasıl anlamlandırdığı önemli bir sorundur. Çocukların yakın çevresindeki kişilerle ilişkilerini nasıl anlamlandırdığını anlamanın bir yolu, çocukların davranış sistemlerini organize etmelerini sağlayan zihinsel temsillerini belirmeye çalışmaktır. Çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinde oluşturdukları zihinsel temsiller diğer insanlarla ilişkilerini etkilemektedir (Chung, Marvin ve Churchill, 2005; Rydell, Bohlin ve Thorell, 2005; Youngblade ve Belsky, 1992) ancak öğretmenler ve arkadaşlar ile olan ilişkiler bu zihinsel temsillerin gelişmesine ve değişmesine sebep olabilmektedir (Granot ve Mayseless, 2001; Howes, 1998; Zhang, 2011). Bu anlamda, çocukların yakın çevresindeki kişilerle ilişkilerinde sahip olduğu zihinsel temsillerin okula uyumu kolaylaştıracak ya da zorlaştıracak bir yapıya sahip olabileceği düşünülmektedir.

Bowlby (1969/2012), çocukların diğer insanlarla ilişkileri geliştikçe, kendilerinin sosyal çevreyle nasıl ilgili oldukları ve sosyal çevrenin kendileriyle nasıl ilgili olduğu hakkında zihinsel temsiller (içsel çalışan modeller) geliştirdiklerini savunmaktadır. Çocukların bu içsel çalışan modelleri oluşturmalarını sağlayan ilk ve en önemli sosyal bağlam aile çevresidir. Bu bağlamda çocuğun bağlanma figürü (genel olarak anne) ile geliştirdiği ilişkiler, başkalarıyla nasıl ilişki kuracağı konusunda zihinsel temsillerinin oluşmasını sağlar (Furrer ve Skinner, 2003). Zihinsel temsiller,

çocuğun ilişkilerinde diğerlerinin davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını yorumlamak için rehberlik ve yönlendirme işlevi görmektedir (Bretherton, 1999). Ancak bu zihinsel temsiller sabit bir yapıya sahip değildir. Aksine çocuklar büyüdükçe, giderek farklılaşan ve daha da karmaşıklaşan dinamik bir yapıya sahiptir. Örneğin, çocuklar okula başladıklarında, sosyal alanları genişler, öğretmenler ve arkadaşlarla olan ilişkilerinin önemi artar (Leflot, van Lier, Verschueren, Onghena ve Colpin, 2011). Bu yeni ilişkilerden kazanılan daha fazla deneyim, çocukların yeni bilgileri, var olan bilgileri ile bütünleştirmesini sağlayarak zihinsel temsillerini farklılaştırmaktadır.

Çocukların farklı bağlamlardaki farklı sosyal ilişkilerinde oluşturdukları zihinsel temsillerinin okula uyum ile ilişkisi önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan gelişiminde Ekolojik çerçeve, bireylerin gelişimindeki birincil sistemin, gelişmekte olan bireyin içinde bulunduğu çevre (kişiler, nesneler ve semboller) ile etkileşimi olduğunu vurgulamaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bronfenbrenner, çocukların çevrelerindeki diğer insanlarla kurdukları günlük etkileşimleri yakınsal süreçler olarak tanımlamaktadır. Bu süreçlerde çocukların yakın çevrelerinde yer alan yetişkinlerin ve arkadaşlarının, onların gelişim sürecinde karşılaştıkları zorluklarla baş etmelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Daha öncede belirtildiği üzere, ebeveynler, öğretmenler ve arkadaşlar çocukların okula uyumunu etkileme potansiyeline sahiptirler. Ancak Ekolojik çerçeve farklı bağlamlardaki farklı ilişkilerin birleşiminin ya da bu ilişkilerin birbirlerini etkileme potansiyellerinin bir sonucu olarak çocukların okula uyumunu nasıl etkilediği konusunda açık bir çerçeve sunmamaktadır. Bu noktada Sistemler kuramı, bağlamsal ilişkilerin dinamik doğasını ve birbirleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek için faydalı bir yol olarak görülmektedir. Örneğin, çocukların ebeveynleri ile kurdukları ilişkinin niteliği öğretmenleriyle ve akranlarıyla ilişkilerinin niteliğini ve dolayısıyla okul uyumunu etkileyebilir. Farklı kişilerle ilişkilerin özellikleri tutarlıysa, bu durum diğer kişilerle olan ilişkileri de olumlu etkileyebilmektedir (ebeveynle güvenli bağlanma, olumlu öğretmen ve arkadaşlık ilişkileri). Aksine, farklı kişilerle kurulan ilişkilerin niteliği tutarsızsa (ebeveynle güvenli bağlanma, olumsuz öğretmen ve akran ilişkileri ya da tam tersi) olumlu bağlamın özellikleri diğer bağlam için koruyucu özellik gösterebilir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Alan yazında, okul öncesi dönem çocukların okula uyumu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genel olarak, çocukların okula uyumuna destek sağlayan faktörlerin dinamik doğasını vurgulayan ekolojik yaklaşım çerçevesinde ele alındığı belirlenmiştir. Okula uyumu anlamak için, çocukların sahip olduğu özellikler birincil faktör olarak araştırmacılar tarafından kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Çocukların mizacı (Al Hendawi, 2010; Lengua, Wolchik, Sandier ve West, 2000; Morris vd., 2002; Yoleri, 2014), cinsiyet (O'Connor ve McCartney, 2007; Yoleri, 2014), özsaygı (Kaya, 2014), bilişsel hazır bulunuşluk ve zekâ (Pianta ve McCoy, 1997; Reynolds, 1991), yürütücü işlevler (Sasser, Bierman ve Heinrichs, 2015), öz düzenleme becerileri (Morrison, Ponitz ve McClelland, 2010; Williams, Nicholson, Walker ve Berthelsen, 2016), sosyal beceriler ve davranış problemleri (Chen, Rubin ve Li, 1995; Ladd, 2006; Ladd ve Burgess, 2001), akademik beceriler (Ladd, Buhs ve Seid, 2000) gibi çocuğa ait değişkenlerin okula uyuma etkisi araştırılmıştır. Bununla birlikte ebeveynler arası ilişkiler (Coe, Davies ve Sturge Apple, 2017; Davies, Woitach, Winter ve Cummings, 2008; Sturge Apple, Davies ve Cummings, 2006), sosyoekonomik düzey (Ackerman, Brown ve Izard, 2004; Duncan ve Brooks Gunn, 2000), ebeveynlik stilleri (Arsiwalla, 2009), öğretmenlerin ve ebeveynlerin kullandığı okula uyumu destekleyici etkinlikler (Copeman Petig, 2015; LoCasale Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta, 2008; Schulting, Malone ve Dodge, 2005), okul öncesi eğitim programının kalitesi (Pianta, La Paro, Payne, Cox ve Bradley, 2002), sınıf iklimi (Hamre ve Pianta, 2001; Jennings ve Greenberg, 2009; Robinson, 2013) gibi çocuğun okula uyumunu etkileyen diğer sistemlerin de araştırmacılar tarafından incelendiği görülmektedir.

Çocukların okula uyumunu etkileyebilecek aile katılımı (Anguiano, 2004), ebeveyn-öğretmen ilişkileri (Copeman Petig, 2015; Myers, 2007), öğretmen çocuk ırk/etnisite eşleşmesi (Downer, Goble, Myers ve Pianta, 2016) gibi sistemler arası ilişkilere vurgu yapan çalışmalara da alan yazınında rastlanmaktadır. Ayrıca sistemler arası etkileşimler söz konusu olduğunda araştırmacılar çocuğun sosyal çevresi ile ilişkilerine oldukça önem vermişlerdir. Çocuğun yakın çevresinde bulunan ebeveynler (Bascoe, Davies, Sturge Apple ve Cummings, 2009; Pianta vd., 1997), öğretmenler (Birch ve Ladd, 1997; Goldberg, 2006; Herndon, Bailey, Shewark, Denham, ve Hideko, 2013; Ladd ve Burgess, 2001) ve akranlarla (Bascoe vd., 2009; Erten, 2012; Ladd ve

Burgess, 2001; Ladd ve Coleman, 1997; Ladd vd., 1996; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997) ilişkilerin okul uyumuna etkisi incelenmiştir.

Yapılan araştırmalar akranlarla ilişkilerin okul uyumunda önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bir akran grubuna katılmakla arkadaş olmak aynı şey değildir (Gest, Graham Bermann ve Hartup, 2001). Bir akran grubuna katılmış ve grupla bağ kurmuş çocukların yakın arkadaşları olmayabilir ya da tam tersi yakın bir arkadaşa sahip çocuklar bir akran grubuna katılmamış olabilir (Chen ve French, 2008). Bu nedenle, çocukların akran grupları ile ilişkileri arkadaşlıkları hakkında net bir bilgi vermeyebilir. Okul öncesi dönemde çocukların gelişim ve öğrenmesinde önemli bir yer tutan arkadaşlık ilişkileri (Ladd vd., 1996; Newcomb ve Bagwell, 1996; Rose ve Asher, 2000), bu ilişkilerin niteliği ve özellikle arkadaşlık ilişkileri niteliğinin okula uyumla ilişkisi hakkında çok az şey bilinmektedir (Ladd vd., 1996; Sebanc, 2003).

Ebeveynler, öğretmenler ve arkadaşların çocukların okul uyumlarında bireysel olarak nasıl önemli roller oynadıkları hakkında çok şey bilinmesine rağmen, bu ilişkilerin birlikte, okula uyuma etkisi hakkında çok az şey bilinmektedir. Araştırmacıların ve teorisyenlerin, çoklu sosyal bağlamların etkilerini birleştirmeye ve ampirik araştırma için daha bağlamsal ve sistemik yaklaşımlar geliştirmeye yönelik önerilerine rağmen (Anderman ve Anderman, 2000; Bronfenbrenner, 1979) çok az çalışmada birkaç değişken (ebeveyn ve öğretmenle ilişkiler, öğretmen ve akranlarla ilişkiler vb.) bir arada ele alınmıştır (Ladd ve Burgess, 2001; Nur vd., 2018; Smith, 2009; Zhang, 2011).

Çocukların sosyal ilişkileri ile okula uyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda okul uyumunun göstergesi olarak sıklıkla öğretmen algıları dikkate alınmıştır. Birch ve Ladd (1997) tarafından geliştirilen öğretmen algılarına dayalı Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, çocukların davranışsal ve duygusal uyumlarını değerlendirmek için alanda en çok kullanılan ölçme araçlarından biridir (Bascoe vd., 2009; Birch ve Ladd, 1997; Buhs ve Ladd, 2001; Erten, 2012; Goldberg, 2006;Harrison, Clarke ve Ungerer, 2007; Ladd vd., 1997). Benzer şekilde öğretmen algılarına dayalı Goodman (1997) tarafından geliştirilen Güçler ve Güçlükler Anketi (Strengths and Difficulties Questionnaire) araştırmacılar tarafından çocukların okul uyumunu belirlemek amacıyla kullanılan ölçme aracıdır (Harrison vd., 2007; Myers, 2007; Pianta vd., 1997).

Çocukların sosyal ilişkileri ile okula uyumları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarda çocukların okula karşı tutumlarını çocukların algılarına dayalı olarak

belirlemeyi amaçlayan araştırmalara da alan yazında rastlanmaktadır (Birch ve Ladd, 1997; Harrison vd., 2007; Ladd ve Burgess, 2001; Ladd ve Coleman, 1997; Ladd vd., 1996;1997; Murray, Murray ve Waas, 2008;Valeski ve Stipek, 2001). Bu araştırmalarda çocukların okul hakkındaki duygu ve düşünceleri, nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılarak geliştirilmiş ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırmacılar sıklıkla Ladd ve Price (1987) ve Ladd (1990) tarafından yapılan çalışmalardan çocukların okula karşı tutumlarını çocukların algılarına dayalı olarak belirlemek amacıyla uyarlanan (Ladd vd., 2000) Okulu Sevme ve Okuldan Kaçınma Ölçeği (The School Liking and Avoidance Questionnaire [SLAQ]) ölçme aracını kullanmışlardır (Birch ve Ladd, 1997; Harrison vd., 2007; Ladd ve Burgess, 2001; Ladd ve Coleman, 1997; Ladd vd., 1996;1997; Murray vd., 2008). Çocukların okul uyumunu çocukların algılarına dayalı olarak değerlendirmek amacıyla Valeski ve Stipek (2001) tarafından geliştirilen Feelings About School Scale diğer bir ölçme aracıdır. Bununla birlikte nitel araştırma yöntemleri kullanılarak çocukların okula karşı tutumları ve okula hazırbulunuşluk hakkındaki algıları inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Mora, 2017).

Türkiye'de okul öncesi dönem çocukların okula uyumu ile ilgili araştırmalar yapılmış olmasına rağmen oldukça sınırlıdır. Bu araştırmalarda da çocukların okula uyumunda etkili olduğu düşünülen cinsiyet, yaş, okula devam süresi, mizaç ve özsaygı (Kaya, 2014), özdüzenleme becerileri (Şepitci Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2019), problem davranışlar (Yoleri, 2015), akranlarla ilişkiler ve akran kabulü (Gülay ve Erten, 2011; Yoleri, 2015), sosyal beceriler (Gülay, 2011), anne tutumları (Gülay Ogelman, Önder, Seçer ve Erten, 2013), anne ve öğretmenle ilişkiler (Akış ve Alakoç Pirpir (2018; Nur vd., 2018) gibi faktörler incelenmiştir. Ancak bu araştırmalarda sadece öğretmen algıları temel alınmıştır.

Öğretmenler uzun zaman çocuklarla beraberlerdir ve gün içerisinde çocuklar hakkında pek çok bilgi toplarlar. Bu nedenle öğretmenlere çocukların okul hakkındaki duygularını sormak son derece olağandır. Ancak alan yazında, çocuklara ilişkin verilerin sadece yetişkinlerden elde edilmesine ilişkin bazı kaygılar mevcuttur. Bu konudaki kaygılardan biri, puanlayıcı olarak öğretmenlerin önyargılı davranma potansiyellerinin olmasıdır (Beyazkürk ve Kesner, 2005; Kesner, 2000; Ocak Karabay, 2017; Ocak ve Şahin, 2013; Saft ve Pianta, 2001). Ayrıca çocuk, ebeveyn ve öğretmen raporlarına dayalı yapılan bazı çalışmalarda çocukların algıları ile yetişkinlerin algıları arasında uyumsuzluklar olduğunun bulunması da bu kaygıları artırmıştır. Örneğin, yapılan bazı çalışmalar öğretmen ve çocukların okul uyumu ve öğretmen-çocuk ilişkisi

algılarının çok az uyum gösterdiğini ya da hiç uyum göstermediğini vurgulamaktadır (Harrison, 2004; Murray vd., 2008; Smith, 2011). Bir başka çalışmada ise, akran raporlarının ebeveyn ve öğretmen raporlarına göre, daha doğru sonuçlar verdiği belirlenmiştir (Clements, Musci, Leoutsakos ve Ialongo, 2015). Bu nedenle çocukların okula uyumlarını çocukların bakış açısıyla ele almak önemli bir konudur.

Zihinsel temsiller gibi bilişsel yapıları da doğrudan gözlemek mümkün değildir. Bunun tam tersi zihinsel temsiller uzun süreli bellekte saklanıldığı farz edilen yapılardır (Shaver, Collins ve Clark, 1996). Bu amaçla araştırmacılar, çocukların içsel işleyen modellerini ya da zihinsel temsillerini anlamanın bir yolu olarak anlatı yöntemini kullanmakta ve çocuklardan öyküleri tamamlamasını istemektedirler. Öykü tamamlama, çocukların farklı insanlarla ilgili deneyimlerini paylaşmalarına izin vermektedir. Böylece çocukların endişeleri, acıları, ilişkiler konusunda sahip oldukları düşünceleri ve duygusal dünyaları hakkında çocuklardan bilgi edinilebilmektedir (Emde, 2003). Öykü tamamlama testlerinde kullanılan öykü kökleri, öyküde geçen ilişkilerde ve sosyal durumlarda, çocuğun çatışmayı çözmesi ve duygularını tutarlı bir biçimde anlatabilmesi için bir katalizör görevi görmektedir (Robinson, Herot, Haynes ve Mantz Simmons, 2000). Yapılan araştırmalar öykü tamamlama görevinin çocukların ilişkilerindeki zihinsel temsillerini değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek uygun bir yol olduğunu göstermektedir. Çocukların öykülere verdikleri yanıtlar güvenli bağlanmayla (Bretherton, Ridgeway ve Cassidy, 1990), çocukların sosyal davranışlarıyla (Muller, Perren ve Wustmann Seiler, 2014; Oppenheim, Nir, Warren ve Emde, 1997; Page ve Bretherton, 2001; Warren, Oppenheim ve Emde, 1996), öğretmen-çocuk ilişkileriyle (Rydell vd., 2005) ve öğretmenler tarafından değerlendirilen akran ilişkileriyle tutarlı bulunmuştur (San Juan, 2006).

Çocukların zihinsel temsillerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalar genellikle ebeveyn-çocuk ilişkisi ile sınırlı kalmıştır (Lindsey, Cremeens ve Caldera, 2010; Muller vd. 2014; Oppenheim, Emde ve Warren, 1997; Page ve Bretherton, 2001). Çocukların yaşamlarını önemli derecede etkileyen diğer insanlarla, örneğin öğretmenlerle ilişkilerde çocukların zihinsel temsilleri çok az çalışmada ele alınmıştır (Mayer White, 2016; Vu, 2015; Vu ve Howes, 2012). Bu çalışmalarda da çocukların öğretmenleriyle ilişkilerindeki zihinsel temsillerini değerlendirmek amacıyla, ebeveyn çocuk ilişkisini değerlendirmek için hazırlanan öykü tamamlama görevlerine benzer şekilde hazırlanan öykü kökleri kullanılmıştır. Öğretmenle ilişkilerde çocukların zihinsel temsillerini

değerlendirmeye yönelik araştırmaların yetersiz olmasının sebeplerinden biri de bu konuda uygun bir değerlendirme aracının bulunmaması olduğu düşünülmektedir.

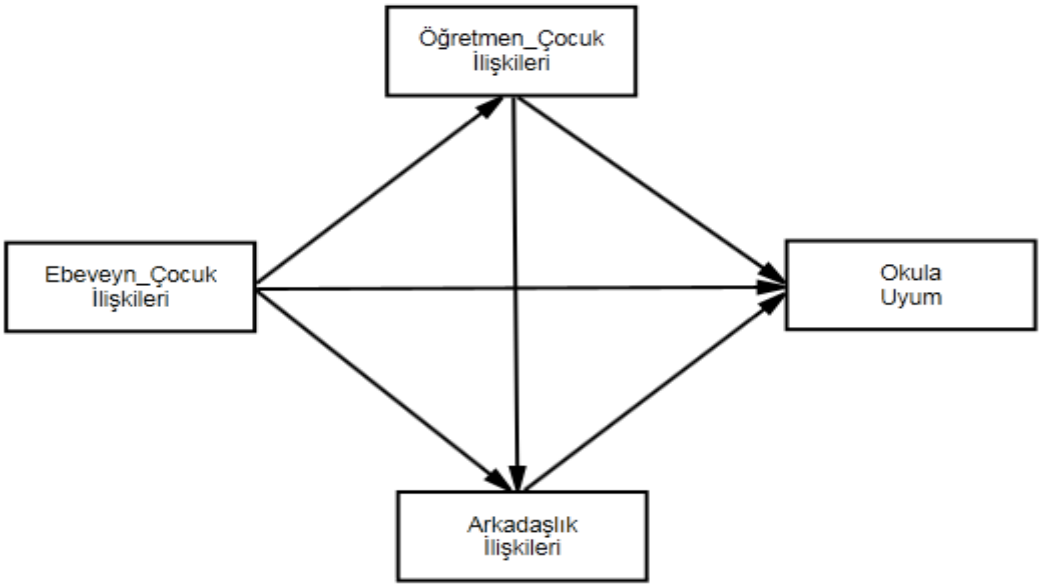
Ebeveyn ve öğretmenle ilişkilerden farklı şekilde arkadaşlık ilişkileri bağlanma olarak görülmese de bu ilişkilerin önemi ve tutarlı doğası çocukların zihinsel temsillerine şekil vermektedir (Howes, 1996). Ancak çocukların arkadaşlarıyla ilişkilerindeki zihinsel temsillerini inceleyen çok az araştırma bulunmaktadır (San Juan,2006; Vu, 2015). Ülkemizde ilkokul çağındaki çocukların ve ergenlerin arkadaşlık algılarına dair çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Akın, Adam Karduz ve Akın, 2014; Demir ve Kutlu, 2017; Ercan, 2015; Öztürk ve Kutlu, 2017; Yaban, 2010). Okul öncesi dönemde ise araştırmacılar tarafından sadece okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran ilişkileri ele alınmıştır (Gülay, 2008; Gülay ve Erten, 2011; Özmen, 2013; Şen ve Özbey, 2017; Yoleri, 2015) ancak bu dönemde çocukların arkadaşlık ilişkileri ile ilgili herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Arkadaşlık ilişkileri, iki kişi arasında güçlü duygusal bağları yansıtmaktadır (Bagwell, 2004) ve bu yönüyle akran ilişkilerinden ayrılmaktadır. Erken dönemde çocukların arkadaşlık ilişkileri ve bu ilişkilere dair algıları ile ilgili çalışma eksikliğinin uygun bir değerlendirme aracının bulunmaması ve gelişimsel özelliklerle ilgili olarak bu dönemde arkadaşlık ilişkilerinin değerlendirilmesinin zor olduğunun varsayılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların sosyal ilişkileri, okula uyum ile ilgili bileşenleri önemli derecede etkileme potansiyeline sahiptir (Belsky ve MacKinnon, 1994; Denham ve Burton, 1996; Howes, Hamilton, vd., 1994). Çocukların ebeveynleri, öğretmenleri, arkadaşlarıyla geliştirdikleri ilişkiler, okula uyum ile ilgili pek çok problemin üstesinden gelecek destek görevi görmektedir. Araştırmacılar, çocukların ebeveynler, öğretmenler ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde zihinsel temsillerinin var olduğunu kabul etmişlerdir ancak bu zihinsel temsillerin okul uyumu bileşenleri ile ilişkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocukların yaşamlarındaki üç önemli ilişki bağlamı, yani ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerindeki zihinsel temsilleri ile okul uyumu arasındaki bağlantılar Ekolojik Model, Bağlanma ve Sistemler Kuramı açısından incelenmiştir. Özellikle bu sosyal ilişkilerin etkisinin bağımsız olup olmadığı ve okuldaki ilişkilerin aracı etkisi, bütünleştirilmiş bir modelde test edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sistem kuramına dayalı geliştirilen bir modelde okul öncesi dönem çocukların ebeveyn-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkilerinin okula uyumları üzerindeki etkisini test etmektir. Araştırmanın genel hipotezi; "*Çocukların ebeveynleri ile ilişkileri, okula uyumlarını hem doğrudan hem de öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkiler*" olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu genel hipotez çerçevesinde oluşturulan hipotezlere yer verilmiştir. Ayrıca şekil 1'de ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk sistem çerçevesine ilişkin oluşturulan model sunulmuştur.



Şekil 1. Ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk sistem çerçevesi

Hipotez 1. Çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinin okula uyum üzerinde önemli etkisi vardır.

Hipotez 2. Çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerinde önemli etkisi vardır.

Hipotez 3. Çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinin arkadaşlık ilişkileri üzerinde önemli etkisi vardır.

Hipotez 4. Çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin okula uyum üzerinde önemli etkisi vardır.

Hipotez 5. Çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin arkadaşlık ilişkileri üzerinde önemli etkisi vardır.

Hipotez 6. Çocukların arkadaşlarıyla ilişkilerinin okula uyum üzerinde önemli etkisi vardır.

Hipotez 7. Ebeveyn-çocuk ilişkileri, çocukların öğretmenleriyle ilişkilerini etkileyerek, onların okula uyumlarını dolaylı olarak etkiler.

Hipotez 8. Ebeveyn-çocuk ilişkileri, çocukların arkadaşlık ilişkilerini etkileyerek, onların okula uyumlarını dolaylı olarak etkiler.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada çocukların okula uyumunu etkilediği düşünülen çocukların yakın sosyal çevresindeki ilişkiler incelenmiştir. Literatür çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkilerinin onların okula uyumunu kolaylaştıracak ve arttıracak sosyal destek sağladığını göstermektedir (Howes, Hamilton vd., 1994; Gest vd., 2001; Sturge Apple, Davies, Winte, Cummings ve Schermerhor, 2008). Çocukların bu ilişkilerde yaşadıkları problemler ise onların okula uyumları açısından risk oluşturmaktadır (Belsky ve Fearon, 2002; Ladd, 1990). Okul öncesi dönemde, çocukların okula ve kendi yeterliliklerine yönelik olumsuz algıları ilköğretim yıllarına doğru ilerledikçe sert ve geri dönüşü olmayan problemlere neden olabilirken (Stipek, 2001), okula yönelik olumlu tutumlar ise okul başarısızlığı açısından koruyucu bir faktör olabilmektedir (Pianta ve Cox, 1999). Bu nedenle çocukların okula uyumunu etkileyen ilişkisel faktörlerin anlaşılması ve çocukların yaşadıkları sorunlarla baş edebilmelerine yardımcı olmak, onların gelişimlerinin desteklenmesi ve okuldan en üst derecede fayda sağlayabilmeleri bakımından kritik bir öneme sahiptir.

Çocuklar ilgi ve değer gördükleri, mutlu oldukları ortamlarda sağlıklı gelişim gösterir ve öğrenme deneyimleri yaşayabilirler. Çocuklar düşüncelerinin ve duygularının dinlendiği ve kabul gördüğü ortamlarda, kendilerini güvende hisseder, öğrenme ve keşfetme için girişimde bulunurlar. Onların sosyal ilişkileri hakkındaki bakış açılarını anlamak, hem bireysel hem de akran grubu içinde ihtiyaçlarını belirlemek açısından oldukça önemlidir. Çocukların görüşlerine saygılı ve onlarla işbirliği içinde bir eğitim ortamı yaratmak büyük olasılıkla çocukların ilgi ve beklentilerine daha duyarlı olacaktır. Bu nedenle çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerindeki zihinsel temsillerini ve bu temsillerin okula uyuma etkisinin belirlenmesi, çocukların okula uyum becerilerinin gelişiminde daha derin bir anlayışa sahip olunmasına katkıda bulanacaktır. Araştırma sonuçlarının çocukların

mevcut ve sonraki okul yaşamında ortaya çıkabilecek risklerin önlenmesi amacıyla onların gelişimlerini destekleyen programlar oluşturulmasında uygulayıcılara ve okul yöneticilerine yol göstereceği düşünülmektedir.

Ekolojik çerçeve, çocuğu çevreleyen çeşitli sistemlerin etkileşime girerek onun gelişimini etkilediğini savunmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Okula uyum konusu da birçok sistemin etkileşiminde gerçekleşen bir süreç olsa da okul temelli müdahale çabaları genel olarak tek bir gelişim alanına ve davranış değiştirmeye odaklanmaktadır. Bu alanda çalışan uzmanlar akademik, sosyal, duygusal alanlar olmak üzere gelişimin farklı yönlerine odaklanmanın ve gelişim üzerinde çoklu etkilerin dikkate alınmasının önemli olduğunu belirtmektedir (Pianta ve Walsh, 1998). Pianta ve Harbers (1996), yaptıkları çalışmada, ebeveyn-çocuk ilişkisin çocukların okula uyumlarıyla ilgili riskleri belirlemede önemli bir kaynak olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan araştırmalar, çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinin, onların problem davranışları (Warren, Emde ve Sroufe, 2000), öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkileri (Rydell vd., 2005; Youngblade ve Belsky, 1992) ve sınıf katılımıyla (Sturge Apple vd., 2008), ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde çocukların öğretmenleri ve arkadaşlarıyla ilişkileri onların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin öngörücüsü olma potansiyeline sahiptir. Çocukların okula uyumu söz konusu olduğunda, farklı bağlamlardaki ilişkilerinin ve bu ilişkilerinin birbirlerini etkilemesi aracılığıyla, karmaşık etkilerinin incelenmesinin ebeveynlere, öğretmenlere ve araştırmacılara kaynak olacağı da düşünülmektedir.

Çocukların ev ve okul bağlamında ilişkilerinin ve bu ilişkilerin okul uyumuna etkisinin betimlenmesinin, bu bağlamda ortaya çıkan engellerin ve avantajların görünür kılınmasının eğitim politikalarını düzenleyenler tarafından dikkate alınacağı düşünülmektedir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına ve birinci sınıfa başlayan çocuklar için okula uyum çerçevesinde "Okula Uyum Programı" hazırlanmıştır. Bir hafta süren program, okulda yapılan etkinliklerle okulun ve sınıfın tanıtılmasını içermektedir. Ancak yapılan araştırmalar bu sürenin yetersiz olduğunu ve her çocuğun uyum sürecinin farklı olduğunu belirtmektedir (Bilgili, 2007). Ayrıca okula uyum, çocuklar okula başlamadan çok daha önce, çocukların gelişimini etkileyen pek çok faktörden etkilenmektedir. Özellikle çeşitli aile ve çevre faktörlerine bağlı olarak riskli gruplardaki çocuklar için okula uyumun dikkatle ele alınması, onların mevcut ve gelecekteki okul başarısı için önlemler alınması adına önemli görülmektedir (Criss, Pettit, Bates, Dodge ve Lapp, 2002; Lucia ve Breslau,

2006). Okul bağlamında öğretmenle ve akranlarla ilişkiler uyum sorunları nedeniyle risk altında bulunan çocuklar için koruyucu özellik göstermektedir Özellikle, güvenli öğretmen-çocuk bağlanma ilişkileri, güvensiz anne-çocuk bağlanma ilişkilerini kısmen telafi edebilir ve çocukların olumlu sosyal davranışlar ve duygular geliştirmesine yardımcı olabilir (Mitchell Copeland, Denham ve DeMulder, 1997). Bu nedenle öğretmenlerin çocuklarla olumlu gelişimi teşvik edecek şekilde nasıl iletişim kuracaklarını bilmeleri önemlidir (Pianta ve Walsh, 1998). Bu araştırmanın sonuçlarının, okul başlamadan risk faktörlerinin belirlenmesi ve bu risk faktörlerine karşı öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerini ve ilişkilerini destekleyecek, sürekli izlenen ve etkili dönütlerin verildiği programlar oluşturulması konusunda politika yapıcılara ve öğretmen yetiştiren kurumlara yol göstereceği düşünülmektedir.

Çocukların yakın ilişkileri ve okula uyumlarını inceleyen araştırmalar genel olarak yetişkinlerden elde edilen bilgilere ve gözlemlere dayanmaktadır. Ancak her iki yöntemin de farklı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmalar, ebeveyn ve öğretmen bakış açısına dayalı olarak yapılan araştırmaların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin önyargılarını içerebileceğini belirtmektedir. Örneğin, öğretmenlerin algıları çocukların demografik ya da davranışsal özelliklerine göre değişebilmektedir (Hamre ve Pianta, 2001; Saft ve Pianta, 2001). Gözlemlere dayalı araştırmalar ise sınırlı bir sürede ve ilişkilerin sadece gözlemlenebilir özelliklerine odaklandığından psikolojik yönleri yakalamakta güçlük çekmektedir (Sebanc, 2003). Ayrıca yapılan çalışmalarda, çocukların yaşamına dahil olan kişilerin algıları ve çocukların algıları arasında farklılıklar bulunduğu belirtilmektedir (Achenbach, McConaughy ve Howell, 1987; Renk, 2005; Murray vd., 2008). Çocuklar kendileri hakkında doğrudan bilgi verirken, ebeveynler ve öğretmenler çocuklarla ilişkilerine ve onların okula uyumlarına yönelik inançlarına ilişkin algılarını belirtmektedirler. Bu sonuçlar, okula uyum ve karşılıklı ilişkiler konusunda çocukların algılarının dikkate alınması gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır. Çocuklar, öğrenenler olarak deneyimlerinin farkındadırlar ve fikirlerini ifade edecek yeterliliğe sahiptirler (Daly vd., 2007; Einarsdottir, 2005; Kragh Muller ve Isbell, 2011). Ayrıca çocukların duygu ve düşünceleri hakkında bilgi sahibi olmak ve onların bakış açısını göz önünde bulundurmak okula uyum ile ilgili sorunlar ve daha sonraki tüm risk faktörlerinin gelişimini engellemek bakımından da önemlidir.

Öykü tamamlama yöntemi, okul öncesi dönem çocuklarının yakın ilişkileri hakkındaki duygu ve düşüncelerini ortaya koymak için somut bir bağlam sağlamaktadır. Öykü tamamlama yönteminin sağladığı bu somutlaştırma, çocukların gelişim dönemleri

de göz önüne alındığında, onların zihinsel temsillerini anket ve görüşme soruları gibi soyut kalan araçlardan daha uygun ve etkili bir yolla incelemeye olanak vermektedir (Emde, Wolf ve Oppenheim, 2003). Çocukların güçlü duygusal bağ geliştirdikleri kişilerle yaşadıkları önceki etkileşimler, onların içsel temsillerini şekillendirmektedir ve bu temsiller sonraki etkileşimlerin ortaya çıkması ve gelişmesinde önemli etkiye sahiptir. Bu bakış açısından yola çıkarak çocuklara verilen öykü kökleri ve kullanılan materyaller, onların önceki etkileşimlerini hatırlamasını sağlayacak ipucu görevi görmektedir. Özellikle somut sahne ve oyun senaryoları ile oluşturulan öykü tamamlama yöntemi, çocukların sözel becerilerindeki sınırlamaları telafi edici bir ortam sağladığı için onların sosyal ilişkiler ile ilgili algılarını anlamada önemlidir (Oppenheim ve Waters, 1995). Bu bakımdan araştırmanın alan yazına önemli bir kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde çocukların yakın ilişkilerindeki zihinsel temsillerini inceleyen araştırmaların, ebeveyn-çocuk ilişkisine yoğunlaştığı görülmektedir. Çocukların öğretmenleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerindeki zihinsel temsillerini inceleyen oldukça sınırlı araştırma bulunmaktadır. Çocukların yakın sosyal ilişkilerindeki zihinsel temsilleri ile okula uyum becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaların ilgili literatürde yer almadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Türkiye' de okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ilişkileri ve okula uyumuyla ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir (Gülay ve Erten, 2011; Nur vd., 2018; Yoleri, 2015) ve bu çalışmalarda öğretmen değerlendirmelerine dayalı ölçme araçları kullanıldığı görülmektedir. Bu yönüyle, araştırmanın çocukların yakın sosyal ilişkileri ile okula uyumunu bütüncül bir bakış açısıyla ele alması, erken çocukluk eğitimi ve çocuk gelişimi alanında var olan bu açığı kapatması adına farklı ve kapsamlı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çocukların sosyal ilişkilerindeki zihinsel temsillerinin okula uyuma etkisinin incelendiği bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır.

Bu sınırlılıklardan ilki araştırmanın sadece çocukların görüşlerine dayalı olmasıdır. Çocukların ilişkilerinin niteliği, ilişki ortaklarının algılarına dayalı olarak değerlendirilmemiştir. Çocukların okula uyumu, çocukların algılarına dayalı olarak değerlendirilmiş olup, ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların okula uyumu hakkındaki görüşleri göz ardı edilmiştir.

İkinci sınırlılık ise, araştırmanın nicel bir çalışma yöntemi olması ve tek bir veri toplama yöntemiyle ele alınmış olmasıdır. Oysa araştırmalar çocuklarla yapılan araştırmalarda farklı veri toplama yöntemlerinin de (gözlemler, görüşmeler, anketler, fotoğraflar, resimler gibi) işe koşulması gerektiğini belirtmektedirler.

Araştırmanın üçüncü sınırlılığı ise, kesitsel bir araştırma olmasıdır. Okul öncesi dönem çocukların zihinsel, sosyal ve davranışsal yönden hızlı değiştiği ve geliştiği bir dönemdir. Ancak bu araştırma çocukların sosyal ilişkilerini ve bu ilişkilerin okul uyumuna etkisini uzun vadede anlamlandırmamıza izin vermemektedir.

1.5. Tanımlar

Okula uyum: Çocukların okul ortamında rahat olmalarını, okula ya da okulla ilgili etkinliklere bağlılıklarını ve katılım düzeylerini ifade etmektedir (Ladd vd., 1997).

Ebeveyn-çocuk bağlanması: Bowlby (1969/2012) bağlanmayı, kişinin bir başkasına (bağlanma figürü) karşı oluşturduğu kalıcı duygusal bağ olarak tanımlamaktadır.

Öğretmen-çocuk ilişkisi: Öğretmen ile belirli bir çocuk arasındaki ilişkiyi, etkileşimli davranışı, duygusal bağı ve birbirleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini kapsamaktadır (Pianta, 1999/2017).

Arkadaşlık ilişkileri: Bireylerin aralarında kurdukları, her iki tarafında gönüllü ve birbirleriyle vakit geçirmekten hoşnut olduğu karşılıklı ilişkiyi ifade etmektedir (Bukowski, Newcomb, Willard ve Hartup, 1996).

Zihinsel temsil: Bağlanma teorisinde bulunan zihinsel temsiller, çocuğun bakım verilen çevre hakkındaki beklentilerini ve uyumunu içermektedir. Bu zihinsel temsiller benliğin, bağlanma figürünün ve ilişkilerin temsilidir. Ayrıca zihinsel temsiller çocukların sosyal partnerlerine cevap vermelerini ve kendilerini sosyal dünyada nasıl gördüklerini etkileyen duygusal-bilişsel filtreler olarak kavramsallaştırılmıştır (Bretherton, 1999).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu araştırmada, çocukların okula uyumlarını etkilediği düşünülen ebeveynler, öğretmenler ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin değerlendirilmesinin yanı sıra okula uyumda çoklu bağlamsal etkileri geniş ve derin bir anlayışla açıklayabilmek amacıyla farklı teorik model ve yaklaşımlar kullanılmıştır. Bu amaçla, ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk sistemi üzerinde geniş ve kapsayıcı bir bakış açısına sahip olan Ekolojik model, bir sistemin tanımını ve sistem içindeki benzersiz algı düzeylerini ele alan Sistemler kuramı ve çocukların yakın çevrelerinde bulunan yetişkinlerle ve arkadaşlarıyla geliştirdikleri ilişkilerin doğasını anlayabilmek için Bağlanma kuramı bu araştırmanın kuramsal temelini oluşturmuştur. Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelini oluşturan üç kuram sınırlılıkları ile birlikte açıklanmıştır.

2.1.1. Ekolojik Model

Geleneksel olarak gelişim hakkındaki bilgi birikimi, belirli alt alanlardaki belirli konulara odaklanan, son derece uzmanlaşmış araştırmalarla bölümlere ayrılmıştır. Gelişimin alt alanlarındaki uzmanlaşma ayrıntılı bilgi toplanmasına katkıda bulunurken, genellikle daha geniş bir model içinde, gelişimin birbirine bağlı ve karşılıklı bağımlı durumlarına bir anlam verememektedir. Dikkatli bir şekilde incelenirse, gelişimsel teorilerin ve deneysel çalışmaların çoğu, insanların bağlamsal bir boşlukta var olduğu ve değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal, tek yönlü ve tek seferlik bir tedbirle yakalanabileceği varsayımına dayanmaktadır (Snyder, 2011). Bu nedenle, birbirine bağlı çoklu bağlamların tanımlanmasını sağlayan daha geniş bir teorik çerçeveye ihtiyaç bulunmaktadır. Urie Bronfenbrenner ve meslektaşları (Bronfenbrenner, 1979; 2000; Bronfenbrenner ve Crouter, 1998) Ekolojik model olarak adlandırılan, sosyal sistemlerin doğasında var olan karmaşıklığı ve dinamikleri içine alan, daha eksiksiz ve kapsamlı bir gelişim modeli oluşturmaya çalışmışlardır.

Ekolojik modelin geliştirildiği ilk zamanlarda araştırmacılar özellikle modelin yapısal bileşenlerini tanımlamaya çalışmıştır. Karmaşık etkileşimlerin ekolojisi, dört farklı, birbiriyle ilişkili ve kısmi olarak test edilmiş yapıdan oluşmaktadır. Bunlar

mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistemdir. Sonraki aşamalarda ise Bronfenbrenner ve meslektaşları, gelişimsel sonuçlar için ortamların birbirine nasıl bağlandıklarını ve birlikte işlevlerini açıklamaya odaklanmışlardır (Bronfenbrenner, 2000; Bronfenbrenner ve Crouter, 1983; Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Böylece, modele özünde daha dinamik ve işlevsel olan üç bileşen daha eklenmiştir: Yakınsal süreçler, bireysel özellikler ve zaman.

Mikrosistem, çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen aile, akranlar ve öğretmen gibi yakın çevreyi içermektedir. Ev ya da sınıf kendine has özellikleri ve karakteristiği ile mikrosistemlere örnektir. Bir ortamın özellikleri ve karakteristiği, benzersiz davranışlar, faaliyetler, durumlar ve rollere sahip kişiler arasındaki özel etkileşimlerle tanımlanmaktadır (örneğin, evde ebeveyn ve çocuk arasında ve sınıfta öğretmenler ve çocuklar arasında). Mezosistem ise çocuğun mikrosistemleri arasındaki bağlantılar ve ilişkilerden oluşmaktadır. Mikrosistemler birbirinden bağımsız değildir, birbirleriyle ilişkilidir ve gelişmekte olan organizma üzerinde etkileşimli etkilere sahiptir. Mezosistemde çocuğun ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkileri, öğretmenler ve ebeveynler arasındaki ilişkiler, aile katılımı gibi farklı sistemler arasındaki etkileşimler ele alınmaktadır. Genel olarak, önceki araştırmalar ebeveyn-çocuk, öğretmen-çocuk ya da akran-çocuk mikrosistemlerine bağımsız yapılar olarak odaklanmış ve her iki sosyal sistemin birleşik ilişkilerini görmezden gelmiştir. Ekolojik modelde, örneğin okula uyum ile ilgili yapılan herhangi bir çalışma ebeveynin, öğretmenin ya da arkadaşların etkilerini ayrı ayrı değerlendiriyorsa eksiklik olarak nitelendirilmektedir. Ekzosistem, gelişmekte olan kişiyi içermeyen, ancak mikrosistemlerde neler olup bittiğini belirleyen hatta tanımlayan, hem resmi hem de resmi olmayan sosyal yapılar olarak tanımlanmaktadır. Özellikle, ebeveyn-çocuk etkileşimleri, çocuğun yer almadığı sistemlerde meydana gelen olaylardan etkilenebilir (örneğin, ebeveynlerin istihdamı). Benzer şekilde öğretmenlerin ya da arkadaşların ev yaşamları ve okul dışındaki ilişkilerinin niteliği, öğretmenlerin ya da arkadaşların çocuklarla etkileşimini etkileyebilir. Makro sistem, yukarıda belirtilen tüm sistemlerin gömülü olduğu en üst seviye olarak tanımlanmaktadır. Bu sistem ekonomik, sosyal, yasal ve politik kurumların yanı sıra kültürel değerleri ve inançları da kapsamaktadır. Örneğin, orta/üst sosyoekonomik statüye sahip ebeveynler büyük olasılıkla güvenli mahallelerde yaşayacak, daha nitelikli öğretmenlere, daha iyi finanse edilen okullara sahip olacak ve çocuklarına okul programı dışında çeşitli etkinlikler sunacaklardır.

Bronfenbrenner'ın Ekolojik modeli aile, öğretmenler, akranlar, toplum gibi çoklu sosyal değişkenlerin insan gelişimini etkilediğini vurgulamaktadır. Bu modelde gelişim, birey ve bireyin içinde bulunduğu çevre arasındaki karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bireyler çevreleriyle yakınlaşan, etkileşime giren aktif ajanlardır ve kendi çevrelerini eşsiz bir şekilde algılayarak kendi dünyaları hakkında inançlarını oluşturmaktadırlar (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Ekolojik model süreci (birey ve çevre arasındaki etkileşimler) ve bireyi (gelişimi etkileyen bireysel özellikler) daha fazla vurgulamak için süreç-birey-bağlam-zaman modeli (process-person-context-time [PPCT]) görüşünü içermektedir (Bronfenbrenner, 1999). İlk olarak PPCT'nin süreç yönü, Bronfenbrenner'in bireylerin aktif ajanlar olduğu fikrini güçlendirmektedir. Bireylerin gelişimi aşamalı olarak gittikçe karmaşıklaşan karşılıklı ilişkiler yoluyla gerçekleşmektedir. PPCT'nin birey boyutu ise bireylerin çevreyle etkileşimini etkileyen bireysel özelliklerini içermektedir (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

İnsan gelişiminde Ekolojik model, bireylerin gelişimindeki birincil sistemin, gelişmekte olan bireyin içinde bulunduğu en yakın çevresiyle (kişiler, nesneler ve semboller) etkileşimi olduğunu vurgulamaktadır (Bronfenbrenner ve Morris 2006). Bunlar yakınsal süreçler olarak tanımlanmaktadır. Bronfenbrenner ve Morris (2006), etkileşimleri yakınsal süreç olarak nitelendirmek için, bu etkileşimlerin nispeten düzenli bir temelde gerçekleşmesi, zaman içinde daha karmaşık hale gelmesi ve sonuç olarak gelişimi sistematik olarak etkilemesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yakınsal süreçler, yeterlilik veya işlevsel sorunlar olmak üzere iki tür gelişimsel sonuç üretebilir. Bunun anlamı yakınsal süreçlerin bireylerin gelişimini en üst seviyeye çıkarma veya zayıflatma kapasitesine sahip olduğudur. Yakınsal süreçler, bireyin ve çevrenin özelliklerinin bir sonucu olarak içerik, zamanlama ve etkililik bakımından farklılık göstermektedir (Downer, Sabol ve Hamre,2010; Mashburn ve Pianta, 2010). Çünkü yakınsal süreçlerin özelliklerinden biri, etkileşimin karşılıklı olmasıdır. Ekolojik model, ilişkilerin iki yönlü olduğunu ve ebeveynlerin ve çocukların karşılıklı olarak birbirlerini etkilediğini savunur. Ebeveynler çocuğu etkiler, ancak ebeveynlerin bu düzenlemeleri nasıl yürüttüğü, en azından kısmen çocukların kendilerine bağlıdır. Benzer şekilde öğretmenlerin beklentileri, desteklemesi, cesaretlendirmesi ve katılımı çocukların sınıftaki etkinliklere katılımını etkileyebilir. Aynı zamanda çocuklar da öğretmen davranışlarını etkileyebilirler. Öğretmenler, kendi kendini motive edebilen ve bağımsız çocuklar için daha fazla özerlik ve destekleyici uygulamalar sağlarken, düşük

performans gösteren çocuklar için ise daha fazla akademik ve sosyal destek sağlayabilirler.

Çocuklar okula başladıklarında, yeni bir ortama aktif olarak katılmak durumundadırlar. Başka bir ifadeyle, çocukların okul ile ilgili algıları oluşmakta ve okul hakkında inançlar geliştirmektedirler. Çocukların okul hakkında geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz inançlar birçok faktörden etkilenebilmektedir. Rimm Kaufman ve Pianta (2000), çocukların okula uyum sürecinde aile, okul ve akran faktörlerinin birbirine bağlı olduğunu ve bu karşılıklı bağın niteliğinin çocukların uyumunu kolaylaştırabileceği gibi zorlaştırabileceğinin de altını çizmektedirler. Örneğin, Ekolojik modelde yakınsal süreçler içinde yer alan ebeveyn- çocuk arasındaki olumlu ilişki (Clark ve Ladd, 2000; Cohn, 1990; Kerns, Klepac ve Cole, 1996), ebeveyn katılımı (Early, Pianta, Taylor ve Cox, 2001; McWayne, Fantuzzo, Cohen ve Sekino, 2004; Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird ve Kupzyk, 2010), öğretmenlerin çocuklarla geliştirdiği yakın ilişki (Silver vd., 2005), ebeveynler ve öğretmenlerin çocukların okula uyumunu kolaylaştıracak uygulamaları (Copeman Petig, 2015; La Paro, Kraft Sayre ve Pianta, 2003; LoCasale Crouch vd., 2008; Schulting vd., 2005) ve akran ilişkileri (Coie vd., 1995; Ladd, 2006; Ladd ve Troop Gordon, 2003) çocukların sosyal duygusal ve akademik becerilerinin gelişimine destek olmaktadır. Çocukların gelişimleri için sağlanan bu destek ise onların okula uyumlarıyla birlikte daha sonraki okul başarılarını da etkilemektedir.

Sonuç olarak Ekolojik model, gelişimin gerçekleştiği ortamların doğası ve sırası hakkında kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Model, kişinin içinde geliştiği çoklu bağlamları ve bu bağlamların zaman içinde nasıl işlev gördüğünü ve değiştiğini belirterek gelişim alanına önemli bir katkı yapmıştır. Bunun yanında modelin ana katkısı olan "her şey dahil" anlayışı, özel olarak araştırmalara uygulandığında modelin en büyük sınırlılığı haline gelmektedir. Elbette, model sağlam bir teori değil bir çerçevedir ve bu nedenle incelenmekte olan bir sistemi tanımlamak için açık ve kapsamlı ölçütler sağlamayı amaçlamamaktadır. Ayrıca, mikrosistem içindeki işlevselliği tanımlayan parametreler (yakınsal süreçler, kişi özellikleri ve zaman içindeki değişim) de oldukça geniştir ve belirli ampirik araştırmaların düzenlenmesi ve yönlendirilmesi için de işlevsel değildir. Model, bir mikrosistemin bileşenlerini sınıflandırmaktadır ve birlikte çalıştıklarını belirtmektedir ancak öğeyi birbirine bağlayan ilişkilerin ve aracı işlemlerin altında yatan mekanizmaları belirtmemektedir. Bu nedenle, mikrosistemlerde belirli yakınsal süreçleri ve birlikte nasıl organize olduklarını tanımlayabilen farklı kuramlara ihtiyaç bulunmaktadır. Son olarak model,

bir kişinin, birbiriyle etkileşim halinde olan birkaç mikro sistem içinde geliştiğini gösterir. Model bu etkileşimlerin önemli olduğunu belirtse de, etkileşimlerin ve etkileşim sürecinin nasıl gerçekleştiğini belirtmez. Örneğin, model çocukların ev deneyimlerinin, okul deneyimlerini ve okul deneyimlerinin, ev deneyimlerini etkileyebileceğini açıkça ortaya koymaktadır, ancak bu birlikte etkilerin niteliği hakkında herhangi bir öneri vermemektedir.

Bu çalışmada Ekolojik model ile birlikte Sistemler kuramı temel kuramsal çerçeve olarak alınmıştır. Sistemler kuramı, sistemin davranışı ile ilgili daha fazla bilginin bulunmasını ve açıklığa kavuşturulmasını teşvik edebilecek bir bakış açısı sunmaktadır. Aşağıdaki bölümde sistemler kuramı tanımlandıktan sonra sistemin gömülü olduğu algısal düzeylerin hiyerarşik yapısı açıklanmıştır.

2.1.2. Sistemler Kuramı

Herhangi bir sosyal sistem yakından incelendiğinde, sistemin işleyişi ile karmaşıklık kolaylıkla fark edilebilir. Bu, sistemin, diğer sistemler ve bunlara karşılık gelen bileşenlerle ilişkili birden fazla bileşene sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ancak, sistem nedir? Araştırmacılar sistemlerin özelliklerini ve etkileşimlerini nasıl belirleyebilirler? En önemlisi, sistem bir bütün olarak nasıl çalışır?

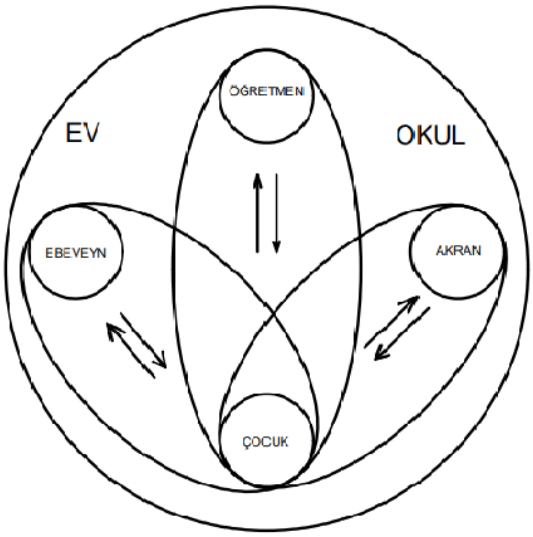
Bazen karmaşıklık ve karmaşık uyarlanabilir sistemlerin incelenmesi olarak adlandırılan sistem kuramı ve sistem analizi, çeşitli disiplinlerde çok çeşitli ampirik fenomenler için geçerli olan, bir dizi fikir ve prensip üretmeyi amaçlamaktadır. Bir sistem, bir araya getirildiğinde fonksiyonel bir bütün oluşturan bir dizi bileşen (alt sistemler, birimler) olarak tanımlanabilir. Bu tanım sistemlerin incelenmesi için üç ana tema önermektedir: (1) toplam sistemin alt birimlerinin tanımlanması, (2) alt birimlerin yapısal bağlantılarının belirlenmesi ve (3) bu bileşen koleksiyonu belirli bir dinamik yapıyla birleştirildiğinde ve zaman içinde değişmesine izin verildiğinde ortaya çıkan özelliklerin değerlendirilmesidir (Levine ve Fitzgerald, 1992). Sistem teorisine göre, her bir sistemin bileşenleri hiyerarşik bir düzende yapılandırılır ve sistemde bileşenler, bir bileşenin diğer bileşenleri desteklemeden çalışamayacağı ölçüde birbirine bağlıdır. Bir sistemin bileşenleri, bileşenlerin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğu ya da sıkıca bağlanmış bileşenlerin daha küçük alt kümelerinin birbirine sıkıca veya gevşek bir şekilde bağlandığı faktörlerden oluşmaktadır (Lai ve Lin 2017).

Sistem yapısını anlamak için A seviye (bir bütün olarak sistem) ve B seviye (bütününün parçaları) olmak üzere iki yapıyı özellikle incelemek gerekmektedir (Lendaris, 1986). A seviyede sistem bir bütün olarak tanımlanmaktadır ve her sistem birim olarak anılmaktadır. Her birimin belirli nitelikleri veya özellikleri vardır. Örneğin, bir saatin niteliği zamanı anlatmaktır ve bir okulun niteliği (bir bütün olarak) eğitmektir. Birimin diğer bir önemli özelliği de algılanmasıdır. Bu, birimi inceleyen, inceleyen ve / veya kullanan bir algılayıcı veya gözlemci olduğunu gösterir. Dolayısıyla, sistem gözlemciye bağımlıdır. Başka bir deyişle, gözlemcinin zihninde bir sistem vardır ve gözlemci olmadan bir sistem yoktur. B seviyede sistem tanımı, sistem biriminin içindeki bir odağa geçmektedir. Bu odak ise, sistemin bir diğer önemli bileşeni olan alt birimler olarak tanımlanmaktadır. Alt birimler, kendilerine ait özellikleri olan, birimin parçaları veya öğeleridir. Örneğin, bir saatin alt birimleri dişliler, pil ve saat ibrelerinden oluşur. Başka bir örnekle, bir sistem olarak okulun, alt birimleri öğretmenler, öğrenciler ve sınıflar olarak tanımlanabilir. Tüm alt birimler, tüm birimin özelliklerini gösterecek şekilde ilişki kurar ve birlikte çalışırlar. A seviyede bir araştırmacı bütünün tezahür ettiği birime ve niteliklerine bakarken, B seviyede bir araştırmacı tüm birime dikkat ederek parçaları incelemektedir (Snyder, 2011).

Yakından incelendiğinde, herhangi bir sistemde üç organizasyon seviyesi vardır. A seviye, ortamın ve birimin algısı olmak üzere iki düzey algıdan oluşmaktadır. B seviyede de birim ve alt birim olmak üzere iki algılama düzeyi vardır. Birim her iki kısımda da ortak bir seviyedir. Dolayısıyla, bir sistemin tanımında üç seviye bulunmaktadır: (1) ortam, (2) birim ve (3) alt birim. Alt sistemlerin dikkate alınması, alt sistemler arasındaki ilişkilerin ve sınırlılıkların daha ayrıntılı incelenmesini gerektirmektedir (Hall, 1989). Buna ek olarak, bir sosyal sistemin ortamı genellikle kendi içinde daha üst düzey bir sistem haline gelecek şekilde yeterince yapılandırılmıştır. Bir sosyal sistemin ortama bağımlılığını göz ardı etme eğilimi, psikolojik araştırmalarda sistemin iç organizasyonunun aşırı vurgulanmasına ve bir sistemin gerçek dünyada nasıl çalıştığının aşırı basitleştirilmesine yol açmaktadır. Örneğin, çocukların okul uyumu araştırıldığında, araştırmacılar genellikle çocukların bulundukları bağlamları ve sosyal ilişki algılarını vurgularken, çocuğu ve bağlamları birbirine bağlayan çoklu bağlamsal etkileşimleri, bu etkileşimlerin etkilerini, süreçleri ve mekanizmaları basitleştirmektedirler.

2.1.2.1. Ebeveyn-Öğretmen-Arkadaş-Çocuk Sistemi

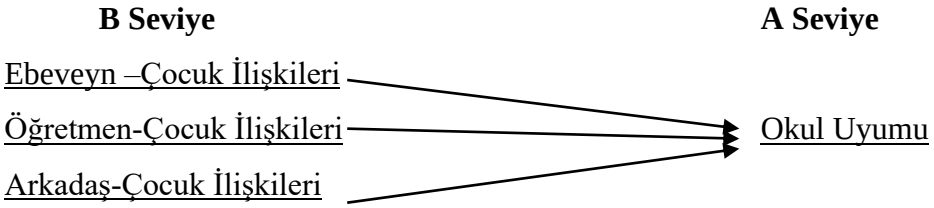
Ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk sistemi ile ilgili olarak, çoklu algı düzeyleri bulunmaktadır. Bireysel düzeyde, çocuğun özellikleri (örneğin, mizaç, yeterlilik, psikolojik olgunluk vb.) alt sistemlerdir. Sonraki sistem, çocukların nitelikleri ile ortaya çıkan yeni özelliklerdir (örneğin, okul uyumu). Ebeveynlik, öğretim uygulamaları ve arkadaşlar (örneğin, sıcaklık, kontrol ve samimiyet) ortamlar veya supra-sistemler olarak adlandırılmaktadır. Bu, Bronfenbrenner'ın ebeveyn-çocuk, öğretmen-çocuk ve arkadaş-çocuk mikrosistemleri kavramına benzemektedir.



Şekil 2. Ekolojik ve sistem yaklaşımına dayalı ebeveyn-öğretmen-akran-çocuk sistemi
Kaynak: Snyder, 2012

Herhangi bir araştırma, kişiler arası düzeyde yürütülüyor ise ebeveyn-çocuk, öğretmen-çocuk ve arkadaş-çocuk ilişkilerinin niteliği alt sistemler haline gelmektedir. Bu etkileşimler Ekolojik modelin terminolojisini kullanarak yakınsal süreçler olarak düşünülebilir. Ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk arasındaki bağlantı niteliği, ortaya çıkan bir özellik veya bir sistemdir. Bu ortaya çıkan özellik, Bronfenbrenner'ın mezosistem kavramına karşılık gelmektedir (Şekil 2).

Bir ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk sisteminde, odak birim çocuğun birimidir. Dolayısıyla, yukarıda belirtilen sistem tanımını ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk sistemine uyguladığımızda, çocukların okula uyumu A seviyesini veya bütünün ortaya çıkan niteliklerini oluşturmaktadır. B seviyede ise ebeveyn-çocuk, öğretmen-çocuk ve arkadaş-çocuk ilişkilerinin niteliği bulunmaktadır (Şekil 3).



Şekil 3. Nedensel A-B seviyesi ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk sistem modeli
Kaynak: Snyder, 2012

Sistem kuramında önemli bir diğer düşünce, herhangi bir sistemin eksik veya sınırlı bir bütün olduğudur. İlk olarak, ebeveyn, öğretmen, arkadaş ve çocuğun tüm niteliklerini incelenen sisteme dâhil etmek mümkün değildir. Bu dört faktör çok sayıda özelliğe sahiptir ve araştırmacılar genellikle belirli bir kuram tarafından önerilen özellikleri seçerler. Örneğin, çocuğun mizacı, ebeveyn ve öğretmenin çocuk algısı, disiplin yöntemleri ya da arkadaşların sosyal becerileri sisteme dâhil edilmeyebilir. Sisteme dahil edilmeyen tüm özellikler sistemi etkileme potansiyeline sahiptir ve sistemi anlamak için önemli olabilir. İkincisi, ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk sistemi, çocuğun okul uyumu ile ilgili tüm unsurları organize etmemektedir. Örneğin, çocukların akranlarıyla ya da kardeşleri ile ilişkisi sistem tarafından açıklanmaz, ancak yine de akranlar ve kardeşler çocukların okula uyumunda önemli bir rol oynayabilir. Araştırmacının birincil amacı, bir sistemin davranışını tahmin etmektir. Ancak sistemde ne kadar çok ilişki olursa, sistemin davranışı da o kadar tutarsız olmaktadır. Örneğin, akranlarla ilişkiler öğretmen-çocuk ilişkisiyle çelişebilir (akranlar, öğretmen tarafından tercih edilen çocuk davranışlarından hoşlanmayabilir). Sisteme akranlar eklendiğinde, sistemdeki ilişkiler daha çelişkili ve dolayısıyla tutarsız hale gelebilir. Sistem yaklaşımı, araştırmacılar bir çalışma tasarladıklarında, sistemin "sınırlı bir bütün" olduğuna dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır(Snyder, 2011).

Sistem yaklaşımının verdiği son fikir, ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk sistemi içindeki dinamik ilişkiler ile ilgilidir. İki tür nedensel geri bildirim döngüsünün sistem içindeki ilişkileri yönetmesi olasıdır. Bunlar, güçlendirici geri bildirim döngüsü ve karşı etkili geri bildirim döngüsüdür. Ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk sistemi geri bildirim döngüleri güçlenmeye sebep olabilir. Örneğin, ebeveynle çatışmalı ilişkiler çocukların okuldan kaçınmasına ve düşük akademik performansa neden olabilir. Çocukların okuldan kaçınması ve performanstaki düşüş daha düşmanca ve zorlayıcı ebeveynlik uygulamalarına yol açabilir. Sonuç olarak, çocuklar akademik performansta daha fazla

düşüş yaşarlar ve okuldan kaçınırlar. Benzer bir güçlendirici geri bildirim döngüsü öğretmen-çocuk ilişkileri için de geçerli olabilir. Ebeveynlerin prososyal davranışları, çocukların anaokulundaki başarılı akran ilişkilerinin yordayıcısıdır (Ladd ve Hart, 1992) ve buna karşılık başarılı akran ilişkileri olan çocukların okuldan akademik olarak yararlanma olasılığı daha yüksektir (Ladd, 1990). Ayrıca ebeveyn, öğretmen ve arkadaşlık ilişki birimleri destekleyici veya dengeleyici geribildirim döngüleri ile bağlanabilir. Örneğin, destekleyici olmayan ebeveynlerin çocukları sınıf etkinliklerine ilgi duymayabilirler. Bu durum ise, öğretmenin bu çocuklarla daha az ilgilenmesine ve daha az destekleyici olmasına yol açabilir. Sonuç olarak, çocuğun akademik performansı düşer ve ebeveynler bu düşüşe eleştiri ve ceza ile yanıt verebilirler. Senaryonun aynı başlangıcında, destekleyici olmayan bir öğretmen yerine, öğretmen çocuğa dikkat ettiğinde, ona teşvik sağladığında ve çocuğu olumlu yönde güçlendirdiğinde, destekleyici olmayan ebeveynliğin olumsuz etkilerini dengeleyebilir (Buyse, Verschueren ve Doumen 2011; Mitchell Copeland vd., 1997) ve sonuç olarak çocuğun okula katılımını arttırabilir.

Sonuç olarak Sistem kuramı, psikolojik fenomeni araştırmak için çeşitli görüşler sunmaktadır. Kuram, incelenmekte olan bir sistemi ve ilgili özelliklerini tanımlamaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca, sistem yaklaşımı bir sistemin bir gözlemciden bağımsız olmadığını ve bir gözlemin birden fazla algısal düzeyde gerçekleştiğini gösterir. Sistem kuramı yukarıda belirtilen bu avantajlarına rağmen ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk ilişkilerinin bütün doğasını açıklayan belirli temel süreçler ve mekanizmaları açıklamayı amaçlamamaktadır. Sistem kuramının amacı, çeşitli disiplinlerde uygulanabilecek bir sistemi anlamak için genel bir bakış açısı veya yaklaşım sunmaktır. Bu nedenle, sisteme bir bütün olarak bağlanan belirli süreçlerin daha farklı ve ayrıntılı açıklamasını sağlamak için disipline özgü teorilere ihtiyaç vardır. Örneğin, sistemlerin geri bildirim döngülerini pekiştirme ve dengeleme kavramı, bir sistemi yönetebilecek ve yeniden düzenleyebilecek genel mekanizmalara bir bakış sağlamaktadır. Bununla birlikte, ebeveyn-öğretmen-arkadaş sistemine uygulandığında, bu kavram test edilebilecek kadar spesifik değildir ve gerçekten de belirli etkileşim türlerini ve sonuç üzerindeki olası etkilerini tanımlamak amaçlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada psikolojik yapıların, süreçlerin ve mekanizmaların spesifik tanımlarını sağlamak ve ilişkilerin doğasını anlayabilmek amacıyla Bağlanma kuramı temel alınmıştır. Aşağıdaki bölümde kuramla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.3. Bağlanma Kuramı - Zihinsel Temsiller

Bağlanma kuramı, genel bir sosyal-duygusal gelişim teorisi olarak düşünülmüştür. Bowlby (1969/2012) bağlanmayı, kişinin bir başkasına (bağlanma figürü) karşı oluşturduğu kalıcı duygusal bağ olarak tanımlamaktadır. Hemen hemen her bebek bir bakıcı ile bağlanma ilişkisi geliştirir ve bakıcısını çevreden gelen zorluklar veya tehditler karşısında rahatlık ve güvence kaynağı olarak görür (Weinfield, Sroufe, Egeland ve Carlson, 2008). İlişkilerde bağlanma ile ilgili davranışların organizasyonu, genel olarak güvenli ve güvensiz bağlar olarak sınıflandırılmaktadır (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall,1978). Hassas, destekleyici ve duyarlı bakım hizmeti alan çocukların, bakıcının duygusal mevcudiyetine olan güvenini yansıtan ve bakıcıya, kendine ve daha genel olarak dünyaya karşı olumlu ve güvenilir bir yönelimi teşvik eden güvenli bir bağlanma organizasyonu geliştirmesi beklenmektedir (Ainsworth vd., 1978; Belsky ve Fearon 2002). Buna karşılık, çocuk ve birincil bağlanma figürü arasında kaçınan, kararsız veya dağınık etkileşim kalıpları güvensiz bağlanma ile ilişkilidir.

Bağlanma kuramcıları çocukların kendileri, diğerleri ve ilişkiler hakkında bilgilerini, ebeveynlerle geliştirdikleri bağlanma ilişkileri bağlamında öğrendiklerini ileri sürmektedir (Bowlby, 1969/2012; Bretherton, 1999). Bowlby (1969/2012), çocukların bakım verenle ilişkileri aracılığıyla, bakım veren kişiye ve aralarındaki ilişkiye dair içsel çalışan modeller oluşturulduğunu vurgulamaktadır. Doğumdan itibaren, çocuk bakıcılarıyla etkileşime girer ve böylece benlik, bağlanma figürü ve bağlanma figürü ile ilişkisi hakkında deneyim kazanır. Ayrıca, bebek deneyimlerine dayanarak, bağlanma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamak için hangi davranış stratejilerinin en yararlı olduğu hakkında bilgi edinir. Bu bilgi, bağlanma ile ilgili bilginin düzenlenmesi için bir dizi bilinçli ve / veya bilinçsiz kurallar olarak tanımlanabilen içsel çalışan bağlanma modeli içinde düzenlenmiştir (Main, Kaplan ve Cassidy, 1985). İçsel çalışan model, bağlanma davranış sisteminin ayrılmaz bir bileşenidir ve ayrıca deneyim ve davranışların değerlendirilmesine rehberlik etmektedir. Bunun yanında içsel çalışan model, doğrudan veya dolaylı olarak bağlanma ile ilgili olduğu için dikkat, hafıza, düşünce ve dilin yönü ve organizasyonu için kurallar sağlamaktadır.

Bowlby, içsel çalışan modeli, bireylerin benlik de dahil olmak üzere dünya ve kendileri için önemli olan kişiler hakkında geliştirdiği zihinsel temsiller olarak tanımlamıştır (Delius, Bovenschen ve Spangler, 2008). Bretherton (1985), içsel çalışan modelin altında yatan zihinsel temsillerin, duygusal ve bilişsel bileşenleri içerdiğini ve

böylece bağlanma kuramında bilgi işleme ve bilişin rolüne atıfta bulunduğunu vurgulamıştır. Buna göre, modern bilişsel bilim insanları, durum temsili teorilerinden faydalanarak içsel çalışan modelin organizasyonunu ve işlevini tanımlamışlardır (Bretherton ve Munholland, 1999). Tekrarlanan benzer olaylarla ilgili bilgilerin, organize temsillerle bütünleştirildiği varsayımına dayanarak, zihinsel temsiller "senaryolar" veya "şemalar" olarak görülmektedir. Bağlanma teorisinde bulunan bu zihinsel temsiller, çocuğun bakım verilen çevre hakkındaki beklentilerini ve uyumunu içermektedir. Bu zihinsel temsiller benliğin, bağlanma figürünün ve ilişkilerin temsilidir. Ayrıca zihinsel temsiller çocukların sosyal partnerlerine cevap vermelerini ve kendilerini sosyal dünyada nasıl gördüklerini etkileyen duygusal-bilişsel filtreler olarak kavramsallaştırılmıştır (Bretherton, 1999).

Çocukların diğerleriyle ilişkilerinde geliştirdikleri zihinsel temsiller durağan bir yapıya sahip değildir. Bunun tam tersi çocuklar büyüdükçe ve daha fazla deneyim kazandıkça gittikçe farklılaşan ve karmaşıklaşan dinamik bir yapıya sahiptir (Bowlby, 1969/2012). Mevcut senaryolar veya şemalar yeni deneyimlerin kodlanmasını ve işlenmesini belirlerlemektedir (Bretherton vd., 1990) ve bunlar farklı durumlarda tekrar tekrar karşılaşıldıktan sonra değiştirilecek veya yenileri oluşturulacaktır. Örneğin, bağlanma kuramında, anne-çocuk arasındaki ilk ilişkinin gelecekteki diğer bakım veren (öğretmen) figürleriyle ilişkilerin zihinsel temsilleri için bir temel oluşturduğu düşünülmektedir (Berlin, Cassidy ve Appleyard, 2008; Howes ve Spieker, 2008). Ebeveynleri ile sıcak ve duyarlı ilişki yaşayan çocukların öğretmenleri ile duygusal bağ kurma olasılıklarının ve başkalarının ihtiyaç ve duygularını fark etme ve yanıt verme yatkınlıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Hastings, Utendale ve Sullivan, 2007). Ancak ilişkilerin zihinsel temsilleri kavramında, çocukların anne ve öğretmenle ilişkilerinin bazı bakımlardan benzer olduğu düşünülmesine rağmen çocuk ve bakım veren arasındaki her ilişki farklı ve özeldir (Ahnert, Pinquart ve Lamb, 2006; van IJzendoorn, Schuengel ve Bakermans Kranenburg, 1999). Öğretmen-çocuk etkileşimindeki farklılıklar (Cassibba, van IJzendoorn ve D'Odorico, 2000), ortam farklılıkları (Howes ve Spieker, 2008) ve öğretmenin duyarlılığı gibi bireysel özellikleri (Buyse vd., 2011; O'Connor ve McCartney, 2006) öğretmen-çocuk ilişkisinin doğasını ve dolayısıyla çocukların bu ilişkideki zihinsel temsillerini etkileyebilmektedir.

Çocuklar arkadaşlarıyla yeni ilişkiler geliştirirken önceki ilişkilerde sahip oldukları deneyimleri kullanmaktadırlar. Bağlanmanın içsel çalışan modelindeki olumlu

temsilleri, çocukların arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirme olasılığını arttırmaktadır. Bunun tam tersi olumsuz temsilleri ise arkadaşlarla ve diğerleriyle ilişkilerde, bu inanç sistemini destekleyen ve işlevsel olmayan davranışlara yol açabilmektedir (Meece ve Mize, 2009). Ancak bu noktada arkadaşlık ilişkilerinin yetişkin-çocuk ilişkisinden çok daha farklı bir işlevi olduğunu belirtmek önemlidir. Hartup (1989) arkadaşlık ilişkilerini, yetişkin-çocuk ilişkilerinden farklı olarak, bireylerin karşılıklılık ve eşitlik beklentisinde, eşit sosyal güce sahip olduğu yatay bir ilişki olarak tanımlamaktadır. Ebeveyn-çocuk ya da öğretmen-çocuk ilişkisinde bir taraf daha fazla bilgiye ve sosyal güce sahip olduğundan bu ilişkiler dikey ilişkilere karşılık gelmektedir. Dolayısıyla arkadaşlık ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkisinden farklıdır. Çocukların farklı ilişkilerde oluşturdukları zihinsel temsillerinin arkadaşlık ilişkilerini etkilemesi beklenmektedir. Ancak çocuklar farklı ilişkilere girdiklerinde, ilişkiler ile ilgili deneyimleri artmakta ve bu yeni bilgiler zihinsel temsillerinin gelişmesine ve değişmesine yol açmaktadır (Buyse vd., 2011; O'Connor ve McCartney, 2006; Seibert ve Kerns, 2015).

Sonuç olarak, çocuklar doğumdan itibaren bakım verenle girdikleri ilişkilerde zihinsel temsillerini oluştururlar. Bowlby (1969/2012), bakım verenle ilişkilerde oluşturulan bu zihinsel temsillerin diğer ilişkiler için temel oluşturduğunu varsaymaktadır. Ancak zihinsel temsiller durağan bir yapıya sahip değildir ve çocuklar farklı bağlamlardaki farklı kişilerle ilişkilerinde, bağlamın ve ilişkilerin özelliklerine bağlı olarak farklı zihinsel temsiller geliştirebilirler. Araştırmacılar, çocukların ilişkilerindeki zihinsel temsillerini anlamlandırmanın en uygun yollarından birinin öykü tamamlama yöntemi olduğunu belirtmişlerdir (Bretherton ve Oppenheim, 2003; Emde vd., 2003). Devam eden bölümde öykü tamamlama yöntemi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.3.1. Çocukların Zihinsel Temsillerini Anlamanın Yolu Olarak Öykü Tamamlama Yöntemi

Öykü anlatımı son 30 yıldır çocukların iç dünyalarını ve çevrelerindeki dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını incelemek için yararlı bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Emde vd., 2003). Zihinsel temsiller gibi bilişsel yapıları doğrudan gözlemlemek mümkün değildir. Bunun tam tersi zihinsel temsiller uzun süreli bellekte saklanıldığı farz edilen yapılardır (Shaver vd., 1996). Bu amaçla araştırmacılar çocukların içsel işleyen modellerini ya da zihinsel temsillerini anlamanın bir yolu olarak anlatı

yöntemini kullanmakta ve çocuklardan öyküleri tamamlamasını istemektedirler. Öykü tamamlama testlerinde, öyküler çocuklarda çağrışımlar yapmakta ve bu yolla onların hatırlamalarını kolaylaştırmaktadır. Öykü tamamlama, çocukların farklı insanlarla ilgili deneyimlerini paylaşmalarına izin vermekte ve böylece onların endişeleri, acıları, ilişkiler konusunda sahip oldukları düşünceleri ve genel duygusal dünyaları hakkında ilk elden bilgi edinilmesini sağlamaktadır (Emde, 2003).

Bu yöntemle, bir görüşmeci, çocuklara bebek figürleri ve sahne kullanarak gerçekçi aile durumları hakkında bir öykü başlangıcı ya da kökü sunmaktadır. Ardından çocuklara "bana göster ve daha sonra ne oldu?" şeklinde sorular sorularak, çocukların hem sözel hem de aktif olarak öyküyü tamamlaması istenmektedir. Bu yöntemi kullanan araştırmacılar, öykü tamamlama sırasında, çocukların kendi aile ilişkileri ve deneyimleriyle geliştirdikleri içsel temsillerinin etkisinde kaldıklarını ve böylece öykü tamamlamanın çocukların algıları hakkında bize bilgi verdiğini belirtmektedirler (San Juan, 2006). Bretherton ve Oppenheim (2003) küçük çocukların özellikle insan figürleri ve sahne ile oyuna eşlik ederken oldukça doğru öykü şemaları ve senaryoları betimleme becerisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu fikirden yola çıkarak öykü anlatımı ve anlatım teknikleri yarı yapılandırılmış oyun işlevini görmektedir. Öykü anlatma ve çocuktan öyküyü tamamlamasını isteme çocuklara tanıdık gelmekte, görüşme ve anket gibi geleneksel yöntemlerden çok daha fazla ilgi çekmektedir. Bu yöntem çocukları düşünceleri ve deneyimleri hakkında konuşmaya teşvik etmektedir.

Bağlanma araştırmalarının çoğunda araştırmacılar tarafından çocukların ebeveynleri ile bağlanmalarını güvenli ya da güvensiz olarak sınıflandırmak amacıyla Yabancı Durum (Strange Situation) ya da Bağlanma Q-Sort (Attachment Q-Sort) değerlendirmeleri tercih edilmiştir. Bununla birlikte okul öncesi dönemde çocukların zihinsel temsillerini anlayabilmek için MacArthur Öykü Kökü Dizisi (Story Stem Batteryn; Bretherton, Oppenheim, Buchsbaum, Emde ve the MacArthur Narrative Group, 1990) ve Bağlanma Öykü Tamamlama Testi (Attachment Story Completion Task; Bretherton ve Ridgeway, 1990) öykü tamamlama görevleri uygun ölçme araçları olarak kabul edilmektedir ve araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Bretherton vd., 1990; Lindsey vd., 2010; Muller vd., 2014; Oppenheim vd., 1997; Oppenheim, Nir vd., 1997; Page ve Bretherton, 2001). Öykü tamamlama testlerinde kullanılan öykü kökleri, öyküde geçen ilişkilerde ve sosyal durumlarda, çocuğun çatışmayı çözmesi ve duygularını tutarlı bir biçimde anlatabilmesi için bir katalizör görevi görmektedir (Robinson vd., 2000). Bu yöntemle, çocukların endişelerini ve

deneyimlerini, kaygılarını azaltacak bir şekilde paylaşmaları sağlanmaktadır (Toth, Cicchetti, Macfie, Maughan ve Vanmeenan, 2000). Ancak çocukların ilişkiler hakkındaki zihinsel temsillerini belirlemeyi amaçlayan öykü tamamlamaya ilişkin çalışmalar genellikle ebeveyn-çocuk ilişkisi ile sınırlı kalmıştır (Lindsey vd., 2010; Muller vd. 2014; Oppenheim vd., 1997; Page ve Bretherton, 2001).

2.2.Okula Uyum

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların sosyal ve erken akademik becerileri kazanabilecekleri ve geliştirebilecekleri, yakın aile dışındaki en önemli bağlamlardan biri olarak kabul edilmektedir. Erken dönemde çocukların okulda yaşadıkları deneyimler, gelecekteki sosyal ve akademik başarıları için temel oluşturmaktadır (Fredericks, Blumenfield, Friedel ve Paris, 2005; Ladd ve Burgess, 2001; Ladd, Herald ve Kochel, 2006). Ancak çocuklar okula başladıklarında birçok sorunla baş etmek zorunda kalmaktadırlar (Murray vd., 2008). Akademik zorluklar, sınıf ve okul kurallarına uyma, öğretmenin beklentilerini karşılama, akranları tarafından kabul edilme bu sorunlardan bazılardır (Ladd, 1990; Ladd ve Price, 1987; Olson ve Rosenblum, 1998). Ayrıca çocuklar okul yılı boyunca gittikçe karmaşıklaşan bir dizi kişiler arası ve bilişsel görevleri de aşmak zorunda kalmaktadırlar. Pek çok çocuk karşılaştıkları bu sorunların üstesinden gelememekte ve okula uyum ile ilgili pek çok sorun yaşamaktadır. Rimm Kaufman, Pianta ve Cox (2000) tarafından yapılan ve 3000'den fazla öğretmenin katıldığı çalışmada, öğretmenler çocukların % 48'inin orta ya da ciddi derecede okula uyum sorunları yaşadığını belirtmişlerdir.

Araştırmalar, çocukların karşılaştıkları bu sorunların üstesinden gelerek okul ortamına uyum sağlamalarının olumlu ya da olumsuz sonuçlarla bağlantılı olduğunu, bu sonuçların yalnızca mevcut durum için değil gelecekteki okul yaşamlarında da etkili olduğunu göstermektedir (Fantuzzo, Bulotsky, McDermott, Mosca ve Lutz, 2003; Ladd ve Burgess, 2001; Pianta ve Steinberg, 1992). Yapılan pek çok çalışma da çocukların okula uyumuyla okul başarısı arasında yakın ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Birch ve Ladd, 1997; Ladd, 1990; Ladd vd., 1996; Ladd ve Price 1987; Ladd vd., 2000). Çocuklar okulu sevdiklerinde ve sınıf etkinliklerine katıldıklarında muhtemelen bu deneyimlerden daha çok faydalanacaklardır. Bunun tam tersi, okula yönelik olumsuz tutum veya okuldan kaçınma çocukların ilerlemesine engel teşkil edecektir (Ladd, 1990). Ladd ve diğerleri (2000) yaptıkları çalışmada, okulu sevdiğini belirten

çocukların sıklıkla sınıf etkinliklerine katıldığını ve yüksek başarı gösterdiklerini belirtmiştir.

Çocuklar okul öncesi dönemde okul hakkında pek çok fikir, inanç ve tutum geliştirmektedir. Araştırmacılar çocukların okulla ilgili geliştirdikleri bu fikir, inançlar ve tutumların sonraki okul yaşamları boyunca devam ettiğini gösteren sonuçlara ulaşmışlardır (Ladd vd., 2000; Ladd ve Dinella, 2009; Smith, 2011). Örneğin öğretmenler tarafından algılanan çocukların okula uyum derecesi (okula karşı olumlu tutum) daha sonraki yüksek akademik başarıyla, anaokulunda okula karşı olumlu duygular 5. sınıfta yüksek okuryazarlık skorlarıyla (Hauser Cram, Durand ve Warfield, 2007), okul öncesi dönemde okulu sevme 8. sınıfta okuma ve matematik kazanımlarıyla yakından ilişkili bulunmuştur (Ladd ve Dinella,2009). Tüm bu sonuçlar, okul öncesi dönemde okula uyumun gelişimsel bir problem olarak dikkatle üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu göstermektedir.

Okula uyum, okulu sevme, okuldan kaçınma, akademik başarı, okuldan ayrılma gibi alt boyutları olan çok yönlü bir kavramdır (Goldberg, 2006). Çocukların okuldaki performansları, akademik başarıları, okula karşı tutumları ve duyguları, yetişkinlerle ve akranlarla ilişkileri, okuldaki etkinliklere katılımı okula uyum kapsamında sıklıkla ele alınan konular olmuştur (Birch ve Ladd, 1997; Goldberg, 2006). Ancak bu araştırmalar genel olarak, çocukların okula ya da okulla ilgili etkinliklere bağlılıklarını ve katılım düzeylerini ifade etmektedirler. Katılım davranışsal, duygusal ve bilişsel faktörleri içeren çok boyutlu bir kavramdır ve çocukların nasıl davrandıklarını, hissettiklerini ve düşündüklerini tanımlamayı sağlamaktadır (Wang ve Peck, 2013). Davranışsal katılım, çocukların sınıf çalışmalarına ve etkinliklerine yapıcı ya da işbirliğine dayalı olarak ne kadar katılım gösterdiğini vurgulamaktadır (Birch ve Ladd, 1997; Buhs ve Ladd, 2001). Duygusal katılım, çocukların akranları, öğretmenleri ve okul hakkındaki genel duygularını tanımlamaktadır (Skinner ve Belmont, 1993; Ladd vd., 2000). Bilişsel katılım ise çocukların bilgiyi öğrenmek için kendini düzenlemeyi ne kadar kullandıklarını ifade etmektedir.

Ekolojik veya gelişimsel sistem modelleri doğrultusunda, çağdaş bağlanma araştırmacıları, birincil bakıcılara bağlanmanın çocukların gelişiminin önemli öngörücüsü olduğunu ancak bunun birbiriyle ilişkili faktörlerden oluşan karmaşık bir sistemdeki faktörlerden sadece biri olduğunu vurgulamaktadır (Cummings ve Cummings, 2002). Aile bağlamında ebeveyn-çocuk ilişkilerinin yanı sıra, okuldaki kişilerarası ilişkilerde çocukların uyumunu şekillendiren temel gelişimsel bağlamlar

olarak görülmektedir (Pianta, Hamre ve Stuhlman, 2003). Çocuklar okula başladıklarında, sosyal alanları önemli ölçüde genişlemektedir ve çocukların öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerinin önemi daha da artmaktadır. Öğretmenle ve arkadaşlarla ilişkilerin çocukların uyumunu kolaylaştırabilecek ya da zorlaştıracak çeşitli sosyal koşullar sağladığı varsayılmaktadır (Ladd, Birch ve Buhs, 1999). Aşağıdaki bölümlerde ilk olarak ebeveyn-çocuk ilişkileri, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkileri tanımlanmış ve ardından bu ilişkilerin okul uyumu ile ilişkisi açıklanmıştır.

2.2.1. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyum

Çocukların sosyal ilişkilerle ilgili ilk deneyimleri aile bağlamında gerçekleşmektedir ve ebeveynlerle ilişkilerin çocuğun gelişiminde önemli etkisi vardır. Ebeveynler ile ilişkiler, sosyal deneyimler için zengin yollar sunduğundan, bu ilişkilerin çocukların toplumsal anlayış gelişiminde etkili olmasını beklemek mantıklıdır. Çocukların ebeveynleriyle girdikleri çatışma, oyun, mizah, taklit, duyguları yönetme ve çocukların davranışları hakkında tartışma gibi günlük etkileşimler, çocukların sosyal dünya ve kişiler hakkında temsiller oluşturması için laboratuar görevini görmektedir (Thompson,1998). Bowlby (1969/2012), çocukların ilk bakıcılarıyla olan etkileşim deneyimlerinin, çocukların kendileri ve çevreleri hakkında beklentilere sebep olduğunu vurgulamaktadır. Çocuk ve bakım veren arasındaki ilişkinin niteliği olan bağlanma üzerine çalışan araştırmacılar, ebeveyn çocuk arasındaki güvensiz bağlanmanın ya da ebeveyn yoksunluğunun çocukların uyum problemleri için risk olduğunu belirtmişlerdir (Ainsworth vd., 1978; Bowlby, 1969/2012).

Olumlu ebeveyn çocuk ilişkileri, ebeveynlerin duyarlılığı, cevap verebilirliği ve çocuklar ihtiyaç duyduğunda hazır oluşları ya da bulunabilirliği gibi bileşenleri içermektedir. Ebeveynlerin cevap verebilirliği, ebeveynlerin sıcak, kabul edici ve sevgi içeren davranışlarını ifade etmek için kullanılmaktadır. Diğer yandan ebeveynlerin çocuklarıyla çatışmalı ilişkileri, düşük duyarlılık ve çocuğun ihtiyacı olduğunda erişilebilir olmama ile ilişkilidir (Connell ve Prinz, 2002; Karreman, Tuijl, Van Aken, ve Dekovic, 2006; Smith, Calkins ve Keane, 2006). Ebeveynler duyarlı olduklarında ve çocuklar destek konusunda ebeveynlerine güvendiklerinde, ebeveyn ve çocuk arasında yakın ilişkiler oluşmaktadır (O'Conner ve McCartney, 2007; Spinrad vd. 2007). Ebeveynleri ile olumlu ilişkileri olan çocuklar, duygularını daha etkin bir şekilde

yönetebilmektedirler (Smith vd., 2006). Ebeveynleri ile çatışmalı ilişkiler yaşayan çocuklar ise genellikle fiziksel ya da duygusal olarak hazır bulunamayan ebeveynlere sahiptirler (örneğin ebeveyn depresyonu) ve bu durum çocukların uygun duygu düzenleme becerileri geliştirebilmeleri için gerekli uyarımdan yoksun kalmalarına sebep olmaktadır.

Okul öncesi dönemde ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkiler çocukların okula uyum becerileri üzerinde önemli etkiye sahiptir (Belsky ve MacKinnon, 1994; Pears, Kim, Capaldi, David ve Fisher, 2012; Pianta ve Harbers, 1996). Yapılan araştırmalar anne-baba-çocuk ilişkisinin çocukların davranış problemleri (Campbell, 1994), akranlarla ilişkiler (Howes, Matheson ve Hamilton, 1994), akademik beceriler ve sınıf uyumunu (Pianta ve Harbers, 1996; Pianta vd., 1991) öngördüğünü belirtmektedir. Ayrıca, ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocukların okul uyumlarıyla ilgili riskleri belirlemede önemli bir kaynak görevini görmektedir (Pianta ve Harbers, 1996). Örneğin, araştırmalar, erken çocukluk yıllarında ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların akademik yeterliliklerini tahmin etmeye yarayan bir değişken olduğunu göstermektedir (De Ruiter ve van IJzendoorn, 1993; Pianta ve Harbers, 1996; Pianta vd., 1991). Bu çalışmalarda anne ile ilişkiler çocukların dikkat, iletişim becerileri, kavram öğrenme, mantık yürütme gibi becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Ebeveyn-çocuk ilişkisindeki duyarlılık ve yakınlık, daha yüksek akademik ve sosyal beceriler, olumlu iletişimde yeterlilik gibi sonuçlarla ilişkiliyken, ebeveyn ve çocuk arasındaki olumsuz ilişki akademik başarısızlık, hayal kırıklığına daha az tolerans, kötü çalışma alışkanlıkları (Pianta vd., 1997), sınıfta davranış problemleri (Morrison, Rimm Kauffrnan ve Pianta, 2002; Pianta vd., 1997) ile yakından ilişkilidir.

Son otuz yılda araştırmacılar, çocukların sosyal bağlamlardaki ilişkilerine ilişkin algılarına artan bir ilgi göstermeye başlamış ve farklı konu alanlarındaki araştırmacılar çocukların deneyimlerini çalışmalarında merkezi bir konuma getirmişlerdir. Çocukların algıları ise, bağlanma teorisindeki içsel çalışan modeller ve şemalar ya da sosyal-bilişsel yaklaşımlardaki senaryolar açısından kavramsallaştırılmıştır (Bretherton, 1990; Crick ve Dodge, 1994). Bu teorik bakış açılarıyla tutarlı olarak, çocukların bakım verenle deneyimlerinin önemli yönlerini içselleştirdikleri ve bu zihinsel yapıların çocukların yeni sosyal karşılaşmalarda gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerini etkilediği düşüncesi hakimdir. Sosyo-duygusal ikilemleri yansıtan öykü kökleri ile ortaya konan çocuk oyun anlatılarının değerlendirilmesinin, küçük çocukların ilişkiler hakkındaki düşünce ve duygularına erişmenin bir yolu olduğu araştırmacılar tarafından kabul

edilmektedir (Bretherton ve Oppenheim, 2003). Çocukların zihinsel temsillerine dayanan araştırmalarda, çocukların güvenli ya da güvensiz temsillerinin sınıfta aktif katılımlarıyla (Sturge Apple vd., 2008) ve davranış problemleriyle ilişkili olduğu (Oppenheim vd., 1997) belirlenmiştir. Verschueren ve Marcoen (1999) tarafından yapılan bir çalışma ise babalara veya annelere güvenli bağlanan anaokulu çocuklarının, öğretmenleri tarafından sosyal açıdan yetkin olarak görülme olasılığının, güvensiz bağlanma temsili olan çocuklardan daha fazla olduğu vurgulanmıştır. Shields, Ryan ve Cicchetti (2001), öykü tamamlama görevindeki bakıcıların olumlu/tutarlı temsillerinin prososyal davranışlar ve akranlar tarafından tercih edilme ile ilişkili olduğunu vurgularken, olumsuz/sınırlı temsiller duygusal düzensizlik, saldırganlık ve akran reddi ile ilişkilendirilmiştir. Murray, Woolgar, Briers ve Hipwell (1999), 5 yaşındaki çocukların temsillerini değerlendirmek için bir bebek evi oyun prosedürü uygulamışlardır. Araştırma sonunda çocukların anne bakımı ve ihmali temsilleri, öğretmenlerin rahatsız edici davranış raporlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Çocuklar, benlik ve bağlanma figüründe bağlanma ile ilgili davranışı düzenleme, yorumlama ve tahmin etme kapasitesini geliştirdikten sonra, onu yeni sosyal etkileşim türlerini yönetmeye hazırlayan bir içsel çalışma modeline entegre etmektedirler (Bretherton ve Munholland, 1999). Çocukların güvenli bağlanma temsilleri onların uyumlarını kolaylaştırırken, özellikle kaçınma olarak sınıflandırılan güvensiz bağlanma temsilleri, risk faktörlerine karşı çocukları savunmasız bırakabilir. Başka bir deyişle, ebeveynlerle ilişkiler ve deneyimler sosyal gelişim ve uyum için çok önemlidir, ancak daha sonraki ilişkiler ve deneyimlerin de önemli bir etkisi olabilir.

2.2.2. Öğretmen-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyum

Okul öncesi dönemde öğretmenler, çocukların hayatlarındaki önemli yetişkinlerden biridir. Bağlanma perspektifinden çalışan araştırmalar, öğretmen-çocuk ilişkilerini ebeveyn-çocuk ilişkisinin uzantısı olarak kavramsallaştırmıştır. Başka bir ifade ile güvenli bir çocuk, bakım verenlerle ilgili güvenli bir içsel çalışma modeline sahiptir ve bu da çocuğa konfor ve koruma sağlamakla kalmayıp çevreyi araştırmak ve öğrenmek için yardım ve teşvik sunmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmenler ve çocuklar arasında kurulan ilişkinin niteliğinin, özellikle sosyal ve davranışsal alanlarda çocukların gelişimlerine katkı sağlayan bir faktör olduğunu göstermektedir (Birch ve Ladd, 1997; Howes, 2000; Howes, Hamilton, vd., 1994; Pianta ve Stulhman, 2004).

Çünkü çocuklar öğretmenleriyle birlikte geçirdikleri zamanda duygusal destek, pratik yardım ve rehberlik için öğretmenlerine güvenirler (Kernan ve Singer, 2013). Öğretmenlerinin onları anlayacağına ve destekleyeceğine güvendiklerinde öğretmenleriyle yakın ilişkiler kurarlar, okuldan hoşlanırlar ve akranlarıyla daha iyi ilişkiler geliştirebilirler. Öğretmenle olumlu ilişkilerin kurulaması küçük çocuklara güvenli üs sağlar; çocuklar daha rahat oynarlar ve çalışırlar çünkü işler zor olursa ya da altüst olursa, bu problemlere yanıt vermesi için öğretmenlerinin yanlarında olduğunun farkındadırlar (Hamre ve Pianta, 2006). Bu bağlamda, öğretmenle ilişkiler çocukların günlük sınıf deneyimlerinin ve dolayısıyla onların gelişimlerinin ve okula uyumlarının önemli bir parçası olmaktadır.

Öğretmen-çocuk ilişkisi, yakınlık, çatışma ve bağımlılık düzeylerine göre çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşimleri tanımlamaya odaklanmıştır (Pianta vd., 1995). Bu alanlar büyük ölçüde bağlanma teorisine ve ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkileri üzerine yapılan araştırmalara dayanarak hazırlanmış ve öğretmen-çocuk ilişkilerini değerlendirmek için geliştirilen Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'ne (Student - Teacher Relationship Scale) dayanmaktadır (Pianta, 2001; Pianta ve Nimetz, 1991; Solheim, Berg Nielsen, ve Wichstrom, 2012; Şahin, 2014; Şahin Asi ve Ocak Karabay, 2018). Yakınlık, öğretmen ve çocuk arasındaki sevgi, sıcaklık ve açık iletişimi paylaşma derecesini ifade etmektedir. Buna karşılık çatışma, öğretmen-çocuk ilişkisindeki olumsuzluklara ve çatışma derecesine vurgu yapmaktadır. Son olarak, bağımlılık ise bir çocuğun öğretmenin desteğine aşırı derecede bağlı olduğu ve öğretmenden ayrılmadığı durumları değerlendirmektedir.

Son yirmi yılda öğretmen-çocuk ilişkileri üzerine yapılan araştırmalar, bu ilişkilerin çocukların sosyal ve akademik başarılarına etkisi üzerine odaklanmıştır. Çocukların özellikle öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler onların akranları ile olan ilişkilerine, sosyal yeterliliklerinin, okula uyum ve akademik becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Baker vd., 2008; Birch ve Ladd, 1997; Doumen, Koomen, Buyse, Wouters ve Verschueren, 2012; Howes, Phillipsen ve Peisner Feinberg, 2000; Pianta ve Stulhman, 2004; O'Connor ve McCartney, 2007). Çocukların öğretmenleriyle kurdukları yakın ve dengeleyici ilişkiler, onların gelişimsel özellik olarak karşılaştıkları pek çok problemi aşmasına yardımcı olacak (Baker, 2006) sosyal destek ve duygusal güvenlik sağlamaktadır (Howes ve Smith, 1995). Bunun yanı sıra Ladd ve diğerleri (1999) öğretmenleriyle çatışmalı ilişkiler yaşayan çocukların sınıf katılımlarının ve başarı düzeylerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Benzer başka bir

çalışmada ise Cadima, Doumen, Verschuerenve Buyse (2015), öğretmenle kurulan yakın ilişkilerin sınıfta yüksek seviyede katılımla, çatışmalı ilişkilerin ise uyum problemleriyle ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca bu konuda yapılan boylamsal çalışmalarda, erken ilişkisel problemlerin çocukların daha sonraki okul yaşamlarındaki problemlerin önemli göstergesi olduğunu desteklemektedir. Örneğin, Hamre ve Pianta (2001) yaptıkları çalışmada, anaokulu öğretmenleri tarafından algılanan öğretmen öğrenci ilişkilerindeki çatışma ile sekizinci sınıfa kadar başarı testi puanlarının, disiplin ihlallerinin ve okula ara verme durumlarının önceden tahmin edilebileceğini belirtmiştir.

Sosyal ve davranış problemleri olan çocuklar okula uyumsuzluk, akran ilişkilerinde sorunlar, akademik başarısızlık, motivasyon azlığı, okuldan kaçınma gibi pek çok risk ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Baker, 1999; Baker vd., 2008). Ancak öğretmen-çocuk ilişkilerinin risk altında olan bu çocukların davranışları üzerinde etkili olduğunu belirten araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin, Meehan, Hughes ve Cavell (2003) yaptıkları çalışmada, olumlu öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların saldırgan davranışlarındaki azalmayla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada Baker ve diğerleri (2008), öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık, güven ve düşük derecede çatışmanın çocukların okula uyum başarısı ile ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca çatışmalı ilişkiler azalan prososyal davranışlar ve akranlara karşı artan saldırgan davranışlarla da ilişkilidir (Birch ve Ladd, 1998; Kontos ve Wilcox Herzog, 1997). Howes, Hamilton ve diğerleri (1994), öğretmenle kurulan güvenli ilişkilerin çocukların arkadaş canlısı davranışları ve karmaşık akran oyunları ile pozitif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca prososyal ve geri çekilme davranışların da güvenli ilişkilerle bağlantılı olduğuna dikkat çekmişler ve olumlu öğretmen çocuk ilişkilerinin yüksek derecede akran kabulüyle de ilişkili olduğunu vurgulamışladır. Davranış problemleri sergileyen çocukların öğretmenleriyle olumsuz ilişkiler yaşaması oldukça olasıdır. Örneğin, saldırgan davranışlar öğretmenle çatışmaya neden olmakta (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme ve Maes, 2008) ve bu çatışma çocukların problem davranışlarının artarak devam etmesine yol açmaktadır (Sabol ve Pianta, 2012). Bu döngüyü destekleyen çalışmalarında, Doumen vd. (2008) okul öncesi dönemde saldırgan davranışlar sergileyen çocukların öğretmenleriyle çatışma yaşadıklarını ve öğretmenin kontrolü arttırmasıyla bu çatışmanın ve saldırgan davranışların yıl boyunca arttığını belirtmişlerdir.

Bronfenbrenner'ın ekolojik modeline göre, ev ve okul arasındaki süreklilik, çocuğun güvende olması ve okula uyumu kolaylaştıran sosyal, duygusal ve bilişsel beceri gelişimini destekleyen ev ve okul ortamı çocuğun gelişimini desteklemektedir. Bununla birlikte, yetişkin-çocuk ilişkisinin ortamı, bakım türü, yoğunluğu ve kalitesi ile ilgili bağlamsal değişkenler, annelerin ve öğretmenlerin bağlanma güvenliği ve bağımlılık algıları arasındaki uyumu etkileyebilir. Örneğin, araştırmalar okul öncesi öğretmenleriyle güvenli bağlanma ilişkilerinin güvensiz anne-çocuk ilişkilerini kısmen telafi edebileceğini düşündürmektedir. Mitchell Copeland ve diğerleri (1997), güvensiz anne-çocuk bağlanması olan ancak güvenli öğretmen-çocuk bağlanmasına sahip küçük çocukların, hem anne hem de öğretmenle güvensiz bağlanmaya sahip çocuklardan daha yüksek sosyal yeterliliğe sahip olduklarını ve akranlara karşı daha fazla prososyal davranış sergilediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Hamre ve Pianta (2005), dikkatsizlik, dışsallaştırıcı davranışlar, sosyal beceri yetersizlikleri veya düşük anne eğitimi düzeyleri nedeniyle risk altındaki çocukların, birinci sınıfta akademik ve duygusal olarak desteklendiklerinde, risk altında olmayan akranlarına benzer başarı puanları aldıklarını vurgulamışlardır. Bu sonuçlar, öğretmenle destekleyici ilişkilerin sadece çocukların sosyo-duygusal ve akademik gelişimine olumlu katkıda bulunmadığını, aynı zamanda koruyucu bir faktör olabileceğini göstermektedir.

2.2.3. Arkadaşlık İlişkileri ve Okula Uyum

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar uzunca bir süre, günlük olarak etkileşimde bulunacakları bir akran grubunun içinde yer almaktadır. Bu grupta ortaya çıkan etkileşimler ise zaman içinde çocukların yakın arkadaşlıklar oluşturabilmeleri için fırsat oluşturmaktadır. Bu arkadaşlıklar, çocuklara gelişim ve beceri öğrenme için bağlam, sosyal ve bilişsel gelişim için bir kaynak ve daha sonraki ilişkiler için model sağlamaktadır (Dunn, 2004; Hartup, 1992; Newcomb ve Bagwell, 1996; Sroufe, Carlson, Levy ve Egeland, 1999).

Arkadaşlık; bireylerin aralarında kurdukları, her iki tarafında gönüllü ve birbirleriyle vakit geçirmekten hoşnut olduğu karşılıklı ilişkiyi ifade etmektedir (Bukowski vd., 1996). Rubin, Bukowski ve Parker (2006), daha ayrıntılı bir tanımla arkadaş olarak etiketlenebilmek için iki kişinin karşılıklı hayranlığını ifade etmesi veya birbirlerini tercih etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Arkadaşlık, kendilerini eşit olarak gören iki kişi arasında güçlü duygusal bağları yansıtmaktadır (Bagwell, 2004).

Çocukların arkadaşlıkları da genellikle aynı yaşta çocukların duygusal bağlanması olarak görülebilir. Ladd ve diğerleri (1996), çocuklar arasındaki bu bağı, çocukların birbirlerini "en iyi arkadaş" olarak düşünmesi, birbirlerini aramaları ve davranışlarını birbirlerinin ihtiyaçlarına göre düzenlemeleri olarak açıklamaktadır. Bukowski ve Hoza (1989) ise arkadaşlığın üç farklı yönünü ya da belirleyicisini tanımladıkları bir model önermişlerdir. Bunlar; arkadaşlığın varlığı ya da yokluğu (karşılıklı bir arkadaşlığa katılımcı olup olmadığı), arkadaş sayısı (arkadaşlık ağının yaygınlığı) ve arkadaşlığın niteliğidir (arkadaşlığın çocuk için sağladığı destek, dostluk ya da çatışma özellikleri).

Arkadaşlık ve arkadaşlığın niteliği üzerine yapılan araştırmalar genellikle orta çocukluk ve ergenliğe odaklanmıştır. Bu dönemlerde arkadaş etkileşimlerinde görünür artışın olması ve bu çağda arkadaşlık ilişkilerinin katılımcılar tarafından kolaylıkla tanımlanması bunun en önemli sebeplerindendir (Adams, Santo ve Bukowski, 2011; Rubin, Coplan, Chen, Buskirk ve Wojslawowicz, 2005). Gelişimin erken dönemlerinde akran etkileşiminin sınırlı olması ya da bilişsel ve dil gelişimindeki sınırlılıklar dikkate alındığında bu dönem için arkadaşlığı tanımlamak kolay değildir (Bukowski vd., 1996; Howes, 1996). Ancak yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde çocukların arkadaş ilişkilerinin başladığını ve bu dönemde dostluğun var olduğunu göstermektedir (Ladd, 1990). Örneğin ebeveyn algılarına dayalı olarak bir araştırmada, ebeveynler çocuklarının en iyi arkadaşlarından ayrıldıklarında üzüntü ve yalnızlık ifade ettiklerini bildirmiştir (Park, 1992). Özellikle olumlu etkileşim ve oyunlardaki uyum gibi bazı detaylar erken dönemde arkadaşlık ilişkilerinde oldukça belirgindir (Park ve Waters,1989; Youngblade, Park ve Belsky, 1993). Bu durum küçük çocuklar için önemli duygusal bir bağ olan arkadaşlığın önemini göstermektedir.

Çocukların arkadaşlıkları, yetişkinlerle kurulan ilişkilerden daha eşit bir gücü belirttiği için farklı deneyimler sunmaktadır. Ayrıca arkadaşlar ile ilişkiler farklıdır çünkü benzer sosyal, duygusal ve bilişsel seviyede gerçekleşmektedir. Ebeveynler, kardeşler ve öğretmenler çocuğun sosyal çevresinin olağan üyeleri iken arkadaşlıkta gönüllülük esastır (Laursen, 1996). Çocuklar için arkadaşlık ilişkileri sosyal iletişim, işbirliği, bir gruba dâhil olma gibi temel becerilerin edinildiği ve geliştiği sosyal bağlamlardır. Arkadaşlık aynı zamanda çocukların hem kendileri hem de başkaları hakkında bilgi edinmelerini sağlamakta, duygusal ve bilişsel kaynak görevi görmekte, yakın ilişkilerin gerektirdiği karşılıklı düzenleme ve samimiyet gelecekteki ilişkiler için model olmaktadır (Hartup, 1992; Newcomb ve Bagwell, 1996).

Araştırmacılar küçük çocuklar için arkadaşlığın önemli bir gelişimsel görev olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan çalışmalar, arkadaşlığın sosyal yeterliliğin gelişimini kolaylaştırdığını, etkili iletişim kurma, sorunları çözme ve diğerlerinin bakış açısını anlama becerisini geliştirdiğini göstermektedir (Kamper ve Ostrov, 2013; Rose ve Rudolph, 2006; Rubin vd., 2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların etkileşime girmek durumunda kaldıkları akranlar, onların sosyal ve bilişsel becerileri öğrenmelerine katkı sağlarken (Hartup ve Stevens, 1997; Howes, 1996) sorunsuz bir şekilde okula uyum sağlamalarıyla da yakından bağlantılıdır (Ladd, 1990; Maguire ve Dunn, 1997). Çünkü kaliteli arkadaşlık, çocuklara daha fazla onaylama, destek, samimiyet ve güven vermektedir. Parker ve Seal (1996) tarafından yapılan bir araştırmada, arkadaşsız çocukların arkadaşı olan çocuklara göre daha endişeli odukları ve akranları tarafından daha az kabul edildikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Rubin, Wojslawowicz, Rose Krasnor, Booth LaForce ve Burgess (2006), arkadaşı olmayan çocukların, istikrarlı bir şekilde arkadaş ilişkisine sahip olan çocuklardan daha fazla mağduriyet yaşadıklarını ve daha az prososyal davranış sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Arkadaşlık ve okula uyum arasındaki ilişkiye odaklanan Ladd (1990), çok sayıda arkadaşı olan anaokulu çocuklarının, az sayıda arkadaşı olan çocuklara göre daha iyi akademik performansa sahip olduklarını belirtmiştir. Proulx ve Poulin (2013), okulda aynı arkadaşla uzun süre ilişkilerini sürdürebilen çocukların daha fazla sosyal davranış sergilediklerini, yaşıtları tarafından daha fazla kabul edildiklerini ve okul yılı boyunca arkadaş değiştirenlerden daha az utangaç olduklarına dikkat çekmişlerdir. Ladd ve diğerleri (1996), sınıftaki iyi arkadaşlarında daha olumlu özellikler algılayan çocukların sınıf arkadaşlarını daha destekleyici olarak düşündüklerini ve okula karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, arkadaşlarında daha olumsuz özellikler algılayan çocuklar okulda yalnız kalmakta, okula karşı olumsuz tutum ve okuldan kaçınma eğilimi göstermektedirler.

Berndt (1996), arkadaşlık ilişkileri niteliğinin, dostluk ve samimiyet gibi olumlu özelliklerin yanı sıra, çatışma ve ilişkideki baskınlık gibi olumsuz özelliklerle de tanımlandığını belirtmiştir. Olumlu özellikler olumsuz özelliklere göre daha baskın olduğunda arkadaşlığın kaliteli olduğu söylenebilir. Bunun yanında arkadaşların birlikte geçirdiği zaman miktarı ve ikisi arasında oluşan duygusal bağ göz önüne alındığında, duyguları yaralayan ya da utandırıcı olabilecek uyuşmazlıklar ve etkileşimler gibi olumsuz deneyimler de bu ilişkilerde belirgin bir rol oynamaktadır. Örneğin, Engle, McElwain ve Lasky (2011), düşük nitelikli arkadaşlıkların daha fazla dışsallaştırılmış

davranışlarla, yüksek nitelikli arkadaşlıkların ise daha fazla sosyal becerilerle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca anasınıfında düşük arkadaşlık ilişkileri niteliği, birinci sınıfta daha fazla içselleştirici davranış problemleriyle ilişkili bulunmuştur. Bu nedenle çocukların arkadaşlıklarını tanımlayan hem olumlu hem de olumsuz özelliklerin dikkate alınması, bu ilişkilerin onların gelişimi üzerindeki etkisini anlamak bakımından önemlidir.

Litereatür incelendiğinde arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini belirlemek amacıyla büyük çocuklarla görüşme ya da derecelendirme ölçekleri gibi yöntemler kullanıldığı görülmektedir. Ancak okul öncesi dönemde çocuklar okuma yazma bilmediğinden ve gelişimsel olarak bazı sınırlılıklardan dolayı araştırmacılar bu dönem arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini belirlemek amacıyla daha çok gözlemsel metotlar kullanmışlardır. Bunlardan biri Park ve Waters (1989) tarafından geliştirilen Dyadic Relationships Q-Set' tir. Araştırmacılar laboratuar olarak bir oyun odası düzenlemişler ve 2-6 yaşlarında çocuklardan oluşan arkadaş çiftlerini bu odaya davet etmişlerdir. Çalışmada çocuklar yaklaşık olarak bir saat oynamışlardır. Çocukların oyunları daha sonra Q-sıralama kodlama prosedürü ile kodlanmak amacıyla videoya kaydedilmiştir. Benzer şekilde, Youngblade ve Belsky (1992), okul öncesi çocukların arkadaşlık ilişkileri niteliğini değerlendirmek amacıyla Dyadic Coding System geliştirmişlerdir. Çalışmada, okul öncesi çağında arkadaş olan iki çocukla on dakikalık üç farklı oyun oynamışlardır. Bu iki gözlemsel yöntemde okul öncesi arkadaşlıkların özellikleri hakkında önemli bilgiler vermektedir ancak kullanımında bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak her çocuğun ve arkadaşının düzenlenmiş oyun gözlemini yapmak çoğunlukla yapaydır ve yoğun emek gerektirmektedir. Hem Q-Sıralama hem de Dyadic Coding System'de çocukların etkileşimlerinin videoya kaydedilmesi için bir odaya getirilmeleri gerekir. Ardından uzman kodlayıcılar, bu videoları izleyerek derecelendirmelerini yaparlar. Bir laboratuarda videoya kaydedilmiş arkadaşlar arasındaki etkileşimler, okul öncesi sınıflarındaki arkadaşlar arasındaki etkileşimlerle karşılaştırılamayabilir. İkincisi, çocukların gözlemlerinden elde edilen olumlu ve olumsuz özellikler, daha büyük çocukların algıları temel alınarak elde edilen verilerle kolayca karşılaştırılamaz (Sebanc, 2003). Ayrıca bu araştırmalar, arkadaşlığın sadece gözlemlenebilir özelliklerine odaklandığından ve psikolojik yönleri yakalamakta güçlük çektiğinden okul öncesi dönem çocukların arkadaşlıkları ile ilgili eksik bir fotoğraf sunmaktadır. Furman (1996), arkadaşlık ilişkilerinde, çocukların bu ilişkileri nasıl algıladıklarını araştırmanın gerekli olduğunu belirtmiştir. Çünkü algılar, çocukların arkadaşlarının davranışlarını

nasıl yorumladıklarını, etkilediğini ve bunun da ilişkinin işleyişini ve niteliğini nasıl etkilediğini belirtmektedir. Sonuç olarak, küçük çocukların arkadaşlık algılarını incelemek için alternatif yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çocukların ebeveynleriyle, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkileri ile okula uyum arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar sunulmuştur. Alan yazın incelendiğinde çocukların tüm sosyal ilişkilerini birlikte ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ancak farklı bağlamlardaki ilişkilerin okul uyumuyla ilişkisini değerlendiren araştırmalar mevcuttur. Çok az araştırmada ise ilişkiler ile ilgili birkaç değişken bir arada ele alınmıştır. Aşağıda özellikle farklı değişkenlerin bir arada ele alındığı araştırma örneklerine yer verilmeye çalışılmış ve araştırmaların amaçlarına uygun şekilde ebeveyn, öğretmen ve arkadaşlarla ilişkiler ve okul uyumu başlıkları altında gruplanarak sunulmuştur.

2.3.1. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyum İle İlgili Araştırmalar

Pianta ve diğerleri (1991), anaokuluna başlangıçta problem çözme durumunda anne ve çocuk davranışı gözlemleri ile çocukların daha sonraki okul uyumu arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın verileri 342 çocuk ve annelerinden toplanmıştır. Bilişsel ve motor gelişim, aile demografileri ve anne-çocuk problem çözme davranışlarına ilişkin veriler okul başında toplanmıştır. Bilişsel gelişimi değerlendirmek amacıyla Stanford-Binet Zekâ Testi (Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth Edition) ve motor becerileri değerlendirmek amacıyla McCarthy Scales of Children's Abilities ölçme araçları kullanılmıştır. Ayrıca çocuklar anneleriyle iki yarı yapılandırılmış problem çözme görevinde etkileşime girmişlerdir. Çocukla bir araya gelmeden önce anneye, çocuğa görevi öğretmesi ve çocuğa evdeymiş gibi görevi doğru bir şekilde yerine getirmesi için yardım etmesi talimatı verilmiştir. Annelerin davranışı destekleyici tavır (cesaret, sıcaklık ve duygusal destek sağlama), eğitim kalitesi (görevi açıklama, zamanlama, ilerleme hızı ve ipuçlarının uygunluğu) ve çocuğun özerkliğine saygı (çocuğun bağımsızlığını teşvik etmek) boyutlarında değerlendirilmiştir. Çocukların davranışları ise sevgi (gülümsemeler, sarılmalar, sözler), yardım için yetişkine güven (annenin sorunu çözmesini sağlamak için pasif veya aktif çabalar), olumsuz etki (anneye yönelik olumsuz etki), görev yönelimi (uyum, annenin yönlendirmelerine

dikkat, sabır) ve benlik saygısı (gurur veya güven ifadeleri, göreve başlama istekliliği) boyutlarında derecelendirilmiştir. Çocukların sınıf uyumlarını değerlendirmek amacıyla öğretmenler, anaokulunun sonbahar ve ilkbahar döneminde ve birinci sınıf kış döneminde Teacher-Child Rating Scale ölçme aracını tamamlamışlardır. Okuldaki yeterlilik ve davranış sorunları ile sevgi, görev yönelimi, özerkliğe saygı, anne-baba desteği ve eğitim kalitesi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Faktör analizinden elde edilen anne ve çocuk faktörleri, öğretmenler tarafından değerlendirilen sınıftaki davranış problemlerini ve yeterliliği önemli ölçüde yordamaktadır.

Verschueren ve Marcoen (1999) yaptıkları çalışmada, çocuk-anne ve çocuk-baba bağlanma temsillerinin, çocukların benlik temsilleri ve sosyal-duygusal yeterlilikleri için yordayıcı gücü ve ortak veya telafi edici etkilerini incelemişlerdir. Bağlanma temsilleri, bir kez anne ve bir kez baba için tamamlanan bağlanma öykü tamamlama görevi ile değerlendirilmiştir. Araştırmaya yaşları 55-77 ay arası 80 çocuk katılmıştır. Sosyo-duygusal yeterlilik (akran sosyal yeterliliği, yıkıcı davranış, kaygı/geri çekilme davranışı ve okul uyumu) ve benlik saygısının davranışsal belirtileri, anaokulu öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Benliğin iç temsilini (benliğin pozitifliği, algılanan yeterlilik ve sosyal kabul) değerlendirmek amacıyla ise 50 çocuktan oluşan bir alt grup oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda çocuk-anne ve çocuk-baba bağlanmasının göreceli tahmin gücünün, değerlendirilen çocuk işlevselliği alanına göre değiştiği belirlenmiştir. Çocuk-anne bağlanma temsilleri, çocukların olumlu benlik algısını çocuk-baba bağlanma temsillerinden daha iyi öngörmektedir. Buna karşılık, Çocuk-baba bağlanma temsilleri, çocukların kaygı/geri çekilme davranışsal sorunlarını çocuk-anne bağlanma temsillerinden daha iyi yordadığı belirlenmiştir. Çocuk-anne ve çocuk-baba bağlanmanın ortak etkileri ile ilgili olarak, bir ebeveyne güvenli bağlanmanın diğer ebeveyne güvenli olmayan bağlanmayı telafi edebileceği veya buna karşı koruyucu olabileceği bulunmuştur. Ancak, bu koruma etkisi tam değildir.

Von Klitzing, Kelsay**,** Emde, Robinson ve Schmitz (2000) tarafından yapılan araştırmada MacArthur Öykü Kökü Dizisi öykü tamamlama setinden elde edilen ve beş yaşındaki aynı cinsiyetten 652 ikiz çocuktan toplanan ve 5.000'den fazla oyun anlatısından oluşan büyük bir veri seti kullanılmıştır. Çocukların anlatılarındaki saldırgan / olumsuz temaların problem davranışlarla ve cinsiyet farklılıklarının problem davranışlar, öykü tutarlılığı ve anlatılardaki temalarla ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenler ve ebeveynler beş ve yedi yaşlarında çocukların problem davranışlarını değerlendirmişlerdir. Analizler sonucunda, kızların erkeklerden daha az

saldırganlık gösteren, daha tutarlı anlatılar oluşturdukları ve saldırgan temaların önceki çalışmalarda olduğu gibi davranış problemleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ek olarak, kızların öykülerinde oluşturdukları saldırgan temalar, ebeveynler ve öğretmenler tarafından gözlemlenen davranış problemleriyle erkeklerden daha yüksek ilişki göstermiştir.

Warren ve diğerleri (2000), benlik ve deneyimlerin belirli içsel temsillerinin daha sonraki çocukluk kaygısını öngörüp öngörmeyeceğini incelemek amacıyla öykü tamamlama görevini kullanmışlardır. Araştırmaya beş yaşında 36 çocuk katılmıştır. Beş yaşındaki çocukların anlatıları olumsuz benlik, diğerlerinden olumsuz beklentiler ve olumsuz deneyimler için kodlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, beş yaşındaki çocukların olumsuz beklentilerinin hem beş hem de altı yaşında içselleştirici davranışları öngördüğü belirlenmiştir. Aynı zamanda beş yaşındaki çocukların olumsuz beklentileri, 6 yaşında anne raporları ile belirlenen kaygıyı, sosyal fobiyi ve kaçınmayı önemli ölçüde yordamıştır.

Seven (2006) araştırmasında, anasınıfına devam eden altı yaş çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma sınıflamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 110 çocuk katılmıştır. Çocuklar, Cassidy Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri öykü tamamlama görevine katılmışlar ve öğretmenler, Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu'nu tamamlamışlardır. Analizler sonucunda, güvenli bağlanma ile sosyal beceriler ve sosyal beceriler alt ölçekleri olan işbirliği, atılganlık ve öz kontrol becerileri arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey bakımından sosyal beceri ve bağlanma sınıflamaları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Stadelmann, Perren, von Wyl ve von Klitzing (2007) tarafından yapılan boylamsal çalışmada, aile ilişkilerinin, çocukların anaokulundaki semptomları / güçlü yönleri ile ilişkili olup olmadığını ve aile ilişkilerinin çocukların semptomları / güçlü yönlerinin, 5 ila 6 yaş arasındaki değişimin yordayıcıları olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmacılar, asıl ilgilendikleri konunun çocukların ebeveynlik temsillerinin rolünü incelemek olduğunu belirtmişlerdir. Yüz elli üç anaokulu çocuğunun (67 kız, 86 erkek) katıldığı araştırmada, çocukların ebeveyn temsileri öykü tamamlama görevi (5 yaş) kullanılarak değerlendirilmiştir. Ebeveynler aile ortamı derecelendirmelerini (5 yaş) tamamlamışlardır. Çocukların semptomları / güçlü yönleri, 5 ve 6 yaşta ebeveynler, öğretmenler ve çocuklar tarafından değerlendirilmiştir. Çocuklarla standartlaştırılmış bir kukla görüşmesi kullanılarak görüşme yapılmıştır.

Çocukların ebeveyn temsilleri ve aile ortamı, 5 ve 6 yaşında çocukların semptomları / güçlü yönleri ile ilişkilendirilmiştir. Benzer şekilde, 5 yaşında olumsuz ebeveyn temsilleri artan problem davranışların, olumlu ebeveyn temsilleri ise artan prososyal davranışların öngörücüsüdür.

Sturge Apple ve diğerleri (2008), çocukların ebeveynler arası ve ebeveyn-çocuk ilişkilerindeki güvensiz içsel temsillerinin, okula uyum sürecinde yaşadıkları duygusal sorunlar ve sınıfta katılım zorlukları ile ilişkisini incelemişlerdir. Üç yıl süren boylamsal araştırmaya, 229 anne, baba ve çocuk ve çocukların öğretmenleri katılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, çocukların ebeveynler arası ilişkilerdeki içsel temsilleri, ebeveynler arası çatışma ile çocukların okula uyum güçlükleri arasındaki doğrudan ilişkiyi belirten hipotezi desteklemiştir. Bulgular, çocukların ebeveynler arası ilişkinin güvensiz temsillerinin ebeveynler arası çatışmanın gözlemsel derecelendirmeleri ve çocukların ve öğretmenlerin iki yıl boyunca okuldaki duygusal ve sınıf zorluklarına ilişkin raporları arasındaki ilişkilerde önemli bir aracı değişken olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların ebeveynler arası ilişki temsillerindeki güvensizlik, daha yüksek duygusal zorluklar (örneğin, yalnızlık ve okuldan kaçınma) ve daha yüksek sınıf katılım zorluklarının (örneğin, uyum ve dikkat sorunları) önemli bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Ayrıca, yüksek seviyede ebeveynler arası çatışmalara eşlik eden, artan anne-baba duygusal yetersizliği, çocukların ebeveyn-çocuk ilişkisinin güvensiz temsili ve çocukların sınıf katılımındaki zorluklarla ilişkilendirilmiştir.

Brent (2010) araştırmasında anne-çocuk arasındaki bağlanma ilişkisi ile öğretmen-çocuk ilişkisinin gelişmesi arasındaki ilişkiyi, yetişkin-çocuk ilişkilerinin çocuk sonuçları üzerindeki etkileri ve çocukların anaokulu deneyimlerine bakış açıları üzerindeki bağlantıları incelemiştir. Çalışmaya farklı dil ve sosyo-ekonomik özgeçmişe sahip 74 çocuk ve anneleri ile çocukların öğretmenleri katılmıştır. Anneler ve öğretmenler çocuk bağlanma güvenliği ve bağımlılığı konusunda Q-Sort ölçme aracını tamamlamışlardır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda, anne-çocuk bağlanma kalitesi ile bağımlılık ve doğrudan çocuk okuryazarlığı sonuçları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çocuk görüşmelerinde, daha az güvenli ve annelerine daha bağımlı olan çocukların okuldaki akademik zorlukları ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliği ile çocukların erken okuryazarlık sonuçları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, çocukların güvenli bağlanması ve bağımlılığa ilişkin yetişkin raporlarının, çocukların haftada 10 saatten uzun bir süre

çocuk bakımına veya bir okul öncesi programına katılımı ve tam gün okul öncesi ve anaokulu programı sunan özel bir okula devam etmeleri ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

Yerlioğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn-çocuk bağlanması, annelerin hassasiyeti, çocukların kendilerini denetleme becerileri ve sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada, Bağlanma Davranışı Sınıflandırma Seti'nin laboratuar ortamında uygulanabilirliği ve geçerliliği de incelenmiştir. Araştırmaya, okul öncesi çağdaki 76 çocuk, anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Annelerin duyarlılığı, anne-çocuk etkileşimlerinin doğrudan gözlemlerine dayanan bir kodlama istemi ile kodlanmıştır. Çocukların kendini denetleme becerisi ise oyun benzeri altı etkinlik sırasında değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda annelerin hassasiyetinin çocukların Bağlanma Davranış Sınıflandırma Seti puanlarını yordadığı belirlenmiştir. Anne-çocuk bağlanması ile kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkide annenin hassasiyetinin aracı rolü bulunmaktadır. Araştırmada, çocukların bağlanma davranışı ile anne ve öğretmen raporlarına dayalı sosyo-duygusal uyum arasında bir ilişki belirlenmemiştir. Bunun yanı sıra çocukların kendilerini denetleme becerisi ve bağlanmanın, sosyo-duygusal uyum üzerindeki etkisi anlamlıdır.

Barone ve Lionetti (2012) yaptıkları araştırmada, İtalyan okul öncesi çocuklar için Manchester Çocuk Bağlanması Öykü Görevi'nin (The Manchester Child Attachment Story Task [MCAST]) çok boyutlu faktör yapısını analiz etmek, MCAST faktör yapısı ile MCAST sınıflamaları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 53-73 ay arası 64 çocuk katılmıştır. Verilerin analizi sonucunda MCAST kodlama sisteminin üç faktörü belirlenmiştir. Bunlar, organizasyon / güvenlik, kaçınma, kararsız / dağınık ve değerlendirme prosedürü sırasında çocuğun katılımıdır. Kararsız / dağınık ve çocuğun katılımı ile sosyal becerilerin belirli özellikleri arasında önemli ilişkiler bulunmuştur ancak organizasyon / güvenlik ve kaçınma ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiler anlamlı değildir. Ayrıca çocuğun katılımı ile dışsallaştırıcı davranışlar arasında önemli ilişkiler belirlenmiştir.

Grey ve Yates (2014), dört yaşında çocukların öykü tamamlama görevinde verdikleri yanıtların içeriği ve tutarlılığı ile altı yaşında sosyal-duygusal uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İki yüz elli çocuğun katıldığı araştırmada çocuklar dört yaşında MacArthur Öykü Kökü Dizisi öykü tamamlama testine katılmışlar ve altı yaşında Çocuk Depresyon Envanteri-Kısa Form (The Child Depression Inventory-Short Form) ölçme aracını tamamlamışlardır. Ayrıca gözlemciler, Bobo bebek görevi sırasında çocukların saldırgan davranışlarını derecelendirmiştir. Kısıtlayıcı kontrolü

derecelendirmek amacıyla, çocuklara uzaktan kumandalı bir robota dokunmamaları söylenmiş ve görevlendirmedeki gecikme derecelendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda olumsuz anne temsillerinin daha fazla saldırganlık ve daha az kısıtlayıcı kontrolü yordadığı belirlenmiştir. Bunun yanında olumsuz çocuk temsilleri daha fazla saldırganlıkla ilişkilidir. Öykü tutarlılığı ise daha az depresyon ve saldırganlık ve daha fazla kısıtlayıcı kontrolün öngörücüsüdür.

Ural, Güven, Sezer, Efe Azkeskin ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan araştırmada, çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 60-72 aylık 224 çocuk katılmıştır. Çocukların öğretmenleri Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği ölçme araçlarını tamamlamışlardır. Çocuklar ise Oyuncak Öykü Tamamlama Testi öykü tamamlama görevine katılmışlardır. Yapılan t testi sonuçları annelerine güvenli bağlanan çocukların anksiyete-içedönüklük puan ortalamalarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Annelerine güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu ve değişkenlik/olumsuzluk duygularının daha düşük olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca erkek çocukların daha fazla güvensiz bağlanma gösterdiği ve kız çocuklara göre daha fazla kızgın-saldırgan davranış sergiledikleri bulunmuştur.

Vu (2015) araştırmasında, çocukların anneleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde zihinsel temsillerini belirlemek amacıyla öykü tamamlama görevini kullanmış ve bu temsillerin anneler ve öğretmenler tarafından derecelendirilen sosyal yeterlilikle ilişkisini belirlemiştir. Araştırmaya anaokuluna devam eden 30 (X = 57 ay) çocuk katılmıştır. Araştırmanın bulguları, çocukların anneleri ve öğretmenleriyle ilişkilerinde benzer fakat aynı olmayan içsel çalışma modellerine sahip olduklarını ve bu modellerin arkadaşlarıyla ilişkilerindeki içsel çalışan modellerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Annelerin sosyal yeterlilik raporlarıyla çocukların anlatıları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin derecelendirdiği öfke-kaygı ile arkadaşlık öykülerindeki olumlu sosyal yönelim ve kaygı-geri çekilme davranışı ile öğretmen-çocuk öykülerindeki kaygılı olma pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

2.3.2. Öğretmen-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyum İle İlgili Araştırmalar

Birch ve Ladd (1997), 16 öğretmenin katıldığı çalışmalarında öğretmen-çocuk ilişkisinin üç farklı özelliği (yakınlık, çatışma ve bağımlılık) ile çocukların (N = 206, *X* = 5.58 yıl) okul uyumunun çeşitli yönleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen-çocuk ilişkisindeki bağımlılık, düşük akademik performans, daha olumsuz okul tutumları ve okul ortamına daha az olumlu katılım da dâhil olmak üzere okula uyum sorunları ile güçlü şekilde ilişkili bulunmuştur. Buna ek olarak, öğretmenlerin puanladığı çatışma, çocukların okulu sevme, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ve sınıfta işbirlikli katılım ile ilişkilendirilmiştir. Son olarak, öğretmen-çocuk yakınlığının, çocukların akademik performansının yanı sıra öğretmenlerin algılarına dayalı okulu sevme ve kendi kendini yönetme puanlarıyla olumlu bir şekilde bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Goldberg (2006) yaptığı çalışmada, okulöncesi dönemde geri çekilme davranışlarını gösteren çocukların öğretmen-çocuk ilişkisi ve okula uyumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 36-72 ay arası 489 çocuk ve 41 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bulguları, çocukların okula uyumu ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların yaşı, davranışları ve cinsiyetleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık ve çatışma, geri çekilme davranışı gösteren tüm çocuklar için okuldan hoşlanma alt boyutunun belirleyicisidir. Öğretmen-çocuk arasında yaşanan çatışma artıkça, çocukların okuldan kaçınma düzeyleri de artmaktadır.

Myers (2007), yaptığı çalışmada düşük gelirli çocukların okula uyumları ile mizaçları, ebeveynlerinin ebeveynlik stilleri ve öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya anaokuluna devam eden 154 çocuk, onların ebeveynleri, öğretmenleri ve öğretmen yardımcıları katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocuklarda çaba gerektiren kontrol ve negatif tepkiselliğin büyük oranda akademik, davranışsal ve sosyal duygusal değişkenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın sonuçları negatif tepkisellik, ebeveyn düşmanlığı ve öğretmen-çocuk çatışması ile çocukların yaşadığı sosyal, duygusal ve akademik zorlukların ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak çaba gerektiren kontrol ve azalan öğretmen-çocuk çatışması düşük gelirli çocukların okula uyum becerilerine olumlu etki sağlamaktadır.

Çocukların algısına dayanarak öğretmen-çocuk ilişkisi ve okula uyum arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında Harrison ve diğerleri (2007), doğrudan

(çocuklar tarafından bildirilen öğretmen hakkında duygular) ve dolaylı (çizimler yoluyla temsil) prosedürleri kullanmışlardır. Araştırmaya altı yaşında 125 çocuk ve 120 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen-çocuk ilişkisi hakkında çocuk raporları ve çizimleri ve öğretmenlerin algıları ile okula uyum arasında önemli ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Çocuk-öğretmen çizimlerindeki olumsuzluk ile okul uyumu arasındaki ilişki özellikle göze çarpmaktadır. Araştırmacılar, okuldaki ilişkiler ve uyum problemlerini tanımlamak için çocukların resimlerinin kullanılmasının yararlı bir yol olduğunu savunmuşlardır.

Murray ve diğerleri (2008), anaokuluna devam eden yüksek risk altındaki 157 çocuk için (X = 6.1 yaş) öğretmen-çocuk ilişkisi ve okul uyumuna yönelik çocuk ve öğretmen algılarını incelemişlerdir. Bulgular öğretmen ve çocuk raporları arasında toplam öğretmen desteği, çocukların okul beğenisi ve çocukların okuldan kaçınma konusunda minimum düzeyde uyum olduğunu göstermiştir. Çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular, çocukların genel öğretmen desteği, özellikle de yakınlık ve duygusal destek algıları ile okulu sevme çocuk algıları arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, toplam öğretmen desteğini düşük algılayan çocukların okuldan kaçınma düzeyleri daha yüksektir. Öğretmenlerin algılarına göre, genel öğretmen desteği (yüksek seviyelerde duygusal ve enstrümantal destek ve düşük çatışma seviyeleri) ile çocukların okulu sevmesi arasında ilişkiler belirlenmiştir. Çatışma ve bilgi desteği boyutları ise çocukların okuldan kaçınmasıyla ilişkilidir.

Wu ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet ve öğretmen-çocuk ilişkisinin utangaçlık ve okul uyumu (okulu sevme ve kaçınma, işbirlikçi ve bağımsız katılım) arasındaki ilişki üzerindeki moderatör etkisi incelemiştir. Kuzey Çin'deki Shandong eyaletinin 3 şehrinden 524 okul öncesi çocuk için anneler çocukların utangaçlıklarını, okulu sevme ve okuldan kaçınma durumlarını bildirirken, öğretmenler çocukların işbirlikçi ve bağımsız katılımını ve öğretmen-çocuk ilişkisini derecelendirmiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda utangaçlığın düşük öğretmen-çocuk yakınlığı, düşük okul beğenisi ve yüksek okuldan kaçınma ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin moderatör rolü ile ilgili olarak bu çalışma, utangaç çocukların okulu sevme ve bağımsız katılımını teşvik etmek için öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlığın önemli bir potansiyel olduğuna dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, sonuçlar bağımlı öğretmen-çocuk ilişkisinin utangaçlık ile işbirlikli katılım arasındaki ilişkide moderatör olduğunu da göstermiştir. Utangaçlık,

daha bağımlı öğretmen-çocuk ilişkileri olan çocuklar arasında daha yüksek işbirlikli katılımla ilişkilidir.

Nur ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi çocukların anneleriyle ve öğretmenleriyle ilişkilerinin okul uyumuyla ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 190 çocuğun anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Anneler Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği'ni, öğretmenler ise Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği'ni ve Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'ni tamamlamışlardır. Çalışmanın sonuçları, anne ve öğretmen ile kurulan olumlu ilişkinin çocukların okula uyum davranışlarındaki artışla ilişkili olduğunu göstermektedir. Anne ve öğretmenle olumlu ilişkiler, işbirlikli katılım, kendi kendini yönetme ve toplam okula uyum puanlarıyla pozitif yönde ilişkilidir. Ayrıca öğretmenle yakın ilişkinin, okulu sevme ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenle çatışmalı ilişkilerin, okuldan kaçınmanın yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Akış ve Alakoç Pirpir (2018), öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumları, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve demografik değişkenler ile çocukların okul uyumları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 900 çocuk, anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma ve yakınlık, ebeveynlerin cezalandırıcı davranışları, doğum sırası ve çocuğun yaşının çocukların konsantrasyon problemini yordadığı belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma ve yakınlık, ebeveynlerin cezalandırıcı davranışları ve doğum sırası çocukların olumlu sosyal davranışlarıyla ilişkilidir. Araştırmada ayrıca ebeveynlerin cezalandırıcı ve sıcak davranışları, öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma ve yakınlık, doğum sırası, çocuğun cinsiyeti ve baba yaş değişkenlerinin, çocukların yıkıcı / istenmeyen davranışlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır.

2.3.3. Arkadaşlık İlişkileri ve Okula Uyum İle İlgili Araştırmalar

Ladd ve diğerleri (1996), tarafından yapılan araştırmada, küçük çocukların sınıf arkadaşlığı algılarını değerlendirmek için bir yöntem geliştirmek ve bu algıların okul uyumuyla ilişkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya anaokuluna devam eden, sınıfta karşılıklı ve istikrarlı bir şekilde en iyi arkadaş olarak birbirlerini seçen 82 çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri bireysel olarak yöneltilen ve beş

arkadaşlık sürecine (onaylama, yardım, olumsuz etkinin açıklanması, özel olma ve çatışma) odaklanan 24 maddelik arkadaşlık görüşmelerinden elde edilmiştir. Çocukların arkadaşlık süreçleri hakkındaki raporları güvenilir bulunmuştur ve algılanan onaylama ve çatışma gibi süreçler, çocukların dostluklarından duydukları memnuniyeti ve bu ilişkilerin istikrarını öngörmüştür. Erkekler için arkadaşlıklarda algılanan çatışmalar, daha yüksek düzeyde okul yalnızlığı ve okuldan kaçınma ve daha düşük okulu sevme ve katılımla ilişkili bulunmuştur. Sınıftaki iyi arkadaşlarında daha olumlu özellikler algılayan çocukların, sınıf arkadaşlarını daha destekleyici olarak düşündüklerini ve okula karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, arkadaşlarında daha olumsuz özellikler algılayan çocuklar okulda yalnız kalmakta, okula karşı olumsuz tutum ve okuldan kaçınma eğilimi göstermektedirler.

Sebanc (2003), küçük çocukların arkadaşlıklarının özelliklerini ve bildirilen bu özelliklerin prososyal ve saldırgan davranışlarla ilişkili olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenler, karşılıklı arkadaş olan ve görüşme yapılan 98 çocuk için arkadaşlık niteliğini değerlendirmişlerdir. Çocuklarla yapılan sosyometrik görüşmelerde, sevme ve dostluk adaylıkları kullanılarak çocukların karşılıklı arkadaşlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Her sınıf için, çocukların özellikle kimi sevdikleri, kimin en iyi ya da diğer arkadaş olduğunu gösteren bir seçim matrisi oluşturulmuştur. Arkadaşlık özelliklerine ilişkin öğretmen raporları, değerlendiriciler arası orta düzeyde güvenilirlik olduğunu ve öğretmen raporlarına göre saldırganlık ve prososyal davranışlar ile akran raporlarına göre akran kabulü ve akran reddi arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Dostluk desteği ile prososyal davranışlar arasında ve arkadaşlık çatışması ile açık saldırganlık ve akran reddi arasında pozitif ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca arkadaşlıktaki özel olma, ilişkisel saldırganlıkla pozitif yönde ilişkiliyken, akran kabulüyle negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Engle ve diğerleri (2011) tarafından yapılan boylamsal çalışmada, arkadaşlığın varlığı ya da yokluğunun ve arkadaşlık kalitesinin okula uyuma etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 567 aile katılmıştır. Anasınıfı, birinci ve üçüncü sınıfta annelerin algılarına dayalı olarak, çocukların arkadaşlarının varlığı ya da yokluğu ve arkadaşlık niteliği değerlendirilmiştir. Çocukların davranış problemleri ve sosyal becerileri ise öğretmen algılarına olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda düşük nitelikli arkadaşlıkların daha fazla dışsallaştırılmış davranışlarla, yüksek nitelikli arkadaşlıkların ise daha fazla sosyal becerilerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Anaokulunda hiç arkadaşı olmayan erkek çocukların, birinci ve üçüncü sınıfta daha

fazla dışsallaştırıcı problem davranış gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca arkadaşı olmayan çocuklar, birinci sınıfta daha fazla içselleştirilmiş davranış problemleri göstermişlerdir. Son olarak, anaokulunda yüksek nitelikli arkadaşlık, birinci ve üçüncü sınıfta yüksek sosyal becerilerle ilişkili bulunmuştur.

Proulx ve Poulin (2013), anaokulu çocuklarının arkadaşlıklarındaki istikrar ve değişimi, bir profil tipolojisine (istikrarlı, değişken, kayıp, kazanç, arkadaşsız) dayanarak incelemişlerdir. Araştırmacılar, bu beş profildeki çocukların sosyal işlevlerinde farklılık gösterip göstermediklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 2353 çocuk katılmıştır. Karşılıklı arkadaşlık ve sosyal işlevsellik göstergeleri, akran aday gösterme prosedürü kullanılarak Ekim ve Mayıs aylarında toplanmıştır. Bir dizi tekrarlanan varyans analizi, arkadaşsız profildeki çocukların akranları tarafından daha az kabul edildiğini, diğer çocuklardan daha utangaç, daha fazla çekingen ve daha saldırgan olduğunu göstermiştir. Ayrıca, istikrarlı profildeki çocukların, değişken profildeki çocuklardan daha fazla akranları tarafından kabul edildiği ve daha az utangaç oldukları saptanmıştır. Kayıp profilindeki çocukların ise, yıl boyunca akranları tarafından daha az kabul gördüğü ve yıl boyunca daha az prososyal davranış gösterdikleri, bunun yanında kazanç profilindeki çocukların akranları tarafından daha fazla kabul edildiği ve daha fazla prososyal davranış gösterdiği belirlenmiştir.

Kamper DeMarco (2016), yaptığı kısa dönem boylamsal çalışmada, hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlık üzerinde istikrarın ve akran etkisinin rolünü, ikili veri analizi çerçevesi kullanarak incelemiştir. Araştırmada erken çocukluk döneminde 43 yakın arkadaş (X = 47.37 ay), arkadaşlıkların zaman içinde fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranışları nasıl koruyabileceğini daha iyi anlamak amacıyla gözlemlenmiştir. Arkadaşlık niteliği, arkadaşlıkların saldırganlığı sürdürüp sürdürmediğini açıklamak amacıyla moderatör değişken olarak analize dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, zaman içinde hem bireysel hem de arkadaş niteliği özelliklerinin fiziksel saldırganlık üzerinde etkileri olduğu belirlenmiştir. Özellikle olumsuz arkadaşlık nitelikleri, zaman içinde artan fiziksel saldırganlık ile önemli derecede ilişkili görülmektedir. Akran reddi, sonraki ilişkisel saldırganlık üzerinde önemli etkilere sahiptir ve ayrıca akranlar tarafından reddedilen bir arkadaşa sahip çocukların, zaman içindeki ilişkisel saldırganlık davranışlarında artış olduğu belirlenmiştir.

2.3.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Genel olarak çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkileri ve bu ilişkilerin çocukların gelişimi ile bağlantısı araştırmacılar tarafından yoğun şekilde ele alınmıştır. Yukarıda verilen araştırmalarda, sosyal ilişkilerde çocukların zihinsel temsilleri ve okula uyumları ile ilgili araştırmalardan örnekler verilmeye çalışılmıştır. Bağlanma kuramı temelinde, çocukların ebeveynleri ile ilişkilerindeki zihinsel temsillerini ele alan araştırmalar, öğretmen ve arkadaşları ile ilişkilerindeki zihinsel temsillerini ele alan araştırmalardan görece daha fazladır.

Ebeveyn-çocuk ilişkisini ele alan araştırmalarda çocukların temsilleri ile okul uyumu arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak okul uyumuyla yakından ilişkili olan çocukların sosyal becerileri, dışsallaştırıcı ve içselleştirici davranış problemleri, kaygı, yalnızlık, okuldan kaçınma, dikkat, depresyon, duygu düzenleme becerileri, sınıf katılımı ve akademik beceriler gibi konuların ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır.

Öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların okul uyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda genel olarak öğretmen algıları dikkate alınsa da çocukların öğretmenle ilişkilerindeki ve okul hakkındaki algılarını inceleyen araştırmalara da rastlanmaktadır. Ancak öğretmenle ilişkilerde çocukların zihinsel temsillerini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır.

Öğretmen-çocuk ilişkilerine benzer şekilde arkadaşlık ilişkilerinde de çocukların zihinsel temsillerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Yapılan çalışmalarda genel olarak arkadaşlık, sosyometri tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Arkadaşlığın istikrarı, değişim ya da arkadaşsız olma gibi özelliklerin yanında arkadaşlığın olumlu ve olumsuz nitelikleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Arkadaşlık niteliklerinin doğrudan okul uyumu ile ilişkisi hakkında sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bununla birlikte arkadaşlık ilişkileri ile sosyal işlevsellik, problem davranışlar, akran kabulü veya reddi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar mevcuttur.

Son olarak ebeveynlerle, öğretmenlerle ve arkadaşlarla ilişkilerdeki zihinsel temsilleri birlikte ele alan çok az araştırma bulunmaktadır. Bu ilişkilerin birlikte okul uyumu ile ilişkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bu konuda Türkiye'de yapılan araştırmalarında oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocukların ebeveyn-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkilerinin okula uyum üzerindeki etkisini test etmektir. Ayrıca ebeveynle bağlanma düzeyinin, öğretmen-çocuk ilişkilerine ve arkadaşlık ilişkileri niteliğine etkileri dolayısıyla okul uyumuna etkileri incelenmiştir. Bu bölümde ilk olarak araştırmanın modeli, katılımcılar ve veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçme araçlarından Bağlanma Öykü Tamamlama Testi Q–Sıralama ve Arkadaşlık Öykü Tamamlama Testi'nin uyarlama ve Öğretmen-Çocuk İlişkileri Öykü Tamamlama Testi'nin geliştirme çalışmalarına ilişkin ayrıntılar sunulmuştur. Son olarak, veri toplama süreci ve verilerin analizine yönelik bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ebeveyn-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri niteliği ile okula uyum arasındaki yapısal ilişkilere yönelik olarak ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir. İlişkisel araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin manipüle edilmeden incelenmesi olarak tanımlamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Huyn, 2012). Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ise ilişkisel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemle, gözlemlenen değişkenler arasındaki ilişkileri betimlemek veya araştırmacı tarafından varsayılan teorik bir modeli nicel olarak test etmek mümkün olmaktadır (Schumacker ve Lomax, 2010). Bu araştırmada çocukların okula uyumunu etkileyen birden fazla değişken arasındaki ilişki incelendiği için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, Osmaniye il merkezinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay arası çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise uygun örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, örnekleme rastgele ya da sistematik olarak ulaşmanın zor olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırma yapılacak okul belirlenirken okulun konumu, okul idaresinin

ve sınıf öğretmenin çalışmaya katkı sağlamaya gönüllü olması ve okulda çocuklarla görüşme yapılabilecek uygun alanların olması gibi noktalar göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya başlamadan önce okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve çalışmaya katılmayı kabul eden iki anaokulundan, beş öğretmenin sınıflarındaki çocukların ebeveynlerine onam gönderilmiştir. Ebeveynlerin % 68'i (N =102) çocuklarının çalışmaya katılmasına izin vermişlerdir. Verilerin uygulama sürecinde bazı çocukların okulda bulunmaması, sınıf ve okul değiştirme ve eksik verilerden dolayı 91 çocuk araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmaya katılan çocukların 45'i (% 49.5) kız ve 46'sı (% 50.5) erkektir. Çocukların yaşları 60-72 ay (X_{ay} = 66.68, ss = 3.15) arasında değişmektedir. Tablo 1'de örneklemi oluşturan çocukların ebeveynlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.

Çocukların Ebeveynlerine İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	*N*	*%*	*X*	*SS*
Anne Yaş		91		33.29	5.66
BabaYaş		91		37.93	6.28
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	14	15.4		
	Ortaokul	17	18.7		
	Lise	27	29.7		
	Önlisans	12	13.2		
	Lisans	19	20.9		
	Lisans üstü	2	2.2		
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	12	13.2		
	Ortaokul	14	15.4		
	Lise	24	26.4		
	Önlisans	5	5.5		
	Lisans	35	38.5		
	Lisans üstü	1	1.1		
Anne Meslek	Çalışmıyor	68	74.7		
	Memur	15	16.5		
	İşçi	6	6.6		
	Serbest meslek	2	2.2		
Baba Meslek	Çalışmıyor	1	1.1		
	Memur	33	36.3		
	İşçi	33	36.3		
	Serbest meslek	22	24.2		
	Emekli	2	2.2		

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin yaşları 24-49 (X = 33.29, ss = 5.56) ve babalarının yaşları 27-58 (X = 37.93, ss = 6.28) arasında değişmektedir. Annelerin eğitim düzeyi incelendiğinde % 15.4'ünün ilkokul, % 18.7'sinin ortaokul ve % 29.7'sinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Annelerin % 26.3'ü önlisans, lisans ya da lisans üstü eğitime sahiptir. Babaların eğitim durumu incelendiğinde ise % 13.2'sinin ilkokul, % 15.4'ünün ortaokul, % 26.4'ünün lise ve % 45.1'nin önlisans, lisans ya da lisans üstü mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin % 74.7'si çalışmadığını belirtmiştir. Çalışan annelerin % 16.5'inin memur, % 6.6'sının işçi olduğu görülmektedir. Babaların ise % 36.3'ünün memur, % 36.3 işçi ve % 24.2'sinin serbest meslek sahibi olduğu saptanmıştır.

Tablo 2.

Çocukların Aile Yapısına ve Ekonomik Durumuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	*N*	%
Ailenin Aylık Geliri	1400-2950	32	35.2
	3000-4950	35	38.4
	5000 ve Üzeri	24	26.4
Ailede Çalışan Kişiler	Sadece Anne	1	1.1
	Sadece Baba	70	76.9
	Anne ve Baba	18	19.8
	Anne ve Baba Çalışmıyor	2	2.2
Çocuk Sayısı	1 Çocuk	10	11.0
	2 Çocuk	47	51.6
	3 Çocuk	26	28.6
	4 Çocuk ve Üzeri	8	8.8
Oturulan Evin Durumu	Kira	33	36.3
	Mülk	55	60.4
	Akrabaların Yanında	2	2.2
	Lojman	1	1.1

Araştırmaya katılan çocukların aile yapısına ve ekonomik durumlarına ilişkin bilgiler tablo 2'de sunulmuştur. Çocukların ailelerinin aylık geliri incelendiğinde % 35.2'sinin 1400-2950 TL, % 38.4'ünün 3000-4950 TL ve % 26.4'ünün 5000 TL ve üzeri gelire sahip oldukları belirlenmiştir. Ailede çalışan kişiler dikkate alındığında % 70'inde sadece baba çalışırken, %18.9'unda anne ve babanın birlikte çalıştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayısına bakıldığında büyük bir

çoğunluğunun 2 (% 51.6) veya 3 (% 28.6) kardeş oldukları belirlenmiştir. Ailelerin % 11'inin tek çocuğa ve % 8.8'inin dört ve üzeri çocuğa sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların oturdukları evlerin durumu incelendiğinde ise %36.3'ünün kirada ve % 60.4'ünün kendi evlerinde oturdukları görülmektedir.

Tablo 3.

Çocukların Öğretmenlerine ve Sınıflarına İlişkin Bilgiler

	Yaş	**Kıdem**	**Sınıf Mevcudu**	**Katılımcı Çocuk Sayısı**
Öğretmen 1	34	12	28	13
Öğretmen 2	47	9	34	27
Öğretmen 3	36	14	32	19
Öğretmen 4	38	13	34	16
Öğretmen 5	31	9	22	16

Araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerine ve sınıflarına ait bilgiler Tablo 3'de sunulmuştur. Öğretmenlerin hepsi kadın ve lisans mezunudur. Öğretmenlerin yaşlarının 31-47 (X = 37.2) arasında değiştiği ve 9-14 (X = 11.4) yıl deneyime sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların bulundukları sınıfın mevcudu ise 22-34 (X = 30) çocuk arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların ebeveynleri ile ilişkilerindeki zihinsel temsillerini belirleyebilmek amacıyla Bağlanma Öykü Tamamlama Testi (BÖTT) ve testi kodlamak amacıyla Bağlanma Öykü Tamamlama Testi Q–Sıralama (BÖTT Q-Sıralama) kodlama prosedürü kullanılmıştır. Arkadaşlık ilişkilerinin niteliği Arkadaşlık İlişkileri Öykü Tamamlama Testi (AÖTT), çocukların öğretmenle ilişkilerindeki zihinsel temsilleri Öğretmen-Çocuk İlişkileri Öykü Tamamlama Testi (ÖİÖTT) ve okul uyumu Okulu Sevme ve Okuldan Kaçınma Ölçeği (OSOKÖ) aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu bölümde ayrıca bahsi geçen ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

3.3.1. Bağlanma Öykü Tamamlama Testi

BÖTT, temaları bir çocuğun bağlanma temsillerini ve duygularını aktive etmek için tasarlanmış bir dizi öykü kökünden oluşmaktadır. Test, Cassidy (1988) tarafından geliştirilen Oyuncak Ailesi testi temel alınarak Bretherton ve meslektaşları tarafından geliştirilmiştir (Bretherton 1990; Bretherton vd., 1990). Testte biri ısınma öyküsü olmak üzere altı öykü bulunmaktadır. Isınma öyküsü çocukların işlemlere alışması için kullanılmakta ve değerlendirmeye katılmamaktadır. Öyküler, başlangıçta bir ailenin üyesi (anne, baba, iki çocuk ve bir büyükanne) olarak tanıtılan oyuncak aile figürleri ve öykü köklerine uygun basit bir sahne ile sunulmaktadır. Her bir öykü ilk olarak araştırmacı tarafından anlatılmakta ve ardından çocuktan daha sonra ne olacağını göstermesi ve anlatması istenmektedir (Bretherton vd., 1990; Bretherton ve Oppenheim, 2003). İlk üç öykü çatışma ve gerilim içerirken, dördüncü öykü ayrılık ve beşinci öykü yeniden bir araya gelme temalarından oluşmuştur (Ek 5).

Uluç (2005) tarafından yapılan Türkçeye uyarlama çalışmasında çocukların öykü köklerine verdikleri cevaplardan güvenli ve güvensiz bağlanma sınıflamasına ulaşılmıştır. Genel bağlanma sınıflaması elde edebilmek için beş öyküden elde edilen puanlar toplanmaktadır. Çocuk tüm öykülere güvenli tepki vermiş ya da en fazla bir öyküye güvensiz tepki vermişse bağlanma türü güvenli olarak alınmıştır. Çocuk iki ya da daha fazla öyküye güvensiz tepki vermişse güvensiz bağlanma olarak sınıflandırılmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasında kodlayıcılar arası güvenirliğin Kappa = .83 ($n = 45$, $p<.001$) ve her bir öykü için kodlayıcılar arası güvenirliğin Kappa = .81 ile 1.0 ($n=45$, $p<.001$) arasında değiştiği belirtilmiştir (Uluç, 2005).

Bu araştırma kapsamında çocukların BÖTT'ye verdikleri cevaplar kamera ile kayıt altına alınmış ve Q-Sıralama kodlama prosedürü kullanılarak değerlendirilmiştir.

3.3.2. Bağlanma Öykü Tamamlama Testi Q–Sıralama

Q-sıralama prosedürü Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton ve Halfon (2004) tarafından, gözlemlenen verilerin sistematik ve ayrıntılı bir değerlendirilmesinin yapılması ve ayrıca farklı ve daha genel değerlendirmelerin oluşturulması amacıyla geliştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinde sahip oldukları zihinsel temsilleri değerlendirmek amacıyla Q-Sıralama Türkçeye uyarlanmıştır (Ölçme aracının geçerlilik ve güvenirliğine ait bilgiler aşağıdaki bölümde açıklanmıştır).

BÖTT Q-Sıralama (Attachment Story Completion Task Q-Sort), her biri çocuğun öykü köklerine verdiği yanıtlarla ilişkili 65 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin bazıları öykünün içeriğine (örneğin, "çocuk ebeveynleri ulaşılabilir olarak tasvir eder"), bazıları ise öykünün biçimsel özelliklerine (örneğin, "çocuk, öyküdeki bazı olumsuz duyguları figürleri atma ya da vurma yerine öyküdeki karakterler aracılığı ile canlandırır") odaklanmıştır. Maddelerin çoğu bir bütün olarak BÖTT ile ilgilidir, ancak bazı maddeler özellikle belirli öykü kökleri için tanımlanmıştır.

Kodlama üç aşamada gerçekleşmektedir. İlk olarak kodlayıcılar beş öyküden oluşan videoları izlerler ve kartlara hazırlanmış Q maddelerini "uygun", "tarafsız / değerlendiremiyorum" ya da "uygun değil" şeklinde üç kümeye ayırırlar. İkinci aşamada maddelerin en uygundan en uygun olmayana yedi kümeye ayrılması gerekmektedir. Üçüncü adım ise Q metodolojide zorunlu dağıtım olarak tanımlanan süreçtir. Bu süreç her bir kümeye zorunlu olarak belirli sayıda kartın yerleştirilmesini içermektedir (Ek 6). Böylece her bir Q maddenin bir puan alması sağlanmaktadır (1-7). Madde puanları ile her biri bağlanma temsillerinin bir boyutunu tanımlayan dört Q-puanı elde edilmektedir: Güvenli, kaçınan, kaygılı ve dağınık. Güvenli bağlanmada çocuk işbirliği içindedir, öyküdeki kahramanlar çeşitli duygusal durumları göstermektedirler ve yetişkinler destekleyici tavırlar sunarlar. Kaçınan bağlanmada, çocuk oyuna katılmaya isteksizdir, öyküler oldukça sığ ya da gelenekseldir ve öyküdeki kahramanlar birbirleriyle neredeyse hiç etkileşimde bulunmazlar. Çocuğun öykü tamamlama görevine katılmaya istekli olduğu ancak öykü köklerini yapıcı bir şekilde tamamlayamadığı, öykülerin olumsuz yönlerine odaklandığı ve endişeli göründüğü durumlar kaygılı bağlanma olarak tanımlanmıştır. Dağınık bağlanmada ise bir kontrol kaybı söz konusudur. Çocuk felaket ve şiddet içeren ya da yıkıcı temalarda öyküler anlatabilir. Öyküdeki kahramanlar çaresiz ya da korumasız tasvir edilebilir, ebeveyn çocuk rolleri tersine çevrilebilir.

BÖTT Q-Sıralama kodlayıcılar arası güvenirliği değerlendirmek amacıyla hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient) güvenli bağlanma için .94, kaçınan bağlanma için .94, kaygılı bağlanma için .85 ve dağınık bağlanma için .90 olarak belirlenmiştir. BÖTT Q-Sıralama tüm alt boyutları ile McCarthy Çocuk IQ Yetenek Ölçeği (McCarthy Scales of Children's Abilities IQ) puanları arasında ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde BÖTT Q-Sıralama tüm alt boyutları ile çocukların yaşı, cinsiyeti ve sosyoekonomik durumları arasında da ilişki bulunmamıştır (Miljkovitch vd., 2004).

Bu çalışma kapsamında bağlanma temsilleri boyutlarından güvenli, kaçınan ve kaygılı boyutları ele alınmıştır. Rastgele seçilen 25 video (örneklemin % 27'si) bağımsız iki kodlayıcı tarafında ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliği değerlendirmek amacıyla yapılan sınıf içi korelasyon katsayısı güvenli bağlanma için .82, kaçınan bağlanma için .84 ve kaygılı bağlanma için .81 olarak belirlenmiştir.

3.3.2.1. Bağlanma Öykü Tamamlama Testi Q–Sıralama Uyarlama Süreci

BÖTT Q-Sıralama kodlama prosedürü uyarlama çalışması çeviri-yeniden çeviri yoluyla yapılmıştır. Bu amaçla, 65 maddeden oluşan ölçme aracı araştırmacı ve iki dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan çevirinin uygunluğu diğer iki çeviri çalışması ile karşılaştırılarak test edilmiştir. Çevirisi yapılan Q-Sıralama okul öncesi eğitim alanında uzman ve İngilizceye hakim üç akademisyene, çevrilen maddelerin özgün içeriği ne kadar karşıladığına ilişkin düzeltme ve değerlendirme için gönderilmiştir. Bazı kelimelerin eş anlamlılarının kullanılması yönünde yapılan öneriler dikkate alınarak düzeltmeler yapılmıştır. Q-Sıralamanın düzeltilen çevirisi yine okul öncesi eğitimde uzman dört akademisyene anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açısından değerlendirme için gönderilmiştir. Öneriler doğrultusunda yeniden gözden geçirilen ölçeğin Türkçe versiyonu yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Daha sonra yapılan çeviriler gözden geçirilerek anlam kayması olup olmadığına bakılmıştır. Böylece ölçme aracının Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için uygulanmaya hazır hale geldiği kanaatine ulaşılmıştır. Bu işlemlerin ardından rastgele seçilen 10 BÖTT videosu araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Ardından alanda uzman farklı bir kodlayıcıya kodlama süreci ve maddeler açıklanmış, aynı videolar bu kodlayıcı tarafından da kodlanmıştır. İki kodlayıcının puanları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Farklılıkların bir puandan fazla olduğu durumlar için videolar yeniden izlenmiş ve maddeler üzerinde tartışılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum sağlanmasının ardından BÖTT Q-Sıralama Türkçe formunun güvenirlik çalışmaları için uygun hale geldiği kanaatine ulaşılmıştır.

Q Metod uygulamalarında katılımcı sayısının 40-60 arasında olması önerilmektedir (Shinebourne, 2009; Watts ve Stenner, 2005). Bu doğrultuda BÖTT Q-Sıralama uyarlama çalışması okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 46 çocuktan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çocukların 22'i (% 47.8) kız ve 24'ü (% 52.2) erkektir. Çocukların yaşları 60-71 ay (X_{ay} = 66.22, ss = 3.27) arasında

değişmektedir. Katılımcı çocuklarla ilk olarak BÖTT öyküleri tamamlanmıştır. Öykülerin tamamlanmasından bir hafta sonra çocuklara Türkçe Erken Dil Gelişim Testi ([TEDİL] Topbaş ve Güven, 2011) uygulanmıştır. Video ile kayıt altına alınan BÖTT verilerinin tamamı araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından kodlanmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlilik için ise farklı bir alan uzmanı yine verilerin tamamı için Granot ve Mayseless (2001) tarafından geliştirilen ve Uluç ve Öktem (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Güvenli Yer Senaryoları Testi (GYST) kodlama kılavuzunu tamamlamıştır. Kodlama kılavuzunda her bir öykü 5'li likert puanlamayla derecelendirilmektedir.

Kodlayıcılar ilk olarak videoları izlemişler ve BÖTT Q-Sıralama'nın kartlara yazılmış 65 maddesini "uygun", "tarafsız / değerlendiremiyorum" ya da "uygun değil" şeklinde üç kümeye ayırmışlardır. Bu işlemin ardından maddeler tekrar okunarak en uygundan uygun olmayana yedi kümeye ayrılmıştır (1:uygun değil-7:uygun). Kodlayıcılar sonrasında her bir rakamın altına belirli sayıda kart gelecek şekilde kartları yeniden sıralamışlardır. Bu sıralama bir çan eğrisi şeklindedir. 1 ve 7 rakamının altına 5, 2 ve 6 rakamının altına 8, 3 ve 5 rakamının altına 12 ve 4 rakamının altına 15 (5, 8, 12, 15, 12, 8 ve 5 kart) kart gelmektedir (Ek 6). Elde edilen veriler PQMethod - 2.35 programına yüklenmiştir.

Yapı geçerliği: BÖTT Q-Sıralama faktörlerinin açığa çıkarılması amacıyla Temel Bileşenler Faktör Analizi yapılmıştır. Q Metod için yapılan faktör analizi nicel yöntemlerde kullanılan faktör analizinden farklıdır. Nicel yöntemde faktör analizi ölçek maddeleri için yapılırken Q yönteminde faktör analizi katılımcıların birbirleriyle olan korelasyonları ile ilişkilidir. Bu korelasyonlar daha sonra katılımcılar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları yorumlamak için kullanılmaktadır (Van Exel ve De Graaf, 2005). Faktör analizi sonrası ilk olarak verilerin kodlayıcılar arası uyumunu değerlendirmek amacıyla prototip puanları elde edilmiştir. Her bir alt boyut için belirlenen prototip puanlar uygunluk açısından değerlendirilmiştir. BÖTT Q-Sıralama için belirlen prototip Ek 12'de sunulmuştur. Maddeler arasında düşük ve yüksek değişkenliği belirlemek amacıyla tüm örneklem için 1.655 standart sapmaya (Varyans: 2.738) dayanarak maddelerin Z puanları ve her bir maddenin bulunduğu faktör için Z puanlarının önem sıralaması elde edilmiştir (Ek 13). Güvenli bağlanma için 34. madde (Z = 1.685; çocuk etkinlik boyunca aktif olarak göreve ilgisini sürdürür), kaçınan ve dağınık bağlanma için 37. madde (Z = 2.073, 1.799; çocuk huzursuz görünür) ve kaygılı bağlanma için 57. madde (Z = 1.952; çatışma ortaya çıktığında çocuk çözüm bulamaz ve endişe belirtileri gösterir) en yüksek puanları almıştır. BÖTT Q-Sıralama

boyutlarında çocukların aldıkları puanlar incelendiğinde 28 (% 60.8) çocuğun güvenli, 11 (% 23.9) çocuğun kaçınan, 5 (% 10.8) çocuğun kaygılı ve 2 (% 4.3) çocuğun dağınık bağlanma sınıflamasına girdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.

BÖTT Q-Sıralama Faktörleri ve GYST Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

	BÖTT Q-S Kaçınan	BÖTT Q-S Kaygılı	BÖTT Q-S Dağınık	GYST Güvenli	GYST Kaçınan	GYST Kaygılı
BÖTT Q-S Güvenli	-.82**	-.34*	-.63**	.81**	-.59**	-.32*
BÖTT Q-S Kaçınan	-	.00	.28	-.58**	.78**	-.05
BÖTT Q-S Kaygılı		-	.47**	-.52**	-.17	.71**
BÖTT Q-S Dağınık			-	-.60**	.21	.52**

*$p < .05$. **$p < .01$.

Çocukların TEDİL alıcı ve ifade edici dil puanları ile BÖTT Q-Sıralama alt boyutları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Benzer şekilde çocukların yaşları, cinsiyetleri ve ailenin sosyoekonomik durumu ile BÖTT Q-Sıralama alt boyutları arasındaki ilişkiler de anlamlı değildir. BÖTT Q-Sıralama boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde güvenli bağlanma ile kaçınan (r = -.82, p < .01), kaygılı (r = -.34, p< .05) ve dağınık (r = -.63, p< .01) bağlanma arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bunun yanında kaygılı bağlanma ile dağınık bağlanma (r = .47, p < .01), arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıyken, kaçınan bağlanma ile kaygılı ve dağınık bağlanma arasında ilişkiler istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur (Tablo 4).

Ölçüt bağıntılı geçerlik: BÖTT Q-Sıralama ile GYST boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde ise BÖTT Q-Sıralama güvenli bağlanma ile GYST güvenli bağlanma (r = .81, p < .01), BÖTT Q-Sıralama kaçınan bağlanma ile GYST kaçınan bağlanma (r = .78, p < .01) ve BÖTT Q-Sıralama kaygılı bağlanma ile GYST kaygılı bağlanma (r = .71, p < .01) boyutları arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmüştür.

Güvenirlik: BÖTT Q-Sıralama kodlayıcılar arası güvenirliği değerlendirmek amacıyla kullanılan sınıf içi korelasyon katsayısı güvenli bağlanma için .92, kaçınan

bağlanma için .88, kaygılı bağlanma için .79 ve dağınık bağlanma için .84 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Arkadaşlık İlişkileri Öykü Tamamlama Testi

San Juan (2006) tarafından geliştirilen Arkadaşlık İlişkileri Öykü Tamamlama Testi ([AİÖTT] Preschool Friendship Story Completion Task), okul öncesi dönemde iki yakın arkadaş arasındaki etkileşimleri tanımlamayı amaçlayan öykülerden oluşmuştur. Bağlanma ilişkilerindeki zihinsel temsilleri incelemek için oluşturulan öykü tamamlama yöntemine dayalı olarak geliştirilen AİÖTT, çocukların arkadaşlık ilişkilerindeki zihinsel temsillerini ve algılamalarını belirlemektedir. Bu araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocukların arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini belirlemek amacıyla AİÖTT Türkçeye uyarlanmıştır (ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğine ait bilgiler aşağıdaki bölümde açıklanmıştır).

Testin uygulanması sırasında iki arkadaş ve bir akran figürü, bir vagon, iki bisiklet, küçük bloklar, oyuncak hayvanlar ve farklı ortamları temsil etmek için farklı renklerde keçeler kullanılmıştır. AİÖTT, her biri farklı, bir öykü ısındırıcı, üç öykü arkadaşlar arasındaki çatışma (kim binecek?, hayvanlar ya da bloklar, kum havuzu), bir öykü arkadaşa yardım davranışı (kule) ve bir öykü arkadaştan ayrılma (taşınma) olmak üzere toplam altı öykü kökünden oluşmaktadır. Her bir öykü kökü iki arkadaş arasında yaşanan tipik çatışmalara ve durumlara yer vermektedir. Örneğin hayvanlar ya da bloklar öykü kökü, iki arkadaşın birlikte ne oynayacakları konusundaki tipik anlaşmazlıklarına vurgu yapmaktadır. Bir arkadaş bloklarla oynamak isterken diğeri oyuncak hayvanlar ile oynamak istemektedir. Oyuncak hayvanlarla oynamak isteyen arkadaş diğerini "hayır, ben hayvanlarla oynamak istiyorum. Hayvanlarla oynamak istemiyorsan artık arkadaşın olmayacağım." diyerek tehdit eder (Ek 7).

AİÖTT, arkadaşlık ve akran ilişkilerinin yanı sıra anlatı tutarlılığını da gösteren 8 boyutta değerlendirilmektedir: Dostluk, özel olma, çatışma ve çatışma çözme, ilişkideki baskınlık, yardım davranışı, samimiyet ve sevgi, akranlarla olumlu ve olumsuz etkileşim ve öykü tutarlılığı. Her öykü kökü "0= hiç uygun değil" ve "3= çok uygun" arasında 4 derecelendirmeyi içeren bir sistemle kodlanır. Örneğin çatışma çözme boyutunda "0 = çatışma çözülmedi", "1 = düşük derecede çatışma çözümü", "2 = orta derecede çatışma çözümü", "3 = yüksek derecede çatışma çözümü" olarak kodlanmaktadır (Ek 8).

Başlangıçta, çocuklara sınıftaki arkadaşlarının fotoğrafları gösterilmiş ve birlikte en çok oyun oynadığı üç arkadaşını seçmesi istenmiştir. Daha sonra en iyi ve en sevdiği arkadaşını seçmek için bu üç seçimi tekrar gözden geçirmesi teşvik edilmiştir. Video ile kayıt altına alınan süreç iki ayrı kodlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenirliğin .81 ile .96 arasında olduğu belirtmiştir. Alt boyutlara ait kodlayıcılar arası güvenirlik ise şöyledir: Dostluk = .84, özel olma= .86, çatışmayı sürdürme= .96, çatışmanın oluşması= .81, çatışmayı çözme = .87, ilişkideki baskınlık = .83, yardım davranışı= .92, samimiyet ve sevgi= .91 ve öykü tutarlılığı= .92 (San Juan, 2006).

Bu araştırma kapsamında araştırmacı ve alanında uzman bir kodlayıcı rastgele seçilen 27 videoyu (örneklemin % 29'u) kodlamışlardır. Kodlayıcılar arası uyum sınıf içi korelasyon (intra-class correlations) katsayısı ile belirlenmiştir. Sınıf içi korelasyon katsayısının dostluk (.81), özel olma (.83), çatışmanın sürdürülmesi (.81), çatışma çözümü (.91), ilişkideki baskınlık (.77), yardım davranışı (.84), samimiyet ve sevgi (.84), akran ile olumlu etkileşim (.91), akran ile olumsuz etkileşim (.94) ve öykü tutarlılığı (.93) alt boyutlarında iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir.

3.3.3.1. Arkadaşlık İlişkileri Öykü Tamamlama Testi Uyarlama Süreci

AİÖTT ilk olarak araştırmacı ve iki dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çevirilerin uygunluğu karşılaştırılmış ve çevirisi yapılan ölçek okul öncesi eğitim alanında uzman ve İngilizceye hâkim üç akademisyene çevrilen öykülerin özgün içeriği ne kadar karşıladığına ilişkin düzeltme ve değerlendirme için gönderilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda ölçeğin düzeltilen çevirisi, yine okul öncesi eğitimde uzman dört akademisyene anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açısından değerlendirme için gönderilmiştir. Ayrıca uzmanlar her bir öyküyü beşli bir puanlama sistemiyle değerlendirmişlerdir. Öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenen öyküler testin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması için uygulamaya hazır hale gelmiştir.

AİÖTT, çocuklara her biri farklı türde durum sunan bir ısınma öyküsü ve 5 öyküden oluşmaktadır. Isınma öyküsünde (doğum günü partisi) çocuk (Ç) ve yakın arkadaşı (YA), başka bir arkadaşın (A, akran) doğum gününü kutlamaya gideceklerdir. Isınma öyküsü değerlendirmeye alınmamaktadır. İlk üç öykü kökü, yakın arkadaşlar arasında olan çatışma durumlarını içermektedir. İlk öykü kökü (kim binecek?), Ç okul bahçesinde vagonla YA'yı çekerken bir A'nın gelip vagona binmek istemesiyle

başlamaktadır. YA bu duruma çok sinirlenir ve sadece kendisinin bineceğini belirtir. İkinci öykü kökü (oyuncak hayvanlar ve bloklar) sınıflarda çok sık rastlanan bir çatışmaya dayanmaktadır. Bu öyküde Ç ve YA'nın ne oynayacaklarına karar vermesi gerekmektedir. Ancak Ç bloklarla oynamak isterken YA oyuncak hayvanlarla oynamak istemektedir. Üçüncü öykü kökünde (kum havuzu) arkadaşlar kum havuzunda oynamaktadırlar. Onlar kum havuzunda oynarken A gelir ve YA'ya birlikte bisiklete binmeyi teklif eder. YA, A ile birlikte bisiklete binmeye gider ve Ç kum havuzunda yalnız kalır. Dördüncü öykü kökü (kule) özellikle çocukların yardım davranışlarını değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Ç sınıfta bloklarla büyük bir kule inşa etmeye çalışır ancak bu kuleyi inşa etmek çok zordur. Beşinci öykü kökü ise (taşınma) çocukların yakınlık ve sevgi duygularını ifade edebilmeleri amacıyla arkadaşlık kaybını kullanmaktadır. Ç ve YA evde oyun oynamaktadır. YA çok uzak bir yere taşınacaklarını söyler.

Bu işlemlerin ardından AİÖTT'deki öykülerin çocuklar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, çocukların oyuna katılmaları ve yönergeleri takip edebilmelerini değerlendirmek amacıyla iki pilot uygulama yapılmıştır. İlk pilot uygulamaya 12 çocuk katılmıştır. Bu uygulamada çocukların öykülere katıldığı, genel olarak verilen temaya uygun bir şekilde öyküleri sürdürebildikleri ve yönergeleri takip edebildikleri görülmüştür. Bunun yanında ısınma öyküsünün A'nın evinde ve taşınma öyküsünün Ç'nin evinde geçiyor olması çocuklar açısından kafa karışıklığına yol açmıştır. Katılımcı çocuklardan yakın arkadaşlarını belirlemeleri istenirken sınıftaki en yakın arkadaşı sorulmaktadır. Sınıftaki en yakın arkadaş ise her çocuk için evde de görüşme imkanı bulduğu arkadaşı olmamaktadır. Örneğin, ısınma öyküsünde katılımcı çocuklar "Ama Ç ve YA onun evine nasıl gidecekler?" ya da "Biz onun evine gidemeyiz. Annem izin vermez" gibi ifadeler kullanmışlardır. Benzer şekilde taşınma öyküsünde A ve YA, A'nın evinde oyun oynamaktadırlar. Katılımcı çocuklar "Zaten YA bize gelmez. Ben de başka arkadaşımla oynarım" ya da "Onun evi zaten çok uzak bize gelemez ki" gibi ifadeler kullanmışlardır. Bunun üzerine araştırmacı öyküleri sınıfta olacak şekilde yeniden düzenlemiştir. Isınma öyküsünde, A'nın doğum günü sınıfta kutlanacaktır. Taşınma öyküsünde ise Ç ve YA sınıfta oyun oynarlar. Bu sırada YA, Ç'ye "Biliyor musun annem taşınacağımızı söyledi. Hem de çok uzağa taşınacakmışız. Ben artık bu okula gelmeyeceğim, başka bir okula gideceğim" der. Öykülerin düzenlenmesinin ardından 7 çocukla ikinci pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada tüm öyküler için çocukların verilen temaya uygun şekilde öyküleri sürdürebildikleri belirlenmiştir.

AİÖTT uyarlama çalışması okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 70 çocuktan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çocukların 31'i (% 44.3) kız ve 39'u (% 55.7) erkektir. Çocukların yaşları 60-73 ay (X_{ay} = 67.45, *ss* = 2.80) arasında değişmektedir. Katılımcı çocukların sınıftaki yakın arkadaşları iki aşamalı sosyometrik aday gösterme prosedürü kullanılarak belirlenmiştir. Başlangıçta, çocuklara sınıftaki arkadaşlarının fotoğrafları gösterilmiş ve birlikte en çok oyun oynadığı üç arkadaşını seçmesi istenmiştir. Daha sonra en iyi ve en sevdiği arkadaşını seçmek için bu üç seçimi tekrar gözden geçirmesi teşvik edilmiştir.

AİÖTT uygulanması sırasında çocuk figürleri, masa ve sandalyeler, vagon, bisikletler, bloklar, hayvanlar ve farklı alanları temsil eden renkli keçeler kullanılmaktadır. Çocuklara ilk olarak üç çocuk figürü sunulmuş ve öykülerde hangisinin kendisi olacağına karar vermesi istenmiştir. Ardından çocuk YA için bir figür seçmiştir (figürler çocuğun cinsiyetine ve yakın arkadaş olarak seçtiği çocuğun cinsiyetine uyun olarak sunulmuştur). Kalan çocuk figürünün ise sınıftaki çocuklardan biri olduğu ve adının Mert (çocuk erkekse) ya da Ayşe (çocuk kızsa) olduğu söylenmiştir. Bireysel görüşmelere başlamadan önce, çocuğun sınıftaki herhangi bir akranıyla doğrudan bağlantı kurmaması amacıyla, sınıfta bu isimlerde bir çocuk olmadığından emin olunmuştur. Bunun nedeni çocukların öykülerini etkileyebilecek ve öykülere başka bir ilişki katabilecek durumları engellemektir (sınıfta aynı isimde çocuk varsa isimler değiştirilmiştir). Katılımcı çocuk her figürün kime ait olduğunu öğrendikten sonra ilk olarak ısınma öyküsü olan "doğum günü partisi" öykü kökü sunulmuştur. Ardından çocuklar sırasıyla "kim binecek?", hayvanlar ya da bloklar", "kum havuzu", "kule" ve "taşınma" öykü köklerini tamamlamışlardır. Her bir öykü kökü çocuğa sunulduktan sonra "Bana sonra ne olduğunu gösterir misin, anlatır mısın?" denilmiştir. Öykülerin tamamlanmasından 2-3 gün sonra çocuklara TEDİL (Topbaş ve Güven, 2011) uygulanmıştır. Video ile kayıt altına alınan AİÖTT verilerinin tamamı araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından kodlanmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlilik için ise öğretmenler her bir çocuk için Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'ni (Alisinanoğlu ve Özbey, 2009) tamamlamışlardır.

Çocukların öykülerinin video kayıtları izlenerek, arkadaşlık ve akran ilişkileri temaları ile anlatı tutarlılığı göstergeleri için değerlendirilmiştir: 1. Dostluk, 2. Özel olma, 3. Çatışma ve çatışma çözümü, 4. İlişkideki baskınlık, 5. Yardım davranışı, 6. Samimiyet ve sevgi, 7. Akran ile olumlu ve olumsuz etkileşim, 8. Anlatı tutarlılığı. Her bir öykü için ilgili alt boyutlar ayrı ayrı puan almıştır. Her öykü kökü "0= hiç uygun

değil" ve "3= çok uygun" arasında 4 derecelendirmeyi içeren bir sistemle puanlanmıştır. Çatışma ve çatışma çözme alt boyutu iki farklı çatışma ve çatışma çözme durumunda puanlanmaktadır. İlk olarak öykü kökünde verilen çatışmanın sürdürülmesi ve çözülmesi puanlanmıştır. İkinci olarak öykü kökünde verilen çatışmadan farklı olarak çocuklar arasında yeni bir çatışma durumu söz konusu olduğunda, bu çatışma yaratılan çatışma ve çözümü olarak ayrı puanlanmıştır. Çocuklar arasında öykü kökünde belirtilen çatışma dışında herhangi bir çatışma oluşmamışsa "0" puan (hiç uygun değil, yaratılan çatışma yok) verilmiştir. Yaratılan çatışmanın olmaması durumunda yaratılan çatışmanın çözümü de "0" puan almıştır. Ancak bu durum yaratılan çatışma çözülmemiştir şeklinde yorumlanacağı için analizler sırasında bu puan "4" olarak yeniden yazılmıştır.

Güvenirlik: Kodlayıcılar arası güvenirliği değerlendirmek amacıyla araştırmacı ve alanında uzman bir kodlayıcı rastgele seçilen 30 videoyu (örneklemin % 42'i) kodlamışlardır. Güvenirlik çalışması öncesinde iki kodlayıcı, AİÖTT'nin doğru bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla analizlere dahil edilmeyen 5 çocuğun öyküleri üzerinde puanlama sistemini tartışmışlardır. Kodlayıcılar arası uyum, sınıf içi korelasyon (intra-class correlations) katsayısı ile belirlenmiştir. Her bir alt boyut için sınıf içi korelasyon katsayısı ayrı hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon katsayısı dostluk için .83, özel olma için .81, çatışmanın sürdürülmesi için .89, çatışma çözümü için .94, ilişkideki baskınlık için .79, yardım davranışı için .79, samimiyet ve sevgi için. 89, akran ile olumlu etkileşim için .92, akran ile olumsuz etkileşim için .91 ve anlatı tutarlılığı için .90 olarak belirlenmiştir.

Yapı geçerliği: AİÖTT alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde önemli bir arkadaşlık boyutu olan dostluk ile özel olma (r = .35, p < .01), yardım davranışı (r = .49, p < .01), samimiyet ve sevgi (r = .74, p < .01) arasında önemli ilişkiler belirlenmiştir. Bu durum, yakın arkadaşları ile daha etkileşimli ve daha eğlenceli oyunları canlandıran çocukların yakın arkadaş ile daha özel, yakın ve samimi ilişkiler tasvir ettiğini göstermektedir. Aynı zamanda dostluk alt boyutu öykü kökündeki çatışmanın çözümü (r = .72, p < .01) ile de ilişkili bulunmuştur. Üç çatışma öyküsünde çatışmaları çözmek için daha karmaşık stratejileri kullanan çocuklar arkadaşlarıyla daha etkileşimli oyunlar canlandırmışlardır.

Arkadaşlık alt boyutlarından özel olma ile kök çatışmasının çözümü (r = .35, p < .01) ve samimiyet ve sevgi (r = .32, p < .01) alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Arkadaşlık ilişkilerinde özel olma akranı dışlama ile ilgili olduğundan bu

durum çocukların öykü köküdeki çatışmaya akranı prososyal ya da agresif yollarla dışlayarak çözüm bulmayı canlandırdığını göstermektedir. Çocukların akranı dışlama puanları arttıkça da yakın arkadaşa yönelik samimiyet ve sevgi puanları artmaktadır. Benzer şekilde yardım davranışı ile samimiyet ve sevgi (r = .42, p < .01) arasındaki ilişkiler de anlamlı bulunmuştur. Bu durum genel olarak aralarında güçlü duygusal bağ olan arkadaşların aynı zamanda birbirlerine yardımcı olarak destekleyiklerini ortaya koymaktadır. Yüksek seviyedeki samimiyet ve sevgi öykü köküdeki çatışmayı çözerken daha karmaşık stratejiler kullanma (r = .49, p < .01) ile de ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde ilişkideki baskınlık ile yeni bir çatışma durumu yaratma (r = .40, p < .01) arasındaki ilişkilerde anlamlıdır.

AİÖTT akran etkileşim süreçleri incelendiğinde olumlu akran etkileşimi alt boyutu ile dostluk (r = .58, p < .01), öykü köküdeki çatışmanın çözümü (r = .34, p < .01), yardım davranışı (r = .41, p < .01) ve samimiyet-sevgi (r = .36, p < .01) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Olumsuz akran etkileşimi ile ise özel olma (r = .61, p < .01), öykü köküdeki çatışmanın sürdürülmesi (r = .43, p < .01) ve yeni bir çatışma oluşturma (r = .29, p < .05) arasında pozitif yönde, oluşturulan çatışmanın çözümü (r = -.41, p < .01) ile negatif yönde ilişkiler bulunmuştur. Bu durum, yakın arkadaşları ile yakın, samimi, destekleyici ilişkiler canlandıran çocukların daha olumlu akran etkileşimleri sergilediklerini göstermektedir. Tam tersi öyküde verilen çatışmanın sürdürülmesi ve yeni bir çatışma durumu olumsuz akran etkileşimlerini desteklemektedir. Arkadaş ilişkilerinde özel olma alt boyutu akranı dışlamaya yönelik puanlandığından özel olma ile olumsuz akran etkileşimi arasındaki ilişki beklendiği gibidir.

Bu bulgulara ek olarak öykü tutarlılığı da bazı arkadaşlık alt boyutları ve olumlu akran etkileşimi ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermiştir. Tutarlı bir çizgide öyküleri tamamlamak konusunda daha yüksek puan alan çocuklar dostluk (r = .63, p <.01), özel olma (r = .28, p < .05), öykü köküdeki çatışmanın çözümü (r = .58, p < .01), yardım davranışı (r = .36, p < .01), samimiyet-sevgi (r = .54, p < .01) ve olumlu akran etkileşimi (r = .39, p < .01) alt boyutlarında daha yüksek puanlar almıştır. Öykü tutarlığı ile olumsuz AİÖTT süreçleri (öykü köküdeki çatışmayı sürdürme, yeni çatışma oluşturma, ilişkideki baskınlık ve olumsuz akran etkileşimi) arasında herhangi bir ilişki belirlenmemiştir.

Çocukların TEDİL alıcı ve ifade edici dil puanları ile AİÖTT boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ifade edici dil becerileri ile öykü köküdeki

çatışmanın sürdürülmesi (r = -.23, p < .05) arasında neğatif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ayrıca alıcı dil becerileri ile olumlu akran etkileşimleri (r = .28, p < .05) arasındaki ilişki de anlamlı bulunmuştur.

Ölçüt bağıntılı geçerlik: Ölçüt bağıntılı geçerliği değerlendirmek amacıyla AİÖTT ile Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin Sosyal Beceri ve Problem Davranış ölçekleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyal Beceri Ölçeği'nin sosyal işbirliği becerileri alt boyutu ile olumsuz akran etkileşimleri (r = -.30, p < .01) arasında ve Problem Davranış Ölçeği'nin içe yönelim alt boyutu ile olumlu akran etkileşimleri (r = -.28, p < .05) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Sosyal Beceri Ölçeği'nin sosyal etkileşim becerileri alt boyutu ile dostluk (r = .39, p < .01), öykü kökündeki çatışmanın çözümü (r = .32, p < .01), samimiyet ve sevgi (r = .34, p < .01) ve olumlu akran etkileşimleri (r = .35, p < .01) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bunun yanında Problem Davranış Ölçeği'nin antisosyal alt boyutu ile özel olma (r = .29, p < .05), yeni bir çatışma oluşturma (r = .27, p < .05), olumsuz akran etkileşimleri (r = .31, p < .01), ve benmerkezci alt boyutu ile olumsuz akran etkileşimleri (r = .34, p < .01), arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

3.3.4. Öğretmen-Çocuk İlişkileri Öykü Tamamlama Testi

Öykü tamamlama testleri çocukların ilişkileri ve deneyimleriyle geliştirdikleri algıları hakkında bize bilgi vermektedir. Öykü tamamlama testlerinde yer alan öykü kökleri, çocuğun öyküde geçen sorunu, çatışmayı ya da ikilemi çözmesi ve duygularını anlatabilmesi için bir katalizör görevi görmekte ve böylece onların ilişkiler konusunda sahip oldukları düşünceleri ve genel duygusal dünyaları hakkında ilk elden bilgi edinilebilmektedir. Çocukların öğretmenle ilişkilerinde farklı zihinsel temsilleri olduğu dikkate alındığında, öğretmen-çocuk ilişkisi ile ilgili varsayımsal çatışma durumlarını anlatan öyküler, çocukların bu sorunları ya da ikilemleri nasıl yorumladıkları ve nasıl çözdükleri arasındaki farklılıkları ortaya çıkaracaktır.

Bu araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocukların öğretmenleri ile ilişkilerinde sahip oldukları zihinsel temsilleri belirlemek amacıyla öykü tamamlama testi geliştirilmiştir (öykü köklerinin ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesine ait süreç, testin geçerlilik ve güvenirliğine ait bilgiler bölüm 3.4.3' te açıklanmıştır). Testte, uygulamacı tarafından başlatılan öykülerin çocuk tarafından tamamlanması istenmektedir. Öykü tamamlama görevinde her bir öyküye uygun oyuncak insan

figürleri ve oyuncak eşyalar kullanılmaktadır. Test, bir ısınma öyküsü (doğum günü) ve öğretmen-çocuk arasında geçmesi muhtemel olayları ve etkileşimleri içeren 5 farklı öyküden oluşmaktadır (Ek 9; Bu gün üzgünüm, dökülen meyve suyu, sıcak su, çalışma sayfası ve çarpışma).

Çocukların öykü köklerine verdikleri yanıtlar kamera ile kayıt altına alınmış, öykü tutarlılığı ve öğretmen-çocuk ilişki süreçleri için değerlendirilmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkileri olumlu / yakın ve olumsuz/çatışmalı ilişki olmak üzere iki temel boyutta ele alınmıştır. Olumlu / yakın ilişki boyutu duyarlılık ve çatışmanın çözümü alt boyutlarında, olumsuz / çatışmalı ilişki ise sertlik / ceza ve kaçınma / duygusal uzaklık alt boyutlarında değerlendirilmiştir. Her bir öykü için duyarlılık, çatışmanın çözümü ve sertlik/ceza alt boyutlarında 0 ile 4 arasında değişen 5'lik bir derecelendirme sistemi, kaçınma/duygusal uzaklık alt boyutu ise 0 ile 3 arasında değişen 4'lük bir derecelendirme sistemi ile puanlanmıştır (0=hiç uygun değil, 4=çok uygun). Örneğin "duyarlılık" alt boyutunda "0 = duyarlılık yok, 1 = düşük duyarlılık, 2 = düşük / orta duyarlılık, 3 = orta duyarlılık ve 4 = yüksek duyarlılık olarak kodlanmaktadır (Ek 10).

Bu araştırma kapsamında araştırmacı ve alanında uzman bir kodlayıcı rastgele seçilen 25 videoyu (örneklemin % 27'i) kodlamışlardır. Kodlayıcılar arası uyum sınıf içi korelasyon (intra-class correlations) katsayısı ile belirlenmiştir. Sınıf içi korelasyon katsayısı duyarlılık için .77, çatışmanın çözümü için .89, sertlik/ceza için .91,kaçınma/duygusal uzaklık için .84 ve anlatı tutarlılığı için .92 olarak belirlenmiştir.

3.3.4.1. Öğretmen-Çocuk İlişkileri Öykü Tamamlama Testi Geliştirme Süreci

ÖİÖTT geliştirme süreci, literatürde yer alan ebeveyn çocuk bağlanmasını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş MacArthur Öykü Kökü Dizisi (MSSB; Bretherton, Oppenheim vd., 1990), Bağlanma Öykü Tamamlama Görevi (ASCT; Bretherton vd., 1990), Manchester Çocuk Bağlanması Öykü Görevi (MCAST; Green, Stanley, Smith ve Goldwyn, 2000) ve bu konuda yapılmış benzer çalışmalarda kullanılmış olan yarım bırakılmış öykülerin gözden geçirilmesi ile başlamıştır. İncelemenin ardından hazırlanan öğretmen-çocuk öykü kökleri, ebeveyn-çocuk öykülerine benzer şekilde, normal bir okul gününde çocuk ve öğretmen arasında geçmesi olası etkileşimler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Çocuklardan öğretmen-çocuk ilişkilerine yönelik çatışmalı durumları içeren yarım bırakılmış öyküleri oyuncak figürleri (öğretmen ve çocuklar) kullanarak tamamlamaları istenmektedir.

3-6 yaş çocuklarının öğretmenleri ile ilişkilerinde sahip oldukları zihinsel temsillerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan öykü köklerinin araştırmanın amacına uygun olup olmadıklarına ve seçilen ifadelerin uygunluğuna ilişkin dört alan uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanlarının değerlendirmesi doğrultusunda düzenlenen öykü köklerinin çocukların öyküleri anlaması ve oyuna katılmaları bakımından değerlendirilmesi amacıyla iki pilot çalışma yapılmıştır. İlk pilot çalışmaya 15, ikinci pilot çalışmaya ise 8 çocuk katılmıştır. İlk pilot çalışmada karşılaşılan ilk sorun öykü köklerinin sırası ve öyküler arası geçiş ile ilgili olmuştur. Örneğin ilk olarak "dökülen meyve suyu" ve "yanan el" öyküsü anlatılmış, ardından "bu gün üzgünüm" öyküsüne geçilmiştir. "Bu gün üzgünüm" öykü kökünün içeriği, çocuğun sabah okula geldiğinde üzgün olması ve arkadaşlarıyla oynamak istememesi şeklindedir. Öykü kahramanının okulda yemek yedikten ve etkinlik yaptıktan sonra okula geliş öyküsü karışıklığa yol açmıştır. Bu nedenle öyküler normal bir okul gününde olası etkinlik sıralaması takip edilerek yeniden düzenlenmiştir.

ÖİÖTT geliştirme çalışması okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 136 çocuktan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çocukların 67'si (% 49.3) kız ve 69'u (% 50.7) erkektir. Çocukların yaşları 60-72 ay (X_{ay} = 66.71, *ss* = 3.07) arasında değişmektedir. ÖİÖTT uygulanması sırasında oyuncak insan figürleri, sınıfta bir oyun merkezi oluşturmak için oyuncak dolap, hayvan figürleri ve minik bloklar, çocukların oturabilecekleri bir alan için minik minderler, masa ve sandalyeler, tabaklar ve bardaklar kullanılmaktadır. İlk olarak çocuklara oyunda kullanılacak materyaller tanıtılmıştır. Katılımcı çocuktan iki öğretmen figüründen birini kendi öğretmeni (çocuğun öğretmeninin ismi kullanılmıştır), iki kız, iki erkek çocuk figüründen birini de kendisi olarak seçmesi istenmiştir. Bu yaklaşım, yani kendisini ve öğretmenini temsil eden figürleri seçmesini istemek, daha önceki çalışmalarda ebeveyn ilişkisini değerlendirmek amacıyla kullanılan öykü tamamlama prosedürlerinden farklıdır. Ebeveyn öykü tamamlama görevlerinde varsayımsal bir aile ve çocuk kahraman kullanılmaktadır. Bu yöntemin seçilmesinin sebebi çocuğun spesifik olarak kendi öğretmeni ile ilişkisine odaklandığından emin olmaktır. Çünkü bazı çocukların daha önce farklı öğretmenleri de olmuştur ya da sınıfta stajer öğretmen bulunmaktadır. Diğer çocuk figürleri ise sınıftaki akranlar olmuştur. Katılımcı çocuk her figürün kime ait olduğunu öğrendikten sonra ilk olarak ısınma öyküsü olan "doğum günü partisi" öykü kökü sunulmuştur. Ardından çocuklar sırasıyla "bu gün üzgünüm", "dökülen meyve suyu", "sıcak su", "çalışma sayfası" ve "çarpışma" öykü köklerini tamamlamışlardır.

Her bir öykü kökü çocuğa sunulduktan sonra "Bana sonra ne olduğunu gösterir misin, anlatır mısın?" denilmiştir. Öykülerin tamamlanmasından bir hafta sonra çocuklara TEDİL uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenler katılımcı tüm çocuklar için Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği'ni (Şahin, 2014) tamamlamışlardır.

Öykü tamamlama testinin derecelendirme sistemi oluşturulmadan önce alan yazın incelenmiş ve ilk olarak yetişkin-çocuk bağlanması temel alınarak yapılan çalışmalarda belirtilen bağlanma süreçleri belirlenmiştir (Bretherton ve Oppenheim, 2003; Bretherton vd., 1990; Fury, Carlson ve Sroufe, 1997; Oppenheim, Nir vd., 1997; Page and Bretherton, 2001; Von Klitzing, Kelsay ve Emde, 2003). Ardından öğretmenle ilişkilerin niteliğini tanımlamaya çalışan araştırmalar incelenmiş ve öğretmen-çocuk ilişki süreçlerinin farklı boyutları belirlenmiştir (Colwell, Gordon, Fujimoto, Kaestner ve Korenman, 2013; Harrison vd., 2007; Howes, Hamilton, vd., 1994; Mantzicopoulos ve Neuharth Pritchett, 2003; Murray vd., 2008; Pianta, 1999/2017; White, 2016). Yetişkin ve çocuk algılarına dayalı, farklı yöntemler ve derecelendirme sistemleri kullanılarak yapılan bu çalışmalardan elde edilen yakın ve çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkilerine yönelik süreçlerin öğretmen-çocuk öykü protokolüne başarıyla uygulanabileceği varsayılmıştır.

ÖİÖTT derecelendirme sistemi öğretmen-çocuk ilişki süreçlerini iki boyutta değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir: Olumlu / yakın ilişki ve olumsuz / çatışmalı ilişki. Olumlu / yakın ilişki boyutu öğretmen çocuk ilişkisindeki duyarlılık ve çatışmanın çözümü süreçlerini içermektedir. Çatışmalı ilişki boyutu ise sertlik / ceza ve kaçınma/duygusal uzaklık ölçekleri ile değerlendirilmiştir. İki tür sosyal ilişki sürecine ek olarak, çocukların öykülerinin tutarlılığı değerlendirilmiştir. Öykü tutarlılığı, çocuğun anlatısının düzgün bir öykü çizgisi sunup sunmadığını derecelendirmektedir. Aynı zamanda öykü tutarlılığında çocuğun öykü kökündeki ikilemi ele alıp almadığına bakılmıştır. Her bir öykü için duyarlılık, çatışmanın çözümü ve sertlik / ceza alt boyutları 0 ile 4 arasında değişen 5'lik bir derecelendirme sistemi, kaçınma/duygusal uzaklık alt boyutu ise 0 ile 3 arasında değişen 4'lük bir derecelendirme sistemi ile puanlanmıştır (0 = hiç uygun değil, 4 = çok uygun).

Değerlendirme süreci, öyküler bağlamında çocukların öğretmenleri ile ilişkilerini tasvir etmelerindeki farklılıkları belirlemek amacıyla araştırmacı ve danışmanın rastgele seçilen 10 videoyu birlikte izlemesi ile başlamıştır. Öğretmenle ilişki süreçlerinin tasvirlerinde ve öykü tutarlılığında derecelendirme kriterlerini belirlemeye özellikle dikkat edilmiştir. Değerlendirme yaparken ilişki süreçlerinde

çocuğun ifadeleri ile birlikte çocuğun duygusal tepkileri, her bir öykü kökü için görüşmeci tarafından yapılan sözlü teşvik, çocuğun öykü materyallerini kullanmasını da içeren fiziksel eylemler ve bu eylemlerin sıralaması da dikkate alınmıştır.

Güvenirlik: Derecelendirme sisteminin oluşturulmasının ardından kodlayıcılar arası güvenirliği değerlendirmek amacıyla araştırmacı ve alanında uzman bir kodlayıcı birlikte çalışmışlardır. Güvenilirlik çalışması öncesinde kodlayıcılar, ÖİÖTT'nin doğru bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla analizlere dahil edilmeyen 10 çocuğun öyküleri üzerinde puanlama sistemini tartışmışlardır. Bu işlemlerin ardından ek kodlayıcı 40 (örneklemin % 29'u) videoyu derecelendirmiştir. Kodlayıcılar arası uyum sınıf içi korelasyon (intra-class correlations) katsayısı ile belirlenmiştir. Sınıf içi korelasyon katsayısı duyarlılık için .91, çatışmanın çözümü için .88, sertlik/ceza için .93, kaçınma/duygusal uzaklık için .87 ve anlatı tutarlılığı için .89 olarak belirlenmiştir.

Yapı geçerliği: ÖİÖTT alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde duyarlılık alt boyutu ile çatışma çözme (r = .84, p < .01), sertlik/ceza (r = -.47, p < .01) ve kaçınma/duygusal uzaklık (r = -.81, p < .01) alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bunun yanında çatışma çözme ile sertlik/ceza (r = -.41, p < .01) ve kaçınma/duygusal uzaklık (r = -.71, p < .01) arasında negatif yönlü ilişkiler varken sertlik/ceza ile kaçınma/duygusal uzaklık (r = .44, p < .01) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öykü tutarlılığı ile ÖİÖTT alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise öykü tutarlılığı ile duyarlılık (r = .81, p < .01) ve çatışma çözme (r = .79, p < .01) arasında pozitif yönlü ilişkiler belirlenirken, sertlik/ceza (r = -.30, p < .01) ve kaçınma/duygusal uzaklık (r = -.72, p < .01) arasında negatif yönlü ilişkiler bulunduğu görülmektedir.

Çocukların TEDİL alıcı ve ifade edici dil puanları ile ÖİÖTT boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, sadece ifade edici dil becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisindeki sertlik/ceza (r = .17, p < .05) arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Ölçüt bağıntılı geçerlik: Ölçüt bağıntılı geçerliliği değerlendirmek amacıyla ÖİÖTT ile öğretmen algılarına dayalı Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği boyutları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği Çatışma ve Bağımlılık alt boyutları ile ÖİÖTT alt boyutları arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır. Bunun yanında Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği Yakınlık alt boyutu ile ÖİÖTT çatışma çözme (r = .24, p < .01) arasında pozitif yönlü ve kaçınma/duygusal uzaklık (r = -.17, p < .05) arasında negatif yönlü ilişkiler belirlenmiştir.

3.3.5. Okulu Sevme ve Okuldan Kaçınma Ölçeği

Okulu Sevme ve Okuldan Kaçınma Ölçeği (The School Liking and Avoidance Questionnaire), Ladd ve Price (1987) ve Ladd (1990) tarafından yapılan çalışmalardan çocukların okula karşı tutumlarını belirlemek amacıyla uyarlanmıştır. Toplam 14 maddesi bulunan OSOKÖ, iki faktörlü bir yapıya sahiptir ve okul uyumunu çocukların algılarına dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Okulu sevme alt boyutu (1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12. madde) çocukların okul hakkındaki olumlu algılarını ve duygularını (2, 6 ve 12. maddeler tersten hesaplanıyor; Okul eğlenceli mi? Okulda olmayı seviyor musun?) ve okuldan kaçınma alt boyutu (3, 5, 9, 13, 14. madde) çocukların okuldan kaçınma isteğini (Okula gelmek yerine evde kalmak ister misin?) değerlendirmektedir. Çocuklarla yapılan bireysel görüşmeler sırasında çocuklardan maddeleri üç puanlı bir puanlama ile (“evet,” “bazen,” ya da “hayır”) değerlendirmeleri istenmektedir (Ek 11). Her bir alt boyut için puanların ortalaması alınarak toplam puan hesaplanmaktadır. Okulu sevme alt boyutu için yüksek puanlar okulla ilgili olumlu duyguları belirtirken, okuldan kaçınma alt boyutu için yüksek puanlar okuldan kaçınma ile ilgili daha yüksek bir arzuyu belirtmektedir. Ladd ve diğerleri (1996) yaptıkları çalışmada alt boyutlar için iç tutarlılık katsayılarını güz ve bahar dönemleri için ayrı ayrı hesaplamış ve güçlü olduğunu belirtmişlerdir (okuldan hoşlanma Cronbach’s α güz = .87, bahar = .91, okuldan kaçınma Cronbach’s α güz = .76, bahar = .81).

Nur ve Aktaş Arnas (2019) tarafından 5-6 yaş 345 çocukla yapılan Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçeğin orijinaline benzer şekilde iki faktörlü 13 maddelik bir yapı elde edilmiştir. OSOKÖ okulu sevme alt boyutu için Cronbach Alfa Katsayısı .92 ve okuldan kaçınma alt boyutu için .87 olarak belirlenmiştir (Nur ve Aktaş Arnas, 2019). Bu araştırma kapsamında da OSOKÖ iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir. Güvenilirlik okulu sevme alt boyutu için .90 ve okuldan kaçınma alt boyutu için .89 olarak hesaplanmıştır.

3.3.6. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi

Erken Dil Gelişim Testi - Üçüncü Edisyonu (TEDİL; Test of Early Languge Development-Third Edition), Hresko ve arkadaşları (1999) tarafından 2 (24 ay) ila 8 yaş (95 ay) arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici sözel dil becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir testtir. TEDİL testi çocukların dil bozukluklarını belirleme, dil gelişim süreçlerine dair bilgi verme, dil gelişimlerinin zayıf ve güçlü yanlarını gösterme

ve araştırma yapma gibi farklı amaçlar için kullanılmak üzere geliştirilmiştir. TEDİL, A ve B formları olmak üzere iki paralel form içermektedir. Her iki form da Alıcı ve İfade Edici olmak üzere iki test ve her test anlam bilgisi ve sözdizimi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. A formunda Alıcı Dil alt testinde 24 anlam bilgisi ve 13 sözdizimini ölçen madde ve İfade Edici alt testinde 22 anlam bilgisi ve 17 sözdizimini ölçen madde bulunmaktadır. TEDİL uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik ön çalışması Güven (2009) tarafından 359 çocuk üzerinde yürütülmüştür. TEDİL'in güvenirlik çalışmasında, alfa iç turtalılık katsayıları, farklı yaş grupları ve farklı demografik alt gruplarda her iki form ve alt testler için .86 ile .98 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemi sonucunda korelasyon katsayıları A formu için Alıcı Dil .96 ve İfade Edici Dil .89 olarak belirlenmiştir. Uygulayıcılar arası her iki formu ve alt testleri puanlamada % 100 bir uyuşma ve .99 korelasyon katsayısı bulunmuştur. Bireysel olarak uygulanan TEDİL renkli resimlerden oluşan kitapçık ve küp, bebek gibi objeler gerektirmektedir. Bu test, söylenen kelimeyi resim kitapçıklarında gösterme, sözel yönergeleri anlama ve sorulara sözel olarak yanıt verme gibi beceriler gerektirmektedir. TEDİL testine çocuğun yaşına uygun maddeden başlanmakta ve başlangıç aşamasında çocuk üst üste 3 doğru yanıt veremezse birer madde geriye gidilerek çocuğun üst üste üç doğru yanıt verebildiği nokta belirlenmektedir. Bu nokta çocuğun taban puanını oluşturmaktadır. Çocuğa doğru tepki ölçütüne uygun cevap verdiği her madde için 1 puan verilmektedir. Çocuğun üst üste üç yanlış cevap verdiği noktada ise test sonlandırılmakta ve bu nokta çocuğun tavan puanı olarak saptanmaktadır. Taban puanın altındaki her madde doğru, tavan puanın üstündeki her madde yanlış olarak kabul edilerek çocuğun testten aldığı ham puanlar hesaplanmaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından 17 Eylül 2018 – 21 Aralık 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce uygulama yapılacak okullar için Osmaniye Valiliği'nden gerekli izinler alınmıştır. Ardından araştırmacı belirlenen okulların yönetici ve öğretmenleri ile görüşmüş ve araştırmanın amacını ve süreci anlatmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları ebeveynlere araştırma hakkında yüz yüze bilgi verilmesinin daha etkili olacağını belirterek sene başında yapılacak veli toplantısına araştırmacının katılmasını önermişlerdir. Böylece araştırmacı üç sınıfın veli toplantısına katılmış, araştırma sürecini ebeveynlere anlatmış

ve aydınlatılmış onam imzalatılmıştır. Aydınlatılmış onam formu toplantıya katılmayan ebeveynlere ve diğer iki sınıftaki ebeveynlere öğretmenler aracılığıyla gönderilmiştir.

Çocuklarla yapılacak görüşmeler için okulda uygun bir oda (müdür yardımcısı odası, rehber öğretmen odası, boş sınıf ya da oyun odası) belirlenmiş ve görüşme için düzenlenmiştir. Araştırmacı görüşmelere başlamadan önce çocukların kendisine aşina olmaları ve çocuklarla ilişki geliştirmek amacıyla çocukların sınıflarında en az üç saat zaman geçirmiştir. Bu süre zarfında araştırmacı kendini tanıtmış, çocukların etkinliklerine katılmış ve onlarla oyun oynamıştır. Daha sonra ebeveynleri onay veren çocuklar görüşmeye tek tek davet edilmiştir. Çocuklara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve katılmak için onların da onayı alınmıştır. Çocuklara cevaplarının gizli kalacağı ve istedikleri zaman cevaplamayı durdurabilecekleri bilgisi verilmiştir. Tüm çocuklar katılmayı kabul etmişlerdir. Bunun yanında çocuklara görüşmelerin kayıt altına alınacağı bilgisi verilmiş ve kamera tanıtılmıştır. Süreçte çocukların hiçbiri kamera ile ilgilenmemiş ve bu duruma itiraz etmemiştir.

Çocukların yaşları, dikkat süreleri ve sınıfta öğretmen ve arkadaşlarla ilişkilerin gelişmesi süreçleri dikkate alınarak tüm ölçme araçlarına ilişkin veriler dört oturumda toplanmıştır. Her bir oturum süresi 25-45 dakika sürmüş ve 91 çocuk için toplam 364 oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bir çizelge hazırlamış ve her çocuk için oturumlar takip edilmiştir. Birinci ve ikinci oturum (1 Ekim - 2 Kasım 2018) ebeveyn çocuk ilişkilerini değerlendirmek amacıyla belirlenen öykü tamamlama testinin ve çocukların dil becerilerini değerlendirmek amacıyla dil testinin uygulaması ile tamamlanmıştır. BÖTT ve TEDİL uygulaması arasında bir hafta süre olmasına dikkat edilmiş ve çizelgeyle takip edilmiştir. Üçüncü oturumda (5 – 29 Kasım 2018) çocukların öğretmenle ilişkilerini değerlendirmek amacıyla belirlenen öykü tamamlama testi ve ÖSOKÖ uygulanmıştır. Son olarak dördüncü oturumda (3 – 21 Aralık 2018) ise çocuklara, arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini değerlendirmek amacıyla belirlenen öykü tamamlama testi sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ilk olarak BÖTT video kayıtları BÖTT Q_Sıralama yöntemi kullanılarak kodlanmıştır. PQMethod-2.35 yüklenen veriler için faktör analizi yapılmış ve her bir çocuk için bağlanma sınıflamaları Q puanları elde edilmiştir. Ardından ÖİÖTT ve AİÖTT video kayıtları izlenmiş ve öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık

niteliği için kodlanmıştır. Katılımcı her bir çocuk için ebeveynlerine ve öğretmenlerine ait demografik bilgiler ve araştırmada kullanılan değişkenlere ait veriler SPSS programına girilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde ilk adım olarak yapısal eşitlik modeli için varsayımlar test edilmiştir. Bu doğrultuda tüm değişkenler için minimum ve maksimum değerler kontrol edilmiş ve böylece verilerin doğruluğu ve aralık dışında herhangi bir değer olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda verilerin doğru girildiği ve aralık dışında herhangi bir değer olmadığı belirlenmiştir. Analizin ikinci adımında veri setindeki uç (aykırı) değerleri belirlemek amacıyla *Z* puanları ve Q-Q grafiği incelenmiştir. Uç değerler dağılımın çarpıklaşmasına, korelasyon ve regresyon değerlerinin yanlılaşmasına ve modelin öneminin azalmasına sebep olduğundan incelenmesi önerilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2010). *Z* puanlarının -3.29 ile +3.29 altında ve üstünde değer alması uç değer olarak görülmektedir. Bu kriterlere dayanarak yapılan inceleme sonucunda AİÖTT alt boyutlarından yardım (4.56) ve baskınlık (3.98) boyutlarında uç değerler belirlenmiştir. Uç değerlerin etkili uç değerler olup olmadığını kontrol etmek amacıyla Cook uzaklığı hesaplanmıştır (Stevens, 2002). Cook uzaklığının tüm ölçümlerinde 1'den küçük değerler elde edildiğinden bu verilerin analize dahil edilmesine karar verilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri sıfıra yakın olduğunda, dağılımın normale yakın olduğu söylenebilir. Yapılan analizler sonucunda BÖTT Q-Sıralama kaygılı boyutu, ÖİÖTT setlik / ceza boyutu, AİÖTT çatışmanın sürdürülmesi, baskınlık, yardım ve samimiyet / sevgi boyutlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Özellikle YEM gibi normal dağılımın önemli olduğu analizlerde, istatistiksel olarak kabul edilebilir çarpıklık ve basıklık değerlerine ulaşabilmek için veri dönüşümü önerilmektedir. Kullanılan veri dönüşümü yönteminin çok değişkenli istatistik varsayımlarını karşılayarak istatistiksel gücü arttırdığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bilgiler göz önünde bulundurularak, araştırmada normal dağılım göstermeyen veriler için logaritmik dönüşüm uygulanmış ve elde edilen bu değerler dikate alınmıştır.

Tablo 5'te belirtilen ölçme araçlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, AİÖTT baskınlık boyutu çarpıklık ve basıklık değerinin veri dönüşümü uygulanmasına rağmen yüksek olduğu belirlenmiştir. AİÖTT baskınlık alt boyutu için hesaplanan puan ortalamaları nispeten düşüktür (X = 0.56; ss = 1.22) ve bu düşük

ortalama öyküler boyunca arkadaşların eşitliğe dayalı etkileşimlerini yansıtmaktadır. Kodlayıcılar "3" puanını sadece iki kez vermişlerdir ve "1" puanın üzerinde sadece 4 kez derecelendirme yapmışlardır. Bu nedenle AİÖTT baskınlık boyutu analizlerin ileri aşamalarında kullanılmamıştır. Araştırmada kullanılan diğer verilerin çarpıklık değerlerinin -1.072 ile 1.024 arasında ve basıklık değerlerinin ise -1.010 ile 1.021 arasında olduğu görülmektedir. Çok değişkenli normalliğin belirlenmesi amacıyla ise Mardia katsayısı ve kritik oran (critical ratio) değerlerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar kritik değerlerin (-.78 - 1.60) 1.96'dan küçük olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.

Ölçme Araçlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
OSOKÖ		
Okulu Sevme	-1.072	-.434
Okuldan Kaçınma	.627	-.942
BÖTT		
Güvenli	-.964	-.842
Kaçınan	1.024	-.735
Kaygılı	-.1.029	-.892
ÖİÖTT		
Duyarlılık	.511	.230
Çatışma Çözümü	.111	.151
Sertlik / Ceza	.470	-.584
Kaçınma / Duygusal Uzaklık	.206	.541
AÖTT		
Dostluk	.465	-.010
Özel Olma	.765	.534
Çatışmanın Sürdürülmesi	-.003	-.841
Çatışmanın Çözümü	-.390	.059
Baskınlık	1.669	1.555
Yardım Davranışı	.571	.397
Samimiyet / Sevgi	.535	.258

Çoklu bağlantı, iki veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki yüksek derecede ilişkiyi göstermektedir. Bu durum temelde iki değişkenin aynı yapıyı temsil ettiği anlamına gelmektedir ve istatistiksel ve mantıksal problemlerin kaynağı olabileceğinden mutlaka incelenmesi gerekmektedir (Byrne, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). YEM'in bir diğer varsayımı olan çoklu bağlantı problemine ilişkin olarak araştırmanın değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları, VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Korelasyon matrisinde (Tablo 7) korelasyon katsayılarının .00 ile .89 arasında değiştiği belirlenmiştir. Kline (2019), çoklu bağlantı için korelasyon katsayılarının 0,85'den düşük olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda BÖTT Q-Sıralama boyutlarından güvenli bağlanma ve kaçınan bağlanma (r = .89, p < .01) arasındaki korelasyon yüksektir. Bağımlı değişken olan okul uyumu üzerinde bağımsız değişken olan bağlanma boyutlarının etki değerini belirlemek için regresyon analizi yapılmış, VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Güvenli bağlanma için VIF = 9.40 ve tolerans =.10 (p < .05), kaçınan bağlanma için VIF = 8.32 ve tolerans = .12 (p > .05) ve kaygılı bağlanma için VIF = 1.85 ve tolerans = .53 (p > .05) olarak bulunmuştur. Ayrıca regresyon analizi sonuçları, okulu sevme için kaçınan bağlanma (β = -.08; p = .658) ve kaygılı bağlanma (β = -.06; p = .495) etki değerlerinin anlamsız olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde okuldan kaçınma için kaçınan bağlanma (β = .12; p = .514) ve kaygılı bağlanma (β = -.02; p = .775) etki değerleri de anlamsızdır. Bu nedenle analizlere etki değeri anlamlı olan güvenli bağlanma boyutu ile devam edilmiştir. Diğer değişkenler için elde edilen VIF değerleri kesme noktası olan 10'un altındadır. Elde edilen tolerans değerleri ise .17 ile .73 arasındadır ve bu değerler çoklu bağlantı varsayımı için önerilen .20 değerinden yüksektir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

3.6.YEM Analizleri

Mevcut çalışmada yapısal eşitlik modellemesinin seçilmesinin birkaç nedeni bulunmaktadır. İlk olarak, yapısal eşitlik modeli teoriye dayalı varsayımsal ilişkiyi test eden bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi, bu çalışmanın amacı Sistemler Kuramı'na dayalı ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk (okul uyumu) modelini test etmektir. İkincisi YEM, bir veya daha fazla eksojen ve endojen değişken arasındaki farklı ilişkileri inceleyebilmek için uygun bir yöntemdir (Kline, 2019). Araştırmanın kuramsal alt yapısı doğrultusunda oluşturulan yapısal eşitlik modellemesinde ebeveyn-çocuk bağlanması eksojen değişken ve okul uyumu endojen

değişken olarak belirlenmiştir. Bağımsız bir değişkenin bir sonucu nasıl veya neden etkilediğini açıklamaya yardımcı olan değişkenler aracı değişkenler olarak tanımlanmaktadır (Gunzler, Chen, Wu ve Zhang 2013). Aracılık, üç veya daha fazla değişkenin olmasını gerektirmektedir ve böylece üç değişken arasındaki nedensel süreç incelenebilir. Bu çalışmada oluşturulan YEM'de öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkileri aracı değişken olarak test edilmiştir ve dolaylı etkiler incelenmiştir.

Analizlere başlamadan önce YEM'in varsayımları test edilmiştir. İlk olarak veri setindeki uç değerler belirlenmiş ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. YEM analizlerinin çoklu bağlantı varsayımı için değişkenler arasındaki korelasyonlar, VIF ve tolerans değerleri dikkate alınmıştır. YEM analizlerinin varsayımlarından bir diğeri de uygun örneklem büyüklüğünün olmasıdır. YEM analizleri için uygun örneklem sayısını belirlemenin genel bir kuralı olmamakla birlikte (en az 100-200), çoğunlukla asgari örneklem sayısı kestirim gerektiren model parametre sayısı ile belirlenmektedir. Mevcut araştırmada örneklem sayısı 200 çocuk olarak belirlenmiş ancak araştırmanın doğası gereği veri toplama takviminin kısa olması, veri toplamanın çok zaman alması (her çocukla farklı oturumlarda yapılan görüşmeler toplamda en az iki saat sürmüştür), okulun veya sınıf öğretmenin kendi programının yoğunluğu gibi sebepler dolayısıyla sınırlanmıştır. Kline (2019) örneklem sayısının 100'ün altında olduğu durumlarda basit modellerin analiz edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada karmaşık modeller test edilmemiş ve test edilen modellerde kestirim gerektiren model parametre sayısı ve sonuçların manidarlığı dikkate alınmıştır. Tüm modeller için kestirim gerektiren model parametre sayısı 17'nin ve kritik oran .05 seviyesi için 1.96'nın altındadır (Kline, 2019).

Tablo 6.

YEM Uyum İndeksleri Kriterleri

Uyum İyiliği Değerleri	**İyi Uyum**	**Kabul Edilebilir Uyum**
GFI	.95 ≤ GFI ≤1.00	.90 ≤ GFI ≤ .95
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ .95	.85 ≤ AGFI ≤.90
CFI	.97 ≤ CFI ≤ 1.00	.95 ≤ CFI ≤ .95
SRMR	0 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .10
RMSEA	0 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08

Hipotezler doğrultusunda oluşturulan YEM modellerinde yer alan gizil değişkenlerin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA araştırmacının gizil değişkenlerin altında yatan yapıyı test etmesini sağlayan bir modelleme tekniğidir. Gizil değişken, gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler örüntüsünü açıklamayı sağlamaktadır (Vogt, 2005). Gözlenen değişkenler ölçülebilirken, gizil değişkenler gözlemlenebilir çoklu değişkenlerden oluşan ölçülemeyen faktörlerdir. Öğretmen-çocuk ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri niteliği ve okul uyumu gizil değişkenleri için tüm gözlenen değişkenler analize tabi tutulmuştur. Ardından kuramsal yapıya uygun olarak oluşturulan modeller test edilmiştir. Modellerin değerlendirme aşamasında ilk olarak Ki-kare istatistiği incelenmiştir. Evren ve örneklem kovaryans matrisinin arasındaki fark ile ilgili olan Ki-kare sonucunun anlamsız çıkması beklenmektedir. Ayrıca GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), SRMR (Standardized Root Mean Square Residua) ve RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) uyum indeksleri de değerlendirilmiştir (Kline, 2019). Tablo 6'da uyum indeksleri için ölçüt alınan kriterlere yer verilmiştir. Ebeveyn-çocuk ilişkileri ile okul uyumu arasındaki ilişkide öğretmen-.çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkilerinin dolaylı etkilerinin anlamlılığını değerlendirmek amacıyla 500 yinelemeli tekrar örnekleme (bootstrap) güven aralıkları (CI) kullanılmıştır. Dolaylı etkilerin anlamlı olabilmesi için %95 güven aralığındaki bootstrap alt ve üst değerlerinin ikisinin de sıfırın altında ya da üstünde olması gerekmektedir (Hayes, 2013).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada, sistem kuramına dayalı geliştirilen bir modelde, okul öncesi dönem çocukların ebeveyn-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkilerinin okul uyumu üzerindeki etkisini test etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları iki başlık altında sunulmuştur. İlk bölümde yapısal eşitlik modellinin varsayımlarını karşılamak için betimsel analizlere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise araştırmanın hipotezleri doğrultusunda ulaşılan bulgular ele alınmıştır.

4.1. Tanımlayıcı İstatistik

Bu bölümde araştırmada yer alan tüm değişkenlere ait minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri, değişkenler arasındaki ilişkiler ve araştırmada yer alan gizil değişkenlerin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.1. Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmalarına Ait Bulgular

Yapısal eşitlik modeli test edilmeden önce araştırmada kullanılan tüm gözlenen değişkenler için minimum, maksimum değerleri ile ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Tablo 7' de analiz sonucu ulaşılan değerler sunulmuştur.

Araştırmaya katılan çocukların okulu sevme puan ortalamaları 23.73 (*ss* = 4.37) ve okuldan kaçınma puan ortalamaları 6.08 (*ss* = 4.37) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu puanlar çocukların yüksek seviyede okulu sevme ve nispeten düşük seviyede okuldan kaçınma bildirdiklerini göstermektedir. Çocukların % 67.03'ü ebeveynleri ile güvenli bağlanma (X = 0.469; *ss* = 0.54), % 24.1'i kaçınan bağlanma (X = -0.04; *ss* = 0.51) ve % 8.7'si kaygılı bağlanma (X = 0.01; *ss* = 0.23) bildirmişlerdir.

Öğretmenle ilişkilerdeki puan ortalamaları incelendiğinde, çocukların yaklaşık % 27'si ortalamayı bir standart sapma aşan duyarlılık (X = 7.45; *ss* = 4.33) ve % 24'ü çatışma çözümü (X = 8.17; *ss* = 3.98) bildirmişlerdir. Ayrıca çocukların düşük düzeyde sertlik / ceza (X = 2.50; *ss* = 2.63) bildirdikleri ve yaklaşık % 29'nun bu boyuttan puan almadığı belirlenmiştir. Kaçınma / duygusal uzaklık (X = 8.64; *ss* = 3.84) boyutunda ise çocukların sadece % 21'i ortalamanın bir standart sapma üstünde puan almıştır.

Tablo 7.

Araştırmanın Değişkenlerine Ait Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	Min.	Mak.	*X*	*SS*
OSOKÖ				
Okulu Sevme	15.00	27.00	23.73	4.37
Okuldan Kaçınma	4.00	11.00	6.08	2.37
BÖTT				
Güvenli	-0.543	0.925	0.469	0.54
Kaçınan	-0.545	0.903	-0.04	0.51
Kaygılı	-0.257	0.895	0.01	0.23
ÖİÖTT				
Duyarlılık	0.00	20.00	7.45	4.33
Çatışma Çözümü	0.00	20.00	8.17	3.98
Sertlik/Ceza	0.00	14.00	2.50	2.63
Kaçınma/Duygusal Uzaklık	0.00	20.00	8.64	3.84
AÖTT				
Dostluk	2.00	15.00	7.07	2.92
Özel Olma	0.00	9.00	5.19	1.81
Çatışmanın Sürdürülmesi	0.00	9.00	1.82	1.72
Çatışmanın Çözümü	0.00	9.00	5.19	1.81
Baskınlık	0.00	7.00	0.56	1.22
Yardım Davranışı	0.00	9.00	1.62	1.61
Samimiyet/Sevgi	0.00	8.00	2.49	1.73
TEDİL Sözel Dil	80.00	132.00	104.36	12.90

Çocukların arkadaşlık ilişkilerini değerlendirmek amacıyla tamamladıkları öykülerden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde dostluk 7.07 (*ss* = 2.92), özel olma 5.19 (*ss* = 1.81), çatışmanın sürdürülmesi 1.82 (*ss* = 1.72), çatışmanın çözümü 5.19 (*ss* = 1.81), baskınlık 0.56 (*ss* = 1.22), yardım davranışı 1.62 (*ss* = 1.61) ve samimiyet / sevgi 2.49 (*ss* = 1.73) puan ortalamalarına sahiptir. Arkadaşlık ilişkilerindeki bu nispeten düşük puan ortalamaları, her bir öykünün her bir boyut için puanlanmasına rağmen, öykülerin farklı arkadaşlık süreçlerini değerlendirmek amacıyla planlanmış olmasındandır.

Çocukların sözel dil performansları (*X* = 104.36; *ss* = 12.90) incelendiğinde ise yaklaşık % 18'i ortalamanın altı, % 40'ı ortalama, % 35'i ortalama üstü, % 4'ü iyi ve % 2'si çok iyi performansa sahip olduğu görülmüştür.

4.1.2. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlara Ait Bulgular

Çalışmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8' de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre okulu sevme ile okuldan kaçınma (r = -.80, p < .05) negatif yönde anlamlı ilişkilidir.

BÖTT boyutları olan güvenli bağlanma ile kaçınan bağlanma (r = -.88, p < .01) ve kaygılı bağlanma (r = -.31, p < .01) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Güvenli bağlanma ile ÖİÖTT duyarlılık (r = .34, p < .01) ve çatışma çözümü (r = .36, p < .01) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenirken, sertlik/ceza (r = -.22, p < .05) ve kaçınma /duygusal uzaklık (r = -.42, p < .01) arasında negatif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Güvenli bağlanma ile arkadaşlık ilişkilerinin niteliği arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise dostluk (r = .42, p < .01), çatışma çözümü (r = .32, p < .01), baskınlık (r = .22, p < .05), yardım davranışı (r = .42, p < .01) ve samimiyet/sevgi (r = .32, p < .01) arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca güvenli bağlanma ile okulu sevme (r = .65, p< .01) ve okuldan kaçınma (r = -.65, p <.05) arasındaki ilişkiler de anlamlıdır.

BÖTT kaçınan bağlanma alt boyutu ile öğretmen-çocuk ilişkilerindeki duyarlılık (r = -.32, p < .01) ve çatışma çözümü (r = -.30, p < .01) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler belirlenirken, kaçınma / duygusal uzaklık (r = .39, p < .01) arasında pozitif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Kaçınan bağlanma ile arkadaşlık ilişkileri niteliği arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise dostluk (r = -.49, p < .01), çatışma çözümü (r = -.34, p < .01), baskınlık (r = -.26, p< .05), yardım davranışı (r = -.37, p < .01) ve samimiyet/sevgi (r = -.34, p < .01) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Kaçınan bağlanmanın okula uyumla ilişkisi incelendiğinde ise okulu sevme (r = -.58, p < .05) ve okuldan kaçınma (r = .60, p < .01) ile ilişkiler anlamlıdır.

Ebeveyn-çocuk bağlanması son alt boyutu kaygılı bağlanma ile ÖİÖTT duyarlılık (r = -.27, p < .05) ve çatışma çözümü (r = -.32, p < .01) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler belirlenirken, sertlik / ceza (r = .34, p < .01) ve kaçınma / duygusal uzaklık (r = .28, p < .01) arasında pozitif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Kaygılı bağlanma ile arkadaşlık ilişkileri niteliği boyutlarından sadece baskınlık boyutu (r = -.21, p < .05) ile anlamlı ilişki göstermiştir. Bunun yanında kaçınan bağlanma ile okulu sevme (r = -.25, p < .05) arasındaki ilişki anlamlıyken, okuldan kaçınma (r = .15, p > .05) ile ilişkisi anlamsızdır.

Tablo 8. *Araştırmada Yer Alan Gözlenen Değişkenlere Ait Korelasyonlar*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	1															
2	.-.80**	1														
3	.65**	-.65**	1													
4	-58**	.60**	-.88**	1												
5	-.25*	.15	-.31**	.083	1											
6	.47**	-.38**	.34**	-.32**	-.27*	1										
7	.43**	-.35**	.36**	-.30**	-.32**	.82**	1									
8	-.27**	.20*	-.22*	.15	.34**	-.45**	-.35**	1								
9	-.51**	.48**	-.42**	.39**	.28**	-.83**	-.73**	.39**	1							
10	.42**	-.48**	.41**	-.49**	-.07	.50**	.49**	-.14	-.48**	1						
11	.12	-.10	.15	-.12	-.07	-.00	.07	.11	.11	.29**	1					
12	.11	.00	.16	-.10	-.13	.01	-.00	.04	.11	-.00	.21*	1				
13	.40**	-.50**	.32**	-.34**	-.10	.47**	.56**	-.15	-.54**	.73**	.18	-.25*	1			
14	.10	-.04	.22*	-.26*	-.21*	.19	.18	-.15	-.14	.08	-.09	.47**	-.09	1		
15	.28**	-.43**	.42**	-.37**	-.06	.16	.14	-.10	-.26*	.45**	.06	.00	.26**	.04	1	
16	.35**	-.34**	.32**	-.34**	-.08	.44**	.43**	-.03	-.40**	.69**	.26**	.19	.50**	-.01	.43**	
17	.04	-.02	.07	-.06	-.15	.10	.01	-.14	-.07	.08	-.06	-.03	.05	.15	.07	.05

**p<0.01,; *p<0.05

Not: 1. Okulu Sevme; 2. Okuldan Kaçınma; 3. BÖTT Q-S Güvenli; 4. BÖTT Q-S Kaçınan; 5. BÖTT Q-S Kaygılı; 6. ÖİÖTT Duyarlılık; 7. ÖİÖTT Çatışma Çözümü; 8. ÖİÖTT Serlik/Ceza; 9. ÖİÖTT Kaçınma./Duygusal Uzaklık; 10. AÖTT Dostluk; 11. AÖTT Özel Olma; 12. AÖTT Çatışmayı Sürdürme; 13. AÖTT Çatışma Çözümü; 14. AÖTT Baskınlık; 15. AÖTT Yardım Davranışı; 16. AÖTT Samimiyet/Sevgi; 17. TEDİL Sözel Dil

Çocukların öğretmenleriyle ilişkilerini değerlendiren ÖİÖTT alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde duyarlılık ile çatışma çözümü (r = .82, p < .01) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenirken, sertlik / ceza (r = -.45, p < .01) ve kaçınma / duygusal uzaklık (r = -.83, p < .01) arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Çatışma çözümü, sertlik / ceza (r = -.35, p < .01) ve kaçınma / duygusal uzaklık (r = -.73, p < .01) ile negatif yönlü ilişkiliyken, sertlik / ceza ve kaçınma / duygusal uzaklık (r = .39, p < .01) arasında pozitif yönlü ilişkiler vardır. ÖİÖTT boyutlarının AİÖTT boyutlarıyla arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde öğretmen duyarlılığı ile dostluk (r = .50, p < .01), çatışma çözümü (r = .47, p < .01) ve samimiyet / sevgi (r = .43, p < .01) arasında pozitif yönde ilişkiler vardır. Benzer şekilde ÖİÖTT çatışma çözümü ile dostluk (r = .49, p< .01), çatışma çözümü (r = .56, p < .01) ve samimiyet / sevgi (r = .43, p < .01) arasında pozitif yönde ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkilerindeki kaçınma / duygusal uzaklık ile AİÖTT dostluk (r = -.48, p < .01), çatışma çözümü (r = -.54, p < .01), yardım davranışı (r = -.26, p < .05) ve samimiyet / sevgi (r = -.40, p < .01) arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişki boyutlarının okula uyum boyutları ile korelasyonları incelendiğinde ise okulu sevme ile duyarlılık (r = .47, p < .01) ve çatışma çözümü (r = .43, p < .01) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenirken, sertlik / ceza (r = -.27, p < .01) ve kaçınma / duygusal uzaklık (r = -.51, p < .01) arasında negatif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Okuldan kaçınma ile ÖİÖTT duyarlılık (r = -.38, p < .01) ve çatışma çözümü (r = -.35, p< .01) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler belirlenirken, sertlik / ceza (r = .20, p < .05) ve kaçınma / duygusal uzaklık (r = .48, p < .01) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler vardır.

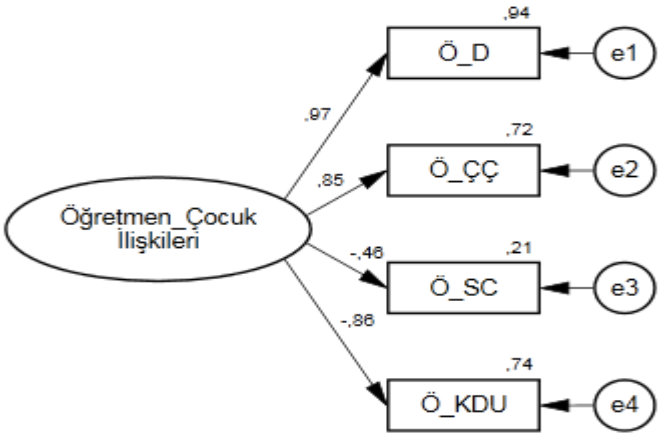
Arkadaşlık ilişkileri boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde AİÖTT dostluk ile özel olma (r = .29, p < .01), çatışma çözümü (r = .73, p < .01), yardım davranışı (r = .45, p < .01) ve samimiyet / sevgi (r = .69, p < .01) arasındaki ilişkiler de pozitif yönde anlamlıdır. Arkadaşlar arasındaki özel olma ise çatışmayı sürdürme (r = .21, p < .05) ve samimiyet / sevgi (r = .26, p < .01) ile ilişkili bulunmuştur. Çatışmayı sürdürmenin çatışma çözümü (r = -.25, p < .05) ile negatif yönde ve baskınlıkla (r = .47, p < .01) pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Arkadaşlık ilişkilerindeki çatışma çözümü ile yardım davranışı (r = .26, p < .01) ve samimiyet / sevgi (r = .50, p < .01) arasında ve yardım davranışı ile samimiyet / sevgi (r = .43, p < .01) arasında pozitif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Arkadaşlık ilişki boyutlarının okula uyum boyutları ile ilişkisi değerlendirildiğinde okulu sevme ile dostluk (r = .42, p < .01), çatışma çözümü

(r = .40, p < .01), yardım davranışı (r = .28, p < .01) ve samimiyet / sevgi (r = .35, p < .01) arasında pozitif yönlü, okuldan kaçınma ile dostluk (r = -.48, p < .01), çatışma çözümü (r = -.50, p < .01), yardım davranışı (r = -.43, p < .01) ve samimiyet / sevgi (r = -.34, p < .01) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

TEDİL sözel dil puanları ile çalışmada yer alan tüm değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Bu durum beklenen bir sonuçtur. Öykü tamamlama testleri, özellikle sözel becerilerle ilişkili bulunmamaktadır çünkü öykülerdeki materyal kullanımı çocuğun konuşmadan tasvir edebilmesine ve böylece sözel becerilerdeki sınırlılıkları telafi etmeye imkan sağlamaktadır (Miljkovitch, Pierrehumbert ve Halfon 2007; Page, 2001).

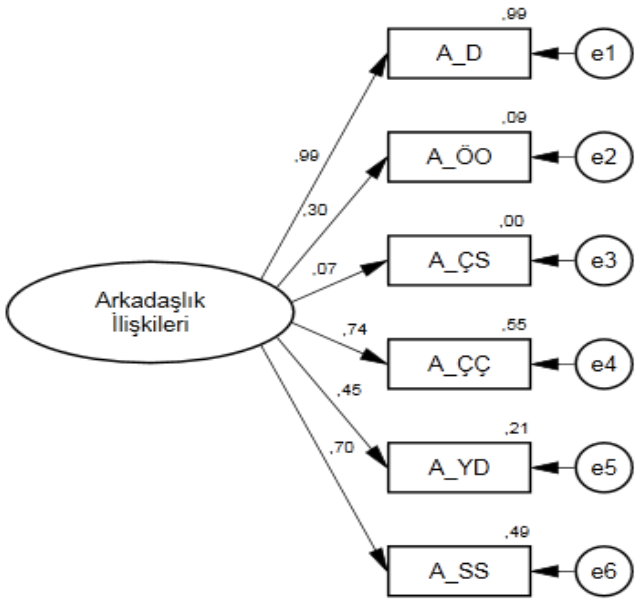
4.1.3. Faktör Analizi Sonuçları

Araştırmada yer alan gizil değişkenlerin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Öğretmen çocuk ilişkilerindeki gözlenen değişkenler (duyarlılık, çatışma çözümü, sertlik/ceza ve kaçınma /duygusal uzaklık) öğretmen-çocuk ilişkileri gizil değişkeni için test edilmiştir. Benzer şekilde arkadaşlık ilişkilerindeki gözlenen değişkenler (dostluk, özel olma, çatışmanın sürdürülmesi, çatışma çözümü, yardım davranışı ve samimiyet/sevgi) arkadaşlık nitelikleri gizil değişkeni için analize tabi tutulmuştur.



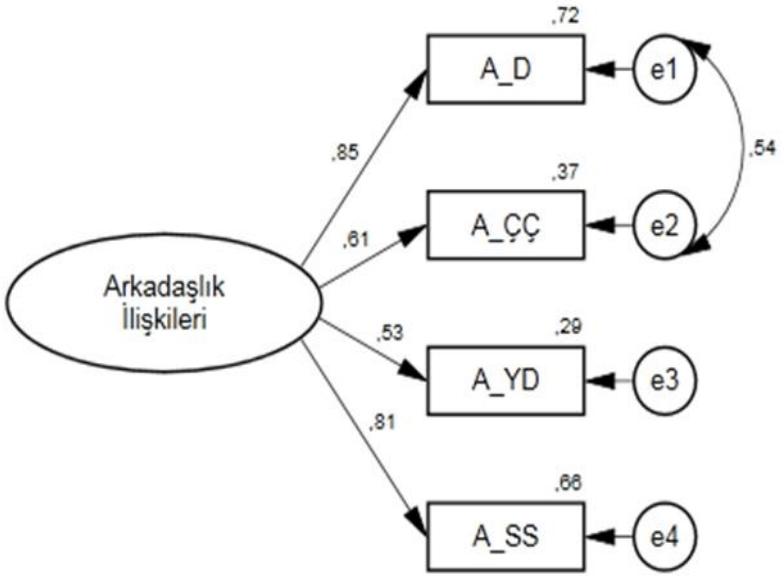
Şekil 4. Öğretmen-çocuk ilişkilerine ait DFA modeli. Ö_D =duyarlılık, Ö_ÇÇ = çatışma çözümü, Ö_SC= sertlik/ceza, Ö_KDU = kaçınma/duygusal uzaklık

Şekil 4’ te öğretmen-çocuk ilişkileri gözlenen değişkenlerine ait DFA modeli sunulmuştur. Gizil değişken için faktör yükleri -.86 ile .97 arasında değişmektedir ve modeldeki tüm yollar anlamlı bulunmuştur (p < .001). Modelde Ki-kare testinin anlamsız olduğu belirlenmiştir ($\chi 2$ (2) = .805, p = .66). İncelenen uyum indeksleri (GFI = .99, AGFI = .97, CFI = 1.00, SRMR =.01 ve RMSEA = .000) modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen çocuk ilişkileri dört gösterge ile tanımlanmıştır.



Şekil 5. Arkadaşlık ilişkilerine ait ilk DFA modeli. A_D = dostluk, A_ÖO = özel olma, A_ÇS = çatışmayı sürdürme, A_ÇÇ = çatışma çözümü, A_YD =yardım davranışı, A_SS = samimiyet ve sevgi

Araştırmada ikinci DFA analizi arkadaşlık ilişkileri niteliği gizil değişkeni için gerçekleştirilmiştir. Şekil 5’ te arkadaşlık ilişkileri niteliği gözlenen değişkenlerine ait model sunulmuştur. Arkadaşlık ilişkileri niteliği gizil değişkenine ait gözlenen değişkenlerin faktör yükleri incelendiğinde, çatışmayı sürdürme (A_ÇS; p = .53) değişkenin faktör yükünün .05’ten büyük olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında özel olma (A_ÖO) değişkenine ait faktör yük değeri (.30), .05 düzeyinde anlamlı olmasına rağmen oldukça düşüktür. Bu nedenlerle iki değişken modelden çıkarılarak DFA analizi yenilenmiştir.



Şekil 6. Arkadaşlık ilişkilerine ait ikinci DFA modeli. A_D = dostluk, A_ÖO = özel olma, A_ÇÇ = çatışma çözümü, A_YD = yardım davranışı, A_SS = samimiyet ve sevgi

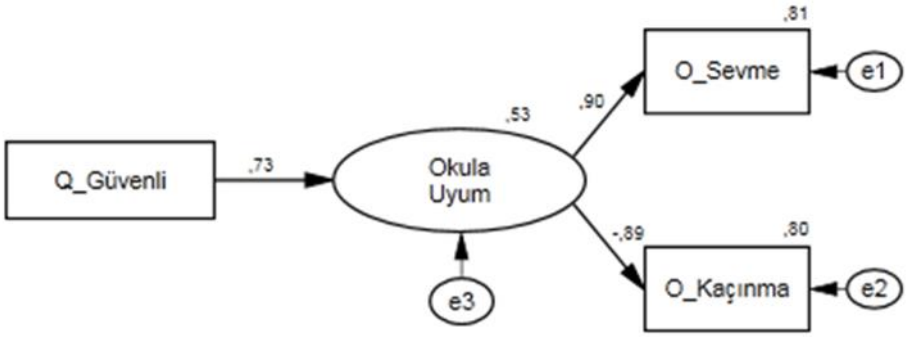
Arkadaşlık ilişkileri gizil değişkenleri için tekrarlanan DFA modeli Şekil 6' da sunulmuştur. Gizil değişkeni için faktör yükleri .53 ile .85 arasında değişmektedir ve modeldeki tüm yollar anlamlı bulunmuştur (p < .001). Modelde Ki-kare testinin anlamsız olduğu belirlenmiştir ($\chi 2$ (1) = .917, p = .33). İncelenen uyum indeksleri (GFI = .99, AGFI = .95, CFI = 1.00, SRMR = .01 ve RMSEA = .000) modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda arkadaşlık ilişkileri niteliği dört gösterge ile tanımlanmıştır.

4.2. Ebeveyn-Öğretmen-Arkadaş-Çocuk Sistemine İlişkin Geliştirilen Modeller

Araştırmanın bu bölümünde alan yazın doğrultusunda oluşturulan modeller test edilmiş ve araştırmanın hipotezlerine ait bulgular sırasıyla sunulmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçları yorumlanırken, ölçüt olarak genel uyum, parametre tahminleri ve standardize edilmiş regresyon katsayıları kullanılmıştır. Çalışmada, model uyumunu değerlendirmek için Ki-kare istatistiği, GFI, AGFI, CFI, SRMR ve RMSEA uyum indeksleri incelenmiştir. Ayrıca parametre tahminleri toplam, dolaylı ve doğrudan etkileri incelemek için hesaplanmıştır.

4.2.1. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk hipotezi "*Çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinin okula uyum üzerinde önemli etkisi vardır"* şeklindedir. Şekil 7' de hipotez testi için oluşturulan model sunulmuştur. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için oluşturulan modelin uyum indeksleri incelenmiş (GFI = 1.00, CFI = 1.00) ve elde edilen modelin full model olduğu belirlenmiştir. Test edilen modelde değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ebeveynle güvenli bağlanmanın okula uyum düzeyi üzerinde pozitif yönlü (β = .73; p < .01) anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, ebeveynle güvenli bağlanma düzeyi arttıkça çocukların okulu sevme düzeyinin arttığını ve okuldan kaçınma düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

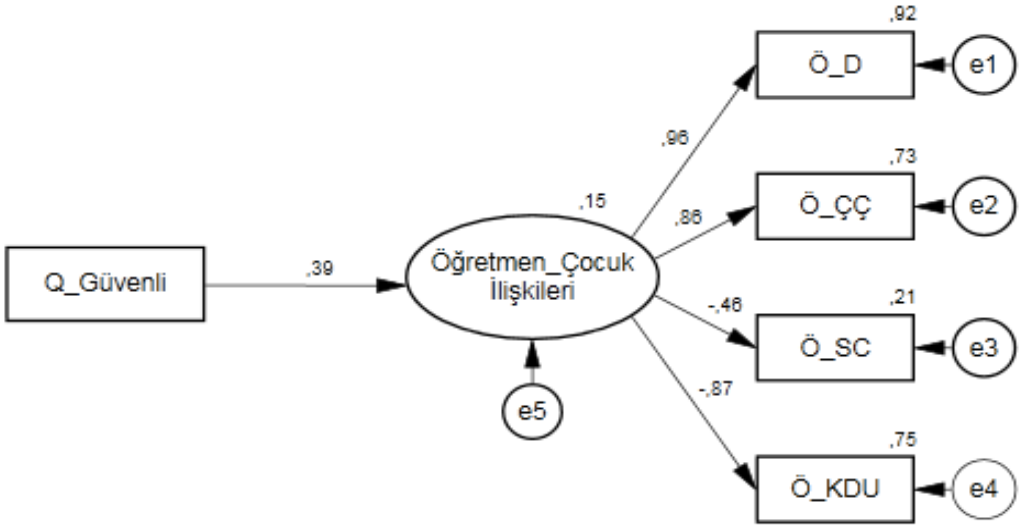


Şekil 7. Ebeveyn-çocuk ilişkileri ve okula uyuma ilişkin model. Q_Güvenli = güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması, O_Sevme = OSOKÖ okulu sevme, O_Kaçınma = OSOKÖ okuldan kaçınma

4.2.2. Ebeveyn-Çocuk ve Öğretmen-Çocuk İlişkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi "*Çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerinde önemli etkisi vardır"* şeklindedir. Şekil 8' de hipotez testi için oluşturulan model sunulmuştur. Modelde ki-kare testi anlamsız bulunmuştur ($\chi 2$ (5) = 6.90, p = .22). Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkileri incelemek için oluşturulan modelin uyum indeksleri (GFI = .97, AGFI = .91, CFI = .99, SRMR =.02 ve RMSEA = .06) modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir. Test edilen modelde değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ebeveynle güvenli bağlanmanın öğretmen-çocuk ilişkisi üzerinde pozitif yönlü (β = .39; p < .01) anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, ebeveynle güvenli bağlanma düzeyi arttıkça öğretmen

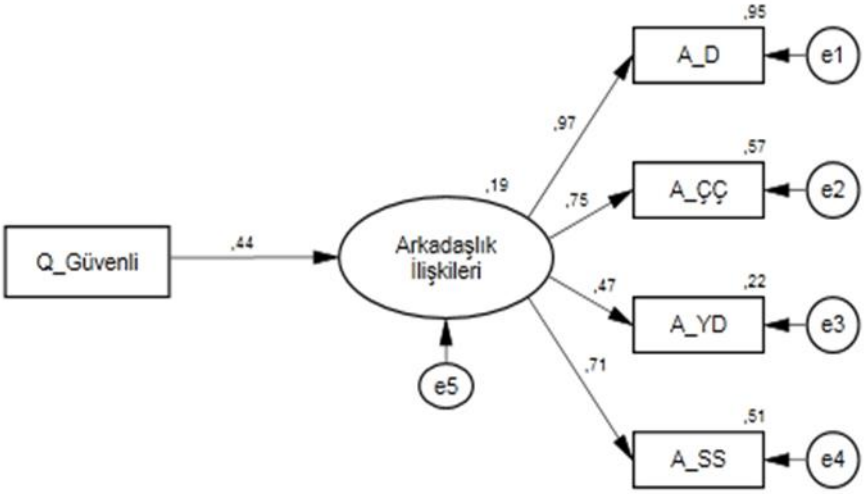
duyarlılığının (Ö_D) ve çatışma çözümü (Ö_ÇÇ) düzeylerinin artığını, sertlik/ceza (Ö_SC)ve kaçınma/duygusal uzaklık (Ö_KDU) düzeylerinin azaldığını göstermektedir.



Şekil 8. Ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerine ilişkin model. Q_Güvenli = güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması, Ö_D =duyarlılık, Ö_ÇÇ = çatışma çözümü, Ö_SC= sertlik/ceza, Ö_KDU = kaçınma/duygusal uzaklık

4.2.3. Ebeveyn-Çocuk ve Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Bulgular

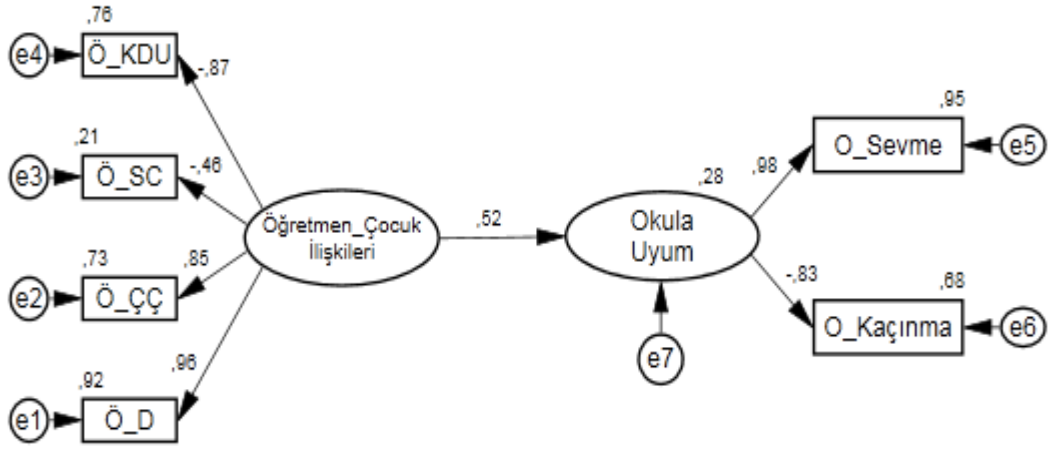
Araştırmanın üçüncü hipotezi "*Çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinin arkadaşlık ilişkileri üzerinde önemli etkisi vardır"* şeklindedir. Şekil 9' da hipotez testi için oluşturulan model sunulmuştur. Modelde ki-kare testi anlamsız bulunmuştur ($\chi 2$ (4) = 4.529, p = .33). Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkileri incelemek için oluşturulan modelin uyum indeksleri (GFI = .98, AGFI = .92, CFI = .99, SRMR =.03 ve RMSEA = .03) modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir. Test edilen modelde değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ebeveynle güvenli bağlanmanın öğretmen-çocuk ilişkisi üzerinde pozitif yönlü (β = .44; p < .01) anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, ebeveynle güvenli bağlanma düzeyi arttıkça olumlu arkadaşlık ilişkileri nitelikleri olan dostluğun (A_D), arkadaşlar arasındaki çatışma çözümünün (A_ÇÇ), ihtiyaç durumunda arkadaşa yardım etmenin (A_YD), ve arkadaşlar arasındaki samimiyet ve sevginin (A_SS) arttığını göstermektedir.



Şekil 9. Ebeveyn-çocuk bağlanması ve arkadaşlık ilişkilerine ilişkin model. Q_Güvenli = güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması, A_D = dostluk, A_ÇÇ = çatışma çözümü, A_YD =yardım davranışı, A_SS = samimiyet ve sevgi

4.2.4. Öğretmen-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Bulgular

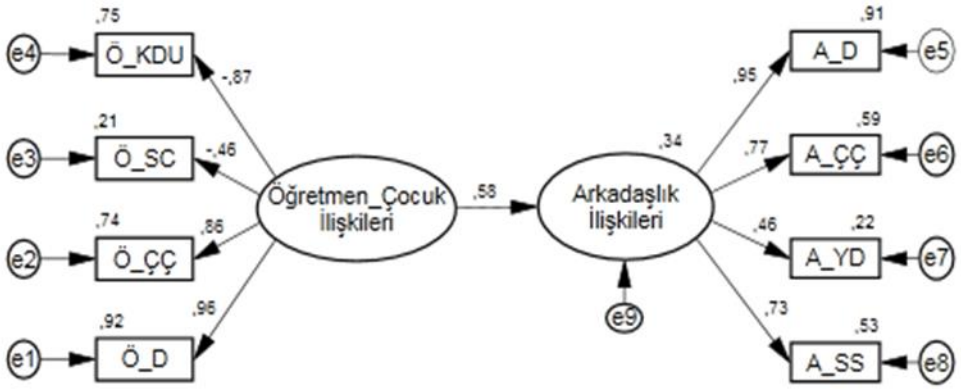
Araştırmanın dördüncü hipotezi "*Çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin okula uyum üzerinde önemli etkisi vardır"* şeklindedir. Şekil 10' da hipotez testi için oluşturulan model sunulmuştur. Modelde ki-kare testi anlamsız bulunmuştur ($\chi 2$ (8) = 8.988, p = .34). Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkileri incelemek için oluşturulan modelin uyum indeksleri (GFI = .96, AGFI = .91, CFI = .99, SRMR =.03 ve RMSEA = .03) modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir. Test edilen modelde değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmen-çocuk ilişkilerinin okula uyum üzerinde pozitif yönlü (β = .52; p < .01) anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, çocukların anlatılarında öğretmen duyarlılığı (Ö_D) ve öğretmen-çocuk arasındaki çatışma çözümü (Ö_ÇÇ) düzeyi arttıkça çocukların daha fazla okulu sevdiğini göstermektedir. Çocukların anlatılarındaki sert veya cezalandırıcı (Ö_SC) öğretmen davranışları ve öğretmen-çocuk arasındaki kaçınma/duygusal uzaklık (Ö_KDU) düzeyi artıkça çocukların okuldan kaçınma düzeyi artmaktadır.



Şekil 10. Öğretmen-çocuk ilişkileri ve okula uyuma ilişkin model. Ö_D =duyarlılık, Ö_ÇÇ = çatışma çözümü, Ö_SC= sertlik/ceza, Ö_KDU = kaçınma/duygusal uzaklık, O_Sevme = OSOKÖ okulu sevme, O_Kaçınma = OSOKÖ okuldan kaçınma

4.2.5. Öğretmen-Çocuk ve Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Bulgular

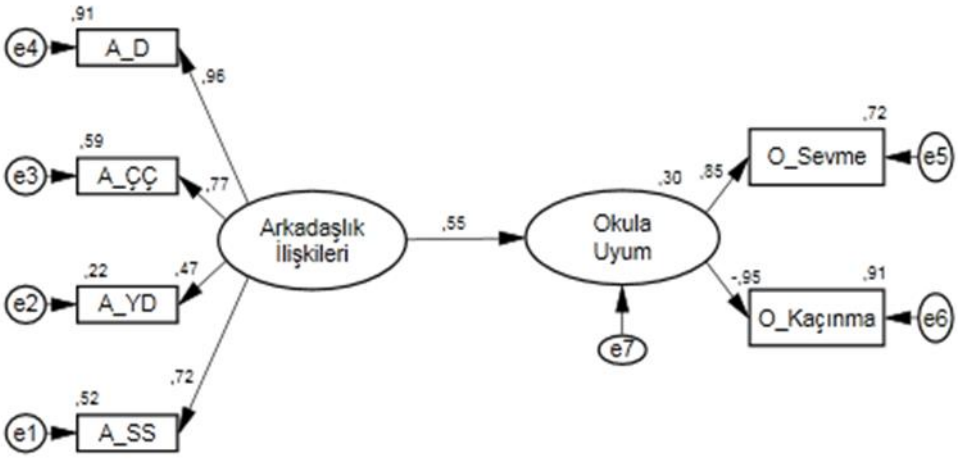
Araştırmanın beşinci hipotezi "*Çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin arkadaşlık ilişkileri üzerinde önemli etkisi vardır" şeklindedir*" Şekil 11' de hipotez testi için oluşturulan model sunulmuştur. Modelde ki-kare testi anlamsız bulunmuştur ($\chi 2$ (19) = 23.650, p = .12). Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkileri incelemek için oluşturulan modelin uyum indeksleri (GFI = .94, AGFI = .87, CFI = .98, SRMR =.05 ve RMSEA = .06) modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir. Test edilen modelde değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmen-çocuk ilişkilerinin arkadaşlık ilişkileri üzerinde pozitif yönlü (β = .58; p < .01) anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, çocukların anlatılarında öğretmen duyarlılığı (Ö_D) ve çatışmaların olumlu çözümlerinin (Ö_ÇÇ), olumlu arkadaşlık nitelikleri olan dostluk (A_D), çatışma çözümü (A_ÇÇ), yardım davranışı (A_YD), samimiyet ve sevgi (A_SS) davranışları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenle ilişkilerdeki sertlik / ceza (Ö_SC) ve kaçınma / duygusal uzaklık (Ö_KDU) düzeyi artıkça çocukların olumlu arkadaşlık ilişkileri niteliği düzeyi de azalmaktadır.



Şekil 11. Öğretmen-çocuk ve arkadaşlık ilişkilerine ilişkin model. Ö_D =duyarlılık, Ö_ÇÇ = çatışma çözümü, Ö_SC= sertlik/ceza, Ö_KDU = kaçınma/duygusal uzaklık, A_D = dostluk, A_ÇÇ = çatışma çözümü, A_YD =yardım davranışı, A_SS = samimiyet ve sevgi

4.2.6. Arkadaşlık İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Bulgular

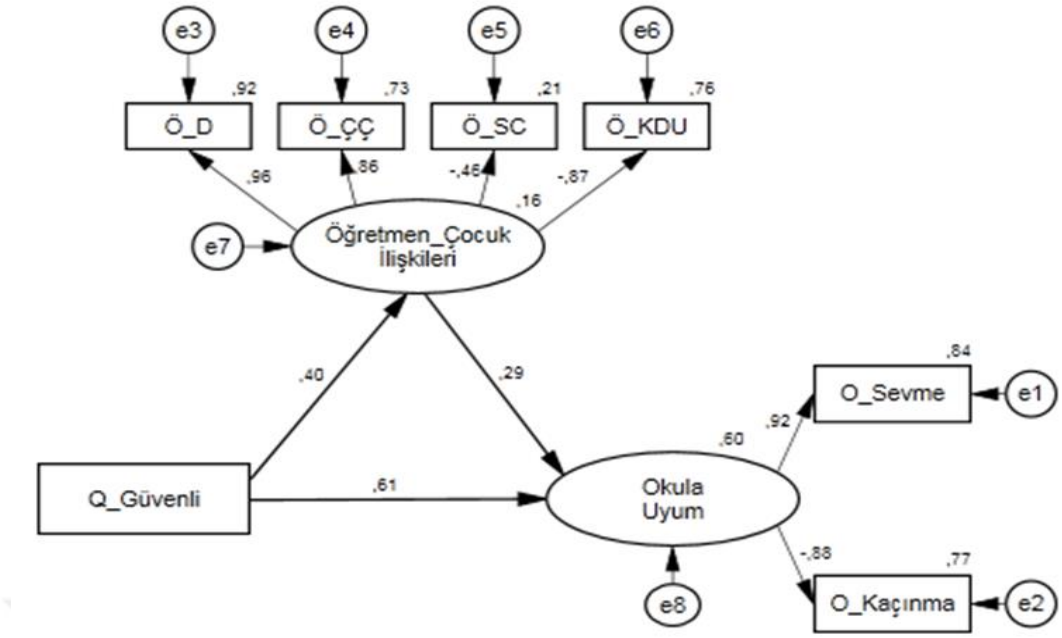
Araştırmanın altıncı hipotezi "*Çocukların arkadaşlarıyla ilişkilerinin okula uyum üzerinde önemli etkisi vardır"* şeklindedir. Şekil 12' de hipotez testi için oluşturulan model sunulmuştur. Modelde ki-kare testi anlamsız bulunmuştur ($\chi 2$ (7) = 9.875, p = .12). Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkileri incelemek için oluşturulan modelin uyum indeksleri (GFI = .96, AGFI = .89, CFI = .98, SRMR =.04 ve RMSEA = .06) modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir. Test edilen modelde değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, arkadaşlık ilişkilerinin okula uyum üzerinde pozitif yönlü (β = .58; p < .01) anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, çocukların anlatılarında arkadaşlar arasındaki dostluk (A_D), çatışma çözümü (A_ÇÇ), yardım davranışı (A_YD), samimiyet ve sevgi (A_SS) arttıkça çocukların okulu sevme düzeyinin arttığını ve okuldan kaçınma düzeyinin azaldığını göstermektedir.



*Şekil 12.*Arkadaşlık ilişkileri ve okula uyuma ilişkin model. A_D = dostluk, A_ÇÇ = çatışma çözümü, A_YD =yardım davranışı, A_SS = samimiyet ve sevgi, O_Sevme = OSOKÖ okulu sevme, O_Kaçınma = OSOKÖ okuldan kaçınma

4.2.7. Ebeveyn-Öğretmen-Çocuk Sistemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci hipotezi "*Ebeveyn-çocuk ilişkileri, çocukların öğretmenleriyle ilişkilerini etkileyerek, onların okula uyumlarını dolaylı olarak etkiler"* şeklindedir. Şekil 13' de hipotez testi için oluşturulan model sunulmuştur. Modelde ki-kare testi anlamsız bulunmuştur ($\chi 2$ (12) = 14.122, p = .41). Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkileri incelemek için oluşturulan modelin uyum indeksleri (GFI = .96, AGFI = .91, CFI = .99, SRMR =.03 ve RMSEA = .02) modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir. Test edilen modelde değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ebeveynle güvenli bağlanmanın öğretmen-çocuk ilişkisi (β = .40; p < .01; 95% CI [0.20, 0.55]) ve okula uyum (β = .61; p < .01; 95% CI [0.43, 0.79]) düzeyi üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisi vardır. Ayrıca öğretmen-çocuk ilişkisinin okula uyum düzeyi üzerinde pozitif yönlü (β = .29; p < .01; 95% CI [0.09, 0.48]) anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ebeveynle güvenli bağlanmanın okula uyum düzeyine, öğretmen-çocuk ilişkileri düzeyine etkileri aracılığıyla etkisinin ise pozitif yönde anlamlı olduğu bulunmuştur (β = .11; p < .05; 95% CI [0.04, 0.22]).

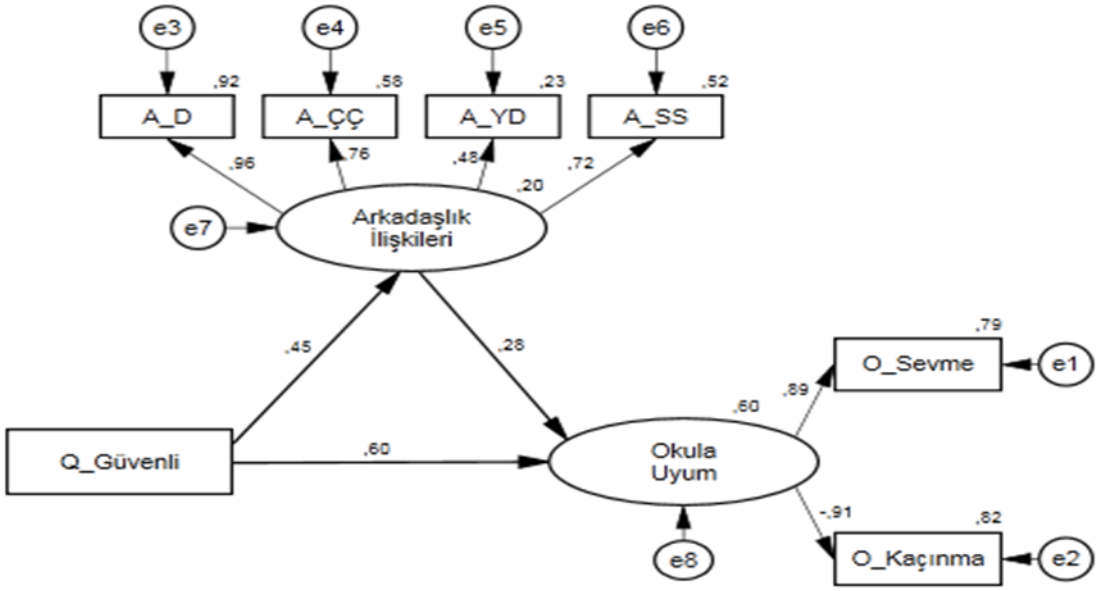


Şekil 13. Ebeveyn-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkisi ve okul uyumuna ilişkin model. Q_Güvenli = güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması, Ö_D =duyarlılık, Ö_ÇÇ = çatışma çözümü, Ö_SC= sertlik/ceza, Ö_KDU = kaçınma/duygusal uzaklık, O_Sevme = OSOKÖ okulu sevme, O_Kaçınma = OSOKÖ okuldan kaçınma

Şekil 13' de görüldüğü gibi ebeveynle güvenli bağlanma, öğretmen-çocuk ilişkilerine ait varyansın % 16'nı açıklamaktadır. Güvenli ebeveyn çocuk bağlanmasının ve öğretmenle ilişkilerin birlikte okula uyuma ait açıkladığı varyans ise % 60'tır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen-çocuk ilişkilerinin, güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması ve okula uyum arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği söylenebilir.

4.2.8. Ebeveyn-Arkadaş-Çocuk Sistemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci hipotezi "*Ebeveyn-çocuk ilişkileri, çocukların arkadaşlık ilişkilerini etkileyerek, onların okula uyumlarını dolaylı olarak etkiler"* şeklindedir. Şekil 14' te hipotez testi için oluşturulan model sunulmuştur. Modelde ki-kare testi anlamsız bulunmuştur ($\chi 2$ (12) = 16.375, p = .12). Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkileri incelemek için oluşturulan modelin uyum indeksleri (GFI = .95, AGFI = .88, CFI = .98, SRMR =.05 ve RMSEA = .07) modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir.



Şekil 14. Ebeveyn-çocuk bağlanması, arkadaşlık niteliği ve okul uyumuna ilişkin model. Q_Güvenli = güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması, A_D = dostluk, A_ÖO = özel olma, A_ÇÇ = çatışma çözümü, A_YD =yardım davranışı, A_SS = samimiyet ve sevgi, O_Sevme = OSOKÖ okulu sevme, O_Kaçınma = OSOKÖ okuldan kaçınma

Test edilen modelde değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ebeveynle güvenli bağlanmanın arkadaşlık niteliği (β = .45; p < .01; 95% CI [0.24, 0.61]) ve okula uyum (β = .60; p < .01; 95% CI [0.41, 0.78]) düzeyi üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisi vardır. Ayrıca arkadaşlık niteliğinin okula uyum düzeyi üzerinde pozitif yönlü (β = .28; p < .01; 95% CI [0.09, 0.49]) anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ebeveynle güvenli bağlanmanın okula uyum düzeyine, arkadaşlık niteliği düzeyine etkileri aracılığıyla pozitif yönlü anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir (β = .12; p < .05; 95% CI [0.04, 0.25]). Şekil 14'te görüldüğü gibi ebeveynle güvenli bağlanma, arkadaşlık niteliğine ait varyansın % 20'sini açıklamaktadır. Güvenli ebeveyn çocuk bağlanması ve arkadaşlık niteliğinin birlikte okul uyumuna ait açıkladığı varyans ise % 60'tır. Bu bulgular doğrultusunda arkadaşlık ilişkilerinin güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması ve okula uyum arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Mevcut çalışmada okul öncesi dönem çocukların okul uyumlarını etkilediği düşünülen ebeveyn çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkileri arasındaki ilişkiler sistem kuramı çerçevesinde geliştirilen modelle test edilmiştir. Bu bölümde, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, literatürde yer alan bilgilerle karşılaştırılmış ve Ekolojik Model, Bağlanma ve Sistemler Kuramları temel alınarak değerlendirilmiştir.

5.1. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Tartışma ve Yorum

Son 30 yılda öykü tamamlama yöntemine dayalı çocukların anlatılarındaki ebeveyn temsilleri ile onların akademik, sosyal ve duygusal deneyimlerinin güvenilir bir şekilde ilişkili olduğuna dair önemli bir literatür oluşmuştur (Birmingham, Bub ve Vaughn, 2017; Oppenheim, Nir vd., 1997; Rueda, Posner ve Rothbart, 2004; Volling, Blandon ve Kolak, 2006). Bowlby'nin bağlanma ile ilgili davranışsal sistemlerin kavramsallaştırmasından esinlenerek oluşturulan anlatı yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın ilk hipotezi, çocukların bağlanma temsillerinin okul uyumunu etkileyeceği şeklindedir. Mevcut araştırmanın bulguları, çocukların ebeveynleri ile güvenli bağlanma temsilleri düzeyi arttıkça okulu sevdiklerini ve azaldıkça okuldan kaçındıklarını göstermektedir. Bu bulgu ebeveyn bağlanma temsilleri ile okul uyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen literatürün bir kısmını destekler niteliktedir (Belsky ve MacKinnon, 1994; Pears vd. 2012; Pianta ve Harbers, 1996; Sturge Apple vd., 2008).

Ekolojik çerçevenin birey-süreç-bağlam-zaman modelinde yer alan tüm boyutlar çocuğun deneyimleri ve gelişimleri açısından önemlidir. Bu boyutlardan biri olarak bağlamın en önemli özelliği ise bireylerin yakın ilişkiler kurduğu insanlardır. Hatta Bronfenbrenner ve Morris'e (2006) göre, "süreç" in etkisi, sürecin gerçekleştiği "bağlam" dan daha güçlüdür. Bu doğrultuda, çağdaş eğitim araştırmalarında dikkatin odak noktası, en etkili öğretim yöntemlerinin hangisi olduğundan ziyade, kişilerarası gücün ve "sürecin" (ilişkilerin) öğrenmedeki rolünün anlaşılmasına doğru bir eğilim göstermiştir (Hayes, 2004; 2013; Riley, 2011). Bu eğilimle birlikte, yapılan araştırmalar ebeveyn-çocuk bağlanmasının, çocukların daha sonraki duygusal ve davranışsal gelişimi üzerindeki etkisine kapsamlı kanıtlar sunmaktadır. Sroufe (2005) tarafından

yapılan boylamsal çalışma, güvenli bağlanan bebeklerin, okul öncesi eğitim kurumuna başladıklarında güvensiz bağlanan akranlarına göre, öğretmenleri tarafından benlik saygısı, sosyal yeterlilik ve empati açısından daha yüksek puan aldıklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, on bir yaşında, çocukların, akranları ve yakın arkadaşları ile daha yakın ilişkilere sahip olmalarının onların daha sonra güçlü sosyal becerilere sahip olmalarında etkili olduğu belirlenmiştir. Çocuklukta güvenli bağlanma sadece çocukluk ya da okul süreci boyunca değil yetişkinlikte de arkadaşlık ilişkilerinin niteliği, romantik ilişkiler (Feeney ve Noller, 1990) ve hatta ebeveynlik becerileri (Van Ijzendoorn, 1995) ile ilişkili olduğu araştırmalarla desteklenmiştir.

Mevcut araştırmada her ne kadar çocukların bağlanma temsilleri ile okula uyum arasındaki ilişki incelenmişse de bu ilişkinin nasıl gerçekleştiği araştırılmamıştır. Ekolojik sistemin yakınsal süreçleri içinde yer alan ebeveyn-çocuk bağlanması ve çocukların uyumları ile ilgili çok çeşitli faktörler birlikte işlev görmektedir. Örneğin odaklanma, planlama, sabır, memnuniyetin ertelenmesi, dürtü kontrolü gibi becerileri içerecek şekilde geniş bir tanımı yapılan özdüzenleme becerileri çocukların okul uyumunda kritik bir öneme sahiptir (Blair, Denham, Kochanoff ve Whipple, 2004). Yapılan araştırmalar, duyarlı bakım gören çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklendiğini göstermektedir (Birmingham vd., 2017). Özellikle çocukların evlerinden farklı bir ortamda uygun şekilde davranmaları beklendiğinde, duyarsız ebeveynlere sahip çocukların, bu ortamlarda sorunlu davranış gösterdikleri belirlenmiştir (Rueda, Posner ve Rothbart, 2004; Volling, Blandon ve Kolak, 2006). Çocukların ebeveynleriyle ilişkilerine ait zihinsel temsilleri, aynı zamanda okul uyumunda önemli bir yere sahip olan sosyal becerilerle ve davranış problemleriyle de ilişkilidir. Yapılan araştırmalarda ebeveynleriyle olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi temsillerine sahip çocuklar için, ebeveynleri ve öğretmenleri daha yüksek sosyal yeterlilik düzeyi tanımlamışlardır (Oppenheim, Nir vd., 1997; Turner, 1991). Laible, Carlo, Torquati ve Ontai (2004) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise çocukların ebeveynleriyle ilişkilerindeki olumsuz temsilleri, öğretmen raporlarına göre dışsallaştırıcı davranışlarla ilişkili bulunmuştur.

Alan yazınında çocukların anlatıları aynı zamanda anlatı içeriği, öykü tutarlılığı, olumsuz beklentiler, olumsuz anne ve çocuk temsileri gibi temalarla da değerlendirilmiş ve bu değerlendirmelerin çocukların sosyal-duygusal uyumlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Örneğin çocukların anlatılarındaki olumsuz anne temsili daha fazla saldırganlık ve daha az engelleyici kontrol ile ilişkilidir. Bunun yanında, olumsuz çocuk temsili daha fazla

saldırganlık ile ilişkiliyken, öykü tutarlılığı, daha az depresyon ve saldırganlık ve daha fazla engelleyici kontrol ile ilişkili bulunmuştur (Grey ve Yates, 2014). Warren ve diğerleri (1996) yaptıkları çalışmada, çocukların anlatılarındaki üzüntü ve yıkıcı temaların, dışsallaştırıcı davranış sorunlarıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde çocukların öykülerinin içeriğinin de davranış problemlerinin göstergesi olduğu düşünülmektedir (Beresford, Robinson, Holmberg ve Ross, 2007; Page ve Bretherton, 2003; von Klitzing vd., 2000; Wan ve Green, 2010). Çocukların öykü temsillerindeki olumsuz beklentiler ise anne / baba / öğretmen raporlarında içselleştirici davranış ve anne raporlarında kaygı belirtileri için öngörücüdür (Warren vd., 2000). Mevcut araştırmanın bulguları, okul öncesi dönem çocukların ebeveynleri ile güvenli temsillerinin, mevcut ve daha sonraki sosyal-duygusal uyumlarıyla ilişkili olduğu teorisini destekler niteliktedir ve bağlanma kuramının çocukların okul uyumu ve bu uyumun nasıl işlevsellik gösterdiğini anlamak için yararlı olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmanın ilk hipotezinde ebeveyn-çocuk arasındaki güvensiz bağlanma boyutlarının okula uyum ile ilgili olacağı öngörülmüştür. Ancak yapılan analizler sonucunda ebeveynle kaçınan ve kararsız bağlanmanın okula uyumla ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İlk olarak kaçınan bağlanma, güvenli bağlanma ile yüksek düzeyde korelasyon göstermiştir. Yapılan önceki araştırmalarda da kaçınan bağlanma ile güvenli bağlanma arasında ilişki yüksek bulunmuştur (Charest, Hébert, Bernier, Langevin ve Miljkovitch, 2019; Miljkovitch, Danetve Bernier, 2012). Bu nedenle kaçınan bağlanma analizlere dâhil edilmemiştir. Bunun yanında kaçınan bağlanma okulu sevme ile negatif yönlü anlamlı korelasyon gösterirken okuldan kaçınma ile pozitif yönlü anlamlı korelasyon göstermiştir. Kaygılı bağlanma ise okulu sevme ile düşük negatif yönlü korelasyon gösterirken okuldan kaçınma ile ilişkili bulunmamıştır. Yapılan regresyon analizinde ise kaçınan bağlanma okul uyumunu anlamlı bir şekilde yordamamıştır.

Bu sonuçlar çeşitli faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. Bu faktörlerden ilki, bağlanma dağılımındaki tutarsızlığın bu duruma sebep olmuş olabileceğidir. Mevcut araştırmada kaçınan bağlanma gösteren çocuk sayısı (% 8.7) oldukça azdır. Bu durum istatistiksel olarak önemli ilişkilerin belirlenmesinde olumsuz bir durum yaratmış olabilir (Granot ve Mayseless, 2001; Madigan, Atkinson, Laurin ve Benoit, 2012). İkincisi ise ebeveyn-çocuk bağlanması okul uyumunu etkileyen etmenlerden sadece biridir. Güvensiz bağlanma tek başına okul uyumunu öngörmeyebilir. Benzer şekilde Sroufe ve diğerleri (1999), diğer risk faktörleri ile birleştiğinde güvensiz bağlanmanın

davranış problemlerine yol açacağını belirtmişlerdir. Aile ortamı yüksek riskli olarak kabul edildiğinde bağlanma ve davranış sorunlarının anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur (Belsky ve Fearon, 2002). Mevcut araştırmanın örnekleminin demografik özelikleri incelendiğinde görece yüksek risk faktörlerinin bulunmadığı görülmektedir (Tablo 1 ve Tablo 2). Bu durum ilgili değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için gereken varyansı sağlamamış olabilir.

Yapılan daha önceki araştırmalarda ebeveyn-çocuk bağlanmasını değerlendirmek amacıyla çocuklar ve yetişkinler için öykü tamamlama yöntemi, yabancı durum süreci veya yetişkinlerin algılarına dayalı ölçme araçları kullanılmıştır (Beresford vd., 2007; Page ve Bretherton, 2003; Wan ve Green, 2010). Çocukların sosyal duygusal uyumlarını değerlendirmek amacıyla ise genel olarak yetişkin algıları dikkate alınmıştır. Mevcut çalışmada tüm değişkenlere ait veriler, çocukların algılarına dayalı olarak elde edilmiştir. Her ne kadar güvensiz bağlanma ile okula uyum arasında ilişki beklense de okuldan kaçınma bildiren çocukların sayısının da görece oldukça az olması istatistiksel olarak anlamı ilişkiler bulunmasını engellemiş olabilir. Bu ihtimallere ek olarak Van IJzendoorn ve Sagi'nin (1999) çalışmalarında, kültürler arası meta analizlerinde yeterlilik hipotezini test etmek için uygun bir zemin bulamadıklarını belirtmişlerdir. Çünkü bağlanma davranışı yoğun olarak kültürden etkilenmektir (Posada, Carbonell, Alzate ve Plata, 2004) ve bu nedenle bulgular çocuk-bağlam etkileşimi bakış açısıyla değerlendirilmelidir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Türkiye'de özellikle erken dönemde bağlanma ile ilgili yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmalarda da mevcut araştırmayı destekleyen ve desteklemeyen bulgulara ulaşılmıştır. Seven (2006) tarafından yapılan çalışmada 6 yaşındaki çocukların ebeveynlerine güvenli bağlanmaları ile sosyal becerileri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Yerlioğlu (2010) yaptığı çalışmada, güvenli bağlanma ile içselleştirici ve dışsallaştırıcı davranış problemleri arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Okul öncesi örnekleminde Sümer, Sayıl ve Berument (2009) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise güvenli bağlanma ile anne raporlarına dayalı içselleştirme sorunları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ancak güvenli bağlanma ile dışsallaştırma sorunları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak yapılan önceki araştırmalarda ebeveyn-çocuk bağlanmasının okula uyuma etkisi net değildir. Bu araştırmanın bulguları çocukların ebeveynleri ile ilişkilerindeki zihinsel temsilleri ile okula uyumla ilgili algıları arasında doğrudan ilişkiyi belirleyerek alan yazına katkı sağlamıştır.

5.2. Ebeveyn-Çocuk ve Öğretmen-Çocuk İlişkilerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bronfenbrenner'ın (2000) Ekolojik Model'ine göre, aile ortamımın çocukların sosyal-duygusal uyumuna önemli katkısı vardır. Çünkü çocuklar zamanlarının çoğunu aile ortamında geçirirler. Bu bağlamda ebeveynlerle kurulan ilişki çocukların içsel çalışan modellerinin ve daha sonra kendilik kavramının (sevilen ve sevebilen ya da sevilmeyen ve sevemeyen olarak) temellerini oluşturur. Oluşturulan bu temel ise gelecekteki ilişkiler için bir temel sağlar ve bu ilişkilerin yönünü belirler. Bir çocuk dünyanın rahatlatıcı ve destekleyici bir yer olduğunu düşündüğünde, bu düşünce diğer ilişkilere yansır ve böylece destekleyici ilişkileri davet edebilir. Diğer yandan bir çocuk dünyanın tehlikeli ve destekleyici olmadığını düşündüğünde, bu düşünce ile benzer şekilde yeni ilişkilere yaklaşır, savunmasızlık ve korku duygusuyla potansiyel olarak düzeltici duygusal ilişkileri reddedebilir (Riley, 2011). Bu nedenle, gelecekteki ilişkiler veya yakınsal süreçler, çocuğun birincil bakım vereniyle oluşturduğu orijinal bağlanma ilişkisine bağlı olabilir (Sroufe, 2000).

Mevcut araştırmanın ikinci hipotezi "*Çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerinde önemli etkisi vardır*" şeklindedir. Araştırmanın bu hipotezine ilişkin bulgular çocukların ebeveynleri ile güvenli bağlanma düzeyi artıkça çocukların algılarına göre öğretmen duyarlılığı düzeyinin arttığını, sertlik / ceza ve kaçınma / duygusal uzaklık düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra ebeveynle güvenli bağlanma, öyküde yer alan çatışmaların çözümünü de olumlu şekilde etkilemektedir. Bu bulgular, yukarıda belirtildiği gibi hem ekolojik model hem de bağlanma kuramı tarafından desteklenen, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkileri yaşayan çocukların, öğretmenleri ile de benzer bağlanma ilişkileri geliştireceği düşüncesiyle uyuşmaktadır (Howes ve Spieker, 2008). Yapılan daha önceki araştırmalarda benzer şekilde, ebeveynleri ile güvenli bağlanan çocukların okul öncesi dönemde öğretmenleri ile güvenli bir ilişki kurma eğiliminde olduklarına dikkat çekmektedir (Chung vd., 2005; Rydell vd., 2005). Bu sonuçlar, çocukların daha önce oluşturduğu içsel çalışma modellerini, yeni karşılaştıkları yetişkinlerle ilişkilerinde aktif olarak kullandığı anlamına gelmektedir.

Mevcut araştırmada iki farklı sistem olan çocukların ebeveynleriyle güvenli bağlanmaları ile öğretmenleri ile ilişkilerindeki zihinsel temsilleri arasında bir ilişki belirlenmiştir. Ancak bu ilişki nispeten düşüktür (açıklanan varyans = .15). Alan yazında ebeveyn-çocuk bağlanma ilişkisi kapsamlı bir şekilde incelenmiş olmasına

rağmen, küçük çocukların öğretmenleri gibi diğer bağlanma figürleriyle oluşturabileceği zihinsel temsilleri hakkında çok az şey bilinmektedir. Vu ve Howes (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen çocuk ilişkilerinde çocukların zihinsel temsillerini değerlendirmek için ebeveyn-çocuk öykülerine benzer öyküler oluşturulmuş ve Q-Sıralama prosedürü kullanılarak hem anne hem de öğretmenle bağlanma düzeyi değerlendirilmiştir. Yapılan analizler, çocukların anneleri ile ilişkilerinde oluşturdukları içsel çalışma modellerinin, öğretmenle ilişkilerindeki içsel çalışma modellerini düzenlemiş olabileceğini göstermektedir. Örneğin güvenli anne-çocuk ilişki tasvirleri ile güvenli öğretmen-çocuk ilişki tasvirleri arasında yüksek korelasyon bulunmuştur (Vu ve Howes, 2012). Bunun yanında gözlemsel değerlendirmelere bağlı (Attachment Q-Set) bağlanma araştırmaları da güvenli anne-çocuk bağlanması ile güvenli öğretmen-çocuk bağlanması arasında ilişkiler olduğunu göstermektedir (Booth, Kelly, Spieker ve Zuckerman, 2003). Literatürde mevcut araştırmanın bulgularıyla tutarlı olmayan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Fu (2014) tarafından yapılan araştırmada, 54 aylık çocuklar için anne-çocuk bağlılığının öğretmen-çocuk ilişkileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Sonuçlar, erken anne-çocuk bağlılığının demografik değişkenler ve önceki davranış problemleri kontrol ettikten sonra öğretmen-çocuk yakınlığını öngörmediğini göstermektedir. Boye (2011) tarafından yapılan bir başka çalışmada da 4-5 yaşta yüksek anne sıcaklığının, olumlu öğretmen-çocuk ilişkisinin bir göstergesi olacağı varsayılmış ancak ebeveyn sıcaklığı, öğretmen-çocuk ilişkilerini yordamamıştır.

Mevcut araştırmada ebeveynle kaçınan ve kaygılı bağlanma ile öğretmen-çocuk ilişkilerindeki duyarlılık ve çatışma çözme arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar belirlenmiştir. Aynı zamanda kaçınan bağlanma ile öğretmenle ilişkilerdeki sertlik / ceza arasında bir ilişki bulunmazken, kaçınma / duygusal uzaklık arasındaki ilişkiler pozitif yönde anlamlıdır. Kaygılı bağlanma ile öğretmen-çocuk ilişkilerindeki sertlik / ceza ve kaçınma / duygusal uzaklık arasındaki ilişkiler de pozitif yönde anlamlıdır. Güvenli bağlanma ile kaçınan bağlanma yüksek korelasyon gösterdiğinden, kaçınan bağlanma diğer analizlere dahil edilmemiştir. Kaygılı bağlanmanın ise öğretmen-çocuk ilişkisinde çocuklarının zihinsel temsillerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Literatürde mevcut araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olarak ebeveynle güvensiz bağlanma ile öğretmenle çatışmalı ilişkiler arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar mevcuttur. Fu (2014), ebeveynle güvensiz bağlanmanın artan öğretmen-çocuk çatışmasıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ebeveyn-çocuk ilişkisindeki güvensiz bağlanma ile öğretmen-çocuk ilişkisindeki problemler (O'Connor, Bureau, McCartney

ve Lyons Ruth, 2011), güvensiz bağlanan çocukların davranışlarının, öğretmenle bağlanmayı zorlaştırmasından kaynaklanıyor olabilir. Ebeveynleri ile güvensiz bağlanan çocukların ebeveynden ya da öğretmenden ayrılmaya direnmesi, düşmanlık, çaresizlik ve itaatsizlik gibi davranışlar göstermesi olasıdır ve bu durum öğretmenlerin tepki verme biçimini etkilemektedir (Pianta 1999/2017; Sroufe 1996). Öğretmenler güvenli bağlanan çocuklarla sıcak bir etkileşime girerken güvensiz bağlanan çocuklarla daha kontrol edici bir şekilde etkileşim kurma ve tekrarlanan yönergeleri kullanma eğilimindedirler ve ayrıca daha az olumlu beklenti içindedirler (Bergin ve Bergin, 2009). Güvensiz bağlanmanın öğretmenle ilişkiler üzerindeki bu etkisi, çocuğun zamanla daha fazla problem davranış göstermesiyle ve öğretmenin gittikçe kontrolü arttırmasıyla birlikte öğretmen-çocuk ilişkilerinin daha yüksek seviyede çatışmalı hale dönüşmesine yol açabilir.

Bağlanma, çocuklarda doğuştan gelen bir özellik değildir. Bağlanma bir ilişkidir ve yetişkin ile çocuk arasında oluşan birçok etkileşimin sonucudur. Bu nedenle ebeveynle güvenli bağlanan çocuklar öğretmenle güvenli bağlanmayabilir ya da bunun tam tersi de mümkündür. Mevcut araştırmada ebeveynle kaçınan bağlanma ile çocukların öğretmenle ilişki temsilleri arasındaki nispeten düşük korelasyonlar bu durumun sonucu olabilir. Meksika'da okul öncesi çocuklarla yapılan bir araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmış ve çocukların ebeveynle ve öğretmenle kaygılı ve kaçınan bağlanma temsilleri arasında farklılıklar belirlenmiştir (Vu ve Howes, 2012). Çocuklar, öğretmenleri ile daha kaygılı ve daha az kaçınan senaryolar oluşturmuşlardır. Araştırmacılar bu durumun, çocukların öğretmen kavramına yükledikleri anlamla ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir. Çocuklar öğretmenlerini korkmaları, saygı duymaları ve güvenmemeleri gereken bir figür olarak algılıyor olabilirler (Vu ve Howes, 2012). Bu durum, özellikle Türkiye gibi, öğretmenin bir otorite figürü olarak algılandığı (Yıldızlı, Acar Erdol, Baştuğ ve Bayram, 2018) ve çoğulculuk anlayışının hâkim (Kağıtçıbaşı, 2012) olduğu toplumlarda, ebeveynle güvensiz bağlanma temsillerinin öğretmenle ilişkilere yansımasını engelleyebilir. Bu nedenle farklı kültürlerde çocukların ebeveynle ve öğretmenle bağlanmalarını inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Mevcut çalışma kesitsel bir çalışmadır ve boylamsal etkiler incelenmemiştir ancak yapılan boylamsal çalışmalarda, anaokulu eğitimi başlangıcında ebeveyn çocuk bağlanması ve öğretmen-çocuk ilişkileri arasında yüksek ilişki bulunurken, bu ilişki okul yılı sonuna doğru ve daha sonraki yıllarda zayıflama eğilimindedir (Howes, 1998; Zhang, 2011). Öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliği farklı bağlanma öyküsü olan çocuklar

için farklılık gösterme eğiliminde olmasına rağmen çocuklar uzun süre okula devam ettiklerinde bu fark azalmaktadır. Mevcut araştırmada, çocukların okula devam etme süreleri dikkate alınmamıştır ve çocukların önceki okul deneyimlerinin, ebeveynle bağlanma ve öğretmenle ilişki arasındaki ilişkileri etkilemesi bir başka olasılıktır. Bowlby (1969/2012), çocukların içsel çalışma modellerinin dinamik olduğunu ve daha sonra öğretmenler ya da arkadaşlarla ilişkilerde bir değişikliğin gerekli olduğu durumlarda değişebileceğini vurgulamaktadır.

Mevcut araştırmanın bulguları aynı zamanda güvensiz ebeveyn-çocuk bağlanmasının öğretmen-çocuk ilişkisini anlamlı bir şekilde yordamadığını göstermektedir. Yapılan önceki araştırmalarda da öğretmen-çocuk ve ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkilerin kısmen ilişkili olduğu ve farklı faktörlerin bu ilişkiyi etkilediği belirtilmektedir (O'Connor ve McCartney, 2007). Ebeveynler ve öğretmenler çocukların hayatındaki önemli yetişkinlerdir ve ekolojik model tarafından çocuğun mikro sisteminde bulunurlar, ancak çocukların özellikleri gibi yetişkinlerin özellikleri de yakınsal süreçleri etkileme potansiyeline sahiptir. Öğretmen-çocuk ilişkisi, çocuk sınıfa girene kadar başlamaz. Her bir çocuk, henüz okula başlamadan öğretmeniyle ilişkilerini etkileyebilecek içsel bir çalışma modelini okula taşımaktadır ve bu içsel çalışan modeli öğretmenleriyle ilişkilerine aktaracaktır. Ancak çok az çalışmada ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerinde bağlanmayı etkileyen diğer faktörler moderatör olarak incelenmiştir. Örneğin Riley (2011), öğretmenlerin kendi ebeveynlerine bağlanma tarzının çocuklarla oluşturduğu süreçleri etkilediğini vurgulamaktadır. Bir başka çalışmada Buyse ve diğerleri (2011), ebeveyn-çocuk bağlanmasının niteliği ile öğretmenle ilişkiler arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı ya da sinirliliği (şiddeti) faktörünü incelemişlerdir. Bulgular öğretmen çocuk ilişkisinin niteliğinin sadece çocukların bağlanma geçmişinden değil, öğretmenlerin duyarlılığından da etkilediğini desteklemektedir. Ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk temsilleri arasında bir uyum bulunmaktadır ve bu uyum ilişki süreçlerinde ebeveynler ve öğretmenlerle ilişkilerin benzer olacağını düşündürmektedir (Howes ve Spieker, 2008). Çocuklar başlangıçta ebeveynleri ile içsel çalışma modeli oluşturmuş ve öğretmenleri ile de bu çalışma modeline uygun bir çalışma modeli geliştirmiş olabilirler ancak bu ilişkilerin farklı bağlamlarda gerçekleştiği göz önüne alındığında farklılıklar beklenmesi son derece olağandır.

5.3. Ebeveyn-Çocuk ve Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Ebeveyn çocuk bağlanması ve akran ilişkileri araştırmacılar tarafından sıklıkla ele alınmıştır. Bu çalışmalarda, ebeveynle güvenli bağlanmanın üç yaşındaki (Belsky ve Fearon, 2002) ve dört yaşındaki (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski ve Bradbard, 1998) çocuklarda sosyal yeterliliklerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kerns ve Barth (1995)'in yaptıkları bir çalışmada, annelerine güvenli bağlanan okul öncesi dönem çocuklarının akranları arasında daha popüler olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular ebeveyn-çocuk bağlanması ile akran ilişkileri arasındaki bağlantıyı göstermesi açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, bir akran grubuna katılmak arkadaşlıkla ilişkilidir ancak aynı şey değildir (Gest vd., 2001). Bir akran grubuna katılmış çocuklar yakın arkadaşlıklar geliştirmemiş ya da yakın arkadaşa sahip çocuklar bir akran grubuna katılmamış olabilirler (Chen ve French, 2008). Çocukların yakın arkadaşlıklarının onların gelişiminde önemli olduğu kabul edilmesine ragmen (Parker ve Asher, 1993; Sebanc, 2003) bu konuda oldukça sınırlı araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar ise, okul öncesi dönemde arkadaşlık ilişkilerinin niteliği (Sebanc, 2003, Youngblade ve Belsky, 1992), bu ilişkilerde çocukların zihinsel temsilleri (San Juan, 2006; Vu, 2015) ve ebeveynle bağlanma ile arkadaşlık ilişkileri arasındaki ilişkileri (Vu, 2015; Youngblade ve Belsky, 1992) ele almışlardır. Mevcut araştırma, çocukların ebeveynleri ile ilişki niteliğinin, arkadaşlık ilişkileri niteliğini etkileyeceği varsayımına dayanmaktadır ve bu bağlamda ebeveyn ve arkadaşlık sisteminde çocukların zihinsel temsilleri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır.

Mevcut araştırmanın bulguları, bağlanma bakış açısıyla ebeveyn-çocuk sistemi ile arkadaşlık sistemi arasında ilişkileri kısmen doğrulamaktadır. Bu araştırmada, ilk olarak ebeveynle güvenli bağlanmanın arkadaşlık ilişkileri niteliğini etkilediği belirlenmiştir. Çocuklar, ebeveynleri ile güvenli ilişkiler geliştirdiklerinde, arkadaşlarıyla daha yakın ilişkileri anlatan ve arkadaşlar arasında yaşanan çatışmalara daha yapıcı çözümler sunan senaryolar oluşturmuşlardır. Bu sonuç, ayrıca ebeveynleri ile güvenli bağlanan çocukların anlatılarında, arkadaşlar arasında daha fazla yardım davranışı, samimiyet ve sevgi olduğunu göstermektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisi, yakın ve duygusal bir ilişki olduğu için yakın arkadaşlıklarla güçlü bir şekilde bağlantısı olması beklenmektedir (Vu, 2015). Çocukların birincil bakıcılarıyla kurdukları bağlanma ilişkisi önemli bir gelişimsel görevdir ve çocukların akran ilişkileri ile ilgili sonraki gelişimsel görevlerini gerçekleştirebilmeleri için de bir temel oluşturmaktadır

(Sroufe ve Rutter, 1984). Çocuklar ebeveynleri ile güvenli bağlanma geliştirdiklerinde daha olumlu sosyal beklentiler ve akran ilişkilerinde önemli olan sosyal yetkinlik için öz değer ve öz yeterlilik duygusu geliştirirler (Elicker, Englund ve Sroufe, 1992). Bunun yanı sıra, mevcut araştırmada bu ilişkinin nispeten düşük olduğu da dikkate alınmalıdır (açıklanan varyans = .19). İlgili literatür incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen ve desteklemeyen araştırma sonuçlarının bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Youngblade ve Belsky (1992), bir yaşında yabancı durum süreci ile değerlendirilen güvenli bağlanmanın 5 yaşında yakın bir arkadaşla daha az olumsuz etkileşim ile ilişkili olduğunu ancak ebeveyn-bebek bağlanmasının olumlu arkadaşlık etkileşimleri ile ilişkili olmadığını belirtmiştir. Freitag, Belsky, Grossmann, Grossmann ve Scheuerer Englisch (1996), ilk yıl boyunca anne duyarlılığı ve bağlanma ilişkilerinin, çocukların 10 yaşında yakın arkadaşlıklar oluşturmadaki yeterlilikleri ile ilgili olduğunu bildirmişlerdir. Benzer şekilde McElwain ve Volling (2004), daha fazla anne duyarlılığının çocukların arkadaşlarla olumlu ve olumsuz etkileşimleri ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Mevcut araştırmada kaçınan bağlanma ile arkadaşlık ilişkileri niteliği arasındaki korelasyonların negatif yönde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bakım verenleri tarafından reddedilen çocukların, bakıcılarıyla güvensiz bir ilişki kurmaları beklenmektedir (Cassidy, 1994; Cassidy ve Berlin, 1994). Bakım vermeyi reddeden ebeveynler, çocuklar özellikle olumsuz duygularını ifade ederken, onların temas ve ilgi isteklerini göz ardı etme veya onları cezalandırma eğilimindedir. Ebeveynleri çocukların olumsuz duygu ifadesini reddettiğinden bu çocuklar duygularını en aza indirmeye (yani gizleme veya maskeleme) çalışırlar (Cassidy, 1994). Çocuklar duygularını en aza indirmenin uygun bir yol olduğunu düşünürler çünkü bu durum çocuğun bağlanma figürüyle bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Başka bir deyişle, kaçınan çocuklar duygularını ve yardım taleplerini en aza indirerek kendilerini reddeden bakıcılardan soyutlama riskini azaltmaktadırlar. Kaçınan çocuklar arkadaşlarıyla yeni ilişkiler geliştirmek için önceki içsel çalışan modellerini kullanabilirler. Kaçınan çocukların, ebeveynleri tarafından reddedildiklerinden, diğer insanlar tarafından reddedilmeyi beklemeleri de oldukça olasıdır. Başkalarının kendilerini reddedeceğine inandıklarında da sosyal durumlardan çekilebilirler ya da önleyici olarak saldırgan davranışlar sergileyebilirler (Meece ve Mize, 2009; Sroufe, 2005; Sroufe vd., 1999). Mevcut araştırmanın bulguları bahsedilen bu görüşleri destekler niteliktedir. Bulgular, çocukların kaçınan bağlanma düzeyleri artıkça arkadaşları ile daha az yakın ilişkiler oluşturduğunu, daha fazla çatışma

yaşadıklarını ve bu çatışmaların çözümsüz kaldığını göstermektedir. Bunun yanında ebeveynle kaçınan bağlanmanın arkadaşlar arasında daha az yardım davranışı, samimiyet ve sevgi anlatılarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Güvensiz/kaçınan bağlanma öyküsü olan çocuklar için düşmanca etkileşimler veya sosyal olarak kaçınan davranışlar tanıdık ve rahat hissettirebilir. Bununla birlikte, bu etkileşim stilleri, okul öncesi dönemde çocukların arkadaşlıklarının gelişimine müdahale edebilir ve akranlar tarafından reddedilmesine neden olabilir (Sroufe ve Fleeson, 1986). Çocuklar, akranları tarafından reddedildiklerini algıladıklarında ise bu durum onların davranışlarına yansır ve büyük bir olasılıkla da gerçek akran reddini başlatmaya hizmet eder (Dodge, Coie, Pettit ve Price, 1990).

Mevcut araştırmada kaygılı bağlanma ile çocukların arkadaşlık ilişkilerindeki zihinsel temsilleri arasında ilişki belirlenmemiştir. Güvensiz-kararsız çocukların ebeveynleri, çocuklarının sosyal sinyallerine tutarsız bir şekilde tepki verme veya bir şekilde beceriksiz olma eğilimindedirler (Cassidy, 1994). Sonuç olarak, çocuklar ebeveynlerinin desteğine güvenip güvenemeyeceklerinden emin olamamaktadırlar. Kaçınan çocukların duygularını en aza indirmesine benzer şekilde, kaygılı çocuklar duyguların arttırılmasını daha uygun bulmaktadırlar. Çünkü aşırı duygu göstergeleri bağlanma figürünün dikkatini çeker ve tutarsız bir şekilde davranan bakıcıyla olan bağlantıyı sürdürmenin bir yolu olarak hizmet etmektedir (Cassidy, 1994). Bu çocuklar ancak duygularını en üst düzeye çıkaracak ciddi, stresli bir olay meydana gelirse tutarsız bakıcılarının onlarla ilgilenmesini sağlarlar (genellikle ağlarlar ve teselli etmek zordur, ufacık bir çarpma veya çizik şiddetli tepkilere neden olur). Kaygılı bağlanan küçük çocukların, ebeveynleri ile ilişkilerindeki bu içsel çalışma modellerini kullanarak, diğer sosyal ortakları ile ilişkilerinde saldırganlık gibi manipüle etmeye yönelik davranışlar sergileyecekleri ileri sürülmektedir (Hans, Bernstein ve Sims, 2000; Yunger, Corby ve Perry, 2005). Güvensiz-kaygılı çocuklar, sosyal ilişkilerinde daha az yetkin olabilirler ve daha az kendinden emin davranışlar sergileyebilirler ve bu da akranları tarafından reddedilme riskini doğurabilir (Cassidy, 1994; Sroufe, 2005). Ancak mevcut araştırmanın bulguları ebeveynle ve arkadaşlarla ilişkilerde çocukların zihinsel temsillerini dikkate alması bakımından önceki araştırmalardan farklılık göstermektedir. Her ne kadar daha önce de bahsedildiği gibi kaygılı bağlanma için düşük örneklem büyüklüğü araştırmanın bulgularının güvenilirliği açısından sorun olsa da, çocukların bu ilişkilerdeki zihinsel temsillerinin dikkate alınması araştırmanın güçlü yönünü yansıtmaktadır. Seibert ve Kerns (2015) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada,

çocuklar üç yaşındayken değerlendirilen kaygılı bağlanmanın, üçüncü ve beşinci sınıfta anne ve öğretmen raporlarına dayalı akran ilişkilerindeki zorluklarla ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Granot ve Mayseless, (2001), tarafından dördüncü ve beşinci sınıf çocuklarla yapılan bir başka çalışmada ise kaçınan bağlanma gösteren çocukların, öğretmenleri tarafından güvenli bağlanmış çocuklara göre, daha az sosyal becerilere sahip olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Kaygılı çocuklar, güvenli çocuklardan daha fazla akranları tarafından reddedilmişler ancak kendilerini akranları tarafından gerçek akran grubu reddi ile desteklenenden daha fazla reddedilmiş veya istenmeyen olarak görmüşlerdir. Bununla birlikte, kaygılı çocukların akranları ile ilişkilerinde sorun varmış gibi görünse de, bu sorun çocukların akranları ile ilişkilerindeki beklentilerinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü hem içselleştirici hem de dışsallaştırıcı davranış problemleri ile kaygılı bağlanma arasında ilişki bulunmamıştır (Granot ve Mayseless, 2001). Bu sonuçlar özellikle okul öncesi dönemde kaygılı bağlanma ile arkadaşlık ilişkileri arasındaki ilişkiyi değerlendirecek daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut bulgular, başlangıç niteliğindedir ve çocukların ebeveynleri ile güvensiz bağlanma yaşadıkları durumlarda, içsel çalışan modellerinin diğer yakın ilişkilerle nasıl ilişkili olduğunu ortaya koymak özellikle önemli olabilir.

5.4. Öğretmen-Çocuk İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Tartışma ve Yorum

Okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk ilişkileri üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, bu ilişkilerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Bu araştırmalarda, bağlanma bakış açısı dikkate alınarak değerlendirilen öğretmen-çocuk ilişkilerindeki sıcaklık, güven, açık iletişim ve çatışma algılarının çocukların sosyal yeterlilikleri, duygusal iyi oluşları, davranışsal uyumları ve okula karşı duygularıyla nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir (Birch ve Ladd, 1997; Davis, 2003; Howes vd., 2000; Ladd vd., 1999; Pianta vd., 1995). Ancak yapılan daha önceki araştırmalarda genel olarak, öğretmenlerin algılarına dayalı ve araştırmacı gözlemleri dikkate alınmıştır. Ancak ilişkilerin karşılıklı doğası göz önüne alındığında, sonraki araştırmalar öğretmen-çocuk ilişkisi niteliğini çocukların bakış açısıyla ele almaya başlamışlardır (Harrison vd., 2007; Mantzicopoulos ve Neuharth Pritchett, 2003; Murray vd., 2008; Valeski ve Stipek, 2001). Tüm bu araştırmaların çok azı, öğretmenle ilişkilerde çocukların zihinsel temsillerini değerlendirmiştir (Mayer White, 2016; Vu, 2015; Vu ve Howes, 2012). Mevcut araştırmada öğretmen-çocuk ilişkileri ve

çocukların okula uyumu çocukların algılarına dayalı olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda, çocukların öğretmenle ilişkilerinde oluşturdukları zihinsel temsillerinin, çocukların algılarına dayalı okula uyumları üzerinde etkisi olacağı varsayılmıştır. Araştırmanın sonuçları bu varsayımı destekler niteliktedir.

Mevcut araştırmanın bulguları, çocukların anlatılarında öğretmen duyarlılığı ve ortaya çıkan çatışmaların olumlu çözümlerinin, çocukların okulu sevme düzeylerindeki artışla ve okuldan kaçınma düzeylerindeki azalmayla ilgili olduğunu göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk arasındaki bağlanma okul ortamında çocuklar için destekleyici bir temel oluşturmakta ve çocukların sosyal ortamı tanımalarında önemli rol oynamaktadır (Verschueren ve Koomen, 2012). Çocukların ihtiyaç duyduklarında öğretmenden yardım talep etmeleri, incindiklerinde ya da üzüldüklerinde öğretmenin onları rahatlatmasını kabul etmeleri ve kendiliğinden öğretmene sarılmaları öğretmenle güvenli bağlanmanın işaretleridir. Aynı zamanda, öğretmenle olumlu ilişkiler yaşayan çocuklar öğretmeni görmekten memnun olmakta, bilgi için öğretmenin jest ve mimiklerini okumakta, direktifleri kolayca takip edebilmekte ve etkinliklerini öğretmenle paylaşmaktadırlar (Howes ve Ritchie, 1999). Çocuklar bu şekilde öğretmene güvenebileceklerini düşündüğünde, okula gitmek ve sınıf etkinliklerine katılmak için daha istekli olmaları oldukça olasıdır (Birch ve Ladd, 1997). Öğretmenlerin duyarlılığının ve ihtiyaç duyduklarında çocuklara sağladıkları etkili desteğin, sınıfın ve okulun taleplerini karşılamak konusunda çocuklara kaynak sağlamaktadır (Birch ve Ladd, 1996; Howes, Hamilton vd., 1994).

Öğretmen-çocuk ilişki sisteminde ortaya çıkan etkileşimler, sosyal açıdan her ne kadar daha geniş ve ortak bir bağlamda olsa da her çocuk için bireyseldir ve çocuğun gelişimsel seyrini farklı bir şekilde etkilemektedir (Baker vd., 2008; Pianta, 1999/2017). Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki olumlu olduğunda, öğretmenlerin çocuklara destek sağlaması ve rehberlik sunması daha olasıdır (Buyse, Verschueren, Verachtert ve Van Damme, 2009). Bu durumda çocuklar okuldaki çalışmaları ve diğer ilişkileri için öğretmenlerini güvenli üs olarak görebilirler. Bunun yanı sıra çocuklar öğretmenle ilişkileri yoluyla yetişkinler tarafından nasıl değerlendirildiklerini yorumlayabilirler (Wentzel, 2010). Okul öncesi dönemin, çocukların sosyal değerlendirmelere daha duyarlı oldukları (Leflot, Onghena ve Colpin, 2010) ve okulu sevme ya da sevmeme duygularını geliştirdikleri (Ladd vd., 2000) bir dönem olduğu göz önüne alındığında, öğretmenle sıcak ve destekleyici bir ilişki çocuğun kendini kabul edilmiş ve daha motive hissetmesine yol açabilir.

Mevcut araştırmada çocukların anlatılarındaki sert ve cezalandırıcı öğretmen davranışlarının çocukların okuldan kaçınmaları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çocukların anlatılarda yer alan ve öğretmenle çatışmalı ilişkileri gösteren, öğretmenin sert ve cezalandırıcı davranışlarının çocukların okul uyumuyla ilişkisi nispeten düşüktür (okulu sevme = r = -.27, p < .01 ve okuldan kaçınma = r = .20, p < .05). Yapılan pek çok araştırma olumsuz öğretmen çocuk ilişkilerinin olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışmalar dışsallaştırıcı davranış problemleri, okuldan kaçınma, çalışma alışkanlıkları, hayal kırıklığına tolerans gösterme, bilişsel yeterlilikler gibi akademik ve sosyal-duygusal değişkenlerle ilişkili bulunmuştur (Birch veLadd, 1998; Hamre ve Pianta, 2005; Howes vd., 2000; Meehan vd., 2003). Öğretmen-çocuk çatışması, çocuğun başkalarının davranışlarını düşmanca yorumlamasına ve saldırgan davranışlarla yanıt vermesine yol açabilecek olumsuz gelişimsel sorunlara yol açabilmektedir. Öğretmenleriyle bu şekilde güvensiz bağ oluşturan çocukların, güvensiz ebeveyn-çocuk bağlanmasına benzer şekilde öğretmene karşı sinirli ve telaşlı oldukları, temizlik gibi sınıf rutinlerine direndikleri ve zor görevlerden kolayca rahatsız oldukları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenle çatışma yaşayan çocukların teselli edilmesi zordur, sabırsızdırlar ve öğretmenin onlara cevap verme girişimlerinden memnun olmamaktadırlar (Howes ve Ritchie 1999). Öğretmenler çocukların uygunsuz ya da uyumsuz bulduğu davranışlarının bir sonucu olarak onlara karşı sert tavırlar sergileyebilirler, ceza vermek gibi yöntemler uygulayabilirler ve daha fazla çatışma yaşadıkları çocuklarla daha az etkileşime girebilirler. Bunun sonucunda ise, çocukların problem davranışlarının artması ve daha fazla öğretmen-çocuk çatışmasının yaşanması da oldukça olasıdır (Myers ve Pianta, 2008). Ancak mevcut araştırmanın bulgularındaki nispeten küçük etki, öğretmen-çocuk ilişkisindeki sertlik ve cezanın, okul uyumunun küçük bir kısmını açıkladığını göstermektedir. Mevcut araştırmanın bu bulgusunun birkaç sebebi olabilir. İlk olarak çocukların öykü köklerine verdikleri yanıtların çok az bir kısmında sert ve cezalandırıcı öğretmen tasvirleri yer almıştır. Bu durum istatistiksel olarak önemli ilişkilerin belirlenmesini engellemiş olabilir. İkinci olarak, çocuklar öğretmenin kızması ya da ceza vermesini yanlış davranışları karşısında olağan yetişkin davranışı olarak algılıyor olabilirler. Kısa (2009) tarafından yapılan bir araştırmada altı yaş çocukları, sorumluluklarını yerine getirmediklerinde öğretmenlerinin yardımcı olmak ve sevmek yanında uyardığını, kızdığını, bağırdığını ve ceza verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise öğretmenler kullandıkları yöntemlerin kalıcı ve

etkili olduğunu, ebeveynlerinde benzer şekilde düşündüklerini belirtmişlerdir. Özellikle evde ebeveynlerin istenmedik durumlar karşısında öğretmeni bir tehdit ve korkutma (öğretmenine söylerim, öğretmen kızar vb.) aracı olarak kullanmalarının ya da çocuklara öğretmene saygılı olmaları, sözünü dinlemeleri yolunda yaptıkları telkinlerin de etkili olduğu düşünülmektedir. Üçüncüsü çocukların öğretmenin kızması ya da ceza vermesine yol açan davranışlarının aslında ait olmak ve fark edilmek ihtiyaçlarıyla ilgisi olabilir (Sadık, 2018). Öğretmenin dikkatini çekmek için yapılan bu tür davranışlar, çocukların okuldan uzaklaşmak ya da kaçınmak istemeleriyle ilişki olmayabilir. Son olarak, diğer sistemler gibi, öğretmen-çocuk ilişkileri de karşılıklı doğası sebebiyle, bilgi alışverişi ve geri bildirimlerle sağlanan bileşenlerin etkileşimleri ile işlevselleşmektedir (Pianta vd., 2003). Öğretmen-çocuk ilişkilerinde bilgi alışverişinin nitelikleri veya nasıl değiş tokuş edildiği (örneğin ses tonu, duruş ve yakınlık, davranış zamanlaması, beklenmedik durum veya davranışın karşılıklılığı), davranışsal olarak yapılandan daha önemli olabilir. İlişkiler bağlamında bu niteliklerin gerçek davranıştan daha fazla bilgi aktardığı öne sürülmüştür (Cohn, Campbell, Matias ve Hopkins, 1990).

Mevcut araştırmada ayrıca, öğretmen-çocuk arasındaki duygusal mesafenin çocukların okuldan kaçınmaları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ile çocuk arasındaki kaçınma ya da duygusal uzaklık, çocuğun öğretmene yaklaşmaması, öğretmen yaklaşmaya çalıştığında duymamış, fark etmemiş gibi davranması, sıkıntılı durumlarda öğretmenden yardım aramaması ve hatta öğretmen yardım etmeye çalıştığında bunu reddetmesi olarak açıklanabilmektedir (Howes ve Ritchie 1999). Öğretmen-çocuk ilişkilerinde kaçınma davranışı gösteren çocukların anlatılarında da öğretmen ile çocuk arasındaki fiziksel mesafe ve çocuğun izole görünmesi dikkate alınmıştır. İlişkideki bu duygusal uzaklık çocuğun sıkıntılı ya da ihtiyacı olduğu bir durumda duygularını katı bir şekilde susturduğu ve başkalarından yardım aramadığı anlamına gelmektedir. Öğretmenden destek almayan ya da desteğini bu şekilde reddeden çocukların sınıfta yalnız ve dışlanmış hissetmeleri son derece olağandır (Golding, Turner, Worrall, Roberts, & Cadman, 2016). Çocuklar tek başına entelektüel ve sosyal zorluklarla baş edemediklerinde ve bunun için yardım almadıklarında ise okul ile ilgili olumsuz duygular geliştirebilir. Öğretmenleri tarafından sevildiğini ve ihtiyaçlarının dikkate alındığını hisseden çocukların, sınıf kurallarına uyması, okula değer vermesi ve okulu sevmesi daha olası görünmektedir.

5.5. Öğretmen-Çocuk ve Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmen-çocuk ilişkilerin sürekliliği, özellikleri ve akran ilişkileri ile bağlantısı göz önüne alındığında, mevcut araştırmada öğretmen-çocuk ilişkisi niteliğinin, arkadaşlık ilişkileri niteliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağı varsayılmıştır. Bulgular, bu varsayımı doğrular nitelikte öğretmen-çocuk ilişkisi niteliğinin arkadaşlık ilişkileri niteliğini etkilediğini göstermektedir. Başka bir ifade ile çocukların zihinsel temsillerinde öğretmenlerin duyarlı davranışları ve öğretmen-çocuk arasındaki çatışmaların olumlu çözümleri, olumlu arkadaşlık ilişki nitelikleri ile olumlu yönde ilişkilidir. Bunun yanında çocukların zihinsel temsillerinde öğretmenlerin sert ya da cezalandırıcı davranışları ve öğretmen ile çocuk arasındaki duygusal mesafe olumlu arkadaşlık ilişkileri ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim ortamları, pek çok çocuk için, aile bağlamının dışında, nispeten çok sayıda akran ile etkileşim kurma fırsatına sahip olduğu ilk sosyal alanı temsil etmektedir (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria ve Knox, 2009). Bu alanda çocuklar işbirliği, yardım ve empati gibi sosyal yeteneklerini geliştirmek için fırsatlar yakalarlar (Baumgartner ve Strayer, 2008; Ladd, 2003). Küçük çocukların, öğretmenler de dahil olmak üzere birden fazla bakıcıya bağlanabileceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin okul öncesi çocukların arkadaşlık ilişkilerinin düzenlenmesinde rolü önemlidir. Literatür incelendiğinde öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğinin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin (Birch ve Ladd, 1998; Palermo, Hanish, Martin, Fabes ve Reiser, 2007; Sette, 2012; Shin ve Kim, 2008) önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, alan yazında öğretmen-çocuk ilişkisi ile arkadaşlık ilişkilerinin niteliği ve bu ilişkilerde çocukların zihinsel temsillerini ilişkilendiren araştırmalara rastlanmamıştır.

Araştırmacılar, çocukların mikro sisteminde yer alan öğretmen-çocuk ilişkilerinin, bağlanma kuramı ile açıklanabileceğini ileri sürmüşlerdir (Sabol ve Pianta, 2012; Wentzel, 2002). Bu nedenle öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar, bağlanma bakış açısı içerisinde değerlendirilmektedir (Howes, 2000; Howes ve Hamilton, 1992, 1993; Howes ve Matheson, 1992). Bağlanma kuramının varsayımı ise, çocukların okuldaki davranışlarını düzenlemek için öğretmenler gibi ebeveyn olmayan yetişkinlerle oluşturdukları içsel çalışan modellerini kullandığıdır. Bunun anlamı öğretmenleri ile olan ilişkilerinin çocukların başkalarıyla ilişki kurma ve yeni bağlamları keşfetme yeteneğini belirlediğidir (Ainsworth ve Bowlby, 1991). Öğretmen

ve çocuk arasındaki güvenli ve olumlu bir ilişki, çocuğa bir onaylanma ve öz değer duygusu vermektedir. Bu şekilde bir destek, çocukların başarılı akran ilişkilerine dönüşen olumlu sosyal beceriler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Wentzel, 2010). Bunun yanında güvensiz öğretmen-çocuk bağları ise daha düşük sosyal yetkinlikteki davranışlarla ilişkilidir (Hamre ve Pianta, 2001; O'Connor ve McCartney, 2006; Pianta vd., 2003). Güvensiz bağları olan çocuklar, riskli veya sınırlı keşifsel davranış sergilemekte ve streslerini düzenlemekte zorlanmaktadırlar **(**Aboutalebi Karkavandi, 2017). Sonuç olarak çocuklar, kendilerine ve başkalarına dair zihinsel temsillerine dayanarak bağlılıklarını oluştururlar ve dünyayı içsel çalışma modellerinin merceğinden görebilirler.

Mevcut araştırmanın bulguları, çocukların zihinsel temsillerinde oluşturdukları duyarlı ve çatışma çözmeye yönelik öğretmen-çocuk ilişkisi niteliğinin, arkadaşlık ilişkilerindeki dostluk, çatışma çözümü, yardım davranışı, samimiyet ve sevgiyle olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bağlanma kuramı ve araştırmaları, öğretmenle ilişki niteliğinin en yakın belirleyicisinin veya yordayıcısının, öğretmenin duyarlılığı veya çocukların ihtiyaçlarına yanıt vermesi olduğunu vurgulamaktadır (Buyse vd., 2011; Davis, 2003). İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen-çocuk ilişkilerinin, çocukların akran ilişkileri ekolojisine etkisi birkaç süreçte tanımlanmıştır. İlk olarak öğretmenler günlük etkileşimleri yoluyla çocuklara kabul edilebilir ve arkadaş edinmelerine yardımcı olacak sosyal davranışları öğrenmelerinde model olmaktadırlar (Gest ve Rodkin, 2011; Wentzel, 2010). Çocuklar, öğretmenlerin duyarlı ve çatışmaları çözmeye yönelik davranışları yoluyla öğrendikleri sosyal becerileri arkadaşları ile başarılı ilişkiler kurmak için kullanabilirler. İkincisi, öğretmenin bir çocuğa olumlu davranışı, çocuğun sınıf içinde sosyal itibarını belirlemek için referans olarak değerlendirilebilir. Yapılan önceki çalışmalar, öğretmenin bir çocuğa olumlu davranışlarının artan akran kabulüyle ilişkili olduğunu göstermiştir (Hughes ve Kwok, 2006). Öğretmenlerin destekleyici uygulamalarının da akranlara karşı saldırgan davranışlarda azalma ve olumlu sosyal davranışlarda artmaya yol açtığı bilinmektedir. Örneğin, Howes (2000) okul öncesi ve ikinci sınıf öğretmen-çocuk arasında yüksek düzeyde yakınlık (duygusal destek) ve düşük düzeyde çatışmalı ilişkinin, ikinci sınıfta akranlarla sosyal yeterliliği öngördüğünü belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen-çocuk ilişkilerine ilişkin yapılan araştırmaların hepsinde, öğretmenin duygusal desteği ile akran ilişkileri arasında güçlü ilişkiler belirlememiştir. Örneğin, Merritt, Wanless,

Rimm Kaufman, Cameron ve Peugh (2012), öğretmenin duygusal desteği ile birinci sınıf çocukların prososyal davranışları arasında bir ilişki bulamamışlardır.

Mevcut araştırmada, öğretmen-çocuk ilişkilerinde çocukların öğretmene yönelik sertlik/ceza ve kaçınma/duygusal uzaklık algılarının olumlu arkadaşlık niteliklerini negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, yapılan korelasyon analizi sonucunda çocukların kaçınma davranışı ve öğretmen-çocuk arasındaki duygusal mesafe ile arkadaşlık ilişkileri niteliğinin tüm boyutları arasında negatif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Kaçınma/duygusal uzaklık derecelendirmeleri yapılırken çocukların anlatılarındaki öğretmen ve çocuk arasındaki uzaklık, çocuğun öğretmenle ilişkiden ve fiziksel temastan kaçınması, sıkıntılı durumlarda akranlar dâhil hiç kimseden yardım istememesi (izole görünmesi) dikkate alınmıştır. Öğretmenler tepkisiz, duygusal olarak uzak ya da düşmanca davrandıklarında veya korkmuş, sıkıntılı ya da acı çeken çocuğun ihtiyaçları karşısında küçümseyen bir tavır takındıklarında, çocuklar katı bir şekilde duygularını susturmaya ve başkalarından yardım aramamaya başlarlar. Bu durum ise çocukların uygun başa çıkma stratejilerini öğrenme fırsatlarını da sınırlamaktadır (Cassidy, 1994). Öğretmen ve çocuk arasında duygusal sınırlar çocukların ilgisiz, başarısız, çekingen, sessiz ve özerk görünmelerine, öğretmenin fiziksel yakınlığından rahatsız olmalarına, öğretmen desteğini reddetmelerine ve yalnız olmalarına sebep olmaktadır (Golding vd., 2016). Onları savunmasız bırakan duyguları özgürce ifade edemeyen çocuklar, başkalarıyla duygusal olarak yakın olmaktan kaçınmakta ve bazen de düşmanca ve saldırgan davranışlar gösterebilmektedir (Thompson, 2001).

Mevcut araştırmada, öğretmen-çocuk ilişkisi ile arkadaşlık ilişkileri niteliği arasında yapılan korelasyon analizinin bir diğer sonucu, öğretmenlerin sert ve cezalandırıcı davranışları ile olumlu arkadaşlık ilişkileri niteliğinin herhangi bir boyutu arasında ilişki olmadığıdır. Olumsuz öğretmen-çocuk ilişkilerindeki sertlik / ceza derecelendirmeleri çocukların anlatılarda yer alan öğretmen ve çocuk arasındaki çatışmalı etkileşimlere atıfta bulunmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkisi, çocukların sosyal davranışlarıyla ilişkilidir. Birçok çalışma, öğretmenle çatışmalı bir ilişkinin, çocukların sosyal uyumsuzluğunun güçlü bir yordayıcısı olabileceğini göstermektedir (O'Connor, Dearing ve Collins, 2011; Pianta ve Stuhlman, 2004). Mevcut araştırmanın bu bulgusu önceki araştırmalarla çelişmektedir ve bunun birkaç sebebi olabilir. İlk olarak öğretmenler, çocukların sınıfta rahat olabilmeleri ve akranlarıyla ilişkilerini düzenleyebilmeleri için önemli kaynaklardır (Hamre, Pianta, Downer ve Mashburn, 2008; Mitchell Copeland vd., 1997). Bunun yanında sınıflar belirli kurumsallaşmış

etkileşim normlarına sahip oldukça karmaşık bağlamlardır. Akran ilişkilerinde bazen çocuklar öğretmenden bağımsız olarak kendi normlarını oluşturabilirler (Cairns, Xie ve Leung,1998). Grupta kabul edilmek ve onaylanmak için çocuklar, davranışlarını gruptaki sosyal standartlara ve beklentilere göre düzenleyebilirler (Chen, 2012). Davranışları grup beklentilerine uygun olmadığında çocukların arkadaşlarından olumsuz dönütler almaları oldukça olasıdır ve bu durum çocuklara davranışlarını değiştirmek için baskı yapmaktadır (Chen ve Liu, 2016). Bu durumda akranların olumlu ve olumsuz etkileri daha güçlü olabilir. İkincisi çocuğun sosyal ilişkilerinde ebeveynle ilişkiler, anne eğitimi, ailenin geliri gibi risk faktörlerinin katkısı düşünüldüğünde (Hamre ve Pianta, 2005), bu katkı daha belirgin olabilmektedir. Sonuç olarak bu bulgular, öğretmen-çocuk ilişkilerinin, çocukların arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisi ve daha etkili eğitim ortamlarının nasıl oluşturulacağı konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

5.6. Arkadaşlık İlişkileri ve Okula Uyuma İlişkin Tartışma ve Yorum

Çocuklar, çocukluk yaşantıları boyunca, uyum gerektiren çeşitli ekolojik geçişlere dahil olurlar (Bronfenbrenner, 1979). Okula yeni başlama, bir eğitim seviyesinden diğerine ilerleme, okul değiştirme gibi durumlar, tüm çocukların karşılaştığı bu tür ekolojik geçişleri temsil etmektedir. Çocuklar katıldıkları bu yeni ortamlarda pek çok güçlükle baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Ekolojik modelin yakınsal süreçlerinde yer alan yakın arkadaşlıklar, çocukların bu yeni ortamda rahat etmesini sağlayacak ve uyumunu kolaylaştıracak önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Mevcut araştırmada, çocukların arkadaşlık ilişkileri ile okula uyumları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Çocukların arkadaşlık ilişkilerindeki zihinsel temsillerinin çocukların algılarına göre okul uyumu ile ilişkili olacağı varsayılmıştır. Araştırmanın bulguları, çocukların arkadaşlık ilişkilerinin niteliğinin okula uyumlarını önemli şekilde etkilediğini göstermektedir. Bu araştırmada, çocukların arkadaşlık ilişkilerindeki olumlu nitelik düzeyi arttıkça, çocukların okulu sevme düzeylerinin arttığı ve okuldan kaçınma düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, arkadaşlıkların küçük çocukların sosyal uyumunu desteklediği ve çocukluk döneminde sosyal yeterlilik tanımı içinde yer alan becerileri geliştirmek için önemli bir bağlam olduğu varsayımını desteklemektedir (Hartup, 1996; Newcomb ve Bagwell, 1996; Vaughn vd., 2000).

Yakın arkadaşlıklar, kendilerini eşit olarak iki birey arasındaki duygusal bağları temsil etmektedir (Bagwell, 2004). Arkadaşlar arasındaki etkileşim, ebeveynlerle veya öğretmenlerle kurulan bağdan farklıdır, çünkü arkadaşlar arasında güç dengeleri eşittir. Bu nedenle arkadaşlık yetişkinlerle ilişkilerden farklı deneyimler sağlayabilmektedir. Arkadaşlarla etkileşimler sırasında çocuklar işbirliği, çatışma çözme, duygu düzenleme ve perspektif alma gibi önemli sosyal-duygusal becerileri uygulama fırsatı bulmaktadırlar (Newcomb ve Bagwell, 1996; Rose ve Asher, 2000). Arkadaşlıklar ayrıca çocuklara duygusal güvenlik ve destek, araçsal yardım ve onaylanma için kaynak sağlamaktadır (Ladd ve Kochenderfer, 1996; Ladd vd., 1996; Rose ve Asher, 2000). Arkadaşsız çocukların, arkadaşlıkların sağladığı bu sosyal-duygusal kaynaklardan ve öğrenme fırsatlarından yoksun olması beklenmektedir. Bu durum ise yalnızlık (Bukowski, Hoza ve Boivin, 1993), depresyon (Ladd ve Troop Gordon, 2003) ve daha yüksek stres seviyeleri (Peters, 2010) gibi olumsuzluklarla beraber çocukların okula uyumlarını zorlaştırmaktadır (Ladd, 1990; Maguire ve Dunn, 1997).

Yapılan önceki çalışmalar, genel olarak arkadaşlığın varlığı veya yokluğu ya da arkadaşlık istikrarının çocukların okul uyumunun önemli yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Örneğin Ladd (1990), anaokuluna başladığında daha fazla arkadaşı olan çocukların ilk aylarda okula karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiğini; bu dostlukları sürdüren ve yeni arkadaşlar edinen çocukların okuldan daha fazla keyif aldıklarını ve daha yüksek akademik performans gösterdiklerini belirtmiştir. Bu durumun aksine, reddedilen çocuklar, okula karşı daha az olumlu tutum ve daha düşük akademik performans ortaya koymuşlardır. Arkadaşa sahip olmanın faydalı olduğu düşüncesiyle tutarlı olarak, sınıfta daha fazla arkadaşa sahip olmak, çocuklar arasında daha yüksek düzeyde sosyal davranış ve daha az yalnızlık ile ilişkilendirilmiştir (Gest vd., 2001; Parker ve Asher, 1993). Ayrıca, arkadaş sahibi olmak, daha iyi okula uyum, daha az sosyal memnuniyetsizlik (Ladd, 1990; Ladd vd., 1997) ve daha az akran mağduriyeti (Hanish, Ryan, Martin ve Fabes, 2005) ile de bağlantılıdır. Buna karşılık, arkadaşları olmayan okul çağındaki çocukların daha yüksek düzeyde yalnızlık bildirdikleri (Kingery ve Erdley, 2007; Parker ve Asher, 1993), daha düşük düzeyde okulakatılım ve akademik performans sergiledikleri (Kingery ve Erdley, 2007) belirlenmiştir. Ayrıca, kronik olarak arkadaşsız olan çocukların yüksek düzeyde içselleştirici davranış problemleri (Ladd ve Troop Gordon, 2003) ve düşük sosyal becerilere (Parker ve Seal, 1996) sahip olmaları, daha yüksek anksiyete veya depresyon (Ladd ve Troop Gordon, 2003) yaşamaları da oldukça olasıdır.

Yukarıda açıklanan tüm bu bilgiler arkadaşlığın varlığı ya da yokluğunun çocukların uyum sürecinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Ancak Hartup (1996), çocukların arkadaşa sahip olması kadar, bu arkadaşlığın niteliğinin de önemli olduğunu belirtmektedir. Arkadaşlıklar çocukların gelişimi için yararlıdır, ancak tüm arkadaşlıklar gelişimi olumlu desteklemeyebilir. Örneğin, büyük çocuklar ve ergenler üzerinde yapılan çalışmalar, bazen arkadaşlıkların, arkadaşların özelliklerine ve etkileşimlerine bağlı olarak antisosyal davranış ve madde kullanımı için bir risk faktörü olduğunu göstermektedir (Dishion, Andrews ve Crosby, 1995; Dishion, Capaldi, Spracken ve Li, 1995). Çocukların arkadaşlıklarının gelişimsel işlevleri olduğu için, aynı zamanda potansiyel bir olumsuz etki kaynağıda olabilir. Olumsuz arkadaşlıklar zararlı beceriler öğretebilir ve gereksiz veya potansiyel olarak zarar verici bilgiler edinmeye neden olabilir ve sonraki ilişkiler için yanlış modeller sağlayabilir (Sebanc, 2003). Bu nedenle, arkadaşlığın varlığı veya yokluğu kadar niteliğinin de incelenmesi önemlidir. Bu bakış açısıyla birlikte, mevcut araştırmada çocukların arkadaşlık ilişkilerinin niteliği, onların zihinsel temsilleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Arkadaşlık ilişkileri niteliğinin alt boyutlarından dostluk, çatışma çözümü, yardım davranışı, samimiyet ve sevgi ile okul uyumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Korelasyon analizi bulguları çocukların dostluk, çatışma çözümü, yardım davranışı, samimiyet ve sevgi düzeyleri artıkça okulu sevme düzeyinin arttığını göstermektedir. Çocukların okulda bir yakın arkadaşının olması ve bu arkadaşlıkla ilgili olumlu duygulara sahip olması çocukların hevesle okula gitmesini sağlamaktadır. Çünkü olumlu arkadaşlık ilişkileri, çocukları yalnızlık ve akran reddi gibi olumsuzluklardan koruyacak ve aynı zamanda akademik ve sosyal-duygusal anlamda destek sağlayacaktır. Arkadaşlık niteliği ve çocukların okul uyumu ile ilgili yapılan çok az çalışma mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Örneğin Sebanc (2003) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemde öğretmen algılarına dayalı arkadaş desteğinin daha fazla prososyal davranışla, özel olma ve samimiyetin daha az akran kabulü ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ladd ve diğerleri (1996) tarafından anaokulu çocuklarıyla yapılan bir diğer çalışmada, çocukların arkadaşlıklarının birçok özelliğe göre farklılaştığını ve bu özelliklerin okul uyumuyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Çalışmada çocuklar arkadaşlıklarının sunduğu yardım, onaylama, çatışma, özel olma ve memnuniyet ile ilgili soruları yanıtlamışlardır. Arkadaşlıklarını onaylayan ve yardım sunan olarak algılayan çocukların okula karşı daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Mevcut araştırmada çocukların arkadaşlık ilişkilerinin niteliğine ilişkin zihinsel temsilleri ile okuldan kaçınma raporları arasında negatif yönlü ilişki belirlenmiştir. Bunun anlamı olumlu arkadaşlık ilişkisi nitelikleri düzeyleri azaldıkça çocukların daha fazla okuldan kaçınma eğilimi gösterdikleridir. Yapılan önceki araştırmalarda da arkadaşlıklarda olumlu niteliklerin daha az olması ve yaşanan çatışmaların artması, daha fazla yalnızlık, okuldan kaçınma (Ladd vd.,1996), saldırganlık ve akran reddi ile ilişkili bulunmuştur (Engle vd., 2011). Bu durum, çocukları arkadaşlarıyla oynama ve etkileşim kurma fırsatlarından mahrum bırakacağından sosyal becerileri uygulama ve geliştirme konusunda daha sorunlu hale getirecektir. Bir döngü halinde çocuklar okuldan daha fazla kaçınacaklar ve arkadaşlarıyla daha fazla çatışma yaşayacaklardır. Bu nedenle, mevcut araştırmanın sonuçları çocukların arkadaşlık ilişkileri niteliklerinin, okula uyumlarında önemli etkileri olduğunu ve bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ancak daha öncede belirtildiği gibi, okul öncesi dönemde arkadaşlık niteliğini inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmalarda da genel olarak, öğretmen algıları dikkate alınmıştır. Öğretmenler çocuklar konusunda bilgi sahibi olmak için önemli kaynaklar olmakla birlikte çocuklardan elde edilen bilginin yerini alamazlar. Sonuç olarak, mevcut araştırma, çocukların okulda oluşturdukları arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini, gelişimsel olarak uygun bir yöntemle, çocukların algılarına dayalı olarak incelemiş ve okula uyum ile arkadaşlık ilişkileri arasındaki ilişkileri belirleyerek alan yazına katkıda bulunmuştur.

5.7. Ebeveyn-Öğretmen-Arkadaş-Çocuk Sistemine İlişkin Tartışma ve Yorum

Mevcut araştırmanın son iki hipotezinde, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin, çocukların öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerini etkileyerek, onların okula uyumlarını dolaylı olarak etkileyeceği varsayılmıştır. Bulgular, ebeveynle güvenli bağlanmanın, hem öğretmen-çocuk ilişkilerine hem de arkadaşlık ilişkilerine etkileri aracılığıyla çocukların okula uyumlarını etkilediğini göstermiştir. Başka bir ifade ile önerilen teorik modele uygun olarak, ebeveyn ve çocuk arasında oluşan güvenli bağlar, çocukların öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmesini teşvik etmektedir ve bu ilişkiler okul uyumunu olumlu bir şekilde etkilemektedir. Ebeveynle güvenli bağlanma, olumlu öğretmen ve arkadaşlık ilişkilerini destekleyerek çocukların okul ile ilgili kaygılarını azaltabilir, kendilerini daha güvende ve yeterli hissetmelerini sağlayabilir. Mevcut araştırmada, ebeveyn-çocuk bağlanması ve öğretmen-çocuk ilişkisinin birlikte

okul uyumuna ait varyansın % 60'ını ve benzer şekilde ebeveyn-çocuk bağlanması ve arkadaşlık ilişkileri birlikte okul uyumuna ait varyansın % 60'ını açıklamıştır. Bu bulgular, çocukların okula uyumunda, yakın sosyal ilişkilerin önemli bir faktör olabileceğine dair görüşleri desteklemektedir.

Sistemler kuramı, gelişimi değerlendirmek için tek bir davranışın değil, sistemler ve bileşenleri arasındaki ilişkileri değerlendirmek gerektiğini vurgulamaktadır. Sistem anlayışı aile, toplum, sosyal süreçler, bilişsel gelişim, okullar, öğretmenler, akranlar veya yoksulluk gibi çocukları etkileyen birçok faktörün analizinin bütünleştirilmesine yardımcı olmaktadır (Pianta vd., 2003). Çocukların aileleri, sınıfları, ebeveynleri, öğretmenleri ile akran ve arkadaşlık ilişkilerinin her biri birer sistemdir. Bu sistemlerin, her biri tüm sistemin faaliyeti ile ilgili bir işleve hizmet eden organize ve birbiriyle ilişkili bileşenler kümesidir (Pianta ve Walsh, 1996). Sistemdeki tüm faktörler birbirleriyle etkileşime girerek çocuğun gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle, bir faktörün, bir sistemdeki etkileri başka bir sistemdeki faktörlerden etkilenebilir (O'Connor ve McCartney, 2007). Bu bağlamda, araştırmada çocukların okula uyumlarını etkileyen ve farklı bağlamlarda oluşan yakın ilişkilerin anlaşılması ve bütünleştirilmesinde sistemler yaklaşımı temel alınmıştır. Bu çok düzeyli ve çok sistemli etkileşimler bağlamında, çocuklar ve yetişkinler arasındaki kalıcı etkileşim kalıpları (yani ilişkiler), çocuğun gelişimsel kaynaklara erişebilmesinin temel yolunu oluşturmaktadır (Pianta, 1999/2017). Özellikle ebeveynlerle ilişkiler, çocuğun sınıf bağlamında kullanabileceği birçok yeterliliği etkileme potansiyeline sahiptir (Belsky ve Fearon, 2002; Birmingham vd., 2017; Chung vd., 2005; Rydell vd., 2005; Youngblade ve Belsky, 1992). Bu, Bronfenbrenner ve Morris (2006) tarafından geliştirilen ve gelişim için en önemli birincil faktörün yakınsal süreçler olduğunu ileri süren bakış açısıyla oldukça benzemektedir.

Alan yazın incelendiğinde, her ne kadar ebeveyn-çocuk bağlanması ile çocukların okul uyumları arasındaki ilişkide öğretmen ve arkadaşların aracı rolünü doğrudan inceleyen araştırmalara rastlanmamışsa da, mevcut araştırmanın bulgularını farklı açılardan destekleyen ve desteklemeyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, O'Connor, Collins ve Supplee (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, erken anne-çocuk bağlanması ile daha sonraki davranış problemleri arasındaki ilişkiye, öğretmen-çocuk yakınlığı ve çatışmasının aracılık ettiği belirlenmiştir. Daha spesifik olarak, O'Connor ve diğerleri (2012), öğretmen-çocuk çatışmasının, beşinci sınıfta güvensiz / diğer bağlanma ilişkileri ile dışsallaştırıcı davranış sorunları arasındaki

ilişkiye aracılık ettiğini bulmuşlardır. Araştırmacılar, ebeveynleri ile güvensiz bağları olan çocukların, bu çatışmalı ilişkide oluşturdukları içsel çalışan modellerini öğretmenlerle olan ilişkilerine aktarabildiklerini savunmuşlardır. Wood (2007) tarafından yapılan çalışmada, 4 ve 5 yaş grubu çocukların akademik yeterliliklerinde akran kabulünün etkili olduğu belirlenmiştir. Çok sayıda yakın arkadaşı olan ve akran sosyometrik puanlarına göre az sayıda akran tarafından reddedilen çocukların, daha yüksek akademik yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada, güvenli anne-çocuk bağlanması ile çocukların akademik yeterlilikleri arasındaki ilişkide akran ilişkilerinin aracılık etkisi olduğu belirtilmiştir (Wood, 2007). Fu (2014) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise anne-çocuk bağlanması ve davranış problemleri arasındaki ilişkide, öğretmen-çocuk ilişkilerinin aracı rolünü incelemiştir. Yapılan analizler, erken anne-çocuk bağlanması ile daha sonraki davranış problemi arasındaki ilişkiye öğretmen-çocuk ilişkilerinin aracılık etmediğini göstermiştir.

Bronfenbrenner, mikro sisteminde yer alan süreç ya da başka bir ifade ile ilişkiler kavramını anlamanın Bağlanma kuramını anlamakla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda Bronfenbrenner, çocuk ve ilk bakıcısı arasındaki ilişkinin çocuğun şimdiki ve gelecekteki işlevselliği için hayati önem taşıdığını kabul etmiştir. Örneğin, çocuğun anne ile erken bağlanma ilişkisinin niteliği, çocuğun öğretmenler ve akranları ile sosyal etkileşimini etkilemektedir. Böylece, erken yakınsal süreçler, gelişim boyunca yakınsal süreçler üretmektedirler (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Çocukların ebeveynleri ile kurdukları ilişkinin niteliği, onların daha sonra gittikçe farklılaşan ve karmaşıklaşan ilişkileri organize edebilmeleri için önemli bir yere sahiptir. Bowlby, ebeveyn-çocuk ilişkisinin, çocuğun daha sonraki ilişkilerine taşıdığı ve bu ilişkilerdeki davranışlarını etkileyen bir dizi iç kılavuz (zihinsel temsiller) oluşturduğunu vurgulamaktadır. Çocukların oluşturdukları bu temsiller, onun öğretmene karşı davranışını ve öğretmenin çocuğa karşı davranışını (Chung vd., 2005; Rydell vd., 2005; Vu ve Howes, 2012) ve arkadaşlık ilişkilerini (Vu, 2015; Youngblade ve Belsky, 1992) etkilemektedir. Ebeveynleri ile güvensiz bağlanan çocukların ilişkileri yoluyla duygu düzenleme becerilerini geliştiremedikleri (Sroufe vd., 1999; Warren, Oppenheim ve Emde, 1997) dikkate alındığında, yeni uyaranlardan ve sosyal durumlardan kaçınma, korku ve endişe belirtileri göstermeleri oldukça olağandır. Bu durum çocukların okulda kendilerinden beklenen sosyal ve akademik zorluklarla baş etmesini ve dikkatini yoğunlaştırmasını engelleyebilir. Ebeveynlerle güvenli bağlanan çocukların daha yüksek seviyede sosyal yeterlilik (Oppenheim, Nir vd., 1997; Turner, 1991) ve

benlik saygısı (Sroufe, 2005) geliştirdikleri göz önüne alındığında ise okula gitmeyi, sınıftaki etkinliklere ve sosyal ilişkilere katılmayı istemeleri daha olasıdır. Her durumda, ebeveynle güvenli bağlanma, okul öncesi yaştaki çocukların öğretmenle ve arkadaşlarla ilişkilerinde olumlu katılımının temelini oluşturuyorsa, bu etkileşimler çocukların okula uyumları ile ilgili doğrudan çıkarımlara izin verebilir. Mevcut araştırmanın bulguları, çocukların yakın sosyal ilişkilerindeki zihinsel temsillerinin, okula uyumları üzerindeki etkisini, öğretmen ve arkadaşlık ilişkilerine dolaylı etkileri yoluyla inceleyerek erken çocukluk eğitimi ile ilgili alan yazına önemli katkılar sağlamıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocukların, ebeveyn-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkilerinin okul uyumu üzerindeki etkisi yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak test edilmiştir. Ayrıca ebeveynle bağlanma düzeyi ile okula uyum arasındaki ilişkide öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkilerinin niteliğinin dolaylı etkileri incelenmiştir. Bu bölümde, çalışmada elde edilen sonuçların genel bir değerlendirmesi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Araştırmada ilk olarak gizil değişkenlerin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla dogrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğretmen çocuk ilişkilerindeki gözlenen değişkenler; duyarlılık, çatışma çözümü, sertlik/ceza ve kaçınma/duygusal uzaklık olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde arkadaşlık ilişkilerindeki gözlenen değişkenler ise dostluk, çatışma çözümü, yardım davranışı ve samimiyet/sevgi göstergeleri ile tanımlanmıştır. Bu işlemin ardından ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk sisteminde geliştirilen modellere ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Ebeveynle güvenli bağlanmanın çocukların okula uyumları üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, ebeveynle güvenli bağlanma düzeyi arttıkça çocukların okulu sevme düzeyinin arttığını ve okuldan kaçınma düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Ebeveynle kaçınan bağlanma, güvenli bağlanma ile yüksek düzeyde korelasyon göstermiştir. Bu nedenle kaçınan bağlanma analizlere dâhil edilmemiştir. Bunun yanında kaçınan bağlanma okulu sevme ile negatif yönlü anlamlı korelasyon gösterirken okuldan kaçınma ile pozitif yönlü anlamlı korelasyon göstermiştir. Kaygılı bağlanma ise okulu sevme ile düşük negatif yönlü korelasyon gösterirken okuldan kaçınma ile ilişkili bulunmamıştır. Yapılan regresyon analizinde kaçınan bağlanma okula uyumu anlamlı bir şekilde yordamamıştır.

2. Çocukların ebeveynleri ile güvenli bağlanma düzeyi arttıkça çocukların algılarına göre öğretmen duyarlılık düzeyinin arttığı, sertlik/ceza ve kaçınma/duygusal uzaklık düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ebeveynle güvenli bağlanma, öyküde yer alan çatışmaların çözümünü de olumlu şekilde etkilemektedir. Kaygılı bağlanmanın ise öğretmen-çocuk ilişkisinde çocuklarının zihinsel temsillerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.
3. Çocukların ebeveynleriyle güvenli bağlanmalarının arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini etkilediği belirlenmiştir. Çocuklar, ebeveynleri ile güvenli ilişkiler geliştirdiklerinde, arkadaşlarıyla daha yakın ilişkileri anlatan ve arkadaşlar arasında yaşanan çatışmalara daha yapıcı çözümler sunan senaryolar oluşturmuşlardır. Ayrıca ebeveynleri ile güvenli bağlanan çocukların anlatılarında, arkadaşlar arasında daha fazla yardım davranışı, samimiyet ve sevgi olduğu sonucu elde edilmiştir. Kaçınan bağlanma ile arkadaşlık ilişkileri niteliği arasındaki korelasyonların negatif yönde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kaygılı bağlanma ile çocukların arkadaşlık ilişkilerinin niteliğine ilişkin zihinsel temsilleri arasında ise herhangi bir ilişki bulunamamıştır.
4. Çocukların anlatılarında öğretmen duyarlılığı ve ortaya çıkan çatışmaların olumlu çözümlerinin, çocukların okulu sevme düzeylerindeki artışla ve okuldan kaçınma düzeylerindeki azalmayla ilgili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sert ve cezalandırıcı davranışları ve öğretmen ile çocuk arasındaki duygusal mesafenin çocukların okuldan kaçınmaları ile pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir.
5. Sonuçlar öğretmen-çocuk ilişkisi niteliğinin arkadaşlık ilişkileri niteliğini etkilediğini göstermektedir. Başka bir ifade ile çocukların zihinsel temsillerinde öğretmenlerin duyarlı davranışları ve öğretmen-çocuk arasındaki çatışmaların olumlu çözümleri, olumlu arkadaşlık ilişkileriyle pozitif yönde ilişkilidir. Bunun yanında çocukların zihinsel temsillerinde öğretmenlerin sert ya da cezalandırıcı davranışları ve öğretmen ile çocuk arasındaki duygusal mesafe olumlu arkadaşlık ilişkileri ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

6. Çocukların anlatılarında yer alan olumlu arkadaşlık ilişkilerinin düzeyi arttıkça, çocukların okulu sevme düzeylerinin arttığı ve okuldan kaçınma düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir.
7. Çocukların ebeveynleri ile güvenli bağlanma düzeyleri, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkilerine etkileri aracılığıyla onların okula uyumlarını, etkilemektedir. Güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması ve öğretmen-çocuk ilişkileri birlikte okula uyuma ait varyansın % 60'ını, açıklamaktadır. Benzer şekilde, güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması ve arkadaşlık ilişkilerinin niteliği birlikte okula uyuma ait varyansın % 60'ını, açıklamaktadır.

6.2. Öneriler

Bu çalışmanın bulguları ebeveyn-çocuk bağlanması, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık niteliğinin okula uyumu üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması hem öğretmen-çocuk ilişkileri hem de arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini etkilemektedir. Benzer şekilde öğretmen-çocuk ilişkilerinin arkadaşlık niteliği üzerinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynle bağlanma, öğretmen-çocuk ilişkileri ve arkadaşlık ilişkilerinin niteliğine dolaylı etkileri aracılığıyla da çocukların okula uyumlarını etkilemektedir. Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya ve bu alanda çalışan araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler

Mevcut çalışma ebeveyn, öğretmen, arkadaş ve çocuk arasındaki ilişkilerin niteliğinin, çocukların okula uyumlarına etkilerine ilişkin alan yazına önemli katkılar sağlamıştır. Bununla birlikte çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Mevcut araştırma, ebeveyn-öğretmen-arkadaş-çocuk sisteminde ilişkileri inceleyen kesitsel bir araştırmadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, çocukların yakın ilişkilerinin okula uyumuna etkisini değerlendirmek amacıyla boylamsal çalışmalar planlanabilir. Çocukların, ebeveynleriyle, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde meydana gelen değişimlerin çocukların okula uyumunda değişikliklerle sonuçlanıp sonuçlanmadığını inceleyecek deneysel araştırmalar planlanabilir.

Bunun yanı sıra, mevcut araştırmada çocukların yakın ilişkilerini ve okula uyumlarını değerlendirmek amacıyla sadece çocukların algıları dikkate alınmıştır. Yapılacak sonraki araştırmalarda tüm paydaşların görüşlerinin dikkate alınması ya da gözlemlerin kullanılması önemlidir.

Tüm çocuklar için güvenli ebeveyn-çocuk bağlanması, olumlu öğretmen-çocuk ve arkadaşlık ilişkileri ve okula uyum önemlidir. Ancak özellikle yüksek risk altındaki çocuklar için yakın sosyal ilişkileri ve okula uyumları, onların gelişimlerinde ve akademik başarılarında etkili olmaktadır. Bu nedenle, çocukların sosyal ilişkilerini ve dolayısıyla okula uyumlarını potansiyel olarak koruyucu faktörler incelenebilir. Ayrıca mevcut çalışmada, Ekolojik modelin mikro sisteminde yer alan çocukların yakın ilişkileri ile okul uyumu arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Çocukların okula uyumu ile ilgili yapılacak çalışmalarda Ekolojik modeldeki diğer sistemlerin etkisi de incelenebilir.

Mevcut araştırmada, gizil değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri test etmek amacıyla YEM kullanılmıştır. YEM analizleri, ölçüm hatalarını dikkate alarak etkileşimlerin modellenmesine ve değişkenler arası ilişkiler yerine genel modelleri test etmesine izin vermesi dolayısıyla regresyondan daha güçlü bir tekniktir (Garson, 2015). Ancak bu çalışmada, oluşturulan modellerin karmaşıklığı örneklem büyüklüğü ile sınırlı kalmıştır. Yapılacak sonraki çalışmalarda, daha büyük örneklemle çocukların okul uyumunu etkileyen değişkenler arasında farklı modeller oluşturulabilir.

6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Mevcut araştırmanın sonuçları çocukların ebeveynleri ile bağlanma düzeylerinin onların öğretmenleriyle ve akranlarıyla ilişkilerinde ve ayrıca okula uyumlarında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin duyarlılığı, hassasiyeti, sıcak ve olumlu etkileşimi, açık, tutarlı ve gelişimsel olarak uygun beklentileri, çocukların tüm gelişim alanlarında önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda ebeveynlere çocukların ihtiyaçlarını göz ardı etmemeleri ve onlardan gelen işaretleri dikkate almaları önerilmektedir. Ebeveynler, çocuklarına yönelik düşmanca, tehditkâr ve onları korkutan davranışlarından özellikle kaçınmalıdırlar. Ebeveynlere, çocuklarda problem olarak gördükleri davranışlar karşısında tepki vermeden önce kendi davranışlarını gözden geçirmeleri önerilmektedir. Çocuklarla konuşmak ve onlardan ne beklediğimizi açıkça belirtmek çoğu zaman oldukça işlevseldir. Ebeveynlerin çocuklarıyla etkili iletişim

kurmanın yollarını mutlaka öğrenmeleri gerekmektedir. Bunun için kitaplardan, uzman kişilerden, rehber öğretmenlerden ya da sınıf öğretmenlerinden yardım alabilirler.

Ebeveynleri ile birlikte olmadıklarında çocukların endişelenmeleri son derece doğaldır. Özellikle yeni ve farklı bir ortamda bulunmak çocuklarda endişeyi arttırabilmektedir. Ebeveynler, çocuklarının okul hakkındaki duygularının, öğretmenlerle ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin farkında olmalıdırlar. Çocuğun bu konuda endişeleri fark edildiğinde, öğretmenle iletişime geçilmeli ve çözüm aranmalıdır. Çocukların en az bir akranıyla yakın arkadaşlık geliştirmesi okul hakkındaki olumlu duygularının artmasını sağlayacaktır. Ebeveynler çocuklarına ya da öğretmenlerine sorarak, çocuğun sınıfta en iyi anlaştığı arkadaşını öğrenebilirler. Bu arkadaşlığı desteklemek adına yakın arkadaşın ailesi ile tanışmak ya da onları eve davet etme yoluyla yakın ilişkiler kurarak, çocuğun okulda kendini daha güvenli hissetmesini sağlayabilir.

Çocuklar, kendileri için neyin iyi neyin kötü olduğu konusunda güvence için ebeveynlerinin tepkilerine odaklanırlar. Ebeveynlere, okulla ilgili kendi kaygılarını çocuklara aktarmamaya özen göstermeleri önerilmektedir. Çocuk endişelendiğinde, okulda güvende ve mutlu olacağına dair güvence net bir şekilde verilmeli ve bu endişenin normal olduğu açıklanmalıdır. Ancak bazı durumlarda çocuğun üzgün tavırları akranlar tarafından mağdur edilme gibi ciddi sorunları işaret ediyor olabilir. Bu gibi durumlarda, ebeveynlere çocuklarını dikkatlice dinlemeleri ve çocuğun başa çıkamayacağı durumlarda vakit kaybetmeden okulla iletişime geçmesi önerilebilir.

Çocukların evde ebeveynleri, okulda öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkileri okula uyumu kolaylaştıracak ya da zorlaştıracak bir etkiye sahiptir. Mevcut çalışmanın, öğretmenlere çocukların sosyal ilişkilerini desteklemenin önemi konusunda yol göstereceği düşünülmektedir. Çocukların ebeveynleri ile ilişkileri, onların sosyal duygusal gelişimlerinin önemli bir parçasıdır ve öğretmenler, çocuğun aile bağlamını yakından tanımalıdırlar. Bu doğrultuda ev ziyaretleri, toplantılar, bireysel görüşmeler yapılabilir ve ailelerin eğitim etkinliklerine katılımları teşvik edilebilir. Öğretmenler, aile çocuk ilişkilerini güçlendirmek için seminerler, çocuk ve tüm ailenin birlikte katılabileceği etkinlikler düzenleyebilirler. Ebeveyn-çocuk ilişkilerinin önemi göz önüne alındığında, ailelerin çocukların gelişimsel özelliklerinin farkında olması ve uygun iletişim yollarını kullanması teşvik edilebilir.

Öğretmenler, çocukların arkadaşlık oluşumuna yol açan olumlu etkileşim ortamı ve fırsatlar sağlamaktan sorumludurlar. Bu nedenle öğretmenler, sınıfın duygusal

iklimini olumlu bir şekilde ayarlamalı, sınıf yönetiminde ve etkinliklerinde çocukların arkadaşlık deneyimlerine katkıda bulunmalıdırlar. Öğretmenlerin, çocuklara duygusal ve eğitim desteği vermenin yanı sıra, zamanı, kaynakları ve sınıfta yaşanabilecek olağanüstü durumları da iyi yönetebilmeleri gerekmektedir. Genel olarak öğretmenlerin, problem davranış gösteren çocuklara dikkat ettiği ve izole görünen çocukları sıklıkla gözden kaçırdığı bilinmektedir. Bu noktada öğretmenlerin, sınıftaki sosyal ilişkilerin farkında olmaları, sık sık çocukların arkadaşlıklarını gözlemlemeleri, gerekli önlemleri almak amacıyla planlama yapmaları, uygulaması ve uygulamaların sonuçlarını değerlendirmeleri önerilmektedir.

Öğretmenlerin, okula uyum konusundaki uygulamaları sadece sene başında yapılan birkaç etkinlikle sınırlı kalmamalıdır. Tüm yıl boyunca çocuklar gözlemlenmeli gerekli tedbirler alınmalıdır. Sınıfın duygusal iklimi kadar fiziksel yapısı, rutinler ve uygulamalar sınıftaki ilişkileri ve dolayısıyla çocukların okul hakkındaki düşüncelerini etkileme potansiyeline sahiptir. Öğretmenler, çocuklar arasında olumlu etkileşimi arttıracak biçimde sınıf ortamı hazırlamaya özellikle dikkat etmelidir. Bunun için sınıfta merkezlerin oluşturulması, merkezlerde farklı, zengin ve çocukları etkileşime geçirecek materyallere yer verilmesi başlangıç noktası olarak ele alınabilir. Öğretmenler bu konuda projeler hazırlayabilir ve ebeveynlerden yardım alabilirler.

Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, ilgili bakanlıklar ve sivil toplum kuruluşları ilk olarak ebeveyn-çocuk arasındaki olumlu bağları güçlendirmeye yönelik programlar, seminerler ve projeler hazırlayabilirler. Bu konuda özellikle geri bildirim ve takip sürecini içeren değerlendirmelerin yer aldığı programlar ailelerin konuya özgü davranışları içselleştirmesinde etkili olabilir. Yapılan araştırmalar çeşitli nedenlerle risk altındaki çocukların güvenli ebeveyn-çocuk bağlanmasında da risk altında olduğunu göstermektedir. Özellikle dezavantajlı bu gruplar için yapılacak müdahaleler daha sonra ortaya çıkabilecek birçok sorunun önlenmesi bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin tüm çocuklarla uygun bir şekilde etkileşim kurmak, ebeveynlerle ve arkadaşlarıyla ilişkilerini desteklemek için desteğe, denetime ve eğitime ihtiyaçları vardır. Ancak hizmet içi eğitiminde ve denetiminde yapılan çalışmalar, genel olarak eğitimin ya da çocukların gelişiminin bir yönüne odaklanmakta ve ilişkilerin önemini göz ardı etmektedir (Pianta, 1999/2017). Mevcut araştırmada çocukların yakın sosyal ilişkilerinin okula uyumu önemli derecede etkilediği göz önüne alındığında, öğretmenler için okul başlamadan önce ve sonra, çocukların okula uyumunu kolaylaştıracak etkinlilerin yanı sıra, ilişkileri geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler

düzenlenebilir. Öğretmenlerin sınıf uygulamalarının uzman kişiler tarafından sıklıkla değerlendirildiği ve geri bildirim sağlandığı projeler hazırlanabilir. Ayrıca üniversitelerin eğitim fakültelerinden akademisyenler, olumlu etkileşime girme, kaliteli öğretmen-çocuk ilişkileri geliştirme ve çocukların diğer çocuk ve yetişkinlerle sosyal ilişkilerini düzenleme becerilerini geliştirme konusunda öğretmen adaylarına yönelik programlar hazırlayabilirler.

KAYNAKÇA

Aboutalebi Karkavandi, M. (2017). Friendships at school: Case studies in social network analysis. Doctoral dissertation, University of Melbourne, Australia.

Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin, 101*, 213-232.

Ackerman, B. P., Brown, E. D., & Izard, C. E. (2004). The relationsbetween contextual risk, earned income, and the school adjustment ofchildren from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology,40,* 204-216.

Adams, R. E., Santo, J. B., & Bukowski, W. M. (2011). The presence of a best friend buffers the effects of negative experiences. *Developmental Psychology, 47*(6), 1786-1791.

Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development, 77,* 664-679.

Ainsworth, M., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: Apsychological study of the strange situation.* Oxford England: Lawrence Erlbaum.

Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist, 46,* 331-341.

Akın, A., Karduz Adam, F. F., & Akın, Ü. (2014). Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Journal of Research in Education and Teaching, 3*(4), 378-383.

Akış, G., & Alakoç Pırpır, D. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 13*(19), 21-49.

Al Hendawi, M. (2010). *The predictive relationship between temperament, school adjustment, and academic achievement: A 2-year longitudinal study of children at-risk.*Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia.

Anderman, L.H., & Anderman, E.M. (2000). Considering contexts in educational psychology: Introduction to the special issue. *Educational Psychologist, 35,* 67-68.

Anguiano, R. P. V. (2004). Families and schools: The effect of parental involvement on high school completion. *Journal of Family Issues, 25*(1), 61-85.

Arsiwalla, D. D. (2009). *The interplay of positive parenting and positive social information processing in the prediction of children's social and behavioral adjustment.*Doctoral dissertation, Auburn University, Alabama.

Bagwell, C. L. (2004). Friendships, peer networks, and antisocial behavior. In J. Kupersmidt ve K. Dodge (Eds.), *Children'speer relations: From development to intervention* (p. 37–57). Washington, DC: American Psychological Association.

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, 100,* 57-70.

Baker J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships opositive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229.

Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3-15.

Barone, L., & Lionetti, F. (2012), Attachment and socialcompetence: A study using MCAST in low-risk Italian preschoolers. *Attachment & HumanDevelopment, 14*(4), 391-403.

Bascoe, S. M., Davies, P. T., Sturge Apple, M. L., & Cummings, E. M. (2009). Children's representations of family relationships, peer informationprocessing, and school adjustment. *Developmental Psychology, 45*(6), 1740-1751.

Baumgartner, E., & Strayer, F. F. (2008). Beyond flight or fight: Developmental changes in young children's coping with peer conflict. *Acta Ethologica,11*,16-25.

Belsky, J., & Fearon, R. (2002). Early attachment security, subsequent maternalsensitivity, and later child development: Does continuity in development dependupon continuity of caregiving? *Attachment & Human Development, 4*(3), 361-387.

Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Development trajectories and school experiences. *Early Education and Development, 5,* 106-119.

Beresford, C., Robinson, J. L., Holmberg, J., & Ross, R. G. (2007). Story stem responses ofpreschoolers with mood disturbances. *Attachment & Human Development, 9*(3), 255-270.

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141-170.

Berlin, L. J., Cassidy, J., & Appleyard, K. (2008). The influence of early attachments on other relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 333-347). New York: Guilford Press.

Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M.Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (p. 346-365). Cambridge, England: Cambridge University Press.

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.

Bilgili, F. (2007). *İlköğretim 1. sınıfa yeni başlayan öğrencilere uygulanan eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Ed.), *Social motivation:Understanding children's school adjustment* (p. 199-225). New York, NY: Cambridge University Press.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal o f School Psychology, 35,* 61-79.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology, 34,* 934-946.

Birmingham, R. S., Bub, K. L., & Vaughn, B. E. (2017). Parenting in infancy and self regulation in preschool: An investigation of the role of attachment history.*Attachment & Human Development,19*(2), 107-129.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42,* 419-443.

Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J., & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' attachmentsecurity to child-care providers: The Safe and Secure Scale. *Early Education andDevelopment, 14*, 83-100.

Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinski, K. L., & Bradbard, M. R. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development, 69*, 192-218.

Bowlby, J. (2012). *Bağlanma.* (T. V. Soylu, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık. (Orijinal yayın 1969).

Boye, J. E. (2011). *The interaction of student-teacher relationships and mutual friends on academic achievement: The role of perceived competence*. Master's thesis, University of North Carolina, Greensboro.

Brent, J. (2010).*The effects of parent-child and teacher-childrelationships on diverse children's transition to school*. Doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.

Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society forResearch in Child Development, 50*(1-2), 3-35.

Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, *11*(3), 237-252.

Bretherton, I. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy ve P. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (p. 89-111). New York, NY: Guilford Press.

Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 89–111). New York: Guilford Press.

Bretherton, I., & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, directions for administration, reliability, validity and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. Wolf & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (p. 55-80). New York: Oxford University Press.

Bretherton, I., Oppenheim, D., Buchsbaum, H., Emde, R. N., & the MacArthur Narrative Group. (1990). *MacArthur Story Stem Battery (MSSB).* Unpublished manuscript, University of Denver, Denver, CO.

Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Story completion task to assess children's internal working models of child and parent in the attachment relationship. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (p. 300–308). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (p. 273-310). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist, 34*(10), 844-850.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A futureperspective. In P. Moen, H. H. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 619-647). Washington, DC: American Psychological Associtation.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.

Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A. E. Kazdin, (Ed.). *Encyclopedia of Psychology* (p. 129-133). Washington, DC: Oxford University Press.

Bronfenbrenner, U., & Crouter A.C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. *Handbook of Child Psychology, 1,* 397-414.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (p. 793-828). New York: John Wiley.

Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*(4), 550-560.

Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Wiley series on personality processes. Peer relationships in child development* (p. 15-45). Oxford, England: John Wiley & Sons.

Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. In B. Laursen (Ed.), *New directions for child development, No. 60. Close friendships in adolescence* (p. 23-37). Jossey-Bass.

Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., Willard, W., & Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.). *The company they keep* (p.1-15). Cambridge: Cambridge University Press.

Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development, 20,* 33-50.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of the classroom climate. *Journal of School Psychology, 46,* 367-391.

Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal, 110*(2), 119-141.

Byrne, B. M. (2010). *Multivariate applications series. Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.).* New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly, 32,* 1-12.

Cairns, R. B., Xie, H., & Leung, M. C. (1998). The popularity of friendship and the neglect of social networks: Toward a new balance. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1998*(81), 25-53.

Campbell, S. B. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Externalizing behavior, social com- petence, and family context at two-year follow-up. *Journal of Abnomal Child Psychology, 22,* 147-166

Carlson, E. A., Sroufe, A. L., Collins, A. W., Jimerson, S., Weinfield, M.,Henninghausen, K. et al. (1999). Early environmental support andelementary school adustment as predictors of school adjustment in middleadolesence. *Journal o f Adolescent Research, 14,* 72-94.

Cassibba, R.,van IJzendoorn, M. H., & D'Odorico, L. (2000). Attachment and play in child care centres: Reliability and validity of the attachment Q-sort for mothers and professional caregivers in Italy. *International Journal of Behavioral Development, 24,* 241-255.

Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 228-283.

Cassidy, J. (1988). Child mother attachment and the self in sixyears-olds. *Child Development, 59,* 121-134.

Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1994). The Insecure/Ambivalent Pattern of Attachment: Theory and Research. *Child Development, 65,* 971-991.

Charest, F., Hébert, M., Bernier, A., Langevin, R., & Miljkovitch, R. (2019). Behavior problems in sexually abused preschoolers over a 1-year period: The mediating role of attachment representations. *Development and Psychopathology*, *31*(2), 471-481.

Chen, X. (2012). Culture, peer interaction, and socioemotional development.*Child Development Perspectives*, *6*, 27-34.

Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *AnnualReview of Psychology,59,* 591-616.

Chen, X., & Liu, C. (2016). Culture, peer relationships, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology* (p. 723-769). New York: Wiley.

Chen, X., Rubin, K. H., & Li, B. (1995). Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63,* 938-947.

Chung, L., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education , 25*, 131-142.

Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent–child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *DevelopmentalPsychology, 36*, 485-498.

Clemans, K. H., Musci, R. J., Leoutsakos, J. M. S., & Ialongo, N. S. (2014).Teacher, parent, and peer reports of early aggression as screening measures for long-term maladaptive outcomes: Who provides the most useful information? *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 82*(2), 236-247.

Coe, J. L., Davies, P. T., & Sturge Apple, M. L. (2017). The multivariate roles of family instability and interparentalconflict in predicting children's representations of insecurityin the family system and early school adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 45*, 211-224.

Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development, 61*(1), 152-162.

Cohn, J., Campbell, S., Matias, R., & Hopkins, J. (1990). Face-toface interactions of pastpartum depressed and non-depressed mother-infant pairs. *Developmental Psychology, 26*, 15-23.

Coie, J., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J. & Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology, 7*, 697-713.

Colwell, N., Gordon, R. A., Fujimoto, K., Kaestner, R., & Korenman, S. (2013). New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 218-233.

Connell, C. M., & Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology, 40*(2), 177-193.

Copeman Petig, A. M. (2015). *The transition to kindergarten: factors associated with a positive adjustment.*Doctoral dissertation, Iowa State University, Ames, Iowa.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74-101.

Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Familyadversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: Alongitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development, 73*, 1220-1237.

Cummings, E. M., & Cummings, J. S. (2002). Parenting and attachment. In M.H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting, Vol. 5 (p. 35-58). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Daly, M., Forster, A., Murphy, R., Sweeney, A., Brennan P., & Maxwell, M. (2007). Children's voices in the Framework for Early Learning a portraiture study. *The OMEP Ireland Journal of Early Childhood Studies, 1*, 57-71.

Davies, P. T., Woitach, M. J., Winter, M. A., & Cummings, E. M. (2008). Children's insecure representations of the interparental relationship and their school adjustment: The mediating role of attention difficulties. *Child Development, 79*, 1570-1582.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student–teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*, 207-234.

Delius, A., Bovenschen, I., & Spangler, G. (2008). The inner working model as a 'theory of attachment': Development during the preschool years. *Attachment &Human Development, 10*(4), 395-414.

Demir, Y., & Kutlu, M. (2017). Arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği etkinliklerinin ergenlerin arkadaşlık ilişkilerine etkisi. *Journal of Human Sciences, 14*(4), 3213-3220.

De Ruiter, C., & van IJzendoorn, M. (1993). Attachment and cognition: A review of the literature. *International Journal of Educational Research, 19*, 5-20.

Denham, S. A., & Burton, R. A. (1996). Social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology, 34*, 225-245.

Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing socialemotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal Epidemiology Community Health, 63*, i37-i52.

Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development, 66*(1), 139-151.

Dishion, T. J., Capaldi, D., Spracklen, K. M., & Li, F. (1995). Peer ecology of male adolescent drug use. *Development and Psychopathology, 7*(4), 803-824

Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses. *Child Development, 61,* 1289-1309.

Doumen, S., Koomen, H. M. Y., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student–teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology, 50*, 61-76.

Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*, 588-599.

Downer, J. T., Goble, P., Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2016). Teacher-child racial/ethnic match within pre-kindergarten classrooms and children's early school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 26-38.

Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review, 35,* 11-30.

Downer, J. T., Sabol, T. J., & Hamre, B. K. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development, 21,* 699-723.

Duncan, G. J., & Brooks Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development, 71,* 188-196.

Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Malden, MA: Blackwell.

Dunn, J., Slomkowski, C. L., & Beardsall, L. (1994). Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 30*, 315-324.

Early, D., Pianta, R., Taylor, L., & Cox, M. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal, 28*(3), 199-206.

Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic play school. *Early Education and Development, 16*(4), 469-488.

Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family–peer relationships: Modes of linkage* (p. 77-106). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Emde, R. N. (2003). Early narratives: A window to the child's inner world. In R. N. Emde, D. P. Wolf & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent–child narratives* (p. 2-23). New York: Oxford University Press.

Emde, R. N., Wolf, D. P., & Oppenheim, D. (2003). *Revealing the inner worlds o f youngchildren: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narrative.* New York: Oxford University Press.

Engle, J. M., Mcelwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development, 20*(4), 365-386.

Ercan, H. (2015). Ergenler için arkadaşa bağlanma ölçeğinin psikometrik özellikleri ve uyarlama çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 38*(2), 227-240

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Ewing, A. R., &Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 92-105.

Fantuzzo, J. W., Bulotsky, R., McDermott, P., Mosca, S., & Lutz, M. N. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review, 32*(2), 185-203.

Feeney, J. A., & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 58* (2), 281-291.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.

Fraenkel, J. R., Wallen, H. E., & Hyun H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education.* San Fransisco: MC. Graw-Hill.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (p. 305-321). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.

Freitag, M. K., Belsky, J., Grossmann, K., Grossmann, K. E., & Scheuerer Englisch, H. (1996). Continuity in parent-child relationships from infancy to middle childhood and relations with friendship competence. *Child Development, 67,* 1437-1454.

Fu, Y. (2014). *The role of teacher-child relationships in characterizing early mother-child attachment influences on behavior problems in preschool*. Doctoral dissertation, University of the Pacific Stockton, California

Furman, W. (1996). The measurement of children and adolescent's perceptions of friendships: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski , A. F. Newcomb , & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (p. 41-65). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Furrer, C. J. & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95,* 148-162.

Fury, G., Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1997). Children's Representations of Attachment Relationships in Family Drawings. *Child Development, 68,* 1154-1164.

Garson, G. H. (2015). Structural equation modeling. USA: David Garson and Statistical Associates Publishing.

Gest, S. D., Graham Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and uniquefeatures of number of friendships, social network centrality, and sociometric status.*Sociology of Development, 10,* 23-40.

Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 288-296.

Goldberg, C. A. (2006). *Transitioning to preschool: The role of withdrawn behavioral subtypes andthe teacher-child relationship in early school adjustment.*Doctoral dissertation, Northern Illinois University, Illinos.

Golding, K., Turner, M., Worrall, H., Cadman, A., & Roberts, J. (2016). *Observing adolescents with attachment difficulties in educational settings: A tool for identifying and supporting emotional and social difficulties in young people aged 11-16.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. Journal *of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581-586.

Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 25*(6), 530-541.

Green, J., Stanley, C., Smith, V., & Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representations in the young school-age children: The Manchester Child Attachment Story Task (MCAST). *Attachment & Human Development, 2*(1), 48-70.

Grey, I. K., & Yates, T. (2014). Preschoolers' narrative representations and childhood adaptation in an ethnoracially diverse sample. *Attachment & Human Development, 16*(6), 1-20.

Gunzler, D., Chen, T., Wu, P., & Zhang, H. (2013). Introduction to mediation analysis with structural equation modeling. *Shanghai Archives of Psychiatry, 25*(6), 390-394.

Gülay, H. (2008). 5-*6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gülay, H . (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Electronic Journal Of Social Sciences,10*(36), 1-10.

Gülay, H., & Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi.*E-International Journal of Educational Research, 2*(1), 81-92.

Gülay Ögelman, H., Önder, A., Seçer, Z., & Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal, 29,* 143-152.

Hall, D. (1989). *Metasystems methodology: A new synthesis and unification*. Elmsford, NY: Pergamon Press, Inc.

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), 625-63.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the FirstGrade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child development, 76*(5), 949-967.

Hamre, B., & Pianta, R. (2006). Student-teacher relationships. In G. C. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children'sneeds III: Development, prevention, andintervention* (p.59-71). Washington, DC: NationalAssociation of School Psychologists.

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.

Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development, 14*(1), 2-19.

Hans, S., Bernstein, V. J., & Sims, B. E. (2000). Change and continuity in ambivalent attachment relationships from infancy through adolescence. In P. M. Crittenden & A. H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context* (p. 277-299). New York, NY: Cambridge University Press

Harrison, L. J. (2004). *Do children's perceptions of themselves, their teachers, and school accord with their teachers' ratings of their adjustment to school?* Paper presented to the Australian Association for Research in Educationnational Conference, Melbourne, Nov 29 –Dec 2.

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,* 55-71.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist, 44,* 120-126.

Hartup, W. W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67,* 1-13.

Hartup, W. W. & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *PsychologicalBulletin*, *12*, 355-370.

Hastings, P., Utendale, W., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 638–664). New York: Guilford Press.

Hauser Cram, P., Durand, T. M., & Warfield, M. E. (2007). Early feelings about school and lateracademic outcomes of children with special needs living in poverty. *Early ChildhoodResearch Quarterly*, *22*(2), 161-172.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.

Hayes, N. (2004). Towards a nurturing pedagogy - reconceptualising care and education in the early years. In N. Hayes & M. Kernan (Eds.), *Transformations: Theory and Practice. Proceedings from the Annual OMEP Conference 2003.*

Hayes, N. (2013). *Early Years Practice: Getting it Right from the Start*. Dublin: Gill and Macmillan.

Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: relations with school adjustment. *Journal of Genetic Psychology*, *174*(6), 642-663.

Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The Company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (p. 66-86). New York: Cambridge University Press.

Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53* (1, Serial No. 21).

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in childcare, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, *9*, 191-204.

Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development, 63*(4), 867-878.

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*(1), 15-32.

Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationshipswith peers: Differential associations with aspects of the teacher-childrelationship. *Child Development, 65,* 253-263.

Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology, 28*(5), 961-974.

Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and childcare history correlates of children's relationships with peers. *Child Development, 65,* 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,* 113-132.

Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology, 11*, 251-268.

Howes, C., & Smith, E. (1995). Children and their child care teachers: Profiles of relationships. *Social Development, 4*, 44-61.

Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 317–332). New York: Guilford Press.

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-child relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal ofClinical Child Psychology, 28,* 173-184.

Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher– student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*(6), 465-480.

Jackson, A., & Cartmel, J. (2010). Listening to children's experience of starting school in an areaof socio-economic disadvantage. *International Journal of Transitions in Childhood, 4,*13-25.

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

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). Türkiye'de aile kültürü. *Kadın Araştırmaları Dergisi, 1*, 49-57.

Kamper, K. E., & Ostrov, J. M. (2013). Relational aggression in middle childhood predictingadolescent social-psychological adjustment: the role of friendship quality. *Journal ofClinical Child and Adolescent Psychology, 42*(6), 855-862.

Kamper DeMarco, K. E. (2016). *The influence of friendships on aggressive behavior in earlychildhood: Examining the interdependence of aggression*. Doctoral dissertation, New york University, Buffalo.

Karreman, A., Tuijl, C., van Aken, M., & Dekovic, M. (2006). Parenting and self-regulationin preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development, 15,* 561-579.

Kaya, Ö. S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kernan, M., & Singer, E. (2013). *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri.* (A. Tüfekçi & Ü. Deniz, Çev.). Ankara: Nobel.

Kerns, K. A., & Barth, J. M. (1995). Attachment and play: Convergence across components of parent-child relationships and their relations to peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships, 12,* 243-260.

Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perception of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology, 32,* 457-466.

Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology, 28,* 133-149.

Kısa, D. (2009). *Okulöncesi öğretmenlerinin altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children, 30,* 73-88.

Kitzmann, K. M., Cohen, C., & Lockwood, R. L. (2002). Are only children missing out? Comparison of the peer-related social competence of only children and siblings. *Journal of Social and Personal Relationships, 19,* 299-316.

Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması* (S. Şen, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? *Young Children, 52*(2), 4-12.

Kragh Muller, G., & Isbell, R. (2011). Children's perspectives on their everyday lives in childcare in two cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal, 39,* 17-27.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development, 61,* 1081-1100.

Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. In R. Kail (Eds.), *Advances in child development and behavior* (p. 43-104). New York: Wiley

Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development, 77*(4), 822-846.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related sphere's of influence? *Child Development, 70,* 1373-1400.

Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Isschool liking an antecedent of early classroom participation and achievement?. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(2), 255-279.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factorsmoderate the linkages between childhood aggression and early psychologicaland school adjustment? *Child Development, 72,* 1579-1601.

Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent andlongitudinal associations. *Early Education and Development, 8,* 51-66.

Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal ofEducational Psychology, 101*(1), 190.

Ladd, G. W., & Hart, C. H. (1992). Creating informal play opportunities: Are parents and preschooler'sinitiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology, 24,* 1179-1187.

Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development, 17*(1), 115-150.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development,67,* 1103-1118.

Ladd, G. W., & Kochenderfer, B. J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (p. 322-345). Cambridge University Press.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development, 68,* 1181-1197.

Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *ChildDevelopment, 58,* 1168-1189.

Ladd, G. W., & Troop Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the developmentof children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74,* 1344-1367.

Lai, C. H., & Lin, H. S. (2017). Systems Theory. *The International Encyclopedia of Organizational Communication,* 1-18.

Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's Perceptions of Family Relationships as Assessed in a Doll Story Completion Task: Links to Parenting, Social Competence, and Externalizing Behavior. *Social Development, 13*(4), 551-569.

LaParo K. M., Kraft Sayre M., &Pianta R. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education, 17,* 147-158.

Laursen, B. (1996). Closeness and conflict in adolescent peer relationships: Interdependence with friends and romantic partners. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescenc*e (p. 186-210). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher-child interactions: Relations with children's self-concept in second grade. *Infant and Child Development, 19,* 385-405.

Leflot, G., van Lier, P. A. C., Verschueren, K., Onghena, P., & Colpin, H. (2011). Transactional associations among teacher support, peer social preference, and child externalizing problem behaviour: A four-wave study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40,* 87-99.

Lendaris, G. G. (1986). On systems and the problem solver: Tutorial comments. *Systems, Men, and Cybernetics, 16*(4), 604-610.

Lengua, L. J., Wolchik, S. A., Sandier, I. N., & West, S. G. (2000). The additive and interactive effects of parenting and temperament in predicting problems of children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology, 29,* 232-244.

Levine, R. L., & Fitzgerald, H. E. (1992). Systems and systems analysis: Methods and applications. In R. L. Levine & H. E. Fitzgerald (Eds.), *Analysis of dynamicpsychological systems, volume 2, methods and applications*(p. 1-15). New York and London: Plenum Press.

Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal, 32,* 145-155.

Lindsey, E. W., Cremeens, P. R., & Caldera, Y. M. (2010). Mother-child and father-child mutuality in two contexts: Consequences for young children's peer relationships. *Infant and Child Development, 19,* 142-160.

LoCasale Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 23,* 124-139.

Lucia, V. C., & Breslau, N. (2006). Family cohesion and children's behavior problems: Alongitudinal investigation. *Psychiatry Research, 141,* 141-149.

Madigan, S., Atkinson, L., Laurin, K., & Benoit, D. (2013). Attachment and internalizing behavior in early childhood: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 49*(4), 672-689.

Maguire, M. C., & Dunn, J. (1997). Friendships in early childhood, and social understanding. *International Journal of Behavioral Development, 21*(4), 669-686.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, 66-104.

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.

Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund & J. A. Temple (Ed.), *Childhood programs and practices in the first decade of life: A human capital integration* (p. 1-42). Cambridge University Press.

Mayer White, K. (2016). My teachers help me: Assessing teacher-child relationships from the child's perspective. *Journal of Research in Childhood Education, 30*(1), 29-41.

McElwain, N. L., Booth-LaForce, C., & Wu, X. (2011). Infant–mother attachment and children's friendship quality: Maternal mental-state talk as an intervening mechanism. *Developmental Psychology, 47*(5), 1295-1311.

McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2004). Attachment security and parental sensitivity during infancy: Associations with friendship quality and false-belief understanding at age 4. *Journal of Social and Personal Relationships, 21*(5), 639-667.

McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Sychology in the Schools, 41*(3), 363-377.

Meece, D., & Mize, J. (2009). Cognitive representations of peer relationships: Linkages with discrete social cognition and social behavior. *Early Child Development and Care, 179*, 539-557.

Meehan, B. T., Hughes, J. L., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development,74,* 1145-1157.

Merritt, E., Wanless, S. B., Rimm Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social

behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, *41*(2), 141-159.

Miljkovitch, R., Danet, M., & Bernier, A. (2012). Intergenerational transmission of attachment representations in the context of single parenthood in France. *Journal of Family Psychology, 26*(5), 784-792.

Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment and Human Development, 6*, 305-325.

Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., & Halfon, O. (2007). Three-year-olds' attachment play narratives and their associations with internalizing problems. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 14*(4), 249-257.

Mitchell Copeland, J., Denham, S. A., & DeMulder, E. K. (1997). Q-Sort Assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in preschool. *EarlyEducation and Development, 8,* 27-39.

Mora, B. (2017). *A preliminary study on the relationship between kindergarteners'self-reported school readiness and school liking:Including chıidren's voices in school readiness research.*Doctoral dissertation, The Universıty Of Arizona, Arizona.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S., & Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family, 64,* 461-471.

Morrison, E. F., Rimm Kauffman, S., & Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology, 41*(3), 185-200.

Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Human brain development. Child development at the intersection of emotion and cognition* (p. 203–224). American Psychological Association.

Muller, E., Perren, S. & Wustmann Seiler, C. (2014). Coherence and content of conflict-based narratives: Associations to family risk and maladjustment. *Journal o f Family Psychology, 28,* 707-717.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38,* 25-41.

Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacherstudent relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29,* 49-61.

Murray, L., Woolgar, M., Briers, S., & Hipwell, A. (1999). Children's social representations in dolls' house play and theory of mind tasks, and their relation to family adversity and child disturbance. *Social Development, 8,* 179-200.

Myers, S. S. (2007). *Contextual and dispositional ınfluences on low- income children's school adjustment.*Doctoral dissertation, University of New Orleans, New Orleans.

Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*(3), 600-608.

Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children'sfriendship relations. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, W. W. Hartup, W. M.Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Ed.), *The company they keep: Friendshipin childhood and adolescence*(p. 289-321). New York, NY, US: Cambridge UniversityPress.

Nur, İ., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Psychometric properties of the School Liking and Avoidance Questionnaire in a Turkish preschool sample. *International Journal of Assessment Tools in Education, 6*(4), 539-554.

Nur, İ., Aktaş Arnas, Y., Abbak, B. S., & Kale, M. (2018). Mother-child and teacher-child relationships and their associations with school adjustment in pre-school. *Educational Sciences: Theory & Practice, 18*(1), 201-220.

Ocak Karabay, Ş. (2017). Emotion regulation, teaching beliefs and child-teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers. *Education 3-13,* 1-15.

Ocak, Ş., & Şahin, D. (2013). A correlational perspective on child-mother and child-teacher relationships and gender differences. *NWSA-Vocational Education, 8*(3), 1-10.

O'connor, E., Bureau, J. F., Mccartney, K., & Lyons Ruth, K. (2011). Risks and outcomes associated with disorganized/controlling patterns of attachment at age three years in the national institute of child health & human development study

of early child care and youth development. *Infant Mental Health Journal, 32*(4), 450-472.

O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development, 14*(3), 265-288.

O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal, 48*(1), 120-162.

O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98,* 87-98.

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships andachievement as part of an ecological model of development. *American EducationalResearch Journal, 44*(2), 340-369.

Olson, S. L., & Rosenblum, K. (1998). Preschool antecedents of internalizing problems in children. *Early Education and Development, 9,* 117-129.

Oppenheim, D., Emde, R. N., & Warren, S. (1997). Children's narrative representations of mothers: Their development and associations with child and mother adaptation. *Child Development, 68*(1), 127-138.

Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., & Emde, R. N. (1997). Emotion regulation in mother–child narrative co-construction: Associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology, 33,* 284-294.

Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 60*(2-3), 197-215.

Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öztürk, N., & Kutlu, M. (2017). Arkadaşlık Niteliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7*(48), 127-144.

Page, T. F. (2001). The social meaning of children's narratives: A review of the attachment-based narrative story stem technique. *Child & Adolescent Social Work Journal, 18*(3), 171-187.

Page, T., & Bretherton, I. (2001). Mother- and father-child attachment themes in the story completions of pre-schoolers from post-divorce families: Do they predict relationships with peers and teachers? *Attachment and Human Development, 3*(1), 1-29.

Page, T., & Bretherton, I. (2003). Gender differences in stories of violence and caring by preschoolchildren in post-divorce families: Implications for social competence. *Child and AdolescentSocial Work Journal, 20*(6), 485-508.

Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers'academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly, 22*(4), 407-422.

Park, K. A. (1992). Preschoolers' reactions to loss of a best friend: Developmental trends and individual differences. *Child Study Journal, 22,* 233-252,

Park, K. A., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development 60*(5),1067-1081.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29,* 611-621.

Parker, J. G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development, 67,* 2248-2268.

Pears, K. C., Kim, H. K., Capaldi, D. K., David, C. R., &Fisher P. A. (2012). Father-child transmission of school adjustment: A prospective intergenerational study. *Developmental Psychology 49,* 792-803.

Peters, E. (2010*). Friendships in middle childhood: Links with psychobiology, parenting, and peer group functioning.*Doctoral dissertation, Radboud University, The Netherlands.

Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *EarlyEducation and Development, 8,* 11-26.

Pianta, R. C. (2001) *Students, teachers, and relationship support: Professional manual.* U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.

Pianta, R. C. (2017). *Çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin zenginleştirilmesi* (D. Şahin Ası & Ş. Ocak Karabay Çev.). Ankara: Nobel (Orijinal yayın 1999).

Pianta, R. C., & Cox, M. J. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), Handbook of child psychology: Educational psychology (Vol. 7, p. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

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,* 307-322.

Pianta, R., La Paro, K., Payne, C., Cox, M., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal, 102*(3), 225-238.

Pianta, R. C., & McCoy, S. J. (1997). The first day of school: The predictive validity of early school screening. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18,* 1-22.

Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal o f AppliedDevelopmental Psychology, 12,* 379-393.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships and adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12,* 263-280.

Pianta, R. C., Smith, N., & Reeve, R. (1991). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with classroom adjustment. *School Psychology Quarterly, 6,* 1-16.

Pianta, R. C., & Steinberg, M. S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children'slives* (p. 61-80). San Francisco: Jossry-Bass Inc.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years ofschool: Teacher-child relationships and deflections in children's classroomadjustment. *Development and Psychopathology, 7,* 295-312.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*(3), 444-458.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review,27,* 407-417.

Posada, G., Carbonell, O. A., Alzate, G., & Plata, S. J. (2004). Through Colombian lenses: Ethnographic and conventional analyses of maternal care and their associations with secure base behavior. *Developmental Psychology, 40*, 508-518.

Proulx, M. F., & Poulin, F. (2013). Stability and change in kindergartners' friendships: Examination of links with social functioning. Social Development, 22 (1), 111-125.

Ramey, C. T., & Campbell, F. A. (1991). Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. In A. C. Huston (Ed.), *Children in poverty: Child development in public policy* (p. 190-221). New York: Cambridge University Press.

Renk, K. (2005). Cross-informant ratings of the behavior of children and adolescents: The "gold standard." *Journal of Child and Family Studies,* 14, 457-468.

Reynolds, A. J. (1991). Early schooling of children at risk. *American Educational Research Journal*, *28*(2), 392-422.

Riley, P. (2011). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship.* London: Routledge.

Rimm Kaufman, S., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491-511.

Rimm Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15,* 147-166.

Robinson, C. D. (2013). *Associations among preschool classroom climate, children's social interpersonal skills, and early elementary school adjustment in children at-risk for school failure.* Doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, Indiana.

Robinson, J., Herot, C., Haynes, P., & Mantz Simmons, L. (2000). Children's story stem responses: A measure of program impact on developmental risks associated with dysfunctional parenting. *Child Abuse and Neglect, 24,* 99-110.

Rose, A. J., & Asher, S. R. (2000). Children's friendships. In C. Hendrick & S. S. Hendrick (Eds.), Close relationships: A sourcebook (p. 47-57). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*(1), 98-131.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 571-645). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose Krasnor, L., Booth LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(2),143-157.

Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Buskirk, A. A., & Wojslawowicz, J. C. (2005). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmentalscience: An advanced textbook* (p. 469-512). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 283-300). The Guilford Press.

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*, 187-204.

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in researchon teacher–child relationships, *Attachment and Human Development, 14*(3), 213-231.

Sadık, F. (2002). Disiplin yaklaşımları. In Aktaş Arnas, Y., & Sadık, F.(Ed.). *Okul öncesinde sınıf yönetimi* (p. 163-199). Ankara: Pegem.

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*, 125-141.

Sanchez Fowler, L. T., Banks, T. I., Anhalt, K., Hinrichs Der, H., & Kalis, T. (2008). The association between externalizing behaviorproblems, teacher-student relationship quality, andacademic performance in young urban learners. *Behavioral Disorders, 33*(3), 167-183.

San Juan, R. R. (2006). *Studying preschool friendship quality: A story completion task to examine young children's mental models of a specific best friendship.*Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison, Dayton St.Madison.

Sasser, T. R., Bierman,K. L., & Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 30,* 70-79.

Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology, 41*(6), 860-871.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling (3rd ed.).* New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development, 12*, 249-268.

Seibert, A., & Kerns, K. (2015). Early mother-child attachment: Longitudinal prediction to the quality of peer relationships in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 39*(2), 130-138.

Sette, S. (2012). *The social adjustment in preschool age: The role of socio-emotional competence and teacher–child relationship quality on peer acceptance.*Doctoral dissertation, Sapienza, Universita Di Roma, Italy

Seven, S. (2006). *6 yaş çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Shaver, P. R., Collins, N., & Clark, C. R. (1996). Attachment styles and internal working models of self and relationship partners. In G. J.Fletcher & J. Fitness (Eds.), *Knowledge structures in close relationships: A social psychological approach* (p. 25-62). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sheridan,S. M., Knoche, L. L., Edwards,C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development, 21*(1), 125-156.

Shields, A., Ryan, R. M., & Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreated children's rejection by peers. *Developmental Psychology, 37*(3), 321-337.

Shin, Y., & Kim, H. Y. (2008). Peer victimization in Korean preschool children. The effect of child characteristics, parenting behaviors and teacher-child relationships. *School Psychology International,29*(5), 590-605.

Shinebourne, P. (2009). Using Q method in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 8*(1), 93-97.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.

Smith, C. L., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). The relation of maternal behavior andattachment security to toddlers' emotions and emotion regulation. *Research in HumanDevelopment, 3*(1), 21-31.

Smith, J. (2011). Measuring school engagement: A longitudinal evaluation of the school liking and avoidance questionnaire from kindergarten through sixth grade. Master's thesis, Arizona State University, Tempe.

Smith, L. M. (2009). *Parent and teacher influences on preschool children'semotion regulation, pre-academic and social skills.* Master thesis, The University of Alabama, Alabama.

Snyder, T. (2011). *Parent and teacher influences on children's academic motivation.*Doctoral dissertation, Portland State University, Portland.

Sroufe, L. A. (1996). *Cambridge studies in social & emotional development. Emotional development: The organization of emotional life in the early years.* Cambridge University Press.

Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant MentalHealth Journal, 21*(1-2), 67-74.

Sroufe, A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development, 7*(4), 349-367.

Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and psychopathology, 11*(1), 1-13.

Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (p. 57-71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sroufe. L. A., & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development, 55,* 17-29.

Solheim, E., Berg Nielsen, T., &Wichstrøm, L. (2012). The three dimensions of the student–teacher relationship scale: CC validation in a preschool sample. *Journalof Psychoeducational Assessment, 30,* 250-263.

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C. L., Kupfer, A. et al. (2007). Relations of maternal socialization and toddler's effortful control to children's adjustment and social competence. *DevelopmentalPsychology, 43*(5), 1170-1186.

Stadelmann, S., Perren, S., von Wyl, A., & von Klitzing, K. (2007). Associations between family relationships and symptoms/strengths at kindergarten age: what is the role of children's parental representations? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48(*10), 996-1004.

Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stipek, D. (2001). Pathways to constructive behavior: Importance of academic achievement in the early elementary grades. In A. Bohart ve D. Stipek (Eds.). *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society* (p. 291-315). Washington, D.C.: AmericanPsychological Association.

Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development,79*(6), 1721-1735.

Sturge Apple, M. L., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2006). The impact of interparental hostility and withdrawal on parental emotional unavailability and children's adjustment difficulties. *Child Development, 77,* 1623-1641.

Sturge Apple, M. L., Davies, P. T., Winter, M. A., Cummings, E. M., &Schermerhorn, A. (2008). Interparental conflict and children's school adjustment: the explanatory role of children's internal representations of interparental and parent-child relationships. Developmental Psychology, 44(6), 1678-1690.

Sümer, N., Sayıl, F. M., & Berument, S. K. (2009). *Çocuğun gelişiminde bağlanma, ilgi-bakım ve aile dinamiklerinin etkisi.* Proje Raporu. Proje No: 105K102.

Şahin, D. (2014). Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği' nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 13*(25), 87-102.

Şahin Asi, D., & Ocak Karabay, Ş. (2018). Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formunun Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi, 19*(1), 67-82.

Şen, B., & Özbey, Ş. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences, 12* (1), 40-57.

Şepitci Sarıbaş, M., & Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(63), 867-883.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.).* New York: Allyn and Bacon.

Thompson, R. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon (Ed.), *Handbookof Child Psychology, Social, emotional, and personality development* (p. 25-104). New York: Wiley.

Thompson, R. A. (2001). Childhood anxiety disorders from the perspective of emotion regulation and attachment. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (p. 160-182). Oxford University Press.

Topbaş, S., & Güven, S. (2011).*Türkçe Erken Dil Gelişim Testi-TEDİL.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Toth, S. L., Cicchetti, D., Macfie, J., Maughan, A., & VanMeenan, K. (2000). Narrative representations of caregivers and self in maltreated preschoolers. *Attachment and Human Development, 2,* 271-305.

Turner, P. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child Development, 62,* 1475-1488.

Uluç, S. (2005). *Okul öncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkisinin temsilleri arasındaki ilişki: Ebeveynlerin kişilerarası şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi.* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uluç, S., & Öktem, F. (2009). Okul öncesi çocuklarda güvenli yer senaryolarının değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 24*(63), 69-83.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu

düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1*(2), 589-598.

Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *ChildDevelopment, 72*, 1198-1213.

van IJzendoorn, M. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin, 117*(3), 387-403.

van Ijzendoorn, M. H., & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 713-734). The Guilford Press.

van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology, 11*, 225-250.

Vaughn, B. E., Azria, M. R., Krzysik, L., Caya, L. R., Bost, K. K., Newell, W., et al. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending head start. *Developmental Psychology, 36*, 326-338.

Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representationof self and socioemotional competence in kindergartners:Differential and combined effects of attachmentto mother and father. *Child Development, 70*,183-201.

Vogt, W. P. (2005). *Dictionary of statistics and methodology: A nontechnical guide forthe social sciences* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Volling, B. L., Blandon, A. Y., & Kolak, A. M. (2006). Marriage, parenting, and the emergence of early self-regulation in the family system. *Journal of Child and Family Studies, 15*, 493-506.

von Klitzing, K., Kelsay, K., &Emde, R. N. (2003). The structure of five- year- old children's play narratives within the MacArthur story stem methodology. In R. N. Emde, D. Wolf & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (p. 106–128). New York: Oxford University Press.

von Klitzing, K., Kelsay, K., Emde, R. N., Robinson, J., & Schmitz, S. (2000). Gender specific characteristics of 5-year-olds' play narratives and associations with behavior ratings.*Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39*(8), 1017-1023.

Vu, J. A. (2015). Children's representations of relationships with mothers, teachers, and friends, and associations with social competence. *Early Child Development and Care, 185*(10), 1695-1713.

Vu, J. A., & Howes, C. (2012). Examining Mexican-Heritage children's representations of relationships with mothers and teachers in preschool. *Journal of Research in Childhood Education, 26*(1), 91-106.

Wan, M. W., & Green, J. (2010). Negative and atypical story content themes depicted by childrenwith behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(10), 1125-1131.

Wang, M. T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental healthvary across school engagement profiles. *Developmental Psychology, 49,* 1266-1276.

Warren, S. L., Emde, R. N., & Sroufe, L. A. (2000). Internal representations: predicting anxiety from children's play narratives.*Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39*(1), 100-107.

Warren, S. L., Oppenheim, D., & Emde, R. N. (1996). Can emotions and themes in children's play predict behavior problems? *Child and Adolescent Psychiatry, 35,* 1331-1337.

Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: Theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology, 2,* 67-91.

Weinfield, N. S., Sroufe, L., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual differences ininfant-caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. In J.Cassidy, P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, andclinical applications (2nd ed.)* (p. 78-101). New York, NY US: Guilford Press.

Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14*(3), 205–211.

Warren, S. L., Oppenheim, D., & Emde, R. N. (1996).Can emotions and themes in children's play predictbehavior problems? *Journal of the American Academyof Child and Adolescent Psychiatry, 34,*1331-1337.

Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301.

Wentzel, K. R. (2010). Students' Relationship with Teachers In J. S. Eccles & J. L. Meece (Eds.), *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development* (p. 301-322). New York, NY, US: Routledge.

White, K. M. (2016). My Teacher Helps Me: Assessing teacher-child relationships from the child's perspective. *Journal of Research in Childhood Education, 30*(1), 29-41.

Williams, K. E., Nicholson, J. M., Walker, S. ve Berthelsen, D. (2016). Early childhood profiles of sleep problems and self-regulation predict later school adjustment.*British Journal of Educational Psychology, 86*(2), 331-50.

Wood, J. J. (2007). Academic competence in preschool: Exploring the role of close relationships and anxiety. *Early Education and Development, 18,* 223-242.

Wu, Y., Wu, J., Chen, Y., Han, L., Han, P., Wang, P., & Gao, F. (2015). Shyness and school adjustment among Chinese preschool children: Examining the moderating effect of gender and teacher–child relationship. *Early Education and Development, 26*(2), 149-166.

Yaban, E. H. (2010). *Ergenlerin arkadaşlık niteliği, ebeveynden ve okul ortamında öğretmenden algılanan destek ile akran zorbalığı/zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiler.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yerlioğlu, A. E. (2010). *Çocuğun bağlanma davranışının anne hassasiyeti ve çocuğun sosyo-duygusal yetkinliğiyle ilişkisi: Bağlanma Davranışları Sınıflandırma Setinin, okul öncesi dönemdeki Türk çocuklarıyla kullanılması*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Yıldızlı, H., Acar Erdol, T., Baştuğ, M., & Bayram, K. (2018). A meta-synthesis on Turkish metaphor studies of teachers. *Education and Science, 43*(193), 1-43.

Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children. *International Journal of Educational Research, 5*(2), 54-66.

Yoleri, S. (2015). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education 3-13, 43*(6), 630-640.

Youngblade, L. M., & Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds' close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology, 28*(4), 700-713.

Youngblade, L. M., Park, K. A., & Belsky, J. (1993). Measurement of young children's close friendship: A comparison of two independent assessment systems and their

associations with attachment security. *International Journal of Behavioral Development, 16,* 563-587.

Yunger, J. L., Corby, B. C., & Perry, D. G. (2005). Dimensions of attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (p. 89-114). New York, NY: Guilford Press.

Zhang, X. (2011). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly, 26,* 192-204.

EKLER

EK 1. Valilik İzin Yazısı

T.C.
OSMANİYE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 33217192-605.01-E.19236642 14/11/2017
Konu :Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 25.09.2017 tarihli ve 044 sayılı yazısı.

İlgi yazı İlimiz Eğitimi Araştırma ve Değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup, Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Ana Bilim Dalı doktora Öğrencisi İmray NUR'un İlimiz Merkezinde bulunan ve ekli listede adı geçen okullarda **"Okul Öncesi Dönem Sosyal İlişkilerde Çocukların Sahip Oldukları Zihinsel Temsillerin Okul Uyumuna Etkisi "** konulu tez çalışmasını yapması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ramazan ÇELİK
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
14/11/2017

Muammer BALCI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ : www.osmaniye.meb.gov.tr
e-posta: osmaniyemem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: G.AKICI
Tel: (0 328) 826 1783-84 (2044)
Faks: (0 328) 825 0330

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden beeb-a345-3915-85b3-e171 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Veli Bilgilendirme ve Onam Formu

Sayın Veli,

Ben Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Osmaniye Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programında Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktayım. Velisi olduğunuz öğrencinin okulunda doktora tez çalışması yürüteceğim. Bu çalışmada, çocukların okula uyumunu etkilediği düşünülen yakın sosyal ilişkilerini incelemek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, çocuğunuzla okula uyum, ebeveyn-çocuk bağlanması, öğretmenle ilişkiler ve arkadaşlık ilişkileri konularında ortalama 15-20 dakika sürecek görüşmeler yapılacaktır. Çalışma çocuğunuz okulda olduğu saatlerde gerçekleşecektir.

Çalışmanın yürütülebilmesi için Osmaniye Valiliğinden gerekli izinler alınmıştır. Çocuklarla yapılacak görüşmelerin değerlendirilebilmesi amacıyla video kamera ile kayıt altına alınması gerekmektedir. **Kayda alınan bu görüntüler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak ve gizli kalacaktır. Aynı şekilde araştırmada sizin, çocuğunuz, okul ve öğretmenin ismi kullanılmayacaktır.**

Bu çalışmanın yürütülebilmesi için sizlerin de izni gerekmektedir. Araştırma hakkında daha detaylı bilgi almak ve olası sorularınız için lütfen çekinmeden benimle iletişime geçiniz. Göstermiş olduğunuz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Öğr. Gör. İmray NUR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Osmaniye Meslek Yüksek Okulu

Tel:.....

Yukarıdaki açıklamaları anladım ve herhangi bir sorunla karşılaşırsam araştırmacı İmray NUR ile iletişime geçerek sorularımı ve önerilerimi paylaşabileceğimi biliyorum.

Verdiğim cevapların gizli kalacağını ve diğer katılımcılar tarafından görülmeyeceğini de fark ettim. Ayrıca, araştırmada kendimin ve çocuğumun isimlerinin yer almayacağını öğrendim. Yapılacak çalışmaya velisi olduğum öğrencinin katılmasına izin veriyorum.

Kabul Ediyorum ( )

Kabul Etmiyorum ( )

İsim ve İmza

EK 3. Ebeveyn Bilgi Formu

Sayın Veli,
Aşağıda, size ve çocuğunuza dair bazı sorular yer almaktadır. Lütfen size en uygun gelen maddeyi işaretleyerek tüm soruları yanıtlayınız. Hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Araştırmaya sağlayacağınız katkılar için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. İmray NUR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Osmaniye Meslek Yüksek Okulu

Çocuğun;
Adı-Soyadı: ……Okulu/sınıfı:…….
Yaşı (Gün, ay, yıl olarak doğum tarihi): … **Cinsiyeti:** □ Kız □ Erkek
Kaç yıldır okul öncesi eğitim alıyor :…….
1.Çocuğa yakınlık dereceniz: ( ) Annesiyim ( ) Babasıyım
2. Annenin yaşı: …….. 3. Babanın yaşı:…….
4. Annenin mesleği:……. 4. Babanın mesleği:……

5. Anne Eğitim Durumu:
( ) Okuma yazma bilmiyor
( ) İlkokul
( ) Ortaokul
( ) Lise
( ) Yüksekokul
( ) Üniversite
( ) Yüksek Lisans/Doktora

6. Baba Eğitim Durumu:
( ) Okuma yazma bilmiyor
( ) İlkokul
( ) Ortaokul
( ) Lise
( ) Yüksekokul
( ) Üniversite
( ) Yüksek Lisans/Doktora

7. Ailede birlikte yaşayanlar:
( ) Anne-baba ve çocuklar
( ) Anne ve çocuklar
( ) Baba ve çocuklar
( ) Anne-baba-büyükanne/büyükbaba
( ) Büyükanne/büyükbaba
( ) Diğer……..

8. Ailede çalışan kişiler:
( ) Sadece baba
( ) Sadece anne
( ) Anne ve baba çalışıyor
( ) Anne/baba çalışmıyor

9. Yaşadığınız Ev İle İlgili:
( ) Akrabanızın yanında kalıyorsunuz
( ) Kira
( ) Lojman
( ) Kendinize ait

9. Ailenin Aylık Toplam Geliri:……
10. Kaç Çocuğunuz Var:……..

	Doğum Tarihi	Cinsiyeti	Anasınıfına/Anaokuluna **Giden** çocuklarınız için aşağıya çarpı (X) işareti koyunuz.
1.Çocuğunuz	…/…/….	□Kız □Erkek	□
2.Çocuğunuz	…/…/….	□Kız □Erkek	□
3.Çocuğunuz	…/…/….	□Kız □Erkek	□
4.Çocuğunuz	…/…/….	□Kız □Erkek	□
5.Çocuğunuz	…/…/….	□Kız □Erkek	□

EK 4. Arkadaşlık İlişkileri Öykü Tamamlama Testi Kodlama Prosedürü

Çocuk no												
Öykü	Öykü Tutarlılığı	Arkadaşlık süreçleri									Akran süreçleri	
		Dostluk	Özel olma	Çatışma		Çatışma çözme		İlişkideki baskınlık	Yardım davranışı	Samimiyet ve sevgi	Olumlu akran etkileşimi	Olumsuz akran Etkileşimi
			(Not: Örnekte özel olan kim)	(Not:Hangi arkadaş çatışmayı başlatıyor ve çözüyor? bir kişimi, birlikte mi?)				(Not: Örnekte dominant arkadaş kim?)		(Not: Samimiyet ve sevgi kim tarafından gösteriliyor ya da karşılıklı mı?)		
				Öykü kökündeki çatışma	Çocuk tarafından oluşturulan	Öykü kökündeki çatışma	Çocuk tarafından oluşturulan					
Vagon												
Hayvanlar												
Kum havuzu												
Kule												
Taşınma												
Kodlama oranları	0.kaçınma 1.yok/ düşük tutarlılık 2. orta tut. 3. yüksek tut.	0.dostluk yok 1.düşük dostluk 2.orta dostluk 3. yüksek dostluk	Vagon ve Kum havuzu 0.özel olma yok 1.düşük öz. ol. 2.orta öz. ol. 3. yüksek öz. ol.	Sürdürme Vagon, hayvanlar ve kum havuzu 0.sürdür. yok 1.düşük sürdür. 2.orta sürdür. 3. yüksek sürdür.		Çözümü sürdürme Vagon, hayvanlar ve kum havuzu 0.çözüm yok/huzursuzluk 1.düşük çözüm 2.orta çözüm 3. yüksek çözüm		0.baskınlık yok 1.düşük baskınlık 2.orta baskınlık 3. yüksek baskınlık	0.yardım yok 1.düşük yardım 2.orta yardım 3. yüksek yardım	0.samimiyet yok 1.düşük samimimiyet 2.orta samimimiyet 3. yüksek samimimiyet	0.olum. akran etk. yok 1.düşük olum. akran etk. 2.orta olum. Akran etk. 3. yüksek olum. Akran etk.	0.akran çat..yok 1.düşük akran çat. 2.orta akran çat .3. yüksek akran çat.
Çocuğun anlatım örneklerinde “sosyal ilişki sürecinin" iki puan arasında olduğunu düşünüyorsanız "1.5", "2.5", vb. puanlar verebilirsiniz.												

EK 5. Öğretmen Bilgi Formu

Değerli Eğitimci;

Vereceğiniz bilgiler sadece araştırmada kullanılacak olup kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katkınız için çok teşekkür ederim.

Öğr. Gör. İmray NUR

Cinsiyetiniz: ☐ **Kadın** ☐ **Erkek**
Yaşınız:…….
Çalıştığınız okulun türünü işaretleyiniz:

MEB İlkokul Bünyesinde Anasınıfı [ ] MEB Bağımsız Anaokulu [ ]

Özel İlkokul Bünyesinde Anasınıfı [ ] Özel Anaokulu [ ]

Öğrenim Durumunuz:Önlisans[ ] Lisans [ ] Yüksek Lisans [ ] Doktora [ ]

Mezun olduğunuz okul türü:

[ ] Eğitim Fakültesi- Okul Öncesi Öğretmenliği

[ ] Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği Bölümü

[ ] Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

[ ] Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

[ ] Diğer…**……**

Mesleki deneyim süreniz:

1-5 yıl [ ] 6-10 yıl [ ] 11-15 yıl [ ] 16 yıl- Üstü [ ]

Sınıf mevcudunuz: …….

EK 6.Baglanma Öykü Tamamlama Testi

Kazara Dökülen Meyve Suyu Öyküsü

(Çocuk, anne, baba, masa, tabaklar)

Uygulamacı: "Tamam, Aklıma yeni bir hikaye geldi" (büyükanneyi alın ve yeni figürleri aşağıda gösterildiği gibi yerleştirin, masadan uzaklaştırın.)

Uygulamacı: (içinde sofra malzemelerinin olduğu kutuyu sallayın) "akşam yemeği için sofrayı hazırlamamda bana yardım eder misin?" (kutu çocuğa verilir, çocuk sofrayı hazırlayana kadar beklenir, eğer yardım isterse yardımcı olunur.)

Uygulamacı: "Şimdi aileyi yemek masasının etrafına oturtalım, böylece yemeğe hazır olsunlar" (çocuk figürleri yerleştirene kadar beklenir)

Uygulamacı: (kaldığı yerden devam eder) "Burada ailemiz akşam yemeği yiyor. …….. (çocuğun verdiği isim) ayağa kalktı, uzandı ve meyve suyunu kazara devirdi." (çocuk figürünü meyve suyu kabını devirecek şekilde hareket ettirin, çocuğun kabı açıkça görmesini sağlayın)

Anne: "……., meyve suyunu döktün" (sitemli ama aşırıya kaçmayan bir ses tonuyla; anneyi ……'a çevirin ve konuştuğu sırada hareket ettirin).

Uygulamacı: "şimdi ne olduğunu bana göster"

Yardımlar

Eğer çocuk kendiliğinden söze başlamazsa uygulayıcı yardım eder: "meyve suyu dökülünce neler yapmışlar?"

Eğer çocuk sadece tek bir tepki verirse uygulayıcı yardım eder: "Sonra ne olmuş?"; "Daha başka"; "Başka bir şey"

Eğer çocuk figürlerle belirsiz hareketler yapıyorsa: "Ne yapıyorlar?"

Eğer çocuk figürler hakkında konuşurken hangi figürü kastettiği belirsizse: "Kim yapıyordu?"

EK 7.

Baglanma Öykü Tamamlama Testi Q-Sıralama Zorunlu Dağıtım Tablosu

1	2	3	4	5	6	7

EK 8. Arkadaşlık İlişkileri Öykü Tamamlama Testi

Çocuk önceki öyküyü tamamladıktan sonra;

Bir sonraki öyküye hazır mısın? Bu öykü için bize sen, YA (yakın arkadaş) ve Ayşe/Mert lazım ve hepiniz buraya gideceksiniz. (okul bahçesi için yeşil renkli keçe masaya yerleştirilir). Bu bizim oyun alanımız ve bu da vagonumuz. YA vağona binmiş.

Vagon Öyküsü

Kullanılan Materyaller: KÇ, İA, akran figürü, küçük oyuncak vagon, yeşil oyun alanı

Vagon öyküsü için figürler ve materyallerin yerleştirilmesi

……. (yakın arkadaşın ismi) vagona binmiş ve sen onu vagona bağlı iple çekiyorsun. Ayşe/Mert sana doğru yürüyor ve soruyor, "……(çocuğun adı), vagonla beni de çeker misin?" …….(yakın arkadaşın ismi) sinirleniyor ve sana diyor ki, "Hayır! Vagonla sadece beni çekeceğini söylemiştin." Peki daha sonra ne olmuş. Bana bundan sonra ne olduğunu gösterir misin?

Yardımlar

Eğer çocuk kimin kimin bineceği konusunda çözüm bulamazsa: "*Vagona kimin bineceği konusunda ne yapıyorlar?*"

EK 9. Öğretmen-Çocuk İlişkileri Öykü Tamamlama Testi Kodlama Prosedürü

Çocuk No					
	Öykü Tutarlılığı	Olumlu/Yakın Öğretmen-Çocuk İlişkisi		Olumsuz/Çatışmalı Öğretmen-Çocuk İlişkisi	
		Öğretmen Duyarlılığı	Çatışmanın Çözümü	Sertlik/Ceza	Kaçınma/Duygusal Uzaklık
Bugün Üzgünüm					
Dökülen Meyve Suyu					
Yanan el					
Zor Görev					
Çarpışma					
Kodlama oranları	*0 Puan: Tamamen tutarsız* *1Puan:Düşük öykü tutarlılığı* *2 Puan: Orta öykü tutarlılığı* *3 Puan: Yüksek öykü tutarlılığı*	*0 Puan: Duyarlılık yok* *1 Puan: Düşük duyarlılık* *2 Puan: Düşük/orta duyarlılık* *3 Puan: Orta duyarlılık* *4 Puan: Yüksek duyarlılık*	*0 Puan: Çatışma çözümü yok* 1 *Puan: Düşük çatışma çözümü* 2 *Puan: Düşük/orta çatışma çözümü* 3 *Puan:* Orta çatışma çözümü 4 *Puan:* Yüksek çatışma çözümü	*0 Puan: Sertlik/ceza yok* *1 Puan: Düşük sertlik/ceza* *2 Puan: Düşük/orta sertlik/ceza* *3 Puan: Orta sertlik/ceza* *4 Puan: Yüksek sertlik/ceza*	*0 Puan: Kaçınma/duygusal uzaklık yok* *1 Puan: Düşük Kaçınma/duygusal uzaklık* *2 Puan: Orta Kaçınma/duygusal uzaklık* *3 Puan: Yüksek Kaçınma/duygusal uzaklık*
Çocuğun anlatım örneklerinde “sosyal ilişki sürecinin" iki puan arasında olduğunu düşünüyorsanız "1.5", "2.5", vb. puanlar verebilirsiniz.					

EK 10. Öğretmen-Çocuk İlişkileri Öykü Tamamlama Testi

Yanan El Öyküsü

Kullanılan materyaller: Sınıf için kırmızı keçe, öğretmen ve çocuk figürleri, masa ve sandalyeler, sıcak su kabı

Uygulayıcı: Öğretmen çocuklara sıcak su ile bir deney yapacaklarını söylemiş. Şimdi çocukların deneyi yapabilmesi için masayı tekrar hazırlamam yardım eder misin? Çocukları masaya yerleştirelim (Çocuk figürleri yerleştirene kadar beklenir)

(Uygulayıcı öğretmen figürünü alır ve konuşturur)

Öğretmen: Sıcak su dolu kabı masaya bırakır. (bir kap masanın üzerine konur) "Çocuklar bu kaptaki su çok sıcak. Lütfen dokunmayalım ve dikkatli olalım." diyerek uyarıda bulunur. (öğretmeni çevirin ve konuştuğu sırada tüm çocuklara bakacak şekilde hareket ettirin)

Uygulayıcı: (açıklama yapar) Emre/Merve (katılımcı çocuğun ismi) kabın içindeki suya dokunur ve eli yanar.

(Uygulayıcı çocuk figürünü alır ve ağlamaklı bir sesle konuşturur)

Çocuk:"Elim çok acıyor, elim yandı"

Uygulayıcı: Peki daha sonra ne olmuş?Bana bundan sonra ne olduğunu gösterir misin, anlatır mısın?

EK 11. Okulu Sevme ve Okuldan Kaçınma Ölçeği Çocuk Formu

Çocuğun Adı: _____ Tarih: _____

Öğretmen : _____ Görüşmeyi yapan:_____

Çocuklara, onların okul hakkında ne düşündüklerini merak ettiğinizi ve her bir soruya “evet” “hayır” veya “bazen” olarak cevap vermesi gerektiğini söyleyin.

Madde		EVET	HAYIR	BAZEN
Örnek				
A	Bloklarla oynamayı seviyor musun?			
B	Hızlı koşabilir misin?			
C	Kahvaltıda yumurta yer misin?			
D	Okulda resim yapar mısın?			
E	Akşam yemeğinde çorba içer misin·?			
OHOKÖ				
1	Sence okul eğlenceli mi?			
2	Okuldayken hiç ağlayacak gibi hissediyor musun?			
3	Keşke okula gitmesem diyor musun?			
4	Okuldayken mutlu musun?			

EK 12. BÖTT Q-Sıralama Maddeleri ve Faktörlere Ait Prototipler

Madde		Faktör 1 Güvenli	Faktör 2 Kaçınan	Faktör 3 Kaygılı	Faktör 4 Dağınık
1	Çocuk çekingendir, oyuna katılmaz ya da oynamayı veya bir anlatı oluşturmayı açıkça reddeder.	2	7	1	6
3	Çocuk öyküleri tamamlarken her iki ebeveyn karakterini de kullanır.	4	4	5	4
33	Çocuk, öyküde çocuk kahramanların ebeveynlerden korktuğunu sergiler (ör: çocuk ebeveyn disiplin uyguladığı zaman saklanır).	1	5	5	5
34	Çocuk etkinlik boyunca aktif olarak göreve ilgisini sürdürür (karakterleri kullanıp kullanmadığına, öyküyü anlatıp anlatmadığına bakılmaksızın).	7	4	7	5
35	Çocuk, öykü köklerinde sunulan durumların çözümlerini canlandırır ya da anlatır.	4	5	1	1
36	Çocuğun korku ve kaygı işaretleri gösteren davranışları vardır (ör; sallanma, parmak emme, zorlayıcı davranışlar gibi kendini sakinleştirmeye yönelik davranışlar).	2	7	6	6
40	Çocuk, öykü kökünde sunulan olumsuz olaya uygun olmayan olumlu tepki verir (ör; bir kahramanın kazasına güler).	2	4	4	4
41	Çocuk, öykü kökünde verilen olumsuz olayı bir çözüm bulsa da bulmasa da kabul eder.	4	6	4	3
42	Çocuk, görüşmeci ile işbirliği yapmaktan ve cevap vermekten hoşnut görünür.	5	1	3	3
43	Çocuk, öyküleri aktif bir şekilde tamamlamak yerine sadece “evet” ya da “hayır” yanıtı verir.	1	5	5	6
49	Çocuğun konuşmalarını anlamak güçtür (yani çocuk belirgin şekilde ifade etmez, konuşma yerine ses efektleri ve anlamsız sesler üretir).	2	5	4	6
50	Çocuk, çoğunlukla öyküleri materyallerle canlandırmak yerine sözel olarak anlatır.	4	6	4	4
51	Sembolik oyun görev boyunca devam eder. Çocuk, kendisi karakterlerden birisiymiş gibi oynamak yerine karakterleri canlandırır.	4	4	4	2
57	Çatışma ortaya çıktığında çocuk çözüm bulamaz ve endişe belirtileri gösterir.	3	6	7	7
58	Çocuk, ebeveynlerin koruyucu ve rahatlatıcı davranışlarını sergilediğinde, bu davranışları aşırıdır ve çocuk tedirgin olur.	3	4	5	7
59	Görüşmeyi yapan kişinin öyküyü tamamlaması için teşvik etmesine rağmen çocuk “bilmiyorum” der, kaçınır, direnir (ör; dikkatin nesnelere verir).	2	6	1	6
60	Çocuk, sözlü ya da bir şeyler yaparak bir öykü oluşturur (susup kalmaz ya da oyuncakları anlamsız bir biçimde evirip çevirmez).	4	4	4	4
65	Yeniden bir araya gelme öyküsü: Ebeveyn karakterlerinden biri ya da her ikisi tekrar ayrılır ya da ebeveynlerin çocukları reddettiğine ilişkin işaretler gözlenir.	1	5	2	7

EK 13. BÖTT Q-Sıralama Maddeleri Z Puanları ve Öncelik Sıraları

Madde	Faktörler							
	1		2		3		4	
1	-1.25	54	1.87	3	-1.75	65	1.20	13
2	-1.02	51	0.13	27	-0.00	36	0.60	25
3	0.01	33	0.12	28	0.65	19	-0.00	40
4	-0.67	44	0.91	15	-0.28	41	-0.00	40
5	0.66	24	-0.86	56	1.06	13	1.20	13
6	-0.72	46	1.42	7	-0.49	46	-0.60	52
7	0.77	20	0.25	22	0.65	19	-0.00	40
8	0.14	30	-0.48	43	-0.65	48	-0.60	52
9	1.26	8	0.99	12	-0.00	36	-1.20	60
10	0.14	31	-0.36	41	-0.00	36	-1.20	60
11	0.00	36	-0.07	34	0.04	27	-0.60	52
12	0.91	15	-1.53	60	-1.75	63	-0.00	40
13	-0.21	39	-0.23	38	0.48	21	0.60	25
14	-0.92	48	-0.71	49	0.65	20	0.60	25
15	0.91	16	-0.98	57	1.50	8	1.20	13
16	0.82	19	0.11	29	0.37	24	-0.60	52
17	0.76	22	-0.41	42	-0.86	52	-0.00	40
18	0.00	36	-0.85	55	-0.61	47	-0.00	40
19	-0.34	40	0.60	19	-0.45	44	0.60	25
20	-0.37	41	2.04	2	0.65	19	-0.00	40
21	0.03	32	-0.10	35	1.30	10	-1.20	60
22	1.25	9	-1.87	64	1.10	12	0.60	25
23	1.17	10	-0.70	48	-0.69	49	-0.00	40
24	1.68	2	1.24	8	-0.45	45	-1.80	65
25	1.00	13	-0.59	46	-0.85	50	-0.00	40
26	0.70	23	-0.83	54	-0.00	36	0.60	25
27	0.87	17	-0.79	53	-1.06	53	-0.60	52
28	1.03	12	-1.35	59	-1.10	58	-0.60	52
29	1.28	7	-171	61	1.34	9	-0.00	40
30	-1.27	55	0.91	14	-1.10	57	-0.00	40
31	1.41	4	-0.34	40	0.25	25	-0.60	52
32	-1.68	65	-0.13	37	1.51	6	1.20	13
33	-1.41	61	0.16	25	0.45	22	0.60	25
34	1.69	1	0.11	30	1.750	2	0.60	25
35	0.37	26	0.17	24	-1.75	63	-1.80	65
36	-1.09	53	1.71	4	1.10	11	1.20	13
37	-1.01	50	2.07	1	1.55	4	1.80	5
38	0.98	14	-2.07	65	1.75	3	0.60	25
39	-0.92	49	-0.74	51	1.50	8	1.80	5
40	-1.29	57	0.05	32	-0.00	36	-0.00	40
41	-0.07	37	1.18	11	-0.20	39	-0.60	52
42	0.64	25	-1.82	63	-0.45	44	-0.60	52
43	-1.54	62	0.87	16	0.65	19	1.20	13
44	-0.41	42	-0.26	39	-1.26	59	-1.20	60
45	-0.14	38	-0.79	52	-0.00	36	-0.00	40
46	1.10	11	-1.73	62	0.24	26	0.60	25
47	-1.06	52	0.92	13	0.65	19	0.60	25
48	0.01	34	-0.72	50	-0.45	44	-0.60	52
49	-1.33	58	0.79	17	-0.16	38	1.20	13
50	0.14	29	1.19	9	-0.00	36	-0.00	40
51	0.17	28	0.14	26	-0.00	36	-1.20	60

52	-0.58	43	0.71	18	-0.86	52	-0.60	52
53	0.76	21	-1.01	58	-1.10	57	-1.80	65
54	-1.27	56	-0.12	36	0.41	23	0.60	25
55	-1.36	59	1.49	5	-1.71	60	-0.60	52
56	0.85	18	-0.56	45	-1.10	57	-1.20	60
57	-0.75	47	1.48	6	1.952	1	1.80	5
58	-0.70	45	0.007	31	0.81	14	1.80	5
59	-1.36	60	1.18	10	-1.75	63	1.20	13
60	0.28	27	0.00	33	-0.00	37	-0.00	40
61	1.33	6	-0.59	47	-0.20	40	-1.20	60
62	1.45	3	0.41	20	-0.00	36	-1.80	65
63	-1.57	63	0.24	23	-1.75	65	-1.20	60
64	1.36	5	-0.55	44	1.51	6	-1.80	65
65	-1.60	64	0.31	21	-1.06	54	1.80	5

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : İMRAY NUR

Doğum Tarihi : 02.04.1966

E-posta : imraynur@osmaniye.edu.tr

Öğrenim Bilgisi

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Çukurova Üniversitesi	2004-2008
Y. Lisans	Okul Öncesi Eğitimi	İnönü Üniversitesi	2010-2012
Doktora	Okul Öncesi Eğitimi	Çukurova Üniversitesi	2015-2020

Yüksek Lisans

Anaokullarında Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)

Akademik Görevler

Öğretim Görevlisi 2014-Devam Ediyor	Korkut Ata Üniversitesi/Osmaniye Meslek Yüksekokulu/ Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü/Çocuk Gelişimi Pr.

İdari Görevler

Bölüm Başkanı 2017-Devam Ediyor	Korkut Ata Üniversitesi/Osmaniye Meslek Yüksekokulu/ Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü/Çocuk Gelişimi Pr.

Üniversite Dışı Deneyim

2008-2014	Milli Eğitim Bakanlığı-Okul Öncesi Öğretmeni