

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ  
PROBLEMLERİNİN ANNE-ÇOCUK VE ÖĞRETMEN  
ÇOCUK İLİŞKİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**EXAMINING THE PROBLEM BEHAVIORS OF  
PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING TO MOTHER  
CHILD AND TEACHER-CHILD RELATIONSHIPS**

**Semiha YÜKSEK USTA**

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Semiha Y¼KSEK USTA' nın hazırladığı "Okul ¼ncesi D¼nem ¼ocuklarda Davranış Problemlerinin Anne-¼ocuk ve ¼đretmen-¼ocuk ilişkileri a¼ısından incelenmesi" başlıklı bu ¼alıřma j¼rimiz tarafından **¼lk¼đretim Anabilim Dalı, Okul ¼ncesi Eğitim Bilim Dalı'nda Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

  
Prof. Dr. Berrin AKMAN

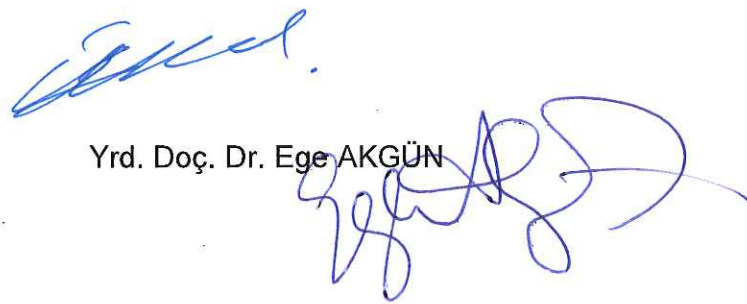
¼ye (Danışman)

  
Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ


¼ye

Yrd. Doç. Dr. Eda KARGI

¼ye

  
Yrd. Doç. Dr. Ege AKG¼N

¼ye

  
Yrd. Doç. Dr. Zeynep KURTULMUş

ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından ..... /...../..... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ...../...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

# OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN ANNE - ÇOCUK VE ÖĞRETMEN - ÇOCUK İLİŞKİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Semiha YÜKSEK USTA**

## ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 48-60 aylık çocukların anneleri ve öğretmenleriyle olan ilişkileri ile davranış problemleri arasındaki bağlantıyı incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, çocukların anneleri olan ilişkilerine, annelerin öğrenim durumunun, çalışıp çalışmama durumunun ve öğretmenleri ile ilişkilerine öğretmenlerin mesleki hizmet yılının, öğrenim durumunun etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma ilişkisel desende bir çalışma olup örneklemini, Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ilçelerinde bulunan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 48-60 aylık 252 çocuğun anneleri ve 59 öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çocukların davranış problemlerini değerlendirmek amacıyla, anneleri ve öğretmenleri tarafından doldurulan, Anaokulu Anasınıfı Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların anneleri ile olan ilişkileri, "Çocuk Anababa İlişki Ölçeği" , öğretmenleri ile olan ilişkileri ise, "Öğretmen Çocuk İlişki Ölçeği" kullanılarak değerlendirilmiştir. Annelere ve öğretmenlere ait demografik bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formları aracılığıyla elde edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde, SPSS 21 ve Lisrel 8,80 programlarından yararlanılmıştır. Bulguların elde edilmesinde, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD tekniği, Tamhane analizleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, çocuklarda içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri arttıkça anne ve öğretmenleri ile ilişkilerinde çatışmanın arttığı ve yakınlığın azaldığı bulunmuştur. Çocukların anneleri ve öğretmenleri ile olan ilişki türlerinin çatışma ve yakınlık boyutlarında paralellik gösterdiği de bulgular arasındadır. Çocukların anneleri ile ilişkilerinin, annenin çalışıp çalışmama durumu ile ilişki göstermediği bulunurken, anne çocuk ilişkisinin, annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin ise,

öğretmenin mesleki tecrübesine ve öğretmenin öğrenim durumuna göre farklılaştığı araştırmanın bulguları arasındadır.

**Anahtar sözcükler:** Okul öncesi, davranış problemleri, anne çocuk ilişkisi, öğretmen çocuk ilişkisi

**Danışman:** Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Bilim Dalı

## **EXAMINING THE PROBLEM BEHAVIORS OF PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING TO MOTHER-CHILD AND TEACHER-CHILD RELATIONSHIPS**

**Semiha YÜKSEK USTA**

### **ABSTRACT**

This study is conducted to examine the correlation between the relationship of 48-60 months old preschool children with their mothers and teachers and their behavior problems. Also, in the study, answers are searched for “Do the mothers’ employment and education status effect the relationship between them and their children? “ and “ Do the teachers’ educational background and experience level effect the relationship between them and children?”

The study sample is gathered from both private and public schools in Ankara; Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle with 48-60 months old 252 preschool children’ mothers and their 59 teachers.

In order to evaluate children’ behavior problems, Preschool and Kindergarten Behavior Scale’s Turkish version which is filled by mothers and teachers, is used. And Turkish version of Children Parents Relationship Scale is used to evaluate the relationship between children and their mothers. And Student Teacher Relationship Scale’s Turkish version is used to evaluate the relationship between children and their teachers. The demographic knowledge of the mothers and teachers were collected via the information form which is designed by the researcher.

SPSS 21 and LISREL 8,80 programs are used for analysing the acquired data. And to acquire the findings, Pearson, t test, ANOVA, LSD and Tamhane analyses are used.

At the end of the study, it is founded that, when the conflict increases in the relationship between children and their mothers and teachers, their internalizing and externalizing behavior problems orientation increase too and the closeness in the relationships decreases. Another finding of the research is that closeness and conflict in relationship between children and their mothers and teachers represents a positive correlation. Also, the relationship between children and mothers is not affected from mothers’ employment status but the mothers’ educational status has

an effect on the relationship. Another finding of the research is that the experience level and educational background of the teachers have an effect on children's relationship with their teachers.

**Keywords:** Preschool, behavior problems, mother child relationship, teacher child relation ship

**Advisor:** Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ, Hacettepe University, Department of Primary Education Division of Preschool Education

## TEŞEKKÜR

Her aşaması ayrı bir emek gerektiren, kolay olmayan bu süreçte öncelikle desteğini, bilgisini ve yardımını esirgemeyen, her ihtiyacım olduğunda bana zaman ayıran danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Arif Yılmaz'a, çok uzaklarda olmasına rağmen tezimin fikir aşamasında değerli bilgilerini ve tecrübesini benimle paylaşan, yol gösteren ve her zaman örnek aldığım değerli hocam Sayın Prof. Dr. Belma Tuğrul'a, kendisinden aldığım çok keyifli bir ders ile tezime önemli katkılarda bulunan, her yardım talebime içtenlikle yanıt veren aynı zamanda tez jürisinde değerli önerileriyle tezimi daha iyi hale getirmemi sağlayan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ege Akgün'e, çok kıymetli bilgi ve tecrübeleriyle beni yönlendiren, yol gösteren değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Berrin Akman'a, Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı'ya ve Yrd. Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Tezimin analizleri ve gerekli teknik bilgiler konusunda bana zaman ayıran, yardımını esirgemeyen Arş. Gör. Metin Şardağ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ümitsizliğe kapıldığım her anda motivasyonu ile yeniden yola koyduğum, her yardım istediğimde yanımda bulduğum çok sevgili arkadaşım Tuğbanur Dinçer'e, en keyifli anları birlikte geçirdiğim ve neşeleri ile hayatıma renk katan, psikolojik destek sağlayan sevgili arkadaşlarım Ramle Gül Hazar'a, Esra Akgül'e Kübra Duran'a en içten teşekkürlerimi sunarım, iyi ki varsınız.

Ve hayatımın en kıymetlileri olan biricik annem, babam, kardeşlerim ve hayat arkadaşım...

İlk öğretmenlerim olan canım annem ve babam, her zaman desteğinizi ve bana olan güveninizi hissettirdiğiniz için, maddi manevi hep yanımda olduğunuz için ve annem babam olduğunuz için sonsuz teşekkürler.

Canım hayat arkadaşım, bu zor süreçte tüm stresime katlandığın için, cesaretlendirdiğin için, fikir verdiğin için, sevgini her an hissettirdiğin için teşekkür ederim.

Hepiniz iyi ki varsınız, hayat sizlerle güzel...

## ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza   
Semiha YÜKSEK USTA



# İÇİNDEKİLER

|   |      |
|---|------|
| ÖZ .....  | iii  |
| ABSTRACT .....  | v    |
| TEŞEKKÜR .....  | vii  |
| ETİK BEYANNAMESİ .....  | viii |
| İÇİNDEKİLER .....   | ix   |
| TABLolar DİZİNİ .....   | xii  |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....   | xiii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....  | xiii |
| 1. GİRİŞ .....  | 1    |
| 1.1. Problem Durumu .....   | 3    |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi: .....   | 3    |
| 1.3. Problem Cümlesi: .....   | 5    |
| 1.3.1. Alt Problemler: .....  | 5    |
| 1.4. Sayıtlılar: .....  | 6    |
| 1.5. Sınırlılıklar: .....   | 6    |
| 1.6. Tanımlar: .....  | 6    |
| 1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli .....   | 7    |
| 1.7.1. Davranış Problemleri .....   | 8    |
| 1.7.2. Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Sınıflandırılması . | 8    |
| 1.7.2.1. İçselleştirilmiş (İçe Yönelim) Davranış Problemleri .....                  | 9    |
| 1.7.2.2. Dışsallaştırılmış Davranış Problemleri .....                               | 11   |
| 1.7.3. Davranış Problemlerine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar; .....                   | 15   |
| 1.7.3.1. Davranış Problemlerine Biyolojik Yaklaşım: .....                           | 17   |
| 1.7.3.2. Davranış Problemlerine Psikolojik Yaklaşımlar .....                        | 18   |
| 1.7.3.2.1. Psikodinamik Yaklaşım .....  | 18   |
| 1.7.3.2.2. Davranışsal Yaklaşım .....   | 19   |
| 1.7.3.2.3. Psikososyal Yaklaşım .....   | 19   |
| 1.7.4. Bağlamsal Sistemler Modeli (Contextual Systems Model) .....                  | 24   |
| 1.7.4.1. Öğretmen Çocuk İlişkisi .....  | 24   |
| 1.7.4.2. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi .....   | 28   |
| 1.7.4.2.1. Bağlanma Kuramı .....  | 30   |
| 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....  | 34   |
| 2.1. Anne-Çocuk İlişkisi ile İlgili Çalışmalar .....                                | 34   |
| 2.2. Öğretmen-Çocuk İlişkisi ile İlgili Çalışmalar .....                            | 37   |
| 2.3. Çocuklarda Davranış Problemleri ile İlgili Çalışmalar .....                    | 41   |
| 3. YÖNTEM .....   | 46   |
| 3.1. Araştırmanın Yöntemi .....   | 46   |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....  | 46   |

|   |    |
|---|----|
| 3.2.1. Örneklemin Özellikleri .....   | 47 |
| 3.2.2. Örnekleme İlgili Demografik Bilgiler .....   | 47 |
| 3.2.2.1. Annelerle İlgili Demografik Bilgiler.....  | 47 |
| 3.2.2.2. Öğretmenlerle İlgili Demografik Bilgiler .....   | 49 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....  | 49 |
| 3.3.1. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği [AADÖ] (Preschool and Kindergarten Behaviour Scale [PKBS-2]) ..... | 50 |
| 3.3.2. Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği [ÖÇİÖ] (Student-Teacher Relationship Scale [STRS] ) .....                   | 51 |
| 3.3.3. Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeği [ÇAİÖ] (Child-Parent Relationship Scale, [CPRS]).....                       | 52 |
| 3.3.4. AADÖ, ÖÇİÖ, ÇAİÖ Ölçeklerinin Bu Araştırma Örneklemini İçin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları .....   | 53 |
| 3.3.5. Öğretmen Demografik Bilgi Formu .....  | 54 |
| 3.3.6. Anne Demografik Bilgi Formu.....   | 54 |
| 3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı .....  | 54 |
| 3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....  | 55 |
| 4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....  | 57 |
| 4.1. Öğretmenlerin ÖÇİÖ Puanları ile Çocukların AADÖ İçerik Yönelim Boyutu Puanları Arasındaki İlişki .....     | 57 |
| 4.2. Öğretmenlerin ÖÇİÖ Puanları ile Çocukların AADÖ Dışarı Yönelim Boyutu Puanları Arasındaki İlişki .....     | 59 |
| 4.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre ÖÇİÖ Puanları .....   | 61 |
| 4.4. Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Süresine Göre ÖÇİÖ Puanları.....  | 65 |
| 4.5. Annelerin ÇAİÖ Puanları ile Çocukların AADÖ İçerik Yönelim Boyutu Puanları Arasındaki İlişki .....         | 68 |
| 4.6. Annelerin ÇAİÖ Puanları ile Çocukların AADÖ Dışarı Yönelim Boyutu Puanları Arasındaki İlişki .....         | 70 |
| 4.7. Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre ÇAİÖ Puanları .....   | 71 |
| 4.8. Annelerin Çalışma Durumu ile ÇAİÖ Puanları Arasındaki İlişki.....  | 74 |
| 4.9. Annelerin ÇAİÖ Puanları ve Öğretmenlerin ÖÇİÖ Puanları Arasındaki İlişki .....                             | 75 |
| 5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....   | 78 |
| 5.1. Sonuçlar.....  | 78 |
| 5.2. Öneriler .....   | 80 |
| 5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler .....   | 80 |
| 5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler .....  | 81 |
| KAYNAKÇA .....  | 84 |
| EKLER DİZİNİ.....   | 94 |
| EK 1. Etik Kurul Onay Bildirimi.....  | 94 |
| EK 2. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni .....   | 95 |
| EK 3. Anaokulu Ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Örnek Maddeler .....  | 96 |

|   |     |
|---|-----|
| EK 4. Çocuk Anababa İlişki Ölçeği Örnek Maddeler .....  | 97  |
| EK 5. Öğretmen Çocuk İlişki Ölçeği Örnek Maddeler ..... | 98  |
| EK 6. AADÖ Kullanım İzni.....                           | 99  |
| EK 7. ÇAIÖ Kullanım İzni.....                           | 100 |
| EK 8. ÖÇİÖ Kullanım İzni .....                          | 101 |
| EK 9. Orjinallik Raporu.....                            | 102 |
| ÖZGEÇMİŞ .....  | 103 |

## TABLolar DİZİNİ

|  |    |
|--|----|
| Tablo 1.1: Araştırmaya Katılan Annelerin Demografik Özellikleri Ve Dağılımları .....   | 47 |
| Tablo 1. 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Ve Dağılımları .....  | 49 |
| Tablo 1. 3: Anne-Çocuk, Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçekleri Ve Anaokulu Ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Analizleri ..... | 53 |
| Tablo 1. 4: Kaiser Meyer Olkin Analiz Sonuçları .....  | 56 |
| Tablo 1.5: ÖÇİÖ Puanları İle AADÖ İçe Yönelim Alt Boyutu Puanları Korelasyon Sonuçları.....  | 57 |
| Tablo 1.6: ÖÇİÖ Puanları İle AADÖ Dışa Yönelim Alt Boyutu Puanları Korelasyon Sonuçları.....   | 59 |
| Tablo 1. 7: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre ÖÇİÖ Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....                             | 61 |
| Tablo 1. 8: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre ÖÇİÖ Puanları LSD Sonuçları.....  | 62 |
| Tablo 1. 9: Öğretmenlerin ÖÇİÖ Puan Ortalamaları.....  | 63 |
| Tablo 1.10: Öğretmenin Mesleki Hizmet Süresine Göre ÖÇİÖ Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....                            | 65 |
| Tablo 1.11: Öğretmenin Mesleki Hizmet Süresine Göre ÖÇİÖ Puanlarının Tamhane Analizi Sonuçları .....                                     | 66 |
| Tablo 1.12: Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Süresine Göre ÖÇİÖ Puan Ortalamaları .....  | 67 |
| Tablo 1.13: ÇAIÖ Puanları İle AADÖ İçe Yönelim Alt Boyutu Puanları Korelasyon Sonuçları.....   | 68 |
| Tablo 1.14: ÇAIÖ Puanları İle AADÖ Dışa Yönelim Alt Boyutu Puanları Korelasyon Sonuçları.....  | 70 |
| Tablo 1.15: Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre ÇAIÖ Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....                                 | 71 |
| Tablo 1.16: Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre ÇAIÖ Çatışma Alt Boyutu Puanları LSD Sonuçları.....                                       | 72 |
| Tablo 1.17: Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre ÇAIÖ Puan Ortalamaları.....   | 72 |
| Tablo 1.18: Annelerin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre ÇAIÖ Puanları T Testi Sonuçları.....   | 74 |
| Tablo 1.19: Annelerin ÇAIÖ Ve Öğretmenlerin ÖÇİÖ Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları.....  | 75 |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

|   |    |
|---|----|
| Şekil 1.Ekolojik Sistemler.....   | 21 |
| Şekil 2. Öğretmen Ve Çocuk Arasındaki İlişkiyi Etkileyen Faktörler..... | 26 |

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- BSM:** Bağlamsal Sistemler Modeli
- AADÖ:** Anaokulu Anasınıfı Davranış Ölçeği
- ÖÇİÖ:** Öğretmen Çocuk İlişki Ölçeği
- ÇAIÖ:** Çocuk Anababa İlişki Ölçeği
- DEHB:** Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite
- KML:** Kız Meslek Lisesi
- ÇOC.GEL:** Çocuk Gelişimi Bölümü
- OKL:** Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

## 1. GİRİŞ

İnsan doğası gereği toplumsal bir varlıktır. Dünyaya yeni gözlerini açan bir bebek dahi kendini ilişkiler ağının ortasında bulur. Bu ilişkiel ağının en temelinde çocuk ile anne arasındaki ilişki vardır. Çocuk doğum öncesi dönemden başlayarak annesiyle sürekli bir etkileşim içinde olduğu için anne ile çocuk arasında, annenin hamileliğiyle birlikte başlayan çok özel bir ilişki bulunur. Bowlby (1988), anne ile çocuğu arasında kurulan bu ilişkiyi bağlanma olarak adlandırır. Söz konusu bağlanmanın temelinde güvenlik duygusu bulunur. Güvenlik hissi ise yaşamın ilk zamanlarında temel ihtiyaçların anne tarafından doğru ve uygun şekilde karşılanması ile kazanılır. Daha sonraki dönemlerde de çocuk, annesini güvenli bir üs olarak gördüğünde, kaygı verici durumlarda annesi ile birlikte olduğunda rahatlayacağını bilir ve böylece güven duygusunu pekiştirir. Bunun sonucunda ise anne ile çocuğu arasında sağlıklı bir ilişki, güvenli bir bağlanma oluşur. (Bee & Boyd, 2009).

Bowlby (1969), anne ile çocuk arasında kurulan bu ilk bağlanma ilişkisinin, çocuğun yaşamın ileri dönemlerinde diğer insanlarla kuracağı ilişkiler için bir içsel model oluşturduğunu öne sürmüştür. Yani anne ile kurulan ilişkinin niteliği aslında ileriki yaşam dönemlerinde bir ilişkiel prototip oluşturmaktadır. Çocuğun ilişki ağları önceleri anne, baba ve kardeşlerden ibaretken, yaşı büyüdükçe ilişkiel ağları da büyür ve daha karmaşık hale gelir. (Hortaçsu,2003) Ve nihayet bir okul öncesi eğitim kurumuna başlamasıyla çocuk, ailesiyle ilk ayrılığını yaşarken ana babasından sonra ikinci öğretmeni ile de tanışmış olur. Çocuğun sağlıklı bir birey olması için annesi ile olan ilişkisi ne kadar önemli ise öğretmeni ile ilişkisi de bir o kadar önemlidir. (Raikes & Edwards,2009)

Bazı araştırmacılar, öğretmen çocuk arasındaki ilişkiyi, çocuğun yaşadığı ikinci bir bağlanma şeklinde tanımlayarak bu ilişkinin önemini vurgulamışlardır (Raikes & Edwards, 2009). Booth ve arkadaşları (2003) çocuğun anne ile güvenli bağlanması ve öğretmeni ile güvenli bağlanması arasında yüksek bir ilişki olduğunu öne sürmüşlerdir. Yani anne ile çocuk arasında eğer güvenli bir bağlanma oluşmuşsa, çocuk ile öğretmeni arasında da güvenli bağlanma

oluşmaktadır. Ancak güvenli bir çocuk-öğretmen bağlanmasının, güvensiz çocuk-anne bağlanması için dengeleyici bir görev üstlendiği de bilinmektedir (O'Connor & McCartney, 2007).

Çocuğun ailesi ve öğretmeni ile kurduğu yakın ve sıcak ilişkilerin, çocuğu birçok gelişimsel yönden desteklediği bilinmektedir. Bakım veren yetişkin ile çocuk arasındaki olumlu ilişki, çocuğun duygusal düzenleme becerileri, zor durumlara baş edebilme yetisi ve sorumluluk duygusunun gelişimi üzerinde önemli etkiye sahiptir (Tok, 2011). Aynı zamanda çocuk, öğretmeni ve annesi ile yakın ilişkiler kurduğu sürece kendisini güvende hissederek daha mutlu olmakta ve böylece keşfetmeye, öğrenmeye daha fazla açık hale gelmektedir (Oktay, 2007; Raikes & Edwards, 2009). Myers ve Pianta (2008), öğretmeni ile yakın ilişki içerisinde olan çocuğun, akademik ve sosyal alanlarda da başarılı olduğu ve akranları ile olumlu ilişkiler kurabildiği ve ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinin de çocukların bilişsel ve sosyal yönden gelişimine etki ettiğini belirtmişlerdir.

Çocuğun birçok gelişim alanına etki eden ilişkiler, şüphesiz en çok sosyal ve duyuşsal alanla yakından ilgilidir. Bu nedenle çocuklarda görülen problem davranışlar ile öğretmen - çocuk ve anne - çocuk ilişkileri arasında bağlantı olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu bağlamda yapılmış olan çalışmalar da bu bağlantıyı ortaya koymuştur.

O'Connor ve arkadaşlarına göre (2010), nitelikli öğretmen çocuk ilişkisi dışsallaştırılmış problem davranışlar ile negatif bir ilişki içindedir, ayrıca kaliteli öğretmen çocuk ilişkisi sonucunda içselleştirilmiş davranış problemleri de azalma göstermektedir. Brook ve arkadaşları (2012) ise kendi annesi ile negatif ilişkileri olan bireylerin çocukları ile de negatif ilişkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca davranış problemi gösteren çocukların anneleri ile ilişkilerinin de olumsuz olduğunu öne sürmüşlerdir.

Özetle, yapılmış çalışmaların ışığında çocuğun hayatındaki temel ilişkilerden kabul edilen, anne-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin, çocuğu çok yönlü olarak etkilediğini söylemek mümkündür. Bu ilişkiler aynı zamanda çocuğun cinsiyeti, yaşı, kişilik özellikleri veya aynı şekilde öğretmenin ve annenin yaşı, tecrübesi, eğitim durumu ve kişilik özellikleri gibi birçok değişkenden de etkilenmektedir (O'Connor & McCartney, 2007; O'Connor, 2010). Bu çalışmada çocukların

göstermiş oldukları içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri, anne-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerine göre incelenmiştir. O'Connor ve arkadaşlarına (2012) göre, çocuklarda içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerini öğretmen çocuk ilişkisi açısından incelemek için çocuğun anne ile çocuk ilişkisini de incelemek önemlidir.

### **1.1. Problem Durumu**

Günümüzde tüm dünyada yaşanan sosyal ve ekonomik değişimlerle birlikte yetişkin ve çocukların problemleri de farklılaşmıştır. Toplum sağlığı fiziksel rahatsızlıkların yanı sıra psikolojik problemlerden de fazlaca etkilenir hale gelmiştir. Özellikle çocuklarda görülen, saldırganlık, hiperaktivite, karşı gelme bozuklukları, inatçılık, kaygı, depresyon gibi problemler artış göstermiş ve çağımızın bir sorunu haline gelmiştir (Kargı & Erkan, 2004).

Pianta (1997) çocuklarda görülen davranış problemlerinin % 10 ile 15 oranlarında çocuğun yetişkinlerle yaşadığı ilişkilerle bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Ancak, yine son yıllarda toplumlarda yaşanan değişimler yetişkinlerin birbirleri ile olan ilişkilerini zayıflattığı gibi yetişkinlerle çocuklar arasında da sağlıklı ilişkilerin gelişmesine neden olmuştur. Hortaçsu' ya (2003) göre Türkiye kültüründe, toplumcu anlayıştan bireysel anlayışa doğru bir kayma yaşanmaktadır ve bireyci kültürlere oranla toplumcu kültürlerde ilişkiler daha az çatışmalı olmaktadır.

Tüm bu toplumsal değişimler, çocuklarda azımsanmayacak kadar çok görülen davranış problemlerini ve kişiler arası ilişkilerdeki değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu nedenle bu tez çalışmasında, çocukların problemleri davranışlarının ilişkiler ışığında incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

### **1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:**

Bu çalışmada, okul öncesi eğitime devam etmekte olan 48-60 aylık çocukların öğretmenleri ve anneleri ile aralarındaki ilişki türlerinin, çocukların içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri ile arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca çocukla olan ilişkilerin, öğretmenin mesleki hizmet süresi ve öğrenim durumuna göre, annenin de herhangi bir işte çalışıp çalışmama ve öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak araştırmanın amaçları arasındadır.



Çocuklarda problem davranışa rastlanma oranı azımsanmayacak kadar fazladır (Yörükoğlu,1998). Çocukluktaki davranış problemleri birçok araştırmacı ve kuramcı tarafından çok farklı açılardan açıklanmaya çalışılmıştır. Davranışçı bilim insanları, problem davranışları yanlış davranışın koşullanmalar yoluyla öğrenilmesine bağlarken psikanalitik akıma bağlı kuramcılar problem davranışların temelinde bilinçaltı süreçlerin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Biyolojik yaklaşımı benimseyen kuramcılar ise davranış problemlerinin nedenlerini fizyolojik sorunlara bağlamışlardır (Cüceloğlu,2013). Ancak son yıllarda çocuğun gelişiminin ve davranışlarının, çocuğu tek başına ele alarak değil tüm çevresiyle birlikte değerlendirildiğinde anlaşılacağı fikri önem kazanmaya başlamıştır. Bu düşünceye göre, çocuğu tüm çevresi ve ilişkileri ile birlikte ele almak gerekmektedir. (Bronfenbrenner,1994). Bu tez araştırması da, çocuğun en yakın ilişki kurduğu yetişkinler olan anneler ve öğretmenlerin bu kapsamda ele alınarak değerlendirilmesi çerçevesinde ortaya çıkarak şekillenmiştir.

Yapılan literatür taramasında Türkiye’de çocuğun gelişimini ve davranışlarını ilişkisel anlamda inceleyen çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olması dikkat çekmektedir. Bu alandaki çalışmalara bakıldığında, Türkiye’de davranış problemlerini ilişkisel anlamda inceleyen yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır; bu araştırma Durmuşoğlu Saltalı (2013) tarafından yapılmış olan öğretmen çocuk ilişkisinin çocuklarda görülen sosyal anksiyete durumları ile ilişkisinin incelendiği çalışmadır. Uluslararası literatürde ise, davranış problemlerini ilişkisel olarak ele alan çalışmaların olduğu görülmüştür. Ancak bu araştırmalar arasında, öğretmen-çocuk ve anne-çocuk ilişkisini değişken olarak birlikte inceleyenlerin sayısı oldukça sınırlıdır. Söz konusu çalışmalara ilgili çalışmalar bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bu anlamda, mevcut tez çalışmasının çocuğun davranışsal problemlerini ilişkisel anlamda ele alması araştırmacının konusunu önemli kılmaktadır.

Bu tez araştırmasında, çocukların hayatında en önemli ilişkilerden kabul edilen anne ve öğretmen ile ilişki türleri bir arada araştırmaya dâhil edilerek çocuklardaki davranış problemleri ile arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmacının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmacının, çocuklarda davranış problemleri ve çocukların yetişkinlerle ilişkisi konuları üzerinde çalışan alan uzmanları için de fikir verici bir kaynak olacağı

düşünülmektedir. Anne ve öğretmen ile ilişkilerin çocuk için ne denli önemli olduğunu bir kez daha göstererek annelere ve okul öncesi öğretmenlerine bu konu hakkında bilgi sağlaması, ilişkiler üzerine dikkatleri çekmesi nedeniyle de araştırmanın önemli olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmanın, değişkenler arasındaki mevcut durumun ortaya konulması açısından da alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### **1.3. Problem Cümlesi:**

Bu araştırmanın problem cümlesini “Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 aylık çocukların, anneleri ve öğretmenleriyle olan ilişkileri ile davranış problemi gösterme durumları arasında bir bağlantı var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

#### **1.3.1. Alt Problemler:**

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmen Çocuk İlişki Ölçeğinden (ÖÇİÖ) aldıkları puanlar ile araştırmaya katılan çocukların Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (AADÖ) İçerik Yönelim alt boyutundan aldıkları puanlar arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÇİÖ’den aldıkları puanlar ile araştırmaya katılan çocukların AADÖ Dışa Yönelim alt boyutundan aldıkları puanlar arasında bir ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin ÖÇİÖ’ den aldıkları puanlarda, öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin ÖÇİÖ’ den aldıkları puanlarda, öğretmenlerin mesleki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan annelerin Çocuk Anababa İlişki Ölçeğinden (ÇAİÖ) aldıkları puanlar ile araştırmaya katılan çocukların AADÖ İçerik Yönelim alt boyutundan aldıkları puanlar arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan annelerin ÇAİÖ’ den aldıkları puanlar ile araştırmaya katılan çocukların AADÖ Dışa Yönelim alt boyutundan aldıkları puanlar arasında bir ilişki var mıdır?

Annelerin ÇAIÖ' den aldıkları puanlarda, annelerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Annelerin ÇAIÖ' den aldıkları puanlarda, annelerin çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan annelerin ÇAIÖ' den aldıkları puanlar ile öğretmenlerin ÖÇİÖ' den aldıkları puanlar arasında bir ilişki var mıdır?

#### **1.4. Sayıtlılar:**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenen değişkenleri doğru ve tam ölçtüğü varsayılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve annelerin kendilerine yöneltilen soruları içten ve doğru bir şekilde cevaplandıkları varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar:**

Bu araştırma,

Ankara İli Çankaya, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Keçiören, Etimesgut, Altındağ ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 48-60 aylık çocukların anneleri ve öğretmenleri ile,

Çocuğun, ailenin ve öğretmenin geçmişte yaşadığı farklı deneyimlerinin bilinmemesi ile sınırlıdır.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından bir diğeri ise, çocukların cinsiyetleri, gelişim düzeyleri, annelerin ve öğretmenlerin kişisel özellikleri, sağlık durumları, ailelerin yapısı ve sosyo ekonomik, kültürel düzeylerinin araştırmanın dışında tutulmuş olmasıdır.

#### **1.6. Tanımlar:**

Bağımlılık; Kişinin geçmişte ihtiyaç duyduğu insanlara olan gereksinimini hala normal olmayan şekilde devam ettirmesi ve kendi kendine üstesinden gelme

kapasitesi olmasına rağmen yine de diğer insanlara dayanma ihtiyacından kurtulamaması durumudur (Tok, 2011).

Çatışma; insan ilişkilerinde bireylerin karşılıklı olarak birbirlerinin ihtiyaçlarına müdahale etmesi durumunda ya da değerleri uyuşmadığı zaman ortaya çıkan uyuşmazlık, zıtlasma, kavga ve sürtüşmedir (Yavuzer, 2003).

Dışa Yönelim/ Dışsallaştırılmış Davranış Problemi; Kişinin başkalarına ve çevreye yönelik normalden sapan davranışlar gösterme durumudur (Saldırganlık, öfke nöbeti gibi).

İçe yönelim/ İçselleştirilmiş Davranış Problemi; Kişinin daha çok içsel olarak yaşadığı, kendine yöneltilmiş normalden sapan davranışlar gösterme durumudur (İçe kapanıklık, anksiyete gibi).

Gelişimsel Psikopatoloji; “Gelişimsel sapma üzerine çalışmalarda, normal ve anormal gelişimin kökenlerinin ortak olduğunu ve patolojinin çok farklı yollardan gelişebileceğini vurgulayan görece yeni bir yaklaşımdır.” (Bee & Boyd, 2009)

Yakınlık; Kişiler arasındaki ilişkinin sıcak, yakın ve olumlu olduğunu ifade eden, karşılıklı tarafların birbirini anladığı, açık bir iletişim ortamının sağlanabildiği ilişki durumudur (Saygı, 2011).

### **1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli**

Geçmişten günümüze insan davranışı araştırmacılar tarafından merak edilen bir konu olmuştur. Psikolojik anlamda canlıların dış dünyaya karşı gösterdikleri her türlü bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (bedensel-fiziksel) tepkilere davranış adı verilir. Davranışın bir diğer tanımlaması da kişinin eylemde bulunarak çevreyle etkileşim içinde olduğu, etkileşim sırasında çevrede değişikliğe yol açan gözlenebilir, ölçülebilir bir dizi eylem ya da tepki şeklinde yapılmıştır (Cüceloğlu, 2013).

İnsan davranışı ne kadar merak edilen bir unursa, davranışlardaki anormallikler ve problemler de o kadar dikkat çekmektedir. Tüm sağlık problemleri gibi davranış problemlerinin tedavisinden çok önlenmesinin önemli olduğu düşünülürse özellikle okul öncesi gibi kritik bir dönemde ortaya çıkan davranış problemleri üzerine

çalışmanın bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bu anlamda uzmanların, davranış problemlerini nasıl ele aldığını incelemek yerinde olacaktır.

### **1.7.1.Davranış Problemleri**

DSM–V’ e (Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) göre davranış problemleri, diğer kişilerin temel haklarının ya da temel yaşa uygun toplumsal normların veya kuralların ihlal edildiği, tekrar eden ve ısrarcı bir davranış düzeni olarak tanımlanmıştır (Köroğlu,2013). Yörükoğlu (1997) ise davranış problemlerini, bazı ruhsal ve bedensel nedenlerle ilişkili olarak, çocukların çevreleriyle sürekli gergin ve çatışmalı ilişkiler içinde olmalarına sebep olan, dikkat çeken, farklı, rahatsız eden ve özel koşullarda meydana gelen davranışlar olarak ifade etmiştir. Bu davranışlar, iç çatışmaların dışa vurulması sonucu, hırçınlık, sinirlilik, geçimsizlik, inatçılık, kavgacılık, çalma, yangın çıkarma, sürekli başkaldırma ve kuralları çiğneme gibi belirtiler gösteren tepkiler ile karakterizedir. Yörükoğlu’na (1997) göre ayrıca problem davranışlar, gelişimsel özelliklere göre olması gereken davranışın yokluğu ya da tutarsızlık göstermesi olarak da ifade edilmiştir.

Yavuzer’e (2003) göre, çocukların içinde bulunduğu gelişimsel dönemin gereksinimlerini yerine getirmede yaşadığı olağan zorluklara bir yandan olumsuz çevresel koşulları da eklendiğinde, çocukta uyum ve davranım problemlerinin ortaya çıkma ihtimali büyümektedir.

Bu tanımlar ışığında çocuklarda görülen problemlili davranışlar, gelişimsel döneme uygunluk göstermeyen, tekrarlayıcı, çevreye rahatsızlık veren ve yetişkinler tarafından spesifik olarak tanılanamasa da uygunsuz olduğu rahatlıkla fark edilebilen, genellikle çocuğun yaşadığı bir takım stres ve zorlanımların dışa vurumu olarak ifade edilebilir.

### **1.7.2.Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Sınıflandırılması**

Achenbach, Edelbroch (1983) ve Merrell (2003) gibi birçok davranış psikopatologu davranış problemlerini, dışa yönelim (dışsallaştırılmış) davranışlar ve içe yönelim (içselleştirilmiş) davranışlar olarak iki kategoride incelemiştir. Dışsallaştırılmış davranış problemleri, normal olmayan davranışların dışa yöneldiği psikopatolojik

durumlardır. Ve içselleştirilmiş davranış problemleri de kişinin kendisine yönelttiği normal olmayan davranımlardır ve doğrudan gözlenemezler (Bee & Boyd, 2009).

### **1.7.2.1.İçselleştirilmiş (İçe Yönelim) Davranış Problemleri**

İsminden anlaşıldığı gibi bireyin kendi içine ve benliğine doğru sapmalar gösteren davranışlardır. Başka bir tanıma göre de aşırı kontrollü davranışlardır. Bu tip problem davranışlar doğrudan gözlenemezler ancak bu problemi yaşayan çocuklar için aslında büyük bir yük olmasına rağmen pek dışa vurulamazlar. Bu nedenle de içe yönelim problem davranışlar genelde göz ardı edilirler ve başkalarını rahatsız edecek türden olmadığı için ebeveynler, öğretmenler ve bakım veren kişiler tarafından sorun davranış olarak tanımlanmazlar. Tanımlanamamalarının nedenlerinden bir diğeri de, içsel stres, sessizlik ve kendine yönelik cezalandırıcı tutum (intropunitive) ile karakterize olmalarından ve çocukların da bu tip duyguları ifade edecek kapasiteye henüz sahip olamamalarındandır (Coplan, 2013; Tandon, Cardeli, Luby, 2009).

Artık bu stresli durum çocuğun taşıyamayacağı noktaya geldiğinde dışa yönelim davranışlara dönüşürler ancak bu zamana kadar hem büyük bir vakit kaybı yaşanmış olur hem de çocuğun benlik algısına büyük zararlar verilmiş olur.

İçe yönelim davranış problemleri aşağıdakilerden bir ya da bir kaçını içerir;

-Anksiyete

-Mükemmeliyetçilik

-Katı düşünce biçimi (esnek olmayan)

Obsesif düşünce şemaları

Karşılanmamış beklentilerle ilgili problem yaşama

Rutinlerde değişiklik olduğunda problem yaşama

-Depresyon (Coplan,2013).

Merrell'e (1999) göre içe kapanıklık, somatik sorunlar ve anksiyete (kaygı, korku, tedirginlik, bunalma vb.) gibi sorunlar içselleştirilmiş problem davranışlardır. Bu tip davranışlar genelde umutsuzluk ve sosyal çevreden izolasyon olumsuz benlik algısı ile kendini gösterir.

İçselleştirilmiş davranış problemlerine sahip olan çocuklarda sosyal geri çekilme, sekteye uğramış akademik başarı, düşük benlik saygısı, somatik problemler ve ilerleyen yaşlarda intihar düşüncesi, depresyon görülebilir. Achenbach ve Edelbrock (1981) yapmış oldukları çalışmalara göre içe yönelim davranış problemlerini anksiyete, mutsuzluk, sosyal geri çekilme ve korku olarak belirlemişlerdir (Campbell,1995). Merrell (2003) ise içselleştirilmiş davranış problemlerine; somatik problemler, kaygı, sosyal geri çekilme ve depresyonu dâhil etmiştir (akt. Sözügeçer, 2011).

İçe Yönelim Davranış Problemlerinden biri olan Sosyal İzolasyon (İçe Kapanıklık), çocukların kaygıya karşı geliştirdikleri bir savunma mekanizmasıdır. Çocuk, genellikle kaygı duyduğu durumlarda sıklıkla bu savunma yoluna başvurmaktadır. Bu savunma mekanizmasının sürekli kullanılması ise normal olarak kabul edilmemektedir (Yavuzer, 2003).

Sosyal izolasyon, çocuğun çevresiyle etkileşim kurma becerisindeki problemi ifade etmektedir. İçe kapanıklıkta, akranlarla etkileşimi başlatma, sürdürme ve paylaşma süreçlerinde sorun vardır ve bu nedenle sosyal çevreden dışlanma yaşanır. İçe kapanık çocuklar, çevrelerine zarar vermedikleri için daha az problem davranışlı gibi görülseler de, ilerleyen yaşlarda depresyon ve anksiyete gibi ciddi problemler yaşama ihtimalleri fazladır (Özbey, 2009).

Farklı bir yaklaşım olarak, İçe kapanıklık probleminde başa çıkma mekanizmasında önemli rol oynayan kortizol hormonu seviyesinin öngörü sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Edelbrock (1995) tarafından ikizler üzerinde yürütülen çalışma ile içe kapanıklığın genetik olarak aktarılma ihtimali de öne sürülmüştür (akt. Achenbach ve McConaughy, 1997).

İçe Yönelim Davranış Problemlerinden bir diğeri olan Kaygı (Anksiyete), iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığında ya da kişi tarafından tehlike olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir yoğun bir endişe hali olarak ifade edilen kaygı türünden farklı olarak her an kötü bir şey olacakmış hissi ile karakterizedir. Çocuğun bebeklik döneminde ihtiyaçlarının uygun biçimde ve zamanında karşılanmayışı ya da annenin aşırı koruyucu tutumu nedeni ile anneden ayrılmak zorunda kaldığında çocukta kaygı durumu oluşmaktadır. Çevresel koşullarda ani değişiklikler de kaygıya neden olmaktadır (Alisinanoğlu &

Ulutaş, 2000). Her insanda kaygı duygusu bulunmaktadır ancak kaygının türü ve derecesi normal ve anormal sınıflandırmasını oluşturmaktadır. Çocukluk döneminde belirli yaşlarda belirli korkular ve kaygılar gözlenebilir. Fakat bu korku ve kaygılar çocuğun günlük yaşantısını olumsuz yönde etkiliyorsa o zaman bu duyguların ciddi bir problem olduğu söylenebilir. Sebepsiz ve aşırı derecede kaygı hissedilmesi normal dışı bir davranıştır (Cüceloğlu, 2013; Aslan, 2009).

### **1.7.2.2.Dışsallaştırılmış Davranış Problemleri**

Dışsallaştırılmış davranışlar, dışarı yöneltilmiş rahatsız edici ve bazen hem bu davranışları sergileyen çocuk için hem de çevresindeki kişiler için tehlikeli olabilen ve dışarıdan çok rahat gözlenebilen davranışlardır. İçselleştirilmiş davranışlar aşırı kontrollü olarak tanımlanırken bu tip davranışlar ise kontrol dışı( kontrol edilmeyen) davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Merrell, 2003).

Nixon (2002)'a göre küçük yaş çocuklardaki dışa yönelim davranış problemleri saldırganlık, yıkıcılık, karşı gelme, söz dinlememe veya anti-sosyal davranışlar olarak sınıflandırılır.

Dışsallaştırılmış davranış problemleri tipik olarak aşağıdakilerden bir ya da bir kaçını içerir;

-Reddedicilik

-Sözel Saldırganlık

-Fiziksel Saldırganlık

Başkasına yönelik

Eşyalara yönelik

Kendine yönelik (Coplan,2013).

İçselleştirilmiş davranış problemlerinin aksine rahatsız edicidirler ve semptomları, dürtüsellik ve agresiflik gibi normal olmayan davranışlarla sonuçlanan, kontrol dışı davranışlardır. Rahatsız edici ve diğer çocuklara önemli ölçülere ulaşabilecek kadar zarar verici olduğundan önleminin alınması daha önemlidir (Merrell,1999).

Dışa yönelim davranışlar, saldırganlık, karşı gelme (asilik) ve hiperaktivite olmak üzere 3 davranış tipi ile özetlenebilir. Araştırmalara göre çocuklardaki dışsallaştırılmış davranış problemleri yetişkinlikteki suç işleme oranının ve



saldırganlığın güçlü bir göstergesidir. Dışa yönelim davranış problemi olan çocuklarda yetişkinlikte suç ve saldırganlık görülürken içe yönelim davranış problemlerine sahip çocuklarda yetişkin olduklarında ise depresyon ve anksiyete görülmektedir. Bu nedenle erken yaşta bu tip problemlerin tespit edilip müdahale edilmesi ciddi bir önem taşımaktadır (Liu,2006).

Dışa Yönelim Davranış Problemlerinden olan saldırganlık, çocuğun çevresindeki yetişkinlere akranlarına ve hatta hayvanlara yönelik, tehdit edici ve zarar verici sözel veya fiziksel davranışlar olarak tanımlanabilir. Dışa yönelik saldırganlık olabileceği gibi çocuğun kendine yöneltmiş olduğu saldırganlık türü de vardır. Saldırgan çocuklar genel olarak geçimsiz, uyumlu ilişkiler kuramayan, kuralları ihlal eden, duruma uygun olmayan ve ölçüsüz davranışlar sergilerler. Bu çocuklar kavgacıdır, çabuk öfkelenirler, yetişkinlerle sürekli olarak çekişmeli ilişki içindedirler ve onlara sürekli karşı gelmeye eğilimlidirler (Yörükoğlu,1998).

Katı disiplin yöntemleri, çocuğun göstermiş olduğu saldırgan davranışlara tolerans göstermek, şiddete içerikli televizyon programlarına ve bilgisayar oyunlarına müsaade edilmesi saldırganlığı ortaya çıkaran etmenlerden sayılmaktadır (Jewett, 1999; akt. Özbey, 2009).

Saldırganlık, genel olarak erkek çocuklarda kız çocuklara oranla daha fazla görülür ve erkeklerde görülen saldırganlık çoğu zaman fiziksel saldırganlıkken kızlarda görülen saldırganlık çeşidi ise, 'ilişkisel saldırganlık' olarak ifade edilen, bir diğerini arkadaşlık grubundan ihraç etme, dedikodu ve iftira gibi zarar vermeye yönelik davranışlardır (Liu, 2006).

Yörükoğlu'na (1998) göre saldırgan çocuklar temelde güvensiz çocuklardır. Bu çocuklar, çevrelerinden iyi niyetli davranışlar göremeyeceklerine o kadar inanmışlardır ki, kendilerince başkaları onlara saldırmadan kendileri ilk tepkiyi veren olmalıdırlar. Saldırgan çocuklar aynı zamanda sevildiğine de inanmayan ve bu sebeple öz saygısı az olan çocuklardır. Öz saygıları az olduğu için de vurarak kırarak zorbalığa başvurarak geçici bir güçlülük duygusuna ulaşmaya çalışırlar.

Freud başta olmak üzere çoğu bilim adamı saldırganlığın doğuştan getirilen bir dürtü olduğunu ileri sürmüşlerdir ancak psikologların hemen hemen tümü de saldırganlığın tamamıyla doğuştan getirilmediğini öğrenemeye bağlı olarak da ortaya çıkacağını kabul ederler (Cüceloğlu, 2013).

Saldırganlık aynı zamanda çevresel faktörlere bağlı olarak da ortaya çıkar. Saldırganlığı etkileyen çevresel faktörler şu şekilde sıralanabilir;

Olumsuz ana baba tutumları (sert ve baskıcı tutum/tutarsız tutum)

Aile içinde sürekli tartışmaya ve kavgaya maruz kalma

Anne ya da babanın saldırganlık modeli olması

Çocukta var olan enerjinin uygun yollarla boşaltmasına fırsat tanınmaması

Çocuğun şiddete maruz kalması

Katı disiplin yöntemleri ve cezalar (Yörükoğlu,1998; Erbaş, Kırcaali İftar, Tekin İftar, 2004; akt. Taşın Yeter,2010)

Dışa Yönelim Davranış Problemlerinden bir diğeri de Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğudur. Hiperaktivite, Hinshaw' a (1987) göre iki ayrı problemi içinde barındırdığı için psikopatolojideki en komplike kavramdır. Bu problemlerden birincisi aşırı hareketlilik iken diğeri ise dikkat eksikliğidir. İki problemi bir arada ifade edebilmek için DSM V' de bu bozukluk Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olarak tanılandırılmıştır (Köroğlu,2013).

DEHB çocuğun gelişimini sosyal, duygusal ve bilişsel alanlarda etkileyen ve ileriki yaş dönemlerinde başka psikiyatrik sorunlara zemin hazırlayan nöropsikiyatrik bir sorundur (Biederman 1998; akt. Aslan, 2009). DSM IV 'da DEHB'nin üç boyutu vardır. Bunlardan birincisi hiperaktiviteye dikkat eksikliğinin de eşlik ettiği kombine tiptir. İkincisi yalnızca dikkat eksikliğinin görüldüğü bozukluk tipi ve üçüncüsü de yalnızca aşırı hareketliliğin yani hiperaktivitenin görüldüğü davranış tipidir (Austin & Sciarra, 2013).

Bu problemin görüldüğü çocuklarda amaçsızca aşırı hareketlilik vardır. Aşırı hareketlilik de bilişsel motor sosyal anlamda çocuğu geri bırakır. Bu çocuklar küçük motor hareketler gerektiren işleri yapamazlar, kısa sürede arkadaş edinebilmesine karşın uygunsuz hareketlerinden dolayı kolayca arkadaşlıklarını yitirirler. Bu çocukların zekâ düzeyleri normal olmasına rağmen öğrenme güçlükleri vardır ve akademik başarıları zayıftır (Cirhinlioğlu,2001).

Okul yaşantısı ve yetişkinlikte de devam etme olasılığından ve yaşamın birçok alanında daha da büyük sorunlara neden olma ihtimali nedeniyle hiperaktivitenin erken tanınması ve müdahale edilmesi büyük önem taşımaktadır (Liu,2006).

Günümüzde halen DEHB'nin nedenleri tam olarak anlaşılamamıştır ancak uzmanlar ağırlıklı olarak kalıtsal özellikler, beyin kimyasal yapısındaki bozukluklar ve beyinde mesajların iletimlerini sağlayan bazı biyokimyasal maddeler üzerinde durulmaktadır.

Yakın zamanda yapılmış çalışmalardan elde edilen verilere göre;

*“DEHB olan çocuklarda toplam beyin hacminin % 5 kadar daha küçük oldukları anlaşılmıştır.*

*Takip çalışmalarına göre bu çocukların beyin büyüklüğü ve olgunlaşmasında normal çocukları geriden takip ettikleri ve ergenlik döneminde bazı çocuklarda aradaki bahsedilen farkın kapandığı düşünülmektedir.*

*Araştırmacılar beyin, sorunları çözmemize, karşımızdakinin davranışlarını anlayıp değerlendirmemize, plan yapabilmemize ve isteklerimizi erteleyebilmemize yarayan bölgesi (frontal loblar) ve diğer bazı bölgelerindeki küçüklüğün daha belirgin olduğunu saptamışlardır.*

*Tedavi görmüş DEHB olan çocuklarla tedavi almamış olanlar karşılaştırıldığında, tedavi alanlarda hacim azalmasının düzeldiği ancak almayanlarda anormalliğin devam ettiği görülmüştür.*

*DEHB olan çocukların kardeşlerinde de beyin bazı bölgelerinde benzer ama daha hafif değişikliklerin olduğu görülmüştür.” (Aysev,2001;Yazgan,2002;Aydın&Ercan,2003; akt. Öner,Soykan Aysev, Altınoğlu Dikmeer,bt)*

DEHB'nin tedavisinde *methyphenidate* isimli beyin dikkati koruyan bölümünü uyarıcı ilaçlar kullanılmaktadır. İlacın etkililiği plasebo deneyleri ile kanıtlanmıştır. Bu ilaç sayesinde çocukların dikkat sürelerinde uzama, akademik performanslarında yükseliş ve uyumsuz, saldırgan davranışlarında düşüş meydana geldiği görülmüştür. Bu sonuç DEHB'nin en büyük nedeninin biyolojik kökenli olduğu savıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu bozukluğun kalıtsal ve biyolojik kökenli olması demek çocuğun bu rahatsızlığa mahkûm olduğu anlamına gelmemektedir, çocuğun bu incinebilirliği birçok koruyucu etmen tarafından desteklenebilmektedir. Bu koruyucu etmenler arasında ailenin çocuğu doğru alanlara yönlendirerek enerjisini faydalı alanlara kanalize etmesini sağlamak ve doğru tutumlar sergileyerek çocuktaki saldırganlığı azaltıp sosyal yaşama uyumunu sağlamak sayılabilir (Bee & Boyd, 2009).

Goodman ve Stevenson (1989); McGee, Partridge, Williams ve Silva (1991) tarafından yapılmış çalışmalara göre çocukta DEHB' nin gelişiminde ailedeki huzursuzluklar, çocuk-aile ilişkilerinin bozukluğu, evlilikteki sorunlar gibi etmenler de etkili olmaktadır.

Campbell (1995), Woodward, Taylor ve Dowdney (1998) tarafından yapılan araştırmalar ile anne ve çocuk arasındaki ilişkide yaşanan problemlerin de DEHB ile ilişkili olduğu desteklenmiştir. Benzer şekilde otoriter, tutarsız aile tutumuna sahip ailelerin de çocuklarında daha fazla DEHB bulgusuna rastlanmıştır (akt. Austin & Sciarra, 2013).

Özetle, çocuklarda rastlanan davranışsal psikopatolojilerin ve problemlerin çok çeşitli nedenlerinin olduğu ve birçok farklı sorunlara sebep olduğu bilim insanları tarafından ifade edilmiştir. Bu bağlamda psikolojik, genetik, biyolojik, çevresel, ilişkisel etmenlerin problem davranışları ortaya çıkarmada rol oynayabileceğini ve aslında problem davranışların çok değişkenli bir bilinmeyen olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda davranış problemlerine dair daha önce kuramcılar tarafından ortaya atılmış olan yaklaşımları incelemek yerinde olacaktır.

### **1.7.3. Davranış Problemlerine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar;**

Genel anlamda psikolojinin konusu dâhilinde bulunan insan davranışlarını ve problemlili davranışları anlamak için ortaya atılan birçok yaklaşım vardır. Bilim insanlarının çalışmaları sonucunda ürettikleri bu yaklaşımlar, birbirini tamamlayan öğeler olarak düşünülür. Ortaya konulmuş olan yaklaşımlar, davranışı biyolojik, nörolojik, fizyolojik, sosyolojik, psikolojik olmak üzere birçok açıdan ele almışlardır. Problemlili davranışların daha net anlaşılması için bu yaklaşımları incelemek yerinde olacaktır.

Çocuklarda davranış problemleri ve bir takım ruhsal sorunları inceleyen ve ortaya çıkışı yakın bir tarihe dayanan gelişimsel psikopatoloji, bir yandan normal gelişim süreçlerini incelerken bir yandan da problemlili davranışları inceleyen bir bilim dalıdır (Lewis&Miller,1989). Srofe ve Rutter (1984) tarafından, “ Psikopatolojiye yönelirken gelişimsel psikolojinin yaklaşımlarını kullanır ve gelişimsel sapmaları merkezde tutar. Biyolojik, psikolojik ve psikososyal yaklaşımların çocuk ve ergen gelişimindeki rolünün bütünleştirilmesini içeren bir bakış açısı getirir. Bu nedenle de cinsiyet farkları, davranışlardaki süreklilikler ve değişiklikler, risk etmenleri ve koruyucu etmenler, bozukluk ve davranışların gelişimsel açıdan sınıflandırılması ve gelişimsel psikopatoloji modelleri oluşturma, bu alanın çalışmaları içindedir.” şeklinde tanımlanan gelişimsel psikopatolojiye göre, davranış problemlerini daha

etraflica anlayabilmenin yolu davranışın biyolojik, psikolojik ve psikososyal açılardan değerlendirilmesinden geçmektedir (akt. Kılıç, 2003, S3).

Rutter' e göre (1984), gelişim sürecinin birbirini izleyen sıralı basamaklardan oluşmadığını aksine birçok sistem ile etkileşim sonucu meydana geldiğini ifade eden gelişimsel psikopatoloji, doğum öncesi dönemden başlayıp ölüm ile son bulan insanın gelişim sürecinde, bireyin hem kendine ait biyolojik, zihinsel ve davranışsal etmenlerin hem de çevresinden kaynaklı sosyal ve fiziksel etmenlerin bir arada rol oynadığını kabul ederek bu ilişkileri incelemeyi amaçlar. Rutter (1984), gelişimsel psikopatolojiyi, "Başlangıç yaşı ne olursa olsun, nedeni ne olursa olsun, davranışsal özelliklerde ne gibi farklılaşmalar olursa olsun ve gelişimsel süreci ne kadar karmaşık olursa olsun, davranışsal uyumsuzluğun kökenlerinin ve sürecinin çalışılması" olarak tanımlamıştır (akt. Kazak Berument, 2010, s.1. ;Kılıç, 2003, s. 5.).

Ayrıca gelişimsel psikopatoloji, boylamsal çalışmalarla davranışların özellikle patolojik davranışların sürekliliğini de araştırır. Örneğin, saldırgan davranışlar gösteren bir çocuğun bu davranışının gençlik yıllarında ve yetişkinliğinde de süreklilik gösterip göstermediğini inceler ve eğer davranış süreklilik gösteriyorsa buna neden olan faktörleri de ortaya çıkartmaya çalışır (Achenbach,1989). Ayrıca gelişimsel psikopatologlar, normal ve anormal davranışların biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel unsurlardan nasıl etkilendiğini de incelerler (Cicchetti,2012).

Gelişimsel psikopatologlara göre davranış problemlerini incelerken şunları göz önünde bulundurmak gerekir;

-Davranış problemleri altında pek çok faktörü barındırır,

-Davranış problemlerine etki eden etmenler bireyler arası farklılık gösterir,

-Bireylerin aynı davranış problemini sergiliyor olması aynı belirtileri göstereceği anlamında düşünülmemelidir.

-Kişiyi problem davranışa götüren çok sayıda süreç vardır (Cicchetti ve Cohen,1995; Cicchetti & Rogosh, 1995; akt. Boysan &Duyan, 2010).

Özetle, gelişimsel psikopatoloji normal davranışların anlaşılmadan anormal davranışların anlaşılmayacağını vurgulamaktadır. Bu bağlamda normal gelişimi etkileyen biyolojik, psikolojik ve psikososyal faktörlerin normal olmayan davranışlar

üzerinde de etkisi olduğu düşünülebilir. Bu bölümde davranış problemlerine biyolojik, psikososyal ve psikolojik yaklaşımlara yer verilmiştir.

### **1.7.3.1. Davranış Problemlerine Biyolojik Yaklaşım:**

Bu yaklaşım çocuklardaki davranış problemlerinin kaynağının biyolojik faktörlere dayandığını öne sürer. Beynin ve sinir sisteminin yapısal özelliklerinden, biyokimyasal etkileşimden ve genetik faktörlerden kaynaklanan biyolojik sistemdeki aksaklıklar veya işlevini yerine getirememe, çocuklarda davranış sorunlarına yol açar (Morris, 2006; Wicks-Nelson ve Israel, 1997).

İnsan beyni, bilindiği kadarıyla evrendeki en karmaşık fiziksel yapıdır. İnsan davranışlarının oluşumunu sağlayan süreçlerin tümü bu kompleks yapıda gerçekleşir. Beynin yapısına bağlı olarak meydana gelen davranış problemleri, bir takım tekniklerle incelenmektedir. Bu teknikler, beynin değişik yerlerini çıkararak veya farklı yerlerini tahrip ederek incelemeye alma, beynin değişik bölgelerini kimyasal ya da elektriksel olarak uyarmak, birey değişik faaliyetlerde bulunurken ortaya çıkan elektromanyetik dalgaları ölçme gibi tekniklerdir.

Beyin zedelenmelerinin davranış problemlerine yol açtığını fark eden bilim insanları, hayvanlar üzerinde yaptıkları deneylerde hayvanların beyinlerinin farklı bölgelerini tahrip ederek davranışlarıyla olan ilişkisini incelemişlerdir. Bu deneyler sonunda hayvanların tahrip ettikleri beyin bölgesinin kontrolü altında olan davranışlarında değişikliklerin meydana geldiğini bulgulamışlardır (Cüceloğlu, 2013).

İnsan davranışlarına etki eden diğer biyokimyasal faktör de hormonlardır. İç salgı bezleri tarafından salgılanan hormonlar doğrudan kana karışır ve insan davranışlarını önemli ölçüde etkilerler.

Davranışsal genetik dalının yaptığı çalışmalar, davranışların genetik aktarımlarla mı yoksa çevresel etmenlerle mi oluştuğu konusuna odaklanır. Değişik çalışmalar sonunda ise ortaya çıkan; kalıtımın bireyin temel eğilimlerini ve davranışının alt ve üst sınırını belirlediğidir. Çevresel koşullar ise bireyin davranışlarının alt ve üst sınır arasında nerede gerçekleşeceğini belirler (Cüceloğlu, 2013).

### 1.7.3.2. Davranış Problemlerine Psikolojik Yaklaşımlar

#### 1.7.3.2.1. Psikodinamik Yaklaşım

Sigmund Freud'un kurucusu olduğu Psikanalitik yaklaşıma göre, insanın davranışları doğuştan getirdiği cinsellik ve saldırganlık dürtüleri tarafından şekillendirilmektedir. Bu dürtüler, Freud tarafından İd olarak adlandırılan birimde bulunmaktadır. İd, insanların en ilkel, kalıtsal ve en saldırgan arzularını içermektedir. Haz ilkesi doğrultusunda hareket eden ve acıdan kaçarak haza ulaşmaya çalışan bu yapı tamamen mantık ve akıl dışıdır. Zaman ve yer tanımayan id, ihtiyaçlarının hemen o anda karşılanmasını ister ve tamamen bilinçdışı düzeyde işlev gösterir, kişiliğin en temel ve en eski, genetikle aktarılan bileşenidir (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2011).

Kişiliğin diğer birimi ise ego' dur. Bu birim, idin isteklerini denetim altında tutmaya çalışır. Ego, bebekliğin 6. ve 8. Aylarında gelişim gösterir ve idin amaçlarına mantıklı şekilde ulaşmasını sağlar. İsteklerine hemen ulaşmayı isteyen haz ilkesini uygun nesne ve ortam buluncaya dek erteler. Aynı zamanda ego, çocuğun baş edemediği kaygılar ve duygusal problemleri ile başa çıkmasına yardımcı olan savunma mekanizmalarının kaynağını oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2005; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2011 ).

Freud tarafından ortaya konmuş olan kişilik oluşumlarından biri de Süperegodur. Bu birim, egonun id ile arasında dengeyi bulmaya çalışmaktadır. Bu yapı kişiliğin en son gelişen kısmıdır. Doğuştan getirilmeyen bu kısım, çocuklar tarafından anne babaları ve öğretmenleri gibi figürlerle etkileşim sonucu kazanılır (Cüceloğlu, 2013; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2011).

Çocuk iki yaşından itibaren çevresindeki doğru ve yanlış kavramlarını algılamaya başlar ve annesinin, babasını veya çevresindeki diğer önemli figürlerin neyi onaylayıp neyi onaylamadıklarını ayırt edecek bilişsel düzeye erişir. Süperegoda da bu yaştan itibaren yavaş yavaş gelişmeye başlar. Süperegoda, toplumda kabul görmeyen idin dürtülerini tamamıyla engellemeye çalıştığı gibi en mükemmel olanı ister ( Bilgin Aydın, 2003).

Özetle, psikanalitik yaklaşım psikopatolojiyi, İd – Ego - Süperegoda arasındaki içsel uyumsuzluk olarak tanımlar ve anormal davranışta çevresel faktörlerden çok bilinçaltının önemini vurgular (Nelson ve Israel, 1997).

Freud'dan sonra psikodinamikçiler olarak adlandırılan bir grup bilim insanı da Freud'un bu kuramından yola çıkarak çocuklardaki davranış problemlerini farklı açılardan incelemişlerdir. Bunlardan önde gelen isimlerden olan Winnicott, Klein ve Bowlby çocuklardaki davranış problemlerini özellikle 0-2 yaş döneminde çevreleriyle ve daha çok anneleriyle yaşadıkları olumsuz ilişkilere dayandırmışlardır. Bu dönemde çocuklar anneleriyle olumlu ilişki kuramadıklarında bu durum çocuklarda önemli düzeyde kaygı yaratır ve böylece çocuklar problemleri davranış göstermeye eğilimli olurlar (Eripek, 1992).

#### **1.7.3.2.2. Davranışsal Yaklaşım**

Bu yaklaşım normal davranışlarda olduğu gibi normal olmayan davranışların da öğrenme sonucunda ortaya çıktığını savunur. Anormal bir davranış varsa bu öğrenilmiştir ve normal davranış da öğrenilebilir; böylece istenmeyen normal dışı davranış ortadan kalkmış olur. Bu yaklaşıma göre normal dışı davranışlar, klasik koşullanma edimsel koşullanma ve sosyal öğrenme kuramı ile açıklanabilir (Cüceloğlu, 2013). Çocuklar, eğer doğru davranışların pekiştirildiği ve yanlış davranışların bastırıldığı çevre koşullarına sahipse ve çevresinde doğru davranışları sıklıkla görüyorsa normal davranışlarının miktarı artacaktır. Ve bu miktar genelleme ve ayırt etme gibi süreçlerle daha da istedik boyutlara ulaşacaktır (Bilgin Aydın, 2003).

Bu yaklaşıma göre davranış problemlerinin sebepleri; çocuk tarafından doğru davranışın öğrenilmemiş olması veya problemleri davranışın öğrenilmiş olması ve çocuğun kendi kendine baş edemediği stres durumlarıdır (Kotler & McMahon, 2002).

#### **1.7.3.2.3. Psikososyal Yaklaşım**

Davranışlar üzerinde biyolojik ve psikolojik faktörler gibi önemli düzeyde etkili olan bir etmen de psikososyal etmenlerdir. 1960'lı yıllara kadar davranış problemleri, ruhsal ve medikal rahatsızlıklar olarak görülmekte ve içsel durumlar daha çok ön planda tutulmaktaydı. Ancak bu yıllardan sonra çevresel etmenlerin de bireylerin üzerindeki önemi kavranmaya başlanmış ve sorunu yalnızca kişilerde ve iç dünyalarında aramaktan vazgeçilmiştir. Bu etmenleri derinlemesine inceleyen yaklaşım ise Bronfenbrenner'ın (1979) Ekolojik Sistem Kuramıdır. Bu kuram, yapılan tez çalışmasının kuramsal temelini oluşturmaktadır.

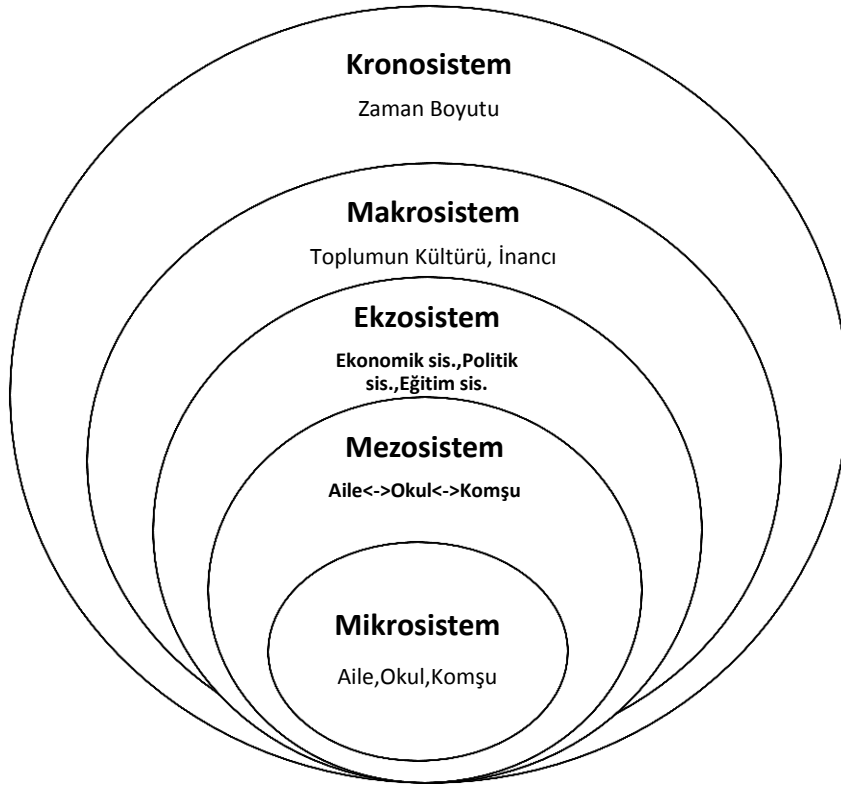


Doğa bilimlerinden uyarlanarak insan davranışlarını anlamada kullanılan bu kuramda ekolojik çevre, birbirleriyle bağlantı içinde olan sistemlerden oluşmakta ve bireyin çevresiyle etkileşiminin onun davranış ve gelişiminde çok önemli rol üstlenmektedir. Bu yaklaşımda birey, değişen, yeniden yapılanan ve çevresiyle sürekli etkileşim ve uzlaşma halinde olan aktif katılımcı olarak düşünülmektedir (Acar & Acar, 2002).

Bronfenbrenner (1979) tarafından ortaya atılan bu bütüncül anlayışa göre çocuğun davranışlarını anlamada yalnız çocuğun değerlendirilmesi yeterli olmamakta ve çocuğun tüm çevresel unsurlarla birlikte değerlendirmeye alınması gerekmektedir. Yani çocuk, okul, aile, akranlar ve diğer unsurlar bir makinenin dişlileri gibi süreklilik göstermektedir ve davranış gibi komplike bir yapıyı anlamak için bu dişliler arasındaki etkileşime, ilişkilere odaklanmak gerekmektedir.

Bronfenbrenner (1979) her çocuğun, iletişimde bulunduğu karmaşık bir ekoloji tarafından çevrelendiğini söyler. Çocuğun gelişimi ve davranışlarının çevrelendiği bu sistemler tarafından ve bu sistemlerin birbirleriyle olan etkileşimlerinden etkilendiğini ifade ederken çocuğun içinde bulunduğu tüm yakın ve uzak sistemlerin iç içe geçmiş olduğunu, birini diğerinden ayrı düşünmenin doğru olmadığını da öne sürer. Aynı zamanda çocuğun gelişimini ve davranışlarını etkileyen çeşitli çevresel etkenlerin birbiri ile ilişkisini kültürel bağlamda açıklaması, Bronfenbrenner'ın kuramını diğerlerinden belirgin şekilde ayıran bir özelliğidir.

Bu kurama göre, çocuğun içinde büyüdüğü biyolojik sistemin, bir dizi katman ya da ortak merkezli daireler şeklinde düşünülebileceği söylenebilmektedir (Bee ve Boyd, 2009). (Şekil1.)



**Şekil 1. Ekolojik Sistemler**

(<http://most.ie/bronfenbrenner.html> şubat, 2014 tarihinde alınmıştır.)

Kuramın temel mekanizmasını oluşturan bu sistemler, mikro sistem, mezo sistem, ekzo sistem, makro sistem ve krono sistemdir.

Mikro Sistem;

Sistemler arasında çocuğa fiziksel sosyal ve psikolojik olarak en yakın olan bu tabaka, çocuğun; aile, okul, akran grubu, sınıf gibi direkt etkileşimde bulunduğu çevresini içerir. Çocuğun içinde bulunduğu bu yakın çevre ile etkileşimi eğer olumlu özellikte ise bireyin gelişimini sağlar ve sürdürür. Bu çekirdek yapı çocuğa, yaşama dair büyük öneme sahip tecrübeler sağlayabilir ya da hiçbir zaman unutamayacağı ilk kötü deneyimlerini de yaşatabilir (Swick & Williams, 2006).

Çocuğun davranışları üzerinde önemli rol oynayan çocuk ve ebeveyn ilişkisi ve hatta daha geniş perspektiften ailenin yapısı, ailenin çevresi ile ilişkisi, ebeveynin iş ortamı, akran ilişkileri, okul ve okul ile ilgili faktörler ve aileyi de doğrudan etkileyen yaşam stresi, iletişim kaynakları, sağlık durumları, güvenli veya güvensiz bir muhitte yaşıyor olmaları, komşulukları gibi etmenler de bu sistemin

unsurlarındandır (Heffer, Barry, Garland, 2009). Ancak en temelde iki mikro sistem vardır, bunlar aile ve okul mikro sistemleridir (Bronfenbrenner, 1986).

Aile mikro sistemi içinde yer alan ebeveyn, kardeşler ve büyük ebeveynler gibi yakın akrabalar ve okul mikro sistemi içinde yer alan öğretmen, akranlar çocuğun doğrudan sosyal etkileşimde bulunduğu mikro sistemsel öğelerdir (Doğan,2010). Çocuğun gelişimi üzerinde büyük öneme sahip mikro sistemsel unsurlar, davranışları anlamada göz ardı edilemez. Örneğin saldırgan davranışlar sergileyen bir çocuğun çevresi dâhil edilmeden incelendiğinde bu saldırgan davranışların bulunduğu ortama uyum sağlayamadığından veya biyolojik bir takım faktörlerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Ancak, eğer çocuğun içinde bulunduğu aile ve çevresinde saldırgan davranışlar sergileniyor ve pekiştiriliyorsa o zaman aslında çocuğun problemlili olmadığını aksine bulunduğu çevreye uyum gösterdiği düşünülebilir (Jewell, v.d., 2009).

**Mezo Sistem;**

İki ya da daha fazla mikro sistem arasındaki etkileşimin oluşturduğu sistemdir. Örneğin aile ile okul ilişkisi gibi çocuğun gelişimine doğrudan etki eden yapıların birbirleriyle olan ilişkisini içeren sistemdir (Bronfenbrenner,1994).

Bir mikro sistemdeki yaşantılar diğer mikro sistemdeki etkileşimleri veya eylemleri etkiler. Örneğin ebeveyn-çocuk etkileşimindeki bir problem, öğretmen çocuk veya çocuk-akran arasındaki ilişkiye de etki edebilir ya da tam tersi bir etki söz konusu olabilir (Eamon,2001).

**Ekzo Sistem;**

Çocuğun fiziksel olarak olmasa da psikolojik olarak içinde yer aldığı gelişimini dolaylı yoldan etkileyen iki ya da daha fazla yapının birbiriyle olan ilişkisini içeren sistemdir. Çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı halde mikro sistemlerden birini (örneğin aile) etkilediği için çocuk üzerinde etkili olan tüm sistem öğelerini içermektedir. Çocuk için, aile ile ailenin iş ortamı arasındaki ilişki örnek olarak verilebilir. Çocuk fiziki olarak ebeveynin iş yerinde bulunmasa da ailesinin aracılığıyla oradaki stresli durumlardan etkilenmiş olur (Swick&Williams,2006).

**Makro Sistem;**

Mikro, mezo ve ekzo sistem özelliklerinin her biri ve belirli bir kültür ya da alt kültür, inanç sistemleri, bilgi tabanları, maddi kaynaklar, gelenekler, yaşam tarzları, fırsat

yapıları, riskler ve hayat akışı seçeneklerinin hepsini geniş bir biçimde kapsamaktadır. Bu sıralama, mikro sistemdeki şartları ve süreçleri en nihayetinde etkileyen makro sistemdeki daha spesifik sosyal ve psikolojik karakterleri tanımlamak için sınıf ve kültür gibi basit etiketlerin daha da ötesine bakmak gerektiğini gösterir (Bronfenbrenner,1994).

Makro seviyede çocuğun okulu, sınıf ya da bulunduğu ortamın büyüklüğü ve eğitimcilerin eğitim tutumları gibi fiziksel çevre, davranış biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Makro sistem aslında gelişmekte olan çocuğun yakın ilişkide bulunduğu bireyleri de kapsamaktadır. Bu ilişkilerin çocuğun birçok alandaki gelişimini desteklediği ve onu bir takım riskli durumlardan koruduğu düşünülmektedir (Yumuş, 2013; Hamilton v.d., 2006).

Krono Sistem;

Bu sistem, bireyin çevresi ile ilgili zaman boyutunu kapsar. Zamanla çocuğun yaşının ilerlemesi, ebeveynin yaşlanması ile birlikte bireylerde algılama biçimlerinin ve psikolojik durumlarının, karakterlerinin değişkenlik göstermesi ve yalnızca karakterindeki değişimleri değil içinde yaşadığı aile yapısındaki, sosyoekonomik statüsündeki, günlük yaşamındaki becerisi ve stres seviyesinin değişimini de kapsar ve uzak etki olarak da ebeveynin ölüm zamanı gibi faktörler bu sistemin öğeleridir (Paquette & Ryann, bt; Bronfenbrenner, 1994).

Sonuç olarak birey, gelişim sürecinde çok çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bronfenbrenner' in bu kuramı çocuğun çevresinin yapısı ve kalitesine odaklanır. Bu çevre, çocuk büyüyüp olgunlaştıkça daha karmaşık hale gelir ve bu karmaşıklık da çocuğun olgunlaşmasına katkı sağlar. Özetle bu kuram, çocuğu çevreleyen ekoloji, çocuğun gelişimini ve davranışlarını nasıl etkiler sorusunun cevabını bulmayı amaçlar. (Paquette & Ryann, bt)

Kurama göre çocuğu en yakından etkileyen faktörlerin başında aile ve okul sistemleri gelmektedir. Okul deneyimleri ve öğretmen ile çocuğun ilişki kalitesinin çocuğun gelişimine, akademik başarısına, ileriki eğitim yaşantısına ve bunun gibi birçok yönde etki ettiğine dair yapılmış birçok çalışma mevcuttur. Aynı şekilde ailenin yapısı, ebeveyn ve çocuk ilişkisinin çocuğu ne anlamda etkilediğini de araştıran çalışmalar literatürde mevcuttur. Bu çalışmalar yapılan çalışmalar bölümünde ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

#### **1.7.4. Bağlamsal Sistemler Modeli (Contextual Systems Model)**

Bağlamsal Sistemler Modeli [BSM], Bronfenbrenner'ın ekolojik kuramından yola çıkarak Pianta ve Walsh (1996) tarafından tasarlanmış, çocuğa bir çok yönden etki eden faktörleri inceleyen bütüncül bir modeldir. BSM'de Bronfenbrenner'ın kuramında olduğu gibi çocuğun farklı sistemler içinde gelişimini sürdürdüğü kabul edilir. Bu sistemler ise her biri bütün sistemin etkinliği ile ilgili işlevlere hizmet eden organize, ilişkisel bileşenler takımıdır. Bütün sistemler birbirleri ile ilişkilidir ve çocuğun gelişimine etki eder.

Pianta ve Walsh'a göre bu sistemler, çocuk, aile, sınıf ve kültür olmak üzere 4 tabakadır. Modelin merkezinde ilişkiler vardır. Aile sisteminin çekirdeği ebeveyn çocuk ilişkisi ve sınıf sisteminin ana merkezi öğretmen çocuk ilişkisidir (O'Connor & McCartney,2007). Bu modele göre, yetişkinler ile ilişkiler çocuklardaki psikopatolojilerin ve davranış problemlerinin yaygın bir sebebi olarak kabul edilmektedir (Campbell, 1994; Greenberg, Speltz & DeKleyn, 1993; akt. Pianta v.d. 2006; Toth & Cicchetti, 1996).

Bu model kapsamında sınıf sisteminin merkezi olan öğretmen çocuk ilişkisini ve aile sisteminin merkezini oluşturan ebeveyn çocuk ilişkisini detaylı olarak incelemek yerinde olacaktır.

##### **1.7.4.1.Öğretmen Çocuk İlişkisi**

Eğitim evrensel bir olgudur, birey doğumundan ölümüne kadar hep bir eğitim öğretim işleyişi içinde yer almaktadır. Kimi zaman eğiten öğreten modelinde kimi zaman ise eğitim ve öğretimi alan kişi rolündedir. Okul ortamındaki eğitimin iki farklı yönü vardır; birincisi, eğitimi veren öğretmenler ve diğeri eğitimi alan çocuklardır. Söz konusu eğitim sürecinin etkili olabilmesi için eğitim veren ve alan arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekmektedir.

Birçok eğitim kurumunda öğretmenler, çocuklarla kaliteli ve sağlıklı ilişki kuramadıkları için eğitim ve öğretime ayırmaları gereken zamanın çoğunu sorun davranışlar gösteren çocukların bu davranışlarına çözüm getirmeye çalışmakla harcamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklarla yakın ilişkiler içinde olması hem çocukların gelişimi hem de öğretmenlerin mesleki doyumu açısından oldukça önemlidir (Gordon,1996).

Çocuğun ailesinden sonra en fazla etkileşimde bulunduğu sistem okul sistemidir. Myers ve Pianta'ya (2008) göre okul sisteminin çekirdeğini, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki oluşturmaktadır.

Özellikle okul öncesi düzeyde, çocuğun sosyal duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesinde ebeveyn çocuk ilişkisi kadar öğretmen çocuk ilişkisi de önemli rol oynamaktadır (Eraslan Çapan,2009). Çocuğun ilk bakım vereni olan annesi ile bağlanma ilişkisinde yaşanan kopukluklar veya bağlanma ilişkisinin olmayışı çocukta bir takım davranış problemlerine neden olmaktadır ancak öğretmenle kurulan ikinci bir bağlanma ilişkisi bu olumsuz durumda bir ödünleme sağlamaktadır.

Bu savı destekleyen araştırma O'Connor ve McCartney (2007) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, yüksek kaliteli öğretmen çocuk ilişkisi, çocukları güvensiz bağlanmanın negatif etkilerinden koruyan bir tampon işlevi görmektedir.

Howes ve arkadaşları (1988) ,Van Ijzendoorn ve arkadaşları (1992) da yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen çocuk arasındaki sağlıklı ilişkinin yalnızca sosyal duygusal gelişime katkı sağlamakla kalmayıp, çocuk ebeveyn arasında kurulan güvensiz bağlanma ilişkisinin neden olduğu olumsuzlukları da telafi edilebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

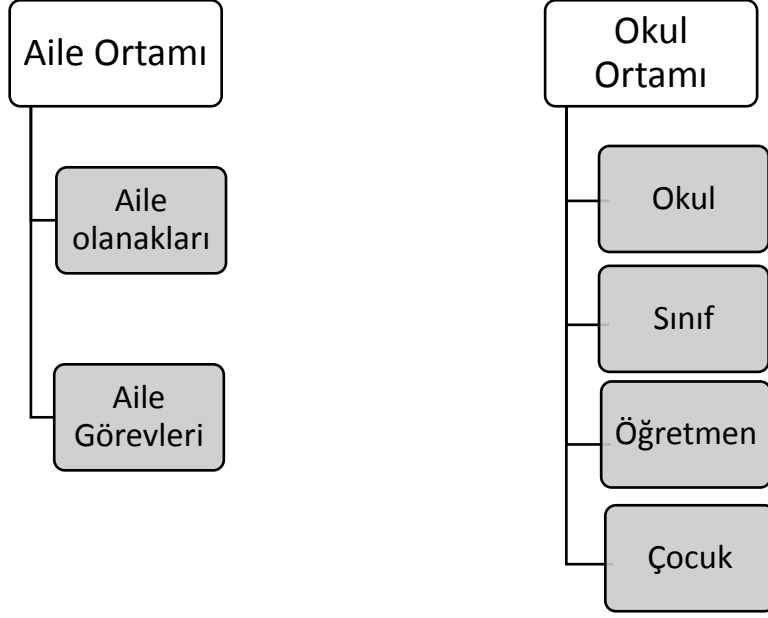
Kaliteli öğretmen çocuk ilişkisinin yadsınamaz diğer katkıları da çocuğun okula uyumunu kolaylaştırması ve okulda uyulması istenen kurallara karşı daha dikkatli olmasıdır. Okul hayatına ilk adım olan okul öncesi evrede çocukların okula karşı olumlu tutumlar geliştirmesi hiç kuşkusuz çok önemlidir. Okul öncesi dönemde okula karşı geliştirilmiş olumlu duygular çocuğun ilkökul ve daha sonraki okul yaşamına da etkide bulunacaktır.

Ayrıca bu ilişkiye bağlanma teorisi penceresinden bakıldığında öğretmenin de tıpkı anne gibi okul ortamında güvenli bir üs görevi taşıdığını söylemek mümkündür. Çocuk öğretmeni güvenli bir üs olarak kullanırsa keşfedebilir ve eğitim ortamının imkânlarından faydalanabilir (Van Campen, Ewing, & Taylor, 2009).

Ekolojik kuram çerçevesinde bütün sistemlerin birbirini etkilediğini ve hatta bir sistemsel ögenin diğer bir sistemsel öge üzerinde dahi etkileri olduğundan daha

önce bahsedilmişti. Bu pencereden bakıldığında öğretmen çocuk ilişkisi de bir sistemsel ögedir ve bu sistemin diğer parçalarından etkilenmesi kaçınılmazdır.

Bağlamsal Sistemler Modeli (BSM) çerçevesinde literatüre dayanarak, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörler Şekil 2. de görüldüğü gibi görselleştirilebilir.



**Şekil 2. Öğretmen ve Çocuk Arasındaki İlişkiyi Etkileyen Faktörler**

Aile Ortamı

*Aile olanakları ve görevleri*

Yapılan araştırmalar, sosyo- ekonomik ve sosyo- kültürel düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların öğretmenleri ile daha az yakınlıklı ve daha çok çatışmalı ilişkilere sahip olduklarını ortaya koymuştur.(NICHD Early Child Care Research Network, 2003; Pianta v.d, 2005; Birch & Ladd, 1997; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Pianta & Stuhlman, 2004)

Ailenin görevleri konusuna bakıldığında en önemli görevlerinden biri özellikle de bebeklik yıllarında çocuğun ihtiyaçlarını zamanında ve doğru karşılamak ve ona yeterli vakti ayırmak gelir. Kendisine yeterli vakit ayrılan ve ihtiyaçları zamanında karşılanan çocuk, anne ile güvenli bağlanma geliştirir. Anne ile geliştirdiği bu güvenli ilişki yaşamının diğer yıllarındaki tüm kişiler arası ilişkiler için de bir prova oluşturur. Ve araştırmalara bakıldığında annesi ile güvenli bağlanma ilişkisi olan

çocukların öğretmenleri ile de sıcak ve yakın ilişkiler geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca, ailesinden yeterli ilgi ve desteği gören çocuklar da öğretmenleriyle yakın ilişkiler geliştirmektedir (O'Connor & McCartney, 2006).

## Okul Ortamı

### *Okul*

Okul sistemi, öğretmenlerin ve çocukların davranışlarını biçimlendirmekte ve dolayısıyla öğretmen çocuk arasındaki etkileşimi ve ilişkiyi etkilemektedir. Öğretmenlerin ulaşabildiği imkanlar ve çocuklarla ilişkileri arasında dahi pozitif bir korelasyon bulunmuştur (Pianta, 1999).

Okul sistemini etkileyen öğeler ise şöyle sıralanabilir,

-Okulda eğitim gören çocukların sosyo ekonomik düzeyleri;

Araştırmalar, öğretmenler düşük ekonomik seviyeden gelen çocuklara karşı duyarlı ve pozitif davranmadıklarını göstermiştir.(NICHD Early Child Care Research Network 2003; Pianta v.d. 2005)

-Okulun özellikleri

-Öğretmene sağladığı imkânlar;

Öğretmene daha fazla maddi destek ve mesleki gelişim sağlayan eğitim kurumlarında öğretmen-çocuk arasındaki etkileşim daha yüksek bulunmuştur (Hall & Cassidy, 2002; akt. O'Connor, 2010).

### *Sınıf*

Sınıf sisteminin ilişkiye etki eden özelliklerine sınıfın büyüklüğü, öğretmen ve çocuk oranı(çocuk sayısı), müfredat dâhil edilebilir.

Sınıfın büyüklüğü hususunda düşünülenin tam aksine küçük sınıflarda etkileşim daha fazla olacağı için çocuklara ilişkiler anlamında küçük sınıfların daha faydalı olduğunu söylemek mümkündür. (NICHD-ECCRN, 2004'den akt Mashburn ve Pianta, bt) Çocuk sayısının fazla olması ise öğretmenin her bir çocuğa ayıracağı vakti kısıtlaması nedeniyle etkileşimi azaltacak unsurlardan sayılmaktadır (Mashburn & Pianta, bt).



## *Öğretmen*

Öğretmenin iyi eğitilmiş olması ve öğretmenlik mesleğinde yetkin olması, uygun materyallerle çocukların gelişimine daha fazla katkıda bulunacak aktivitelere, yer vermesi anlamına gelir ki böylece sınıf yönetimi ve davranış yönetimini de etkili bir şekilde uygulayabileceği söylenebilir bu da direkt olmasa da dolaylı yoldan öğretmen çocuk ilişkisine etki etmektedir. Daha uzun eğitim süresinden geçmiş öğretmenlerin (örn; 2 yıllık mezuna oranla 4 yıllık üniversiteden mezun olan) çocuklarla daha kaliteli ilişkiler geliştirmektedir. Bu faktörlerin yanı sıra, öğretmenin kişisel özellikleri de çocuklarla kuracağı ilişkilerin kalitesini etkilemektedir. Öğretmenin kendini algılayış biçimi, inançları, sosyo-ekonomik durumu, çocuklardan beklentileri gibi özellikler çocuk ile öğretmen arasında kurulacak olan ilişkiyi ve etkileşim sürecini etkilemektedir (Hearns, 1998; Howes, Whitebrook, & Phillips, 1992; akt. O'Connor, 2010).

## *Çocuk*

Çocuğun sahip olduğu kişilik özellikleri, cinsiyeti, davranışsal problemleri de öğretmeni ile ilişkisini etkileyen unsurlardır. Araştırmalar, kız çocuklarının öğretmenleri ile erkeklere oranla daha yakın ilişkiler kurduğunu göstermiştir (Birch & Ladd, 1997). Ayrıca çocukların davranış problemleri de öğretmenleri ile ilişkilerini negatif yönde etkilemektedir (LaPointe, 2003).

### **1.7.4.2. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi**

Her çocuk, belli bir yapıya ve özgün özelliklere sahip, toplumun en temel birimi kabul edilen aile kurumunda dünyaya gelir. Bebek dünyaya geldiğinde ilk yaşamda var olan ilişki ağlarından en önemlisi olan aile kurumu ile karşılaşır. Bu etkileşim ağına daha sonra akranları ve öğretmenleri dâhil olur. Bu ilişki ağlarının her biri daha büyük bir ağın içinde yer almaktadır. Bu da gelişimin ekolojisini göstermektedir (Lewis,2005).

Aile, bireyin üzerinde doğumundan ölümüne kadar etkisini sürdüren bir kurumdur. Çocuğun ilk karşılaştığı insanlar olan aile bireyleri henüz işlenmemiş bir cevher niteliğindeki çocuğu, psikolojik, fizyolojik, sosyal alanlar başta olmak üzere her anlamda şekillendirir (Bartan,2010). Çocuk ilk sosyal ilişki deneyimlerini yaşadığı ailede aslında bahsedilen diğer sosyal örüntülerin de bir üyesi olmayı öğrenmektedir.

Orville'e göre (1957), ebeveyn çocuk sisteminin en önemli görevlerinden biri, çocukları topluma uyumlu ve toplumsal açıdan başarılı olarak yetiştirmek maksadıyla onlara bakım ve eğitim vermesidir. Bu sistemde olduğu gibi birçok sistemin toplumu ilgilendiren işlevleri mevcuttur. Bunlardan ebeveyn-çocuk, öğretmen-çocuk, usta-çırak gibi sistemlerin işlevleri bu kapsama girmektedir ve önemli görevleri bireyi toplum için eğitmek ve onda çeşitli davranış ve tutumlar oluşturmaktır (akt. Kıldan, 2008).

Aile içi ilişkiler yatay ve dikey ilişkiler olarak ikiye ayrılabilir. Yatay ilişkiler anne ile baba arasındaki ilişki çeşididir ve dikey ilişkiler ise anne-çocuk ve baba-çocuk arasındaki ilişkilerdir. Aile içi ilişkilerin sağlıklı olmasının temelinde anne ile babanın arasındaki ilişkinin kaliteli olması yatmaktadır. Anne babanın kendi aralarındaki ilişki sıcak ve samimi ise bu durum çocukların da psikolojik durumuna etki etmektedir (Elmacıoğlu, 1992; akt. Çakıcı, 2006). Bunun sebebi şöyle açıklanmaktadır; henüz kendisini annesinden ayrı göremeyen ve dış dünya ile annesi aracılığıyla tanışan bebek, annesinin duygusal durumuna oldukça hassastır. Eşi ile sağlıklı ilişkileri olmayan bir annenin duygu durumu bebeğe de yansımaktadır. Anne ile baba arasındaki ilişkinin yansımalarını öncelikle anne aracılığı ile hisseden çocuk büyüdükçe kendisi ilişkinin farkına varmaktadır. Yani, ailenin temellerini öncelikle anne ile baba arasındaki sağlıklı ilişkiler oluşturur. Yalnızca anne ile baba arasındaki ilişkiler değil diğer aile bireylerinin de birbirleriyle ilişkileri çocuğa etki etmektedir (Oktay, 2007).

Etnolojik bakış açısına sahip birçok bilim insanına göre, insanların özellikle bebeklik çağında en az bir kişiyle sağlıklı bağ ve ilişki kurmasının hayati önemi vardır ve bireyler doğuştan diğer insanlarla ilişki kurmaya eğilim ve bazı davranış biçimi kodlarını taşırlar. Hayatın ilk yıllarında kurulan bu bağ, bebeğin yaşamını sürdürmesinde ve gelişmesinde rol oynar. Çünkü bu bağ ile aslında çocuğun yaşaması için gerekli bakımı aldığı düşünülür (Hortaçsu, 2003).

Freud ve Erikson' un kuramları da çocuğun, geçmesi gereken evrelerin ödevlerini yerine getirme konusundaki başarısını çocuğun çevresindeki nesne ve insanlar ile etkileşimine bağlamaktadır. Çocuğun dünyaya geldikten sonra yerine getirmesi gereken ilk ödev, temel güvendir. Temel güven duygusu ise ilk bakım verenler tarafından geliştirilmektedir. Freud bu temel güvenin kazanıldığı dönemi oral dönem olarak adlandırmaktadır ki bu noktada yine anne başroldedir. Eğer çocuk

oral dönemde güven duygusunu kazanamazsa bundan sonraki diğer gelişim evreleri de sekteye uğrayacak ve çocuğun kişiliğinde problemler meydana gelecektir. Aynı şekilde birçok psikanaliste göre çocuğun gelişiminin merkezinde hayatındaki birkaç yakın insanla olan ilişkilerinin niteliği yer almaktadır (Bee& Boyd, 2009).

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, çocukluk, gençlik ve hatta erişkinlik dönemlerinde insan ilişkilerinde başarısız, çevreye uyumda zorluk yaşayan bireylerin ilk yaşam deneyimlerinde olumsuz anne çocuk ilişkisi yatmaktadır (Oktay, 2007). Ebeveyn çocuk ilişkisi, özellikle de anne çocuk ilişkisi erken çocukluk gelişimi ve psikolojisi ile ilgili birçok araştırmancının konusu olmuştur. Bu anlamda yapılan çalışmaların birçoğu Bowlby' in bağlanma kuramından esinlenmiştir. Ebeveyn çocuk ilişkisinin temellerinin anlaşılması için Bowlby'in bağlanma kuramının incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

#### **1.7.4.2.1.Bağlanma Kuramı**

Bir psikanalist olan Bowlby, sorunlu çocuklarla çalıştığı yıllarda psikanalitik yaklaşımın bazı durumlarda yetersiz kaldığını fark etmiştir. Özellikle sorunlu çocuklardaki problem davranışların büsbütün içsel çatışmalardan kaynaklandığı düşüncesine karşı çıkmış ve sorun davranışların kökeninin anne ile çocuk arasındaki ilişkiye dayandığını öne sürerek birçok araştırma yapmıştır. Bu araştırmalar sonucunda da bağlanma kuramını ortaya koymuştur. Mary Ainsworth de bir takım gözlemler yaparak edindiği bilgilerle kuramı geliştirmiştir (Bee&Boyd,2009).

Bowlby(1969) bağlanmayı, bebek ile birincil bakım veren kişiler ile arasında yoğun duygusal bağın kurulması olarak tanımlar ve bebeğin bağlanma aşamalarını 3 başlıkla ifade eder;

Odaklanmamış Yönelme ve İşaret,

Ainsworth'ün yakınlık kurucu davranış olarak tanımladığı, Bowlby'in ise, bebeğin diğer insanlara gereksinimlerini ifade etmesi için doğuştan getirdiği davranış örüntüleri olarak adlandırdığı davranışlar bu aşamada ayırım yapmaksızın herkese karşı sergilenir. Her ne kadar bağlanmanın temelleri atılsa da gerçek bir bağlanma bu aşamada yoktur.

Bir ya da Daha Fazla Figüre Odaklanma,

Ana babadan ayrılmaya henüz bu aşamada da kaygı tepkileri verilmez. Yakınlık kurucu davranışlar daha tanıdık olan birkaç kişiye yöneltilmişse de gerçek bir bağlanma oluşmamıştır, ancak tanıdıklara yabancılara oranla daha fazla tepki verilir.

#### Güvenli Üs Davranışı,

Bebekte gerçek bağlanma, nesne sürekliliğini kazandığı 6 ay dolaylarında oluşur. Bebek çevresini keşfe çıkarken kendisince en önemli insanı güvenli bir üs olarak kullanır. Etrafında güvenli üs kabul ettiği kişiyi göremediğinde kaygı yaşar ve çevreyi keşfe çıkamaz. Bu dönemde ayrılık kaygısı ve yabancılardan korkma görülür (Bee & Boyd, 2002; Hortaçsu, 2003).

Bebeklikte bu aşamalarla oluşan bağlanma, anne ile çocuk arasında ömür boyu varlığını devam ettirmektedir. Erken çocukluk döneminde ise bağlanma yine güçlü bir şekilde olsa da birçok bağlanma davranışı artık görülmez. Bu yaşta artık çocuk annesiyle ayrılık yaşarken annesinin neden gittiğini ve ne zaman nasıl geri döneceğini veya korktuğunda ikinci bir güvenli üssün kim olacağını bilecek bilişsel seviyeye ulaştığı için ayrılık kaygıları da daha az düzeye inmiştir.

Ainsworth'ün yapmış olduğu yabancı durum deneyleri ile bir dizi gözlemler sonucu 3 tip bağlanma türü belirlenmiştir. Bunlar güvenli bağlanma, kaçınan bağlanma, karşı koyucu bağlanmadır.

Güvenli bağlanan bebekler, anne babayı güvenli bir üs olarak kullanırlar, çevreyi keşfederler ancak anneden ayrıldıklarında normal düzeyde bir ayrılık kaygısı yaşarlar ve anneye tekrar bir araya geldiklerinde ise sevinçli oldukları gözlenir.

Kaçınan bağlanma tipine sahip bebeklerde ise, anne yanındayken pek bir etkileşim görülmez, anneden ayrılığa tepki vermez ve anneye yeniden bir araya gelme durumunda da anne ile pek ilgilenmezler.

Karşı koyucu bağlanma türündeki bebekler, keşfe çıkmaz, anne yanındayken bile güvende hissetmiyor gibidir, anneden ayrıldığında çok fazla telaşlanır ve annenin geri dönmesi ve rahatlatma çabaları da sonuç vermez (Bee & Boyd, 2002; Hortaçsu, 2003).

Mary Main tarafından dördüncü bir bağlanma türü daha ortaya konmuştur. Bu bağlanma tarzı düzensiz dağınık bağlanma olarak bilinmektedir. Düzensiz dağınık

bağlanan bebeklerde afillanmış karmaşık davranışlar ve kaygı görülür. Tekrarlayıcı ve agresif davranışları, yakınlaşırken aniden uzaklaşma gibi kararsız davranışları vardır. Böyle bağlanan bebeklerin annelerinin de genelde depresif olduğu görülmüştür (Main & Solomon, 1990).

Bowlby'e göre güvenli bir anne çocuk ilişkisi, çocuğa sağlıklı bir psikolojik gelişim imkanı verir ve güvenli olmayan veya kesintiye uğramış anne çocuk ilişkisi, kişilik problemlerine ve zihinsel rahatsızlıklara yol açar (Tüzün & Sayar, 2006). Bu teoriyi destekler nitelikte birçok araştırma yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir;

Moss ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, okul öncesi dönem çocukların bağlanma stilleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir ve sonuç olarak, kaçınan bağlanan çocukların, güvenli bağlanan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek dışsallaştırılmış davranış problemlerine sahip oldukları bulunmuştur. İçselleştirilmiş problemler ve bağlanma stili arasındaki ilişkiye bakıldığında ise kararsız bağlanan çocukların, güvenli bağlanan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek içselleştirilmiş davranış problemlerine sahip oldukları bulunmuştur.

Groh & Roismann ve arkadaşları (2012), bağlanma ve içselleştirilmiş davranış problemleri ile ilgili yapılmış çalışmalardan bir meta analiz çalışması ortaya koymuşlardır. Toplam örneklem sayısı 4,614 olan 42 ayrı çalışmanın incelenmesi sonucunda, karşı koyan bağlanma stili hariç diğer güvensiz bağlanma tiplerinin ( kararsız ve kaçınan) içselleştirilmiş davranış problemleri ile önemli düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği ortaya konmuştur.

Fearon ve arkadaşları (2010) ise dışsallaştırılmış davranış problemleri ve bağlanma arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalardan bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Bu çalışmada toplamda 5,947 örneklem sayısına sahip 69 ayrı araştırma incelemeye alınmış ve sonuç olarak, güvensiz bağlanma ile dışsallaştırılmış davranış problemleri arasında önemli bir ilişki bulunurken, kararsız bağlanan çocukların dışsallaştırılmış davranış problemleri açısından kaçınan bağlanma türüne sahip çocuklara oranla daha fazla risk taşıdığı ortaya konmuştur.

Bütün bu bulguların yanı sıra gelişim psikopatologları bir takım araştırmalar sonucu bazı beklenmedik sonuçlarla karşılaşmıştır; riskli koşullarda (örn; ana baba boşanmış, aile içi şiddet, ana babada depresif duygu durumu) yaşayan

çocukların, normalde daha fazla davranış problemlerine sahip olması beklenirken bazı çocuklarda tam tersi şekilde böylesi bir durumda daha fazla dirençli oldukları fark edilmiştir. Aynı şekilde destekleyici görünen yaşam koşullarına rağmen bazı çocukların ise daha fazla patolojiye açık oldukları yani daha incinebilir yapıda oldukları fark edilmiştir. Bunun üzerine araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda yoksul çocukların olumsuz durumların üstesinden gelmesini kolaylaştıran bazı etmenlerin olduğu bulunmuştur. Örneğin anne baba ya da başka bir yetişkine güvenli bağlanmış, zekâ seviyesi nispeten yüksek olan, sağlıklı ilişkiler kurabilecek toplumsal becerilere sahip olan çocukların yaşadıkları stresli durumların üstesinden gelebildiklerini saptamışlardır (Bee & Boyd, 2002).

Özetle, ebeveyn ve çocuk arasındaki olumsuz ilişki çocuğun sağlıklı psikolojik gelişim göstermesini engelleyen ve birçok davranış problemlerine neden olan önemli bir faktördür. Pianta ve arkadaşlarına (1997) göre davranış problemlerinin sebebi %10-15 oranında ebeveyn-çocuk ilişkisinin olumsuzluğundan kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde ebeveyn ve çocuk arasındaki kaliteli ilişki, çocuğun bilişsel ve akademik anlamda da yüksek performans göstermesine katkıda bulunan unsurlardan biridir (Pianta, 1999; Pianta & Walsh, 1996).

Sonuç olarak, birçok araştırmacının araştırmalarına ve fikirlerine dayanarak, çocuğun tüm gelişimsel yönlerinde anne ve öğretmeniyle olan ilişki kalitesinin ciddi bir rol oynadığı düşünülmektedir. Sıcak ve samimi olan ilişkiler, yalnızca çocuğun mutlu olmasını sağlaması nedeniyle bile çocuğun ruh ve davranış sağlığı açısından onu pozitif yönde etkileyeceği söylenebilir.

## 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yerli ve uluslararası literatürde, anne çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri, çocuklarda davranış problemleri ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Anne-Çocuk İlişkisi ile İlgili Çalışmalar

Yapılan alan yazın taraması sonucu, okul öncesi dönemde anne-çocuk çifti ile ilgili çalışmaların genel olarak anne baba tutumlarının çocuk üzerindeki etkileri hakkında yapılmış olduğu görülmüştür. Bu anlamda Türkiye’de anne-çocuk ilişkisi ile ilgili yapılmış olan çalışmaların sınırlı oluşu dikkat çekmektedir ( Akgün,2008; Saygı,2011; Bartan,2010; Çakıcı,2006; Ocak ve Şahin,2013; Saygı ve Uyanık Balat,2013).

Morrison ve arkadaşlarının (2003) yaptıkları bir çalışmada, anasınıfı dönemindeki anne ile çocuk etkileşiminin ortaokul dönemindeki çocuğun akademik başarısına ve sosyal davranışlarına olan etkisi incelenmiştir. Bu değişkenler değerlendirilirken, annenin eğitim durumu, ailenin etnik kökeni, çocuğun IQ’su ve çocuğun cinsiyeti gibi faktörler de kontrol altına alınmıştır. Bu bağlamda 122 anne ve çocuk çiftinin, çocuğun anasınıfına başlama döneminde anneleri ile etkileşim kaliteleri değerlendirilmiştir. Aynı çocukların ortaokul döneminde ise sosyal davranışları ve akademik başarıları değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, demografik özellikler kontrol altına alınsa da alınmasa da anne ile etkileşimin kalitesinin, çocuğun ileriki yaşlarda sosyal davranışları ve akademik başarısıyla çok yüksek düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur.

Çakıcı’nın (2006) yapmış olduğu alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki 6 yaş grubunda çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerini, anne-çocuk ilişkilerini ve aile işlevlerinin anne- çocuk ilişkilerine etkilerini incelemek amacı ile yapmış olduğu tez çalışmasında, aile işlevleri ve anne-çocuk ilişkilerinde, sosyoekonomik düzeyin belirleyici bir etken olduğu, sosyoekonomik düzey grupları arasında aile işlevleri ve anne-çocuk ilişkileri açısından anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Anne-çocuk ilişkileri açısından, alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin tüm boyutlarda

üst sosyoekonomik düzeydeki annelere göre anlamlı düzeyde sağlıksızlık gösterdikleri ancak annelerin yaşları, meslek grupları ve çocukların cinsiyetlerinin anne-çocuk ilişkilerini etkilemediği bulunmuş ve annelerin öğrenim durumları, aile tipleri ve çocuk sayılarının ise anne-çocuk ilişkilerini anlamlı derecede etkilediği bulunmuştur.

Akgün (2008) tarafından yapılan “Anne Çocuk İlişkisini Oyunla Geliştirme Eğitim Programının Etkililiği” konulu tez çalışmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan bu programın etkililiğinin 4-5 yaşlarında çocuğu olan annelerin çocukları ile ilişki düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, anne eğitim programının anne çocuk ilişkisi üzerindeki etkileri eğitim almayan grup ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitimine katılan annelerin Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeği puanlarında olumlu yönde anlamlı bir değişim olduğu ve bu değişimin araştırmadan üç ay sonrasında da devam ettiği bulunmuştur. Ayrıca sözü geçen tez çalışmasında Pianta (1992) tarafından geliştirilmiş olan Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeğinin dilimize ve kültürümüze uyarlanması da yapılmıştır. Akgün ve Yeşilyaprak (2008) tarafından uyarlanan ölçek, bu araştırmanın da veri toplama araçlarından birini oluşturmaktadır.

Bartan (2010) tarafından yapılan “Kütahya Örnekleminde Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Envanterinin 60–72 Aylık Çocukların Anne ve Babalarına Uyarlanması” konulu tez çalışmasında ise Gerart’ ın (1994) geliştirmiş olduğu ebeveyn çocuk ilişki ölçeğinin kültürümüze uyarlanması yapılmıştır ve araştırmanın sonunda “Ebeveyn Çocuk İlişkisi Envanteri (EÇİE)” nin geçerli-güvenilir bir ölçme yaptığı ve tutarlı bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur.

Saygı (2011) tarafından yapılmış olan “Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Anne-Çocuk İlişkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul Örneklemi)” konulu tez çalışmasında Pianta(1992) tarafından geliştirilmiş olan ebeveyn çocuk ilişki ölçeğinin kültürümüze ve dilimize uyarlanması yapılmış ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur. Demografik bilgilere göre anne çocuk ilişkisinin değerlendirilmesi sonucunda, babanın yaşı ve ailenin gelir durumu değişkenleri ile annelerin çocukları ile ilişki türleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Buna karşılık çocuğun cinsiyeti, yaşı, devam ettiği okul türü, annenin yaşı, ana babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu ve ailenin



sahip olduğu çocuk sayısı değişkenleri ile annelerin çocukları ile ilişki puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Driscoll ve Pianta (2011), erken çocukluk dönemindeki ebeveyn çocuk ilişkisinde, anne ve babaların çatışma ve yakınlık algılarının karşılaştırıldığı boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma çocuklar 54 aylıkken anasınıfına başladıkları zamandan itibaren 3 yıl boyunca sürdürülmüştür. Çocukları anasınıfına başlarken ebeveynlere, çocuklarıyla ilişkilerini değerlendirmek için ilişki ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, anneler 3 yıl sürede kız ve erkek çocuklarda babalara oranla daha fazla yakın ve çatışmalı ilişki bildirmişlerdir ve algılarında bir değişim olmamıştır. Babalar ise kız çocukları ile daha yakın ilişki bildirmişlerdir ve annelerle kıyaslandığında 3 yıl boyunca da bu algılarında yükseliş göstermişlerdir.

Brook ve arkadaşlarının (2012) yapmış oldukları “Anne Çocuk İlişkisi ve Dışsallaştırılmış Davranış Problemleri” konulu boylamsal çalışma üç kuşak boyunca devam etmiştir. Araştırmada anneanne, anne ve çocuk üçlüsünün birbirleriyle olan ilişkileri ve dışsallaştırılmış davranış problemleri 20 yıl boyunca incelenmiştir. Sonuçta çarpıcı bulgular ortaya konmuştur. Kendi annesi ile negatif ilişkileri olan katılımcıların çocukları ile de negatif ilişkileri olduğu ve annesi dışsallaştırılmış davranış problemi gösteren çocukların da dışsallaştırılmış davranış problemleri gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca davranış problemi gösteren çocukların anneleri ile ilişkilerinin olumsuz olduğu da bulgular arasındadır.

Verschueren, Doumen, Buyse (2012) tarafından yapılan bir araştırmada çocukların en temel ilişkilerinden olan anne, öğretmen ve akranları ile olan ilişkilerinin, benlik algısının üç boyutu (genel, akademik ve sosyal) çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, anasınıfı yaşında anne ile çocuk arasındaki bağlanma ilişkisi gözlem yoluyla değerlendirilmiş, sonraki yıl ilköğretim 1. sınıf öğretmeni tarafından akran ilişkileri ve öğretmen ile ilişkileri ölçekler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, çocukların sosyal benlik algısı ile akran kabulü arasında, öğretmenleri ile ilişkileri ve akademik benlik algıları arasında, genel benlik algısı ile anne çocuk bağlanma ilişkisi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ocak ve Şahin (2013) tarafından yapılmış olan çalışmada, okul öncesi eğitim çağındaki çocukların anneleri ile öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkileri

algılama biçimlerinin benzer olup olmadığını ve bu algılama biçiminin çocukların cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda, anneler ile öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkilerini algılama biçimleri arasında korelasyon bulunamazken, bu ilişkiyi algılama biçimleri annelerde çocukların cinsiyetine göre farklılaşmamış ancak öğretmenlerin kız çocuklara oranla erkek çocuklar ile daha fazla çatışmalı ilişki algıladıkları sonucuna varılmıştır.

Saygı ve Uyanık Balat (2013) yapmış oldukları bir çalışmada, anne çocuk ilişkisini, annenin eğitim düzeyi, çalışma durumu ve yaş değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada, Pianta (1992) tarafından geliştirilmiş olan anne çocuk ilişki ölçeğinin Saygı (2011) tarafından uyarlanan versiyonu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; 25-30 yaş anneler, daha tecrübeli annelere göre çocuklarıyla daha fazla çatışmalı ilişki yaşadıkları, eğitim durumları açısından ise İlkokul mezunu annelerin üniversite mezunu annelere kıyasla çocuklarıyla daha fazla yakın ve çatışmalı ilişkiler yaşadıkları görülmüştür. Annelerin çalışma durumlarına göre ilişkilerine bakıldığında ise çalışmayan annelerin çocuklarıyla daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri görülmüştür.

Araştırmalar göstermiştir ki, anne çocuk ilişkisinin kalitesi birçok faktörden etkilenebildiği gibi çocuk üzerinde de birçok etki yaratabilmektedir. Çocuğun tüm yönlerden gelişimine dolaylı ve direkt olarak etkisi olan anne çocuk ilişkisinin bu çalışmada da çocuklarda görülen içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Campbell (1994), Egeland ve arkadaşları (1993), ebeveyn (özellikle anne) ile çocuğun ilişkisinin, çocuktaki davranış problemlerini yordadığını ve geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu anlamda, çocuğun anne ile sıcak ve pozitif ilişkisinin hem davranış problemlerini azaltıcı hem de çocuğu birçok gelişimsel yönden destekleyici özelliğe sahiptir denilebilir.

## **2.2. Öğretmen-Çocuk İlişkisi ile İlgili Çalışmalar**

Yapılan literatür taraması sonucunda yurt içinde okul öncesi düzeyde öğretmen çocuk ilişkisi üzerine yapılmış çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Uluslararası alanyazın taramasında ise bu konu üzerine yapılmış araştırmaların sayısının oldukça fazla olduğu görülmüştür (Roorda v.d, 2013; O'Connor v.d., 2010; O'Connor & McCartney, 2007; Hamre & Pianta, 2001; Schmitt v.d., 2012;

Sutherland v.d., 2013; Hamre v.d., 2007). Bu bölümde literatürde bulunan okul öncesi dönemde öğretmen çocuk ilişkisi üzerine yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Hamre ve Pianta (2001), erken dönem öğretmen- çocuk ilişkisi ile sekizinci sınıfa kadar okul çıktılarının yörüngesini inceledikleri boylamsal çalışmada, 179 çocuğun öncelikle anaokulu öğretmenleri tarafından, hem öğretmenleri ile ilişkileri hem de davranış problemleri değerlendirilmiştir. Bu çocukların sekizinci sınıfta ise, akademik başarıları, disiplin kayıtları, çalışma alışkanlıkları değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda, anaokulunda çatışmalı ve bağımlı olarak belirtilen çocukların sekizinci sınıfta akademik ve davranışsal anlamda problemlerinin olduğu bulunmuştur. Bu çocukların genelde anaokulunda yüksek düzeyde davranış problemleri olan erkek çocuklar olduğu görülmüştür.

Beyazkürk (2005) tarafından yapılmış olan “Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler (Banking Time) Müdahale Programının Okulöncesi Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkisi” konulu tez çalışmasında deneysel yöntem kullanarak müdahale programının öğretmen çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, BOD müdahalesi deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimlerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığı, deney grubundaki çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimlerini olumlu yönde değiştirdiği bulunmuştur. Ancak, kontrol grubuna kıyasla, BOD müdahalesinin, deney grubundaki öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkileri algılama biçimlerini anlamlı düzeyde geliştirmede, gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı gözlenmiştir. Cinsiyetin hem öğretmenlerin hem de çocukların ilişkilerini algılama biçimleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı bulunmuştur.

Beyazkürk ve Kesner (2005) tarafından Amerika ve Türkiye’de öğretmen çocuk ilişkisini incelemeyi amaçlayan kültürler arası çalışmada, Pianta (1992) tarafından geliştirilmiş olan STRS (Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türk öğretmenlerin Amerika’daki öğretmenlere oranla çocuklarla daha yakınlık ve bağımlılık içeren ilişkiler geliştirdikleri, Amerika’daki öğretmenlerin ise çocuklarla daha fazla çatışmalı ilişkileri olduğu ortaya konmuştur.

O'Connor ve McCartney'in (2007) yaptıkları çalışmada öğretmen çocuk ilişkisinin akademik başarı üzerine etkisi incelenmiştir. 1364 çocuğun 6. Sınıfa kadar değerlendirildiği bu boylamsal araştırmada da akademik başarı ve yüksek kaliteli öğretmen çocuk ilişkisi arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, ayrıca yüksek kaliteli öğretmen çocuk ilişkisinin çocuğu, güvensiz anne çocuk bağlanmasının başarı üzerindeki negatif etkilerinden koruma görevini üstlendiği bulunmuştur

Kıldan (2008) tarafından yapılmış olan "Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Okulöncesi Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin Öğretmen-Çocuk ve Öğretmen-Ebeveyn İlişkilerine Etkisi" konulu tez çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşıma göre okulöncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, verilen eğitim programının öğretmen çocuk ilişkisi ölçeğinden alınan son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunurken, anne-öğretmen, baba-öğretmen ilişki puanlarında ön teste göre son test puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Hamre ve arkadaşları (2008), yapmış oldukları bir çalışmada, öğretmen çocuk ilişkisinin çocuklardaki davranış problemleri ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen tarafından davranış problemi olduğu bildirilen çocukların bazılarının tahmin edilenden daha çok ya da daha az çatışmalı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer bulgusu, problem davranışı nispeten daha az bile olsa yaşça büyük çocukların öğretmenleri ile daha fazla çatışmalı ilişki içinde olduğudur. Ayrıca, depresyonda olan, öz yeterliği düşük olan ve yapılan gözlemler sonucu, sınıf içinde çocuklara karşı daha az duygusal destek sağlayan öğretmenlerin, davranış problemi göstermese dahi çocuklarla daha fazla çatışmalı ilişki içinde olduğu bulunmuştur.

O'Connor ve arkadaşlarının (2010) yaptıkları boylamsal bir çalışmada ilkökul çocuklarının öğretmenleriyle ilişki kalitesi ile davranış problemleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu doğrultuda 1364 çocuk doğumlarından adolesan döneme kadar değerlendirilmiş ve iki temel sonuca ulaşılmıştır; yüksek kalitede öğretmen çocuk ilişkisinin dışsallaştırılmış davranış problemleri ile negatif yönde bir ilişki gösterdiği ve çocuklukta içselleştirilmiş davranış problemlerinin, kaliteli öğretmen çocuk ilişkisi sayesinde daha sonraki yıllarda devam etmediği görülmüştür.

Tok'un (2011) yapmış olduğu "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının ve Öğretmenlerinin Aralarındaki İlişkiyi Algılama Biçimlerinin Davranışlarına Olan Yansımalarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin birbirleriyle kurdukları ilişkileri nasıl algıladıklarını ortaya çıkararak bu algıların ilişki içindeki davranışlarına nasıl yansıdığını incelemek çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimlerinin, ilişki içinde gözlenen davranışlarına yansıdığı görülmüştür. Öğretmenlerin ise çocuklarla kurduğu ilişkiyi algılama biçimi ile ilişki içinde gözlenen davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama biçimi ile çocuğun öğretmeniyle kurduğu ilişkiyi algılama biçiminin farklı olduğu da ortaya çıkmıştır.

Schmitt ve arkadaşları (2012), düşük sosyo ekonomik seviyeden gelen çocukların öğretmenleriyle ilişkisi ile davranış düzenleme ve dile edinimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu bağlamda 173 çocuğu değerlendirmeye almışlardır. Araştırmanın sonucunda, yakın öğretmen çocuk ilişkisi ile çocukların dil edinim becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca davranış düzenleme becerisi yüksek olan çocukların da öğretmenleri ile çatışmalı ilişki yaşama oranlarının düşük olduğu ifade edilmiştir.

Durmuşoğlu Saltalı (2013) yılında yapmış olduğu "Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyal Anksiyetenin Yordayıcısı Olarak Öğretmen Çocuk İlişkisi" konulu araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleri ile ilişkilerinin, sosyal anksiyete bozukluğu ile ilişkisinin olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır ve araştırmanın sonucunda; öğretmen ile bağımlı veya çatışmalı ilişki geliştirme ile sosyal anksiyete arasında pozitif bir ilişki ve yakın ilişki ile negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen çocuk ilişkisinin de çocuklardaki sosyal anksiyetenin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Roorda ve arkadaşlarının (2013) yaptığı bir çalışmada, dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranış problemi olan çocukların öğretmenleriyle ilişkileri incelenmiştir. Bunun için içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemi olan 179 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri (48 öğretmen) doğal sınıf ortamlarında gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, yüksek düzeyde içselleştirilmiş davranış problemlerine sahip çocuklara karşı daha fazla bağıllık ve

kontrol davranışları gösterdikleri bulunmuştur. Dışsallaştırılmış davranış problemleri olan çocuklara karşı ise, çocuklar öğretmene normal düzeyde bağlılık göstermelerine rağmen, öğretmenlerin bu çocuklara daha az bağlılık gösterdiği bulunmuştur.

Yapılan araştırmalar ışığında, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin anne ile çocuk arasındaki ilişki kadar önem taşıdığını söylemek mümkündür. Anne ile olumsuz ilişki içerisinde olan çocuğun öğretmeni ile kuracağı pozitif ilişki bu anlamda ödünleyici rol oynamaktadır. Ayrıca çocuklarda görülen problemler davranışlar da olumlu öğretmen çocuk ilişkisi aracılığıyla azaltılabilmektedir. Okul öncesi dönemde öğretmenle kurulan sağlıklı ilişki, ileriki öğretim kademelerindeki diğer öğretmenlerle de olan ilişkinin yordayıcısı olarak kabul edilebilir. Aynı şekilde olumlu ve yakın öğretmen çocuk ilişkisi akademik başarıyı ve sosyal başarıyı da artırıcı etkiye sahiptir. Bu anlamda, okul öncesi dönem çocukları için öğretmenleriyle kuracakları pozitif ve sıcak ilişkilerin önemi yadsınamaz.

### **2.3.Çocuklarda Davranış Problemleri ile İlgili Çalışmalar**

Okul öncesi dönem veya yaşça daha büyük çocukların davranış problemleri birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan alan yazın taramasında davranış problemleri ile ilgili yapılmış çalışmaların oldukça fazla olduğu görülmüştür ( Merrell,1995; Kargı & Erkan,2004; Kerr v.d, 2004; Uyanık Balat v.d., 2008; Kargı,2009; Dursun, 2010; Akman v.d, 2011; Özbey, 2012; Bertino v.d., 2012; Lindholm & Touliatos, 2012; Yumuş,2013; Kirkhaug v.d., 2013; Krill v.d., 2014).

Merrell' in (1995) okul öncesi dönem çocuklarda sosyal beceriler ile içe yönelim davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, PKSB-2'nin geçerlik çalışmalarını da yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, içe yönelim davranış problemleri ile sosyal beceriler arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kargı ve Erkan' ın (2004) yapmış oldukları çalışmada, Ankara ilindeki okul öncesi dönem çocukların davranış problemlerini incelemişlerdir. Bu doğrultuda araştırmaya okul öncesi dönemdeki 338 çocuğun anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın sonucunda annelerin öğretmenlere göre çocuklarında daha fazla sorun davranış bildirdiği ayrıca annelerin kız çocuklarda erkeklere oranla daha fazla sorun bildirdikleri görülmüştür.

Kerr, Lopez, Olson ve Sameroff (2004) yaptıkları bir çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarında davranış problemleri ile anne babanın disiplin yöntemleri arasında ilişki bulmuşlardır. Anne babanın çocuğa karşı ilgili olduğu ve fiziksel cezanın az olduğu ailelerde, çocukların daha az davranış problemi gösterdiği bulunmuştur.

Uyanık Balat ve arkadaşları (2008) tarafından yapılmış olan çalışmada, okul öncesi eğitimi alan altı yaş grubu çocukların davranış problemlerinin aileleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmeleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. 121 öğretmen ve annenin katıldığı bu araştırmanın sonucunda annelerin öğretmenlere oranla daha fazla sorun davranış belirttikleri görülmüştür. Anneler, dışsallaştırılmış davranış problemlerini erkek çocuklarda daha fazla belirtirken içselleştirilmiş problemler açısından cinsiyetler arasında farklılık bildirmemiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde ise içselleştirilmiş problem davranışlarda kızların, dışsallaştırılmış problem davranışlarda ise erkeklerin daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Kargı (2009) tarafından, yapılmış olan “Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Kazandırma (BSÇ) Programının Etkililiği: Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerinde Bir Araştırma” konulu doktora tez çalışmasında, Shure (1992) tarafından geliştirilen “ Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ)” programının 4 yaş çocukların sorun çözme becerileri ve sorun davranışları üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Deneysel yönetime dayalı bu çalışmanın örneklemi 38 okul öncesi dönem çocuğu ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, BSÇ eğitimi alan çocukların sorun çözme becerilerinin geliştiği ve problem davranışlarının azaldığı görülmüştür.

Dursun (2010) anne baba tutumlarının çocuklardaki davranış problemlerine etkisini bir takım değişkinlere bağlı olarak incelediği tez çalışması sonucunda, genç anne ve babaların aşırı koruyucu ve sıkı disiplinli tutumlarının yüksek olduğu, anne babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe aşırı kontrol, sıkı disiplin tutumlarının ve aile içi geçimsizliğin azaldığı görülmüştür. Ayrıca, anne babaların yaşı arttıkça çocuklardaki kaygı düzeyinin arttığı bulunmuş ve okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleri ile anne baba tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akman ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri incelenmiştir. 110 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenleri, baş etmekte en çok zorlandıkları davranış probleminin saldırganlık olduğunu belirtirken en sık karşılaştıkları sorun davranışı da saldırganlık olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler problemlili davranışların nedenlerinin başında ana baba tutumlarının geldiğini ifade etmişlerdir.

Özbeş (2012) yapmış olduğu bir çalışmada çocuklardaki davranış problemlerinin ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile ilişkisini incelemiştir. 89 ebeveynin katıldığı bu çalışmanın sonucunda, çocukların dışa yönelim problem davranışlarıyla ebeveynlerin evlilik uyumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunurken, çocukların problem davranışlarının ebeveynlerin evlenme biçimi, aile biçimi ve evlilik süresine göre değişiklik göstermediği bulunmuştur.

Bertino ve arkadaşlarının (2012) yaptıkları bir çalışmada çocuklardaki içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri ile ebeveynlerinin kişilik desenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ebeveynlerdeki sınırda kişilik bozukluğu, paranoyak ve çekingen kişilikler ile çocuklardaki ve özellikle ergenlerdeki dışsallaştırılmış davranış problemleri arasında pozitif korelasyon bulunurken içselleştirilmiş davranış problemleri ile arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Lindholm ve Touliatos (2012) yapmış oldukları boylamsal çalışmada davranış problemlerinin gelişimini incelemek amacıyla 2991 çocuğu, anasınıfından 8. Sınıf kadar değerlendirmeye almışlardır. Araştırmanın sonucunda, davranış problemlerinin, kişilik problemlerinin ve psikotik işaretlerin en çok anasınıfından 3. Sınıf kadar olan süreçte yükseliş gösterdiğini, 3. Sınıftan 6. Sınıf kadar gerileme gösterdiğini ve 6. Sınıftan 8.sınıfa kadarda aynı seviyede kaldığı bulunmuştur. Ayrıca, çocuklarda sosyalleşme problemlerinin 3. sınıf civarında artış gösterdiği ve 8. sınıfa kadar da bu seviyede aynı şekilde devam ettiği bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları diğer birçok araştırma ile paralel şekilde göstermiştir ki, erkek çocuklarda ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarında daha fazla davranış problemleri görülmektedir.



Yumuş' un (2013) yapmış olduğu tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarında eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların göstermiş oldukları davranış problemlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve problem davranışlarla başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin davranış problemlerini tanımlama ve değerlendirme, davranış yönetimi ve sınıf yönetimi becerileri ile öğretmenlerin yaşları, çalışma süreleri ve eğitim düzeyleri arasında yaşı daha büyük olan, tecrübeli ve eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun davranış problemleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu bulguların yanı sıra, çocuklarda görülen istenmeyen davranışlar ile ilgili aile, okuldaki diğer çalışanlar ve uzmanlar ile işbirlikçi tutumların istenilen oranda olmadığı, özellikle uzman görüşüne başvurmanın daha az tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

Kirkhaug ve arkadaşlarının (2013) yaptıkları çalışmada ilkökul 1-2-3 çocuklarının ailelerinin eğitime katılımları ile çocukların göstermiş oldukları davranış problemleri ve sosyal problemler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir ve öğretmen raporlarına dayanarak araştırmanın sonucunda, davranış problemi olan çocukların ailelerinin öğretmenlerle daha fazla iletişim içinde olduğunu ve yüksek düzeyde sosyo duygusal yeterliğe sahip çocukların ailelerinin diğer ailelere oranla eğitime daha fazla katılım gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Krill ve arkadaşları (2014) ekolojik model çerçevesinde, okul öncesi dönem çocuklarda görülen davranış problemlerine, ailenin aldığı sosyal desteğin koruyuculuk görevi üstlenip üstlenmediğini araştırdıkları çalışmalarında, sonuç olarak annelerdeki psikolojik stresin yetersiz ebeveynlik davranışları aracılığı ile çocuklarda içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerini ortaya çıkarıcı olası etmenlerden biri olduğunu ve erken dönemde aldıkları sosyal desteğin de çocuklardaki bu davranış problemlerine karşı tampon işlevi gördüğünü ortaya koymuşlardır. Annelerin erken dönemde almış oldukları informal olan sosyal destek onları yetersiz annelik davranışlarından uzaklaştırarak çocuklarda içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerinin gelişmesini önlemektedir.

Alan yazında çocukların davranış problemlerini inceleyen çalışmalara bakıldığında, genellikle ailevi durumlarla güçlü ilişki içinde olduğu görülmektedir.

Araştırmalara göre, ailenin gelir durumu, aldığı sosyal destek, özellikle ocuk yetiştirme tutumları ve kullandıkları disiplin yöntemleri, ana babanın evlilik uyumu ve kişilikleri dâhil birçok ailevi özellik çocukların davranış problemleri ile ilişki içindedir. Bu bağlamda, çocuğun davranış problemi gösterme durumu üzerinde birçok etmenin rol oynadığı söylenbilir.

## 3. YÖNTEM

### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, nicel bir çalışma olup, ilişkisel yöntem kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, hiç bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk v.d., 2012).

Bu çalışmada ilişkisel modelin tercih edilmesinin nedeni, hem bireysel hem de sosyal ilişkiler içerisinde insan davranışlarının tanımlanmasının ve incelenmesinin oldukça karmaşık bir süreç olması ve bu süreci biraz daha anlaşılabilir hale getirmenin yolunun ise daha basit düzeyde bu ilişkileri belirleyerek anlamaya çalışmaktan geçmesidir. İlişkisel çalışmalar bu bağlantıların belirlenebilmesini hedeflemektedir.

İlişkisel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı olarak ikiye ayrılmaktadır.

Keşfedici ilişkisel çalışmalar ile birden fazla değişkenlerin arasındaki ilişkiler çözümlenerek önemli bir durum anlaşılmasına çalışılır ve uzak hedef olarak değişkenler arası neden sonuç ilişkisine de ulaşılabileceği söylenebilir (Büyüköztürk vd,2012). Yordayıcı ilişkisel çalışmalar değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği ve değişkenin birinden yola çıkarak bir diğerinin yordanmaya çalışıldığı araştırmalardır. Bu çalışmada, öğretmen ve anne ile çocuk ilişkisinden yola çıkılarak çocukların davranış problemleri gösterme durumları yordanmaya çalışılmıştır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara İlinde tüm resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 aylık çocukların öğretmenleri ile anneleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Ankara İlinin Çankaya, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Keçiören, Etimesgut, Altındağ olmak üzere 7 ilçesinde bulunan resmi ve özel okul

öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 48-60 aylık 252 çocuğun anneleri ve bu çocukların 59 öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, çeşitliliğin sağlanması amacıyla Ankara İlinin 7 ilçesinden ilçe bazında uygun örneklem yoluyla okulların seçilmesi ile oluşturulmuştur. Seçilen okullardaki çocuk sayılarına bakılarak 350 çocuğun annelerine ve öğretmenlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak veri toplama süreci sonunda 252 çocuğun hem anne hem de öğretmene aynı anda ulaşılabilmektedir.

### 3.2.1. Örneklemin Özellikleri

Araştırmanın örneklemini, Ankara İlinin Çankaya, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Keçiören, Etimesgut, Altındağ olmak üzere 7 ilçesinde bulunan 14 resmi ve 3 özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 48-60 aylık 145'i kız ve 107' si erkek olmak üzere 252 çocuğun anneleri ve bu çocukların 59 öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen çocukların, öğretmenleri ile en az üç ay birlikte olmaları, öğretmenin hem çocuklarla olan ilişkisini hem de çocukların davranışlarını daha sağlıklı değerlendirebilmesi açısından göz önünde bulundurulmuştur.

### 3.2.2. Örnekleme İlgili Demografik Bilgiler

#### 3.2.2.1. Annelerle İlgili Demografik Bilgiler

Tablo 1.1: Araştırmaya Katılan Annelerin Demografik Özellikleri ve Dağılımları

| <i>Annelerin Demografik Bilgileri</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---------------------------------------|----------|----------|
| İlköğretim                            | 41       | 16,26    |
| Lise                                  | 90       | 35,71    |
| Üniversite                            | 105      | 41,66    |
| Yüksek Lisans                         | 16       | 6,34     |
| Toplam                                | 252      | 100,0    |

|                                    |                    |     |       |
|------------------------------------|--------------------|-----|-------|
| <b>Annelerin Çalışma Durumu</b>    | Çalışıyor          | 96  | 38,1  |
|                                    | Çalışmıyor         | 156 | 61,9  |
|                                    | Toplam             | 252 | 100,0 |
| <b>Ailenin aylık toplam geliri</b> | 1000 tl ve altı    | 18  | 7,1   |
|                                    | 1000-3000 tl       | 126 | 50,0  |
|                                    | 3000-5000 tl       | 75  | 29,8  |
|                                    | 5000-7000 tl       | 30  | 11,9  |
|                                    | 7000 tl ve üzeri   | 3   | 1,2   |
|                                    | Toplam             | 252 | 100,0 |
| <b>Ailenin Yapısı</b>              | Birlikte Yaşıyor   | 241 | 95,9  |
|                                    | Boşanmış           | 3   | 1,2   |
|                                    | Ayrı Yaşıyor       | 5   | 2,0   |
|                                    | Baba Hayatta Değil | 3   | 1,2   |
|                                    | Toplam             | 252 | 100,0 |

Tablo 1.1.'de annelerin öğrenim durumuna, alışıp çalışmama durumuna, ailenin aylık gelirine ve yapısına göre dağılımları verilmiştir. Tablo 1.1. incelendiğinde, annelerin %16,26 'sının İlköğretim, % 35,71'inin lise, % 41,66'sının üniversite ve %6,34'ünün yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir. Annelerin çalışıp çalışmama durumlarına bakıldığında, 252 annenin %61,9' unun çalışmadığı ve %38,1 'inin ise çalışıyor olduğu görülmektedir.

Ailelerin aylık toplam gelir dağılımlarına bakıldığında, ailelerin % 7,1'inin 1000 tl ve altı, % 50'sinin 1000-3000 tl, % 29,8 'inin 3000-5000 tl, %11,9 'unun 5000-7000 tl ve % 1,2 'sinin 7000 tl ve üzeri gelire sahip oldukları görülmektedir.

Ailelerin yapısına göre dağılımlarına bakıldığında, %95,9' unun birlikte yaşadığı, % 1,2' sinin boşanmış olduğu, % 2' sinin ayrı yaşadığı ve % 1,2' sinde babanın hayatta olmadığı görülmektedir.

### 3.2.2.2. Öğretmenlerle İlgili Demografik Bilgiler

Tablo 1. 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ve Dağılımları

| <i>Öğretmen Demografik Bilgileri</i> | <i>f</i>                             | <i>%</i> |
|--------------------------------------|--------------------------------------|----------|
| <i>Öğretmenin Hizmet Süresi</i>      | 0-5 yıl                              | 11 18,64 |
|                                      | 6-10 yıl                             | 22 37,29 |
|                                      | 11-15 yıl                            | 15 25,42 |
|                                      | 15 + yıl                             | 11 18,65 |
|                                      | Toplam                               | 59 100,0 |
| <i>Öğretmenin mezun olduğu okul</i>  | Lise Çocuk Gelişimi                  | 3 5,09   |
|                                      | 2 Yıllık Çocuk Gelişimi              | 8 13,56  |
|                                      | 4 Yıllık Çoc Gel + Okul Öncesi Öğrt. | 48 81,35 |
|                                      | Toplam                               | 59 100,0 |

Tablo 1. 2. 'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine göre dağılımları verilmiştir. Tablo 1. 2. incelendiğinde, öğretmenlerin % 18,64'nün 0-5 yıllar arası, % 37,29' unun 6-10 yıllar arası, %25,42' sinin 11-15 yıllar arası ve % 18,65' inin 15 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin % 5,09' unun Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi, % 13,56' sının 2 yıllık Çocuk Gelişimi ve % 81,35' inin 4 yıllık Çocuk Gelişimi Bölümü veya Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünden mezun oldukları görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, çocuklarda davranış problemlerini değerlendirmek amacı ile, orijinali Kenneth W.Merrell (1994) tarafından geliştirilen "Preschool and Kindergarden Behavior Scales" in Türkiye'de Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından uyarlaması yapılmış olan, "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen ile çocuk ilişkilerinin değerlendirilmesi amacıyla, orijinali Robert C. Pianta (1996) tarafından geliştirilen "Student Teacher Relationship

Scale” in Türkiye’ de Beyazkürk (2005) tarafından uyarlaması yapılmış olan, “Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği” kullanılmıştır. Anneler ile çocuklarının ilişkilerini değerlendirmek amacıyla Pianta (1992) tarafından geliştirilen, “Child Parent Relationship Scale” in Akgün ve Yeşilyaprak (2008) tarafından Türkçe’ ye uyarlaması yapılmış olan “Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği” kullanılmıştır.

### **3.3.1. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği [AADÖ] (Preschool and Kindergarten Behaviour Scale [PKBS-2])**

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği, 3-6 yaş çocukların sosyal becerilerini ve davranış problemlerini değerlendirebilmek amacı ile 1994 yılında Kenneth W. Merrell tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 2003 yılında 3.317 çocuk ile yeniden gözden geçirilerek norm çalışması yapılmıştır. Orijinal ölçek, “Sosyal Beceri Ölçeği” ve “Problem Davranış Ölçeği” olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Bu araştırmada ikinci kısmı olan ‘Problem Davranış Ölçeği’ nin Türkçe’ ye uyarlanmış hali kullanılmıştır. 4’lü likert tipinde olan orijinal ölçeğin “Dışa Yönelim Problem Davranışlar” alt boyutunda 27 madde ve “İçe Yönelim Problem Davranışlar” alt boyutunda 15 madde olmak üzere toplamda 42 madde bulunmaktadır. Ölçeğin alpha katsayısı dışa yönelim alt boyutu için ,97 bulunurken içe yönelim alt boyutu için ,90 bulunmuştur (Merrell,1994).

Ölçeğin Türk çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışması Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından yapılmıştır. Uyarlanmış ismi ile “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” (AADÖ) orijinalinden farklı olarak sırasıyla dışa yönelim, içe yönelim, antisosyal ve benmerkezci olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formu, 27 maddeden oluşan ve davranışların görülme sıklığına göre hiç, nadiren, bazen ve sıklıkla olarak kodlanan 4 lü likert tipi ölçek formundadır.

“AADÖ’ nün dışa yönelim Cronbach Alfa değeri .95, içe yönelim faktörünün Cronbach Alfa değeri .87, anti sosyal faktörünün Cronbach Alfa değeri .81, ben merkezci faktörünün Cronbach Alfa değeri .72 ve AADÖ’ nün toplam Cronbach Alfa değeri ise .96 olarak bulunmuştur.” (Özbey, 2009).

Bu tez çalışmasında AADÖ’ nün dışa yönelim ve içe yönelim boyutları değerlendirmeye alınmıştır. Bu tezin örneklemine dahil edilen çocukların anneleri

tarafından doldurulan ölçeklerin Cronbach Alpha değerleri, İçe yönelim için ,78 ve dışa yönelim için ,85 olarak bulunurken öğretmenler tarafından doldurulan ölçeğin güvenirlik katsayıları içe yönelim için ,89 ve dışa yönelim için ,96 bulunmuştur. Değerlere bakıldığında, uyarlanan ölçeğin güvenirlik katsayıları ile yakınlık gösterdiği görülmektedir.

Ölçeğin dışa yönelim alt boyutunu oluşturan maddeler arasında “Aşırı derecede hareketlidir, yerinde duramaz” , “ Fiziksel açıdan saldırgandır. (Vurur, tekme atar, iter)” gibi maddeler yer alırken, içe yönelim davranış problemleri boyutunda ise, “ Korkak ya da ürkektir.” Ve “ Arkadaş edinme konusunda sorun yaşar.” gibi maddeler yer almaktadır.

### **3.3.2. Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği [ÖÇİÖ] (Student-Teacher Relationship Scale [STRS] )**

Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği, 4-8 yaş arası çocuklar ile öğretmenleri arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerin algısına ve rapor etmesine dayalı olarak değerlendirmek amacıyla, 1996 yılında Pianta tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulan bu ölçeğin orijinal hali, yakınlık, çatışma ve bağımlılık olmak üzere üç alt boyuttan ve toplamda 28 maddeden oluşmaktadır. 5 li likert tipte olan bu ölçme aracı, 1991 yılında geliştirilmeye başlanmış ve 1500 çocuk ve 275 öğretmen ile norm çalışması yapılmıştır. Orijinal ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayıları, Yakınlık alt boyutu için .88, Çatışma alt boyutu için .92, Bağımlılık alt boyutu için .76 ve toplam puan için ise .89 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise, Yakınlık alt boyutu için .86, Çatışma alt boyutu için .92 ve bağımlılık için .64 olarak bulunmuştur (Pianta,2011).

Ölçeğin Türk çocukları için uyarlaması Beyazkürk (2005) tarafından yapılmıştır. Uyarlanan ölçek, 28 maddeden ve çatışma, bağımlılık ve yakınlık olmak üzere 3 faktörden oluşan likert tipi bir ölçektir. Çatışma alt boyutu 12 maddeden, bağımlılık alt boyutu 5 maddeden ve yakınlık alt boyutu ise 11 maddeden oluşmaktadır Ölçekte bulunan her bir madde 1 (kesinlikle uymuyor) ile 5 (tamamen uyuyor) arasında bir değer olarak kodlanmaktadır.



Uyarlanan ölçeğin, Güvenirlik katsayıları; Yakınlık faktörü için .82, Çatışma faktörü için .90 ve bağımlılık faktörü için .55 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise, çatışma için .84, yakınlık için .80, bağımlılık için .72 ve toplam puanda .86 olarak hesaplanmıştır (Beyazkürk,2005).

Bu tez çalışması dahilindeki örneklem grubunda uygulanan öğretmen çocuk ilişki ölçeğinin Cronbach Alpha değeri ise, Yakınlık alt boyutu için ,77, çatışma alt boyutu için ,90 ve bağımlılık alt boyutu için ,63 olarak bulunmuştur. Değerler, orijinal ölçeğin de uyarlanmış ölçeğin de katsayıları ile yakınlık göstermektedir.

Ölçekte, çatışma alt boyutunda “Bu çocukla uğraşmak enerjimi tüketir.”, yakınlık alt boyutunda “ Bu çocukla sevgi dolu bir ilişki paylaşıyorum.” Ve bağımlılık alt boyutunda ise, “ Bu çocuk benden ayrılmaya şiddetli tepki gösterir.” gibi maddeler yer almaktadır.

### **3.3.3. Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeği [ÇAİÖ] (Child-Parent Relationship Scale, [CPRS])**

Çocuk-Ana Baba İlişki Ölçeği, Pianta tarafından, 1992 yılında 3-12 yaş arası çocuklar ve ebeveynleri arasındaki ilişkisini, ebeveynin algısına ve rapor etmesine dayalı olarak değerlendirme amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal hali çatışma, bağımlılık ve yakınlık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Çatışma alt boyutu 14 madde, bağlanma alt boyutu 6 madde ve olumlu ilişki alt boyutu 10 madde olmak üzere toplam 30 madde bulunmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipi olup (1) Kesinlikle uygun değil, (5) Kesinlikle çok uygun arasında değerlerle kodlanmaktadır.

Orijinal ölçeğin her bir alt boyut için Cronbach Alpha katsayıları, çatışma alt boyutu için .83, Yakın ilişki boyutu için .72 ve Bağlanma alt boyutu için .50 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türk örnekleminde uyarlama çalışması ise Akgün ve Yeşilyaprak (2008) tarafından yapılmıştır. Türkçe ’ye uyarlama çalışmaları sonunda yapılan analizlere göre; test tekrar test güvenirlik katsayısı Çatışma alt boyutu için .98 bulunurken olumlu ilişki boyutu alt boyutu için .96 ve toplam puan için de .96 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenirliliği için oldukça yeterli bulunmuştur (Akgün & Yeşilyaprak, 2010).

Bu çalışmanın örnekleminde Çocuk Ana baba İlişki Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayıları hesaplandığında, Yakınlık alt boyutu için ,76 ve çatışma alt boyutu için ,82 bulunmuştur. Ölçekten yüksek puan alma, olumsuz ilişkiyi gösterirken düşük puan alma ise olumlu ilişkiyi göstermektedir. Toplam puan 24 ile 120 arasında değişebilmektedir.

Ölçekte, çatışma alt boyutunda, “Çocuğum beni bir ceza ve eleştiri kaynağı olarak görür” gibi maddeler yer alırken, yakınlık alt boyutunda ise “ Çocuğum benimle olan ilişkisine değer verir.” gibi maddeler yer almaktadır.

### 3.3.4. AADÖ, ÖÇİÖ, ÇAIÖ Ölçeklerinin Bu Araştırma Örneklemini İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

**Tablo 1. 3: Anne-Çocuk, Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçekleri ve Anaokulu ve Anasınıflı Davranış Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri**

| <i>Uygulanan Grup</i> | <i>Ölçek</i> | <i>Boyut</i> | <i>Cronbach Alpha</i> | <i>RMSEA</i> | <i>NFI</i> | <i>CFI</i> | <i>IFI</i> | <i>RFI</i> | <i>GFI</i> |
|-----------------------|--------------|--------------|-----------------------|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Anne                  | Davranış     | Dışa Yönelim | ,85                   | ,076         | ,87        | ,92        | ,92        | ,85        | ,85        |
|                       |              | İçe Yönelim  | ,78                   |              |            |            |            |            |            |
| Anne                  | İlişki       | Yakınlık     | ,76                   | ,061         | ,85        | ,93        | ,93        | ,84        | ,86        |
|                       |              | Çatışma      | ,82                   |              |            |            |            |            |            |
| Öğretmen              | Davranış     | Dışa Yönelim | ,89                   | ,13          | ,93        | ,94        | ,94        | ,92        | ,73        |
|                       |              | İçe Yönelim  | ,96                   |              |            |            |            |            |            |
| Öğretmen              | İlişki       | Yakınlık     | ,77                   | ,079         | ,89        | ,93        | ,93        | ,88        | ,80        |
|                       |              | Çatışma      | ,90                   |              |            |            |            |            |            |
|                       |              | Bağımlılık   | ,63                   |              |            |            |            |            |            |

Doğrulayıcı Faktör Analizi indekslerinden RMSEA değerlerinin 0,05 ile 0,10 arasında değer alması kabul edilebilir uyum göstergesidir. Diğer indekslerin (NFI, CFI, IFI, GFI) ise 0,90 ile 0,95 değerleri arasında olması ve RFI indeksinin de 0,85 ile 0,95 arasında olması kabul edilebilir uyum göstermektedir (Demir & Akengin, 2010).

Ölçeklerin güvenilirliğini belirten Cronbach Alpha katsayısı; 0,0 ile 0,40 arası ise ölçek güvenilir değildir, 0,40 ile 0,60 arasında ise ölçek düşük güvenirlindedir,0,60 ile 0,80 arasında ise ölçek oldukça güvenilirdir, 0,80 ve 1, 00 arasında ise ölçek

yüksek derecede güvenilirdir şeklinde tanımlanmıştır (Çokluk v.d.,2012). Analizler sonucunda, ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayılarına bakıldığında, en düşük değer 0,63 ile oldukça güvenilir kategorisine girdiği görülmektedir.

### **3.3.5.Öğretmen Demografik Bilgi Formu**

Öğretmenin, problem davranış gösteren çocuklarla ilişkisine ve çocukların problem davranış gösterip göstermemelerine etki edebileceği düşünülen değişkenlere dair (cinsiyeti, meslekte hizmet süresi, mezun olduğu okul türü gibi) bilgilerin edinilmesine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanmış olan form kullanılmıştır.

### **3.3.6.Anne Demografik Bilgi Formu**

Çocuklarda görülen davranış problemlerine alt yapı hazırlayabileceği düşünülen ayrıca annenin çocukla arasındaki ilişkisine etki etme ihtimali olan annenin öğrenim durumu, çalışma durumu ve ailenin yapısı ile aylık toplam geliri gibi değişkenler hakkında bilgi edinebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bilgi formu kullanılmıştır.

## **3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı**

2013-2014 eğitim - öğretim yılı şubat ayında, araştırmacının okullarda yapılacak olan uygulama basamağı için gerekli olan Etik Komisyon izni ve Milli Eğitim Bakanlığı araştırma izni prosedürleri uygulanarak yasal olarak ilgili birimlere başvuru yapılmıştır. İzinlerin alınmasından sonra 2013-2014 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, örneklem dâhilinde olan okul öncesi eğitim kurumlarının müdür ve öğretmenleri ile iletişime geçilerek çalışmanın amacından kısaca bahsedilmiş ve olurları alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

Nisan ve Mayıs ayı olmak üzere toplamda 2 ay süren veri toplama aşamasında, annelerin doldurması gereken ölçeklerin eve gönderilerek toplanması yoluyla istenen verimin elde edilemeyeceği düşüncesi ile okul müdür ve öğretmenlerinin izni ile okulda davranış problemleri konulu bir sunum düzenlenmiş ve annelerin bir araya gelmeleri sağlanmıştır. Sunum için bir araya gelen annelerin soruları cevaplarken sunumdan etkilenmemeleri için, ilk karşılama ve tanışma aşamasından sonra, gönüllü olanların ölçekleri doldurması istenmiştir ve ardından sunuma geçilmiştir. Sunuma katılan annelerin çocukları için doldurdukları ölçekler

ile karşılaştırma yapılmak üzere aynı çocukların öğretmenlerinden de öğretmen tarafından doldurulması gereken ölçekleri doldurması istenmiştir.

Okulların bir kısmında, okul müdürü ve öğretmenlerden edinilen bilgi doğrultusunda, sunum gibi etkinliklere katılım göstermeyen annelerin fazla olması nedeni ile öğretmenlerle görüşülerek öğretmenlerin annelere formları ulaştırması ve bir hafta süre verilerek tekrar öğretmenler aracılığı ile formların toplanması sağlanmıştır. Okulların diğer bir kısmında ise, annelerin çoğunluğunun, hem evlere gönderilen formlara karşı ilgisiz oldukları hem de sunum gibi etkinliklere katılım göstermedikleri okul müdürü ve öğretmenler tarafından bildirildiği için annelerin çocuklarını okuldan alma ve okula bırakma saatleri göz önünde bulundurularak annelerle yüz yüze görüşülmeye çalışılmış ve gönüllü olanlardan formları doldurması talep edilmiştir. Daha sonra ölçekleri doldurmayı kabul eden annelerin çocuklarının öğretmenleri ile görüşülerek aynı çocuklar için öğretmenlerden de formları doldurmaları istenmiştir.

Bu işlem hem öğretmenlerden hem de annelerden 300 veri toplanana kadar devam etmiştir. 300 verinin incelenmesi sonucunda 30 formun anne tarafından doldurulmasına rağmen öğretmen tarafından doldurulmadığı ya da tam tersi şekilde öğretmen tarafından doldurulmasına rağmen anne tarafından doldurulmadığı tespit edilerek bu formlar verilerin arasından çıkartılmıştır. 18 formun ise eksik veya her maddeye aynı puanın verilerek doldurulduğu tespit edildiği için formlar, verilerin arasından çıkartılmıştır. Son olarak eksiksiz doldurulmuş 252 veri analize dâhil edilmiştir.

### **3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi**

Verilerin analizinde Microsoft Office Excel, SPSS 21 ve Lisrel 8,80 programlarından yararlanılmıştır. Analizler için gerekli örneklem sayısının yeterliğinin tespiti için Kaiser – Meyer - Olkin (KMO) istatistiğinden yararlanılmış, Tablo 1.4.' te verilen KMO analiz sonuçlarına göre bulunan değer yeterli olduğu görülmüştür.

**Tablo 1. 4: Kaiser Meyer Olkin Analiz Sonuçları**

| <i>Ölçekler</i> | <i>KMO Değeri</i> |
|-----------------|-------------------|
| Anne-AADÖ       | ,787              |
| Anne-ÇAiÖ       | ,838              |
| Öğretmen-AADÖ   | ,927              |
| Öğretmen-ÖÇiÖ   | ,838              |

Tablo 1.4.' te örneklem yeterliliği ölçütü olarak bilinen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sonuçları verilmiştir. KMO analizi, gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünün karşılaştırıldığı bir testtir. KMO değerlerinin yüksek olması ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından iyi şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir. KMO değerleri 0.80 ile 0.90 arasında ise 'iyi' ve 0.90 üzerinde ise 'mükemmel' kabul edilmektedir (Çokluk v.d.,2012). Bu bağlamda örneklem sayısının uygun olduğu görülmektedir.

Faktörlerin ilişkisini inceleyen araştırma sorularında parametrik bir ilişki testi olan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Demografik özelliklere göre faktör toplama puanlarının farkını inceleyen araştırma sorularında ise grup sayısı 2 ise t testi, grup sayısı 2'den fazla ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucu manidar ise ( $p < ,05$ ) hangi gruplar arasında farklılık olduğunu bulmak için yöntem seçiminde varyansların homojen olup olmadığı dikkate alınmıştır. Gruplar arası varyans homojen ise ( $p > ,05$ ) LSD tekniği, varyans homojen değilse ( $p < ,05$ ) Tamhane tekniği ile gruplar arası ikili karşılaştırmalar (post-hoc) yapılmıştır.

#### 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, yapılan istatistiksel analizlere göre araştırmanın sonunda ulaşılan bulgulara ve bulguların literatüre dayanarak yorumlanmasına yer verilmiştir.

##### 4.1. Öğretmenlerin ÖÇİÖ Puanları ile Çocukların AADÖ İçe Yönelim Boyutu Puanları Arasındaki İlişki

Tablo 1.5: ÖÇİÖ Puanları ile AADÖ İçe Yönelim Alt Boyutu Puanları Korelasyon Sonuçları

|                               |         | ÖÇİÖ Yakınlık | ÖÇİÖ Çatışma | ÖÇİÖ Bağımlılık |
|-------------------------------|---------|---------------|--------------|-----------------|
| İçe Yönelim Davranış Problemi | Pearson | -,361**       | -,238**      | ,006            |
|                               | p       | ,000          | ,000         | ,922            |
|                               | N       | 252           | 252          | 252             |

\*\*p<,01

Tablo 1.5.'te Öğretmenlerin ÖÇİÖ puanları ile çocukların AADÖ' nün İçe Yönelim Davranış Problemleri alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analiz sonuçları verilmiştir. Tablo 1.5. incelendiğinde, ÖÇİÖ' nin yakınlık alt boyutundan elde edilen puanlar ile AADÖ' nin içe yönelim davranış problemleri alt boyutu puanları arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (p<,01). Analiz sonuçlarına göre, öğretmen ile çocuk arasında yakın ilişki arttıkça çocuğun içe yönelim davranış problemlerinde azalma olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara paralel bulgular, Henricsson ve Rydell (2004) tarafından yapılmış olan bir çalışmada ortaya konmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, içe yönelim davranış problemi gösteren çocukların, öğretmen ile yakın ilişki puanları açısından, hiçbir problem davranış göstermeyen ve dışa yönelim davranış problemleri gösteren çocuklara göre en düşük puana sahip oldukları görülmüştür. O'Connor ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, içe yönelim davranış problemleri olan çocuklar, öğretmenleri ile yakın ilişki türünden en düşük puanlara sahip olan çocuklardır. Bu durum, içe yönelim davranış problemi sergileyen çocukların, daha

çok sosyal geri çekilme, içe kapanıklık göstermelerine bağlı olarak öğretmenleri ile olması gerekenden daha az etkileşimde bulunmaları ve etkileşimin kısıtlı olması nedeniyle de hem öğretmen hem de çocuk açısından yakınlık geliştirmenin zor olmasına bağlanmaktadır (Buyse vd.,2008).

ÖÇİÖ' nin çatışma alt boyutu puanları ile AADÖ' nin içe yönelim davranış problemleri boyutu puanları arasında, pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, çocuğun öğretmeni ile ilişkisinde çatışma arttıkça içe yönelim davranış problemleri gösterme durumu da artmaktadır. ÖÇİÖ' nün bağımlılık alt boyutu puanları ile içe yönelim davranış problemleri alt boyutu puanları arasında ise anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $p>,05$ ).

Henricsson ve Rydell (2004) çalışmalarında, içe yönelim davranış problemi olan çocukların öğretmenleri ile çok fazla çatışmalı ve bağımlı ilişki içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, bu çalışmanın sonuçları ile çatışma alt boyutu için paralellik gösterirken, bağımlılık alt boyutu için farklılık göstermektedir. Henricsson ve Rydell, içe yönelim davranış problemleri gösteren çocukların daha bağımlı olmalarını, anksiyeteleri ve kendilerine yönelik düşük benlik algısı ile açıklamışlardır. Durmuşoğlu Saltalı (2011), çocukların içe yönelim davranış problemleri kategorisinde bulunan sosyal anksiyeteleri ve öğretmenleri ile ilişkileri arasındaki bağlantıyı incelediği çalışmasında, sosyal anksiyete ile bağımlı ve çatışmalı ilişki arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Yapılan alan yazın taramasına göre, öğretmen çocuk ilişkisi ve içe yönelim davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar, dışa yönelim problemlerinin incelendiği çalışmalara oranla daha azdır. Çünkü, içe yönelim davranış problemlerinin sonuçları dışa yönelim kadar kolay fark edilmemekte ve çevreye daha az rahatsızlık vermektedir (Merrell, 2003). Az sayıda da olsa bu konuda yapılan çalışmalar (Birch & Ladd,1998; Howes, 2000; Henricsson & Rydell, 2004; O'Connor v.d., 2012), içe yönelim davranış problemleri olan çocukların öğretmenleri ile daha az yakın ilişki ve daha fazla çatışmalı ve bağımlı ilişki geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenle çocuk arasındaki ilişkide çatışma arttıkça, çocukta içe yönelim davranış problemlerinin artış gösterdiğini söylemek

mümkündür. Ayrıca, öğretmen ile çocuk arasında yakın ilişki arttıkça, çocuğun içe yönelim davranış problemleri gösterme durumunda azalma olduğu söylenebilir.

Çocuğun davranışlarının öğretmen ile kurduğu olumlu ilişkilerle daha iyi yöne doğru değiştiği Tok (2011) tarafından yapılan tez çalışmasında da ortaya konmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerini algılama biçimleri davranışlarına etki etmektedir. Yani eğer çocuk öğretmeni ile yakın bir ilişki algılıyorsa, davranışları da bu şekilde olumu yönde değişmektedir.

#### 4.2. Öğretmenlerin ÖÇİÖ Puanları ile Çocukların AADÖ Dışa Yönelim Boyutu Puanları Arasındaki İlişki

Tablo 1.6: ÖÇİÖ Puanları ile AADÖ Dışa Yönelim Alt Boyutu Puanları Korelasyon Sonuçları

|   |         | ÖÇİÖ<br>Yakınlık | ÖÇİÖ<br>Çatışma | OÇİO<br>Bağımlılık |
|---|---------|------------------|-----------------|--------------------|
| Dışa Yönelim<br>Davranış<br>Problemleri | Pearson | -,235**          | -,683**         | ,059               |
|   | p       | ,000             | ,000            | ,349               |
|   | N       | 252              | 252             | 252                |

\*\*p<,01

Tablo 1.6.'da Öğretmenlerin ÖÇİÖ puanları ile çocukların AADÖ' nün dışa yönelim davranış problemleri alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analiz sonuçları verilmiştir. Tablo 1.6. incelendiğinde ÖÇİÖ' nin yakınlık boyutundan alınan puanlar ile AADÖ' nin dışa yönelim davranış problemleri boyutu puanları arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (p<,01). Bu bağlamda, öğretmenle çocuk arasındaki ilişkide yakınlık arttıkça, çocukta görülen dışa yönelim davranış problemlerinin azaldığı söylenebilir.

Çatışma alt boyutu puanları ile dışa yönelim davranış problemleri puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeye yakın orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (p<,01). Bulgulara dayanarak, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide çatışma arttıkça çocukta dışa yönelim davranış problemlerinin de artış gösterdiği söylenebilir.



Bağımlılık alt boyutu puanları ile dışa yönelim davranış problemleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p>,01$ ). Bu durum, yakın ilişki ile bağımlı ilişki arasında çok ince bir çizgi olması ve birbirlerine paralel yapılarda olması (Tok,2011) ile ilgili olarak, öğretmenlerin net olarak bu ilişki türlerini birbirinden ayıramamasına bağlanabilir.

Bu sonuçlara paralel bulgular Buysse ve arkadaşları (2008) tarafından yapılmış bir çalışmada ifade edilmiştir. Bu araştırmaya göre, çocuklarda içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri arttıkça öğretmen ile yakın ilişki azalmakta ve çatışmalı ilişki artmaktadır. Birch ve Ladd (1998), Ladd, Birch, ve Buhs, (1999), Ladd ve Burgess, (1999), öğretmen ile kurulan ilişkiyel yakınlığın ve ilişkide yaşanan çatışmanın, çocukların davranışlarına bağlı olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda yaptıkları çalışmalarla, içe ve dışa yönelim davranış problemlerinin öğretmen çocuk ilişkisini bozduğunu ortaya koymuşlardır. Çocuklarda dışa yönelim davranış problemi arttıkça öğretmenle çatışmalı ilişkiler artmakta ve yakın ilişkiler azalmaktadır. Bunun sebebi ise, öğretmenlerin problem davranışlı çocuklara karşı daha reddedici bir tutum içinde olmaları ve bu çocuklara karşı daha az destekleyici ve daha çok cezalandırıcı tavır içinde olmalarına bağlanabilir (Henricsson & Rydell, 2004).

Öğretmen çocuk arasındaki ilişkinin türü ile çocukların göstermiş oldukları davranış problemlerinin birbirlerinin nedeni veya sonucu olduğunu söylemek çok zordur. Ancak, araştırmanın bulguları ışığında, bu iki değişkenin ilişki içinde olduğu söylenebilir. Pianta (2008), davranış problemi olan çocukların öğretmenleri ile pozitif ilişkiler geliştirmelerinin mümkün olduğunu ve bu sebeple öğretmen çocuk arasındaki negatif ilişkinin çocukta davranış problemini tetiklediğini ifade etmiştir. Ayrıca, pozitif öğretmen çocuk ilişkisinin de çocuğun davranış problemi gösterme durumunda azalmalar meydana getirdiğini de öne sürmüştür. O'Connor ve arkadaşları (2012) ise öğretmen ile çocuğun ilişkilerinin olumlu olmasının, içe yönelim veya dışa yönelim davranış problemlerinin gelişmesini azalttığını ifade etmişlerdir ve bu durumu, çocuğun öğretmenle etkileşimi neticesinde yeni davranış stratejileri öğrenebilmeleri ile ilişkilendirmişlerdir.

Dışa yönelim davranış problemleri, dışardan gözlenebilen ve çevreye rahatsızlık veren davranış kalıplarını içerir (Merrell,2003). Bu tip davranışlarda daha çok dürtüsellik ön plandadır. Bu sebeple, öğretmene karşı gelme kuraları ihlal etme

daha fazla görülür. Gerald Patterson, çocuklarda görülen anti sosyal ve saldırgan davranışları incelediği bir çalışmada çocuklarına karşı olumsuz tutum içinde olan ailelerin çocuklarının daha kural tanımaz olduklarını ileri sürmüştür (akt. Bee ve Boyd, 2009). Bu nedenle öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin çatışmalı hale gelmesi kaçınılmaz olmaktadır. Öğretmenler dışsallaştırılmış davranış problemlerine sahip çocuklara karşı daha sert tutumlar içine girdikçe (Henricsson & Rydell, 2004) kısır bir döngü şeklinde çocukta da bu tip davranışlar artış göstermektedir. Pianta ve Sthulman' a (2001) göre, öğretmenin çocuklarla arasındaki ilişkiyi algılama biçimi öğretmenin çocuğa karşı davranışlarını etkilemektedir.

Özetle, bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide yakınlık azaldıkça çocukta görülen dışa yönelim problemlerinin artış gösterdiği ve çatışmalı ilişki arttıkça çocukta dışa yönelim davranış problemlerinin de arttığı söylenebilir.

### 4.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre ÖÇİÖ Puanları

**Tablo 1. 7: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre ÖÇİÖ Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

| <i>ANOVA</i>    | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Varyans Homojenliği p</i> |
|-----------------|----------|----------|------------------------------|
| ÖÇİÖ Yakınlık   | 4,596    | ,011**   | ,527                         |
| ÖÇİÖ Çatışma    | 1,116    | ,257     | ,268                         |
| ÖÇİÖ Bağımlılık | 8,348    | ,000*    | ,087                         |
| ÖÇİÖ Toplam     | 8,742    | ,000*    | ,215                         |

\*p<,01, \*\*p<,05

Tablo 1. 7. 'de öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre çocuklarla arasındaki ilişki türünün farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ANOVA ve varyansların homojenliğini test etmek için yapılan Levene istatistiği sonuçları

verilmiştir. Tablo 1. 7. incelendiğinde, ANOVA sonuçlarına göre, yakınlık ve bağımlılık alt boyutlarının öğretmenin öğrenim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Ancak çatışma alt boyutunun öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Levene istatistiği sonunda grupların varyanslarının homojen olduğu görülmüş ve bu nedenle gruplar arası farklara LSD analizi ile bakılmıştır.

**Tablo 1. 8: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre ÖÇİÖ Puanları LSD Sonuçları**

|                        | (I)Öğrenim Durumu | (J)Öğrenim Durumu | (I-J) Ortalama Farkı | p    |
|------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|------|
| <b>ÖÇİÖ Bağımlılık</b> | KML Lisesi        | 2 Yıllık          | 5,614*               | ,000 |
|                        |                   | 4 Yıllık          | 3,683*               | ,004 |
|                        | 2 Yıllık          | 4Yıllık           | -1,931**             | 0,14 |
| <b>ÖÇİÖ Çatışma</b>    | KML Lisesi        | 2 Yıllık          | 3,685                | ,190 |
|                        |                   | 4 Yıllık          | 3,776                | ,138 |
|                        | 2 Yıllık          | 4Yıllık           | ,091                 | ,953 |
| <b>ÖÇİÖ Yakınlık</b>   | KML Lisesi        | 2 Yıllık          | 5,954*               | ,007 |
|                        |                   | 4 Yıllık          | 3,066                | ,121 |
|                        | 2 Yıllık          | 4 Yıllık          | -2,889**             | ,018 |

\*p<,01, \*\*p<,05

Tablo 1. 8.' de ÖÇİÖ puanlarının öğretmenin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının test edildiği LSD analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonuçlarına bakıldığında KML Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenlerin bağımlılık puanlarının, 2 yıllık ve 4 yıllık bölüm mezunu öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (p<,01). Bu bağlamda, lise mezunu öğretmenlerin, 2 yıllık ve 4 yıllık bölümden mezun olan öğretmenlere oranla çocuklarla daha fazla bağımlı ilişki belirttikleri söylenebilir. Ancak analiz sonuçlarına göre, 4 yıllık bölüm mezunu öğretmenlerin de 2 yıllık bölümden mezun olan öğretmenlerden daha fazla bağımlı ilişki belirttikleri görülmüştür (p<,05).

Öğretmenlerin, ÖÇİÖ' nin yakınlık alt boyutundan aldıkları puanların LSD analizlerine göre gruplar arası farka bakıldığında, KML Çocuk Gelişimi bölümünden mezun öğretmenlerin yakınlık puanlarının, 2 yıllık Çocuk

Gelişiminden ve 4 yıllık Çocuk Gelişimi veya Okul Öncesi Öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin yakınlık puanlarına oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ( $p<,01$ ). 2 yıllık Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenlerin ise yakın ilişki puanları 4 yıllık Çocuk Gelişimi veya Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin aldığı puanlardan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur ( $p<,05$ ). Bu sonuçlara göre KML Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenlerin 4 yıllık bölüm mezunu olan öğretmenlerden daha fazla yakın ilişki bildirdiği görülmüştür. Ayrıca, KML ve 4 yıllık bölümden mezun olan öğretmenlerin, 2 yıllık bölümden mezun olan öğretmenlere göre çocuklarla ilişkilerinde daha fazla yakınlık belirttikleri söylenebilir.

ÖÇİÖ' nin çatışma alt boyutu puanlarında ise, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 1. 9: Öğretmenlerin ÖÇİÖ Puan Ortalamaları**

|                 | <i>ÖÇİÖ Bağımlılık Ortalama</i> | <i>ÖÇİÖ Çatışma Ortalama</i> | <i>ÖÇİÖ Yakınlık Ortalama</i> |
|-----------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| <b>KML</b>      | 15,06                           | 23,56                        | 46,75                         |
| <b>2 Yıllık</b> | 9,44                            | 19,87                        | 40,80                         |
| <b>4 Yıllık</b> | 11,21                           | 19,57                        | 43,31                         |

Tablo 1. 9.' da Öğretmenlerin ÖÇİÖ 'den aldıkları puanların ortalamalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı verilmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında, Kız Meslek Lisesi mezunu olarak görev yapan öğretmenlerin, bağımlılık çatışma ve yakınlık puan türlerinde en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. 2 Yıllık Çocuk Gelişimi Bölümünden mezun olarak görev yapan öğretmenlerin ÖÇİÖ puanlarına bakıldığında, bağımlılık ve yakınlık puanlarında en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. 4 Yıllık Çocuk Gelişimi Bölümü veya Okul Öncesi Öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin ise, en düşük çatışma puanına sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkileri, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ancak, mezun olunan okul türlerinden yakın oranlarda öğretmen sayısının olmamasına bağlı olarak bu

araştırmanın bulgularında net sonuçlara ulaşamadığı söylenebilir. Daha önce yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, Mashburn ve arkadaşları (2006) eğitim seviyesi daha yüksek olan öğretmenlerin çocuklarla daha kaliteli ve olumlu ilişkiler geliştirdiklerini bulmuştur. Stuhlman ve Pianta'ya (2001) göre, öğretmenin eğitim seviyesi ve mesleki kıdemi, çocuklarla olan ilişkisi üzerinde az da olsa etkili olmaktadır. Saracho ve Spodek (2007) tarafından yapılmış bir çalışmada, öğrenim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, daha donanımlı oldukları ve sınıfta daha eğitici, daha nitelikli eğitim etkinliklerine yer verdikleri gözlenmiştir. Bu durumun da sınıf ortamının kalitesini artırdığı ve ilişkiler için de daha sağlıklı bir ortam oluşturduğu ifade edilmiştir. Hearn (1998) ve Howes ve arkadaşları (1992), daha uzun eğitim süresinden geçmiş öğretmenlerin çocuklarla daha kaliteli ilişkiler geliştirdiğini ortaya koymuştur (akt. O'Connor, 2010).

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, 2 yıllık bölümden mezun olan öğretmenlerin yakınlık ve bağımlılık puanlarında en son sırada kaldığı görülmüştür. Bu durum söz konusu öğretmenlerin çocuklarla duygusal anlamda pek paylaşımlarının olmadığını düşündürmektedir. Her ne kadar öğretmenlerin çocuklarla bağımlı ilişki içinde olması olumsuz bir durumu ifade etse de, bağımlılık ve yakınlık arasında ince bir çizgi olduğu (Tok, 2011) ve bu nedenle de her iki ilişki türünde çocukla etkileşimin fazla olduğu bilinmektedir.

KML mezunu öğretmenlerin ise diğer öğretmenlere oranla daha fazla yakın ve bağımlı ilişki belirttikleri görülmüştür. Bu öğretmenlerin hem bağımlılık hem de yakınlık puanlarında en yüksek ortalamalara sahip olmaları, öğretmenlerin yakın ve bağımlı ilişkiyi ayırt etmede problem yaşadıklarını düşündürmektedir.

#### 4.4. Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Süresine Göre ÖÇİÖ Puanları

**Tablo 1.10: Öğretmenin Mesleki Hizmet Süresine Göre ÖÇİÖ Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

| <i>ANOVA</i>    | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Varyans Homojenliği p</i> |
|-----------------|----------|----------|------------------------------|
| ÖÇİÖ Yakınlık   | ,184     | ,907     | ,651                         |
| ÖÇİÖ Çatışma    | 6,501*   | ,000     | ,000                         |
| ÖÇİÖ Bağımlılık | 3,635**  | ,010     | ,040                         |

\*p<,01 \*\*p<,05

Tablo 1.10 'da ÖÇİÖ Puanlarının öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin ilişki ölçeğinden aldıkları puanların, hizmet sürelerine göre bağımlılık ve çatışma alt boyutlarında farklılık gösterdiği ( $p<,05$ ) ve yakınlık alt boyutunda ise mesleki hizmet sürelerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur ( $p>,05$ ).

Grupların varyansları homojen olmadığı için gruplar arası fark, tamhane ile analiz edilmiştir.

**Tablo 1.11: Öğretmenin Mesleki Hizmet Süresine Göre ÖÇİÖ Puanlarının Tamhane Analizi Sonuçları**

|                        | <i>M.Hiz.Süresi(I)</i> | <i>(J) M.Hiz.süresi</i> | <i>Ort. Farkı (I-J)</i> | <i>Anlamlılık.(p)</i> |      |
|------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|------|
| <b>ÖÇİÖ Bağımlılık</b> | <b>0-5 yıl</b>         | 6-10 yıl                | ,249                    | 1,000                 |      |
|                        |                        | 11-15 yıl               | 2,554*                  | ,009                  |      |
|                        |                        | 15+ yıl                 | ,716                    | ,978                  |      |
|                        | <b>6-10 yıl</b>        | 11-15 yıl               | 2,305**                 | ,016                  |      |
|                        |                        | 15+ yıl                 | ,467                    | ,997                  |      |
|                        |                        | <b>11-15 yıl</b>        | 15+ yıl                 | -1,838                | ,230 |
|                        | <b>ÖÇİÖ Çatışma</b>    | <b>0-5 yıl</b>          | 6-10 yıl                | ,919                  | ,997 |
|                        |                        |                         | 11-15 yıl               | 6,142*                | ,002 |
|                        |                        |                         | 15+ yıl                 | 5,389**               | ,026 |
| <b>6-10 yıl</b>        |                        | 11-15 yıl               | 5,223*                  | ,002                  |      |
|                        |                        | 15+ yıl                 | 4,470                   | ,059                  |      |
|                        |                        | <b>11-15 yıl</b>        | 15+ yıl                 | -,753                 | ,995 |

\*p<,01 \*\*p<,05

Tablo 1.11 'de ÖÇİÖ puanlarının öğretmenin mesleki hizmet süresine göre Tamhane analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 1.11. incelendiğinde, mesleki hizmet süresi, 0-5 yıl ve 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlere göre bağımlı ilişki puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (p<,05). ÖÇİÖ çatışma alt boyutu puanlarına bakıldığında, 0-5 yıllık mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerin, 11-15 yıllar arasında ve 15 yıl üzerinde mesleki hizmet süresi olan öğretmenlere göre çatışma puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (p<,01;p<,05). 6-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin çatışma puanlarının, 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin çatışma puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir (p<,01).

**Tablo 1.12: Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Süresine Göre ÖÇİÖ Puan Ortalamaları**

|                  | <i>ÖÇİÖ Bağımlılık</i> | <i>ÖÇİÖ Çatışma</i> |
|------------------|------------------------|---------------------|
| <b>0-5 Yıl</b>   | 12,16                  | 23,06               |
| <b>6-10 Yıl</b>  | 11,59                  | 21,73               |
| <b>11-15 Yıl</b> | 9,6                    | 16,92               |
| <b>15 üstü</b>   | 11,44                  | 17,68               |

Tablo 1.12’de Öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerine göre ÖÇİÖ’ den aldıkları puanların ortalamaları verilmiştir. Tablo 1.12. incelendiğinde, 0-5 yıllar arası mesleki deneyimi olan öğretmenlerin bağımlılık ve çatışma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. 11-15 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenlerin bağımlılık ve çatışma alt boyutlarında en düşük puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin, 10 yıllık mesleki deneyimden sonra çocuklarla olan ilişkilerinde çatışma ve bağımlılığın azaldığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin mesleğe ilk başladıklarında genellikle 20 li yaşların başında olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin çocuklarla 10 yıl gibi bir mesleki deneyimden sonra daha az çatışmalı ve daha az bağımlı ilişkiler geliştirmeleri, tecrübeyle birlikte öğretmenin, sınıf ortamında hem mesleki rolünü benimsemesi hem de çocuklarla ilişkisinde uygun davranışları geliştirebilmesine bağlanabilir. Ancak araştırmanın bulgularına göre, 15 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olma durumu, çocuklarla ilişkilerde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ve 11-15 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenlerden puan ortalamaları anlamında daha çatışmalı ve bağımlı ilişkiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. O’Connor ve McCartney (2006) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin deneyimi arttıkça çocuklarla daha az olumlu ilişki kurduklarını ve bunun mesleki olarak tükenmişliğin bir göstergesi olabileceğini ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, mesleki deneyimde 10 yılın çatışma ve bağımlılık gibi olumsuz ilişki türlerinde azalmaya neden olması açısından önemli bir dönüm noktası olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarının aksine Chung (2000) yapmış olduğu bir çalışmada, öğretmenlerin meslekte deneyimleri arttıkça çocuklarla daha kaliteli ilişkiler geliştirdiğini ifade etmiştir. Kıldan (2011) ise



yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin meslekteki deneyim süreleri arttıkça çocuklarla ilişkilerinin daha olumlu olduğunu ifade etmiştir. Brekelmans ve arkadaşları (2005), öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinin deneyime göre farklılaştığını ileri sürmüştür ancak bu araştırmanın bulgularının aksine, 6 ile 10 yıl arası mesleki hizmet süresi olan öğretmenlerin 10 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlere göre çocuklarla daha olumlu ilişki içinde olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlikte 10 yıllık mesleki deneyimin öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerini olumlu yönde değiştirdiğini ortaya koymaktadır. Ancak 15 yıl ve daha fazla mesleki hizmet süresi, öğretmen çocuk ilişkisi üzerinde fark yaratmamaktadır. Bu durum, özellikle okul öncesi dönem gibi çocukların yaşlarının küçük ve dolayısıyla eğitiminin daha zor olduğu bir dönemde, öğretmenin üzerine daha büyük sorumluluklar da yüklemesiyle birlikte öğretmenlerde ortaya çıkan tükenmişlik durumuna (Akman v.d., 2010) bağlanabilir. Ayrıca, 15 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenlerin, yaş itibarıyla okul öncesi dönem çocukları ile aralarında oldukça büyük bir fark olmasına bağlı olarak, kuşaklararası anlaşmada zorluğun ortaya çıkması ve çocukların yaşam tarzlarına daha zor ayak uydurabilmeleri nedeni ile ilişkilerin daha az yakın olduğu düşünülebilir.

#### 4.5. Annelerin ÇAIÖ Puanları ile Çocukların AADÖ İçe Yönelim Boyutu Puanları Arasındaki İlişki

**Tablo 1.13: ÇAIÖ Puanları ile AADÖ İçe Yönelim Alt Boyutu Puanları Korelasyon Sonuçları**

|                                  |         | ÇAIÖ Yakınlık | ÇAIÖ Çatışma | ÇAIÖ Toplam Puan |
|----------------------------------|---------|---------------|--------------|------------------|
| İçe Yönelim Davranış Problemleri | Pearson | -,241*        | ,261*        | ,145**           |
|                                  | p       | ,000          | ,000         | ,022             |
|                                  | N       | 252           | 252          | 252              |

\*p<.01, \*\*p<.05

Tablo 1.13.'te annelerin ÇAIÖ puanları ile çocukların AADÖ' nün içe yönelim davranış problemleri alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analiz sonuçları verilmiştir. Tablo 1.13.

incelendiğinde, ÇAIÖ' nin yakınlık alt boyutu puanları ile AADÖ' nin içe yönelim davranış problemleri puanları arasında negatif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $p<,01$ ). Bu sonuca göre, anne ile çocuk arasında yakın ilişki arttıkça, çocukta içe yönelim davranış problemlerinin azaldığını söylemek mümkündür.

Çatışmalı ilişki alt boyutu puanları ile içe yönelim davranış problemleri alt boyutu puanları arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $p<,01$ ). Sonuçlara göre, anne ile ilişkide çatışma arttıkça, çocukta içe yönelim davranış problemleri gösterme durumu da artış göstermektedir.

ÇAIÖ' nün toplam puanının artması, olumsuz ilişkiyi ifade etmektedir (Akgün & Yeşilyaprak,2008). Bu bağlamda, ÇAIÖ toplam puanı ile içe yönelim davranış problemi puanları arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki görülmektedir. Bu sonuca göre, anne ile çocuk arasındaki olumsuz ilişki arttıkça çocukta içe yönelim davranış problemleri de artmaktadır.

Bu bulgulara paralel şekilde, Kim ve Cichetti (2004), anneleri tarafından kötü muameleye maruz kalan ve dolayısıyla anneleri ile ilişkileri negatif olan çocukların içe yönelim davranış problemleri gösterdiklerini ifade etmiştir.

Kovacs (2010), ergenler üzerinde yaptığı çalışmasında, anneleri ile ilişkileri daha fazla pozitif olan ve anneleri, ilişkide daha az kontrolcü olan çocukların hem daha güvenli bağlanma ilişkisi yaşadıklarını hem de içe yönelim davranış problemleri gösterme durumunun daha az olduğunu ifade etmiştir.

Zhang ve arkadaşları (2008), Çinli çocuklar örneğinde, anne ve öğretmen çocuk ilişkisinin çocuğun davranış problemleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, anne ile çocuk arasındaki çatışmalı ilişki ile kız çocuklarında içe ve dışa yönelim davranış problemleri sergileme durumu arasında pozitif ilişki bulmuşlardır.

Sonuç olarak, çocuğun ilk bakım veren kişi ile kuracağı sağlıklı ilişkiler ve bağlanmanın, çocuğun kendini ve çevresini, dolayısı ile tüm hayatı anlamlandırmasına yön verdiği söylenebilir. Buna bağlantılı olarak çocuğun kendini ve dünyayı sağlıklı algılamasının negatif ilişkiler nedeniyle olduğu ve davranışlarının da bu algının çıktısı olarak problemli olabileceği söylenebilir (Kim & Cichetti, 2004).

#### 4.6. Annelerin ÇAIÖ Puanları ile Çocukların AADÖ Dışa Yönelim Boyutu Puanları Arasındaki İlişki

Tablo 1.14: ÇAIÖ Puanları ile AADÖ Dışa Yönelim Alt Boyutu Puanları Korelasyon Sonuçları

|                                   | ÇAIÖ     |         |             |       |
|-----------------------------------|----------|---------|-------------|-------|
|                                   | Yakınlık | Çatışma | Toplam Puan |       |
| Dışa Yönelim Davranış Problemleri | Pearson  | -,258*  | -,568       | ,445* |
|                                   | p        | ,000    | ,000        | ,000  |
|                                   | N        | 252     | 252         | 252   |

\*p<,01

Tablo 1.14.'te annelerin ÇAIÖ puanları ile çocukların AADÖ' nün dışa yönelim davranış problemleri alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analiz sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, annelerin ÇAIÖ' nin yakınlık boyutundan aldıkları puanlar ile çocukların AADÖ' nin dışa yönelim davranış problemleri faktöründen aldıkları puanlar arasında negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır (p<,01). Bu anlamda, anne ile çocuk arasındaki ilişkide yakınlık arttıkça çocukların dışa yönelim davranış problemleri gösterme durumunda azalma olduğunu söylemek mümkündür.

Annelerin çatışma alt boyutundan aldıkları puanlar ve çocukların dışa yönelim davranış problemleri puanları arasındaki korelasyon analizlerine bakıldığında, çatışma ve dışa yönelim davranış problemleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (p<,01). Bu sonuca göre anne ile çatışmalı ilişki arttıkça çocukta dışa yönelim davranış problemi gösterme durumu artmaktadır.

ÇAIÖ' nin toplam puanı ile dışa yönelim davranış problemleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, anne ile çocuk arasındaki olumsuz ilişki arttıkça çocukta dışa yönelim davranış problemlerinin de arttığını göstermektedir.

Anne çocuk ilişkisinin kalitesi ile çocukta görülen dışa yönelim davranış problemleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu Brook ve arkadaşları (2012) tarafından da ortaya konmuştur. Aynı çalışmada annesinde dışa yönelim davranış problemleri olan çocukların da dışa yönelim davranış problemleri

sergilediği bulunmuştur. Ayrıca, kendi annesi ile ilişkisi negatif olan bireylerin ilerleyen yıllarda kendi çocukları ile ilişkilerinin negatif olduğu da bulgular arasındadır. Campbell ve arkadaşları (1994), ebeveynlerin kontrolcü ve çatışmalı, düşmanca tavırları ile erken çocukluk döneminde görülen davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu öne sürmüştür. Pianta ve Ferguson'a göre (1991), çocuklarda görülen davranış problemlerinin %10 ile 15'inin nedenleri olumsuz anne çocuk ilişkisine dayanmaktadır. Campbell ve arkadaşları (2000), anne çocuk ilişkisinin olumsuz olmasını ise, ailenin yaşadığı birtakım stres, etkisiz disiplin stratejileri, annenin yeteri kadar sıcaklık ve katılım göstermemesi durumlarına bağlamıştır.

Özetle, anne ile çocuk arasındaki ilişkinin yakın ve olumlu bir olması, çocuğun dışa yönelim davranış problemlerini de azaltmaktadır. Anne ile çocuk arasındaki ilişkinin pozitif olması, çocuğa sevildiği, kabul gördüğü ve anlaşıldığı duygusunu yaşattığı için, çocukta problemlili davranış sergileme durumunun da azaldığı düşünülebilir.

#### 4.7. Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre ÇAIÖ Puanları

**Tablo 1.15: Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre ÇAIÖ Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

| <i>ANOVA</i>         | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Varyans Homojenliği p</i> |
|----------------------|----------|----------|------------------------------|
| <b>ÇAIÖ Yakınlık</b> | ,550     | ,648     | ,540                         |
| <b>ÇAIÖ Çatışma</b>  | 5,513    | ,001*    | ,148                         |
| <b>ÇAIÖ Toplam</b>   | 4,040    | ,008*    | ,054                         |

\*p<,01

Tablo 1.15 'te annelerin öğrenim durumlarına göre ÇAIÖ puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda çatışma alt boyutu ve toplam ilişki puanlarının annenin öğrenim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir (p<,01). Ancak yakınlık alt boyutundan alınan puanlar, annenin öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır (p>,05).

Çatışma alt boyutu ve toplam ilişki puanlar için Varyanslar homojen olduğundan gruplar arası farka LSD ile bakılmıştır.

**Tablo 1.16: Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre ÇAIÖ Çatışma Alt Boyutu Puanları LSD Sonuçları**

| <i>LSD</i>          | <i>Öğrenim Durumu (I)</i> | <i>Öğrenim Durumu (J)</i> | <i>Ort.Farkı (I-J)</i> | <i>p</i> |
|---------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------|----------|
| <b>ÇAIÖ Çatışma</b> | İlköğretim                | Lise                      | -2,74                  | ,880     |
|                     |                           | Üniversite                | 4,12**                 | ,021     |
|                     |                           | Yüksek Lisans             | 7,15**                 | ,012     |
|                     | Lise                      | Üniversite                | 4,40*                  | ,002     |
|                     |                           | Yüksek Lisans             | 7,43*                  | ,005     |
|                     |                           | Üniversite                | Yüksek Lisans          | 3,03     |
| <b>ÇAIÖ Toplam</b>  | İlköğretim                | Lise                      | ,235                   | ,897     |
|                     |                           | Üniversite                | 3,92**                 | ,028     |
|                     |                           | Yüksek Lisans             | 6,33**                 | ,027     |
|                     | Lise                      | Üniversite                | 3,68*                  | ,008     |
|                     |                           | Yüksek Lisans             | 6,10**                 | ,021     |
|                     |                           | Üniversite                | Yüksek Lisans          | 2,41     |

\*p<,01, \*\*p<,05

Tablo 1.16.'da annelerin ÇAIÖ' nün çatışma alt boyutu ve toplam ilişkiden aldıkları puanların öğrenim durumlarına göre nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan LSD analiz sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, İlköğretim ve Lise mezunu annelerin Üniversite ve Yüksek Lisans mezunu annelerden daha fazla çatışmalı ve olumsuz ilişki bildirdikleri görülmektedir ( $p < ,05$ ). Üniversite mezunu anneler ile Yüksek Lisans mezunu annelerin çatışma alt boyutu ve toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Annelerin, ÇAIÖ' den aldıkları puanların ortalamaları Tablo 1.17.'da verilmiştir.

**Tablo 1.17: Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre ÇAIÖ Puan Ortalamaları**

|                      | <i>ÇAIÖ Çatışma</i> | <i>ÇAIÖ Yakınlık</i> | <i>ÇAIÖ Toplam</i> |
|----------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| <b>İlköğretim</b>    | 34,65               | 44,24                | 78,90              |
| <b>Lise</b>          | 34,93               | 43,73                | 78,66              |
| <b>Üniversite</b>    | 30,53               | 44,44                | 74,98              |
| <b>Yüksek Lisans</b> | 27,50               | 45,06                | 72,56              |

Tablo 1.17.'e bakıldığında çatışma alt boyutu puanları için, en yüksek çatışma puan ortalamasına sahip annelerin, lise mezunu anneler olduğu görülmektedir. En az çatışmalı ilişki puanına sahip annelerin ise, yüksek lisans mezunu annelerin olduğu görülmektedir. Ayrıca, ilköğretim ve lise mezunu annelerin yüksek lisans ve üniversite mezunu annelere göre daha fazla çatışmalı ilişki belirttikleri görülmektedir.

Yakınlık alt boyutu için annelerin puanlarına bakıldığında, en fazla yakın ilişki belirten annelerin yine yüksek lisans mezunu anneler olduğu görülmektedir. En az yakın ilişki bildiren anneler ise, lise mezunu annelerdir. Yakın ilişki puanları ortalamalarında ilköğretim ve lise mezunu annelerin puanlarının, üniversite ve yüksek lisans mezunu annelerin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Yüksek toplam ilişki puanlarının olumsuz ilişkiyi ifade ettiği göz önünde bulundurularak, en fazla olumsuz ilişki bildiren annelerin ilköğretim mezunu olduğu ve en az olumsuz ilişki bildiren annelerin de yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca, ilköğretim ve lise mezunu annelerin, üniversite ve yüksek lisans mezunu annelerden daha yüksek olumsuz ilişki puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Gutman (2010), annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarıyla daha olumlu ilişkiler geliştirdiklerini ifade etmiştir. Çakıcı (2006), annenin öğrenim durumunun çocuklarıyla olan ilişkilerini anlamlı düzeyde etkilediğini bulmuştur. Eminoğlu (2007) 'nin yapmış olduğu tez çalışmasında annelerin öğrenim durumları arttıkça çocuklarına daha şefkatli ve sevecen olduklarını ortaya koymuştur. Şanlı (2007) ise eğitim düzeyi düşük olan annelerin aşırı koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarının arttığını ifade etmiştir. Bu çalışmaların sonuçları ışığında eğitim düzeyi düşük olan annelerin daha koruyucu ve sıkı disiplin tutumlarının olması ve eğitim düzeyi yüksek olan annelerin de daha şefkatli ve sevecen olmaları sonucunda çocukları ile ilişkilerinin farklılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, annelerin çocuklarıyla ilişkilerinin yakın olmasında annenin öğrenim durumunun anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir. Ancak puan ortalamaları anlamında öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarıyla daha olumlu ve yakın ilişki içinde oldukları söylenebilir. Ayrıca, araştırmanın sonucunda, üniversite ve yüksek lisans mezunu annelerin çocuklarıyla ilişkilerinin daha az

çatışmalı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu durum eğitim seviyesi yüksek annelerin, düşük olanlara oranla çocukların ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olduklarını, istenmeyen durumlarda daha etkin disiplin yolları kullandıklarını ve beklentilerini daha sağlıklı iletişim yoluyla aktardıklarını düşündürebilir.

#### 4.8. Annelerin Çalışma Durumu ile ÇAIÖ Puanları Arasındaki İlişki

**Tablo 1.18: Annelerin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre ÇAIÖ Puanları t Testi Sonuçları**

|                         | <i>Çalışma Durumu</i> | <i>N</i> | <i>X</i> | <i>Sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|-----------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| <b>ÇAIÖ Yakınlık</b>    | Çalışıyor             | 96       | 43,95    | 3,89      | -,624    | ,533     |
|                         | Çalışmıyor            | 156      | 44,34    | 5,26      |          |          |
| <b>ÇAIÖ Çatışma</b>     | Çalışıyor             | 96       | 31,33    | 8,70      | -1,582   | ,115     |
|                         | Çalışmıyor            | 156      | 33,35    | 10,47     |          |          |
| <b>ÇAIÖ Toplam Puan</b> | Çalışıyor             | 96       | 75,29    | 7,87      | -1,89    | ,059     |
|                         | Çalışmıyor            | 156      | 77,69    | 10,77     |          |          |

Tablo 1.18.'te annelerin ÇAIÖ puanlarının çalışıp çalışmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, annelerin ÇAIÖ puanlarının çalışma veya çalışmama durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür ( $p>,05$ ).

Aydın ve Tuncer (1991) yaptıkları bir çalışmada, bu araştırmanın sonuçlarına paralel şekilde, anne çocuk ilişkisinin annenin çalışıp çalışmama durumundan etkilenmediğini ifade etmişlerdir.

Şanlı (2007), Demiriz ve Öğretir (2007), ise bu araştırma sonuçlarının aksine çalışmayan annelerin çalışan ve emekli olan annelere göre daha fazla koruyucu tutum içinde olduklarını, daha sert disiplin yöntemleri kullandıklarını ve bu nedenle çalışmayan annelerin çocuklarıyla daha olumsuz ilişki içinde olduklarını öne sürmüşlerdir. Bu bulgular ile paralellik göstermeyen sonuçlara, Saygı (2011) yapmış olduğu tez çalışmasında ulaşmıştır. Saygı, anne ile çocuk arasındaki yakın ilişki puanlarının çalışmayan anneler lehine olduğunu, çalışmayan annelerin

çalışan annelere oranla çocuklarıyla daha yakın ilişkiler içinde olduğunu ifade etmiş ve çalışmada çatışma alt boyutu puanları arasında bir fark bulunamamıştır.

Özetle, araştırmanın bulgularına dayanarak, annelerin çalışıyor ya da çalışmıyor olmalarının çocuklarıyla olan ilişkilerini anlamlı düzeyde etki etmediği söylenebilir. Ve çocuğuyla çok daha fazla vakit geçirme imkânı olan çalışmayan annelerin, çalışan annelere oranla çocuklarıyla daha iyi ilişki içinde olacağı toplumsal olarak yaygın bir kanı olsa da çalışmayan annelerin de çocuklarıyla kısıtlı bir vakte sahip olmasına karşın bu vakti nitelikli geçirmesiyle, az vakit dezavantajını ortadan kaldırdılabileceği düşünülebilir.

#### 4.9. Annelerin ÇAIÖ Puanları ve Öğretmenlerin ÖÇİÖ Puanları Arasındaki İlişki

**Tablo 1.19: Annelerin ÇAIÖ ve Öğretmenlerin ÖÇİÖ Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları**

|                      |                | <i>ÖÇİÖ Yakınlık</i> | <i>ÖÇİÖ Çatışma</i> | <i>ÖÇİÖ Bağımlılık</i> |
|----------------------|----------------|----------------------|---------------------|------------------------|
| <b>ÇAIÖ Yakınlık</b> | <b>Pearson</b> | ,144**               | -,122               | -,061                  |
|                      | <b>p</b>       | ,023                 | ,053                | ,337                   |
| <b>ÇAIÖ Çatışma</b>  | <b>Pearson</b> | -,135**              | ,206*               | -,018                  |
|                      | <b>p</b>       | ,032                 | ,001                | ,781                   |

\* p<,01 \*\*p<,05

Tablo 1.19.'da Annelerin ÇAIÖ' den aldıkları puanlar ile öğretmenlerin ÖÇİÖ' den aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 1.19. incelendiğinde, annelerin yakınlık alt boyutu puanları ile öğretmenlerin yakınlık alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (p<,05). Annelerin çatışma alt boyutu puanları ile öğretmenlerin yakınlık alt boyutu puanları arasında negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülürken (p<,05). Annelerin çatışma puanları ile öğretmenlerin çatışma puanları arasında, pozitif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (p<,01).

Annelerin yakınlık alt boyutu puanları ile öğretmenlerin çatışma ve bağımlılık alt boyutu puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p>,05). Ayrıca,



annelerin çatışma alt boyutu puanları ile öğretmenlerin bağımlılık alt boyutu puanları arasında da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $p>,05$ ).

Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuk ile anne arasındaki ilişkide yakınlık arttıkça öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide de yakınlığın arttığını söylemek mümkündür. Aynı şekilde, anneye çocuk arasındaki ilişkide çatışma arttıkça, çocukla öğretmen arasındaki ilişkide de çatışmanın arttığı söylenebilir. Ayrıca, anne ile çocuk arasındaki ilişkide çatışmanın artması, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkide yakınlığı da azaltmaktadır denilebilir. Bu anlamda, çocuğun annesiyle ilişkisinin niteliği öğretmeniyle olan ilişkisi ile paralellik göstermektedir.

Ocak ve Şahin'in (2013) bir çalışmalarında bu araştırmanın aksi sonuçlar elde edilmiştir. Ocak ve Şahin'in çalışmasında, çocukların anneleri ile öğretmenlerinin, çocuklarla kurdukları ilişkileri algılama biçimlerinin benzer olup olmadığını araştırmışlardır ve sonuç olarak anneler ile öğretmenlerin aynı çocuk için hiçbir ilişki boyutunda eşleşme göstermediklerini bulmuşlardır.

Birçok alan uzmanı, öğretmen çocuk ve anne çocuk ilişkilerini bir arada değerlendirmeye ihtiyaç duymuştur ve bunun için bağlanma kuramı ile gelişimsel sistem teorisini birleştirmişlerdir. Bu yatay kesit çalışması sonucunda da, öğretmenlerin çocuklarla duyarlı ilişkileri sonucunda, çocuğun daha önce annesi ile ilişkisi sonucu geliştirdiği içsel çalışma modellerini revize edebildiğini kabul etmişlerdir (Buyse v.d,2011) ancak, Booth ve arkadaşlarına (2003) göre çocuğun annesi ile ilişkileri, öğretmeni ile ilişkileriyle paralellik göstermektedir. Bu korelasyonun nedeni tam olarak açıklanamasa da annesi ile güvenli bağlanan ve onu güvenli bir üs olarak kullanabilme yetisine sahip olan çocuğun öğretmenini de güvenli bir üs olarak kullanabildiği düşünülmektedir. Ayrıca duyarlı annelerin, duyarlı öğretmen/bakım veren tercih ettiği düşünülebilir veya bu durum çocuğun karakteri ve mizacıyla da ilişkilendirilebilir (Sabol & Pianta, 2012).

Buyse ve arkadaşları (2011), öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin çocuğun annesiyle yaşadığı bağlanma deneyiminden etkilendiğini ve ayrıca öğretmenin duyarlılığına da bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Bunun temeli ise, araştırmalar sonucunda annesi ile güvensiz bağlanan ancak öğretmeni duyarlı olan çocukların, annesi ile güvensiz bağlanan ve öğretmeni de duyarsız olan çocuklara oranla

daha az olumsuz ilişki riski altında olduklarını ortaya koydukları çalışmalarına dayanmaktadır.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Ankara ili 7 İlçesinde, 252 okul öncesi dönemdeki çocuğun öğretmenleri ve annelerinin katıldığı, çocuklarda görülen davranış problemlerini, anneleri ve öğretmenleri ile ilişkileri açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın, yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgularına ilgili bölümde yer verilmiştir. Bu bölümde bulguların özetlenmesine ve bulgulardan yola çıkarak hem araştırmaya hem de uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuçlar

Çocuklarda davranış problemleri gösterme oranının azımsanmayacak kadar çok olduğu bilinen bir gerçektir. Çocuğun birçok alandaki gelişimini ve çevresi ile ilişkilerini etkileyen bu davranış problemlerinin ortaya çıkışının yalnızca tek bir sebebe bağlı olarak açıklanamayacağı düşünülmektedir. Ancak, çocukların problemleri davranışlarının, çevresi ile olumsuz ilişkilere neden olduğu ve çevredeki yakın ilişkilerinin olumsuzluğuna bağlı olarak da tetiklendiği söylenebilir. Daha önceki bölümlerde ele alınan birtakım araştırmalara göre, öğretmen ve annenin çocuğa karşı sıcak, yakın ve cevaplayıcı tutum içinde olmaları, onların problem davranış gösterme durumlarında azalma meydana getirmektedir. Bu ifadelere dayanarak, çocukların davranış problemleri gösterme konusunda anne ve öğretmeni ile olan ilişkilerinin negatifliğinin bir tetikleyici olduğu ve kaliteli ilişkilerin de var olan davranış problemlerini azaltıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda bulgularanan araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir;

48-60 aylık çocukların anneleri ile ilişkilerinde yakınlık arttıkça çocuklarda içe yönelim davranış problemleri gösterme durumu azalmaktadır. Bu anlamda, anne ile sıcak ve yakın ilişkinin çocukların içe yönelim davranış problemlerinde azalma meydana getirdiği söylenebilir.

Çocukların anneleri ile çatışmalı ilişkilerinin artması ile içe yönelim davranış problemleri gösterme durumları da artış göstermektedir. Anne ile çocuk arasındaki ilişkide yakınlık az ve çatışma fazla ise, çocukta içe yönelim davranış problemleri sergileme durumu da artmaktadır.

Çocuk ile anne arasındaki çatışmalı ilişki özellikle dışa yönelim davranış problemlerinin artması ile paralellik göstermektedir. Bu anlamda anne ile yakın ilişkinin azalıp çatışmalı ilişkinin artması çocuğun dışa yönelim davranış problemi gösterme durumunda da artışa neden olmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların anneleri ile ilişkilerinde yakınlığın artmasının çocukta içe yönelim davranış problemlerini ve dışa yönelim davranış problemlerini azalttığı bulunmuştur. Bu bağlamda anne ile yakın ilişkiler, problem davranışı azaltıcı etkiye sahiptir denilebilir.

Çocukların öğretmenleri ile olan yakın ilişkileri arttıkça, içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri gösterme durumları azalmaktadır. Çocukların öğretmenleri ile çatışmalı ilişkilerinin artmasıyla içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri gösterme durumları artmaktadır. Sonuçlara göre, öğretmen ile olumlu ilişkilerin, çocuklardaki içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerini azaltıcı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Çocukların anneleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin birbirine paralellik gösterdiği bulunmuştur. Annesi ile çatışmalı ilişki içinde olan çocuğun öğretmeni ile de ilişkileri çatışmalı olmaktadır. Aynı şekilde annesi ile ilişkisi yakın olan çocukların öğretmenleri ile de yakın ilişki içinde oldukları görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, anne ile çocuk arasındaki ilişki, annenin çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmazken annenin eğitim durumu, çocuğuyla olan ilişkisine etki etmektedir. İlköğretim ve lise mezunu annelerin, üniversite ve yüksek lisans mezunu annelere oranla çocuklarıyla olan ilişkilerinde daha fazla çatışma yaşadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin çocuklarla ilişkisine, mesleki deneyim süresinin etki ettiği bulunmuştur. Özellikle 11-15 yıllar arasında tecrübeye sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla çocuklarla ilişkilerinde daha az çatışma ve bağımlılık belirttikleri görülmüştür. 15 yıl ve daha üzeri tecrübeye sahip olma durumunun ise çocuklarla ilişkiler üzerinde farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin 15 yıllık mesleki tecrübeden sonra tükenmişlik yaşamaları ve kuşaklar arası farklılığın daha belirgin hale gelmesine bağlanabilir.

Öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinin öğrenim durumlarına göre farklılaştığı araştırmanın sonuçları arasındadır. Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişiminden mezun

olarak görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla çocuklarla daha bağımlı ve yakın ilişki geliştirdikleri bulunmuştur. Ve 2 yıllık Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenlerin çocuklarla hem en az bağımlı ilişki hem de en az yakın ilişki içinde oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara göre, Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlerin, çocuklarla olan yakın ilişkilerini belirli bir standartta tutamadıkları ve yakın ilişki ile arasında çok ince bir çizgi olan bağımlı ilişkiye doğru yaklaştıkları söylenebilir. 2 yıllık Çocuk Gelişimi mezunu öğretmenlerin ise, her ne kadar bağımlı ilişki türü olumsuz olarak kabul edilse de çocukla etkileşimde olmayı ve bunun normalden fazla olmasını belirtir. Bu öğretmenlerin ise hem yakınlık hem de bağımlılık türlerinden en düşük puana sahip olmaları çocuklarla etkileşimlerinin yeterli düzeyde olmadığını düşündürmektedir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler**

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuğunun hayatındaki en önemli iki ilişki bağı ile davranış problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda anne, çocuk ve öğretmen ilişkilerini üçlü sacayağına benzetmek mümkündür. Bu araştırmada anne-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin bir arada ele alınmasının sebebi, birçok uzmana göre anne çocuk ilişkisinin seyri ile öğretmen çocuk ilişkisinin seyrinin benzer kabul edilmesine dayanmaktadır. Ayrıca bağlanma teorisine göre, öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin anlaşılması için anne ile çocuk ilişkisinin anlaşılması önemlidir, çünkü anne ile kurulan ilişkiler diğer ilişkiler için yordayıcı bir rol üstlenmektedir.(Raikes & Edwards,2009; O'Connor v.d,2012). Ancak baba ile çocuk ilişkisinin de çocuk üzerindeki etkileri göz ardı edilemez bu nedenle bundan sonra yapılacak çalışmalar için araştırmacılara, babaların da dâhil edilerek daha kapsamlı bir araştırma yapılması önerilebilir.

Myers ve Pianta (2008), problem davranışları olan çocukların, öğretmenlerin sıcak, cevaplayıcı ve duyarlı davranışlarına bağlı olarak öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurabildiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, Pianta ve Hamre (2005), dışa yönelim davranış problemleri olan çocukların, sıcak ve destekleyici ilişkilerden en çok faydalanan çocuklar olduğunu da bildirmişlerdir. Bu bilgilere dayanarak araştırmacılara, anneler ve öğretmenlerin çocuklarla daha olumlu ilişkiler

kurmalarına katkıda bulunacak; çocuklarla etkili iletişim yolları, özellikle problem davranışları olan çocuklarla kaliteli ve olumlu ilişki geliştirmenin yolları konularını kapsayan eğitimler düzenlemeleri önerilebilir. Ve bu eğitimler aracılığıyla değişkenlerin etkililiğinin tespit etmeleri, sonuç olarak da bir soruna çözüm üretmelerinin alana önemli katkıda bulunacağı söylenebilir böylece bu konu üzerinde deneysel çalışmalar yaparak ilişkileri iyileştirici, davranış problemlerini azaltıcı programların, eğitimlerin planlanması alana getirilecek önemli katkılardan olacaktır.

Araştırmacılara sunulacak olan en önemli önerilerden biri de, davranış problemleri ve ilişkiler gibi çok fazla değişkenden etkilenen ve değerlendirilmesinde öznelğin ön plana çıkma ihtimali olan konuların incelenmesinde, öğretmen ve annenin rapor ettiği verilerden faydalanmanın yanı sıra gözlem görüşme gibi tekniklerin de kullanıldığı nicel araştırmalar vasıtasıyla derinlemesine araştırmalar yapılmasıdır. Ayrıca araştırmacıların, daha önce de bahsedildiği gibi, çok farklı değişkenlerden etkilenen davranış problemleri ve ilişkiler gibi konuların incelenmesi esnasında bu değişkenleri olabildiğince kontrol altına almaları ve hatta araştırmanın değişkenleri arasına katarak çok yönlü değerlendirme yapmaları önerilebilir.

Ve son olarak, uluslararası alan yazın taramasında, bu konular üzerine yapılmış birçok boyamsal çalışma olduğu görülmüştür. Yerli literatürde ise davranış problemleri ve çocuk-yetişkin ilişkileri üzerine yapılan boyamsal çalışmaya neredeyse hiç rastlanmamıştır. Çocuk yetişkin ilişkileri üzerine yalnızca Kağıtçıbaşı (1982-1992) tarafından yapılmış boyamsal bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle araştırmacılara, çocuklarda görülen davranış problemleri ve çocuk-anne/öğretmen ilişkilerinin seyrinin ve hangi faktörlerden etkilendiğinin daha sağlıklı olarak ortaya konması açısından, aynı çocuklarla uzun süreli araştırmalar yapılması önerilebilir.

### **5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler**

Bu tez çalışmasında, anne çocuk ilişkisinin ve öğretmen çocuk ilişkisinin çocuklarda davranış problemleri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Daha önce yapılmış olan çalışmalarda da anne ve öğretmen ile kurulan olumlu ilişkilerin çocuğu birçok yönden desteklediği ve davranış problemlerinde azalmayı sağladığı

da ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmeni ile kurulan ilişkinin niteliği ilköğretim öğretmenleri ile de kurulacak ilişkilerin bir yordayıcısı kabul edilmektedir. Öğretmen ile olumlu ilişkilerin akademik başarıyı da artırdığı yapılmış çalışmalarca ortaya konmuştur. Bu bağlamda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, öğretmenlerin çocuklarla kaliteli ilişkilerinin öneminin, yöntemlerinin, problem çözme becerilerinin ve özellikle sorun davranışlı çocuklara doğru yaklaşımların, kazanımları arasında bulunduğu hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir. Ayrıca öğretmen ile çocuğun olumlu ilişkiler geliştirmesinin ön koşullarından birisi de öncelikle aile ile öğretmen arasında pozitif ilişkiler geliştirilmesine dayanmaktadır. Bu nedenle hem ailelerin hem de öğretmenlerin aile katılımı konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

O'Connor ve arkadaşlarının (2012) Bowlby'den aktardıklarına göre, erken dönemde anne ile bağlanma ilişkisi, çocuğun daha sonraki psikolojik gelişimini şekillendirmektedir. Bu anlamda annelere ve babalara, özellikle çocuk sahibi olmadan önce ya da hamilelik döneminde, anne ve baba ile ilk bağlanma ilişkisinin kurulması ve daha sonra bu ilişkilerin geliştirilmesi konularında eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Hem anne hem de öğretmenin çocuk ile kaliteli ilişkiler geliştirmesi için çocuğu tanımaları ve ihtiyaçlarına uygun cevaplar vermeleri gerekmektedir. Aynı zamanda tutarlı olmaları, koşulsuz sevgi vermeleri önemlidir. Türkiye'de anne-baba eğitiminin yetersiz olduğu göz önüne alınırsa anne babaların muhakkak çocuk yetiştirme ve çocuk ile ilişkiler üzerine eğitimlerden geçmeleri gerekmektedir. Bu konuda Yüksek Öğretim Kurumları veya Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından etkili eğitimlerin verilebileceği düşünülmektedir. Eğitimli anne babaların daha sağlıklı nesiller yetiştireceği ve böylece toplumun daha sağlıklı ve güvenli olacağı düşünülmektedir. Anne ve babanın çocuk ile pozitif ilişkiler geliştirebilmeleri, yalnızca çocuklara katkıda bulunmamakta, aynı zamanda anne ve babanın, ebeveynlikten aldığı hazzı yükselttiği ve verimli olduklarını hissettirdiği de bilinmelidir. Türkiye'nin eğitim politikaları arasına anne ve babanın çocuk sahibi olmadan önce eğitimden geçme konusunda iç görü ve motivasyon bilinci oluşturacak farkındalık çalışmalarının eklenmesinin hayati önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenin meslekte tecrübesi arttıkça çocuklarla daha yakın ilişkiler belirttikleri görülmüştür. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin tecrübe kazanana kadar çocuklarla olumsuz ilişkiler deneyimlemesinin önüne geçilmesi adına, öğretmen yetiştiren kurumlarda çocuklarla birebir uygulamalı eğitimin saatlerinin daha fazla artırılması ve öğretmenliğe başladıklarında çocuklarla etkileşim ve iletişim konularında destek alabileceği birimlerin olması, ayrıca daha deneyimli öğretmenlerin rehberliği sistemlerinin geliştirilmesi önerilebilir.



## KAYNAKÇA

- Acar Baykara, Y. & Acar, H.(2002). Sistem kuramı-ekolojik sistem kuramı ve sosyal hizmet: Temel kavramlar ve farklılıklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*,13 (1), 29-35.
- Achenbach, T. M. & McConaughy, S. H. (1997). *Empirically based assessment of child & adolescent psychopathology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A. (2000).*Manual for the ASEBA preschool forms & profiles*. Burlington, University of Vermont Department of Psychiatry.
- Akgün, E. & Yeşilyaprak, B. (2010). Effectiveness of the training program in improving mother child relationship through play. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43(2), 123-147.
- Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk ana baba ilişki ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(13), 44-53.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Çelik Arslan, A.& Kent Kükütcü, S.(2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1716-1731.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z.& Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*, 9(2), 807-815.
- Alisinanoğlu, F. & Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15- 19.
- American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders fourth edition (DSM IV). Washington: DC.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). DSM-5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı. (Çev. Köroğlu, E.) İstanbul: HYB Yayıncılık.
- Aslan, M. (2009). *5-6 yaş grubu çocuklarda bilişsel işlemler ile uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Austin, V.L. & Sciarra, D.T. (2013). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. (Çev. Özekes, M). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- Bartan, M. (2010). Kütahya örneğinde ebeveyn-çocuk ilişkisi envanterinin 60–72 aylık çocukların anne ve babalarına uyarlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev.Gündüz, O.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Bertino, M. D. Connell, G. & Lewis, A.J. (2012). The association between parental personality patterns and internalising and externalising behaviour problems in children and adolescents. *Clinical Psychologist*,1-8.
- Beyazkurk, 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.
- Beyazkürk, D. (2005). *Biriktirilmiş olumlu deneyimler (banking time) müdahale programının okul öncesi öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bilgin Aydın, N. H. (2003). Çocuk ruh sağlığı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Boysan, M. ve Duyan V. (2010). Gelişimsel psikopatolojinin bakış açısıyla disosiyasyon, *Kriz Dergisi*, 18(1), 17-33.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*. 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*,3.
- Brook, J. S., Lee, J. Y., Finch, S.J. & Brown, E.N. (2012). The association of externalizing behavior and parent-child relationships: An intergenerational study. *Journal of Child Family Studies*, 21, 418-427.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Buyse, E. Verschueren, K. Doumen, S. Damme, J.V.& Maes, F. (2008) Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367-391.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz,Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, S. B. (1994). Hard to manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence and family context at two year follow up. *Journal of Child Psychology*, 22, 147- 166.
- Campbell, S. B. Shaw, D.S., Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467-488.

- Campbell, S.B. (1995). Behavior problems in preschool children: a review of recent research. *J. Child Psychology Psychiatry*. 36(1).113-149.
- Chung, L. C. (2000). *A study of teacher factors in teacher-child relationships with preschool children. adaptations of parent-teacher relationship scales*. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Nebraska–Lincoln.
- Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (1995). Perspectives on developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory method* (Vol. 1, Pp. 3-20). New York: Wiley
- Cirhinlioğlu, F.G. (2010) *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Coplan, J. (2013). *Behavior management plan for internalizing behavior*. [Çevrim-içi: <http://www.drcoplan.com/media/NASP-1.pdf> ], Erişim tarihi:11 Nisan 2014.
- Cüceloğlu, D. (2013). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, S. (2006). *Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin aile işlevlerinin, anne-çocuk ilişkilerinin ve aile işlevlerinin anne-çocuk ilişkilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demiriz, S. & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15,105-122.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (3), 149-162.
- Driscoll, K. & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood & Infant Psychology*, 7, 1-24.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2013). The teacher student relationship as a predictor of preschoolers' social anxiety. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 118-126.
- Dursun, A.(2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Eamon, M. K.(2001). The effects of poverty on children's socioemotional development: an ecological systems analysis. *Social Work*,46(3),256-266.
- Eminoğlu, B. (2007). *Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eraslan Çapan, B. (2009). Öğretmen adaylarının kişilerarası ilişkileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 127-142.

- Eripek, S.(1982). Kuramsal açıdan çocuklardaki problem davranışların nedenleri ve bir sınıflandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(2), 35-46.
- Fearon, R. P., Kranenburg M.J., van IJzendoorn M.H.,Lapsley,A.M,& Roisman, G.I.(2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development*, 81(2), 435–456.
- Gordon, T. (1997). Etkili öğretmenlik eğitimi. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Groh A. M., Roisman, G.I., Van IJzendoorn M.H., Kranenburg M.J. & Fearon, R. P. (2012). The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: a meta-analytic study. *Child Development*, 83(2), 591–610.
- Hamilton, S. F., Hamilton, M. A., Hirsch, B. J., Hughes, J., King, J., & Maton, K. (2006). Community contexts for mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34, 727-746.
- Hamre, B. K. & Pianta, (b.t.) R. C. *Student–teacher relationships*. [Çevrim,içi <http://www.pearweb.org/conferences/sixth/pdfs/NAS-CBIII-05-1001-005hamre%20&%20Pianta%20proof.pdf> ], Erişim Tarihi: 18 Mart 2014.
- Hamre, B. K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hamre, B.K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Hamza Akengin & Demir, S. B. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-international Journal of Educational Research*. 1 (1), 26-40.
- Heffer, R. W., Barry, T.D. & Garland, B.H. (2009).History, overview and trends in child and adolescent psychological assesment. In Matson, J.L., Andrasik,F.& Matson, M. L.(Eds.) *Assesing childhood psychopathology and developmental disabilities*.3-29. Springer Science & Bussines Media. LLC.
- Helker, W., Schottelkorb, A., & Ray, D. (2007). Helping students and teachers connect: an intervention model for school counselors. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research*, 35(2), 31-45.
- Henricsson, L., & Rydell, A.M. (2004). Elementary school children with behavior problems: teacher-child relations and self-perception. A Prospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 111-138.
- Hortaçsu, N. (2003). Çocuklukta ilişkiler ana baba,kardeş ve arkadaşlar. Ankara: İmge Kitabevi.
- Howes, C., Matheson, C. E., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264–273.

- Jewell, J.D., Hupp S. DA & Pomerantz A. M. (2009). Diagnostic Classification Systems In Matson,J.L. Et.Al. (Eds.) *Assessing Childhood Psychopathology and Developmental Disabilities*, 31-53. Springer New York.
- K.M. Rudasill, S.E. Rimm-Kaufman (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107–120.
- Kargı, E. & Erkan, S.(2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara İli Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSÇ) programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kazak Berument, S. (1998). Gelişimsel psikopatoloji. *Türk Psikoloji Bülteni*, 4, 93-94.
- Kerr, D.C.R., Lopez, N.L., Olson, S.L. & Sameroff, A.J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: The roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4) 369-383.
- Kıldan, A.O. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre okulöncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kılıç, E. Z.(2003). Gelişimsel psikopatolojinin temel kavramları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10(3), 137-147.
- Kim, J. & Cicchetti, D. (2004). A longitudinal study of child maltreatment, mother-child relationship quality and maladjustment: the role of self-esteem and social competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 341-354.
- Kotler, J. C. & McMahon, R. J. ( 2002) Differentiating anxious, aggressive, and socially competent preschool children: Validation of the social competence and behavior evaluation- 30 (Parent Version).*Behavior Research And Therapy*,40( 8),947-959.
- Kovacs, S.M. (2010), *The role of mother-child relationship quality in the link between maternal psychological control and internalized maladjustment in early adolescence*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Maryland.
- Ladd, G., Birch, S. & Bush, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influences? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- LaPointe, J. M. (2003). Teacher–student conflict and misbehavior: toward a model of the extended symmetrical escalation. *Journal of Classroom Interaction*, 38(2), 11–19.
- Lewis,M. (2005). The child and its family: The social network model. *Human Development*, 48, 8–27.
- Liu, J. (2006). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *J Child Adolescent Psychiatry Nurse*, 17(3), 93-103.

- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized / disoriented during the strange situation. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*, 121-160. Chicago: University of Chicago Press.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of pre-kindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C. (bt). *Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes*. [Çevrimiçi: [http://humancapitalrc.org/events/2007/hcconf\\_ecd/mashburn.pdf](http://humancapitalrc.org/events/2007/hcconf_ecd/mashburn.pdf)], Erişim tarihi:20 Şubat 2014.
- Mcgee, R., Partridge, F., Williams, S., & Silva, P.A. (1991). A twelve-year follow-up of preschool hyperactive children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(2), 224-32.
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and kindergarten behavior scales. Test manual*. Clinical Psychology Publishing Company, Inc. [Çevirimiçi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378210.pdf> ] Erişim Tarihi: 12 Şubat 2014.
- Merrell, K.W. (1995). An investigation of the relationship between social skills and internalizing problems in early childhood: construct validity of the preschool and kindergarten behavior scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13 (3), 230-240.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., & Demulder, E. K. (1997). Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8, 27-39.
- Morris, C. G. (2001). Psikolojiyi anlamak. (Çev. Ayvaşık, H. G., Sayıl, M.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- 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, 185 – 200.
- 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 & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Nelson, R.J. & Israel, A. C. (1997). *Behavior disorders of childhood*. New Jersey: Prentice Hall.
- NICHD Early Child Care Research Network (ECCRN). (2003). Social functioning in first grade: prediction from home, child care and concurrent school experience. *Child Development*, 74(6), 1639-1662.
- Nixon, R. D. V. (2002) Treatment of behavior problems in preschoolers. *Clinical Psychology Review*, 22 (4), 525-546.

- 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. E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology* 48,187-218.
- 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. & McCartney, K. (2007). Examining teacher- child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340 -369.
- O'Connor, E.E. & McCartney, K. (2006). Testing associations between mother-child and teacher-child relationships. *Journal of Educational Psychology*, 26(5), 301-326.
- Oktay, A. (2007) Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öner, Soykan Aysev, Altınoğlu Dikmeer, (b.t.) *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme bozukluğu.* [Çevrim-içi: <http://www.turkpsikiyatri.org/arsiv/adhd-brosur-anababa.pdf>] ,Erişim Tarihi: 30 Mayıs 2014.
- Özbey, S. & Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının öğretmenlerin bazı özelliklerine göre incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2135-2149.
- Özbey, S.(2012). Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1 ),43-62.
- Özdemir, Ç. (2012). *Algılanan öğretmen kabul-reddinin bazı değişkenler (güvenli bağlanma düzeyleri, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey) açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Paquette & Ryan, *Bronfenbrenner's ecological systems theory*, [Çevrim-içi: [http://www.floridahealth.gov/alternatesites/cmskids/providers/early\\_steps/training/documents/bronfenbrenners\\_ecological.pdf](http://www.floridahealth.gov/alternatesites/cmskids/providers/early_steps/training/documents/bronfenbrenners_ecological.pdf)], Erişim Tarihi: 10 Mart 2014.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8 (1), 11-26.
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. american psychological association. Washington, DC.
- Pianta, R. & Howes, C. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.

- Pianta, R. C. & Caldwell, C. B. (1990). Stability of externalizing symptoms from kindergarten to first grade and factors related to instability. *Development and Psychopathology*, 2(3), 247-258.
- Pianta, R. C. (2001). Students, teachers, and relationships support: Professional manual. psychological assessment resources, Inc U.S.A.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31 (2), 148-163.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L., Bennet, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Raikes, H. H. & Edwards, C.P. (2009). *Extending the dance in infant and toddler caregiving enhancing attachment and relationships*. Paul H. Brookes Publishing Co.: Baltimore, Maryland, USA.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., Thijs, J.T. & Oort, F.J. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of School Psychology*, 51,143-158.
- Sabol, T. J. & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Sanders, D. E., Merrell, K. W. & Cobb, H.C.(1999). Internalizing symptoms and effect of children with emotional and behavioral disorders: A comparative study with an urban African American sample. *Psychology in the Schools*, 36(3), 187-197.
- Saygı, D. & Uyanık Balat, G. (2013). Anasınıfına devam eden çocuğu olan annelerin çocukları ile ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Human Science*, 10(1), 844-862.
- Saygı, D. (2011). *Ebeveyn – çocuk ilişkisi ölçeğinin türkçe 'ye uyarlanması ve anne – çocuk ilişkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Örneğlemi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Schmitta, M.B., Pentimonti, J.M. & Justice, L.M. (2012). Teacher-child relationships, behavior regulation, and language gain among at-risk preschoolers. *Journal of School Psychology* 50, 681-699.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sonya, S. M. & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.



- Sözügeçer, Z. (2011). *Çocuklardaki davranış problemlerinin bağlanma stilleri aile işlevleri ve anne kabul algıları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Stevenson, J. & Goodman, R. (2001) Association between behavior at age 3 years and adult criminality. *The British Journal of Psychiatry*, 179, 197-202.
- Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31,148–163.
- Swick, K. J. & Williams, R.D. (2006). An analysis of bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 371-378.
- Şanlı, D. (2007) *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tandon, M., Cardeli, E. & Luby, J (2009). Internalizing disorders in early childhood: A review of depressive and anxiety disorders. *Child, Adolescent Psychiatry Clinic*, 18 (3), 593-610.
- Taşın Yeter, S.(2010). *5-6 Yaş grubu çocuklarda karşılaşılan davranış problemlerinin ve annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tok, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan yansımalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Toth, S. L. & Cicchetti, D. (2013). A developmental psychopathology perspective on child maltreatment. *Child Maltreatment*, 18(3), 135-139.
- Touliatos, J., & Lindholm, B. W. (1981). Congruence of parents' and teachers' ratings of children's behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9(3), 347-354.
- Tüzün, O. & Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam Dergisi*, 19 (1), 24-39.
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z.& Akman, B.(2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34,263-275.
- Van Campen, K. S., Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). Teacher-child relationship quality and classroom adjustment: Does gender matter? *Frances McClelland Institute for Children, Youth, and Families Research Link*, 1(5), 1-4.
- Van IJzendorrn, M.H. Sagi, A. & Lambermon, M.W.E. (1992). The multiple caregiver paradox: Some data from Holland and Israel. *Child Development*, 66,209-223.

- Verschueren, K., Doumen, S., Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14, 233-248.
- Yavuzer, H. (2003). Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan İnanç, B. & Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (1998). Çocuk ruh sağlığı. İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Yumuş, M.(2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36 - 72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Zhang, X., Chen, H. C. & Zhang, G. F. (2008). Children's relationships with mothers and teachers: linkages to problem behavior in their first preschool years. *Acta Psychologica Sinica*. 40(04), 418-426.
- Zisser, A. R. & Eyberg, S. M. (2012). Maternal ADHD: Parent-child interactions and relations with child disruptive behavior. *Child & Family Behavior Therapy*, 34, 33–52.

## EKLER DİZİNİ

### EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825 / 422-967

Konu :

13 Mart 2014

#### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 04.02.2014 tarih ve 217 sayılı yazınız

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programına kayıtlı **Arş. Gör. Semiha YÜKSEK USTA**'nın **Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ** danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Görülen Davranış Bozukluklarının Çocuk-Ebeveyn, Çocuk-Öğretmen İlişkisi Açısından İncelenmesi**" başlıklı yüksek lisans tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **04.03.2014** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ü. Şebnem HARPUR  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

## EK 2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Sayı: 51944218-010.99/605  
Konu: Semiha YÜKSEK USTA'nın araştırma izni

19/03/2014

### İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalınız Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Semiha YÜKSEK USTA'nın "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Bozukluklarının Ebeveyn - Çocuk ve Öğretmen - Çocuk İlişkileri Açısından İncelenmesi" konulu tez kapsamında çalışma yapma talebi Ankara Valiliği Millî Eğitim Müdürlüğüne uygun görüldüğüne ilişkin yazısı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve durumun adı geçene tebliğini saygılarımla rica ederim.

Prof.Dr. BERRİN AKMAN  
Enstitü Müdürü

EKLER :  
1 Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Yazısı

Enstitü Sekreter V. : O. ERUYSAL (Paraf)

okc  
25.3.2014  
uf

Hacettepe  
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



3075702886

### EK 3. ANAOKULU VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

#### ANAOKULU VE ANASINIFI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

ÇOCUĞUN ADI SOYADI:.....

ÇOCUĞUN YAŞI:.....

Çocuğun son 3 ay süresindeki davranışlarıyla ilgili gözlemlerinizi dikkate alarak işaretleyiniz.

Ölçekteki her madde için 4 seçenek söz konusudur.

**Hiç** Eğer söz konusu davranışı çocukta **hiçbir** zaman gözlemediyseniz işaretleyiniz.

**Nadiren** Eğer söz konusu davranışı çocukta **çok nadir** gözlemliyorsanız işaretleyiniz.

**Bazen** Eğer söz konusu davranışı çocukta **ara sıra** gözlemliyorsanız işaretleyiniz.

**Sıklıkla** Eğer söz konusu davranışı çocukta **sıklıkla** gözlemliyorsanız işaretleyiniz.

|   |  | Hiç | Nadiren | Bazen | Sıklıkla |
|---|--|-----|---------|-------|----------|
| 1 | Başka çocuklara takılır ya da onlarla alay eder.     |     |         |       |          |
| 2 | Başkalarını kızdıracak kadar gürültü yapar.          |     |         |       |          |
| 3 | Öfke nöbeti geçirir ya da aşırı tepki gösterir.      |     |         |       |          |
| 4 | Fiziksel açıdan saldırgandır.(vurur,tekme atar,iter) |     |         |       |          |
| 5 | Kızgın olduğunda bağırır ya da çığlık atar.          |     |         |       |          |
| 6 | Başka çocukların eşyalarını elinden zorla alır.      |     |         |       |          |
| 7 | Kurallara uymaz.                                     |     |         |       |          |
| 8 | Her zaman kendi bildiğini yapar.                     |     |         |       |          |

## EK 4. ÇOCUK ANABABA İLİŞKİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

Adı Soyadı:

### ÇOCUK-ANABABA İLİŞKİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki her bir ifadenin çocuğunuz ile ilişkinizi hangi derecede yansıttığını değerlendiriniz.

Aşağıdaki dereceleri düşünerek, her bir ifade için uygun rakamı yuvarlak içine alınız.

(1) Kesinlikle uygun değil (2) Pek uygun değil (3) Kararsızım (4) Oldukça uygun

(5) Kesinlikle uygun

|   |   | Kesinlikle uygun | Değil |       |   |            |  |         |            |
|---|---|------------------|-------|-------|---|------------|--|---------|------------|
|   |   | Pek              | Uygun | Değil |   | Kararsızım |  | Oldukça | Uygun      |
|   |   |                  |       |       |   |            |  |         | Kesinlikle |
|   |   |                  |       |       |   |            |  |         | Uygun      |
| 1 | Çocuğumla sıcak ve şefkatli bir ilişki paylaşırım                 | 1                | 2     | 3     | 4 | 5          |  |         |            |
| 2 | Çocuğumla ben sürekli olarak birbirimizle çatışma halinde gibiyiz | 1                | 2     | 3     | 4 | 5          |  |         |            |
| 3 | Çocuğum iyi hissetmediğinde benim kendisini rahatlatmamı bekler   | 1                | 2     | 3     | 4 | 5          |  |         |            |
| 5 | Çocuğum benimle olan ilişkisine değer verir                       | 1                | 2     | 3     | 4 | 5          |  |         |            |
| 7 | Çocuğum ihtiyaç duyduğunda yardım kabul etmek istemez             | 1                | 2     | 3     | 4 | 5          |  |         |            |
| 8 | Çocuğumu övdüğümde, gururla gözlerinin içi güler                  | 1                | 2     | 3     | 4 | 5          |  |         |            |

## EK 5. ÖĞRETMEN ÇOCUK İLİŞKİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ (Pianta, 2001)

Lütfen bu formu doldururken göz önünde bulundurduğunuz öğrenciyle ilgili aşağıdaki bilgileri veriniz.

Çocuğun Adı – Soyadı: \_\_\_\_\_ Çocuğun Yaşı: \_\_\_\_\_ Çocuğun Cinsiyeti: \_\_\_\_\_

Bu çocukla ne kadar süredir birliktesiniz?: \_\_\_\_\_

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

| Kesinlikle Uymuyor | Pek Uymuyor | Bilmiyorum /Emin Değilim | Biraz Uyuyor | Tamamen Uyuyor |
|--------------------|-------------|--------------------------|--------------|----------------|
| 1                  | 2           | 3                        | 4            | 5              |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşıyorum                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Eğer üzgünse/kızgınsa, bu çocuk benden onu rahatlatmamı ister                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Bu çocuk benim, fiziksel olarak şefkat göstermemden ya da dokunmamdan rahatsız olur | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Bu çocuk benimle olan ilişkisine değer verir  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Bu çocuk hatasını düzelttiğimde, incinmiş ya da utanmış görünür                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Bu çocuğu övdüğümde gururlanır  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Bu çocuk benden ayrılmaya karşı şiddetli tepki gösterir                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## EK 6. AADÖ KULLANIM İZİNİ

Sayfa 1 / 1

Subject: **PKBS-2 KULLANIM İZİNİ**  
To:  
Semiha YUKSEK USTA <semihayukse@hacettepe.edu.tr>

Date: 28/03/14 22:57  
From: Saide Özbey <saideozbey@gmail.com>

**Semiha YUKSEK USTA'nın** Yrd.Doç.Dr. Arif Yılmaz danışmanlığında "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Bozukluklarının Ebeveyn-Çocuk ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi Açısından İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasında geçerlik güvenirliğini yapmış olduğum Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'ni (PKBS-2) kullanmasında sakınca bulunmamaktadır.

--  
Dr.Saide ÖZBEY  
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü  
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

<http://mmpl.hacettepe.edu.tr/iwc-static/layout/shell.html?lang=tr&3.0.0.1.015148> 13.07.2014



## EK 7. ÇAIÖ KULLANIM İZNI



T. C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı



22 Ocak 2013

Sayın Arş. Gör. Semiha YÜKSEK USTA

ÇOCUK-ANABABA İLİŞKİ ÖLÇEĞİ'Nİ (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010) ilgili yerlerde kaynak gösterilmesi şartıyla, araştırmanızda kullanabilirsiniz. Adı geçen ölçek başka çalışmalarda kullanılmak istendiğinde bilgi verilmeli ve başkalarına verilmemelidir. Çalışmanız yayınlandıktan sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

### İMZA

Araştırmacılar Adına  
Yrd. Doç. Dr. Ege Akgün  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Araştırmacılar Adına:

### İMZA


Arş.Gör. Semiha YÜKSEK USTA

## EK 8. ÖÇİÖ KULLANIM İZNI

13.11.2013

Sayın İlgili


Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan Semiha Yüksek Usta tarafından "Okul öncesi dönem çocuklarda davranış bozuklukları ve öğretmen çocuk etkileşimi arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere tarafımdan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan *Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin* kullanılmasına izin veriyorum.



Doç. Dr. Derya Şahin  
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı  
35100 Bornova-İzmir  
e-posta: derya.sahin@ege.edu.tr  
Tel: +902323114169

## EK 9. ORJİNALLİK RAPORU

[Folders](#) [Settings](#) [Account Info](#)

 Professional Plagiarism Prevention



Document moved to trash - [undo](#)

Search Trash

My Folders

- My Folders
- My Documents**
- Trash

My Documents Documents Settings page 1 of 1

| Title   | Report | Author                  | Processed                                | Actions   |
|---|--------|-------------------------|--|---|
| OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN ANNE-ÇOCUK VE ÖĞRETMEN ÇOCUK İLİŞKİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ<br>1 part - 26,247 words | 6%     | Semiha<br>Yukse<br>Usta | August 21,<br>2014<br>4:38:26 PM<br>EEST |   |

page 1 of 1

## ÖZGEÇMİŞ

|                    |                         |
|--------------------|-------------------------|
| <b>Adı Soyadı</b>  | Semiha Yüksek Usta      |
| <b>Doğum Yeri</b>  | Elbistan/ Kahramanmaraş |
| <b>Doğum Yılı</b>  | 1989                    |
| <b>Medeni Hali</b> | Evli                    |

### Eğitim ve Akademik Durumu

|                    |  |           |
|--------------------|--|-----------|
| <b>Lise</b>        | Elbistan Anadolu Lisesi  | 2006      |
| <b>Lisans</b>      | Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği | 2010      |
| <b>Yabancı Dil</b> | İngilizce  | ÜDS 82,5  |
| <b>İş Deneyimi</b> | Hacettepe Üniversitesi Araştırma Görevlisi                     | 2013-     |
|                    | Ahi Evran Üniversitesi Araştırma Görevlisi                     | 2011-2013 |
|                    | Şehit Hasan Öztürk İlköğretim Okulu Okul Öncesi Öğretmeni      | 2010-2011 |