

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI



YILMAZLIK VE ÖĞRETMEN-ÇOCUK İLİŞKİSİ
ARASINDA PROBLEM DAVRANIŞLARIN ARACI ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNCİ GÖZDE ÖZÇİRA

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. TÜRKER SEZER

BOLU, TEMMUZ - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

İnci Gözde  Z IRA tarafından hazırlanan “Yılmazlık ve  ğretmen-
 ocuk İlişkisi Arasında Problem Davranışların Aracı Rolü” adlı tez çalışması
jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul  ncesi Eğıtimi Bilim
Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğı kabul edilmiştir. 9/07/2024

Jüri  yeleri

İmza

Danışman

Doç. Dr Türker SEZER

Bolu Abant İzzet Baysal  niversitesi

.....

 ye

Doç. Dr. Pelin AKSÜT ARSLAN

Bolu Abant İzzet Baysal  niversitesi

.....

 ye

Prof. Dr Yasemin AYDOĞAN

Gazi Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğıtim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğıtim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,
aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2022/08 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

İNCİ GÖZDE ÖZÇİRA

ÖZET

**YILMAZLIK VE ÖĞRETMEN-ÇOCUK İLİŞKİSİ ARASINDA
PROBLEM DAVRANIŞLARIN ARACI ROLÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
İNCİ GÖZDE ÖZÇİRA
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. TÜRKER SEZER)**

**BOLU, TEMMUZ - 2024
XII + 77**

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının yılmazlığı ile öğrenci-öğretmen ilişkisi arasındaki ilişkide problem davranışların aracı rolünün saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir ilinin Altıeylül ve Karesi ilçelerinin Balıkesir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anasınıfları ve anaokulları arasından kolay ulaşılabilirlik yöntemi ile seçilen kurumlara devam eden 48-72 aylık (79 kız, 78 erkek) toplam 157 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, Şahin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği”, Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” ve Ersay (2016) tarafından geliştirilen “Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenleri ile çatışma ve bağımlılık türünde ilişki kuran çocukların yılmazlıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların yılmazlığının öğrenci-öğretmen ilişkisindeki yakınlık ve çatışmanın yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Yılmazlıkları yüksek düzeyde olan çocukların davranış problemlerinin düşük olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak, davranış problemleri düşük düzeyde olan çocukların öğretmenleri ile daha çok yakınlık kurdukları ancak davranış problemleri yüksek düzeyde olan çocukların öğretmenleri ile sık çatışma yaşadıkları ve bağımlılık ilişkisi (sadece dışa yönelim davranış problemleri) geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkide içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin aracı rollerinin olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen ile etkili iletişimin ortaya çıkması için çocukların yılmazlıklarının desteklenmesi ve problem davranışlarını azaltacak önlemlerin alınması gerektiği anlaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, Yılmazlık, Davranış Problemleri, Okul Öncesi Eğitimi

ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF PROBLEM BEHAVIOURS BETWEEN RESILIENCE AND TEACHER-CHILD RELATIONSHIP

MA THESIS

INCI GOZDE OZCIRA

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

PRE-SCHOOL EDUCATION PROGRAM

(SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. TURKER SEZER)

BOLU, JULY 2024

XII + 77

This study aimed to determine the mediating role of problem behaviors in the relationship between preschool children's resilience and the student-teacher relationship. The type of quantitative research used in the study was a relational survey model. Using convenience sampling, the study group consisted of 157 children (79 girls and 78 boys) aged 48–72 months, attending preschool and kindergarten classes affiliated with the Balıkesir Directorate of National Education in the Altıeylül and Karesi districts of Balıkesir. The data for the study were obtained using a “Personal Information Form” created by the researcher, the “Student-Teacher Relationship Scale” adapted into Turkish by Sahin (2014), the “Preschool and Kindergarten Behavior Scale” adapted into Turkish by Alisinanoglu and Ozbey (2009), and the “Early Childhood Resilience Scale” developed by Ersay (2016). The study's results revealed that children with conflictual and dependent relationships with their teachers exhibited lower levels of resilience. Additionally, it was found that the children's resilience predicted the closeness and conflict in the student-teacher relationship. Children with high levels of resilience were found to have fewer behavioral problems. Furthermore, children with fewer behavioral problems were observed to have closer relationships with their teachers, whereas children with higher levels of behavioral problems were found to experience frequent conflicts and develop dependent relationships (only for externalizing behavioral problems) with their teachers. It was concluded that internalizing and externalizing behavioral problems did not play a mediating role in the relationship children established with their teachers. It was understood that to foster effective communication with teachers, children's resilience should be supported, and measures should be taken to reduce problem behaviors.

KEYWORDS: Child-Teacher Relationship, Resilience, Problem Behaviors, Preschool Education

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ	ix
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xi
TEŞEKKÜR.....	xii
1. GİRİŞ 1	
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırma Hipotezleri.....	5
1.4 Araştırmanın Önemi	5
1.5 Sayıtlar	6
1.6 Sınırlılıklar.....	6
1.7 Tanımlar.....	7
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1 Öğretmen-Çocuk İlişkisi	8
2.2 Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Alt Boyutları.....	8
2.2.1 Yakınlık.....	9
2.2.2 Çatışma.....	9
2.2.3 Bağımlılık.....	10
2.3 Öğretmen-Çocuk İlişkisi ve İlgili Değişkenler	10
2.4 Problem Davranışlar.....	11
2.4.1 İçe Yönelim Davranış Problemleri.....	12
2.4.2 Dışa Yönelim Problem Davranış Problemleri.....	13
2.5 Problem Davranışlar ile İlişkili Değişkenler.....	14
2.6 Problem Davranışlar ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi	16
2.7 Erken Çocuklukta Yılmazlık	16
2.7.1 Risk Faktörleri.....	17
2.7.2 Koruyucu Faktörler	17
2.8 Yılmazlık ve İlişkili Değişkenler.....	18
2.9 Yılmazlık ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi	18
2.10 İlgili Araştırmalar	19
2.10.1 Öğretmen-Çocuk İlişki ile İlgili Yapılan Çalışmalar	19
2.11 Yılmazlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	33
3. YÖNTEM.....	41

3.1	Araştırma Modeli	41
3.2	Çalışma Grubu	41
3.3	Veri Toplama Araçları	45
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu	45
3.3.2	Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği.....	45
3.3.3	Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği	46
3.3.4	Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ).....	47
3.4	Verilerin Toplanması	47
3.5	Verilerin Analizi	48
4.	BULGULAR.....	50
4.1	Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	50
4.2	Çocukların Yılmazlığı ile Öğretmen-Çocuk Yakınlığı Arasındaki İlişkide Problem Davranışların Aracı Rolüne Yönelik Bulgular.....	51
4.3	Çocukların Yılmazlığı ile Öğretmen-Çocuk Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Problem Davranışların Aracı Rolüne Yönelik Bulgular.....	52
4.4	Çocukların Yılmazlığı ile Öğretmen-Çocuk Çatışması Arasındaki İlişkide Problem Davranışların Aracı Rolüne Yönelik Bulgular.....	54
5.	SONUÇ ve TARTIŞMA	56
5.1	Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	56
5.2	Çocukların Yılmazlığı ile Öğretmen-Çocuk Yakınlığı Arasındaki İlişkide Problem Davranışların Aracı Rolüne Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	56
5.3	Çocukların Yılmazlığı ile Öğretmen-Çocuk Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Problem Davranışların Aracı Rolüne Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	58
5.4	Çocukların Yılmazlığı ile Öğretmen-Çocuk Çatışması Arasındaki İlişkide Problem Davranışların Aracı Rolüne Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	60
6.	ÖNERİLER	63
7.	KAYNAKLAR	65
8.	EKLER.....	76

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1. Araştırma Hipotezleri	5
Şekil 3.1. Değişkenler arasındaki aracılık etkisinin belirlenmesine yönelik tahmin modeli.....	49
Şekil 4.1. Çocukların yılmazlığı ile öğretmen-çocuk yakınlığı arasındaki ilişkide problem davranışların aracı rolüne yönelik model	51
Şekil 4.2. Çocukların yılmazlığı ile öğretmen-çocuk bağımlılığı arasındaki ilişkide problem davranışların aracı rolüne yönelik model	53
Şekil 4.3. Çocukların yılmazlığı ile öğretmen-çocuk çatışması arasındaki ilişkide problem davranışların aracı rolüne yönelik model	54



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. İçe yönelim davranış problemleri ve tanımları	12
Tablo 2.2. Dışa yönelim davranış problemleri ve tanımları.....	14
Tablo 3.1. Çocukların cinsiyet dağılımı	42
Tablo 3.2. Çocukların annelerinin yaşları dağılımı	42
Tablo 3.3. Çocukların anne öğrenim durumu dağılımı	42
Tablo 3.4. Çocukların annelerinin çalışma durumu dağılımı	43
Tablo 3.5. Çocukların babalarının yaşları dağılımı	43
Tablo 3.6. Çocukların baba öğrenim düzeyi dağılımı	43
Tablo 3.7. Çocukların okula devam süresi dağılımı.....	44
Tablo 3.8. Çocukların devam ettikleri okul türü dağılımı	44
Tablo 3.9. Öğretmenlerin cinsiyet dağılımı.....	44
Tablo 3.10 Öğretmenlerin mesleki deneyimleri dağılımı.....	44
Tablo 3.11. Normalliğin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro- Wilk Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.1. Değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular.....	50

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

EÇYÖ	: Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği
GA	: Güven Aralığı
<i>f</i>	: Frekans
LB	: Alt Güven Aralığı
N	: Katılımcı Sayısı
ÖÖİÖ	: Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği
p	: Anlamlılık Düzeyi
r	: Korelasyon Katsayısı
R^2	: Regresyon Katsayısı
Ss	: Standart Sapma
UB	: Üst Güven Aralığı
$\bar{X}$	: Ortalama Puan
β	: Standardize Beta Katsayısı
%	: Yüzdelik Değeri

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmam süresince bana rehberlik eden, her adımda sabırla yanımda olan ve bilgisiyle beni aydınlatan değerli danışmanım Doç. Dr. Türker Sezer'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Akademik yolculuğumda bana ilham veren ve her zaman teşvik eden Doç. Dr. Türker Sezer, yalnızca bir danışman değil aynı zamanda bir mentor ve rol model oldu. Bu süreçte gösterdiği özveri, destek ve içtenlik için kendisine sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ondan öğrendiklerim, hayatım boyunca yolumu aydınlatacak ve karşılaştığım her zorlukta bana rehberlik edecek.

Ayrıca, tez savunmam sürecinde değerli katkılarını sunan ve yapıcı eleştirileriyle çalışmamı geliştirmeme yardımcı olan saygıdeğer jüri üyeleri Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN'a ve Doç. Dr. Öğr. Üyesi Pelin AKSÜT ARSLAN'a teşekkürlerimi sunarım. Sağladıkları bu değerli geri bildirimler, akademik gelişimime önemli katkılarda bulunmuştur.

Bu sürecin bana kazandırdığı kıymetli dostlarım Tuğba GÜN, Zeynep SİPAHİOĞLU ve Rabia ÖRÜMCÜ ile sevgili kızı Irmak'a her zaman yanımda oldukları ve desteklerini esirgemedikleri için teşekkür etmek istiyorum. Akademik camiada insanlar bazen sohbet edecek birini bulmazken, bizim grubumuzun birbirine olan içten desteği ve birbirimize verdiğimiz duygusal destek benim için gerçekten çok değerliydi. Teams uygulaması üzerinden gerçekleştirdiğimiz sayısız çalışma bu süreci hem daha keyifli hem de verimli hale getirdi. Birlikte çalışarak elde ettiğimiz başarılar, arkadaşlığımızın da yapı taşlarını oluşturdu. Sizlerle bu yolculuğu paylaşmak benim için büyük bir şanstı.

Ayrıca hayatım boyunca bana inanan ve desteklerini her zaman hissettiren sevgili anne ve babama en içten teşekkürlerimi sunarım. Verdikleri sevgi, sabır ve anlayış, akademik yolculuğumda en büyük güç kaynağım oldu.

Son olarak, hayatımın her anında yanımda olan, sevgisi ve desteğiyle beni motive eden değerli eşim Samet ÖZÇİRA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte gösterdiği sabır ve anlayış için minnettarım. Onun varlığı, karşılaştığım tüm zorlukları aşmamda bana güç verdi.

İnci Gözde ÖZÇİRA

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırma hipotezleri, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimi için kritik bir dönemdir ve bu dönemde alınan eğitimin yüksek kalitede olması büyük önem taşımaktadır (OECD, 2017). Öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğretmen ve çocukların bireysel özelliklerinin etkileşiminin sonucunda ortaya çıkan kişilerarası ilişki olarak tanımlanabilir (Pianta vd., 2003). Öğrenci-öğretmen ilişkisinin çeşitli alt boyutları vardır. Bu alt boyutlardan çatışma, öğretmen ile yaşanan gerilim ve anlaşmazlığı; bağımlılık öğrencinin öğretmeninden sürekli ilgi beklemesi ve özerk hareket edememesini; yakınlık ise öğretmenle kurulan sıcak, sevgi dolu ve açık iletişimi ifade etmektedir (Pianta, 2001).

Öğrenci-öğretmen ilişkisi, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişiminde ve öğrenme çıktılarında kilit bir rol oynamaktadır (Zou vd., 2024). Araştırmacılar nitelikli öğrenci-öğretmen ilişkisinin, eğitimin nasıl sunulduğu ile ilişkili olduğunu savunmaktadır (Entwistle ve Hayduk, 1988; Hamre ve Pianta, 2001). Bu görüş Bronfenbrenner'in (1979) biyoekolojik kuramını destekler niteliktedir. Bronfenbrenner'in biyoekolojik kuramına göre çocuk-yetişkin (ebeveyn ve öğretmen) ilişkileri, sınıflar, akranlar ve aileler çocukla etkileşim içinde olan sistemlerdir. Gelişim, çocuk ile bu sistemler arasındaki karşılıklı etkileşimler sonucunda gerçekleşmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Çocuklar öğretmenleri ile politika, kültür ve biyolojik süreçler dolayısıyla etkileşime girerler (Pianta ve Walsh, 1996).

Araştırmacılar öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları yakınlık ilişkisi ile erken çocukluk döneminden ergenlik dönemine kadar daha iyi akran ilişkileri ve sosyal becerilerin ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Magro vd., 2023). Ayrıca yakın öğrenci-öğretmen ilişkisi çocukların çekingenliğini (Metin Aslan ve Boz, 2022) ve ebeveynler arasındaki çatışmanın çocukların sosyal yeterliliği üzerindeki etkisini (Saral ve Acar, 2021) hafifletmektedir. Bununla beraber öğretmenle kurulan olumlu ilişkiler çocukların akademik başarısını ve öğrenme davranışlarını

pozitif yönde etkilemektedir (Acar vd., 2022; Hernández vd., 2017). Bunların aksine çocukların öğretmenleri ile kurdukları bağımlılık ilişkisi düşük bağımsız sınıf katılımına (öğretmenden bağımsız hareket edememe ya da otonom katılım) sebep olmaktadır (Spilt vd., 2012). Ayrıca bağımlılık ilişkisi ile çocukların ifade edici dil becerisi arasında ilişki belirlenmiş ve daha yüksek düzeyde bağımlılığın daha düşük düzeyde ifade edici dil becerisini yordadığı anlaşılmıştır (Sara1 ve Acar, 2021). Bir başka araştırmada ise öğretmenine yüksek düzeyde bağımlılık sergileyen çocukların çatışma ilişkilerinin de arttığı görülmüştür (Ferreira vd., 2021). Öğrenci ile öğretmen arasında yaşanan çatışmanın da çocukların akademik başarısını olumsuz yönde etkilediğı bulunmuştur (Ansari vd., 2020; Colins, 2016; Spilt vd., 2012). Çatışmalı öğrenci-öğretmen ilişkileri öğrencilerin çekingenliğini ve suskunluğunu arttırmakta (Metin Aslan ve Boz, 2022), okul bağılılıklarını (Engels vd., 2021) ve sosyal yeterliliklerini (Sara1 ve Acar, 2021) de negatif etkilemektedir. Ayrıca çatışma ile karakterize edilmiş ilişkiler çocukların içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerini de arttırmaktadır (Mohamed, 2018). Hatta yapılan bazı boylamsal araştırmalar, davranış problemlerinin negatif ilişkileri, negatif ilişkilerin ise davranış problemlerini arttırdığını, yani bu değişkenlerin çift yönlü etkisini ortaya koymuşlardır (Crockett vd., 2018; Doumen vd., 2008; Roorda vd., 2014).

Davranış problemleri bireyin kabul edilebilir toplumsal normlara aykırı veya başkalarını olumsuz yönde etkileyen davranış örüntüleri olarak ifade edilir (Amerikan Psikiyatri Birliğı, 2013). Okul öncesi dönemde sık rastlanan davranış problemleri yalan söyleme, zorbalık, içe kapanıklık, alay etme, tırnak yeme gibi davranışlardır (Özbey, 2010; Özbey ve Alisinanoğlu, 2010; Temiz, 2020; Uysal vd., 2010). Davranış problemleri, içe yönelim ve dışa yönelim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İçe yönelim davranış problemleri bireylerin kendilerine yönelttikleri, negatif düşünceleri içeren davranış örüntüleridir (Eisenberg vd., 2000). Dışa yönelim davranış problemleri ise sosyal çevreye yöneltilen kontrolsüz, meydan okumacı ve uyumsuz davranışları içermektedir (Furlong vd., 2004, s.243-261; Holland vd., 2017).

Araştırmacılar, akranları tarafından reddedilen çocukların kabul görenlere kıyasla daha yüksek düzeyde dışa yönelim davranış problemleri gösterdiklerini ve anne raporlarına göre, içe yönelim davranış problemlerinde artış yaşadıklarını ortaya koymuşlardır (Keiley vd., 2000). Hunt ve diğeri (2017) tarafından yapılan

sürmüşlerdir (Sun ve Stewart, 2023). Burada bahsedilen “yılmazlık” kavramının doğru anlaşılması önem arz etmektedir.

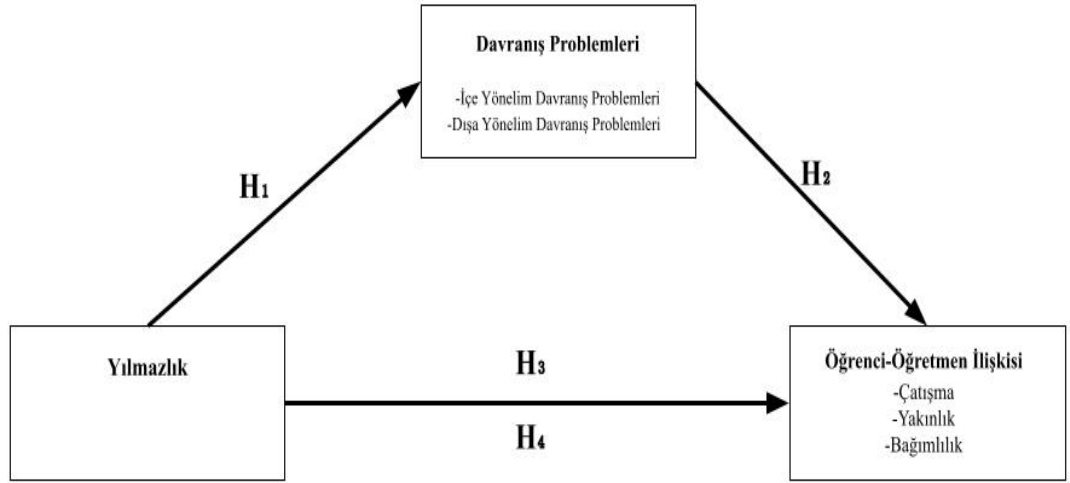
Yılmazlık en basit ifadeyle, dinamik bir sistemin yaşamını veya gelişimini tehdit eden rahatsızlıklara adaptasyon sağlaması veya üstesinden gelmesi olarak tanımlanabilir (Masten, 1994). Alanyazındaki psikolojik dayanıklılık, psikolojik sağlamlık ve resilyans olarak da geçmekte olan yılmazlık kavramı ülkemizde son yıllarda özellikle eğitim bilimleri, çocuk gelişimi ve psikoloji alanlarında çalışılmaya başlanmıştır (Demiray, 2019; Hasamancıoğlu vd., 2020; Yılmaz ve Çakır, 2021). Alan yazında yılmaz çocuklara “resilient” denmiştir. Yapılan çalışmalar yılmaz çocukların birçok olumlu özelliğini ortaya koymuştur. Bunlardan bazıları; bilişsel yetenekler, özgüven, problem çözme becerisi, benlik saygısı gibi özelliklerdir (Huppert ve So, 2013; Wright ve Masten, 2005).

Çocukların yılmazlığın gelişimi, maruz kaldıkları risklere ve risk faktörlerinin oluşturduğu olumsuzlukları baskılayan koruyucu faktörlere bağlıdır. Risk faktörleri içsel (bireysel) ve dışsal (aile, çevre, toplum) olarak ayrılmaktadır. Koruyucu faktörler de aynı şekilde bireysel ve dışsal koruyucu faktörler olarak ikiye ayrılmaktadır. Eğer koruyucu faktörlerden bazıları olumluysa, çocuğun yılmazlığı artmaktadır (Wright ve Masten, 2005). Buna paralel olarak Benard (2004) yetişkinlerle kurulan olumlu ilişkilerin dayanıklılığı teşvik eden koruyucu bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Diers (2020) yüksek risk altındaki çocukların öğretmenleri ile pozitif bir ilişki kurmalarının yılmazlığı geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Moreno-Maldonado ve arkadaşları (2020) ile Theron ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmalar da çocukların öğretmenlerinden aldıkları desteğin, yılmazlığın teşvik edilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Yine de alan yazında çocukların davranış problemleri ve yılmazlık arasındaki ilişkiye dair yapılmış çalışmalar sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırmada davranış problemlerinin, öğrenci-öğretmen ilişkisi ile yılmazlık arasındaki rolü araştırılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının yılmazlığı ile öğrenci-öğretmen ilişkisi arasındaki ilişkide problem davranışların aracı rolünün saptanmasıdır.

1.3 Araştırma Hipotezleri



Şekil 1.1. Araştırma Hipotezleri

H₁. Yılmazlık, davranış problemlerini etkiler.

H₂. Davranış problemleri öğrenci-öğretmen ilişkisini etkiler.

H₃. Yılmazlık, öğrenci-öğretmen ilişkilerini etkiler.

H₄. Davranış problemlerinin yılmazlık ile öğrenci-öğretmen ilişkisi arasında aracı rolleri vardır.

1.4 Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişkinin, çocuğun ilerleyen yaşlardaki gelişimini ve öğrenme çıktılarına etkilediği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Dolayısıyla gelişimin temellerinin atıldığı dönem olan okul öncesi dönemde, çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkilerin bu temelin en önemli parçalarından biri olduğu ifade edilebilir..

Eğitimin temel yapı taşlarından biri olan “öğrenci-öğretmen ilişkisi” çocukların gelişimi için kritik bir öneme sahiptir (Ansari vd., 2020; Baker, 2006; Hamre ve Pianta, 2001; Silver vd., 2005). Bu ilişki, Bronfenbrenner'in biyoekolojik kuramı çerçevesinde incelendiğinde, öğrenci-öğretmen ilişkisinin yalnızca sınıf içindeki etkileşimlerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda bireyin yaşamındaki bilişsel gelişim (Pianta ve Stuhlman, 2004), sosyal ve duygusal gelişim (Endedijk vd., 2022) ve dil gelişimi (Rudasill ve Acar, 2019) gibi alanlarla da etkileşimde olduğu açıkça görülmektedir (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Ancak alanyazında, bu etkileşimlerin çocukların hayatındaki diğer alanlarda nasıl

bir etki yarattığını inceleyen ve örneğin yılmazlık gibi çocukların kişilik özellikleriyle olan ilişkisini konu alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sınıfın içinde çocuklar ile kurdukları ilişkinin çocukların yılmazlık ve davranış problemleri açısından incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının yılmazlık ve davranış problemlerinin öğrenci-öğretmen ilişkisi ile etkileşimini ortaya koyarak alan yazına katkı sağlaması açısından önemlidir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlere, çocuklar ile kuracakları ilişkinin türünün olası sonuçları hakkında yol gösterecek önemli bulgular sunacaktır (Magro vd., 2023; Metin Aslan ve Boz, 2022; Spilt vd., 2012). Bunun yanında, öğretmenlerin bu ilişkiyi nasıl daha etkili hale getirebilecekleri konusunda kanıta dayalı öneriler sunulacaktır. Bu bağlamda, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve bu ilişkiyi etkileyen diğer değişkenler arasındaki bağlantıyı anlamak, erken eğitimin kalitesini artıracak (Atış Akyol vd., 2021; Martin ve Collie, 2019; Sabol ve Pianta, 2012) ve çocuklarımızın başarısını destekleyecek (Acar vd., 2022; Hernández vd., 2017) bir bakış açısı oluşturması nedeni ile önemlidir. Ayrıca bu araştırma sonuçları, çocukların problem davranışları ve yılmazlıkları arasındaki ilişkinin öğrenci-öğretmen etkileşimine nasıl yansıdığını ortaya koyacağı için, çocukların ailelerine bu konuda bir farkındalık kazandırması (Dearing, 2008; Pianta vd., 1997; Silver vd., 2005) açısından önemlidir.

1.5 Sayıtlar

Bu çalışmada kullanılan;

- Araştırmacı tarafından oluşturulmuş Genel Bilgi Formundan toplanan bilgiler,
- Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ve Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeğinin öğretmenler tarafından yanıtlanırken, katılımcıların samimi ve dürüst oldukları varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

Araştırmadan elde edilen bulgular;

- 2022-2023 eğitim öğretim yılı, Balıkesir ili Altıeylül ve Karesi ilçesindeki,
- Verilerin toplanması sürecinde okul yöneticisi veya öğretmenlerin bazılarının katılım için isteksiz olması, öğretmenlerin zamanları olmadıklarını ifade ederek ölçekleri yarım bırakması, belirlenen kimi

okullarda yürütülen birden fazla çalışma olması, ailelerin çalışmaya katılım için gönüllü olmaması gibi sebepler ile resmi ve özel okulda okul öncesi eğitime devam eden 48-72 ay 157 ocuk ve 22 ğretmen, araştırmada kullanılan lme araçları ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Öğrenci-ğretmen İlişkisi; ğrenci-ğretmen ilişkisi, ğretmen ve çocukların bireysel özelliklerinin etkileşiminin sonucunda ortaya çıkan kişilerarası ilişkidir (Pianta vd., 2003).

Davranış Problemleri; Davranış problemleri “başkalarının temel haklarını ya da toplumsal norm ya da kuralları ihlal eden, tekrarlayıcı ve tutarlı davranış örüntüsü” olarak tanımlanmıştır (American Psychiatric Association, 2013).

Yılmazlık (Resilience); "Dinamik bir sistemin, sistemin işlevini, yaşayabilirliğini veya gelişimini tehdit eden rahatsızlıklara başarılı bir şekilde uyum sağlama kapasitesidir" (Masten, 1994).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusuna yönelik kuramsal temeller açıklanmış ve araştırmanı amacı kapsamında öğrenci-öğretmen ilişkisi, davranış problemleri ve yılmazlık tanıtılmıştır. Bölümün sonunda ise ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Öğretmen-Çocuk İlişkisi

Erken çocukluk eğitimi, bireyin akademik ve sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde kurulan güçlü ve olumlu ilişkiler, çocukların eğitim hayatları boyunca başarılı olmalarına yardımcı olabilir (Birch ve Ladd, 1997). Oldukça geniş bir literatür, nitelikli öğrenci-öğretmen ilişkilerinin erken çocukluk dönemindeki davranışsal, akademik ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında önemli bir etmen olduğunu ortaya koymaktadır (Baker, 2006; Hamre ve Pianta, 2001; Silver vd., 2005). Öğretmenler, çocukların sık sık etkileşim kurdukları çevreyi temsil eder. Biyoekolojik sistemler kuramına göre öğretmenler ve ebeveynler, çocuğun birebir etkileşimde olduğu mikrosistem içerisinde yer alır (Pianta vd., 1977). Bu kurama göre belirli bir ortamdaki ilişkiler, bireyin yalnızca o ortamdaki ilişkilerini etkilemekle kalmayıp bireyin zaman içindeki gelişimini de etkiler (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Dolayısıyla çocuğun sınıfta öğretmeni ile kurduğu ilişkilerin etkilerinin anlaşılması önemlidir.

2.2 Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Alt Boyutları

Öğrencilerin öğretmenleriyle kurduğu olumlu ilişkiler çocukların okul başarısını arttırmaktadır (Acar vd., 2021; Hernández vd., 2017; O'Connor ve McCartney, 2007). Ayrıca öğrenci-öğretmen ilişkisindeki sıcaklık çocukların derse ilgilerini beslemekte ve onları sınıftaki kurallara uymaya itmektedir (Wentzel, 1998). Bunun yanı sıra bu dönemde kurulan olumlu ilişkilerin çocukların gelecekteki eğitim yaşamlarında okul bağlamındaki taleplerle başa çıkmasını desteklemektedir (Howes vd., 1994). Çocuk ile öğretmen arasındaki olumsuz ilişkiler ise çocukların sosyal yeterliliklerinin ve akademik başarılarının düşük olmasına ve sınıfta daha isteksiz olmalarına sebep olmaktadır (Pianta ve Stuhlman, 2004; Spilt vd., 2012).

Öğrenci-öğretmen ilişkisi, genellikle üç ana boyut altında incelenir: yakınlık, çatışma ve bağımlılık. Bu boyutlar, öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinin kalitesini ve doğasını belirler (Pianta, 2001).

2.2.1 Yakınlık

Yakınlık, öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkide sıcaklığı, sevgiyi ve açık iletişimi ifade eder (Pianta, 2001). Öğrencilerin akademik başarıları açısından bakıldığında öğretmeni ile yakınlık kurmuş olanların yüksek başarı gösterdikleri araştırmalar ile ortaya konmuştur (Pianta ve Stuhlman, 2004; Acar vd., 2021; Hernández vd., 2017). Ayrıca öğretmenleri ile sıcak ilişkiler kurmuş olan çocukların okula bağlılık ve okula uyumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Baker, 2006; Engels, 2020). Öğretmenler, çocuklara karşı sıcak ve anlayışlı davrandıklarında, çocukların motivasyonlarını ve öğrenmeye olan ilgileri artar (Jennings ve Greenberg, 2009; Voelkl, 1995; Zou vd., 2024). Diğer yandan öğrenci-öğretmen ilişkileri yalnızca çocukları değil öğretmenleri de etkilemektedir. Yapılan bir araştırmada, öğrencileriyle yakın ilişkiler kurmuş olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde kişisel başarı, daha çatışmalı ilişkiler kurmuş olan öğretmenlerin ise artan duygusal tükenme bildirdikleri görülmüştür (Corbin vd., 2019). Öğrenci-öğretmen ilişkilerindeki yakınlık, çekingenlik ve sosyal oyun arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir (Metin Aslan ve Boz, 2022) ve çocukların sosyal yeterlilikleri ile pozitif ilişkilidir (Saral ve Acar, 2021).

2.2.2 Çatışma

Çatışma, öğretmen ve çocuk arasında yaşanan gerilimler, uyumsuzluklar ve anlaşmazlıklardır (Pianta, 2001). Öğretmeni ile çatışmalı bir ilişkiye sahip olan çocukların okul başarısı ile okula uyum düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Hamre ve Pianta, 2001; Pianta vd., 1997). Bununla beraber öğretmenleri ile olumlu ilişkisi olan öğrencilere kıyasla çatışmalı öğrenci-öğretmen ilişkisi olan çocukların, daha yüksek düzeyde okuldan kaçınma davranışının geliştiği ve daha düşük düzeyde sınıfa işbirlikçi katılım sağladıkları ortaya konmuştur (Birch ve Ladd, 1997). Öğrenci-öğretmen ilişkilerindeki çatışma, çocukların duygu düzenleme becerilerini ve duygu ifade etme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Liman, 2021). Ayrıca öğrenci-öğretmen ilişkilerindeki çatışma, anaokulundan üçüncü sınıfa kadar dışa yönelim davranış problemlerinin artış hızını etkilemektedir (Silver vd., 2005).

Bununla birlikte Baumeister ve diğerleri (2001) ilişkiler de dahil olmak üzere olumsuz deneyimlerin aynı derecedeki pozitif bir deneyimden daha fazla etkiye sahip olduğunu kanıtlamışlardır. Bu ilke çerçevesinde, öğrenci-öğretmen

ilişkisindeki çatışma veya negatif deneyimlerin, öğrencilerde yaratacağı olumsuz etkinin daha fazla olabileceği çıkarımında bulunabiliriz.

2.2.3 Bağımlılık

Öğrenci-öğretmen ilişkisinde bağımlılık, çocuğun öğretmenine hem akademik hem de duygusal olarak yapışkan ve bağımlı olmasıdır (Pianta, 2001). Bağımlılık, çocuğun öğretmenine aşırı güven göstergesi olarak fazla sahiplenici davranmasıyla ortaya çıkmaktadır. Yakınlığın aksine bağımlılık olumsuz bir durumdur çünkü öğretmenine fazla bağımlı çocuklar akranlarıyla sosyal ilişki kurmakta ve okula uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar (Birch ve Ladd, 1997). Bağımlılık, çocukların sosyal ilişkilerini ve okul performanslarını olumsuz etkileyebilir, çünkü çocuklar kendi başlarına sorunlarla başa çıkma becerilerini geliştiremezler (Hamre ve Pianta, 2001). Benzer şekilde, öğrenci-öğretmen ilişkisinin bağımlılıkla karakterize edilmesi düşük bağımsız sınıf katılımına sebep olmaktadır (Spilt vd., 2012).

Bununla beraber öğretmenine bağımlı olan öğrenciler çoğunlukla çevrelerini bağımsız bir şekilde keşfetmekten kaçınırlar ve gelişimlerini destekleyecek ortamlarda bulunmadıkları için bilişsel beceri kazanımları düşüktür (Vandenbroucke vd., 2018). Ayrıca aşırı bağımlı olan öğrencilerde sosyal geri çekilme ve saldırganlık dahi gözlemlenmiştir (Howes vd., 1994).

2.3 Öğretmen-Çocuk İlişkisi ve İlgili Değişkenler

Öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliği, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini etkileyen çeşitli değişkenlerle bağlantılıdır. Olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri, yüksek okul bağlılığı ve akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin öğretmenleri ile kurduğu olumlu ilişkilerin sayısının fazla olması, yüksek düzeyde okul bağlılığını öngörmektedir (Martin ve Collie 2019). Öğrenci-öğretmen ilişkisi, akran ilişkilerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, davranış problemi olan öğrencileri ile ilişkilerindeki negatifliği azaltmaları durumunda, sınıf içindeki akran ilişkileri olumlu yönde etkilenmektedir (Endedijk vd., 2022). Öğrenci-öğretmen ilişkisi, çocukların kişilik tipleri ile de ilişkilidir. Öğretmenler, 'aşırı kontrolcü' ve 'yetersiz kontrolcü' kişilik tipine sahip çocuklarla daha az yakınlık kurarken, 'kontROLSÜZ' çocuklarla daha çatışmalı ilişkiler geliştirmektedir (Embacher vd., 2023). Yüksek kaliteli öğrenci-öğretmen ilişkileri, çocukların akademik başarıları ile pozitif ilişkilidir ve bu ilişkiler, çocukların anneleriyle olan güvensiz bağlanma şekillerinin başarı üzerindeki olumsuz

etkilerinden korunmalarını sağlamaktadır (O'Connor ve McCartney, 2007). Öğrenci-öğretmen ilişkilerindeki çatışma, anaokulundan üçüncü sınıfa kadar dışa yönelim davranış problemlerinin artış hızını etkilemektedir (Silver vd., 2005). Anaokulunda öğrenci-öğretmen ilişkisindeki olumsuzluk ise sekizinci sınıfa kadar olan akademik ve davranışsal sonuçlarla ilişkilidir. Bu ilişki, anaokulunda yüksek düzeyde davranış problemi olan çocuklar ve genel olarak erkek çocuklar için özellikle belirgindir. Bu, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla olan ilişkilerinin kalitesinin, çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını ve davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Hamre ve Pianta, 2001). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesinin, öğretmen-çocuk ilişkilerini güçlendirmede ve ailelerin eğitim sürecine katılımını artırmada önemli olduğunu ortaya konmuştur (Atış Akyol vd., 2021).

Araştırmalar, öğretmenlerin empati, sabır, esneklik gibi özelliklerinin ve öğretmenin eğitim düzeyinin, çocuklarla kurdukları ilişkilerde etkili olduğunu göstermektedir (Choi ve Dobbs-Oates, 2016; Jennings ve Greenberg, 2009). Cinsiyet de öğrenci-öğretmen ilişkisini etkileyen faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar, erkek çocukların öğretmenleriyle kız çocuklara kıyasla daha çatışmalı ilişkiler kurduklarını ortaya koymuştur (Choi ve Dobbs-Oates, 2016; Koepke ve Harkins, 2008; Koles vd., 2013). Ebeveyn katılımı da, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin gelişiminde önemli bir rol oynar. Ebeveynlerin eğitim sürecine aktif olarak katılması çocukların öğretmenleriyle daha olumlu ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Wyrick ve Rudasill, 2009). Çin'in Guangdong Eyaleti'nde ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, sosyal kültürel atmosfer, aile eğitim anlayışı, yetiştirme tarzı gibi faktörlerin öğrenci-öğretmen ilişkilerini etkileyen ana faktörler olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencinin devam ettiği sınıf, ailenin ekonomik durumu, anne ve babanın eğitim seviyeleri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzı gibi faktörlerin de öğrenci-öğretmen ilişkisi ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Hou ve Wen, 2022).

2.4 Problem Davranışlar

Problem davranışlar, eğitim ortamında öğretmenlerin ve öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları önemli zorluklardan biridir. Davranış problemleri bireyin kabul edilebilir toplumsal normlara aykırı veya başkalarını olumsuz yönde etkileyen davranış örüntüleri olarak ifade edilir (American Psychiatric Association, 2013). Okul öncesi sınıflarında küfretme, inatçılık, kıskançlık, alay etme, zorbalık, yalan

söyleme, tırnak yeme, içe kapanıklık gibi davranış problemlerine sıklıkla rastlanabilmektedir (Özbey, 2010; Özbey ve Alisinanoğlu, 2010; Uysal vd., 2010; Temiz, 2020). Vieira ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada annelerin iş-aile çatışmasının çocukların dışa yönelim sorunlarına, iş-aile zenginleştirmesinin ise olumlu anne-çocuk ilişkisine; babaların iş-aile çatışması ve iş-aile zenginleştirmesinin ise çocukların içe yönelim ve dışa yönelim sorunlarına farklı şekillerde etki ettiğini tespit etmişlerdir. Bu bulgular Bronfenbrenner'in (1979) çocukların etrafındaki sistemlerin onları çok boyutlu olarak etkilediği ve bu sistemlere uygulanan müdahalelerin büyük önem taşıdığı görüşünü destekler niteliktedir.

Okul öncesi dönemde davranış problemleri genel olarak içe yönelim ve dışa yönelim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.4.1 İçe Yönelim Davranış Problemleri

İçe yönelim davranış problemleri bireylerin kendilerine yönelttikleri, negatif düşünceleri içeren ve genellikle dışarıdan fark edilmeyen davranış örüntüleridir (Eisenberg vd., 2000). Bu davranış problemleri bireyin kendisi için "rahatsız edici" olarak nitelendirilmektedir (Algozzine, 1977). Okul öncesi dönemde ortaya çıkan içe yönelim davranışların belirtileri arasında kaygı, depresyon ve içe kapanma yer almaktadır (Campbell, 1995; Gilliom ve Shaw, 2004).

Tablo 2.1. İçe yönelim davranış problemleri ve tanımları

DÜZENSİZLİK	AÇIKLAMA
Ayrılık Kaygısı Bozukluğu	Evden veya kişinin bağlı olduğu kişilerden ayrılma konusunda aşırı kaygı.
Seçici Mutizm	Diğer durumlarda konuşmasına rağmen, konuşmanın beklendiği belirli sosyal durumlarda (örn. okul, oyun arkadaşları ile) konuşmada ısrarcı başarısızlık.
Bebeklik veya Erken Çocukluk Döneminde Tepkisel Bağlanma Bozukluğu	Çoğu bağlamda 5 yaşından önce başlayan belirgin şekilde bozulmuş ve gelişimsel olarak uygunsuz sosyal ilişki.
Majör Depresif Bozukluk	Depresif ruh hali veya neredeyse tüm aktivitelere karşı ilgi veya zevk kaybı.
Distimik bozukluk	En az 1 yıl süreyle günün büyük bir bölümünde ortaya çıkan kronik depresif ruh hali. Çocuklarda ruh hali depresif olmaktan ziyade sinirli olabilir.
Obsesif-kompulsif bozukluk	Zaman alıcı olacak kadar şiddetli olan veya belirgin sıkıntıya ya da önemli ölçüde bozulmaya neden olan tekrarlayan obsesyonlar veya kompulsiyonlar.

Özgül fobi	Açıkça ayırt edilebilen, sınırları çizilmiş nesnelerden veya durumlardan belirgin ve sürekli korku. Fobik uyarana maruz kalmak neredeyse değişmez bir şekilde ani bir anksiyete tepkisine neden olur. Türleri şunlardır: hayvan, doğal çevre, kan-enjeksiyon-yaralanma ve durumsal türler.
Sosyal fobi	Utancın ortaya çıkabileceği sosyal veya performans durumlarından belirgin ve sürekli korku.
Somatizasyon bozukluğu	Yinelenen, çoklu, klinik olarak anlamlı somatik yakınmalar örüntüsü.
Uyum bozukluğu	Tanımlanabilir bir psikososyal stresör veya stresörlere yanıt olarak klinik olarak anlamlı duygusal veya davranışsal semptomların gelişmesi. Depresif ruh hali, anksiyete, karışık anksiyete ve depresif ruh hali, davranış bozukluğu, karışık duygu ve davranış bozukluğu ile birlikte olabilir.
Anoreksiya nervoza	Asgari düzeyde normal bir vücut ağırlığını korumayı reddetme, kilo almaktan yoğun bir şekilde korkma ve vücudunun şeklini ve boyutunu algılamada önemli bir rahatsızlık sergileme.
Bulimia nervoza	Tıkınırcasına yeme ve kilo alımını önlemek için uygun olmayan telafi yöntemleri.

Kaynak: Furlong, M. J., Morrison, G. M., & Jimerson, S. R. (2004). Externalizing behaviors of aggression and violence and the school context. In R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Ed.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (s. 243–261). Guilford.

Yıkıcı olmadıkları için içe yönelim davranış problemleri olan çocukların göz ardı edilmesi yaygındır; ancak bu çocuklar tedavi edilmezlerse uzun vadede olumsuz sonuçları olan duygusal ve davranışsal bozukluklar geliştirebilmektedirler (Merrell 2001). Örneğin araştırmacılar çocukluk dönemindeki içe yönelim davranış problemleri ile ergenlik dönemindeki madde bağımlılığı sorunları arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir (Compton vd., 2002). Tablo 2.1’de içe yönelim davranış problemleri ve tanımları yer almaktadır.

2.4.2 Dışa Yönelim Problem Davranış Problemleri

Dışa yönelim davranış problemleri sosyal çevreye yöneltilen kontrolsüz, meydan okumacı ve uyumsuz davranışları içermekte olup (Furlong vd., 2004, s.243-261; Holland vd., 2017), bireyin sosyal çevresi için “rahatsız edici”dir (Algozzine, 1977). Ayrıca dışa yönelim davranış problemleri, davranışsal düzensizliği de (negatif duygusallığı yüksek veya düşük olan çocuklarda) yordamaktadır (Eisenberg vd., 2000). Tablo 2.2’de dışa yönelim davranış problemleri verilmiştir.

Tablo 2.2. Dışa yönelim davranış problemleri ve tanımları

DÜZENSİZLİK	AÇIKLAMA
Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu	"İşlevselliği veya gelişimi engelleyen kalıcı bir dikkatsizlik ve/veya hiperaktivite-dürtüsellik örüntüsü" olarak tanımlanmaktadır.
Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu	"Öfkeli/sinirli ruh hali, tartışmacı/karşı gelme davranışı veya kindarlık örüntüsü" olarak tanımlanmaktadır.
Davranım Bozukluğu	"Başkalarının temel haklarının veya yaşa uygun önemli toplumsal normların veya kuralların ihlal edildiği tekrarlayan ve kalıcı bir davranış örüntüsü" olarak tanımlanmaktadır.

Kaynak: Gresham F. M., Kern L. (2004). Internalizing behavior problems in children and adolescents. In Rutherford R. B., Quinn M. M., Mathur S. R. (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 262–281). Guilford Press.

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan davranış problemleri yaşamın ilerleyen dönemlerindeki psikolojik sorunların önemli bir belirleyicisidir (Calkins vd., 2007; Briggs-Gowan ve Carter, 2008). Ayrıca Gilliom ve Shaw (2004) yaptıkları boylamsal bir araştırmada erken çocukluk dönemindeki çocukların %40'ının hem içe yönelim hem de dışa yönelim davranış problemleri sergilemekte olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte erken çocukluk döneminde rastlanan dışa yönelim davranış problemlerinin, sonraki dönemlerde içe yönelim davranış problemlerinin ortaya çıkmasına; içe yönelim davranış problemlerinin de dışa yönelim davranış problemlerinin gelişmesine neden olabildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra erken okul yıllarında ortaya çıkan yüksek düzeydeki dışa yönelim davranış problemleri, ilerleyen yıllardaki düşük akademik başarı ile ilişkilendirilmektedir (Morgan vd., 2009)

Çocuklar büyüdükçe davranış problemlerine müdahale etmek de zorlaşmaktadır. Davranış problemlerinin erken dönemde tespit edilmesi ve bu davranışların oluşumuna etki eden risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin de bilinmesi önem arz etmektedir (Calkins vd., 2007).

2.5 Problem Davranışlar ile İlişkili Değişkenler

Problem davranışların çocukları nasıl etkilediğinin yanı sıra bu davranışların ortaya çıkış sebeplerinin anlaşılması da büyük önem taşımaktadır.

Biyolojik faktörler, davranış problemlerinin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynar. Örneğin, beyin yapısındaki bazı farklılıkların, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) gibi davranış problemlerine katkıda bulunduğu anlaşılmıştır (Arnsten, 2009). Genetik faktörler de bireylerin davranış problemleri geliştirmesinde etkilidir. Örneğin Rhee ve Waldman (2002) tarafından yapılan bir

meta-analiz, antisosyal davranışlar üzerinde hem genetik hem de çevresel faktörlerin etkili olduğu bulmuştur.

Zor mizaçlı çocuklar, okulun ilk yıllarında daha fazla davranış problemi göstermekte, ancak zamanla bu davranışlarda azalma gözlemlenmektedir. Ebeveyn tutumları, bu davranış problemlerinin oluşumunda kritik bir rol oynamaktadır. Aşırı koruyucu veya cezalandırıcı ebeveyn tutumları, çocuklarda davranış problemlerinin artmasına sebep olurken, demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocukları daha az davranış problemi sergilemektedir. Özellikle anneleri ceza içerikli disiplin yöntemleri uygulayan çocuklar, daha fazla davranış problemi göstermektedir. Anne depresyonu da çocukların davranış problemleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Anne depresyonundaki artış, çocuklarda davranış problemlerinin artmasına yol açmaktadır (Bao vd.,2016; Erkan ve Sop, 2018).

Öğrenci-öğretmen ilişkisi, çocukların davranış problemlerini etkileyen bir diğer önemli faktördür. Öğrenci-öğretmen ilişkisindeki çatışma, dışa yönelim davranış problemlerinin artmasına neden olurken, öğrenci-öğretmen yakınlığı, yüksek davranış problemi başlangıç düzeyine sahip çocuklarda bu problemleri azaltmaktadır (Silver vd., 2005).

Sosyoekonomik durum da çocukların davranış problemleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Daha düşük sosyoekonomik duruma sahip ailelerin çocukları, dışa yönelim davranış problemleri açısından daha yüksek risk altındadır (Silver vd., 2005).

Düşük sosyal yeterlilik düzeyine sahip olmak (Bornstein vd., 2010) ve bilgisayar oyunu bağımlılığı (Şahin ve Gözün Kahraman, 2021) da davranış problemlerini arttırmaktadır. Ayrıca uyku süresi ve ekran süresi gibi faktörler, davranış problemleri üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Uzun uyku süresi, davranış problemlerinin azalması ile ilişkiliyken, ekran süresinin fazla olması (televizyon, video oyunları) davranış problemlerini artırmaktadır (Guerrero vd., 2019).

Cinsiyet de çocukların davranış problemleri üzerinde belirleyici bir faktördür. Erkek çocuklar, kız çocuklara kıyasla daha fazla kavgacı-saldırgan ve dikkatsiz-aşırı hareketli olma gibi davranış problemleri göstermektedir (Kara ve Gürgen, 2015).

2.6 Problem Davranışlar ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi

Öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğrencilerin davranış problemleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenleriyle yakın ilişkiler kuran öğrenciler özellikle ilkokulda ve ergenlik döneminde daha az davranış problemi sergilemekte ve daha yüksek düzeyde başarı göstermektedirler (Hughes vd., 2012; O'Connor vd., 2011; Skalická vd., 2015). Bununla birlikte çatışma ile karakterize edilen ilişkilerde, öğrenciler daha fazla davranış problemi (Zhang ve Sun, 2011) ve daha düşük akademik başarı göstermektedirler (Hughes vd., 2012; O'Connor vd., 2011; Skalická vd., 2015). Bazı boylamsal çalışmalar, çocukların yıkıcı davranışlarının uyumsuz ilişkiler ve artan sorunlu davranışlardan oluşan kısır döngüleri teşvik edebileceğini de göstermiştir (Crockett vd., 2018; Doumen vd., 2008; Roorda vd., 2014). Ayrıca, çocukların dışa yönelim veya içe yönelim problem davranışlarla mücadele ettiği durumlarda, öğretmen-çocuk ilişkisinin önemi daha da artar. Destekleyici olmayan sınıf ortamları, bu tür davranış problemlerini daha da kötüleştirmektedir. (Caldarella vd., 2021; Lee ve Bierman, 2018). Bu nedenle, öğretmenlerin çocuklarla sağlam ve destekleyici ilişkiler kurması, davranış problemlerinin önlenmesinde koruyucu bir faktör olarak rol oynamaktadır (Longobardi vd., 2019).

2.7 Erken Çocuklukta Yılmazlık

Yılmazlık kelimesini kökeni, Latince’de ‘geri sıçrama’ anlamına gelmekte olan “resilire” fiiline dayanmaktadır (Gunderson vd., 2012). Kavramsal olarak ise bir risk veya olumsuzluk karşısında olumlu adaptasyon sağlanması ve gelişim gösterilmesini ifade etmektedir (Masten, 1994)

Yılmazlığın literatürde birçok tanımı olsa da bu tanımların bazı ortak noktaları vardır. Bunlar; yılmazlığın kişiyi rahatsız eden olumsuzluklara karşın olumlu adaptasyonu gerektirdiği, doğuştan gelmediği ve gelişimsel olduğu, ayrıca bir risk durumunu mutlaka içermesi gerekliliğidir (Leipold ve Greve, 2009; Masten, 1994; Zolkoski ve Bullock, 2012). Bireyin yılmaz olduğunun söylenebilmesi için öncelikle bireyin maruz kaldığı bir risk veya tehdit söz konusu olmalı ve bu tehdide rağmen birey olumlu adaptasyon veya uyum gösterebilmelidir (Wright ve Masten, 2005).

Erken çocukluk uzmanları, hayata hazırlanmakta olan çocukların erken yaşlarda yılmazlık geliştirmelerinin, gelecekteki yaşamları için önemini vurgulamaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların dahil edildiği müdahale

programlarının çocukların uzun vadeli yılmazlığı üzerindeki etkisi, yılmazlığın gelişiminde koruyucu faktörlerin de en az risk faktörleri kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Reynolds ve Ou, 2003). Risk faktörleri ve koruyucu faktörler, yılmazlığın doğru şekilde anlaşılabilmesi adına önem taşımaktadır.

2.7.1 Risk Faktörleri

Yılmazlık tanımlanırken her zaman olumsuz deneyimler ve riskten bahsedilmektedir. Risk temel olarak zarara uğrama tehlikesidir (Türk Dil Kurumu, 2023). Risk faktörü ise istenmeyen sonuçların ortaya çıkma ihtimalinin yüksek olmasıdır. (Riley ve Masten, 2005). Özellikle çocuk gelişimine yönelik olan risk faktörleri arasında erken doğum, düşük doğum ağırlığı (Riley ve Masten, 2005), aile içi şiddet, annenin eğitim düzeyi, düşük sosyoekonomik düzey, ebeveynlerin psikopatolojisi (Werner, 1989), ihmal ve istismar (Flores vd., 2005), tek ebeveynle yaşama (Masten, 1994) gibi değişkenler vardır.

Bireyin tek bir risk faktörüne maruz kalması çok nadir karşılaşılan bir durumdur. Yüksek risk altındaki çocuklar genelde yaşantıları boyunca birçok farklı risk faktörüne maruz kalırlar (Masten ve Wright, 1998).

Masten (2001), yılmazlığı “sıradanlığın gücü” olarak nitelendirse de bazı çocukların risk faktörlerine rağmen nasıl normal gelişim gösterdiğini anlamak için koruyucu faktörlerin de irdelenmesi gerekmektedir.

2.7.2 Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler, bireyin maruz kaldığı risk faktörlerine veya tehditlere karşı bir tür kalkan görevi görmektedir. Otomobillerdeki hava yastıklarının bireyi ölümcül olabilecek bir kazanın tehlikelerinden korumak için çalışan koruyucu faktörler olarak görev yapması gibi koruyucu faktörler, risklerin olumlu adaptasyon üzerindeki tahribatını hafifletir (Wright ve Masten, 2005). Koruyucu faktörler bireysel, ailesel ve çevresel faktörler olarak ayrılmaktadır. Bireysel koruyucu faktörler; uyumlu mizaç, problem çözme becerisi, iyi bilişsel yetenekler, özgüven, özsaygı, inanç ve yaşamda anlam duygusu, mizah anlayışı ve umutluluktur. Aileye dair koruyucu faktörler; sosyoekonomik avantajlar, eğitime katılımcı ebeveynler, istikrarlı ve destekleyici ev ortamı ve inançtır. Son olarak çevresel koruyucu faktörler ise; iyi kamu sağlık hizmeti, etkili okullar, prososyal kuruluşlarla bağlar ve yüksek mahalle kalitesi (güvenli mahalle, düşük düzeyde toplumsal şiddet, temiz hava ve su) olarak sıralanabilir (Cutuli vd., 2021).

2.8 Yılmazlık ve İlişkili Değişkenler

Demografik faktörler, özellikle baba-çocuk bağlanma düzeyi ve babaların bilinçli farkındalık düzeyleri, çocukların yılmazlığını olumlu yönde etkilemektedir. Yüksek öğrenim düzeyine sahip babaların çocukları, stresle başa çıkma ve duygusal denge becerilerinde de olumlu gelişmeler göstermektedir (Sezgin, 2022). Ayrıca kız çocuklarının yılmazlık düzeylerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu ve babası lisans mezunu olan çocukların yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Uslu ve Demiriz 2022). Demografik değişkenlerden biri olan yaş faktörü de çocukların yılmazlık düzeylerini etkilemektedir. Yoleri (2020) tarafından yapılan araştırmada çocukların yaşları arttıkça yılmazlıklarının da arttığı ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra yüksek öğrenim düzeyine sahip ebeveynlere, profesyonel bir mesleği olan babalara sahip olan ve uzun süre okul öncesi eğitimi alan çocukların daha yüksek sosyal duygusal iyi oluş ve yılmazlık düzeylerine sahip olduğu görülmüştür (Erata ve Özbey, 2020). Bu durum, demografik faktörlerin çocukların dayanıklılığını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Yılmazlık ile öz-yeterlik, benlik saygısı ve olumlu duygular arasında da pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenlerin, ergenlerin yılmazlığını artırmada önemli bir rol oynadığı görülmüştür (Arslan, 2015). Benzer şekilde yılmazlık ile yaşam doyumu arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul ikliminin, yaşam doyumunu etkileyen önemli bir faktör olduğu, olumlu bir okul ikliminin öğrencilerin yaşam doyumlarını arttırdığı tespit edilmiştir (Uz Baş ve Yurdabakan, 2017).

Mizaç özellikleri de yılmazlığın önemli öngörücüleridir. Azim ve tepkisellik gibi mizaç özellikleri, çocukların yaşıyla birlikte yılmazlık düzeylerini etkilemektedir (Yoleri, 2020). Benzer şekilde öz-şefkat de, bireylerin iyi oluş düzeylerini artırmakta ve psikolojik yılmazlığı olumlu yönde etkilemektedir. Öz-şefkat, pozitif duyguları artırarak ve negatif duyguları azaltarak zihinsel yılmazlığı olumlu yönde etkilemektedir (Eryılmaz vd., 2023). Yılmazlık, sosyal yaratıcılıkla da ilişkili olup, daha yüksek seviyede yılmazlığa sahip öğrenciler sosyal yaratıcılıkta daha başarılıdır. Mizah anlayışı ve olumlu ruh hali, dayanıklılık ile sosyal yaratıcılık arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır (Li vd., 2022).

2.9 Yılmazlık ve Öğretmen-Çocuk İlişkisi

Masten (2001), yılmazlığın olağanüstü bir özellik değil çocukların zihinlerinde, sosyal çevreleriyle olan ilişkilerinde ve yaşadıkları toplumda bulunan

sıradan insanların günlük büyüğünden kaynaklandığını ortaya koymakta ve yetişkinlerle kurulan ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenler de çocukların sosyal çevrelerinin önemli bir parçasıdır (Masten, 1994; Masten ve Wright, 1998).

Benard (2004) öğretmenler ile kurulan olumlu ilişkilerin (koşulsuz saygı, bakım ve destek verme), yılmazlığın koruyucu faktörlerinden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bruce Johnson (2008) öğrenci görüşlerini de alarak yaptığı araştırmada olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisinin risk altındaki öğrencilerde yılmazlığı teşvik ettiği bulgusuna ulaşmış ve bu mikro düzeydeki analize göre yılmazlığı teşvik eden öğretmenlerin, öğrenciler için ulaşılabilir oldukları, öğrencileri aktif şekilde dinledikleri, öğrencilerin eksik oldukları akademik becerilerde onları destekledikleri, öğrencilerin riskli koşulları ile empati kurup onlara olumlu çözüm önerileri sundukları uygulamalar yürüttüklerini açıklamıştır. Yapılan bazı araştırmalar olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisinin ve okul bağlılığının öğrencileri, şiddet, madde kullanımı, erken yaşta cinsellik, ebeveyn psikopatolojisi gibi risk faktörlerinden koruduğunu ortaya koymaktadır (Radke-Yarrow ve Brown, 1993; Resnik vd., 1997; Moreno-Maldonado vd., 2020).

2.10 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğrenci-öğretmen ilişkisini, davranış problemlerini ve yılmazlığı ele alan araştırmalar yer almaktadır. Çalışmaların sunumu, tarihlerine göre günümüzden geçmişe doğrudur. Öncelikle yurt içinde ilgili değişkenlere yönelik araştırmalar sunulmuş, daha sonra yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.10.1 Öğretmen-Çocuk İlişki ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Embacher ve diğerleri (2023), çocukların kişilik tipleri ile öğrenci-öğretmen ilişkileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Bunun için Avusturya’da 65 okul öncesi sınıfın ve bu sınıflardaki 163 öğrenciye ulaşmışlardır. Öğretmenler çocukların kişilik tipini değerlendirmek için 'Fünf Faktoren Fragebogen für Kinder -Kurzform (Çocuklar için Beş Faktör anketi- kısa versiyon)' formunu doldurmuşlardır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin “aşırı kontrolcü” ve “yetersiz kontrolcü” kişilik tipine sahip olan çocuklarla, “yılmaz” çocuklara kıyasla daha az yakınlık ilişkisi kurduklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler yılmaz ve aşırı kontrolcü çocuklara kıyasla kontrolsüz çocuklarla daha çatışmalı bir

ilişki kurmuşlardır. Bu sonuçlar, öğrenci-öğretmen ilişkisinin geliştirilmesinde çocukların kişilik tiplerinin önemini ortaya koymaktadır.

Endedijk ve diğerleri (2022), öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesi ile akran ilişkilerinin kalitesi arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçladıkları bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca öğrenci davranışlarının bu ilişkiyi nasıl etkilediğine bakmışlardır. Sonuçlar, öğrenci-öğretmen ilişkisinin (özellikle çatışmanın) akran ilişkilerinde önemli bir rolü olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular öğrenci-öğretmen ilişkisinin, öğrenci davranışları ile akran ilişki kalitesine aracılık ettiğini de göstermiştir. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçlardan hareketle öğretmenlerin davranış problemi olan öğrencileriyle ilişkilerindeki negatifliğin önüne geçmeleri durumunda sınıf içindeki akran ilişkilerinin de olumlu yönde etkilenebileceği öne sürmektedirler.

Amorim Neto ve diğerleri (2022), öğretmenlerin merak düzeyleri ve demografik özelliklerinin öğrenci-öğretmen ilişkisine etkisini belirlemek ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaya çalışırken karşılaştıkları en yaygın engelleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul öncesi dönemden 12. sınıfa, devlet okulu öğretmenlerinden oluşmaktadır ve 518 öğretmene ulaşılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin merak düzeyinin ve öğrencilerin devam ettiklerin sınıfın öğrenci-öğretmen ilişkisini yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri ile olumlu ilişkiler kurmasının önündeki en yaygın engellerin; öğrencilerin davranış problemleri, ailevi sorunlar, kısıtlı zaman, okuldan kaçma ve kalabalık sınıflar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metin Aslan ve Boz (2022), öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin niteliğinin çocukların çekingenlik ve oyun davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışma kapsamında 3-6 yaş aralığındaki 211 çocukta annelerinden ve öğretmenlerinden veri toplamışlardır. Sonuçlar, yakın öğrenci-öğretmen ilişkilerinin, çekingenlik ve sosyal oyun arasındaki ilişkiyi modere ettiğini göstermiştir. Öğrenci-öğretmen ilişkisindeki çatışma ise çekingenlik ve çekingen davranışlar arasındaki ilişkiyi kötüleştirmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin, çekingen çocuklarla yakın ve destekleyici ilişkiler kurmalarının, bu çocukların sosyal oyun davranışlarını artırmada ve çekingenliklerini azaltmada önemli bir etkiye sahip olabileceğini ortaya koymuştur.

Atış Akyol ve diğerleri (2021), okul öncesi dönemde ailenin okul ve öğretmenle olan iletişimi, iş birliği, beklentileri ve aile katılımının, öğretmen-çocuk ilişkisi ve öğretmenin iletişim becerileri ile olan ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırma kapsamında 112 öğretmenden “Demografik Bilgi Formu”, “İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu”, “Öğretmen Aile İletişim ve İş birliği Ölçeği” ve “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu, öğretmenlerin etkili iletişim becerilerinin, çocuklarla olan ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin iletişim becerileri ile okul öncesi dönemde ailenin okul ve öğretmenle olan iletişimi ve iş birliği arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bunu yanı sıra araştırmada, öğretmenlerin iletişim becerileri ile ailenin okul ve öğretmenden beklentileri ve ailenin eğitim sürecindeki katılımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesinin, hem ailelerin eğitim sürecine katılımını artırmada hem de öğretmen-çocuk ilişkilerini güçlendirmede önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Liman (2021) tarafından, 5-6 yaş çocuklarının, öğretmenleri ile olan ilişkilerinin, duygu düzenleme ve duygu ifade etme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek için yapılan araştırma kapsamında 146 çocuk ve 22 okul öncesi öğretmeninden “Kişisel Bilgi Formu”, “Duygu Düzenleme Ölçeği”, “Duygu İfade Etme Testi” ve “Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği” kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci-öğretmen ilişkisindeki çatışmanın artışının, çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz yönde, yakınlığın ise duygu düzenleme becerileri üzerinde pozitif yönde yordayıcı bir etkiye sahip olduğunu ortaya konmuştur. Ayrıca çocukların duygu ifade etme becerilerini, öğrenci-öğretmen ilişkisinde çatışmanın artışının olumsuz yönde, yakınlığın artışının olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni de duygu düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır; kız çocukları erkek çocuklara göre daha yüksek seviyede duygu düzenleme puanlarına sahiptir. Bu bulgular, okul öncesi dönemde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin çocukların duygusal gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Saral ve Acar (2021), yetişkin-çocuk ilişkileri (ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk) ile ebeveynler arasındaki ilişkilere odaklanarak okul öncesi dönemdeki

çocukların sosyal beceri gelişimine bu ilişkilerin katkısını incelemek amacıyla 127 çocuk, ebeveyn ve öğretmenlerinden veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrenci-öğretmen yakınlığının, çocukların sosyal yeterlilikleri ile pozitif ilişkili; öğrenci-öğretmen çatışmasının ise çocukların sosyal yeterlilikleri ile negatif bir şekilde ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, öğrenci-öğretmen yakınlığının, ebeveynler arası çatışma ve çocukların sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi modere ettiği görülmüştür. Bu, ebeveynler arası çatışmanın, öğretmen-çocuk yakınlığı yüksek olduğunda, çocukların sosyal yeterlilikleri üzerindeki olumsuz etkisinin azaldığını göstermektedir. Bu bulgular, çocukların sosyal yeterliliklerinin öngörülmesinde hem ebeveynler arası ilişkilerin hem de öğretmen-çocuk ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır.

Eren (2021), 4-6 yaş aralığındaki çocukların mizaç ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin etkileşiminin, mizaç alt boyutlarının cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyine göre değişimini incelemek amacıyla 314 çocuk ve çocukların öğretmenlerinden, “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” ve “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi” ölçeklerini kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonuçları çocukların mizacının cinsiyetlerine ve ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre farklılık göstermesinin yanı sıra erkek ve kız çocuklarının sebatkarlık düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, mizaç alt boyutlarından sebatkarlık ve utangaçlık, öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışmayı anlamlı olarak yordarken, sebatkarlık ve ritmikliğin öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlığı anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu, çocukların belirli mizaç özelliklerinin öğretmenleriyle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini göstermiştir. Bu sonuçlar, çocukların mizacının öğretmenleriyle olan ilişkilerinde önemli bir rol oynadığını ve bu ilişkilerin çocukların cinsiyeti ve ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Açılan ve Özgenel (2021), öğretmenlerin yakınlık davranışlarının ortaokul ve lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisini karşılaştırmayı amaçladıkları araştırma kapsamında 615 ortaokul ve 458 lise öğrencisi olmak üzere toplam 1073 öğrenciden veri toplamışlardır. Araştırma sonuçları hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, dolayısıyla öğretmenlerin yakınlık davranışlarının öğrencilerin okula olan bağlılıklarını arttırdığını göstermiştir. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları

öğretmen yakınlık davranışları, bu öğrencilerin okula bağlılıklarındaki toplam varyansın %32'sini açıklamıştır. Bu, öğretmen yakınlık davranışlarının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, lise öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları ise, öğrencilerin okula bağlılıklarındaki toplam varyansın %18'ini açıklamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin yakınlık davranışları ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını, lise öğrencilerine kıyasla daha yüksek düzeyde etkilemektedir. Bu, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinin yakınlık davranışlarına daha duyarlı olduklarını ve bu davranışların onların okula bağlılıklarını artırmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

Martin ve Collie (2019), lise öğrencilerinin öğrenci-öğretmen ilişkisinin akademik gelişimleri (matematik, tarih, fen, İngilizce ve coğrafya derslerinde) ile arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca bu ilişkinin, öğrencilerin okula bağlılıklarını öngörmedeki rolünü araştırmışlardır. Çalışmada 18 liseden 2.079 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Sonuçlar, derslerde öğretmenle kurulan olumlu ilişkilerin sayısının fazla olmasının yüksek okul bağlılığını öngördüğünü göstermiştir. Bununla birlikte, ilişkilerin olumsuz olması durumunda, öğrencilerin okul bağlılığının düştüğü ortaya konmuş ancak negatif ilişki sayısının artmasının, düşüşün devam etmesine etki etmediği görülmüştür ve olumlu ilişki sayısının artmasıyla öğrencilerin okul bağlılığının arttığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre olumlu öğrenci-öğretmen ilişkilerinin öğrencileri olumsuz öğrenci-öğretmen ilişkisine kıyasla daha baskın şekilde etkilediği anlaşılmıştır.

Aldrup ve diğerleri (2018), sınıftaki istenmeyen öğrenci davranışları, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve öğretmenlerin iyi olma halleri (duygusal tükenme ve çalışma şevki açısından) arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bunun için iki Alman federal eyaletindeki 106 okul ve 227 sınıftan veri toplanmıştır. Sonuçlar, sınıflarında daha fazla istenmeyen öğrenci davranışları algılayan öğretmenlerin mesleki refahlarının azaldığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler, istenmeyen davranışlardan dolayı daha düşük seviyede olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisi bildirmişlerdir. Benzer şekilde öğrenci-öğretmen ilişkisindeki negatiflik öğretmenlerin daha düşük mesleki refaha sahip olmasıyla bağlantılıdır. Bunun yanında, öğrenci-öğretmen ilişkisi istenmeyen davranışlar ile öğretmenlerin iyi olma hali arasındaki bağlantıya aracılık etmiştir.

Ertürk Kara (2017), yaptığı araştırma kapsamında çocukların davranış problemlerini etkileyen faktörleri incelemeyi ve çocukların davranış problemleri, sosyal becerileri ve öğrenci-öğretmen ilişkisi arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda erken çocukluk eğitim merkezlerinde öğrenim gören 36-48 aylık 53 çocuktan “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği”, “Okul Öncesi Davranış Anketi ve Okul Öncesi Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği”ni kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonuçları, çocukların davranış problemlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu ve erkek çocukların dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu gibi davranış problemlerini kız çocuklara göre daha fazla gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak, anne ve babasının eğitim düzeyi düşük olan çocukların, saldırganlıkla ilgili daha fazla davranış problemi sergilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, davranış problemleri, sosyal beceriler ve öğretmen-çocuk ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özellikle, öğretmen ve çocuk arasındaki çatışma ve çocukların sosyal becerilerinin birlikte, çocukların davranış problemlerinin yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrenci-öğretmen ilişkisindeki çatışmanın ve sosyal becerilerin, çocukların davranış problemlerini öngörebileceğini göstermiştir.

Sabol ve Pianta (2012), yaptıkları çalışmada öğrenci-öğretmen ilişkilerinin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini anlamak ve geliştirmek amacıyla üç ana araştırma alanını incelemişlerdir. Çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri ile olan ilişkileri arasındaki uyuma dair yaptıkları incelemeler sonucunda; çocukların erken çocukluk döneminde öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerin, ebeveynleriyle olan bağlanma kalıplarıyla ilişkili olduğu ancak bu ilişkinin, çocukların gelişimiyle birlikte daha karmaşık hale geldiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kalitesi, öğretmenlerin rolü ve ilişki kalitesine dair farklı değerlendirmeler gibi ek faktörler bu uyumu etkilemektedir. Risk altındaki çocukların gelişiminde öğretmen-çocuk ilişkilerinin moderatör rolüne dair yaptıkları incelemeler sonucunda; öğrenci-öğretmen ilişkilerinin, risk altındaki çocuklar için önemli bir dengeleyici rol oynadığını, yakın ilişkilerin, bu çocukların akademik ve sosyal-duygusal işlevselliklerini iyileştirdiğini ve buna karşın çatışmalı ilişkilerin, dışa yönelim ve içe yönelim davranış problemleri olan çocuklar için olumsuz sonuçları artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak öğretmenlerin ilişki odaklı bir perspektifle eğitilmesine dair yaptıkları incelemeler sonucunda ise ilişki odaklı mesleki gelişim programlarının, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin

kalitesini artırma potansiyeline sahip olduğu, bu tür programların öğretmenlere bilgi, beceri ve destek sağlayarak sınıf içi deneyimlerini ve bazı durumlarda çocukların sonuçlarını iyileştirebileceğini öne sürmüşlerdir.

O'Connor ve McCartney (2007), Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsani Gelişim Enstitüsü Erken Bakım ve Eğitim Çalışması'nın I., II. ve III. Aşama verilerini kullanarak öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kalitesinin çocukların üçüncü sınıf başarıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları yüksek kaliteli öğrenci-öğretmen ilişkilerinin, çocukların akademik başarıları ile pozitif ilişkili olduğunu ve çocukların anneleriyle güvensiz veya diğer tür bağlanma şekillerinin başarı üzerindeki olumsuz etkilerinden korunmalarını sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, yüksek kaliteli ilişkilerin çocukların ve öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarını olumlu yönde etkileyerek çocukların akademik başarılarına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baker (2006), öğrenci-öğretmen ilişkilerinin ilkökul çağındaki 1310 öğrencinin okul uyumuna ne ölçüde katkı sağladığını ve bu ilişkinin belirli çocuk özelliklerinden nasıl etkilendiğini incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğrenci-öğretmen ilişkisinin etkisinin, farklı sınıflar, cinsiyet ve okul sonuçları türleri arasında tutarlı ve karşılaştırılabilir olduğunu göstermiştir. Bu, öğrenci-öğretmen ilişkisinin genel olarak tüm öğrenci gruplarında benzer olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Ayrıca davranışsal veya öğrenme problemleri yaşayan çocuklar, okulda daha düşük performans göstermiş ve yakın bir öğretmen ilişkisi kurma konusunda akranlarına göre daha az fayda sağlamıştır. Bunun yanı sıra gelişimsel zorlukları olan çocuklar için, yakın bir öğrenci-öğretmen ilişkisi önemli bir koruyucu etki göstermiştir. Bu tür bir ilişkiye sahip olan çocuklar, benzer şekilde etkilenen ancak böyle bir ilişkiye sahip olmayan akranlarına göre belirgin avantajlar elde etmiştir.

Silver ve diğerleri (2005), çocukların okula geçiş döneminde dışa yönelim davranış problemlerinin nasıl geliştiğini ve bu süreçte geçmiş dışa yönelim davranış problemlerinin, olumsuz ebeveynlik ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalite açısından rolünü incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğrenci-öğretmen ilişkisinde yaşanan çatışmanın, anaokulundan üçüncü sınıfa kadar dışa yönelim davranış problemlerinin artış hızını, olumsuz ebeveynlik ve başlangıçtaki dışa yönelim davranış problemi düzeylerinden bağımsız olarak artırdığını göstermiştir. Ayrıca öğrenci-öğretmen ilişkisindeki yakınlığın, özellikle okul başlangıcında en yüksek

düzeyde dışa yönelim davranış problemlerine sahip çocuklar için dışa yönelim davranış problemlerinin azalması ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Beraberinde, ailelerin sosyoekonomik durumu ve anaokulunda gözlemlenen başlangıçtaki dışa yönelim davranış problemi düzeyleri de dışa yönelim davranış problemlerinin gelecekteki artışını tahmin etmiştir.

Hamre ve Pianta (2001), anaokulundan sekizinci sınıfa kadar 179 çocuğu izleyerek, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerle ilişkilerini nasıl algıladıklarının farklı okul sonuçlarını ne derece tahmin edebileceğini incelemişlerdir. Bu boylamsal çalışmanın sonucunda anaokulunda öğrenci-öğretmen ilişkisindeki olumsuzluğun özellikle çatışma ve bağımlılık ile karakterize edilen ilişkinin, sekizinci sınıfa kadar olan akademik ve davranışsal sonuçlarla ilişkili olduğunu ortaya konmuştur. Bu ilişki, anaokulunda yüksek düzeyde davranış problemi olan çocuklar ve genel olarak erkek çocuklar için özellikle belirgin olmuştur. Bu bulgular okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla olan ilişkilerinin kalitesinin, çocukların ilerleyen yıllardaki akademik başarılarını ve davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Davranış Problemleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Evcili ve Altun (2023), ebeveyn tutumları ile erken çocukluk döneminde görülen davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Sivas il merkezindeki devlet okullarında okul öncesi eğitime devam eden çocuğu bulunan 756 anneden veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda, demokratik ebeveyn tutumuna sahip annelerin çocuklarının davranış problemlerinin azaldığı; otoriter, koruyucu ve aşırı hoşgörölü tutuma sahip annelerin çocukların ise davranış problemlerinin arttığı belirlenmiştir. Bu bulgular, ebeveyn tutumlarının çocukların davranış problemleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca çocuğun yaşı küçüldükçe ve anne ve baba yaşı azaldıkça çocuklarda davranış problemlerinin arttığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kardeş sayısı arttıkça çocuklarda problemli davranış görülme sıklığının arttığı bulunmuştur.

Finch ve diğerleri (2023), okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik ve okul iklimi algılarının öğrencilerin anaokulu ve birinci sınıftaki davranış problemleriyle ilişkisini incelemişlerdir. Bu boylamsal araştırma sonucunda öğretmenlerin yüksek öz-yeterlilik algısının çocukların birinci sınıftaki dışsallaştırma problemlerinin azalmasını öngördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek öz-yeterlilik algısı çocukların birinci sınıftaki dışsallaştırma problemlerinin azalmasını

öngörmüştür. Araştırmada demografik değişkenler ve çocukların yürütücü işlev becerileri kontrol edildikten sonra dahi öğretmenlerin öz-yeterlik ve okul iklimi algılarının çocukların davranış problemleri ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırma bulguları, öğretmenlerin iyi olma halinin desteklenmesinin çocukların davranışsal problemlerinin azalmasına katkı sağlayabileceğini ortaya koymuştur.

Şahin ve Gözün Kahraman (2021), 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıkları ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi ve cinsiyet ile sınıf düzeyi değişkenlerinin bu bağımlılık ve davranış problemleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma kapsamında 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 3. 4. ve 5. sınıfa devam eden 300 öğrenci ve annelerinden veri toplamışlardır. Araştırmanın sonuçları, bilgisayar oyun bağımlılığı arttıkça, çocukların davranış problemlerinin de arttığını göstermiştir. Ayrıca erkek çocukların bilgisayar oyun bağımlılığının kız çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, özellikle erkek çocuklar arasında bilgisayar oyun bağımlılığının daha yaygın olduğunu ve bu bağımlılığın çocukların davranış problemleri üzerinde olumsuz bir etki yarattığını göstermektedir.

Guerrero ve diğerleri (2019), örnekleme 9-10 yaş arasındaki 11,875 çocuk ve ebeveynlerinden oluşan araştırmada ekran süresi, türleri ve içeriklerinin çocukların davranış problemleri ile olan ilişkisini ve bu ilişkiye uyku süresinin aracılık edip etmediğini incelemişlerdir. Sonuçlar, farklı ekran süresi türlerinde (Televizyon/film izleme, video oyunları oynama) geçirilen zamanın davranış problemleri pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca uzun uyku süresinin davranış problemlerinin azalması ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber, uyku süresi, ekranda geçirilen süre, türü ve içeriği ile problem davranışlar arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmiştir.

Erkan ve Sop (2018), çocukların öz-düzenleme becerilerinin ebeveyn tutumları ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiye ve çocuklardaki davranış problemleri ile okula hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiye nasıl aracılık ettiğini araştırmak için 66-72 aylık 140 çocuk, ebeveynleri ve öğretmenlerinden veri toplamışlardır. Araştırma sonuçları öz-düzenleme becerilerinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde önemli bir role sahip olduğunu ve dikkat ve dürtü kontrol becerilerinin çocukların okula hazır bulunuşluklarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca ebeveyn tutumlarının doğrudan etkili olmamakla

birlikte, çocukların davranış problemleri ve öz-düzenleme becerileri üzerinden dolaylı etkileri olabileceği ortaya konmuştur. Aracılık etkisine bakıldığında ise çocukların dikkat-dürtü kontrol becerilerinin, çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışı ile okula hazır bulunuşlukları arasında bütünleyici aracılık; çocukların kavgacı/saldırgan olma ve aşırı hareketli/dikkatsiz olma davranışları ile okula hazır bulunuşlukları arasında ise sadece dolaylı aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akçınar ve Baydar (2018), anne davranışlarının çocukların dışa yönelim davranış problemlerine etkisini inceledikleri çalışmada, 5 yıllık boylamsal bir araştırma olan “Türkiye’de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri Araştırması” örneklemini kullanmışlardır. Araştırma sonuçları, anneleri ceza içerikli disiplin yöntemleri uygulayan çocukların daha fazla davranış problemleri gösterdiği ve anneleri sıcak davranışlar sergileyen çocukların ise davranış problemlerinin azaldığını göstermiştir. Ayrıca, 3 yaşında iken anneleri tarafından cezaya dayalı disiplin yöntemleri uygulanmış olan çocukların diğer tüm yaş gruplarındaki çocuklara göre daha fazla dışa yönelim davranış problemi gösterdikleri ortaya konmuştur.

Güder ve diğerleri (2018), yaptıkları araştırma kapsamında okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenlerin en sık karşılaştıkları davranış problemini belirlemişlerdir ve öğretmenlerin bu davranışlar ile nasıl başa çıktıklarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 13 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıflarında en sık karşılaştıkları davranış problemlerinin "öfke nöbeti", "inatçılık", "bağırma" ve "ağlama" davranışları olduğu ortaya konmuştur. Beraberinde, davranış problemi sergileyen çocuklarla çalışan öğretmenler, duygularını en çok "çaresiz" ve "tükenmiş" olarak tanımlamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin, problem davranışlarla başa çıkmak için sıklıkla "göz teması kurma", "görmezden gelme" ve "ödül-ceza" yöntemlerini uyguladıkları görülmüştür. Bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerin davranış problemleri ile başa çıkmada yaşadıkları zorlukları ve bu zorlukların eğitim sürecine olan olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır.

Hunt ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada, olumsuz çocukluk deneyimlerinin çocukların üzerindeki etkilerini ileriye dönük olarak incelemek için Fragile Families and Child Wellbeing Study'den elde edilen verileri kullanmış ve

üç binden fazla çocuğa ulaşmışlardır. Araştırmada çocuğun 5 yaşına kadar maruz kaldığı sekiz olumsuz çocukluk deneyim kategorisi incelenmiştir: çocukluk çağı istismarı (duygusal ve fiziksel), ihmal ve ebeveyn aile içi şiddeti, anksiyete veya depresyon, madde bağımlılığı veya hapsedilme. Sonuçlar, siyah çocukların ve düşük eğitim seviyesine sahip annelere sahip çocukların, birden fazla olumsuz çocukluk deneyim kategorisine maruz kalma olasılığının özellikle yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca olumsuz çocukluk deneyimlerine maruz kalmanın, içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri ile dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (ADHD) teşhisi alma olasılığıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, araştırmada dokuz yaşından küçük çocukların, erken çocukluk dönemindeki olumsuz deneyimlerin bir sonucu olarak davranışsal problemler sergilemeye başladıklarını ortaya konmaktadır.

Bao ve diğerleri (2016) sekiz farklı anaokulunda yaptıkları boylamsal çalışmada davranış problemlerinin artması ve azalmasında cinsiyet, tek çocuk olma durumu, çocuk mizacı ve ebeveyn risklerinin (ebeveyn tutumları, anne depresyonu) etkisini araştırmışlardır. Sonuçlar, zor mizaçlı çocukların okulun ilk yıllarında kolay mizaçlı çocuklara kıyasla daha fazla davranış problemi gösterdiğini ve bu davranışların zamanla azaldığını göstermiştir. Bunun yanında, aşırı koruyucu veya cezalandırıcı ebeveyn tutumları ve anne depresyonundaki artış çocukların davranış problemlerinde de artışa sebep olmuştur. Ayrıca tek çocuk olma ile kardeşe sahip çocuk olmanın davranış problemlerini etkilemediği anlaşılmıştır.

Vieira ve diğerleri (2016), ebeveynlerin iş-aile dinamiklerinin, ebeveyn-çocuk ilişkileri aracılığıyla çocukların içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu araştırma için okul öncesi dönemde çocukları olan, çift kariyerli 317 ailenin verilerini kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, annelerin iş-aile çatışmasının, hem kendi ebeveyn-çocuk ilişkilerinin hem de eşlerinin ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesini olumsuz etkileyerek, çocukların dışa yönelim davranış problemlerine katkıda bulunduğu anlaşılmıştır. Annelerin iş-aile zenginleşmesinin ise çocuklarıyla olan ilişkilerinin kalitesi üzerinden çocukların dışa yönelim davranış problemlerini azaltıcı bir etki gösterdiği ortaya konmuştur. Babaların iş-aile çatışması hem içe yönelim hem de dışa yönelim davranış problemleri ile ilişkili olup, bu ilişki babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin kalitesinin olumsuz etkilenmesiyle ortaya çıkmıştır. Babaların iş aile zenginleşmesinin ise çocukların dışa yönelim davranış problemleri ile dolaylı

olarak ilişkili olduğu ve bu ilişkinin, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin kalitesinin olumlu etkilenmesiyle ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kara ve Gürgen (2015), 48-72 aylık çocukların davranış sorunlarını, çocuklara ve öğretmenlerine ilişkin bazı değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamış okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık 445 çocuktan veri toplamışlardır. Sonuçlar, erkek çocukların, kız çocuklara kıyasla daha fazla kavgacı-saldırgan olma ve dikkatsiz-aşırı hareketli olma gibi davranış problemleri gösterdiğini ve 60-72 aylık çocukların, 48-60 aylık çocuklara göre daha fazla endişeli ve ağlamaklı olma ile ilgili davranış problemleri gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca doğum sırası, ebeveyn eğitim durumu ile öğretmenlerin mesleki deneyiminin çocukların davranış problemleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, sosyal beceri ve davranış problemlerini önleme eğitime katılan öğretmenlerin sınıfındaki çocukların, endişeli ve ağlamaklı olma ile ilgili davranış sorunlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Turney ve McLanahan (2015) tarafından yapılan araştırmada erken çocukluk dönemindeki içe dikkat problemi ile içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin zamanlamasının orta çocukluk dönemindeki bilişsel gelişimle nasıl ilişkili olduğu incelenmektedir. Fragile Families and Child Wellbeing Study'den elde edilen verilere dayanan araştırmada çocuklar 3 yaşındayken görülen dışa yönelim davranış problemleri ile 5 yaşındayken görülen dikkat problemi ve hatta her iki yaşta da bu davranış problemlerinin görülmesi, orta çocukluk döneminde bilişsel gelişimin zayıf olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca 5 yaşındaki çocukların annelerinin katılımının, bu ilişkilere aracılık etmediği görülmüştür. Bu bulgu, beklenenin aksine, anne katılımının bu süreçte belirleyici bir rol oynamadığını göstermiştir.

Derman ve Başal (2013), 5-6 yaş aralığındaki çocuklarda gözlenen davranış problemlerini ve bu problemlerin anne baba tutumları ile ilişkisini belirlemek için okul öncesi eğitime devam eden 532'si kız 580'i erkek toplam 1112 çocuk ile çalışmışlardır. Sonuçlar, aşırı koruyucu anne-baba tutumu ile içe kapanıklık, aşırı inatçılık ve hayvan korkusu arasında ve demokratik tutum ile içe kapanıklık, parmak emme ve fobiler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu örnekte en sık gözlenen davranış problemlerinin sırasıyla içe kapanıklık, aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu ve iştahsızlık olduğu

görülmüştür. Bu sonuçlar, anne baba tutumlarının çocukların davranış problemleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri üzerinde bazı faktörlerin etkileri araştırılmıştır. Yapılan araştırmada kapsamında okul öncesi eğitime devam etmekte olan 119 çocuk öğretmenleri tarafından “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları 36-48 aylık çocukların davranış problemlerinin 60-72 aylık çocuklardan, 60-72 aylık çocukların davranış problemlerinin ise 48-60 aylık çocukların davranış problemlerinden fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenin yaşı, öğretmenin mezun olduğu okul türü ve öğretmenlik statülerinin çocukların davranış problemleri üzerinde etkili olduğu fakat çocukların kardeş sayısı ve ebeveynlerin öğrenim düzeyinin ise davranış problemleri üzerinde etkili olmadığı anlaşılmıştır.

Bornstein ve diğerleri (2010), sosyal yeterlilik ile içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri arasındaki ilişkinin nasıl geliştiğini inceledikleri boylamsal araştırma için 117 çocuktan 4, 10 ve 14 yaşlarında iken veri toplamışlardır. Araştırmanın sonuçları, 4 yaşındayken daha düşük düzeyde sosyal yeterliliğe sahip olan çocukların, 10 yaşına geldiklerinde daha fazla dışa yönelim ve içe yönelim davranış problemleri sergilediklerini ve 14 yaşına geldiklerinde ise daha fazla dışa yönelim davranış problemleri gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, 4 yaşında iken daha düşük düzeyde sosyal yeterliliğe sahip çocuklar, 10 ve 14 yaşına geldiklerinde daha fazla içe yönelim davranış problemleri sergilemişlerdir. Ayrıca 4 yaşında iken daha fazla içe yönelim davranış problemleri sergileyen çocukların, 10 yaşına geldiklerinde daha fazla içe yönelim davranış problemleri ve 14 yaşına geldiklerinde ise daha fazla dışa yönelim davranış problemleri sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuçlar, erken yaşlardaki sosyal yeterliliğin, çocukların ilerleyen yıllardaki davranışsal uyumlarını önemli ölçüde etkilediğini ve sosyal yeterlilik düzeyinin düşük olmasının hem dışa yönelim hem de içe yönelim davranış problemlerinin artmasına neden olduğunu göstermektedir.

Silver ve diğerleri (2005), çocuğun geçmişteki dışa yönelim davranış problemleri ile olumsuz ebeveynlik ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin, okula geçişten sonraki dışa yönelim davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar, okul geçişi sırasında öğrenci-öğretmen ilişkisindeki çatışmanın anaokulundan üçüncü sınıfa kadar dışa yönelim davranış problemlerinin hızla

artmasına neden olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrenci-öğretmen yakınlığı ve dışa yönelim davranış problemi başlangıç düzeyi arasındaki etkileşime bakıldığında, yüksek davranış problemi başlangıç düzeyine sahip çocuklar için dışa yönelim davranışların azalmasının öğrenci-öğretmen yakınlığı ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bununla beraber daha düşük sosyoekonomik duruma sahip ailelerin çocuklarının dışa yönelim davranışların artış eğilimi daha fazla olmuş ve yüksek başlangıç düzeyleri, dış yönelim davranış problemlerinin gelecekteki artışını tahmin etmiştir.

Gillom ve Shaw (2004), dezavantajlı erkek çocuklarda 2-6 yaş arası dışa yönelim ve içe yönelim davranış problemlerinin gelişimini inceledikleri çalışmada 303 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçları, dışa yönelim davranış problemlerinin kademeli olarak azaldığını, içe yönelim davranış problemlerinin ise zamanla kademeli olarak arttığını göstermiştir. Bunun yanında, daha yüksek düzeyde dışa yönelim davranış problemlerine sahip çocukların, aynı zamanda daha yüksek düzeyde içe yönelim davranış problemlerine sahip olma eğiliminde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, bir davranış problemindeki artışın diğer davranış probleminin de artışıyla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Buna ilaveten, yüksek negatif duygusallık, düşük korku düzeyi ve yüksek negatif anne kontrolü kombinasyonunun, yüksek düzeyde ve azalmayan dışa yönelim davranış problemlerinin gelişiminden önce gelmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keiley ve diğerleri (2000), yaptıkları çalışmada anaokulundan yedinci sınıfa kadar takip ettikleri 405 çocuğun anne ve öğretmen raporlarına göre dışa yönelim ve içe yönelim davranış problemlerinin temel gelişim yollarını incelemişlerdir. Problem davranışların gelişiminin veri kaynağına bağlı olarak farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin dışa yönelim davranış problemlerinde zaman içindeki değişimleri, anneler ve öğretmenler tarafından benzer şekilde değerlendirilmiştir. Anne raporlarına göre Afrika kökenli Amerikalı çocukların dışa yönelim davranış problemlerinin seviyesi Avrupa kökenli Amerikalı çocuklara göre daha düşük olsa da öğretmen raporlarına göre durum tam tersidir. Bunun yanı sıra, anaokulunda akranları tarafından reddedilen çocuklar, anneler tarafından bildirilen davranış problemleri açısından daha yüksek başlangıç seviyelerine sahip olmuş ve bu davranışlar zamanla ya sabit kalmış ya da daha hızlı artmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet de belirleyici olmuştur ve erkek

çocukların zamanla öğretmenler tarafından bildirilen dışa yönelim davranış problemlerinde kız çocuklara göre daha büyük artış gösterdikleri anlaşılmıştır.

2.11 Yılmazlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Eryılmaz ve diğerleri (2023), öz-şefkatin ergenlik öncesi gençlerde zihinsel dayanıklılık üzerindeki etkilerini ve bu ilişkide pozitif/negatif duygular ile psikolojik dayanıklılığın aracı (mediatör) rolünü incelemişlerdir. Araştırma kapsamında 263 ön ergenden (10-13 yaş) veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öz-şefkatin, pozitif duyguları artırarak ve negatif duyguları azaltarak zihinsel dayanıklılığı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, negatif duyguların zihinsel dayanıklılıkla olumsuz ilişkili olduğu ve öz-şefkatin negatif duyguları azaltarak zihinsel dayanıklılığı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma, öz-şefkatin zihinsel dayanıklılık üzerindeki etkisinde pozitif/negatif duygular ve psikolojik dayanıklılığın seri aracı rol oynadığını göstermiştir.

Sezgin (2022), baba-çocuk ilişkisinin erken çocukluk döneminde çocukların yılmazlığı üzerindeki etkilerini ve babaların ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla 5-6 yaş grubu çocuklardan ve babalarından veri toplamıştır. Araştırmada baba-çocuk ilişkisi ile çocukların yılmazlığı incelendiğinde, sadece baba-çocuk bağlanma düzeyinin anlamlı bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, baba-çocuk bağlanma düzeyinin çocukların psikolojik dayanıklılığını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Ayrıca babaların ebeveynlik tutumu olarak çocuklarına uyguladıkları bilinçli farkındalık düzeyleri, babaların öğrenim durumu, çocukların yaşı ve babaların hafta sonu çalışma durumu ile anlamlı bir ilişki göstermiştir. Bu demografik faktörler, babaların bilinçli farkındalık düzeylerini etkilemektedir. Mevcut araştırmada babalarının öğrenim düzeyi artıkça ebeveynlikte bilinçli farkındalık puanlarının da arttığı özellikle “çocukla anda “olmalarının da arttığı bunmuştur. Bununla birlikte, babaların öğrenim düzeyi artması çocuklarının” stresle başa çıkma/duygusal dengelim” becerilerini de zayıf düzeyde de olsa etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gün ve Gültekin Akduman (2022), çocukların psikolojik sağlamlıkları ve akran zorbalığı davranışları üzerinde yaş ve cinsiyet değişkenlerinin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının ve çocukların psikolojik sağlamlıkları ile akran zorbalığı davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla, 60 ay ve üzeri 366 çocuktan “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi

Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” ve “Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu” kullanarak veri toplamışlardır. Araştırma sonuçları, çocukların psikolojik sağlamlıkları ile akran zorbalığı davranışları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Bu, psikolojik sağlamlığı yüksek olan çocukların akran zorbalığı yapma olasılığının daha düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca psikolojik sağlamlık düzeyleri ve akran zorbalığı davranışları cinsiyete göre de anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu bulgu, kız ve erkek çocuklarının psikolojik sağlamlık ve zorbalık davranışlarında farklılıklar yaşadığını ortaya koymaktadır. Beraberinde, çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri ve akran zorbalığı davranışları yaşlarına göre farklılık göstermiştir.

Özbey ve diğerleri (2022), okul öncesi dönem çocuklarında değer davranışları ve öz düzenleme becerilerinin çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıklarını yordama düzeylerini belirlemek amacıyla, okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocuklardan Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, (PERİK)”, “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Davranışta Değer Ölçeği” kullanılarak veri toplanmıştır. Sonuçlar, araştırmaya katılan çocukların genel olarak yüksek düzeyde sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ortaya konmuştur. Bu, öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların daha yüksek sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, çocukların değer davranışları ile sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıkları arasında da orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu, değer davranışları sergileyen çocukların da daha yüksek sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerine sahip olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, değer davranışları ve öz düzenleme becerilerinin, çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Yani, bu iki faktör, çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıklarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Uslu ve Demiriz (2022), erken çocuklukta yılmazlık düzeyleri ve çocukların sosyal değerler kazanımlarını etkileyen çeşitli faktörleri ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada yaşamlarında boşanma, maddi sıkıntı/yoksulluk, göç/şehir değişikliği, psikolojik/fiziksel rahatsızlıklar, şiddetli geçimsizlik/aile sorunu,

afet/travmatik kaza, babanın uzakta/cezaevinde olması risklerinden birini taşıyan ve okul öncesi dönem çocuğa sahip 220 aileden veri toplamışlardır. Araştırma sonuçları, kız çocuklarının yılmazlık düzeylerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu ve babası lisans mezunu olan çocukların yılmazlık düzeylerinin, babası ilkokul veya ortaokul mezunu olan çocuklardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, sosyal değerler kazanımının, çeşitli risk faktörlerine maruz kalan okul öncesi dönem çocuklarının yılmazlık düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla sosyal değerler kazanımı yüksek olan çocukların yılmazlık düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Li ve diğerleri (2022), dayanıklılığın sosyal yaratıcılık üzerindeki etkisini ve bu etkide mizah anlayışı ve olumlu ruh halinin rolünü incelemeyi amaçladıkları araştırma kapsamında 186 üniversite öğrencisinden veri toplamışlardır. Araştırma sonuçları dayanıklılığın sosyal yaratıcılıkla ilişkili olduğunu, daha yüksek seviyede dayanıklılığa sahip öğrencilerin, sosyal yaratıcılıkta daha başarılı olduklarını göstermiştir. Ayrıca yüksek dayanıklılık seviyesine sahip öğrencilerin çalışma sırasında daha fazla mizah kullandıkları, dolayısıyla daha olumlu bir ruh haline büründükleri tespit edilmiştir. Dayanıklılık, önce mizah anlayışı ve ardından olumlu ruh hali üzerinden sosyal yaratıcılığı olumlu yönde etkilemiştir. Olumlu ruh halinin, öğrencilerin sosyal yaratıcılık performansını artırmakta olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra mizah anlayışı ve olumlu ruh hali, dayanıklılık ile sosyal yaratıcılık arasındaki ilişkide ardışık aracı (mediatör) rol oynamıştır.

Cömert ve Özbey (2021), Türk Müziği Destekli Psikolojik Sağlamlık Programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla, deneysel bir desenle okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık 21 çocuktan Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğini kullanarak veri toplamışlardır. Psikolojik sağlamlık programı iki deney grubuna da uygulanmış ve 2. deney grubunda psikolojik sağlamlık programına Türk müziği eserleri de entegre edilmiş; kontrol grubunda ise sadece Milli Eğitim Bakanlığı Müfredatı uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, kontrol grubuna göre, her iki deney grubunun da ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ve Psikolojik Sağlamlık Programı uygulanan her iki deney grubunun da psikolojik sağlamlık düzeylerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı artışlar olduğunu göstermiştir. Ayrıca müzikli deney grubu ile müziksiz deney grubunun son test puanları karşılaştırıldığında, müzikli deney grubunun

lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Dolayısıyla Türk müziğinin programa entegre edilmesi, psikolojik sağlık programının etkisini anlamlı düzeyde artırmıştır.

Andreou ve diğerleri (2020), öğrencilerin mağduriyet deneyimlerinde dayanıklılığın rolünü, öznel iyi oluşlarını ve cinsiyet ve yaşla ilişkisini inceledikleri çalışma kapsamında, 6-10. sınıfa giden 431 öğrenciden veri toplamışlardır. Araştırma sonuçları, tüm sınıflarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek iyi oluş ve dayanıklılık seviyeleri bildirdiğini ve mağduriyet deneyimlerinde cinsiyet farklılıkları bulunmadığını göstermiştir. Ayrıca, kendini düşük iyi oluş seviyesinde (languishing) tanımlayan öğrencilerin, ciddi mağduriyet yaşama riskinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, dayanıklılığın, mağduriyetin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini hafifletmediği ancak daha yüksek dayanıklılık seviyesinin erkekler ve daha genç öğrenciler için daha olumlu iyi oluş ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

Yoleri (2020), 5-6 yaşındaki okul öncesi çocukların yılmazlık düzeyleri, mizaçları ve yaşları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve öğretmenlerin yılmazlık ve yılmaz çocuklar, risk faktörleri ve koruyucu faktörler hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında okul öncesi eğitime devam eden 151 çocuğun ebeveyn ve öğretmenlerinden "Erken Çocukluk Dönemi Yılmazlık Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" kullanarak nicel verileri, 15 okul öncesi öğretmeninden "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılarak nitel verileri toplamıştır. Araştırma sonuçları mizaç özelliklerinin, özellikle azim ve tepkiselliğin dayanıklılığın önemli öngörücüleri olduğunu göstermiştir. Ayrıca çocukların yaşlarının dayanıklılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu, yaş arttıkça çocukların dayanıklılık puanlarının da arttığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin, en yüksek oranda dayanıklılığı "mücadele edebilme yeteneği" olarak tanımladıkları ve kişilik özelliklerini dayanıklılığı artıran bir koruyucu faktör olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenler aile içi şiddeti dayanıklılığı etkileyen bir risk faktörü olarak ifade etmişler ve yılmaz çocukların özellikleri arasında en çok "kararlı olma" özelliğini vurgulamışlardır.

Erata ve Özbey (2020), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi

amaçladıkları çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocuklar “Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği” (PERİK) ve “Demografik Bilgi Formunu kullanarak veri toplamışlardır. Araştırma sonuçları, yüksek öğrenim düzeyine sahip ebeveynlere, profesyonel bir mesleği olan babalara sahip olan ve uzun süre okul öncesi eğitimi alan çocukların daha yüksek sosyal duygusal iyi oluş ve yılmazlık düzeylerine sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlık düzeylerinin demografik faktörlere göre değişebildiğini ortaya konmuştur.

Uz Baş ve Yurdabakan (2017), ortaokul öğrencilerinde psikolojik sağlık ve okul ikliminin yaşam doyumu üzerindeki etkilerini belirlemek için yaptıkları çalışmada yaşları 10 ile 15 arasında değişen 254 öğrenciden Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu (kısa formu), Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okul İklimi ölçeklerini kullanarak veri toplamışlardır. Araştırma sonuçları, psikolojik sağlık ile yaşam doyumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla öğrencilerin psikolojik sağlıkları arttıkça yaşam doyumlarının da artmaktadır. Ayrıca, okul iklimi ile yaşam doyumu arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki dolayısıyla öğrencilerin okulda yaşadıkları ortamın olumlu olduğu durumlarda, yaşam doyumlarının arttığı tespit edilmiştir. Psikolojik sağlık ve okul ikliminin birlikte öğrencilerin yaşam doyumu puanlarının yaklaşık %33'ünü açıkladığı ortaya konmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin psikolojik sağlıklarını artırmanın ve olumlu bir okul iklimi sağlamanın, yaşam doyumlarını artırma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Dray ve diğerleri (2017), okul tabanlı evrensel dayanıklılık odaklı müdahalelerin çocuklar ve ergenlerdeki ruh sağlığı sorunları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada 5.984 kayıttan 57 çalışma tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları, dayanıklılık odaklı müdahalelerin, kontrol grubuna kıyasla depresif semptomları, içe yönelim davranış problemlerini, dışa yönelim davranış problemlerini ve genel psikolojik sıkıntıları azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, 5-10 yaş grubu çocuklara uygulanan dayanıklılık odaklı müdahalelerin anksiyete semptomları ve genel psikolojik sıkıntıları azaltmada etkili olduğu; 11-18 yaş grubundaki ergenlere uygulanan dayanıklılık odaklı müdahalelerin ise içe yönelim davranış problemlerini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulguları özellikle bilişsel-davranışçı terapi temelli bir yaklaşım kullanıldığında,

çocuklar ve ergenlerde kısa vadede depresif ve anksiyete semptomlarının azaltılmasında evrensel dayanıklılık odaklı müdahalelerin daha çok umut vaat ettiğini göstermiştir.

Arslan (2015), ergenlerde öz-yeterlik, benlik saygısı ve duyguların psikolojik sağlamlık üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışma kapsamında 12 ile 18 arasında yaş aralığındaki ortaokul ve lise öğrencilerinden Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Öz-yeterlik Ölçeği ve Pozitif-Negatif Duygu Ölçeğini kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik sağlamlık ile öz-yeterlik, benlik saygısı ve olumlu duygular arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve toplam varyansın %36'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Buna göre, bahsi geçen değişkenlerin ergenlerin psikolojik sağlamlığını artırmada önemli bir rolü olduğu anlaşılmıştır.

Zessin ve diğerleri (2015) yaptıkları meta-analiz çalışmasında öz-şefkat ile iyi oluşun farklı biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Örneklem özellikleri ve özsaygı, potansiyel moderatörler olarak test edilmiştir. Bu, farklı birey gruplarının veya yüksek özsaygıya sahip bireylerin, öz-şefkat ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi nasıl etkileyebileceğini anlamaya yönelik bir adımdır. Çalışmaların bir alt örnekleme, öz-şefkatin iyi oluş üzerinde nedensel bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu, öz-şefkat uygulamalarının bireylerin iyi oluşunu artırabileceğine dair kanıt sunmaktadır. Ayrıca öz-şefkat ile bireysel iyi oluş arasında genel olarak güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiş dolayısıyla öz-şefkatin, bireylerin iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur.

Nolan ve diğerleri (2014), çocukların yaşamlarındaki önemli geçişlerde dayanıklılığın nasıl desteklenebileceğini ve geliştirilebileceğini incelemişlerdir. Avustralya Araştırma Konseyi tarafından finanse edilen uzunlamasına çalışmadan elde edilen bulgular, özellikle erken çocukluk dönemindeki dayanıklılığın koşulları ve özellikleri üzerinde durmuştur. Araştırma, erken çocukluk döneminde dayanıklılığın teşvik edilmesinin, çocukların yaşamları boyunca karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilme yeteneklerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu dönem, çocukların dayanıklılık kapasitelerini artırmak için müdahale edilmesi gereken önemli bir zaman dilimidir. Çalışma, dayanıklılığı destekleyen eğitimsel, sağlıkla ilgili, işle bağlantılı ve boş zaman etkinliklerini araştırmıştır. Bu müdahalelerin, çocukların ve genç yetişkinlerin dayanıklılıklarını

artırmada önemli olduğu bulunmuştur. Araştırmanın erken çocukluk grubuna ilişkin bulguları, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarının dayanıklılığı teşvik eden ve koruyan pratik yaklaşımlar ve stratejiler üzerinde büyük bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, okul ortamı ve ilişkiler inşa etme süreciyle amaçlı bir şekilde çalışarak, çocukların dayanıklılıklarını artıran stratejiler kullanmaları gerektiği savunulmaktadır.

Gillespie ve diğerleri (2009), gelişim sürecinde maruz kalınan stresli olayların hipotalamik-pituiter-adrenal (HPA) ekseninde uzun süreli değişiklikler yaparak, hastalıklara, özellikle posttraumatik stres bozukluğu (PTSD) ve diğer ruh hali ve anksiyete bozukluklarına yatkınlığı nasıl artırdığını risk ve yılmazlık çerçevesinde incelemişlerdir. Araştırmada amigdalanın deneysel manipülasyonu ile indüklenen amigdala-HPA eksen aktivitesinin, insanlarda stresle ilişkili psikiyatrik hastalıkların fizyolojik ve davranışsal semptomlarını taklit ettiğini öne sürülmektedir. Ayrıca yüksek düzeyde erken yaşam travmasının, genetik varyantlar ile duyguları düzenleyen sinir devrelerinin gelişimsel etkileşimi yoluyla hastalığa yol açtığı ortaya konmuştur. Bu etkileşimler, yetişkinlerde risk ve dayanıklılığı birlikte aracılık etmiştir. Bu bulgular, erken yaşamda travmaya maruz kalmanın, genetik faktörler ve duygusal düzenleme ile ilişkili sinir devrelerinin gelişimsel etkileşimi yoluyla ruh sağlığı bozukluklarına nasıl katkıda bulunabileceğine dair bütünlleştirici bir hipotez sunmaktadır. Özellikle, CRHR1 ve FKBP5 genlerindeki polimorfizmler ve amigdala-HPA eksen aktivitesinin bu süreçte önemli rol oynadığı belirtilmektedir.

Calkins ve diğerleri (2007), 2-5 yaş arasındaki çocukların içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin boylamsal büyüme desenlerini inceleyerek, risk ve yılmazlık faktörlerinin bu süreçteki rolünü belirlemek amacıyla 2-5 yaş arasındaki 441 çocuktan veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre 2 yaşındaki risk seviyeleri, çocukların 5 yaşındaki içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerini öngörmüştür. Bu, erken dönemdeki risk faktörlerinin (sosyoekonomik durum, medeni durum, kardeş sayısı, ebeveyn stresi, ebeveyn psikopatolojisi) uzun vadede çocukların davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Üç düzeyde değerlendirilen dayanıklılık faktörleri (biyolojik, davranışsal ve ilişkisel) 5 yaşındaki davranış problemlerini öngörmüştür. Bu, çocukların dayanıklılık kapasitesinin, davranış problemlerinin azalmasında önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Davranış problemlerinin zaman içindeki

eğilimlerinin öngörülmesinde, risk durumu korkusuzluk hem de anne ile karşılıklı uyumlu yönelim ile etkileşime girmiştir. Bu, risk ve dayanıklılık faktörlerinin davranış problemlerinin azalmasında nasıl karmaşık bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde bu araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen öğrenci-öğretmen ilişkisi, davranış problemleri ve yılmazlığı bir arada ele alan başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bahsi geçen değişkenlerle ilgili yapılmış araştırmalara ayrı başlıklar altında yer verilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen yurt içi ve yurt dışı çalışmaların, 38'inin nicel yöntemle, 11'inin nitel yöntemle ve 2'sinin karma yöntemle tasarlandığı görülmektedir. Bu çalışmaların 31'i okul öncesi dönem çocuklarıyla, 14'ü ortaokul öğrencileriyle, 6'sı lise öğrencileriyle, 1'i ise üniversite öğrencileriyle yapılmıştır. Öğrenci-öğretmen ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmaların genelinde okul iklimi, okul uyumu ve akademik başarı değişkenleri; davranış problemleri ile ilgili yapılan araştırmaların genelinde aileye ve öğretmene yönelik demografik değişkenler, ebeveyn tutumları ve bilişsel gelişim değişkenleri; yılmazlık ile ilgili yapılan araştırmaların genelinde ise yılmazlık odaklı müdahale programları, sosyal-duygusal gelişim ve öz şefkat değişkenlerinin incelendiği görülmektedir. İncelenen çalışmalara bakıldığında çocuğun öğrenci-öğretmen ilişkisinde, davranış problemlerde ve yılmazlığında çocuk-yetişkin ilişkileri (ebeveyn ve öğretmen), aile ve akranlar gibi çocuğun yakın çevresindeki kişilerle etkileşimleri yoluyla değişimler meydana geldiği söylenebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem bilgisi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ile verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Öğrenci-öğretmen ilişkisi, problem davranışlar ve yılmazlık arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada, nicel araştırma türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişkenlerin arasındaki ilişkiyi ortaya koyup öngörebilmek için tasarlanan tarama modelidir (Christensen vd., 2015).

3.2 Çalışma Grubu

Örneklem büyüklüğünü saptamak amacıyla Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2021-2022 eğitim öğretim yılında milli eğitime bağlı anaokullarında okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların istatistikî verilerine ulaşılmıştır. Elde edilen verilerde Balıkesir İl merkezinde anaokullarına devam eden 48-72 aylık çocukların toplam sayısı 2681 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme alınacak çocuk sayısını belirlemek için Yamane (1967) tarafından geliştirilen formülden $[n=N/(1+N.e^2)]$ yararlanılmıştır. Formül uygulandığında gerekli olan örneklem büyüklüğü 348,06 olarak hesaplanmıştır. Bu değer yaklaşık olarak 349 şeklinde belirlenmiştir. Araştırma öncesinde, belirlenen okullardaki çocukların velilerine bilgilendirme ve onam formları gönderilmiş, izin vermeyen çocuklar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Veri toplama sürecinde bazı okul yöneticisi ve öğretmenlerin isteksizliği, zaman yetersizliği, okullarda birden fazla çalışma yürütülmesi ve ailelerin gönülsüzlüğü nedeniyle 157 çocuk ve 22 öğretmene ulaşılabilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir'in Altıeylül ve Karesi ilçelerinin Balıkesir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anasınıfları ve anaokulları arasından kolay ulaşılabilirlik yöntemi ile seçilen kurumlara devam eden 4-6 yaş grubu (79 kız, 78 erkek) toplam 157 çocuk oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme (Convenience Sampling), araştırmaya katılım gösterebilecek en yakın kişilerin seçilmesi ve o anda erişilebilir olan katılımcılardan gerekli örneklem büyüklüğü elde edilmesidir (Cohen vd., 2017). Aşağıda araştırmanın çalışma grubuna yönelik tanımlayıcı istatistiklerin sunulduğu tablolar yer almıştır.

Tablo 3.1. Çocukların cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	f	%	Geçerli %	Yığılımlı %
Kız	79	50,3	50,3	50,3
Erkek	78	49,7	49,7	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Tablo 3.1’de cinsiyet dağılımının gösterildiği tablo incelendiğinde; araştırmaya 79 (%50,3) kız çocuk, 78 (%49,7) erkek çocuğun katıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların ay ortalamaları 59.73 (Ss=7.41) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.2. Çocukların annelerinin yaşları dağılımı

Anne Yaş	f	%	Geçerli %	Yığılımlı %
26-30 aralığında	42	26,8	26,8	26,8
31-35 aralığında	61	38,9	38,9	65,6
36-40 aralığında	40	25,5	25,5	91,1
41-45 aralığında	14	8,9	8,9	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Tablo 3.3’te yer alan çocukların annelerinin yaş dağılımının gösterildiği tablo incelendiğinde; 42 (%26,8) annenin 26-30, 61 (%38,9) annenin 31-35, 40 (%25,5) annenin 36-40, 14 (%8,9) annenin 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Çocukların anne öğrenim durumu dağılımı

Anne Öğrenim	f	%	Geçerli %	Yığılımlı %
Ortaöğretim	15	9,6	9,6	9,6
Lise	37	23,6	23,6	33,1
Ön lisans	24	15,3	15,3	48,4
Lisans	71	45,2	45,2	93,6
Lisansüstü	10	6,4	6,4	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Tablo 3.4’te yer alan çocukların annelerinin öğrenim düzeylerinin dağılımının gösterildiği tablo incelendiğinde; 15 (%9,6) annenin ortaöğretim, 37 (%23,6) annenin lise, 24 (%15,3) annenin ön lisans, 71 (%45,2) annenin lisans ve 10 (%6,4) annenin ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Çocukların annelerinin çalışma durumu dağılımı

Çalışma	Annen	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
	Çalışmıyor	57	36,3	36,3	36,3
	Çalışıyor	100	63,7	63,7	100,0
	Toplam	157	100,0	100,0	

Tablo 3.4'te yer alan çocukların annelerinin çalışma durumlarının dağılımının gösterildiği tablo incelendiğinde; çocukların annelerinin 57'sinin (%36,3) çalışmadığı, 100'ünün ise (%63,7) çalışmakta olduğu görülmüştür.

Tablo 3.5. Çocukların babalarının yaşları dağılımı

Baba Yaş	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
26-30 aralığında	14	8,9	8,9	8,9
31-35 aralığında	56	35,7	35,7	44,6
36-40 aralığında	61	38,9	38,9	83,4
41-45 aralığında	26	16,6	16,6	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Tablo 3.5'te yer alan çocukların babalarının yaş dağılımının gösterildiği tablo incelendiğinde; 14 (%8,9) babanın 26-30, 56 (%35,7) babanın 31-35, 61 (%38,9) babanın 36-40, 26 (%16,6) babanın 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. Çocukların baba öğrenim düzeyi dağılımı

Baba Öğrenim	b	%	Geçerli %	Yığılmış %
Ortaöğretim	16	10,2	10,2	10,2
Lise	47	29,9	29,9	40,1
Ön lisans	23	14,6	14,6	54,8
Lisans	59	37,6	37,6	92,4
Lisansüstü	12	7,6	7,6	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Tablo 3.6'da yer alan çocukların babalarının öğrenim düzeylerinin dağılımının gösterildiği tablo incelendiğinde; 16 (%10,2) babanın ortaöğretim, 47 (%29,9) babanın lise, 23 (%14,6) babanın ön lisans, 59 (%37,6) babanın lisans ve 12 (%7,6) babanın ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7. Çocukların okula devam süresi dağılımı

Süresi	Devam	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
	0-6 ay	35	22,3	22,3	22,3
	7-12 ay	38	24,2	24,2	46,5
	17-24 ay	73	46,5	46,5	93,0
	25 ay ve üstü	11	7,0	7,0	100,0
	Toplam	157	100,0	100,0	

Tablo 3.7’de çocukların okula devam sürelerinin dağılımının gösterildiği tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan çocuklardan 35’inin (%22,3) 0-6 aydır, 38’inin (%24,4) 7-12 aydır, 73’ünün (%46,6) 17-24 aydır, 11’inin ise 25 ay ve daha uzun süredir okula devam ettikleri görülmektedir.

Tablo 3.8. Çocukların devam ettikleri okul türü dağılımı

Okul Türü	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
Devlet	125	79,6	79,6	79,6
Özel	32	20,4	20,4	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Tablo 3.8’de çocukların devam ettikleri okul türünün dağılımının gösterildiği tablo incelendiğinde; 125 (%79,6) çocuğun devlet, 32 (%20,4) çocuğun ise özel okulda okul öncesi eğitimini sürdürdüğü görülmektedir.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
Kadın	22	100,0	100,0	100,0
Erkek	0	0	0	100,0
Toplam	22	100,0	100,0	

Tablo 3.9’da öğretmenlerin cinsiyet dağılımının gösterildiği tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan 22 (%100,0) öğretmenin de kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10 Öğretmenlerin mesleki deneyimleri dağılımı

Yıl	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
1-5	6	27,27	27,27	27,27
6-10	10	45,45	45,45	72,72
11-15	6	27,27	27,27	100,0
Toplam	22	100,0	100,0	

Tablo 3.10’da öğretmenlerin mesleki deneyimleri dağılımının gösterildiği tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan 6 öğretmenin (%27,27) 1-5 yıl, 10 (45,45) öğretmenin 6-10 yıl, 6 (27,27) öğretmenin ise 11-15 yıl mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu, Şahin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği, Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ve Ersay (2016) tarafından geliştirilen “Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Demografik bilgileri elde etmek amacıyla anne babaların (öğrenim durumu, yaşı, mesleği) ve çocukların (cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, eğitime devam ettiği okul türü) gibi bilgilerinden oluşan kişisel bilgilerin belirlenmesine ilişkin sorulardan oluşturulmuştur.

3.3.2 Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği

"Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği" bu çalışmada "Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği" olarak ifade edilmiştir. Bu değişiklik, literatürde ve uygulamada yaygın olarak kullanılan terminolojiye uygunluk sağlamak amacıyla yapılmıştır. Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği 2001 yılında Pianta tarafında geliştirilmiş ve Şahin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 4-6 yaş grubundaki normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmenlere uygulanabilmektedir (Şahin, 2014, s. 97). Ölçeğin amacı, öğretmenin belirli bir öğrenciyle kurduğu ilişkiyi algılama biçimini değerlendirmektir. Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği, 28 maddeden oluşan, 5’li likert tipi bir ölçektir. Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği, çatışma, yakınlık ve bağımlılık üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 1 (Kesinlikle uymuyor) ile 5 (Kesinlikle uyuyor) arasında değer almaktadır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 140’tır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öğrenci ile öğretmen arasında düşük seviyede çatışma ve bağımlılık olduğunu ve genel olarak yakın ve olumlu bir ilişkiye sahip olduklarını göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliği analizleri sonucunda, "çatışma" alt boyutunun toplam varyansın %17.47'sini, "yakınlık" alt boyutunun toplam varyansın %14.49'unu ve "bağımlılık" alt boyutunun toplam varyansın %9.25'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Elde edilen faktör yapısı, 28 madde üzerinden toplam varyansın %41.21'ini açıklamaktadır. Pearson korelasyon analizleri sonucunda ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayıları; çatışma alt ölçeği için .90, yakınlık alt ölçeği için .82, ve bağımlılık alt ölçeği için .55 olarak saptanmıştır. Cronbach Alfa İç tutarlılık katsayıları ise, çatışma alt ölçeği için .84, yakınlık alt ölçeği için .80, bağımlılık alt ölçeği için .72 ve toplam puanda .86 olduğu belirlenmiştir (Şahin, 2014).

Bu çalışmada Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği toplam puanlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise çatışma alt boyutu için .85, yakınlık için .78 ve bağımlılık için ise .51 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3 Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği, 1995 yılında okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla Kenneth W. Merrell tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 2003 yılında tekrar gözden geçirilmiş ve 3-6 yaş arasındaki 3317 çocuk ile norm çalışması yapılmıştır (Merrell, 2003). Ölçek Türkçeye Alisinanoğlu ve Özbey tarafından 2009 yılında uyarlanmıştır. PKBS-2, “Sosyal Beceri” ve “Problem Davranış Ölçeği” olmak üzere birbirinden bağımsız iki ölçekten oluşmaktadır. Problem davranış “Dışa Yönelim”, “İçe Yönelim”, “Anti Sosyal” ve “Ben Merkezci” olmak üzere 27 maddelik dört faktörden oluşmaktadır. PKBS-2, dörtlü likert tipi bir ölçektir ve ölçekten alınabilecek en düşük puan 27 en yüksek puan ise 108’dir. Ölçekten alınan puanın düşük olması çocuğun sahip olduğu problem davranışlar açısından olumlu değerlendirilmektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2009). Bu araştırma kapsamında Problem Davranış Ölçeğinin alt boyutları arasından yalnızca “Dışa Yönelim” ve “İçe Yönelim” kullanılmıştır.

Problem Davranış Ölçeği birinci faktör için yapı güvenirliği .96, açıklanan varyans .62; ikinci faktör için yapı güvenirliği .90, açıklanan varyans .65, üçüncü faktör için yapı güvenirliği .89, açıklanan varyans .73, dördüncü faktör için yapı güvenirliği .75, açıklanan varyans .51 olarak saptanmıştır. Problem Davranış Ölçeğinin birinci faktörünün Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörünün Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörünün Cronbach Alfa değeri .81, dördüncü faktörünün Cronbach Alfa değeri .72; Problem Davranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri ise .96’dır (Alisinanoğlu ve Özbey, 2009).

Bu çalışmada Problem Davranış Ölçeği toplam puanlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,93 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise içe yönelim alt boyutu için ,89 ve dışa yönelim için ise ,94 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4 Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ)

Ersay (2016) tarafından geliştirilen "Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ)" risk faktörleriyle mücadele eden çocuklarda olumlu gelişim düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, başlangıçta 51 maddeden oluşmaktaydı ve Şanlıurfa ilinde 375 veri seti kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 12 madde ölçekten çıkarılmış ve tekrarlanan analizde 39 maddenin tek faktörlü bir yapı sergilediği tespit edilmiştir (Ersay ve Erdem, 2017).

Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeğinin son hali olan 39 maddenin toplam varyansın %52,5'ini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin nihai formundaki tüm maddelerin cevaplarının Cronbach alfa katsayısı ,97 olarak hesaplanmıştır. Maddeler arasındaki korelasyonların ,80'in altında olduğu görülmüştür. Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,71 ile ,88 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu sonuçlar, ölçek ile belirlenen yılmazlık düzeyi ile maddeler arasında orta ve yüksek düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Ersay, 2018).

Bu çalışmada Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği toplam puanlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,97 olarak hesaplanmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Bu çalışma veriler toplanmadan önce Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi etik kurulu tarafından değerlendirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Ayrıca verilerin toplanacağı Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'yle gerekli yazışmalar yapılarak veri toplama süreci için yasal izinlerin tümü alınmıştır (Ek 2).

2021-2022 eğitim-öğretim yılı, Balıkesir il merkezindeki Altıeylül ve Karesi ilçelerindeki bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıfları arasından kolay ulaşılabilir örneklem (convenient sampling) yöntemiyle belirlenen okul öncesi öğretim kurumlarına devam eden 48-72 ay arası 349 çocuk için, öğretmenleri tarafından doldurulan, Öğretmen-Çocuk İlişki Ölçeği, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ve Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği ile verilerin toplanması sağlanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce belirlenen okullardaki çocukların velilerine bilgilendirme formu ve onam formu gönderilmiş, velisi izin

vermeyen çocuklar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca uygulamadan önce ölçeklerin hangi amaçla kullanılacağı tekrar ifade edilmiştir. Ölçekler, öğretmenler tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. Verilerin toplanması sürecinde okul yöneticisi veya öğretmenlerin bazılarının katılım için isteksiz olması, öğretmenlerin zamanları olmadıklarını ifade ederek ölçekleri yarım bırakması, belirlenen kimi okullarda yürütülen birden fazla çalışma olması, ailelerin çalışmaya katılım için gönüllü olmaması gibi sebepler ile 157 çocuk ve 22 öğretmene ulaşılabilmektedir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada EÇYÖ, PKBS-2 ve ÖÖİÖ ölçeklerinden elde edilen veriler, analizi kolaylaştırmak için AMOS ve SPSS programlarından yararlanılarak analiz edilmiştir. Analiz aşamasında ilk olarak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testleri uygulanarak verilerin puan dağılımının normalliği sınanmıştır.

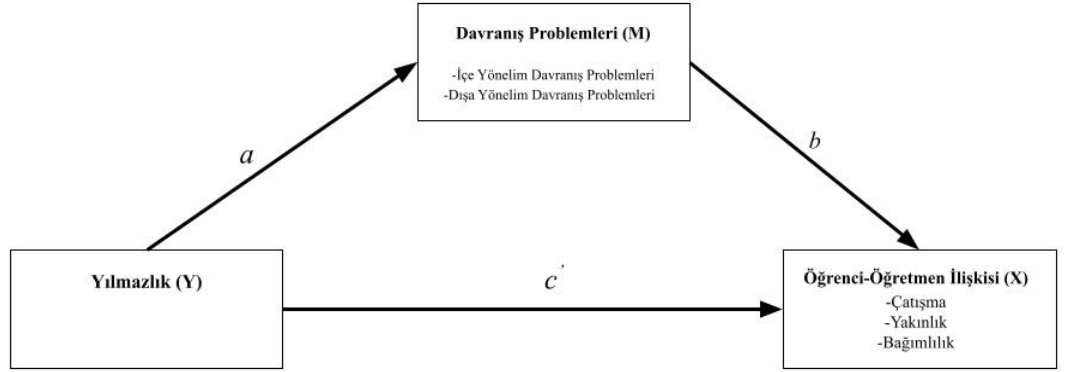
Tablo 3.11. Normalliğin Sınanmasına İlişkin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov				Shapiro-Wilk			
		İstatistik	İstatistik	s	p	İstatistik	İstatistik	s	p
Yılmaz	Yılmaz	,071	57	1	,051	,957	57	1	,000
	İçerik	,278	57	1	,000	,707	57	1	,000
	Dışarı	,238	57	1	,000	,745	57	1	,000
Çatışma	Çatışma	,215	57	1	,000	,780	57	1	,000
	Yakın	,121	57	1	,000	,916	57	1	,000
	Bağı	,083	57	1	,010	,986	57	1	,107

* $p < .05$, ** $p < .01$ *** $p < .001$

Tablo 3.9.'da EÇYÖ, PKBS-2 ve ÖÖİÖ ölçeklerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek için gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçları sunulmaktadır. Bu sonuçlara göre, elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu nedenle Bollen-Stine bootstrap yöntemi, tahmin yöntemi olarak kullanılmıştır. Bollen-Stine bootstrap yöntemi, yapısal eşitlik modellemesinde, verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda standart hata ve uyum istatistiği sapmasını

düzeltilmektedir (Chernick, 2008). Değişkenler arasındaki aracılık etkisinin belirlenmesi için şekil 3.1’deki tahmin modeli oluşturulmuştur.



Şekil 3.1. Değişkenler arasındaki aracılık etkisinin belirlenmesine yönelik tahmin modeli

Bu araştırmada yılmazlık (Y) ile öğrenci-öğretmen ilişkisi (X) arasındaki ilişkide problem davranış (M) değişkeninin aracılık rolü olup olmadığını test etmek amacıyla bootstrap yöntemini esas alan yol analizi yapılmıştır. Bootstrap yönteminde, temel olarak mevcut bir veri setinden, rastgele örnekler alarak yeni veri setleri oluşturulur. Bu şekilde, orijinal veri seti hakkında daha fazla bilgi elde edilebilmektedir. Ayrıca bootstrap yönteminde normal veri dağılımı gerekmemekte ve küçük örneklerde de uygulanabilmektedir (Efron ve Tibshirani, 1994). Yapılan bazı araştırmalar, orijinal veriler kullanılarak oluşturulan bootstrap dağılımları ile yapılan istatistiksel çalışmaların geleneksel yöntemlere göre daha güvenilir sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur (Efron, 1990; Mallinckrodt vd., 2006; Nevitt ve Hancock, 2001).

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere ilişkin yapılan analizler, elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumlarına yer almaktadır.

4.1 Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 4.1. Değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular

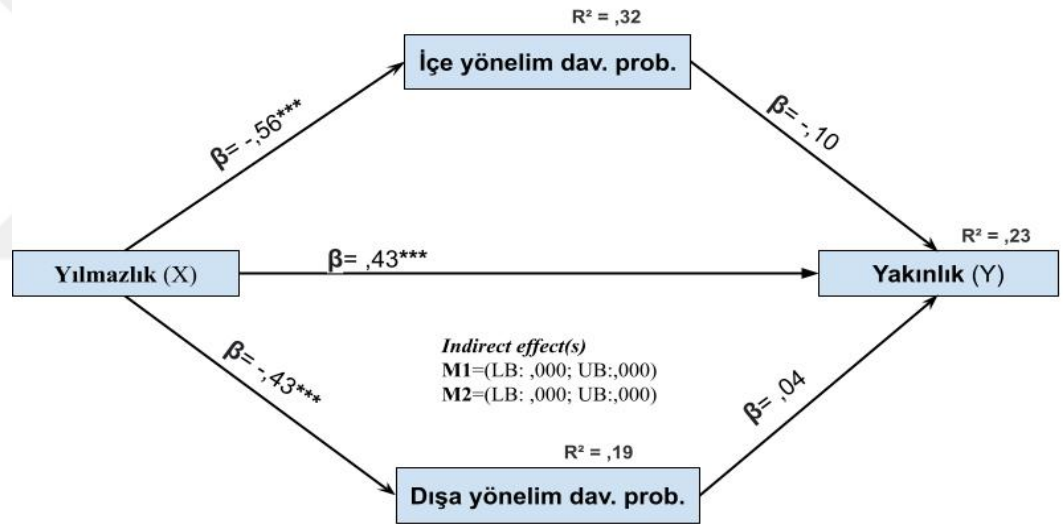
Değişkenler	$\bar{X}$	s	1	2	3	4	5	6
Yakınlık (1)	8,14	,59	1					
Bağımlılık (2)	5,91	,98	,241**	1				
Çatışma (3)	8,08	,56	-,205*	,270**	1			
Yılmazlık (4)	61,58	2,76	,472**	-,173*	-,457**	1		
İç Yönelim (5)	,04	,13	-,339**	,118	,266**	-,562**	1	
Dış Yönelim (6)	1,92	,30	-,162*	,172*	,697**	-,431**	,178*	1

* $p < ,05$, ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Öğrenci-öğretmen ilişkisinde yakınlık değişkeninin yılmazlık ($r = ,472$ $p < ,01$) ve bağımlılık ($r = ,241$ $p < ,01$) ile arasında pozitif bir ilişkisi olduğu, çatışma ($r = -,205$ $p < ,05$), iç yönelim davranış problemleri ($r = -,339$ $p < ,01$) ve dış yönelim davranış problemleri ($r = -,162$ $p < ,05$) ile arasında ise negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrenci-öğretmen ilişkisinde bağımlılık değişkeninin

çatışma ($r=.270$ $p<.01$) ve dışa yönelim davranış problemleri ($r=.172$ $p<.05$) ile pozitif, yılmazlık ($r=-.173$ $p<.05$) ile negatif bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Dahası öğrenci-öğretmen ilişkisinde çatışma değişkeninin davranış problemleri (içe yönelim ($r=.266$ $p<.01$), dışa yönelim ($r=.697$ $p<.01$)) ile arasında pozitif bir ilişki olmasına karşın yılmazlık ($r=-.457$ $p<.01$) ile negatif bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak çocukların yılmazlığı ile davranış problemleri (içe yönelim ($r=-.562$ $p<.01$), dışa yönelim ($r=-.431$ $p<.01$)) arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara ek olarak içe yönelim davranış problemleri ile dışa yönelim davranış problemleri ($r=.178$ $p<.05$) arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

4.2 Çocukların Yılmazlığı ile Öğretmen-Çocuk Yakınlığı Arasındaki İlişkide Problem Davranışların Aracı Rolüne Yönelik Bulgular



Not: $p^* < .05$, $p^{**} < .01$, $p^{***} < .001$; β : Standardize beta katsayısı, M_1 : içe yönelim davranış problemi, M_2 : dışa yönelim davranış problemi, parantez içindeki LB: alt güven aralığı değeri ve UB: üst güven aralığı değeridir. Bootstrap yeniden örnekleme = 5000.

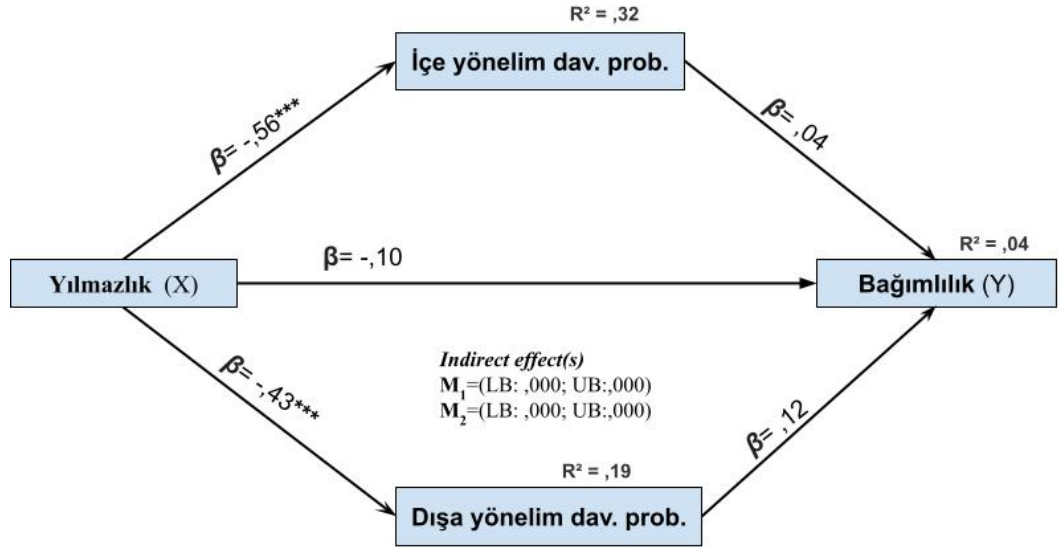
Şekil 4.1. Çocukların yılmazlığı ile öğretmen-çocuk yakınlığı arasındaki ilişkide problem davranışların aracı rolüne yönelik model

Çocukların yılmazlığının öğretmenleri ile kurdukları yakınlık ilişkisini yordadığı ($\beta = .43$; $p < .01$) bulunmuştur. Araştırmanın diğer hipotezlerini test etmek amacıyla davranış problemlerinin aracı değişken olduğu bir model kurulmuştur. Yılmazlığın içe yönelim davranış problemlerini ($\beta = -.56$; $p < .01$) ve dışa yönelim davranış problemlerini yordadığı bulunmuştur ($\beta = -.43$; $p < .01$). Bu bulguların aksine içe yönelim davranış problemleri ($\beta = -.10$; $p > .01$) ve dışa yönelim davranış

problemlerinin ($\beta = .04$; $p > .01$) çocukların öğretmenle kurdukları yakınlığı yordayan değişkenler olmadıkları görülmüştür. Tüm değişkenler öğretmenle kurulan yakınlık ilişkisinin %23'ünü açıklamışlardır ($R^2 = .23$). Bu bulguların yanında, aracı değişkenler olarak modele dahil edilen içe yönelim davranış problemleri [%95 BCA CI (.000; .000)] ve dışa yönelim davranış problemlerinin [%95 BCA CI (.000; .000)] aracılık rolleri Bootstrap yöntemi ile incelenmiştir. Bootstrap analizinde 5000 yeniden örneklem seçeneği kullanılmıştır. Bootstrap tekniği ile yapılan aracılık etki analizlerinde, araştırma hipotezinin desteklenebilmesi için analiz neticesinde elde edilen %95 güven aralığındaki (GA) değerlerin sıfır (0) değerini kapsamaması gerekmektedir (Gürbüz, 2019). Bu bağlamda, Bootstrap sonuçlarına göre, yılmazlık ile öğretmenle yakınlık ilişkisinde her iki değişkenin de aracılık rolünün bulunmadığı anlaşılmıştır.

Model uyum indeksleri incelenmiş ve analizi neticesinde elde edilen uyum indekslerinin alanyazında yer alan kabul edilebilir eşik değerler içinde olması (Hu ve Bentler, 1998; Kline, 2016; Gürbüz ve Şahin, 2018), modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir ($\chi^2 /sd = 1,158$; $RMSEA = 0.032$; $CFI = 0.999$; $GFI = 0.996$).

4.3 Çocukların Yılmazlığı ile Öğretmen-Çocuk Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Problem Davranışların Aracı Rolüne Yönelik Bulgular



Not: $p^* < .05$, $p^{**} < .01$, $p^{***} < .001$; β : Standardize beta katsayısı, M_1 : içe yönelim davranış problemi, M_2 : dışa yönelim davranış problemi, parantez içindeki LB: altı güven aralığı değeri ve UB: üst güven aralığı değeridir. Bootstrap yeniden örnekleme = 5000.

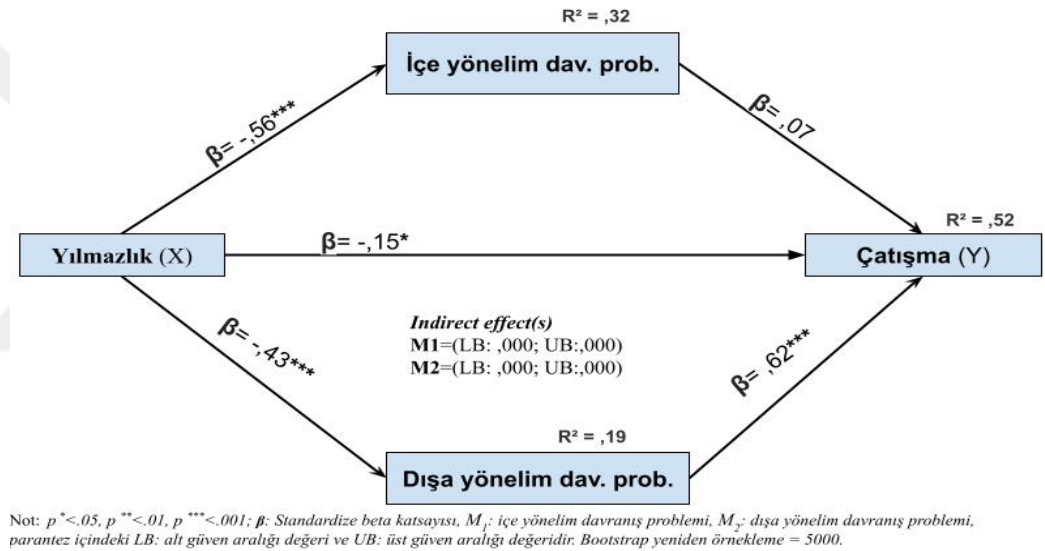
Şekil 4.2. Çocukların yılmazlığı ile öğretmen-çocuk bağımlılığı arasındaki ilişkide problem davranışların aracı rolüne yönelik model

Çocukların yılmazlığının öğretmenleri ile kurdukları bağımlılık ilişkisini yordayan bir değişken olmadığı ($\beta = -.10$; $p > .01$) bulunmuştur. Araştırmanın diğer hipotezlerini test etmek amacıyla davranış problemlerinin aracı değişken olduğu bir model kurulmuştur. Yılmazlığın içe yönelim davranış problemlerini ($\beta = -.56$; $p < .01$) ve dışa yönelim davranış problemlerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\beta = -.43$; $p < .01$). Bu bulguların aksine içe yönelim davranış problemleri ($\beta = .04$; $p > .01$) ve dışa yönelim davranış problemlerinin ($\beta = .12$; $p > .01$) çocukların öğretmenle kurdukları bağımlılık ilişkisini yordayan değişkenler olmadıkları görülmüştür. Tüm değişkenler öğretmenle kurulan bağımlılık ilişkisinin yalnızca %4'ünü açıklamışlardır ($R^2 = .04$). Bu bulguların yanında, aracı değişkenler olarak modele dahil edilen içe yönelim davranış problemleri [%95 BCA CI (.000; .000)] ve dışa yönelim davranış problemlerinin [%95 BCA CI (.000; .000)] aracılık rolleri Bootstrap yöntemi ile incelenmiştir. Bootstrap analizinde 5000 yeniden örneklem seçeneği kullanılmıştır. Bootstrap tekniği ile yapılan aracılık etki analizlerinde, araştırma hipotezinin desteklenebilmesi için analiz neticesinde elde edilen %95 güven aralığındaki (GA) değerlerin sıfır (0) değerini kapsamaması gerekmektedir (Gülbüz, 2019). Bu bağlamda, Bootstrap sonuçlarına göre, yılmazlık ile öğretmenle

bağımlılık ilişkisinde her iki değişkenin de aracılık rolünün bulunmadığı anlaşılmıştır.

Model uyum indeksleri incelenmiş ve analizi neticesinde elde edilen uyum indekslerinin alanyazında yer alan kabul edilebilir eşik değerler içinde olması (Hu ve Bentler, 1998; Kline, 2016; Gürbüz ve Şahin, 2018), modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir ($\chi^2 /sd = 1,158$; $RMSEA = 0.032$; $CFI = 0.998$; $GFI = 0.996$).

4.4 Çocukların Yılmazlığı ile Öğretmen-Çocuk Çatışması Arasındaki İlişkide Problem Davranışların Aracı Rolüne Yönelik Bulgular



Şekil 4.3. Çocukların yılmazlığı ile öğretmen-çocuk çatışması arasındaki ilişkide problem davranışların aracı rolüne yönelik model

Çocukların yılmazlığının öğretmenleri ile kurdukları çatışma ilişkisini yordadığı ($\beta = -.15$; $p < .01$) bulunmuştur. Araştırmanın diğer hipotezlerini test etmek amacıyla davranış problemlerinin aracı değişken olduğu bir model kurulmuştur. Yılmazlığın içe yönelim davranış problemlerini ($\beta = -.56$; $p < .01$) ve dışa yönelim davranış problemlerini yordadığı bulunmuştur ($\beta = -.43$; $p < .01$). Bu bulgulara ilaveten dışa yönelim davranış problemlerinin ($\beta = .62$; $p < .01$) öğretmenle kurulan çatışma ilişkisini yordayan bir değişken olduğu; içe yönelim davranış problemlerinin ($\beta = .07$; $p > .01$) ise çocukların öğretmenle kurdukları çatışma

ilişkinin yordayan bir değişken olmadığı görülmüştür. Tüm değişkenler öğretmenle kurulan çatışma ilişkisinin %52'sini açıklamışlardır ($R^2 = .52$). Bu bulguların yanında, aracı değişkenler olarak modele dahil edilen içe yönelim davranış problemleri [%95 BCA CI (.000; .000)] ve dışa yönelim davranış problemlerinin [%95 BCA CI (.000; .000)] aracılık rolleri Bootstrap yöntemi ile incelenmiştir. Bootstrap analizinde 5000 yeniden örneklem seçeneği kullanılmıştır. Bootstrap tekniği ile yapılan aracılık etki analizlerinde, araştırma hipotezinin desteklenebilmesi için analiz neticesinde elde edilen %95 güven aralığındaki (GA) değerlerin sıfır (0) değerini kapsamaması gerekmektedir (Gürbüz, 2019). Bu bağlamda, Bootstrap sonuçlarına göre, yılmazlık ile öğretmenle çatışma ilişkisinde her iki değişkenin de aracılık rolünün bulunmadığı anlaşılmıştır.

Model uyum indeksleri incelenmiş ve analizi neticesinde elde edilen uyum indekslerinin alanyazında yer alan kabul edilebilir eşik değerler içinde olması (Hu ve Bentler, 1998; Kline, 2023; Gürbüz ve Şahin, 2018), modelin veri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir ($\chi^2 /sd = 1,158$; $RMSEA = 0.032$; $CFI = 0.999$; $GFI = 0.996$).

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1 Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuç ve Tartışma

İlk olarak yapılan korelasyon analizleri sonucunda, öğrenci öğretmen ilişkisinin yakınlık boyutu ile çocukların yılmazlıkları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani yılmazlıkları yüksek olan çocukların öğretmenleri ile daha yüksek düzeyde yakınlık kurdukları ifade edilebilir. Bu sonucun aksine öğretmen ile bağımlılık ve çatışma türünde ilişkiler ile çocukların yılmazlıkları arasında negatif ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bu ilişki biçiminin yılmazlıkları yüksek çocukların davranış problemlerinin düşük olmasından kaynaklanabileceği ileri sürülebilir. Bir başka ifade ile yılmazlık ve davranış problemleri arasında çift yönlü bir etkinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonucunda, bu değişkenler arasında negatif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmazlık sonuçlarına benzer olarak davranış problemleri ile çocukların öğretmenleri ile kurdukları yakınlık arasında negatif ilişki olduğu, aksine davranış problemleri ile çatışma ve bağımlılık (sadece dışa yönelim davranış problemleri) arasında pozitif ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada sadece basit düzeyde ilişki testinin yanında değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin incelenmesine odaklanılmış ve aşağıda ulaşılan daha detaylı sonuçlara yer verilerek tartışma geliştirilmiştir.

5.2 Çocukların Yılmazlığı ile Öğretmen-Çocuk Yakınlığı Arasındaki İlişkide Problem Davranışların Aracı Rolüne Yönelik Sonuç ve Tartışma

İkinci olarak aracılık analizleri sonucunda, çocukların yılmazlığının öğretmenleri ile kurdukları yakınlık ilişkisini yordayan bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile yılmazlık düzeyi yüksek olan çocukların öğretmenleri ile yılmazlık düzeyi düşük olan çocuklara göre daha sık yakınlık ilişkisi kurdukları ortaya çıkmıştır. Yılmazlık ve öğrenci-öğretmen ilişkisini inceleyen araştırmalar küçük çocuklar örnekleminde hem yurt içinde hem de yurt dışında sınırlıdır. Yapılan araştırmalar öğretmenle kurulan pozitif ilişkinin yılmazlığı desteklediğini (Diers, 2020), bu durumun çocukların yılmazlıklarının teşvik edilmesinde önemli bir rol oynadığını (Maldonado vd., 2020; Theron vd., 2014) göstermektedir. Çünkü yüksek yılmazlığa sahip çocuklar öğretmenlerinden daha olumlu tepkiler alırlar (Radke-yarrow ve Brown, 1993). Bu tepkiler karşılıklı olarak hem öğretmenle

ilişkinin kalitesini artırabilir hem de yılmazlığı destekleyebilir. Araştırmanın sonucunda ulaşılan bu bulguyu açıklarken yılmaz çocukların özelliklerini de göz önünde bulundurmak gerekir. Yapılan araştırmalar yılmaz çocukların ebeveynlerinden destek gördüklerini (Radke-yarrow ve Brown, 1993; Wyman vd., 1999), benlik algılarının yüksek olduğunu (Radke-yarrow ve Brown, 1993), daha iyi problem çözdüklerini (Masten vd., 1990) ve çevrelerine uyumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır (Ungar, 2015). Tüm araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, yılmazlığın öğrenci-öğretmen ilişkisinde önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir. Ayrıca yılmazlığın desteklenmesi için öğretmenlerin etkili stratejiler kullanması önerilebilir (Nolan vd., 2014).

Bruce Johnson (2008) öğrenci görüşlerini alarak yaptığı araştırmada sonucunda, olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisinin risk altındaki öğrencilerde yılmazlığı teşvik ettiği bulgusuna ulaşmış ve yılmazlığı teşvik eden öğretmenlerin, öğrenciler için ulaşılabilir oldukları, öğrencileri aktif şekilde dinledikleri, öğrencilerin eksik oldukları akademik becerilerde onları destekledikleri, öğrencilerin riskli koşulları ile empati kurup onlara olumlu çözüm önerileri sundukları uygulamalar yürüttüklerini ortaya koymuştur. Buna göre yakın öğrenci-öğretmen ilişkisinin yılmazlığın gelişiminde ve olumlu sınıf ikliminde (Pianta vd., 2008) önemli olduğunu ve çocukların öğretmenlerinden aldıkları bu destek sayesinde zorluklara karşı daha dirençli hale geldiklerini söyleyebiliriz. Ayrıca öğretmenler çocuklara karşı sıcak ve anlayışlı davrandıklarında, çocukların motivasyonları ve öğrenmeye olan ilgileri artmakta ve bunun sonucunda, akademik başarıları ile öğrenme davranışları pozitif yönde etkilenmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009; Voelkl, 1995; Zou vd., 2024). Bu durum, öğretmenle kurulan yakınlığın ve yılmazlığın öğrenme çıktıları için de önem taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin çocuklarla kurdukları yakın ilişki, çocukların yılmazlığının desteklenmesine katkıda bulunabilir.

Yapılan analizler, yılmaz çocukların davranış problemlerinin de düşük olduğunu göstermiştir. Yılmazlık ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma olmasına karşın Shi ve diğerleri (2021) ile Arslan (2016), yılmaz çocukların yılmaz olmayan çocuklara kıyasla daha az davranış problemi gösterdiklerini destekleyen kanıtlar elde etmişlerdir. Yılmaz çocukların daha iyi problem çözdükleri (Masten vd., 1990) ve çevrelerine daha fazla uyum gösterdikleri (Ungar, 2015) için kontrolsüz, meydan okumacı ve uyumsuz

davranışları daha az sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenin öğrencilerle sınıf içerisinde kurduğu çatışma ilişkisi, anaokulundan altıncı sınıfa kadar etkisini göstermektedir (Jerome vd., 2009). Bu bağlamda, çocukların yılmazlığının öğretmenler tarafından dikkate alınması ve çocuklara yakınlık temelli bir sınıf iklimi oluşturulması, ilerleyen sınıflarda davranış problemlerinin azaltılmasında önemli bir önlem olabilir.

Korelasyon analizi sonucunda, davranış problemleri ile öğrenci-öğretmen yakınlığı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak, davranış problemlerinin öğretmenle kurulan yakınlığı yordayan değişkenler olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, çocukların içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin öğretmenleri ile kurdukları yakınlık üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını, ancak bu davranış problemleri ile öğrenci-öğretmen yakınlığı arasında anlamlı bir korelasyon bulunduğunu göstermektedir. İncelenen değişkenlerin, öğretmenle kurulan yakınlık ilişkisinin %23'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, davranış problemlerinin öğrenci-öğretmen yakınlığı ile ilişkisinin karmaşık olduğunu ve tek başına bu problemlerinin yakınlığı belirlemede yeterli olmadığını göstermektedir. Öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmek için daha kapsamlı bir yaklaşımın gerekli olduğu ve bu ilişkinin sadece davranış problemleri ile değil, diğer çeşitli faktörler tarafından da etkilendiği anlaşılmaktadır. Eğitim stratejileri geliştirilirken, bu faktörlerin dikkate alınması, çocukların davranış problemlerini yönetmede ve sağlıklı ilişkiler kurmada daha etkili sonuçlar sağlayabilir. Bu sonuçlar, çocukların içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin, yılmazlık ile öğretmenle kurulan yakınlık ilişkisi arasında aracı bir rol oynamadığını göstermektedir. Yani, çocukların yılmazlık düzeyleri, bu davranış problemlerinin varlığına veya yokluğuna bağlı olmaksızın, öğretmenle kurulan yakınlık ilişkisinin belirleyicisi olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, eğitim ortamlarında yılmazlık ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin geliştirilmesinin, davranış problemlerinin varlığına bakılmaksızın, önemini vurgulamaktadır.

5.3 Çocukların Yılmazlığı ile Öğretmen-Çocuk Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Problem Davranışların Aracı Rolüne Yönelik Sonuç ve Tartışma

Üçüncü olarak, yakınlığın aksine çocukların yılmazlığının öğretmenleri ile kurdukları bağımlılık ilişkisini yordayan bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Bu

bulgu, yukarıda sunulan yılmazlık ve yakınlık ilişkisinin anlaşılmasına destek olarak ifade edilebilir.

Duygusal olarak destekleyici bir sınıf ortamı, çocukların bağımsızlıklarını teşvik ederek, kendi başına düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Pianta ve diğerleri, 2008). Böyle bir ortam, çocukların yılmazlık düzeylerini artırabilir ve zorluklarla başa çıkma becerilerini güçlendirebilir. Ayrıca, yılmaz çocuklar çevrelerine daha iyi uyum sağlayabilir (Ungar, 2015) ve yetişkinlerle daha olumlu ilişkiler kurabilirler (Benard, 2004). Bu durum, öğrencilerin öğretmenlerine bağımlılık düzeylerini azaltabilir. Rudasill ve Acar (2019) tarafından yapılan araştırmada, bağımlılık ilişkisi ile çocukların ifade edici dil becerisi arasında bir ilişki bulunmuş ve daha yüksek düzeyde bağımlılığın daha düşük düzeyde ifade edici dil becerisini yordadığı anlaşılmıştır. Öğretmeni ile bağımlılığa dayalı ilişki kuran çocuklar düşük düzeydeki ifade edici dil becerileri nedeni ile kendilerini ifade etmekte zorlanabilir ve bunun sonucunda sosyal uyum eksikliği yaşayabilirler. Ortaya çıkan olumsuzluk ise onların yılmazlıklarını etkileyebilir. Ferreira ve diğerleri (2021) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, öğretmenine yüksek düzeyde bağımlılık sergileyen çocukların çatışma ilişkilerinin de arttığı görülmüştür. Dolayısıyla, çocukların yılmazlığının desteklenerek hem bağımlılık hem de çatışma ilişkisinin azaltılabileceği söylenebilir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi yalnızca sınıf içindeki etkileşimlerle sınırlı değildir. Aynı zamanda çocukların bilişsel (Pianta ve Stuhlman, 2004), sosyal ve duygusal (Endedijk vd., 2022) ve dil gelişimini (Rudasill ve Acar, 2019) de etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenler tarafında bağımlılık ve çatışma türünde ilişkilerin azaltılması, bunun yanında çocukların yılmazlıklarının desteklenmesine yönelik teşvik edecek stratejilerin geliştirilerek kullanılması, çocukların gelişimini bütüncül olarak destekleyebilir.

Ayrıca, tıpkı yakınlıkta olduğu gibi, içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin öğretmenle kurulan bağımlılık ilişkisini yordayan değişkenler olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, davranış problemleri sergileyen çocuklara karşı genellikle olumsuz bir algı geliştirmektedir (Ştefan vd., 2015). Bu tür problemlerin, çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinde bağımlılık değil, daha çok çatışma yarattığı söylenebilir. Dolayısıyla davranış problemleri olan çocukların öğretmenleriyle bağımlılık türünde bir ilişki kurmamış olabilirler.

Bunun yanında, incelenen değişkenlerin öğretmenle kurulan bağımlılık ilişkisinin yalnızca %4'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Dahası yakınlık ile benzer olarak öğretmenle kurulan bağımlılık ilişkisinde de ie yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin aracı rollerinin olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bu bulguları açıklarken, yakınlık üzerine kurulu bir ğrenci-ğretmen ilişkisinin öğrencilerin yılmazlıklarını artırdığı ve onları zorluklar karşısında pes etmek yerine mücadele etmeye teşvik ettiği (Diers, 2020), öğretmenle kurulan bağımlılık ilişkisinin ise çocukların kendi kararlarını vermesini ve kendi başına problem çözebilmesini engelleyeceği, dolayısıyla çocuğun yılmazlığının gelişmesine herhangi bir katkısı olmayabileceği ileri sürülebilir.

5.4 Çocukların Yılmazlığı ile ğretmen-ocuk atışması Arasındaki İlişkide Problem Davranışların Aracı Rolüne Yönelik Sonuç ve Tartışma

Dördüncü olarak, yakınlığa benzer şekilde, çocukların yılmazlığının öğretmenleri ile kurdukları çatışma ilişkisini yordayan bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Yani yılmazlık arttıķa çocukların öğretmenleriyle ilişkilerindeki çatışma azalmakta, yılmazlık dřtķe çocukların öğretmenleriyle ilişkilerindeki çatışma düzeyi artmaktadır. Bu bulguya dayanarak, yılmaz çocukların çevrelerine uyum becerileri dolayısıyla öğretmenleriyle daha az çatışma yaşayabildiği, fakat yılmazlık düzeyi dřtķe çocukların öğretmenleri ile gerilimler ve uyumsuzluklar oluşabileceği söylenebilir. Yapılan araştırmalar ğretmeni ile çatışmalı bir ilişkiye sahip olan çocukların okul başarısı ile okula uyum düzeylerinin düşük olduğunu ve yüksek düzeyde okuldan kaçınmak ile daha düşük düzeyde sınıfa işbirlikçi katılım gösterdiklerini ortaya koymuştur (Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001; Pianta vd., 1997). Dolayısıyla, ğretmenlerin çatışmalı ilişkiler yaşadıkları çocuklarla ilişkilerini olumlu hale getirerek hem bu çocukların okul başarılarını artıracabilecekleri hem de yılmazlıklarını geliştirebilecekleri söylenebilir.

Bunun yanı sıra, yakınlık ile bağımlılığa benzer olarak, ie yönelim davranış problemlerinin öğretmenle kurulan çatışma ilişkisini yordayan bir değişken olmadığı fakat dışa yönelim davranış problemlerinin ise çatışma ilişkisini yordayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya benzer olarak Silver ve diğerleri (2005) yaptıkları çalışmada ğrenci-ğretmen ilişkisindeki çatışmanın anaokulundan nc sınıfa kadar dışa yönelim davranış problemlerinin hızla artmasına neden olduğunu tespit etmişlerdir. Zorlayıcı sosyal durumlarla başa

çıkarken öfke gibi düşmanca duygularla tepki veren çocuklar, sergiledikleri dışa yönelim davranış problemleri nedeniyle öğretmenleriyle daha çatışmalı ilişkiler kurabilirler (Buyse vd., 2008). Bu tür çatışmalar, çocuğun davranış problemleri ve zorbalık rolleri arasındaki ilişkiyi pekiştirebilir (Marengo vd., 2018). Akranları tarafından reddedilen çocuklar, kabul görenlere kıyasla daha yüksek düzeyde dışa yönelim ve içe yönelim davranış problemleri yaşamaktadırlar (Keiley vd., 2000). Bu durum, çocukların yılmazlığının desteklenmesinin, olumsuz deneyimlerle başa çıkmalarında ve davranış problemlerini azaltmada önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin duygusal destek sağlamaları, çocukların yılmazlıklarını artırabilir ve davranış problemlerinin azalmasına yardımcı olabilir. Erken dönemde alınacak bu tür önlemler, öğrenci-öğretmen çatışmasını önlemede ve çocukların ileride zorbalık sergilemelerini ya da zorbalığa maruz kalmalarını engellemede kritik bir rol oynayarak, sınıf iklimini olumlu yönde etkileyebilir.

Chen ve diğerleri (2018) Head Start okulunda yaptıkları araştırmada görüştükleri bir öğretmen, vurma ve tekmeleme gibi dışa yönelim davranış problemleri gösteren öğrencisiyle ilişkisini yönelik şu yorumda bulunmuştur:

Olumlu hale getirmenin yollarını bulmaya çalışıyorum, ancak bazen bir davranışı düzeltmeye çalışırken, onunla olumsuz bir açıdan daha fazla zaman geçiriyorsunuz. Kendisi olumsuz olduğundan değil ama davranışları olumsuz. Bu da diğer çocuklarla kurduğum ilişkinin aynısını kurmamı zorlaştırıyor çünkü onu düzeltmek için onu övmekten daha fazla zaman harcıyorum sanırım (Chen vd., 2018, s.7).

Buna göre dışa yönelim davranış problemleri gösteren çocukların olumsuz davranışlarını düzeltmeye çalışan öğretmenlerin, diğer çocuklarla olduğu gibi olumlu ve destekleyici bir ilişki kurmakta zorlandıkları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin davranış yönetimi stratejilerini yeniden gözden geçirmelerinin ve bu davranış problemlerine yönelik müdahalelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Destekleyici olmayan sınıf ortamları, davranış problemlerini daha da artırır ve bu tür problemlerin artmasıyla beraber öğretmen ve öğrenci arasında çatışmanın da artacağı söylenebilir (Caldarella vd., 2021; Lee ve Bierman, 2018). Yapılan bazı boylamsal araştırmalar, davranış problemleri ile negatif ilişkilerin çift yönlü etkisini ortaya koymuş; davranış problemlerinin negatif ilişkileri artırdığını ve bunun tersi olarak da negatif ilişkilerin davranış problemlerini artırdığını göstermiştir (Crockett vd., 2018; Doumen vd., 2008; Roorda vd., 2014). Calkins ve arkadaşları (2007) yaptıkları araştırmada, çocuklar 2 yaşında iken tespit edilen risk seviyesinin, 5

yaşına geldiklerinde içe ve dışa yönelim davranış problemlerini tahmin ettiğini bulmuşlardır. Ayrıca, yılmazlık faktörlerinin zamanla dışa yönelim davranış problemlerinin azalmasını sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla, çocuklar büyüdükçe davranış problemlerine müdahale etmenin daha zor hale geldiği söylenebilir. Davranış problemlerinin erken dönemde tespiti önemlidir. Bu araştırmanın bulguları da göz önüne alındığında, çocukların yılmazlık geliştirmesinin davranış problemlerinin önlenmesinde ve azaltılmasında kritik bir rol oynayacağı söylenebilir.

Bu sonuçlara ek olarak incelenen değişkenlerin öğretmenle kurulan çatışma ilişkisinin %52'sini açıkladığı belirlenmiştir. Son olarak yakınlık ve bağımlılıkta olduğu gibi öğretmenle kurulan çatışma ilişkisinde de içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin aracı rollerinin olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Dışa yönelim davranış problemleri olan çocuklar sınıftaki kuralları ihlal etme eğilimindedirler. Öğretmenler bu tür davranışlar gösteren çocuklara karşı daha olumsuz bir algı geliştirir (Ştefan vd., 2015) ve bunun sonucunda, çatışma artabilir. Yılmazlık, çatışmalı ilişkileri tamponlayabilir ve daha destekleyici ilişkilere katkıda bulunabilirken, dışa yönelim davranış problemleri ise çatışmayı arttırabilir ve ilişkilerin daha sorunlu hale gelmesine neden olabilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayanılarak, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişkilerini iyileştirmek için hem bireysel düzeyde çocuklara yönelik önlemler almaları hem de genel sınıf yönetimi stratejileri geliştirmeleri önerilebilir. Ayrıca dışa yönelim davranış problemleri gösteren çocuklara yönelik müdahale stratejileri geliştirilerek bu çocukların eğitim sürecinden alacakları verim arttırılabilir.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında öneriler sunulmuştur.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

- Bu araştırmada öğrenci-öğretmen ilişkisinde yılmazlığın önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin çocukların yılmazlığını desteklemeleri önerilebilir.
- Öğretmenler, davranış problemleri sergileyen çocuklarla yakın ve destekleyici ilişkiler kurarak bu davranış problemlerinin azalmasını sağlayabilirler.
- Öğretmenlerin, kendileriyle bağımlılık ilişkisi geliştirmiş olan çocukları teşvik ederek, onlarla güven ve destek temelinde yakınlık ilişkisi kurmaları önerilebilir.
- Öğretmenler çatışmalı ilişkiler yaşadıkları çocuklarla ilişkilerini olumlu bir hale getirerek bu çocukların yılmazlıklarını geliştirebilirler.
- Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişkilerini iyileştirmek için bireysel düzeyde (öğrencilere yönelik) önlemler almaları önerilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Bu araştırmada katılımcıların demografik özellikleri araştırmanın odağını oluşturmamıştır. Dolayısı ile yeni yapılacak araştırmaların demografik değişkenleri de dikkate alarak gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 48-72 aylık 157 çocuk ve öğretmenlerinin değerlendirmeleriyle sınırlıdır. Yapılacak yeni araştırmaların daha farklı yaş grupları veya farklı eğitim kademelerinde ve daha geniş bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Bu araştırmada çocukların sergiledikleri içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemlerinin türleri incelenmemiştir. Yeni yapılacak araştırmalarda çocukların sergiledikleri davranış problemlerinin türlerinin de incelenmesi önerilebilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneri:

- Okul öncesi öğretmenliği lisans programı (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018) incelendiğinde, öğrencilerin davranış problemleriyle başa çıkmalarına yönelik derslerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, yalnızca “Çocukta Davranış Yönetimi” adlı alan eğitimi seçmeli dersi ve “Çocuk Psikolojisi” seçmeli dersinin konu başlıklarından biri bu konuyu ele almaktadır.

Bunun dışında, davranış problemleriyle başa çıkmaya yönelik başka bir dersin programda yer almadığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının, sınıf içerisinde oluşan bu çok değişkenli yapıyı düzenleyebilmeleri için yeterince strateji geliştirmelerine olanak sağlayamayacağını göstermektedir. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenliği lisans eğitiminde davranış yönetimi, yılmazlığın desteklenmesi ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesinin artırılmasına yönelik ders içeriklerinin zenginleştirilmesi önerilmektedir.



7. KAYNAKLAR

- Acar, İ. H., Veziroglu-Celik, M., Rudasill, K. M., & Sealy, M. (2021). Preschool children's self-regulation and learning behaviors: the moderating role of teacher-child relationship. *Child & Youth Care Forum*, 51(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09615-3>
- Açılan, B.H. ve Özgenel, M., (2021). Öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine etkisi: Lise ve ortaokul karşılaştırması. *Education Sciences*, 16 (1), 1308-7274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/59871/806134>
- Akçınar, B., & Baydar, N. (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 454-470. <https://doi.org/10.17755/esosder.325593>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Algozzine, B. (1977). The emotionally disturbed child: Disturbed or disturbing. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 205-211. <https://doi.org/10.1007/BF00913096>
- Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 173-198.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.
- Amorim Neto, R. do C., Golz, N., Polega, M., & Stewart, D. (2022). The Impact of Curiosity on Teacher-Student Relationships. *Journal of Education*, 202(1), 15-25. <https://doi.org/10.1177/0022057420943184>
- Andreou, E., Roussi-Vergou, C., Didaskalou, E., & Skrzypiec, G. (2020). School bullying, subjective well-being, and resilience. *Psychology in the Schools*, 57(8), 1193-1207. <https://doi.org/10.1002/pits.22409>
- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Arnsten, A. F. T. (2009). The emerging neurobiology of attention deficit hyperactivity disorder: The key role of the prefrontal association cortex. *Journal of Pediatrics*, 154(5), 1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2009.01.018>
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(44), 73-82. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/631450>
- Atış Akyol, N., Ata Doğan, S., & Durmuşoğlu, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323-370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>

- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd Regional Educational Laboratory.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(96)00029-5)
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Briggs - Gowan, M. J. and Carter, A. S. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics*, 121(5), 957-962. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-1948>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of school psychology*, 46(4), 367-391. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H. P., & Wehby, J. H. (2021). "Stop Doing That!": effects of teacher reprimands on student disruptive behavior and engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 163-173. <https://doi.org/10.1177/1098300720935101>
- Calkins, S. D., Blandon, A. Y., Williford, A. P., & Keane, S. P. (2007). Biological, behavioral, and relational levels of resilience in the context of risk for early childhood behavior problems. *Development and Psychopathology*, 19(3), 675-700. <https://doi.org/10.1017/S095457940700034X>
- Campbell, S.B. (1995), Behavior Problems in Preschool Children: A Review of Recent Research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1) 113-149. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x>
- Chen, S., Phillips, B., & Izci, B. (2018). Teacher-child relational conflict in Head Start – exploring the roles of child behaviour, teacher stress, and bias, and classroom environment. *Early Child Development and Care*, 190(8), 1174-1186. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1524378>
- Chernick, M. R. (2008). Nonparametric Statistics, With Applications to Science and Engineering. *Journal of the American Statistical Association*, 103(483), 1326-1327. <https://doi.org/10.1198/jasa.2008.s257>
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: *Desen ve analiz*. Anı.
- Choi, J. Y., & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-Child Relationships: Contribution of teacher and child characteristics. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105331>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Compton, S. N., Burns, B. J., Egger, H. L., & Robertson, E. (2002). Review of the evidence base for treatment of childhood psychopathology: Internalizing disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(6), 1240-1266. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.6.1240>
- Corbin, C. M., Álamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>

- Cömert, S., & Özbey, S. (2021). Türk Müziği Destekli Psikolojik Sağlamlık Programı: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Üzerine Etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (11), 366-393. <https://doi.org/10.21733/ibad.947566>
- Crockett, L. J., Wasserman, A. M., Rudasill, K. M., Hoffman, L., & Kalutskaya, I. (2018). Temperamental anger and effortful control, teacher–child conflict, and externalizing behavior across the elementary school years. *Child Development*, 89(6), 2176-2195. <https://doi.org/10.1111/cdev.12910>
- Cutuli, J. J., Herbers, J. E., Masten, A. S., & Reed, M. J. (2021). Resilience in development. In C. R. Synder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 171–188). Oxford University Press.
- Dearing, E., Kreider, H., & Weiss, H. B. (2008). Increased family involvement in school predicts improved child–teacher relationships and feelings about school for low-income children. *Marriage & Family Review*, 43(3-4), 226-254. <https://doi.org/10.1080/01494920802072462>
- Demiray, G. (2019). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde yaşam kalitesi, umutsuzluk ve yılmazlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi (Turkey))
- Derman, M. T., & Başal, H. A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerin anne-baba tutumları arasındaki ilişki [Relation between behavioral problems observed in preschool children and parental attitudes of families]. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115–144. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/19604>
- Diers, M. (2020). Strengthening Resilience in School – A Narrative Examination of How Teachers Promote Resilience by Providing Social Support. *International Dialogues on Education Journal*, 7(1). <https://doi.org/10.53308/ide.v7i1.8>
- Doumen, S., Koomen, H. M. Y., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student-teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology*, 50(1), 61–76. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.08.004>
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). reciprocal relations between teacher–child conflict and aggressive behavior in kindergarten: a three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599. <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., ... & Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>
- Efron, B. (1990). More efficient bootstrap computations. *Journal of the American Statistical Association*, 85(409), 79–89. <https://doi.org/10.1080/01621459.1990.10475309>
- Efron, B., & Tibshirani, R.J. (1994). *An Introduction to the Bootstrap (1st ed.)*. Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9780429246593>
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Fabes, R.A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B., Jones, S., Poulin, R. and Reiser, M. (2000). Prediction of Elementary School Children's Externalizing Problem Behaviors from Attentional and Behavioral Regulation and Negative Emotionality. *Child Development*, 71: 1367-1382. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00233>
- Embacher, E. M., Zöggeler-Burkhardt, L., & Smidt, W. (2023). Closeness and conflict in teacher-child relationships in preschool: the role of child personality types. *Early Child Development and Care*, 193(11–12), 1240–1256. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2236318>
- Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The Teacher's Invisible Hand: A meta-analysis of the relevance of teacher–student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>

- Engels, M., Spilt, J. L., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1988). Lasting Effects of Elementary School. *Sociology of Education*, 61(3), 147–159. <https://doi.org/10.2307/2112624>
- Erata, F., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal*, 5(9), 125–151. <https://doi.org/10.46872/pj.171>
- Eren, S. (2021). Okul öncesi çocuklarda mizacın öğretmen-öğrenci ilişkisini yordama düzeyi ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7795-7817. <https://doi.org/10.26466/opus.966493>
- Erkan, N. S. ve Sop, A. (2018). Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz-düzenlemenin aracılık rolü ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 27-47. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7474>
- Ersay, E. (2018). Erken çocukluk yılmazlığı: Yeni ölçekten umut veren sonuçlar (Early Childhood Resilience: Promising Results from a New Scale). 70. Erken Çocukluk Eğitimi Dünya Organizasyonu (OMEP) Uluslararası Kongresi. 27-29 Haziran, Prag/Çek Cumhuriyeti.
- Ersay, E., & Erdem, E., (2017). New developed protective factors scale for early childhood resilience in Turkey . *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, Ankara, Turkey
- Ertürk Kara H (2017). Çocukların Davranış Sorunlarının Sosyal Becerileri ve Öğretmenleriyle Kurdukları İlişki Bağlamında İncelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(17), 195-212. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11970>
- Eryılmaz, A., Kurtuluş, H. Y., & Doeniyas, C. (2023). Positive affect, negative affect, and psychological resilience mediate the effect of self-compassion on mental toughness: a serial mediation analysis. *Psychology in the Schools*, 60(8), 2991-3007. <https://doi.org/10.1002/pits.22902>
- Evçili, F., & Altun, M. E. (2023). Relationship between behavioral problems in early childhood and maternal child rearing attitudes. *Karya Journal of Health Science*, 4(3), 199-204. <https://doi.org/10.52831/kjhs.128052>
- Finch, J. E., Akhavein, K., Patwardhan, I., & Clark, C. A. (2023). Teachers' self-efficacy and perceptions of school climate are uniquely associated with students' externalizing and internalizing behavior problems. *Journal of applied developmental psychology*, 85, 101512. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101512>
- Flores, E., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2005). Predictors of Resilience in Maltreated and Nonmaltreated Latino Children. *Developmental Psychology*, 41(2), 338–351. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.338>
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., & Jimerson, S. R. (2004). Externalizing behaviors of aggression and violence and the school context. In R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 243–261). Guilford.
- Gilliom, M., & Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology*, 16(2), 313–333. <https://doi.org/10.1017/S0954579404044530>
- Gresham, F. M., & Kern, L. (2004). Internalizing behavior problems in children and adolescents. In Rutherford R. B., Quinn M. M., Mathur S. R. (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 262–281). Guilford Press.
- Guerrero, M. D., Barnes, J. D., Chaput, J., & Tremblay, M. S. (2019). Screen time and problem behaviors in children: exploring the mediating role of sleep duration. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0862-x>

- Gunderson, L. H., Allen, C. R., & Holling, C. S. (Eds.). (2012). *Foundations of ecological resilience*. Island Press.
- Güder, S. Y. , Alabay, E. & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Gün, R. Ş., & Akduman, G. G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 107-123. <https://doi.org/10.37217/tebd.1019516>
- Hamre, B.K. and 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hassamancıoğlu, U., Akın, A., Yoldaş, C., Şahin, S. (2020). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde, aile içi roller ve çocuğu tanıma becerilerinin aile yılmazlığına etkisinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 1176-1200. <https://doi.org/10.33417/tsh.714363>
- Hernández, M. M., Valiente, C., Eisenberg, N., Berger, R. H., Spinrad, T. L., VanSchyndel, S. K., ... & Thompson, M. S. (2017). Elementary students' effortful control and academic achievement: the mediating role of teacher–student relationship quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 98-109. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.10.004>
- Holland, M. L., Malmberg, J., & Peacock, G. G. (2017). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years*. Guilford Publications.
- Hou, Y., & Wen, D. (2022). Student-Teacher Relationship and Its Influencing Factors among Middle School Students in Guangdong. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(5), 153–158. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.5.406>
- Howes, C., Hamilton, C.E. and Matheson, C.C. (1994), Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher–Child Relationship. *Child Development*, 65(1) 253-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00748.x>
- Huppert, F. A. and So, T. T. C. (2011). Flourishing across europe: application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_5
- Hunt, T. K., Slack, K. S., & Berger, L. M. (2017). Adverse childhood experiences and behavioral problems in middle childhood. *Child abuse & neglect*, 67, 391-402. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.005>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher - perceived conflict and closeness. *Social development*, 18(4), 915-945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>

- Kara, H.G., & Gürgen, F. (2016). The examination of 48- 72 months of age children's problem behaviors according to some variables. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2 (4), 1207-1216. <https://doi.org/10.24289/ijsser.278996>
- Keiley, M. K., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2000). A Cross-Domain Growth Analysis: Externalizing and Internalizing Behaviors During 8 Years of Childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology* 28, 161–179. <https://doi.org/10.1023/A:1005122814723>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Koepke, M. F., & Harkins, D. A. (2008). Conflict in the Classroom: Gender Differences in the Teacher–Child Relationship. *Early Education and Development*, 19(6), 843–864. <https://doi.org/10.1080/10409280802516108>
- Koles, B., O'Connor, E. E., & Collins, B. A. (2013). Associations between child and teacher characteristics and quality of teacher–child relationships: the case of Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760337>
- Lackova Rebicova, M., Dankulincova Veselska, Z., Husarova, D., Madarasova Geckova, A., Jansen, D. E., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2021). Does resilience mediate the association of adverse early childhood experiences with emotional and behavioural problems? *International journal of public health*, 66, 1604006. <https://doi.org/10.3389/ijph.2021.1604006>
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risk and protective factors moderate the links between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579- 1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence?. *Child Development*, 70(6), 1373-1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Lee, P., & Bierman, K. L. (2018). Longitudinal trends and year-to-year fluctuations in student–teacher conflict and closeness: Associations with aggressive behavior problems. *Journal of school psychology*, 70, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.06.002>
- Leipold, B., & Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14(1), 40–50. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.40>
- Li, Y., Liu, C., Yang, Y., Du, Y., Xie, C., Xiang, S., ... & Hu, W. (2022). The influence of resilience on social creativity: chain mediation effects of sense of humor and positive mood. *Psychology in the Schools*, 59(8), 1609-1622. <https://doi.org/10.1002/pits.22718>
- Liman, B. (2021). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin duygu düzenleme ve duygu ifade etme becerilerine etkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(39), 702-726. <https://doi.org/10.26466/opus.839272>
- Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., Fabris, M. A., & Marengo, D. (2019). Students' psychological adjustment in normative school transitions from kindergarten to high school: Investigating the role of teacher-student relationship quality. *Frontiers in psychology*, 10, 453025. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01238>
- Magro, S. W., Hobbs, K. A., Li, P. H., Swenson, P., Riegelman, A., Rios, J. A., & Roisman, G. I. (2023). Meta-analytic associations between the student-teacher relationship scale and students' social competence with peers. *School Psychology Review*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2258767>
- Mallinckrodt, B., Abraham, W. T., Wei, M., & Russell, D. W. (2006). Advances in testing the statistical significance of mediation effects. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 372–378. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.3.372>
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., & Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their

- associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201–1217. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199>
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher–student relationships and students’ engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3–25). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S., & Wright, M. O. (1998). Cumulative risk and protection models of child maltreatment. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 2(1), 7–30. https://doi.org/10.1300/J146v02n01_02
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>.
- Merrell, K. W. (2001). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide*. The Guilford Press.
- Metin Aslan, Ö., & Boz, M. (2022). Moderating effects of teacher–child relationship on the association between unsociability and play behaviors. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(2), 180–196. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2029811>
- Mohamed, A. H. H. (2018). Gender as a moderator of the association between teacher–child relationship and social skills in preschool. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1711–1725. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278371>
- Moreno-Maldonado, C., Jiménez-Iglesias, A., Rivera, F., & Moreno, C. (2020). Characterization of resilient adolescents in the context of parental unemployment. *Child Indicators Research*, 13(2), 681–702. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09640-8>
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2008). Risk factors for learning-related behavior problems at 24 months of age: population-based estimates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(3), 401–413. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9279-8>
- 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. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>
- Nevitt, J., & Hancock, G. R. (2001). Performance of bootstrapping approaches to model test statistics and parameter standard error estimation in structural equation modeling. *Structural equation modeling*, 8(3), 353–377. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0803_2
- O’Connor, 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. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>
- OECD. 2017. Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Özbey, D. S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 9–18. <https://doi.org/10.21560/spcd.34877>
- Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının öğretmenlerin bazı özelliklerine göre incelenmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2134–2149. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19822/212267>

- Özbey, S., Erata, F., & Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlamlık: değer davranışlarının ve özdüzenleme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 351-383. <https://doi.org/10.34234/ded.1113471>
- Pianta, R. C. (2001). *STRS student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology, Vol. 7* (pp. 199-234). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wel0710>
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 12(3), 263-280. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90003-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90003-X)
- Pianta, R., & Walsh, D. (1996). *High-Risk Children In Schools: Constructing Sustaining Relationships* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315811444>
- Radke-Yarrow, M. & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiplerisk families, *Development and Psychopathology*, 5(4), 581-592. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006179>
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm. *Jama*, 278(10), 823. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038>
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., & Ou, S.-R. (2003). School-Based Early Intervention and Child Well-Being in the Chicago Longitudinal Study. *Child Welfare*, 82(5), 633-656. <http://www.jstor.org/stable/45390145>
- Rhee, S. H., & Waldman, I. D. (2002). Genetic and environmental influences on antisocial behavior: A meta-analysis of twin and adoption studies. *Psychological Bulletin*, 128(3), 490-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.3.490>
- Riley, J. R. and Masten, A. S. Resilience in context. In *Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy* (pp. 13-25). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-23824-7_2
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Craeyeveldt, S. V., & Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52(5), 495-510. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.004>
- Rudasill, K. M., & Acar, I. (2019). The Synergy of Teacher-Child Dependency and Temperament for Children's Early Language Skills. *Early Education and Development*, 30(5), 639-654. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1572383>
- Rutherford, R. B., Quinn, M. M., & Mathur, S. R. (Eds.). (2007). *Handbook of research in emotional and behavioral disorders*. Guilford Press.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Saral, B., & Acar, I. H. (2021). Preschool children's social competence: the roles of parent-child, parent-parent, and teacher-child relationships. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(6), 856-876. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1985557>

- Sciaraffa, M. A., Zeanah, P. D., & Zeanah, C. H. (2018). Understanding and promoting resilience in the context of adverse childhood experiences. *Early childhood education journal*, 46, 343-353. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0869-3>
- Sezgin, E. (2022). Baba-çocuk ilişkisinin 5-6 yaş grubu çocukların psikolojik dayanıklılıkları ve ebeveynlikte bilinçli farkındalıkları arasında ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 17(2), 273-298. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.55657>
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of school psychology*, 43(1), 39-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Skaliká, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Preschool - age problem behavior and teacher-child conflict in school: direct and moderation effects by preschool organization. *Child Development*, 86(3), 955-964. <https://doi.org/10.1111/cdev.12350>
- Spilt, J.L., Hughes, J.N., Wu, J.-Y. and Kwok, O.-M. (2012), Dynamics of teacher-student relationships: stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83(4) 1180-1195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>
- Sun, J., Stewart, D.E. (2023). Promoting Student Resilience and Well-Being. In: Lovat, T., Toomey, R., Clement, N., Dally, K. (eds) *Second International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24420-9_55
- Şahin, D. (2014). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması [Adapting the StudentTeacher Relationship Scale to Turkish]. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 87-102
- Şahin, D., & Gözün Kahraman, Ö. (2021). Okul dönemi çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılığı ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 13-28. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.682086>
- Ştefan, C. A., Rebega, O. L., & Cosma, A. (2015). Romanian preschool teachers' understanding of emotional and behavioral difficulties: Implications for designing teacher trainings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 61-83. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.996926>
- Taro Yamane (1967): *Elementary sampling theory*. First Edition, Published by Prentice Hall, USA.
- Temiz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bunları yönetme stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(I), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1095109>
- Theron, L., Liebenberg, L., & Malindi, M. (2014). When schooling experiences are respectful of children's rights: A pathway to resilience. *School Psychology International*, 35(3), 253-265. <https://doi.org/10.1177/0142723713503254>
- Tibshirani, R. J., & Efron, B. (1993). An introduction to the bootstrap. *Monographs on statistics and applied probability*, 57(1), 1-436.
- Turney, K., & McLanahan, S. (2015). The academic consequences of early childhood problem behaviors. *Social science research*, 54, 131-145. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.06.022>
- Ungar, M. (2015). Practitioner Review: Diagnosing childhood resilience--a systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social and physical ecologies. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 56 (1), 4-17 . <https://doi.org/10.1111/jcpp.12306>.
- Uslu, Ş. S., & Demiriz, S. (2022). Erken çocuklukta yılmazlığın yordayıcısı olarak sosyal değerler kazanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 76-97. <https://doi.org/10.15285/maruaebl.1050414>

- Uysal, H., Altun, S. A., & Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90728>
- Uz Baş, A. S. L. I., & Yurdabakan, İ. R. F. A. N. (2017). Psikolojik sağlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1). <https://doi.org/10.21764/efd.32175>
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children’s executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125-164. <https://doi.org/10.3102/0034654317743200>
- Vieira, J. M., Matias, M., Ferreira, T., Lopez, F. G., & Matos, P. M. (2016). Parents’ work-family experiences and children’s problem behaviors: The mediating role of the parent–child relationship. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 419–430. <https://doi.org/10.1037/fam0000189>
- Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *The Journal of Experimental Education*, 63(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/00220973.1995.9943817>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Werner, E. E. (1989). Vulnerability and resiliency: A longitudinal perspective. *Children at risk: Assessment, longitudinal research, and intervention*, 158-172. <https://doi.org/10.1515/9783110860153>
- Wright, M.O., Masten, A.S. (2005). Resilience Processes in Development. In: Goldstein, S., Brooks, R.B. (eds) *Handbook of Resilience in Children*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2
- Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks, *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 15–37). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2
- Wyman, P., Cowen, E., Work, W., Hoyt-Meyers, L., Magnus, K., & Fagen, D. (1999). Caregiving and developmental factors differentiating young at-risk urban children showing resilient versus stress-affected outcomes: a replication and extension. *Child development*, 70 (3), 645-59 . <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00047>.
- Wyrick, A. J., & Rudasill, K. M. (2009). Parent Involvement as a Predictor of Teacher–Child Relationship Quality in Third Grade. *Early Education and Development*, 20(5), 845–864. <https://doi.org/10.1080/10409280802582803>
- Yokuş Yılmaz, E., & Çakır, S. G. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Kardeşi Olan Ergenlerin Yılmazlık Kaynakları İle Kardeşlerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(2), 477-495. <https://doi.org/10.47793/hp.849880>
- Yolcu, S. (2020). Factors affecting level of children resilience and teachers’ opinions about resilience. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(3), 361-378. <https://doi.org/10.21449/ijate.780247>
- Yükseköğretim Kurulu YÖK. (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. F. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: a meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340-364. <https://doi.org/10.1111/aphw.12051>

- Zhang, X., & Sun, J. (2011). The Reciprocal Relations Between Teachers' Perceptions of Children's Behavior Problems and Teacher–Child Relationships in the First Preschool Year. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176–198. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.528077>
- Zolkoski, S. M. and Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: a review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295-2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>
- Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., & Huang, X. (2024). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher-student relationships. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272–286. <https://doi.org/10.1002/pits.23050>



8. EKLER

EK 1. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni



**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

İnci Gözde YALÇIN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Okulöncesi Eğitim Anabilim Dalı

Sayın İnci Gözde YALÇIN,

"Küçük Çocukların Yılmazlıklarının Yordayıcıları: Ebeveyn Tutumları, Öğretmen Çocuk Etkileşimi ve Problem Davranışlar" adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2022/306) kurulumuzun 27.07.2022 tarihli ve 2022/08 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

EK 2. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-60468335
Konu : Araştırma İzni

11.10.2022

VALİLİK MAKAMINA

BALIKESİR

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün 22/09/2022 tarih ve 2200132102 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	İnci Gözde YALÇIN
Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Alan/Bölüm	Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	"Küçük Çocukların Yılmazlıklarının Yordayıcıları: Ebeveyn Tutumları, Öğretmen- Çocuk Etkileşimi ve Problem Davranışlar"
Başvuru Tarihi	22.09.2022 Başvuru Sayısı
Çalışma Başlama Tarihi	01.11.2022
Çalışma Bitiş Tarihi	02.06.2023
Veri Toplama Araçları	• Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği • Ebeveyn Tutum Ölçeği • Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği • Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği • Veli Onam Formu
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ

Balıkesir Altıeylül ve Karesi ilçelerinde bulunan anasınıfı ve anaokullarında öğrenim gören öğrenciler, aileleri ve öğretmenlerine 22/09/2022 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa URAS
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (9 Sayfa)

OLUR
11.10.2022
Ali TATLI
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü