

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN-ÇOCUK ETKİLEŞİMLERİNİN
ÖĞRETMENİN PSİKOLOJİK ÖZELLİKLERİ İLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Savaş EVCİN
121151102

DOKTORA TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji (Gelişim Psikolojisi) Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Rengin ZEMBAT

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Haziran, 2022

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN-ÇOCUK ETKİLEŞİMLERİNİN
ÖĞRETMENİN PSİKOLOJİK ÖZELLİKLERİ İLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Savaş EVCİN
121151102
Orcid: 0000-0002-2744-0554

DOKTORA TEZİ
Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji (Gelişim Psikolojisi) Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Rengin ZEMBAT

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Haziran, 2022



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında bilgisini ve desteğini hiç esirgemeyen, araştırma süresinde karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmem için güç veren, tez danışmanım sayın Prof. Dr. Rengin ZEMBAT'a

Yüksek lisans sürecinden başlayarak bu çalışmanın tamamlandığı son ana kadar tüm süreçlerde yakınlığını ve desteğini hiç esirgemeyen değerli hocam sayın Prof. Dr. Nermin ÇELEN'e

Tez izleme komitesinde yer alarak değerli önerileri ile bu çalışmanın niteliğini artıran sayın Prof. Dr. Levent DENİZ'e

Tez jürisinde bulunarak, çalışmanın nihai halini almasına katkı sunan sayın Prof. Dr. Pınar TINAZ ve Dr. Nesteren GAZİOĞLU'ya

Öğretmen-Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği'ni geliştirme aşamasında sağladıkları destek için sayın Doç. Dr. Asude BALABAN DAĞAL, Doç. Dr. Derya ŞAHİN ASI, Doç. Dr. Oya RAMAZAN, Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ, Dr. Handan DOĞAN, Dr. Mahmut BEKTAŞ, Dr. Seda ERZİ ve Uzm. Sezgin KOÇYİĞİT'e

Veri toplama sürecindeki değerli katkıları için meslektaşlarım Uzm. Psikolojik Danışman Nazım DUMAN, Psikolojik Danışman Cansel KARABOĞA, Psikolojik Danışman Esat ÇABUK, Psikolojik Danışman Ezgi Sercen EVCİN, Psikolog Gaye ÖZDEMİR ve Rehber Öğretmen Özge DOĞAN YILDIZ'a,

Bu çalışmaya katılmayı kabul ederek araştırmaya destek olan tüm psikolojik danışman ve okul öncesi öğretmenlerine,

Araştırma süresince kendilerinden aldığım zaman ve bana verdikleri destek için başta eşim Nilay AYHAN EVCİN, oğlum Şervan Orhan EVCİN, kızım Hevin Ekin EVCİN olmak üzere tüm aile üyelerine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Savaş EVCİN

Haziran, 2022

ÖZ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN-ÇOCUK ETKİLEŞİMLERİNİN ÖĞRETMENİN PSİKOLOJİK ÖZELLİKLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Savaş EVCİN

Doktora Tezi

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji (Gelişim Psikolojisi) Doktora Programı

Danışman: Prof. Dr. Rengin ZEMBAT

Maltepe Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin, öğretmenin psikolojik özellikleri ile ilişkisini incelemektir. Bu amaçla öğretmenlerin ruhsal belirtileri, kişilik özellikleri, gelişime uygun uygulamalara dair inançları, mesleki deneyim süreleri ve öğrenim düzeyleri, ile öğretmen-çocuk etkileşimleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında Türkiye’deki beş farklı şehirde bulunan bağımsız resmi (kamu) anaokullarında görev alan 328 öğretmenden veri toplanmıştır. Veri toplama aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışması bu araştırma kapsamında yapılmış olan Öğretmen-Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği, Belirti Tarama Listesi (SCL 90), Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi, Gelişime Uygun Uygulamalara Dair İnançlar ölçeği ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır.

Elde edilen veriler ile yapılan analizler sonunda, okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin büyük oranda yüksek kaliteli olduğu, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin öğretmenin kişilik özellikleri, ruhsal belirtileri, öğrenim düzeyi, mesleki deneyim süresi ve gelişime uygun uygulamalara dair inançları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenin gelişime uygun inançlarının, öğretmenin kişilik özellikleri, ruhsal belirtileri ve öğrenim düzeyi ile öğretmen-çocuk etkileşimleri arasındaki ilişkide aracı bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin-çocuk etkileşimleri, gelişime uygun uygulamalar, öğretmen-çocuk etkileşimleri, okul öncesi öğretmen, okul öncesi çocuk,

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP OF PRE-SCHOOL TEACHER-CHILD INTERACTIONS AND THE TEACHER'S PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

Savaş EVCİN

Ph.D. Thesis

Department of Psychology

Psychology (Developmental Psychology) Programme

Advisor: Prof. Dr. Rengin ZEMBAT

Maltepe University, Graduate School, 2022

This study examines the relationship between the quality of preschool teacher-child interactions and the psychological characteristics of the teacher. For this purpose, it was aimed to determine the relationships between teachers' psychological symptoms, personality traits, beliefs about developmentally appropriate practices, Professional experience periods and education levels, and teacher-child interactions.

Within the scope of the research, data were collected from 328 teachers working in independent public (public) kindergartens in five different cities in Turkey. During the data collection phase, the Teacher-Child Interaction Quality Scale, which was developed by the researcher and whose validity and reliability studies were carried out within the scope of this research, Symptom Checklist (SCL 90), Adjective-Based Personality Test, Beliefs on Developmental Practices scale and personal information form were used.

As a result of the analysis made with the data obtained, it was seen that the preschool teacher-child interactions were mostly of high-quality, and teacher-child interactions were associated with the teacher's personality traits, psychological symptoms, education level, Professional experience period and beliefs about developmentally appropriate practices. In addition, it was concluded that the teacher's beliefs about developmentally appropriate practices play a mediating role in the relationship between the teacher's personality traits, psychological symptoms and education level, and teacher-child interactions. These results are discussed within the framework of the relevant literature.

Keywords: Adult-child interactions, developmentally appropriate practices, teacher-child interactions, preschool teacher, preschool child.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
ÖZGEÇMİŞ	xii
BÖLÜM 1. GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Varsayımlar	8
1.5 Sınırlılıklar	8
BÖLÜM 2. LİTERATÜR TARAMASI	9
2.1. Gelişimde Okul Öncesi Dönemin Önemi	9
2.2. Okul Öncesi Dönemde İlişkilerin Rolü	10
2.3. Gelişimsel Bir Bağlam Olarak Okul Öncesi Kurumlar	11
2.4. Okul Öncesi Öğretmen Çocuk Etkileşimleri	12
2.5 Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar	13
2.5.1 Bağlanma Kuramı	14
2.5.2 Ekolojik sistemler Kuramı	16
2.5.3 Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı	17
2.6 Okul Öncesi Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Çocuğun Gelişimine Etkisi ...	19
2.7 Okul Öncesi Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Niteliği ile İlişkili Faktörler ..	21
2.7.1 Öğrenme Ortamı ile İlgili Unsurlar	22
2.7.2 Çocukla İlgili Özellikler	23
2.7.3 Öğretmen ile İlgili Özellikler	24
2.7.3.1 Eğitim Düzeyi	25
2.7.3.2 Mesleki Deneyim süresi	26
2.7.3.3 Öğretmenin Ruh Sağlığı Özellikleri	27

2.7.3.4. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri	28
2.7.3.5. Beş Faktör Kişilik Modeli	29
2.7.3.5.1 Dışadönüklük.....	29
2.5.3.5.2. Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm	30
2.7.3.5.3 Yumuşak Başlılık/Uyumluluk	30
2.7.3.5.4 Deneyime Açıklık.....	31
2.7.3.5.5 Sorumluluk/Öz denetim.....	31
2.7.3.6 Öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamalara Dair İnançları	33
BÖLÜM 3. YÖNTEM	38
3.1 Araştırma Modeli.....	38
3.2. Çalışma Grubu.....	38
3.3 Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.1 Okul öncesi Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu	39
3.3.2 Psikolojik Danışman Kişisel Bilgiler Formu	40
3.3.3 Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)	40
3.3.4 Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin Öğretmen İnanç Ölçeği.....	40
3.3.5 Psikolojik Belirti Tarama Listesi (SCL90-R)	41
3.3.6 Öğretmen-Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği (ÖÇEKÖ).....	41
3.3.6.1 Öğretmen-Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Çalışmalar	42
3.3.6.2 Pilot Uygulama	47
3.4.3 Bağımsız Anaokullarında Yapılan Çalışmalar	48
3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	49
BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR	52
4.1 Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Bulguları	52
4.2 Betimsel Bulgular	57
4.3 Araştırma Modeline İlişkin Bulgular.....	58
BÖLÜM 5.TARTIŞMA	71
5.1 Öğretmen-Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeğinin Geçerli ve Güvenilirliğine İlişkin Sonuçlar.....	71
5.2 Öğretmenlerin Çocuklarla Etkileşimlerinin Niteliğine İlişkin Betimsel Veriler	71
5.3 Öğretmenlerin Kişilik Özelliğine İlişkin Sonuçlar	73
5.4 Öğretmenlerin ruh sağlığı özelliklerine İlişkin Sonuçlar	75
5.5 Öğretmenlerin GUU Dair İnançlarına İlişkin Sonuçlar.....	77

5.6 Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinde Öğrenim Düzeyinin Rolü	78
5.7 Öğretmen-Çocuk Etkileşiminde Öğretmenin Kişilik Özelliklerinin Rolü	80
5.8 Öğretmen Çocuk Etkileşimlerinde Öğretmenlerin Ruhsal Belirtilerinin Rolü .	83
5.9 Öğretmenin Kişilik Özellikleri ile GUU Dair İnançlar Arasındaki Bağlantı	85
5. 10 Öğretmenin Öğrenim Düzeyi ile GUU Dair İnançlar Arasındaki Bağlantı ...	86
5.11 Öğretmen Çocuk Etkileşiminde Gelişime Uygun Uygulamalara Dair İnançların Rolü	87
5.12 GUU Dair İnançların Aracılık Rolü	88
5.12.1 GUU Dair İnançların Öğretmenin Öğrenim Düzeyi ve ÖÇE Etkileşimleri Arasındaki İlişkideki Aracı Rolü	90
5.12.2 GUU Dair İnançların Kişilik Özellikleri ve ÖÇE Arasındaki İlişkideki Aracı Rolü	91
5.12.3 GUU Dair İnançların Ruhsal Belirtiler ve ÖÇE Arasındaki İlişkideki Aracı Rolü	91
5.13 Mesleki Deneyim Süresinin Öğretmenin Kişilik Özellikleri-ÖÇE İlişkisindeki Aracı Rolü	92
BÖLÜM 6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	95
6.1 Sonuç	95
6.2. Öneriler.....	98
EKLER.....	101
KAYNAKÇA.....	118

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	39
Tablo 2. Öğretmen-Çocuk Etkileşim Ölçeği Kappa Analizi Sonuçları	48
Tablo 3. Model Uyum Endeksleri	50
Tablo 4. Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği Varimax Döndürmeli İlk AFA Bulguları	52
Tablo 5. Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği Varimax Döndürmeli AFA Sonuçları	54
Tablo 6. Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizinde Elde Edilen Model Uyum İyilik Değerleri.....	55
Tablo 7. ÖÇEÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi	56
Tablo 8. Ölçek Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	57
Tablo 9. Değişkenler arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon testi sonuçları	59
Tablo 10. Kişilik Özelliklerinin Çocuklarla Etkileşim Kalitesi Üzerindeki Etkisi ve Bu İlişkide Çocuk Gelişimine Uygun Uygulamalara Dair İnançların Rolü.....	62
Tablo 11. Ruh Sağlığının Çocuklarla Etkileşim Kalitesi Üzerindeki Etkisi ve Bu İlişkide Çocuk Gelişimine Uygun Uygulamalara Dair İnançların Rolü.....	64
Tablo 12. Öğretmenin Öğrenim Düzeyinin Çocuklarla Etkileşim Kalitesi Üzerindeki Etkisi ve Bu İlişkide Öğretmenin GUU Dair İnançların Rolü.....	66
Tablo 13. Kişilik Özelliklerinin Çocuklarla Etkileşim Kalitesi Üzerindeki Etkisi ve Bu İlişkide Öğretmenin Mesleki Deneyim Süresinin Rolü.....	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma Modeli-A	60
Şekil 2. Araştırma Modeli-B	67



KISALTMALAR

n	: Örneklem/gruptaki örneklem sayısı
%	: Yüzde
$\bar{x}$	: Ortalama
SS	: Standart sapma
p	: Anlamlılık düzeyi
t	: t değeri
r	: Pearson korelasyon katsayısı
β	: Standardize regresyon katsayısı
ÖÇE	: Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri
ÖÇEKÖ	: Öğretmen-Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği
GUU	: Gelişime Uygun Uygulamalar
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OÖÖ	: Okul Öncesi Öğretmen

ÖZGEÇMİŞ

Savaş EVCİN
Psikoloji Anabilim Dalı

Eğitim

Y. Ls. 2011 Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Lisans 2001 Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık
Lise 1995 Kartal Lisesi

İş

2001-Devam Uzman Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı

Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri

2005- Türk PDR

Yayınlar ve Diğer Bilimsel/Sanatsal Faaliyetler

Evcin, S. & Erzi, S. (2019). Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının ergenlerin saldırganlık eğilimine etkisi. *Humanitas*, 7(14), 181-202.

Evcin, S. & Zembat, R. (2021). Okul Öncesi Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Niteliğine Etki Eden Faktörler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1(2), 220-232.

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve bazı temel kavramların tanımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1 Problem

İnsan yavrusu, hayatta kalmak için özellikle yaşamın ilk yıllarında kendisine bakım verecek bir yetişkine mutlak şekilde ihtiyaç duyar (Richter, 2004). Yetişkinlerin varlığı çocuğun hem hayatta kalmasında hem de içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayıp, gelişmesinde kritik öneme sahiptir (Lally ve Mangione, 2017). Bu yönü ile küçük çocuklar için yetişkinlerin sosyal, duygusal, zihinsel düzeyde yönlendirme ve destekleri vazgeçilmezdir (Asi ve Karabay, 2018). Yetişkin-çocuk etkileşimleri çocuğun gelişimine yön veren faktörlerin başında gelmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'ne (2004) göre de çocuğun fiziksel ve psikolojik olarak büyüüp gelişmesi, kendisine bakım veren yetişkinlerin, çocuğun ihtiyaç duyduğu yardım ve destek gereksinimlerini algılama ve bu gereksinimlere cevap olma kapasitesine bağlıdır. Bağlanma kuramı, sosyo-kültürel gelişim kuramı ve ekolojik sistemler kuramı gibi önde gelen gelişim teorileri de küçük çocukların yetişkinler ile olan bu etkileşimlerinin, gelişimleri üzerinde çok büyük etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlara göre çocuğun gelişimi bu etkileşimlerin niteliğine göre şekillenir (Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser ve Hamre, 2014).

Diğer yaşlar ile kıyaslandığında, yetişkin-çocuk ilişkileri özellikle okul öncesi çocuklar için daha kritik bir işleve sahiptir (Mashburn ve Pianta, 2006). Yaşamın ilk yıllarında küçük çocuklar, başta anneleri olmak üzere fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan yetişkinler ile güçlü bağlar kurarlar. Bu bağlar çocuğun sağlıklı gelişimi için bir temel sağlar. Yetişkinlerle okul öncesi dönemde kurulan olumlu ilişkilerin, ileri yaşlardaki kişiler arası etkileşimler, sosyal-duygusal yeterlilikler ve akademik başarı ile ilişkili olduğu bildirilmektedir (Hamre ve Pianta, 2001; Mashburn ve Pianta, 2006). Çeşitli nedenler ile yetişkinlerle sağlıklı ilişkiler kurma şansı bulamayan çocuklar ise bu ilişkinin eksikliğine bağlı olarak sosyal uyum problemleri, depresif semptomlar, madde

bağımlılığı, intihar düşünceleri, kaygı problemleri, akademik başarısızlık vb sorunlar yaşayabilmektedir (Popov ve Ilesanmi, 2015).

İlk çocukluk yıllarındaki en önemli yetişkin figürü çoğu zaman çocuğun ebeveynleridir. Ancak son yıllarda okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlı çocuk sayısındaki ve küçük çocukların bu kurumlarda geçirdikleri süredeki artışa bağlı olarak okul öncesi öğretmenler de çocuğun gelişimi üzerinde önemli ölçüde etkide bulunan yetişkin figürü olarak öne çıkmaya başlamıştır (Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser ve Hamre, 2014; Yang ve Hu, 2019).

Yirminci yüzyıla kadar küçük çocuklar büyük oranda ebeveynlerinin veya diğer aile üyelerinin bakım ve gözetiminde büyüüp gelişmekte idi. Bu tarihten itibaren toplumsal yapıda meydana gelen değişmelere bağlı olarak çalışan anne babaların çocukları için okul öncesi kurumların açılması ile küçük çocukların ev dışında ve ebeveyn olmayan yetişkinlerin bakımında gelişmeleri olgusu giderek yaygın hale gelmiştir. Özellikle kadının toplumsal ve iş yaşamına katılımı arttıkça okul öncesi eğitim kurumları giderek daha yaygın hale gelmeye başlamıştır. Buna bağlı olarak günümüzde milyonlarca çocuk, gelişim açısından kritik olduğu kabul edilen okul öncesi dönemi, ebeveynleri kadar ebeveyn olmayan yetişkinler ile etkileşimde bulunarak gelişmektedir (Aktan ve Akkutay, 2014; Kazu ve Yılmaz, 2018). Bu nedenle okul öncesi çocuklar için ev ve okul ortamı gelişimin meydana geldiği iki ana bağlam olarak değerlendirilir. Bu iki gelişimsel bağlamda gerçekleşen yetişkin çocuk etkileşimlerinin, çocuğun gelişim seyrine yön veren önemli bir faktör olduğu kabul edilir (Ivanova V. , 2016).

Gelişimsel bir bağlam olarak okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahip olan unsurun öğretmen-çocuk ilişkileri olduğu belirtilmektedir (Bronfenbrenner ve Moris, 2006). Okul öncesi öğretmenler, küçük çocukların hem sosyal-duygusal ve hem de akademik yeterliliklerinin gelişimine kalıcı şekilde etkide bulunma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimleri de sağlıklı gelişim için temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Wang, ve diğerleri, 2020). Araştırmalar da öğretmenleri ile daha olumlu etkileşimleri olan çocukların daha iyi gelişim gösterdiğine işaret etmektedir (Ansari, Hofkens ve Pianta, 2020; Goble, Sandilos ve Pianta, 2019).

Okul öncesi öğretmenlerin çocuğun gelişimi üzerindeki kritik etkisine bağlı olarak bu konuya duyulan ilgi ve konu ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı da her geçen gün artmaktadır (Schipper, Riksen-Walraven ve Geurts, 2006). Bu araştırmaların önemli bir kısmı okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesine etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamış ve öğretmen-çocuk etkileşimlerinin (ÖÇE) kalitesine etki eden faktörler üç başlık altında toplanmıştır; *çocuğa ait özellikler, öğrenme ortamına ilişkin özellikler ve öğretmene ilişkin özellikler* (Koles, O'Connor ve Collins, 2013). Bununla beraber bu üç faktör arasında ÖÇE'lerinin kalitesinin en çok öğretmene ait özellikler ile ilişkili olduğu bildirilmektedir (Yang ve Hu, 2019). Daha özelde ise okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi, öğretmenin psikolojik özellikleri ilişkilendirilmektedir (Zinsser, Christensen ve Torres, 2016).

Yapılan araştırmalar da öğretmenin ruhsal belirtilerinin, ÖÇE ile ilişkili olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. Buna göre öğretmenin depresyon, stres, kaygı vb ruhsal belirtileri ÖÇE'ye etki edebilmektedir (Koles, O'Connor ve Collins, 2013; Sandilos, ve diğerleri, 2015). Örneğin bir çalışmada öğretmenin depresyon düzeyinin çocuklarla etkileşimlerini olumsuz etkilediği görülmüştür (Jennings, 2015). Buna karşın bir başka çalışmada ise yalnızca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ruhsal belirtileri ile ÖÇE arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklı sonuçlarla beraber ÖÇE ile öğretmenin ruhsal belirtileri arasındaki ilişkileri konu edinen çalışmaların sayısının son derece az olduğu (Anežka, 2015) ve konu ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Jennings, 2015; Vorkapić, 2012).

ÖÇE'nin niteliği ile ilişkili olduğu kabul edilen bir diğer faktör ise öğretmenin kişilik özellikleridir. Bazı araştırmacılar da öğretmenlerin çocuklarla uyumlu ve destekleyici ilişkiler kurabilmesinde, öğretmenin kişilik özelliklerinin belirleyici olduğunu savunmaktadır (Mariana, Fabiana ve Andreea, 2016; Vorkapić, 2012). Dışadönüklük, deneyime açıklık, uyumluluk vb özellikler pozitif kişiler arası ilişkiler ile bağlantılı iken duygusal dengesizlik (nevrotizm) gibi olumsuz kişilik özellikleri olumsuz, çatışmalı etkileşimler ile ilişkilendirilmektedir (Du, Yardley ve Thomas, 2021; Lee-Baggley, Preece ve DeLongis, 2005). Çok sayıda çalışma da ÖÇE ile öğretmenin kişilik özellikleri arasında bir bağlantı olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır (Arif, Rashid, Tahira ve Akhter, 2012; Sukawati, Gunawan, Prayoga ve Wardani, 2020). Buna karşın okul

öncesi ÖÇE'nin öğretmenlerin kişilik özellikleri ile ilişkisini araştıran çalışmaların sayısı son derece azdır (Totan , Aysan ve Bektaş, 2010).

Öğretmenlerin pedagojik bilgi ve inançları da ÖÇE ile ilişkili olduğunu kabul edilen bir başka faktördür. Buna göre çocuğun gelişimi ve eğitimi konusunda daha uygun inançlara sahip öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin kalitesi daha yüksektir. Pedagojik bilgi ve inançları daha güçlü olan öğretmenler çocukların davranışlarını daha iyi analiz ederek, çocuklara karşı daha olumlu tutumlar sergilemektedirler (Ivanova, 2016). Çok sayıda çalışma da öğretmenlerin bu türden inançları ile ÖÇE'nin kalitesi arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Howes, Fuligni, Hong, Huang ve Lara-Cinisomo, 2013; Hu, Fan, Yang ve Neitzel, 2017).

Ek olarak öğretmenlerin eğitim düzeyi ve mesleki deneyim süresinin de ÖÇE kalitesi ile ilişkili olduğuna dair görüşler de mevcuttur. Buna göre öğretmenin eğitim düzeyi ve mesleki deneyim süresi arttıkça ÖÇE'nin kalitesi de artmaktadır (Kıldan, 2011; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017). Ancak ÖÇE ile öğretmenin eğitim düzeyi ile mesleki deneyim süresi arasında ilişki olmadığını gösteren araştırmalar da vardır (Choi ve Dobbs-Oates 2016; Chung, Marvin, ve Churcill 2005; Ertürk, 2013).

Yapılan çalışmalar sonucunda ÖÇE ve öğretmenlerin psikolojik özellikleri arasındaki ilişkiye dair birbirleri ile uyumlu olmayan sonuçlara ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin psikolojik özellikleri ile ÖÇE arasındaki bağlantıların ortaya çıkarılması için daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Jeon, Buettner ve Hur, 2016). Daha önce yapılmış çalışmaların sonuçlarına dayalı olarak, okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri, ruhsal belirtileri ve gelişime uygun uygulamalara dair inançları ile ÖÇE arasındaki ilişkiler, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin, kişilik özellikleri, ruh sağlığı özellikleri, eğitim düzeyleri, gelişime uygun uygulamalara dair inançları ve mesleki deneyim süreleri ile çocuklarla etkileşimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Buna bağlı olarak ÖÇE'nin kalitesine etki eden faktörler belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimine ilişkin amaçlar

- 1.1 Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin genel niteliği nedir?
- 1.2 Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliği, öğretmenin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.3 Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliği, öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.4 Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliği, öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara dair inançlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.5 Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliği, öğretmenlerin ruh sağlığı özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.6 Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliği, öğretmenlerin mesleki deneyim süresine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri, eğitim düzeyi ve ruh sağlığı özellikleri ile çocuklarla etkileşimlerinin biçimleri arasındaki ilişkilerde öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara dair inançlarının ve mesleki deneyim süresinin aracılık etkisine ilişkin amaçlar.

2.1 Okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara dair inançlarının aracı rolü var mıdır?

2.2 Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim düzeyi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara dair inançlarının aracı rolü var mıdır?

2.3 Okul öncesi öğretmenlerin ruhsal sağlığı özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara dair inançlarının aracı rolü var mıdır?

2.4 Okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin aracı rolü var mıdır?

2.5 Okul öncesi öğretmenlerin ruh sağlığı özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin aracı rolü var mıdır?

2.6 Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim düzeyi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin aracı rolü var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Uluslararası ölçekte yapılan çalışmalar, okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimi ile ilişkili olduğu düşünülen faktörlerin bu ilişkideki rolüne dair birbirleri ile uyumlu olmayan sonuçlar sunmaktadır. Öğretmen-çocuk etkileşiminin dinamiklerini inceleyen araştırmaların sonuçlarının birbiri ile uyumlu olmaması, bu alanda daha fazla çalışma yapılmasını gerektirmektedir (Liu, Zhang, Zhao ve Chan, 2020; Vorkapić, 2012). Öğretmen-çocuk etkileşimini, ilişkili faktörler bağlamında ele alan bu çalışmanın ilgili literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimleri ile ilişkili faktörlerin belirlenmesinin, bu etkileşimin kalitesinin artırılmasına katkı sunacağı değerlendirilmektedir. Bu türden araştırmalardan elde edilen veriler ile öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmaların planlanması mümkün olabilir. Öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğinin yükselmesi, çocukların daha iyi ve daha sağlıklı etkileşimler deneyimlemesini, bu yolla da daha iyi bir gelişim göstermesini sağlayacaktır.

Okul öncesi eğitime devam eden öğrenci sayısındaki artış, öğretmen-çocuk ilişkisine olan ilgiyi arttırmış ve bu alanda çok sayıda çalışma yapılmıştır (Jeon, Buettner ve Hur, 2016). Ancak sınıf etkileşimlerine odaklanan araştırmaların sayısı yeterli değildir ve bu alanda yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir (Jingbo ve Elicker, 2005). Bununla beraber öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini öğretmene ait özellikler kapsamında ele alan çalışmalar çoğunlukla öğretmenlerin mesleki deneyimleri, eğitim düzeyleri ve sınıf içindeki uygulamalarına odaklanmıştır. Ancak öğretmen-çocuk etkileşiminin karmaşık doğası öğretmenin kişisel özelliklerinin de incelenmesini gerektirmesine rağmen (Jeon, Buettner ve Hur, 2016) bu etkileşimde, öğretmene ait kişisel özelliklerin etkisini inceleyen çalışmaların sayısı yeterli değildir. Oysa öğretmen-çocuk ilişkisinin, çocuk üzerinde uzun süreli ve önemli etkilerinin olması, okul öncesi-

öğretmen çocuk etkileşim kalitesi ile öğretmen özellikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesini gerektirmektedir (Koles, O'Connor ve Collins, 2013).

Yapılan literatür taraması sonucunda okul öncesi öğretmenlerin ruhsal belirtileri ve kişilik özellikleri ile ÖÇE arasındaki ilişkileri konu edinen çok az sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Ancak hem ruhsal belirtilerin hem de kişilik özelliklerinin kişiler arası etkileşim süreçlerinde önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Bu nedenle ÖÇE ile öğretmenin ruhsal belirtileri ve kişilik özellikleri arasında kimi bağlantıların olması muhtemeldir. Bu çalışmada ÖÇE, öğretmenin ruhsal belirtileri ve kişilik özellikleri kapsamında ele alınarak bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sunulması amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin çocuklar ile ilgili inançları hem doğrudan hem de dolaylı olarak çocukları etkileyebilmektedir. Buna karşın okul öncesi öğretmenlerin pedagojik bilgi ve inançlarının çocuklarla ilişkisini ele alan çalışmaların sayısı da oldukça azdır (Coplan, Bullock, Archbell ve Sandra, 2014). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin, gelişime uygun uygulamalara dair inançları ile çocuklarla etkileşim biçimleri arasındaki ilişki de incelenerek alandaki bu ihtiyaca cevap olunmaya çalışılacaktır.

Öte yandan Hedge ve arkadaşları (2014), okul öncesi ortamların niteliğinin ülkeden ülkeye farklılaşabileceğini bu nedenle farklı ülkelerde bu ortamların niteliğini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmacılara göre okul öncesi öğretmenlerin tutum ve inançları ve sınıf uygulamaları ülkeden ülkeye değişebilmektedir. Bu nedenle farklı ülkelerde yapılacak araştırmalar sayesinde okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin doğasına dair önemli tespitler yapılabilecektir. Yapılan literatür taramasında Türkiye’de okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerini öğretmenin kişilik, ruh sağlığı ve çocuk gelişimine ve davranışlarına dair inançlar çerçevesinde ele alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durumda bu çalışmanın Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerin bu özelliklerini çocuklarla etkileşim bağlamında ele alan ilk çalışmalardan biri olduğu söylenebilir. Okul öncesi sınıflarda gerçekleşen öğretmen-çocuk etkileşimlerinin incelenmesi gelecekte daha verimli okul öncesi politikaların geliştirilmesine katkı sunacaktır (Ertürk, 2013). Bu yönüyle sınıf ortamında öğretmenin çocukla olan etkileşiminin değerlendirilmesi ülkemizde okul öncesi eğitim politikalarına da katkı sunabilir.

Son olarak okul öncesi sınıf ortamlarının genelini değerlendiren kimi ölçekler (ITERS, ECERS-R, FDCRS ve CLASS) Türkçe'ye uyarlanmış olsa da bu ölçekler ÖÇE'yi değerlendirme noktasında yeterli değildir. Bu nedenle ÖÇE'yi değerlendirmek amacı ile gözleme dayalı Türkçe ölçeklere ihtiyaç duyulmaktadır (Ahmetoğlu, Acar, & Gıcı-Vatansever, 2021). Bu araştırma kapsamında gözleme dayalı olarak ÖÇE'ni değerlendiren bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin alandaki bu eksikliğin giderilmesine katkı sunacağı ve konu ile ilgili daha fazla yapılmasını teşvik edeceği değerlendirilmektedir.

1.4 Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçları katılımcılar tarafından samimi ve doğru bir şekilde doldurulmuştur.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak ölçmektedir.

1.5 Sınırlıklar

1. Araştırmaya temel oluşturan kuramsal bilgiler ulaşılan yayınlar ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcı öğretmenler ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde okul öncesi öğretmen çocuk etkileşimlerinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri ve bu etkileşimlerin niteliği ile ilişkili faktörlere dair kuramsal yaklaşımlar ve konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırmalar ele alınacaktır.

2.1 Gelişimde Okul Öncesi Dönemin Önemi

Okul öncesi dönem önemli gelişimsel değişimlerin olduğu bir periyottur. Bu yıllar insanoğlunun pek çok psikolojik yeteneğinin ortaya çıktığı, büyük çaplı bilişsel ve davranışsal gelişimin görüldüğü bir dönemdir (Brown ve Jernigan, 2012). Yakın zamanlarda yapılan çalışmalar da bireyin çevreye epigenetik, immünolojik, fizyolojik ve psikolojik adaptasyonlarının döllenmeden itibaren gerçekleştiğini ve ilk yıllardaki bu adaptasyonların yaşam boyunca gelişime etki ettiğini göstermektedir (Lo, Das ve Horton, 2016). Bu nedenle ileriki yaşlardaki sosyal ve akademik beceriler bu yaşta kazanıldığı ve geliştiği için okul öncesi yıllar kilit bir gelişim dönemi olarak kabul edilir (McCabe, 2011). Bu dönemde çocukların farklı gelişim alanlarına ait özelliklerinde birkaç yıl içerisinde büyük değişimler meydana gelir. Küçük çocuklar bu yıllarda zihinsel, fiziksel, motor dil, sosyal pek çok beceriyi geliştirmeye başlar (Özyürek, Bedge ve Yavuz, 2014). Çocukların kişilik özelliklerinin temelleri de bu dönemde atılmaktadır (Öngider, 2013)

Pek çok psikolojik özelliğin köklerinin atıldığı bu yaşlarda küçük çocuklar gelecekte ihtiyaç duyacakları temel becerileri geliştirmeye başlar ve giderek daha yetkin hale gelirler. İnsanlar tek başına hayatta kalma ve yaşamını sürdürme şansı olmayan sosyal varlıklardır. Bu nedenle gelişimi çevresindeki insanlardan bağımsız ele alınamaz (Salisch, 2001). Kimi topluluklarda yetişkinler bilinçli ve sistematik bir şekilde çocuğu eğitmeye çalışırken diğer bazı toplumlarda yetişkinler çocuğu eğitmek için özel bir çaba sarf etmez ve çocuk kendi deneyimleri ve yetişkinlere dair gözlemleri aracılığı ile birtakım beceriler kazanır (Lancy ve Grove, 2010). Bir başka ifade ile bazı çocuklar doğal deneyimler yolu ile temel becerileri kazanırken diğer bazı çocuklar bu konuda başkalarının desteğine ihtiyaç duyarlar (Masten ve Gewirtz, 2006). Ancak her iki seçenekte de yetişkinler çocukların gelişim sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle gelişim yetişkin-çocuk etkileşimlerinden bağımsız ele alınamaz.

2.2 Okul Öncesi Dönemde İlişkilerin Rolü

Kişiler arası ilişkiler küçük çocuklar için temel kaynaklardır (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009). Okul öncesi dönem çocukların diğerleri ile ilişkileri gelişimlerine yön veren önemli bir faktördür (Salisch, 2001). Çocuklar okul öncesi dönemde yetişkinlerin desteğine daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Yaşları arttıkça bu desteğe duydukları ihtiyaç azalmakta ve giderek ihtiyaçlarını kendisi karşılayacak hale gelmektedirler (Salisch, 2001).

Bowlby, bir yetişkin ile çocuk arasında süreklilik arz eden sıcak bir ilişkinin çocuğun hayatta kalması ve sağlıklı bir şekilde gelişmesi için en az beslenme kadar önemli olduğunu savunmaktadır. Özellikle yaşamın ilk yıllarında, bu türden bir ilişkiyi kurma şansı bulamamak, çocuğun sağlığı, kişilik gelişimi ve bilişsel kapasitesi üzerinde yıkıcı bir etki yaratmaktadır. Hassas ve duyarlı bakım, bir çocuğun sağlıklı nörofizyolojik, fiziksel ve psikolojik gelişimi için bir gerekliliktir (World Health Organization [WHO], 2004).

Bu yaştaki çocuklar ebeveynleri, akranları, kardeşleri ve diğer aile üyeleri ile deneyimledikleri etkileşimler aracılığı ile gelişirler (Salisch, 2001). Daha özelde ise yetişkinler çocuklarla kurdukları ilişki aracılığı ile onların pek çok özelliğine doğrudan ya da dolaylı şekilde etkide bulunabilmektedir. Bazen doğrudan çocuğun davranışına müdahale ederek, çocuğu belirli bir şekilde davranmaya yönlendirirken bazen de yalnızca model olarak çocuğun davranışları üzerinde etkili olabilmektedirler (Lancy ve Grove, 2010). Öte yandan çocukların sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi, yakın çevresindeki kişilerden görecekları ilgi, özen ve destek ile mümkündür (Sanyal, 2018). Çocukların özellikle sosyal ve duygusal gelişimi diğerleri ile olan bu etkileşimleri aracılığı ile şekillenmektedir (Shala, 2013). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi ise kişilik yapılanması ve sosyal uyumu özellikleri ile güçlü şekilde ilişkilidir (Kandır ve Alpan, 2008). Bu bağlantılar nedeni ile yetişkin-çocuk ilişkileri her dönemde ilgi gösterilen bir konu olmuştur. Konu ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış ve bu araştırmaların sonucunda küçük çocukların yetişkinler ile olan etkileşimleriyle gelişimleri ve davranışları arasında önemli bağlantılar olduğuna dair kanıtlara ulaşılmıştır (Ansari, Pianta, Whittaker, Vitiello ve Ruzek, 2021; Castle vd., 2016; Commodari, 2013).

2.3 Gelişimsel Bir Bağlam Olarak Okul Öncesi Kurumlar

Okul ve aile ortamı erken çocukluk döneminde gelişim üzerinde en etkili olan iki temel bağlamdır (Ivanova, Berechikidze, Gazizova, Gorozhanina ve Ismailova, 2020). Aile ortamı küçük çocukların birincil gelişimsel bağlamdır. Okul öncesi eğitim ortamları da aileden sonra, erken çocuklukta öğrenme ve gelişim için en önemli bağlam olarak öne çıkmaktadır (Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser ve Hamre, 2014). Okul öncesi kurumların gelişimsel bir bağlam olarak sahip oldukları kritik öneme vurgu yapan Smith (1993), bu kurumların yalnızca eğitim değil aynı zamanda bakım işlevini de yerine getirdiğini belirtmektedir.

Okul öncesi kurumlar yetişkin-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşimlerinin oyun ve keşif fırsatlarının çocukların sosyal ve bilişsel gelişimini desteklediği ortamlardır. Bu kurumların bir diğer özelliği de küçük çocukların ebeveynlerin geçici yokluğunda bu deneyimleri yaşıyor olmasıdır. Bir yetişkinin desteğine mutlak şekilde ihtiyaç duyan küçük çocuklar, ebeveynlerinin yokluğunda okul öncesi öğretmenler ile yakın ve destek alacakları bir ilişki kurma eğilimindedirler (Smith, 1993).

Günümüzde pek çok küçük çocuk, erken yaşamlarının önemli bir bölümünü ebeveyn olmayan çocuk bakımında geçirmektedir (Paulus, Ohmann ve Popow, 2016; Schipper, Riksen-Walraven ve Geurts, 2006). Her iki ebeveynin çalıştığı aile modeli hem batıda hem de Asya topluluklarında giderek yaygın hale gelince, küçük çocukların ev dışı ortamlarda bakım oranı da artmıştır (Liu, Zhang, Zhao ve Chan, 2020). Örneğin Almanya'da 3-6 yaş aralığındaki çocukların %90'ı okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir (Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser ve Hamre, 2014). Türkiye'de ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2021) verilerine göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrenci sayısı 2020-2021 dönemi için 1.225.981 olarak belirlenmiştir.

Öte yandan bu çocuklar, uyanık oldukları sürenin çoğunu okul öncesi sınıflarda geçirmektedir. Günde ortalama 14 saat uyanık olduğu bildirilen okul öncesi çocuklar (Keefe-Cooperman ve Brady-Amoon, 2014) bu sürenin yarısını (7 saatini) okul öncesi eğitim kurumlarında geçirmektedirler (Koles, O'Connor ve Collins, 2013). Bu süreçte gelişimleri üzerinde etkide bulunan, kasıtlı veya kasıtsız, iyi ve kötü pek çok tutuma maruz kalmaktadırlar (Pianta ve Hamre, 2009). Çocukların, erken çocukluk eğitimi

kurumlarındaki bu deneyimlerinin gelişimleri üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilmektedir (Sandilos, Goble, Rimm-Kaufman ve Pianta, 2018).

Küçük çocukların okul öncesi kurumlardaki deneyimlerinin niteliği sınıf mevcudu, uygulanan eğitim programının özellikleri, çocuğa sunulan öğrenme fırsatları vb faktörlerle ilişkili olsa da öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesinin tüm bu faktörlerden daha fazla çocuğun gelişimi üzerinde etkili bulunduğu kabul edilmektedir (Ansari ve Pianta, 2019). Bir başka ifade ile okul öncesi eğitim sisteminin çocuk üzerinde etkisi en büyük olan unsuru öğretmen-çocuk ilişkisidir (Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser ve Hamre, 2014; Zinsser ve Curby, 2014). Araştırmalar da erken çocukluk eğitiminin kalitesinin en önemli göstergelerinden birinin öğretmen ile çocuk arasındaki duyarlı ve hassas bir bakım verme etkileşimi olduğunu ortaya koymaktadır (Sakellariou ve Rentzou, 2012).

2.4 Okul Öncesi Öğretmen Çocuk Etkileşimleri

Okul öncesi öğretmenler, çoğu zaman çocukların aile bireyleri dışında ilişki kurdukları ilk yetişkinlerdir ve ebeveyn dışı bakım koşullarındaki en önemli kişilerdir (Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser ve Hamre, 2014; Lippard, La Paro, Rouse ve Crosby, 2018). Okul öncesi öğretmenler, çocuklara sıcaklık göstermek ve beslemenin yanı sıra çocukların gelecekteki sosyal, duygusal ve akademik başarısı için zemin hazırlayan öğrenme deneyimleri sağlayarak hem bir bakıcı hem de eğitimci olarak işlev görürler (Coplan, Bullock, Archbell ve Sandra, 2014). Öğretmenlerin çocuklar ile kurduğu sıcak, güvenli ve duyarlı etkileşimler gelişimi daha iyi desteklerken soğuk, kısıtlayıcı ve güvensiz etkileşimler ise gelişim olumsuz etkilemektedir (Smith, 1993).

Ayrıca okul öncesi öğretmenleri, duygusal güvenlik kaynağı olarak birçok duygusal bakım görevini de yerine getirirler (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012). Bu yüzden okul öncesi öğretmenler çocukların gelişiminin farklı alanları üzerinde etkide bulunan önemli figürler olarak kabul edilir (Asi ve Karabay, 2018).

Eğitimin ‘bireyde istendik davranışlar geliştirme’ şeklindeki tanımından yola çıkarak, öğretmenlerin çocuklarla ilişkisinin doğasında çocuğun gelişimine kasıtlı olarak yön verme çabası olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenler de istemli bir şekilde,

çocuklarla etkileşimleri vasıtası ile onların davranışlarını, alışkanlıklarını ve becerilerini şekillendirmeye çaba harcarlar (Özyürek, Bedge ve Yavuz, 2014). Bu çaba gelişimin daha iyi seyretmesi amacı ile yapılan bir dizi yönlendirme ve müdahaleyi içerir. Çocuklarla olumlu ilişkileri olan okul öncesi öğretmenler süreklilik arz eden etkileşimleri aracılığı ile çocukların hem zihinsel hem de sosyal yeterliliklerini artırmalarına katkı sunmaktadır (Ahmetoğlu, Acar ve Gıcı-Vatansever, 2021). Bu yönü ile öğretmen-çocuk ilişkisi çocuğun gelişimine olumlu bir yön verme amacını ve bu amaçla uyumlu stratejileri de kapsamaktadır.

Öğretmenler, bu kasıtlı çabaların dışında güçlü rol modeller olarak da çocukların gelişimine etki edebilmektedirler. Çocuklar, öğretmenleri ile etkileşimleri vasıtasıyla onların değerlerini ve bir takım kişisel özelliklerini içselleştirirler. Bu nedenle öğretmenler “çocukların kişiliklerinin heykeltıraşları” olarak kabul edilirler. Buna göre öğretmenin olumlu kişilik özellikleri çocukların daha iyi gelişimine katkı sunarken, olumsuz kişilik özellikleri çocuklara zarar verebilmektedir (Sanyal, 2018).

2.5 Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerine İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Öğretmen-öğrenci ilişkisini ele alan teoriler ve bu teorileri test eden çeşitli araştırmalar da okul öncesi öğretmenlerin, çocukların gelişiminde önemli bir role sahip olduklarını göstermektedir (Baker, Grant ve Morlock 2008; Driscoll ve Pianta, 2010; Hutchings, Forbes, Daley ve Williams, 2013; Raver ve ark., 2009; Sutherland ve ark., 2018; Webster-Stratton ve Reid, 2010). Bağlanma kuramı, ekolojik sistemler teorisi ve sosyo-kültürel kuram öğretmenlerin, çocukların psikolojik yapılanmasına, kritik düzeyde etkide bulunduğunu savunan kuramların başında gelmektedir (Bergin ve Bergin, 2009; Fani ve Ghaemi, 2011; Qutaiba, 2010; Schuengel, 2012; Verschueren ve Koomen, 2012). Bu yaklaşımlara göre öğretmenler, çocuklarla etkileşimleri vasıtası ile onların gelişimine ve çeşitli davranışlarına doğrudan veya dolaylı olarak etkide bulunmaktadır (Brown, Jones, Larusso, ve Aber, 2010).

2.5.1 Bağlanma Kuramı

Bağlanma kuramı, ęğretmen-çocuk ilişkisini araştırmada hem bir kılavuz hem de ilham kaynağı işlevi görmektedir (Verschueren ve Koomen, 2012). Bowlby (1969) bağlanmayı, bir kişinin zaman içerisinde bir başkasıyla derin ve kalıcı bir sevgi bağı kurması olarak tanımlamıştır (Bergin ve Bergin, 2009). Ainsworth (1989) ise bağlanmayı "partnerin, bir birey olarak benzersiz ve başka hiçbir şeyle değiştirilemeyecek kadar önemli olduğu, nispeten uzun ömürlü bir bağ" olarak tanımlamıştır (Verschueren ve Koomen, 2012). Bağlanma çocuk ile bakıcıları (ebeveynleri veya çocuğa bakan/ilgilenen diğer kişiler) arasındaki duygusal bağdır.

Bağlanmanın küçük çocukları tehlikeden koruma işlevi olması nedeniyle, bağlanma eğilimi biyolojik olarak yerleşiktir ve her çocuk gelişim aşamalarında kendisine bakım veren kişilere bağlanma yatkınlığı ile dünyaya gelir (Delius, Bovenschen ve Spangler, 2008). Küçük çocukların bağlanma sistemi kolay aktive olduğu ve öz-düzenleme kapasiteleri de sınırlı olduğu için yetişkin desteğine daha fazla ihtiyaç duyarlar (Verschueren ve Koomen, 2012).

Biyolojik olarak sağlıklı olan bebekler yakın çevresindeki yetişkinlerin tutumlarına göre bağlanma davranışlarını düzenlerler (Dozier, Stovall, Albus, ve Bates, 2001). Çocuk bağlanma ilişkisini, çevreyi güvenli bir şekilde keşfetmesini sağlayan ve zorlu/stresli durumlarda sığınacağı bir güven hissi olarak duyumsar (Commodari, 2013). Bowlby'e göre bağlanmanın üç temel işlevi vardır; çocuğun çevresini keşfederken ona güven duygusu vermesi, çocuğun fiziksel ihtiyaçlarını gidermesi, çocuğun hayata ilişkin güven duygusu oluşturmasını sağlaması. (Tüzün ve Sayar, 2006). Ainsworth, bebeklerin kendilerine bakım veren kişiler ile kurduğu bağlanma ilişkisinin niteliğini belirlemek amacı ile yabancı durum testini kullanarak çocukların ebeveyninden (bakımveren) ayrılma ve yeniden bir araya gelme durumlarındaki tepkilerinden yola çıkarak bağlanma stillerini güvenli (secure), kaygılı-ikircikli (anxious-ambivalent) ve kaçınan (avoidant) olarak sınıflandırmıştır. Bu bağlanma stillerine daha sonra dağınık (dezorganize/dezoryante) bağlanma stili de eklenmiştir (Kesebir, Kavzoğlu ve Üstündağ, 2011).

Bağlanma stili, çocuğun bakım veren kişi ile ilişkisinin kalitesini yansıttığı ve ayrıca çocuğun daha sonraki kişilerarası işlevleriyle ilişkili olduğu için araştırmacılar

tarafından önemli kabul edilir. Bakım veren kişi çocuğun güvenlik ve beslenme ihtiyaçlarına cevap olduklarında çocuk bu kişi ile güvenli bağlanma ilişkisi kurar (Dozier, Stovall, Albus ve Bates, 2001). Çocuklar doğumdan itibaren kendilerine bakım veren kişiler ile etkileşimleri vasıtası ile kendisi, bağlanma figürü ve bağlanma figürü ile ilişkisine dair birtakım yargılar geliştirirler (Delius, Bovenschen ve Spangler, 2008). Duyarlı ve özenli bir bakım gören çocuklar bakım veren kişi ile kurdukları güvenli bağlanma ilişkisi sayesinde dünyayı güvenilir bir yer olarak duyumsayarak keşfetmeye yönelir. Bakım veren kişi ile çocuk arasındaki bağlanma ilişkisi çocuğun kendisi ve diğerleri hakkındaki inançlarını ve diğerlerine ilişkin beklentilerini şekillendirmektedir. Güvenli bağlanan çocuklar diğer kişileri güvenilir, kendilerini ise sevmeye değer ve etkin bir birey olarak değerlendirirler (Lynch & Cicchetti , 1997).

Bowlby'e göre, güvenli bağlanma ilişkisi çocuğun sağlıklı bir ruhsal yapı oluşturmaya katkı sunarken, güvensiz bağlanma biçimleri nevrotik bir kişiliğin gelişmesine zemin oluşturur. Güvenli bağlanma ilişkisinin kurulmadığı ve çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumlarda çocukta çeşitli psikopatolojiler ortaya çıkabilmektedir (Tüzün ve Sayar, 2006). Perry (1996) de temel bakım veren kişiyle kurulan güvensiz bağlanma ilişkisinin problem davranışlarla bağlantılı olduğunu belirtmektedir (Kaplan ve Aksel, 2013). Bu nedenle bağlanma ilişkisi çocuğun sağlıklı bir psikolojik yapı geliştirmesinde kritik öneme sahiptir. Güvenli bağlanma daha gelişkin duygu düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik ve zorlukları üstesinden gelme becerileri ile ilişkidir. Buna karşın güvensiz bağlanma stiline sahip çocuklarda dikkat problemleri ve suçluluk duyguları daha fazladır (Bergin ve Bergin, 2009).

Uzun yıllar boyunca bağlanma konusunu ele alan araştırmacılar çoğunlukla ev ortamındaki ebeveyn çocuk ilişkisini inceleyen çalışmalar yürütmüşlerdir. Ancak dikkatler son yirmi yılda okuldaki yetişkin-çocuk ilişkilerine yönelmiş durumdadır (Verschueren ve Koomen, 2012). Öğretmen-çocuk ilişkisinin bir bağlanma ilişkisi olup olmayacağını araştıran kimi deneysel çalışmalar, öğretmen-çocuk ilişkisi ile ebeveyn-çocuk ilişkisi arasında önemli benzerlikler olduğunu ortaya koymuştur (Verschueren ve Koomen, 2012). Bazı araştırmacılar da küçük yaştaki çocukların öğretmenleri ile bağlanma veya bağlanmaya benzer ilişkiler kurduklarını belirtmektedir (Koles, O'Connor ve Collins, 2013). Buna göre duygusal olarak destekleyici öğretmenler, sakin, güvenli ve

eğlenceli bir ortam yaratarak okul öncesi çocukları, sınıf materyallerini ve içinde bulundukları çevreyi kendi hızlarında keşfetmeye teşvik eder (Liu, Zhang, Zhao ve Chan, 2020). Çocuklar, bu etkileşim süreçlerinde öğretmenlerine duygusal olarak bağlanırlar. Bu bağ, tıpkı ebeveyn çocuk ilişkisinde olduğu gibi çocuk tarafından içinde bulunduğu çevreyi keşfederken güvenli bir üs olarak kullanılır (Wu, Hu, Fan, Zhang ve Zhang, 2018). Bu nedenle öğretmenler kimi durumlarda bir bağlanma figürü olabilmektedir (Verschueren ve Koomen, 2012). Ancak bütün ÖÇE bir bağlanma ilişkisi olduğunu söylemek güçtür. Yaşı daha küçük olan çocuklar için öğretmenleri ile bağlanma ilişkisi kurmak daha olası ilen ilk ve ortaokul öğrencisi olan çocuklar için öğretmenle bir bağlanma ilişkisi kurmak daha az olasıdır (Krstić, 2015). Yine tüm küçük çocuklar için de öğretmenler mutlak bir bağlanma figürü değildir. Okul süreçlerinde kimi çocuklar öğretmen ile bir bağlanma ilişkisi kurmaya daha çok ihtiyaç duyarken diğerleri buna pek ihtiyaç duymayabilmektedir.

2.5.2 Ekolojik sistemler Kuramı

Öğretmen-çocuk ilişkisini konu edinen çalışmalara kılavuzluk eden bir diğer yaklaşım ise Bronfenbrenner tarafından geliştirilen Ekolojik Sistemler modelidir. Bu model, gelişimin bireylerin kişisel özellikleri, içinde bulundukları bağlamlar ve bu bağlamlarda yer alan süreçler arasındaki karşılıklı ilişkilerden beslendiğini öne sürmektedir (Castle, ve diğerleri, 2016). Diğer yakın zamanlı teorilerin aksine Ekolojik sistemler teorisi sosyal ilişkiler, biliş veya biyolojik gelişim gibi belirli bir alana odaklanmamıştır. Bunun yerine farklı süreçlerin birbirleriyle olan ilişkisine ve bu süreçlerin bağlamsal çeşitliliğine odaklanmıştır (Darling, 2007). Bu yaklaşım, bireylerin psikolojik yapılanmalarının çeşitli yakın ve uzak bağlamsal unsurların etkileşimi ile gerçekleştiğini iddia etmektedir.

Bronfenbrenner (1979) insan gelişiminin, bireyi merkeze alan, birbirinin içine yuvalanmış sistemler şeklinde tanımlanan bir çevre içinde gerçekleştiğini belirtir. Bronfenbrenner bu sistemleri; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem şeklinde adlandırmaktadır (Eslek ve Yılmaz Irmak, 2018). Bronfenbrenner'e göre mikrosistem, çocuğun diğerleri ile etkileşimlerini kapsayan en yakın bağlamdır ve bu yüzden çocuğun gelişimini doğrudan etkiler (LaCour, McGlawn ve Dees, 2016).

Çocuğun cinsiyeti, yaşı, sağlık durumu, ailesi, akranları ve okulu Mikrosistemin ögeleridir. Mikrosistemin bir üyesi olan okullar gelişim üzerinde doğrudan etkili olma potansiyeline sahiptir. Biyoekolojik sistemler teorisine göre, okullarda gerçekleşen öğretmen-çocuk etkileşimleri, yakın mikrosistemlerde gerçekleşen önemli kişiler arası ilişkilerdir (Hu, Lixin, Wu, Chen ve He, 2021). Bu yaklaşıma göre okul öncesi sınıf bağlamında çocuğun gelişimi üzerinde etkisi en büyük olan faktör öğretmen-çocuk etkileşimleridir (Hu, Wang, Song, ve LoCasale-Crouch, 2020). Bronfenbrenner ve Moris de (2006) okul öncesi sınıflardaki öğretmen-çocuk etkileşimlerini "gelişimin birincil motorları" olarak tanımlamışlardır (Smidt ve Lehl, 2018). Buna göre çocukların öğretmenleriyle etkileşimleri vasıtası ile yaşadıkları sınıf deneyimleri, düzenli ve tutarlı bir takım etkileşim kalıpları oluşturarak gelişimlerine yön vermektedir (Brown, Jones, Larusso, ve Aber, 2010).

2.5.3 Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı

Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin gelişim üzerindeki etkisini anlamamıza katkı sunan kuramlardan biri de Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramıdır. Kuram okul öncesi süreçlerdeki eğitim ve bakım işlevlerini yerine getiren yetişkin-çocuk ilişkilerinin gelişimdeki kritik rolüne vurgu yapmaktadır (Smith, 1993). Vygotsky' insan gelişiminin, insanlığın kültürel evrimi ile ilişkilendirilerek kültürel tarihsel bir yaklaşım ile ele alınması gerektiğini savunur. Ona göre bireyin gelişimi içinde yaşadığı kültürün bir eseridir (Smidt ve Lehl, 2018).

Vygotsky tarafından ortaya atılan sosyo-kültürel gelişim kuramına göre gelişim, bireyin, içinde geliştiği kültürün daha deneyimli fertleri ile kurduğu ilişkiler aracılığı ile gerçekleşir (Meard, Bertone ve Flavie, 2008). Sosyokültürel gelişim kuramına göre insanlar sosyal bir bağlam içerisinde gelişir. Dolayısı ile insan gelişimi ve davranışları bu sosyal bağlamdan bağımsız ele alınamaz (Miller, 2008). Çocuğun özellikle bilişsel gelişimi içinde bulunduğu sosyal bağlamdaki etkileşimlere göre gerçekleşir (Smith, 1993). Çocuk, içinde doğduğu kültürün uygulamalarını bir yetişkinin veya deneyimli bir akranın rehberliğinde öğrenir. Vygotsky, çocuğun gelişiminin, yetişkinler ile etkileşimleri aracılığı ile içselleştirdiği birtakım özelliklere göre şekillendiğini savunmaktadır (WHO, 2004). Yetişkinler ile gerçekleşen bu etkileşim süreçlerinde,

çeşitli problem durumlarında kullanılacak temel beceriler şekillenir. Çocuğun kendi deneyimleri ile öğrendiklerine kıyasla yetişkinler veya deneyimli akranlarla etkileşim sonucunda öğrendiklerinin gelişim üzerindeki etkisi çok daha fazladır. (Fani ve Ghaemi, 2011).

Vygotsky, tüm gelişimsel becerilerin kişiler arası ilişkiler vasıtası ile geliştiğini savunmaktadır (Fivush, Haden, ve Reese, 2006). Bu yaklaşıma göre bireyin psikolojik özellikleri de, kişinin toplumsal olarak organize edilmiş uygulamalara sosyal katılımı yoluyla gelişir (Chaiklin 2001; akt. Huizen, Oers ve Wubbels, 2005). Buna göre çocuk bir başkasında gördüğü yeni davranışı ilk önce yabancılıyarak deneyimler, fakat zamanla bu davranışı kendi düşünce sistemi ve eylemi üzerinde etkili olacak şekilde içselleştirir. Toplumsal kurallar ve normlar, diğer kişiler ile etkileşimler vasıtası ile öğrenilerek kişinin davranışlarını düzenler (Meard, Bertone ve Flavier, 2008). Çocuğun gelişimi, yakınsak gelişim alanı içerisinde bulunan yetişkinlerden aldığı yardım ile yeterliliklerinin artması yolu ile gerçekleşir (Smith, 1993). Çocuk yakınsak gelişim alanında bulunan ve çeşitli problem durumlarında nasıl ilerleyebileceği konusunda kendisine destek olan deneyimli kişilerin yardımı ile problem çözme stratejilerini keşfeder ve bunları içselleştirir. Buna ek olarak bu deneyimler sonucunda çevresinde olup bitenlere dair kimi bilişsel yapılar oluşturur (Atak, 2017). Dahası çocuğun psikolojik özelliklerinin önemli bir kısmı bu etkileşimlerin niteliğine göre şekillenir (Karslı, 2018).

Vygotsky'nin kuramında öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. Öğretmenler bu gelişimsel süreçlerde çocuklarla bir arada olan ve çocukların gelişim seyrine etkide bulunan önemli yetişkin figürleridir (Fivush, Haden ve Reese, 2006). Bu kurama göre deneyimli yetişkin rolünün önemli temsilcilerinden olan öğretmenler çocuklarla etkileşimleri vasıtası ile onların gelişimi üzerinde önemli oranda etkili olmaktadır. Çocuk yakınsak gelişim alanında yer alan öğretmenin kendisine sunduğu destek ile öğrenir ve giderek kendisine daha fazla yetmeye başlar. Öğretmenin çocuğun uygun öğrenme deneyimleri yaşaması için çocuğa sunduğu fırsatlar, gelişimin ne şekilde seyredeceğini belirleyen önemli bir faktördür (Smith, 1993).

2.6 Okul Öncesi Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Çocuğun Gelişimine Etkisi

Çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin kalitesi, çocuklar için önemli bir gelişimsel unsur olarak giderek daha fazla kabul görmektedir (Verschueren ve Koomen, 2012). Öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi, küçük çocukların erken dönem çocuk bakımı ortamlarındaki gelişimi için bir temel sağlar (Liu, Zhang, Zhao ve Chan, 2020). Erken çocukluk dönemindeki öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi özellikle çocukların sosyal-duygusal ve akademik gelişimleri ile güçlü şekilde ilişkilidir (Pianta ve Stuhlman, 2004). Çocuklar, öğretmenlerini sıcak, duyarlı, hassas ve destekleyici olarak algıladıkları zaman hem akademik hem de sosyal-duygusal özellikleri daha iyi gelişmektedir (Krstić, 2015).

Okul öncesi eğitim sınıflarında, öğretmenler özellikle güvenli, duyarlı ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratma, küçük çocukları eğitme (Jeon, Buettner ve Hur, 2016) ve çocukların istek ve ihtiyaçları arasında bir denge bulma ve davranışlarını buna göre düzenleme gibi önemli görevleri yerine getirirler (Liu, Zhang, Zhao, ve Chan, 2020). Öğretmenlerin sınıf içerisindeki bu tutumlarının niteliği çocukların hem sınıf süreçlerindeki hem de gelecekteki sosyal-duygusal ve akademik becerilerine etki etmektedir. Araştırmalar da öğretmenlerin niteliklerinin, öğrenci çıktılarındaki varyansın %30'una kadar katkıda bulunduğunu göstermiştir (Hanushek ve Rivkin, 2006; Hattie, 2003).

Bununla beraber öğretmenin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi hem olumlu hem de olumsuz olabilmektedir. Olumlu tutumlar sergileyen öğretmenler iş birliği yapan, demokratik, kibar ve düşünceli, geniş ilgi alanları ve mizah duygusu olan, çocukların problemleri ile ilgilenen ve esnek olan kişilerdir. Buna karşın olumsuz tutumlar sergileyen öğretmenler öfkeli, cezalandırıcı, sorumluluk duygusu zayıf, kayıtsız/ilgisiz, kişilik problemi olan ve narsist kişilerdir (Sanyal, 2018).

Olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi yüksek düzeyli yakınlık ile olumsuz öğretmen etkileşimleri ise yüksek düzeyli çatışma ve bağlılık ile karakterizedir (Krstić, 2015). Olumlu öğretmen çocuk ilişkisi, duygusal olarak erişilebilir ve destekleyici niteliği ile çocukların psikolojik ihtiyaçlarını karşılar ve kendilerini gerçekleştirmelerini teşvik eder (Murray ve Murray, 2004). Bu öğretmenler, çocuklar için hem ilgi çekici hem de çocuğa

uygun bir sınıf ortamı oluşturarak çocuğun en iyi şekilde gelişmesine katkı sunarlar (Ansari ve Pianta, 2019).

Öğrencileri ile destekleyici yakın (sıcak, duyarlı ve açık) ilişkiler kuran öğretmenler çocuklar için öngörülebilir ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturarak çocukların sosyal olarak uyumlu ve bağımsız öğrenen bireyler olmalarını teşvik ederler (Varghese, Vernon-Feagans ve Bratsch-Hines , 2019). Dahası öğretmenlerin duygusal destekleri, uyum problemi yaşama riski olan öğrencilerin diğerleri ile olan ilişkileri için de koruyucu olabilmektedir (Buyse, Verschueren, Doumen, Damme ve Maes, 2008; Sette, Baumgartner ve Schneider, 2014). Araştırmalar da olumlu ÖÇE'nin çocuğun daha iyi gelişmesine katkı sunduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğinin doğası, çocuklarla ilişki kurmak üzerine kurulu olduğu için öğretmenin duygusal katılımını ve emeğini gerektirir (Vorkapić ve Pelozo, 2017). Buna bağlı olarak öğretmenin kişiliği okul öncesi dönemdeki çocuğun gelişmekte olan kişiliğine de etki eder (Vorkapić, 2012). Çünkü çocukların benlik algısı ÖÇE'nin niteliğine göre şekillenebilmektedir. Öğretmenin çocuğa hassas ve duyarlı davranması çocuğun olumlu bir benlik algısı geliştirmesine katkı sunabilmektedir (Ahmetoğlu, Acar, ve Gıcı-Vatansever, 2021). Bununla beraber olumlu ÖÇE dezavantajlı koşullarda bulunan çocuklar için koruyucu bir işlev görerek çocuğun uyumunu artırabilmektedir (Murray ve Murray, 2004). Burchinal, Vandergrift, Pianta ve Mashburn (2010) da 1129 okul öncesi dönem çocuğu ile yaptıkları çalışmada, olumlu öğretmen-çocuk etkileşimlerinin yüksek sosyal yeterlilik ve düşük düzeyli problem davranışların yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır.

Öte yandan çocuklara karşı olumsuz tutumlar sergileyen öğretmenleri “toksik öğretmenler” olarak niteleyen Sanyal (2018), bu öğretmenlerin etkileşim süreçlerindeki olumsuz tutumları aracılığı ile çocukların psikolojik yapılanmalarına büyük oranda zarar verebileceğini belirtmektedir. Ona göre bazı öğretmenlerin, açıkça “zorbalık” olarak nitelendirilecek çocuğa lakap takmak, dışlamak, ayrımcılık yapmak, çocuğu korkutacak şekilde aşırı tepki vermek, fiziksel olarak gözdağı vermek veya bir öğrenciye vurmak gibi davranışları çocuk üzerinde yıkıcı etkiye sahiptir. Araştırmacı, öğretmenden çocuğa yönelen bu türden davranışların çocuklarda değersizlik, yetersizlik, suçluluk duyguları,

olumsuz benlik algısı, kaygı problemleri, okuldan ve akran ilişkilerinden kaçınma vb problemlere neden olduğunu belirtmektedir.

Araştırmalar da olumsuz ÖÇE'nin çocukların gelişimsel bazı problemleri ile bağlantılı olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenleri ile olumsuz etkileşim kalıplarına sahip olan çocukların daha zayıf dil gelişimine (White, 2013; Zhang ve Sun, 2011) ve daha düşük akademik yeterliliğe (Varghese, Vernon-Feagans ve Bratsch-Hines, 2019) sahip oldukları, daha yüksek düzeyde dışa yönelim (Wu, Hu, Fan, Zhang ve Zhang, 2018) ve içe yönelim sorunu ve daha fazla sosyal uyum sorunu yaşadıkları belirlenmiştir (Kirkhaug, Drugli, Handegård, Lydersen, Åsheim ve Fossum, 2016; Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995).

Öte yandan olumlu ÖÇE çocuğun akademik başarısı ile ilişkilidir. Öğretmenleri ile daha olumlu ilişkilere sahip olan çocuklar öğrenme sürecinde daha iyi bir performans sergilemektedirler. Çok sayıda çalışma öğretmenleri ile olumlu ilişkisi olan çocukların akademik başarısının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Guan, Hu ve Winsler, 2020; Varghese, Vernon-Feagans ve Bratsch-Hines, 2019; Wu, Hu, Fan, Zhang ve Zhang, 2018). Öğretmenlerin güven veren ve yakın ilişkileri çocukların daha iyi öğrenmelerini teşvik etmektedir.

2.7 Okul Öncesi Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Niteliği ile İlişkili Faktörler

İki kişi arasındaki etkileşimlerin niteliği, büyük oranda bu etkileşimlere katılan bireylerin karakteristik özelliklerine göre şekillenir. Bununla beraber kişilerin içinde bulunduğu koşullar da ilişkinin niteliğine etki edebilmektedir (Hinde ve Stevenson-Hinde, 1987). Öğretmen-çocuk ilişkisinin çocuk üzerindeki olumlu ve olumsuz etki potansiyeli nedeniyle bu ilişkinin niteliğine etkide bulunan faktörleri belirlemek önemlidir (Choi ve Dobbs-Oates, 2016). Küçük çocuklar ile yetişkinler arasındaki etkileşimlerin niteliğine birçok faktör etki edebilmektedir. Bu faktörler bakım veren kişinin davranışları (duyarlı olma, özen gösterme), çocuğun özellikleri (genetik, mizaç, cinsiyet) ve bağlamsal faktörler (kültür, sosyo ekonomik düzey vb) olarak sıralanabilir (Sherman, Katherine ve Cassidy, 2015). Benzer şekilde okul öncesi öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşimlerin kalitesinin en az üç potansiyel faktörden

etkilenebileceğini gösteren kanıtlar mevcuttur. Bunlar; *öğrenme ortamı, öğrenciye ilişkin ve öğretmen ile ilgili özellikler* olarak sıralanmaktadır (Chung, Marvin ve Churchill, 2005; Koles, O'Connor ve Collins, 2013).

2.7.1 Öğrenme Ortamı ile İlgili Unsurlar

Öğrenme ortamı, öğrenci-çocuk ilişkisini hem olumlu hem de olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir. Sınıfta bulunan öğrenci sayısı, sınıfın fiziki yapısı, materyal ve donanım özellikleri öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğine etki edebilmektedir. Yeterli ve uygun materyallere sahip ve daha az sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflardaki öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Chung, Marvin ve Churchill, 2005). Yapılan bir çalışmada da çocuk sayısına göre bakım veren kişi ile çocuk etkileşimlerinin niteliğinin değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 1 bakıcının 5 çocuk ile ilgilendiği koşula kıyasla 1 bakıcının 3 çocukla ilgilendiği koşulda bakıcı çocuk etkileşimlerinin kalitesi daha yüksektir. Çocuk sayısının daha az olduğu ortamlarda bakım verenlerin, daha iyi bir çevre düzeni oluşturdukları, çocuklara daha etkin sınır koyabildikleri, onlara daha olumlu yönergeler verdikleri ve daha çok olumlu ifade kullandıkları görülmüştür. (Schipper, Riksen-Walraven ve Geurts, 2006). Tietze ve arkadaşları da homojen bir yapıya sahip olan ve öğrenci sayısının daha düşük olduğu okul öncesi sınıflarının kalitesinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır (akt. Eckhardt ve Franziska , 2017).

Türkiye’de yapılan bir çalışmada da öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kurum türüne göre farklılaştığı görülmüştür. Özel ve devlet anaokullarındaki pek çok özelliğin kıyaslanarak ele alındığı bu çalışmada devlet anaokullarındaki öğretmenlere kıyasla özel anaokullarındaki öğretmenlerin çocuklarla daha duyarlı tarzda ilişki kurdukları gözlenmiştir. Özel anaokullarındaki öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere kıyasla çocuklara daha az “hayır” veya “yapma” dedikleri ve çocuklara daha az emir verdikleri belirlenmiştir. Özel anaokullarında çocuklar istedikleri zaman tuvalete gidebilmekte ya da su içebilmekte iken devlet okullarında bu iki konu öğretmenin iznini gerektirmektedir (Gol-Guven, 2009). Bu sonuçlar ÖÇE’lerinde öğrenme ortamının da rolü olduğuna dair önemli kanıtlardır.

Bununla beraber sınıf ortamındaki tüm olumsuzluklara ve çevresel dezavantajlara rağmen öğretmen çocuk ilişkisinin güçlü olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur. Bu nedenle çevresel faktörlerin öğrenci-çocuk ilişkisinin yalnızca bir kısmını açıkladığı kabul edilir (Chung, Marvin ve Churcill, 2005).

2.7.2 Çocukla İlgili Özellikler

Öğretmen-çocuk etkileşimleri karşılıklı olarak birbirini etkileyen iki kişi arasında gerçekleşen deneyimlerdir. Bu nedenle bu ilişkinin niteliği öğretmen kadar çocuğun özelliklerinden de etkilenmektedir (Nermi, 2012). Çok sayıda çalışma da çocukla ilgili özelliklerin de öğretmen-çocuk ilişkisine etkiye bulunabildiğini göstermektedir (Chung, Marvin ve Churcill, 2005; Sette, Zava, Baumgartner, Laghi ve Coplan, 2021). Çocuğun mizacı, yaşı cinsiyeti, öfke tepkileri, öz kontrol becerileri, çatışma vb özellikleri öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesine etki eden faktör arasındadır (Koles, O'Connor ve Collins, 2013; Sette, Baumgartner ve Schneider, 2014).

ÖÇE'yi çocuğa ilişkin özellikler bağlamında inceleyen bir çalışmanın sonunda ÖÇE'nin kalitesi ile çocukların akademik, sosyal ve demografik özellikleri ile çeşitli şekilde ilişkili bulunmuştur. Buna göre çocukların içe yönelim ve dışa yönelim problemleri, olumsuz ÖÇE ile ilişkili bulunmuştur. Aynı çalışmada öğrencilerin etnik köken ve cinsiyet gibi demografik özellikleri de ÖÇE ile ilişkili bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler, Afrika kökenli çocuklar ile daha fazla çatışmalı ilişki bildirmişlerdir. Ayrıca kız çocukların, erkeklere kıyasla öğretmenleri ile daha yakın ilişki kurdukları belirlenmiştir (Murray ve Murray, 2004). Bir başka çalışmada da problem davranışlar sergileyen çocuklar ile azınlık grubuna mensup çocukların öğretmenleri ile daha olumsuz ilişkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ladd, Birch ve Buhs, 1999).

Başka bir çalışmada ise ÖÇE, çocuğun mizaç özellikleri ve cinsiyetleri ile ilişkili bulunmuştur. Utangaç bir mizaca sahip olmak ÖÇE'nin hem çatışma hem de yakınlık boyutları ile ilişkili bulunmuştur. Aynı çalışmada kız çocukların öğretmenleri ile daha yakın ilişkilere sahip olduğu erkek çocukların ise öğretmenleri ile daha fazla çatışmalı ilişkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009). Kanada'da yapılan bir çalışmada içeyönelim problemleri yaşayan ve diğer çocuklara kıyasla daha üzgün ve endişeli olan çocukların öğretmenler ile daha az olumlu

etkileşimde bulundukları belirlenmiştir (Zatto ve Hoglund, 2019). Çin’de yürütülen bir çalışmada ise okul öncesi çocukların aşırı hareketlilik ve dikkat eksikliği gibi dışayönelim sorunlarının öğretmen-çocuk etkileşimindeki çatışmaların sıklığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Hu, Lixin, Wu, Chen ve He, 2021).

Yapılan bir meta analiz çalışmasının sonuçları da yüksek düzeyli dışa yönelim ve içeyönelim problem davranışları sergileyen çocukların öğretmenleri ile ilişkilerinin daha çatışmalı ve bağımlı olma düzeyinin yüksek olduğu buna karşın yakınlık düzeyinin ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada etkinliklere katılım düzeyi daha yüksek olan çocukların öğretmenler ile ilişkilerinde daha yüksek düzeyde yakınlık ve daha düşük düzeyde çatışma ve bağımlılık yaşadıkları görülmüştür (Nermi, 2012).

2.7.3 Öğretmen ile İlgili Özellikler

Öğretmenle ilgili çeşitli kişisel özellikler de öğretmen-çocuk etkileşimleriyle ilişkili bir başka faktördür (Castle, ve diğerleri, 2016; Choi ve Dobbs-Oates, 2016). Dahası öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi üzerinde en etkili unsurun, öğretmene ait kişisel özellikler ve kişilerarası iletişim becerileri olduğu kabul edilir (Pianta, 2003). Öğretmenlerin psiko-sosyal özelliklerinin, öğrenmeye elverişli bir sınıf iklimi oluşturma ve çocuklarla destekleyici ilişkiler kurma ve sürdürme becerilerinde belirleyici bir rol oynadığı belirtilmektedir (Jennings, 2015).

Öğretmenlerin eğitim düzeyi (Burchinal, Cryer, Clifford, ve Howes, 2002; Castle, ve diğerleri, 2016; Chung, Marvin, ve Churcill, 2005; Hale-Jinks, Knopf , ve Kemple, 2006; Jeon, Buettner ve Hur, 2016; Wang, ve diğerleri, 2020; Kabadayı, 2010), mesleki deneyim süreleri (Castle ve diğerleri, 2016; Choi ve Dobbs-Oates, 2016; Chung, Marvin, ve Churcill, 2005; Williford, Wolcott, Whittaker ve Locasale-Crouch, 2015) katıldıkları hizmet içi eğitimler (Jeon, Buettner ve Hur, 2016; Suchodoletz, Jamil, Larsen ve Hamre, 2018), aldıkları maaş miktarı (Barnett, 2003; Castle, ve diğerleri, 2016; Jeon, Buettner ve Hur, 2016), çocukların davranışları ve gelişimlerine dair inançları (Castle, ve diğerleri, 2016; Coplan, Bullock, Archbell ve Sandra, 2014; Susman-Stillman, Pleuss ve Englund, 2013; Williford, Wolcott, Whittaker ve Locasale-Crouch, 2015), mizaç özellikleri ve (Castle, ve diğerleri, 2016), bağlanma stilleri (Kesner, 2000) ve ruhsal problemleri

(Castle, ve diğerleri, 2016; Clarke-Stewart, Vandell , Burchinal, O'Brien, ve McCartney, 2002) çocuklarla etkileşimleri ile ilişkili faktörler olarak değerlendirilmektedir.

2.7.3.1 Eğitim Düzeyi

Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliği ile ilişkili faktörlerden birinin öğretmenin eğitim düzeyi olduğu kabul edilir. Öğretmenin eğitim seviyesi arttıkça çocuklarla daha nitelikli ilişkiler kurması beklenir. Ancak öğretmenlerin eğitim düzeyi ile çocuklarla etkileşimleri arasındaki ilişkiye dair bir birbiri ile uyumlu olmayan kanıtlar mevcuttur (Early, ve diğerleri, 2007). Kimi çalışmalar öğretmenin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarla etkileşimlerinin kalitesinin arttığına işaret ederken diğer bazı çalışmalar öğretmenlerin eğitim düzeyinin öğretmen çocuk etkileşimlerinin kalitesi ile ilişkili olmadığına dair veriler sunmaktadır. Chung, Marvin ve Churchill (2005) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Portekiz’de yapılan bir çalışmada ise üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin küçük çocuklarla daha iyi ilişkiler kurduğu belirlenmiştir (Barros, ve diğerleri, 2017). Pianta ve arkadaşları da (2005) erken çocukluk dönemi ile ilgili örgün bir eğitim programına katılmamış öğretmenlerin çocuklarla etkileşim kalitesinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Buna karşın Choi ve Dobbs-Oates (2016) daha düşük eğitime sahip öğretmenlerin çocuklara daha fazla yakınlık göstererek daha iyi ilişkiler kurduklarına dair kanıtlara ulaşmışlardır. Araştırmada lisans ve lisans üstü eğitim almış öğretmenlerin, daha az eğitim almış öğretmenlere kıyasla, küçük çocuklara daha az yakınlık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de yapılan bir çalışmada da meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin çocuklarla daha yakın ilişki bildirdikleri görülmüştür (Yılmaz Genç, 2016). Ertürk (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada ise öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin öğretmenlerin eğitim düzeyi ve sınıflarında bulunan çocuk sayısına göre değişmediği belirlenmiştir. Araştırmacı bu verilere dayanarak öğrenim durumunun, öğretmenlerin mesleki yeterliliği ile ilişkili olduğunu ancak mesleki yeterliliği tek başına belirlemediğini ifade etmiştir.

2.7.3.2 Mesleki Deneyim süresi

Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi ile ilişkili olduğu düşünülen bir diğer faktör ise öğretmenin mesleki deneyim süresidir. Araştırmalar okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyim süresine göre sınıflardaki pratiklerinin farklılaştığını göstermektedir. Buna göre daha fazla mesleki deneyim süresine sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri daha gelişkindir (Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017). Bu da öğretmenlerin çocuklarla daha nitelikli ilişkiler kurmasına katkı sunabilmektedir. Bu beklentiye rağmen konu ile ilgili araştırmaların sonuçları birbiri ile uyumlu değildir. Castle ve ark. (2016) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri, öğretmen-çocuk etkileşiminin birden fazla boyutu ile ilişkili bulunmuştur. Tepeli ve Arı (2011) tarafından yapılan bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerin iletişim ve sosyal beceri puanlarının mesleki kıdem yılına göre değiştiği görülmüştür. Buna göre mesleklerinin ilk 10 yılında olan okul öncesi eğitim öğretmenlerin iletişim ve sosyal beceri puanları, 11-20. ve 21-30. yıllarını çalışan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisinin incelendiği bir başka çalışmada da öğretmenlerin deneyim yılı ve branşlarına göre çocuklarla ilişkilerinin kalitesinin değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (Kıldan, 2011). Ertürk ise (2013), okul öncesi öğretmenler ile yürüttüğü çalışmanın sonunda daha az deneyimli olan öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere kıyasla, çocuklara daha fazla duygusal destek sağladığı sonucuna ulaşmıştır

Buna karşın öğretmenlerin mesleki deneyim süresi ile sınıftaki tutumları arasında bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da vardır. Örneğin bir çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin öz-yeterliliklerine katkısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011). Ling (2003) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin sınıf süreçlerine etkisinin çok az olduğu görülmüştür. Chung, Marvin, ve Churcill (2005) tarafından yapılan bir çalışmada ise, öğretmenlerin öğretmenlik yıllarına dayanan deneyimleri ile öğretmen-çocuk ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerilerinin ele alındığı bir çalışmada ise iletişim becerilerinde (zihinsel, duygusal ve davranışsal alt boyut puanları) meslekteki hizmet süresi yönünden anlamlı farklılık görülmediği tespit edilmiştir (Tezel Şahin, Kandır, Yaşar ve Yazıcı, 2012).

2.7.3.3 Öğretmenin Ruh Sağlığı Özellikleri

Öğretmenlerin duygusal yeterlilikleri, çocukların sosyal uyumları ve akademik başarıları ile de yakından ilişkilidir (Denham, Bassett ve Zinsser, 2012). Gelişimsel olarak daha hassas ve duyarlı bir grup olan okul öncesi çocuklara bakım ve eğitim desteği veren okul öncesi öğretmenlerin ruh sağlığı ile ilgili nitelikleri hem çocukların içinde bulunduğu sınıf iklimini hem de onlara sağlanan bakım ile gelişimlerini etkilemektedir (Jeon, Buettner ve Grant, 2019). Öğretmenlerin ruh sağlığı özellikleri çocukların özellikle sosyal-duygusal gelişimleri ile ilişkilidir (Zinsser, Christensen ve Torres, 2016). Buna rağmen öğretmenlerin psikolojik özellikleri ile öğretmen-çocuk etkileşimi arasındaki ilişkiye dair çok az şey bilinmektedir (Jeon, Buettner ve Hur, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin ruh sağlığı özelliklerinin, sınıftaki uygulamaları ile ilişkisinin incelenmesine yönelik araştırmaların yapılması önemli bir ihtiyaç olarak kabul edilmektedir (Jennings, 2015).

Bu ihtiyaçtan yola çıkarak çeşitli araştırmalar yapılmış ve farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmalardan biri Amerika'da yapılmış ve öğretmenlerin depresif belirtilerinin sınıftaki uygulamaları olumsuz etkilediğine dair sonuçlara ulaşılmıştır (Sandilos, ve diğerleri, 2015). Benzer şekilde Macaristan'da yapılan bir çalışmada da daha yüksek düzeyde depresyon puanlarına sahip okul öncesi öğretmenlerin, çocuklarla daha çatışmalı ilişkiler bildirme eğiliminde oldukları görülmüştür (Koles, O'Connor ve Collins, 2013). Jennings (2015) ise yaptığı araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin depresyon puanlarının öğretmen-çocuk etkileşimlerinin duygusal destek, sınıf organizasyonu ve öğretim desteği boyutları ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerin depresyon, stres ve duygusal tükenme gibi psikolojik özellikleri ile çocuklara karşı sergiledikleri olumsuz tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Jeon, Buettner ve Grant, 2017). Öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışmalar ile ilişkili faktörleri inceleyen bir çalışmada ise öğretmenlerin stres özelliklerinin çocuklarla yaşanan çatışmalara etkide bulunduğu belirlenmiştir (Chen, Phillips ve İzci, 2020). Yine öğretmenin stres düzeyi ile sınıf içi uygulamalarını konu edinen bir araştırmada, öğretmenlerin stres düzeyi, sınıf içindeki olumsuz etkileşimlerle ilişkili bulunmuştur (Mantzicopoulos, 2005).

Öte yandan öğretmenlerin ruhsal problemleri ile sınıflarındaki çocukların davranışlarının da ilişkili olduğunu gösteren kanıtlar da mevcuttur. Örneğin Amerika’da yapılan bir çalışmada öğretmenlerin depresif belirtilerinin çocukların problem davranışları ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Kwon, Jeon, Jeon ve Castle, 2019). Bu çalışma ile uyum sonuçlar sunan bir diğer çalışmada da yüksek düzeyde depresif belirtiler sergileyen öğretmenlerin sınıfında yer alan çocukların psikolojik iyi olma puanları daha düşük, psikolojik sıkıntı puanları ise daha yüksek çıkmıştır (Harding, ve diğerleri, 2019). Öğretmenlerin stres düzeyinin çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek amacı ile yürütülen bir çalışmada da yüksek düzeyli stres bildiren öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların daha yüksek düzeyde öfke-saldırganlık ve kaygı-geri çekilme davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Jeon, Buettner, Grant ve Lang, 2019).

Bu sonuçlara karşın Castle ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen çalışmada depresif belirtiler, yalnızca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çocuklarla etkileşimi ile bağlantılı bulunmuştur. Öğretmenlerin ruhsal özelliklerinin sınıf süreçlerindeki büyük etkisine rağmen bu alanda yapılan çalışmaların sayısı şaşırtıcı derecede azdır (Anežka, 2015). Bu alandaki eksikliği gidermeye ve öğretmenlerin ruh sağlığı özellikleri ve çocuklarla etkileşim biçimleri arasındaki ilişkileri inceleyen daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

2.7.3.4. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri

Öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarını ve çocuklarla ilişkilerini etkilediği kabul edilen bir diğer faktör de öğretmenlerin kişilik özellikleridir (Ata ve Akman, 2012; Djigić, Stojiljković ve Dosković, 2014). Öğretmenin kişilik özellikleri, sınıf ortamının niteliğine önemli ölçüde etki etmektedir (Sanyal, 2018).

Kişilik ile ilgili alan yazın tarandığında kişiliğin çok çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Musek (1999) kişiliği, bireyin çevreye verdiği kendine has tepkileri şekillendiren bireysel özelliklerin toplamı olarak tanımlamıştır (Vorkapić, 2012). Bir başka çalışmada ise kişilik “*düşünce, duygu ve davranış kalıplarında kendini gösteren kalıcı eğilimler*” olarak tanımlanmıştır (Costa, McCrae ve Lockenhoff, 2019). Bir dizi karakteristik özellik her birimizin kişiliğini oluşturmaktadır (Vorkapić, Čepić ve Šekulja,

2016). Kişilik özelliklerimiz de seçimlerimizi, yaşama biçimimizi ve diğerleri ile etkileşim tarzımızı şekillendirmektedir (Demirgil ve Erdem, 2019).

Kimi araştırmacılar öğretmenlerin sınıf süreçlerindeki tutumlarının, özellikle de çocuklarla kurdukları ilişkinin niteliğinin, öğretmenlerin bilişsel özelliklerinden daha çok kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Arif, Rashid, Tahira ve Akhter, 2012). Çocukların en iyi şekilde gelişebilmesinde için öğretmenin kişiliği, hayata bakış açısı, uyum örüntüsü ve çocuklara karşı tutumu büyük önem taşımaktadır (Sanyal, 2018).

Çocuklarla uyumlu ve destekleyici ilişkiler kuran öğretmenlerin kişilik özellikleri, çocuklarla ilişkilerinin yanı sıra çocukların ihtiyaçlarını belirleme ve sınıf süreçlerinde ortaya çıkan güçlüklerin üstesinden gelme aşamalarında da rol oynayan önemli bir faktördür (Cirtautienė, 2016). Öğretmenin kişilik özellikleri bir bütün olarak sınıf iklimini büyük oranda etkilemektedir (Vorkapić, 2012). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf süreçlerinde öğrenciler üzerindeki etkileri göz önüne alındığında öğretmenlerin kişilik özelliklerinin incelenmesinin önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir (Deniz ve Kesicioğlu, 2012).

2.7.3.5. Beş Faktör Kişilik Modeli

Günümüzde en yaygın olarak kabul edilen kişilik modeli beş faktör modelidir. Bu model beş temel kişilik özelliğini içermektedir; dışa dönüklük, nevroitiklik, vicdanlılık, uyumluluk ve deneyime açıklık (Glass, Prichard, Lafortune ve Schwab, 2013; Vorkapić, Čepić ve Šekulja, 2016).

2.7.3.5.1 Dışadönüklük

Kişiliğin sosyallik ve cana yakınlık yönünü ifade eder. Dışadönüklük özelliği güçlü olan bireyler sıcak, girişken, heyecan arayışı içinde olma ve olumlu duygular yaşama eğilimindedir (Horzum, Aras ve Padır, 2017). Dışa dönük olan bireyler genellikle daha mutludurlar ve dışa dönük olmayan bireylere kıyasla olumlu duyguları daha fazla yaşarlar (Vorkapić, Čepić ve Šekulja, 2016). Dışa dönüklük özelliği yüksek olan bireyler cana yakın ve enerjik iken bu özelliği düşük olan kişiler yalnız ve çekingendirler (Bastian, McCord, Marks ve Carpenter, 2017). Dışadönük bireylerin, kişiler arası ilişkilerinin hem niceliği hem de niteliği daha yüksektir. Kişiler arası etkileşimlerde aktif ve baskın

özellikler sergileyen dışa dönük bireyler atılgan, konuşkan ve sevecendirler (Decker ve Rimm-Kaufman, 2008; Vorkapić, 2012). Buna karşın dışadönük özelliği güçlü olmayan (içedönük) bireyler, geri çekilme, daha az aktif olma ve daha az olumlu duygular ifade etme eğilimindedirler (Glass, Prichard, Lafortune ve Schwab, 2013). Bu bireyler içe dönük, sessiz, dengeli, ciddi ve mesafeli olarak tanımlanmaktadır (Vorkapić, 2012). Norkeine (2010) dışadönük öğretmenlerin mesleklerinde daha bir performans sergilediklerini belirtmektedir (Cirtautienė, 2016).

2.5.3.5.2. Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm

Bireyin duygusal istikrarını ifade eder. Nevrotizm gergin, sinirli ve karamsar gibi sıfatlarla tanımlanan bir kişilik boyutudur (Denissen ve Penke, 2008). Nevrotizm düzeyi yüksek olan kişiler çoğu zaman öfkeli, endişeli ve üzgün hissederler. Duygusal olarak hassas ve gergin olan bu kişilerin stresle baş etme kapasiteleri düşüktür (Bastian, McCord, Marks ve Carpenter, 2017; Mariana, Fabianav ve Andreea, 2016). Nevrotizm düzeyi düşük olan kişilerin duyguları ise daha stabildir. Bu kişiler öfkeli iken bile duygularını kontrol edebilir ve stresli durumları daha iyi yönetirler (Glass, Prichard, Lafortune ve Schwab, 2013).

Puher (2009)'a göre duygusal dengesiz bireylerin sahip oldukları negatif duygular; onların olayları anlama, problemleri başarılı bir şekilde çözme ve sağlıklı karar verme gibi durumlardaki kabiliyetlerine zarar vermektedir (akt. Çiçek ve Aslan, 2020). Bu nedenle nevroitik özellikleri yüksek olan kişiler arası etkileşimlere olumsuz etkiye bulunması beklenir.

2.7.3.5.3 Yumuşak Başlılık/Uyumluluk

Kişiliğin uyumluluk özelliği bireyin kişiler arası ilişkilerde iş birliği yapmaya ne oranda istekli olduğunu ve katıldığını yansıtır. Diğerlerine karşı arkadaş canlısı tutumlar sergileyen uyumlu bireyler sosyal, sıcak ve güvenilir olma eğilimindedirler. Buna karşın uyumsuz (huysuz) bireyler iş birliği yapmayan, tartışmacı ve sert tutumlar sergileyen kişilerdir (Glass, Prichard, Lafortune ve Schwab, 2013). Yumuşak başlı/uyumlu bireylerin diğerleri ile daha olumlu ilişkiler kurması beklenir.

2.7.3.5.4 Deneyime Açıklık

Deneyime açıklık, meraklı ve yaratıcıya olmaya karşı geleneksel ve temkinli olma özelliklerine göre değerlendirilmektedir (Bastian, McCord, Marks ve Carpenter, 2017). Bireyin yeni durumları keşfetmeye ne kadar istekli olduğunu ifade eden bir kavramdır. Deneyime açık bireyler entelektüel merakı yüksek kişilerdir. Çeşitliliği sever ve yeni durumları tercih ederler. Hayal gücü, entelektüel ilgisi yüksek ve değişime açık olan bir yapıya sahiptirler (Çivitçi ve Arıcıoğlu, 2012). Buna karşın deneyime açık olmayan bireyler tekdüzeliği seven, entelektüel ilgileri zayıf ve alışkanlıklarını tekrar etme eğiliminde olan bireylerdir (Glass, Prichard, Lafortune ve Schwab, 2013).

2.7.3.5.5 Sorumluluk/Öz denetim

Sorumluluk çalışkan ve organize olmaya karşı dikkatsiz ve güvenilmez olma ile karakterizedir (Bastian, McCord, Marks ve Carpenter, 2017). Sorumluluk, bireyin organize olma, dikkat ve öz kontrol özelliklerine vurgu yapan bir kavramdır. Sorumluluk özelliği gelişkin bireyler hedeflerine ulaşmak için çaba harcayan, kontrol sahibi, düzenli ve çalışkandır (Glass, Prichard, Lafortune ve Schwab, 2013).

Kimi araştırmacılara göre öğretmen-çocuk etkileşimlerinin ve sınıf ikliminin niteliği doğrudan öğretmenin kişilik özelliklerine bağlıdır (Vorkapić, 2012). Markova'ya göre de öğretmenlerin mesleki pratiklerinin en önemli belirleyicisi kişilik özellikleridir. Kişilik özellikleri öğretmenin hem iletişim özelliklerini hem de eğitim uygulamalarının niteliğini belirleyen en önemli unsurdur (Pyanova, Albina, Guzalia ve Gataullina, 2017). Bu görüşü destekler şekilde bir çalışmada öğretmenlerin mesleki öz yeterliliklerinin en önemli yordayıcısının kişilik özelliklerinin sorumluluk ve deneyime açıklık boyutları olduğu görülmüştür (Djigić, Stojiljković ve Dosković, 2014). Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin, deneyime açıklık ve dışadönüklük özelliklerinin proaktif davranışları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu, ancak sorumluluk, yumuşak başlılık ve duygusal dengelilik özelliklerinin anlamlı yordayıcılar olmadığı ortaya çıkmıştır (Halıcı Karabatak, 2018).

Araştırmalar okul öncesi öğretmenlerin büyük oranda olumlu kişilik özelliklerine sahip olduğuna işaret etmektedir. Örneğin öğretmenlerin kişilik özelliklerinin incelendiği

bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerin diğer branş öğretmenleri ve farklı meslek gruplarından profesyonellere kıyasla dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık puanlarının daha yüksek, nevrotizm puanlarının ise daha düşük olduğu görülmüştür (Mariana, Fabiana ve Andreea, 2016). Yine başka bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerin dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık özellikleri normatif örnekleme göre daha yüksek, nevrotizm özellikleri ise daha düşük bulunmuştur (Vorkapić, 2012). Başka bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerin deneyime açıklık özelliğine ilişkin puanlarının ilkökul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Vorkapić ve Peloza, 2017).

Öğretmenlerin olumlu kişilik özellikleri diğerleriyle olumlu ve uyumlu ilişkiler kurmalarını teşvik etmektedir (Sukawati, Gunawan, Prayoga ve Wardani, 2020). Olumlu kişilik özelliklerine sahip öğretmenler çocuklar ile sağlıklı ve destekleyici tarzda ilişki kurarken, öğretmenlerin olumsuz kişilik özelliklerinden kaynaklanan patolojik/problemlili tutumlar çocukların hem ruhsal ve fiziksel sağlıklarına önemli ölçüde zarar verebilmektedir (Arif, Rashid, Tahira ve Akhter, 2012). Konu ile ilgili araştırmalar farklı sonuçlar sunsa da Du, Yardley ve Thomas (2021) beş kişilik özelliğinin de kişiler arası etkileşimlerle ilişkili olduğuna vurgu yapmaktadır. Buna göre dışa dönüklük, uyumluluk, deneyime açıklık ve sorumluluk özellikleri yüksek olan öğretmenlerin çocuklarla daha yüksek kaliteli ilişkilerinin olması beklenirken nevrotizm puanı yüksek öğretmenlerin çocuklarla etkileşim kalitesinin düşük olması beklenir.

Bununla beraber öğretmenlerin kişilik özellikleri ve bu özelliklerin çocuklar üzerindeki etkisi konusunda yapılmış çalışmaların sayısı yetersizdir ve konu ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Vorkapić, 2012). Bununla beraber kişilik özellikleri ile öğretmenlerin sınıflardaki pratiklerini konu edinmiş önceki çalışmaların sonuçları da birbiri ile uyumlu değildir (Koschmieder, Weissenbacher, Pretsch ve Neubauer, 2018). Öğretmenlerin kişilik özellikleri dünya genelinde giderek daha önemli bir konu haline gelirken Türkiye’de de bu konuda yapılan çalışmaların sayısı sınırlıdır (Totan, Aysan ve Bektaş, 2010). Bu çalışma kapsamında yapılan literatür taramasında, Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim biçimleri arasındaki ilişkiyi konu edinen bir çalışmaya ulaşamamıştır.

2.7.3.6 Öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamalara Dair İnançları

Hamre ve arkadaşları (2012) öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğinin öğretmenlerin çocukların gelişimi ve davranışlarına dair inançlarına göre şekillendiğini ifade etmektedirler. Sınıf ortamında çocukların en iyi şekilde gelişmesini teşvik edebilmeleri için okul öncesi öğretmenlerin çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bütüncül bir anlayışa sahip olmaları gerekmektedir (Sheridan, Edwards, Marvin ve Knoche, 2009). Zira öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve uygulamaları, çocukların gelişimi ve eğitimi konularındaki inançlarından güçlü şekilde etkilenmektedir (Şahin Sak ve Sak, 2017).

Öğretmenlerin bilgi ve inançları özellikle sınıf süreçlerinde karar verme aşamasında kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin çocuklara karşı ne türden tepkiler verecekleri, onların davranışlarını nasıl yorumlayacakları, çocukların gelişimi ve davranışlarına dair inançları ile yakından ilişkilidir. Pedagojik bilgisi ve deneyimi yeterli olmayan öğretmenler çocuklarla ilişkilerinde çocuğun içsel psikolojik durumunu anlayamama ve çocuğun ihtiyaç duyduğu türden bir ilişkiyi kuramama türünden sorunlar yaşayabilmektedir (Ivanova, 2016). Amerikan Ulusal Küçük Çocuklar Eğitim Derneği (2009) bu türden sorunların yaşanmaması için 8 yaşından küçük çocukların eğitim gördüğü sınıflardaki öğretmenlere yönelik bir kılavuz hazırlamıştır. Bu metin okul öncesi eğitim alanında anahtar bir kavram olarak kabul edilmektedir (Kim H. K., 2011) Öğretmenlerin çocuk gelişimi ve eğitimine dair uygun inançlara sahip olmasını sağlamaya çalışan Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU) metninde, her yaş grubu (0-8 yaş) için uygun olan uygulamalar açık bir şekilde ifade edilmektedir (Maxwell K. L., McWilliam, Hemmeter, Ault ve Schuster, 2001). İlgili derneğin internet sitesinde yer alan metinde gelişime uygun uygulamalara dair temel ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Çocukların tüm gelişim ve öğrenme alanları (fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel) önemlidir ve birbirleri ile yakından ilişkilidir. Çocuğun bir alandaki gelişimi hem diğer gelişim alanlarından etkilenir hem de bu alanları etkiler.

2. Çocukların gelişim ve öğrenme özellikler, ileriki zamanlarda kazanacağı yetenek, beceri ve bilgiler üzerine gelişir ve bu gelişim öngörülen bir sırada seyreder.
3. Gelişim ve öğrenme hem her bir çocuğun farklı gelişim alanlarında hem de çocuktan çocuğa farklı oranda ve hızda gerçekleşir.
4. Gelişim ve öğrenme biyolojik olarak olgunlaşmanın ve deneyimlerin sürekli ve dinamik etkileşiminin bir sonucu oluşarak gerçekleşir.
5. Belirli gelişim ve öğrenme türleri için daha uygun olan bazı kritik dönemler vardır. Çocuğun erken dönemdeki deneyimlerinin bu gelişim ve öğrenmeler üzerinde önemli etkileri vardır.
6. Gelişimin seyri giderek daha fazla karmaşık becerilere, öz düzenlemeye ve sembolik ya da temsili kapasitelere doğru ilerler.
7. Çocukların en iyi şekilde gelişebilmesi için kendilerine duyarlılık gösteren yetişkinler ile güvenli ve tutarlı ilişkiler kurmaya ve akranları ile olumlu etkileşimler deneyimlemeye ihtiyaçları vardır.
8. Gelişim ve öğrenme çoklu sosyal ve kültürel bağlamlarda gerçekleşir ve bu unsurlardan etkilenir.
9. Çocuklar içinde bulundukları dünyayı tanımaya çalışırken zihinsel olarak sürekli aktiflerdir ve çok farklı şekillerde öğrenebilmektedirler. Farklı ve çeşitli öğretim stratejileri çocukların öğrenme süreçlerini desteklemede etkilidir.
10. Oyun, öz-düzenleme becerisinin yanı sıra dil, biliş ve sosyal becerileri geliştirmede önemli bir araçtır.
11. Gelişim ve öğrenme, çocuklar sahip oldukları becerilerin bir adım ötesindekilere ulaşmaya zorlandıklarında ve yeni edindikleri becerileri kullanmak için birçok fırsata sahip olduklarında ilerler.

12. Çocukların deneyimleri aracılığı ile edindikleri sebat, motivasyon, inisiyatif alma ve esneklik gibi özellikleri gelişim ve öğrenmelerine etki eder (NAEYC, 2009).

Gelişime uygun uygulamalar ilk olarak 1987 yılında yayınlanan ve küçük çocuklar için en uygun olan uygulamalar ve müfredatlar hakkında görüşler sunan bir kılavuzdur. GUU dair inançlar kılavuzu o tarihten bugüne kadar, yapılan araştırmaların da katkısı ile sürekli olarak belirli aralıklarla güncellenmiştir (Dickinson, 2002). Bu kılavuz küçük çocukların en iyi gelişimini sağlamak için eğitimcilerin uygulamalarını çocuk lehinde düzenleme amacı taşımaktadır. Bu amaçla kılavuz öğretmenlerin;

- a) Çocuklar ve aileleri ile iyi ilişkiler kurmasını
- b) Çocukların etkinlik, oyun ve kişiler arası ilişkilerde kendi seçimlerini yapmasına fırsat vermelerini
- c) Çocukların bilişsel becerilerini geliştirmek için onlara sorular sormalarını, yorum yapmalarını ve çeşitli önerilerde bulunmalarını
- d) Tüm gelişim alanlarını en iyi şekilde desteklemek için uygun etkinlikleri ve müfredatı belirlemelerini, bunu yaparken çocukların önceki öğrenme deneyimlerini ve ilgi alanlarını dikkate almalarını sağlamaya çalışır (Çobanoğlu, Çapa-Aydın ve Yıldırım, 2019).

Yukarıda sıralanan amaçlara ulaşabilmek için yetişkinlerin çocukların doğasını yakından tanınması ve çocuklarla hassas ve duyarlı ilişkiler kurması gerekmektedir. GUU yetişkinlerin çocuklarla bu nitelikte ilişkiler kurmasını teşvik etmek amacı ile oluşturulmuş ilkeler bütünüdür (NAEYC, 2009).

Çocuklar, kendileri için uygun sınıf ortamı oluşturmada ve becerilerini geliştirmek için kendilerine yüksek kaliteli geri bildirim vermede daha yeterli olan öğretmenleri ile daha olumlu ilişkiler kurma eğilimindedirler (Howes, Fuligni, Hong, Huang ve Lara-Cinisomo, 2013). Bir başka ifade ile GUU ile uyumlu inançlara sahip öğretmenlerin çocuklar ile daha iyi ilişkiler kurmaları beklenir. Yapılan araştırmalar da bu görüşleri destekler niteliktedir. Örneğin Japonya’da yapılan bir çalışmada

öğretmenlerin inançları ve sınıflarındaki uygulamalarının uyumlu olduğu belirlenmiştir (Hegde, Sugita, Crane-Mitchell ve Averet, 2014). Benzer şekilde Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Maxwell K. L., McWilliam, Hemmeter, Ault ve Schuster, 2001). Çin'de yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin pedagojik bilgisi ile öğretmen-çocuk etkileşimi kalitesi arasında anlamlı ve doğrudan bir ilişki bulunmuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin pedagojik inançlarının, öğretmenin bilgisi ile duygusal/eğitsel uygulamalar arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğu belirlenmiştir (Hu, Fan, Yang ve Neitzel, 2017). Bir başka çalışmada da gelişimsel olarak uygun olan inançlara sahip okul öncesi öğretmenlerin sınıf süreçlerini daha iyi planlayıp yönettikleri, buna karşın gelişimsel uygun inançları daha düşük düzeyde olan okul öncesi öğretmenlerin okul yöneticileri ve velileri planlama ve uygulama üzerinde daha etkili gördükleri belirlenmiştir (Charlesworth, Hart, Burts ve Hernandez, 1990). Başka bir çalışmada ise ev dışı merkezlerde bakım veren kişinin inançları ile çocuklarla etkileşim biçimlerinin ilişkili olduğu bulunmuştur (Susman-Stillman, Pleuss ve Englund, 2013). Singapur'da yapılan bir çalışmada ise yetişkin odaklı inançlara sahip öğretmenlerin akademik başarıya öncelik verdikleri, çocuk odaklı inançlara sahip öğretmenlerin ise çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ve dünyayı keşfetmelerine öncelik verdikleri belirlenmiştir (Bautista, Ng, Múñez ve Bull, 2016).

Öğretmenler, çocuk gelişimine uygun inançlara sahip olduklarında içinde bulundukları dezavantajlı koşullarda dahi çocuklar ile yüksek kaliteli ilişkiler kurabilmektedirler. Bir araştırmada, öğretmenin sınıfındaki yaş çeşitliliğinin çocuklarla etkileşimi arasındaki ilişki incelenmiş ve yaş çeşitliliğinin öğretmen-çocuk etkileşimi üzerindeki olumsuz etkisinin en az çocuk merkezli bir bakış açısına sahip öğretmenler için geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Castle ve ark. (2016) da kimi psiko-sosyal problemler yaşayan çocuklar için çocuk gelişimi ve davranışlarına dair uygun inançlara sahip öğretmenlerin koruyucu bir işlev görebildiğini aktarmaktadırlar. Bu sonuçlara dayanarak araştırmacılar, okul öncesi öğretmenlerin çocuk merkezli inanç ve tutumlarını güçlendirmeye yönelik eğitimlerin önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir (Ansari ve Pianta, 2019). Öğretmenlerin pedagojik bilgi ve inançları ile çocuklarla etkileşim biçimleri arasındaki güçlü bağlantı, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesini artırmaya yönelik kimi çalışmaların odağına “öğretmenlerin pedagojik bilgi ve inançlarını artırma

hedefinin” konulmasına neden olmuştur (Williford, ve diğerleri, 2017). Bu veriler ÖÇE’nin kalitesi le GUU arasında bir takım ilişkiler olduğuna işaret etmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin GUU dair inançlara sahip olmalarına rağmen, sınıf uygulamalarında bu türden inançları ile uyumlu olmayan tutumlar sergileyebildikleri de belirtilmektedir (Papadopoulou, ve diğerleri, 2014). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin GUU inançlarının ve bu inançların öğretmen-çocuk ilişkilerindeki rolünün belirlenmesi önemli bir ihtiyaçtır.liu



BÖLÜM 3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri, ruhsal belirtileri ve gelişime uygun uygulamaları dair inançları, eğitim düzeyleri ve mesleki deneyim süreleri ile çocuklarla etkileşim biçimleri arasındaki ilişkinin inceleneceği bu araştırma nicel araştırma yöntemine göre yürütülecektir. Nicel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkileri kanıtlamayı amaçlar. Bu araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılacaktır. İlişkisel araştırma modelinde, araştırmacılar sadece olayları ve durumları betimlemekle yetinmezler. Araştırmaya konu olan olguyu daha iyi anlayabilmek için değişkenler arası olası ilişkileri ve bağlantıları araştırırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında kolay ulaşılabılır örnekleme yaklaşımı esas alınarak, Türkiye'nin beş ayrı kentinde (Diyarbakır, İstanbul, İzmit, Tunceli ve Yalova) bulunan ve kadrosunda en az bir psikolojik danışmanın yer aldığı, bağımsız resmi anaokullarında görev alan 456 okul öncesi öğretmene ulaşılmıştır. Boş bırakılan, yanlış puanlanmış veya tüm öğretmenlere her madde için aynı puanların verildiği anketler tespit edilerek analizlere dahil edilmemiştir. Nihayetinde 328 katılımcıya ait veriler ile analizler tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan 328 öğretmenin %79,9'u kadın, %20,1'i erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %36,3'ü 20-30 yaş, %52,1'i 31-40 yaş, %11,6'sı 41-50 yaş grubundadır. Öğretmenlerin %77,7'si okul öncesi, %22,3'ü çocuk gelişimi bölümü mezunudur. Öğretmenlerin %61,3'ünün şu anki kurumda çalışma süresi 3 yıl ve altı, %27,7'sinin 4-8 yıl, %11'inin 9 yıl ve üstüdür. Öğretmenlerin %22,6'sının meslekteki deneyim süresi 3 yıl ve altı, %18,97'unun 4-8 yıl, %38,4'ünün 9-13 yıl, %13,7'sinin 14-17 yıl, %6,4'ünün 18 yıl ve üstüdür. Öğretmenlerin %23,8'inin şu anki sınıfında 4 yaş grubu, %58,5'inin sınıfında 5 yaş grubu, %17,7'sinin grubunda karma yaş grubundaki öğrenciler bulunmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	262	79,9
	Erkek	66	20,1
Yaş grupları	20-30 yaş	119	36,3
	31-40 yaş	171	52,1
	41-50 yaş	38	11,6
Bölüm	Okul öncesi	255	77,7
	Çocuk gelişimi	73	22,3
Kurumdaki çalışma süresi	3 yıl ve altı	201	61,3
	4-8 yıl	91	27,7
	9 yıl ve üstü	36	11,0
Meslekteki deneyim süresi	3 yıl ve altı	74	22,6
	4-8 yıl	62	18,9
	9-13 yıl	126	38,4
	14-17 yıl	45	13,7
	18 yıl ve üstü	21	6,4
Şu anki sınıftaki öğrenci yaş grubu	4 yaş	78	23,8
	5 yaş	192	58,5
	Karma	58	17,7

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan anket formları kullanılmıştır.

3.3.1 Okul öncesi Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu

Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaş grupları, öğrenim düzeyi, mezun olduğu bölüm, kurumdaki çalışma süresi, mesleki deneyim süresi, şu anki sınıftaki öğrenci yaş grubu bilgilerinden oluşan demografik bilgi formu yer almaktadır.

3.3.2 Psikolojik Danışman Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve görevli olduğu kurumdaki çalışma süresi bilgilerinden oluşan bir formdur.

3.3.3 Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Somer ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ve Bacanlı ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçe 'ye uyarlanarak güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) yer almaktadır. Ölçek 40 madde ve 5 boyuttan (dışa dönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal denge, deneyime açıklık) oluşmaktadır. Ölçeğin her bir maddesinde iki zıt özellik aynı sütunda verilmekte (örn. Sakin-Sinirli) ve katılımcılardan bu iki özellikten hangisinin kendisine daha çok uyduğuna karar vermesi ardından ilgili özelliği “ (1) çok uygun” (2) oldukça uygun (3) biraz uygun, (4) ne uygun ne, uygun değil, (5) biraz uygun, (6) oldukça uygun ve (7) çok uygun seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek puanlaması istenir. Ölçeğin alt boyut puanları ilgili boyuttaki madde puanlarının toplamının boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Belirli bir alt boyuttan alınan yüksek puan bireyin ilgili kişilik özelliğinin daha güçlü olduğunu ifade eder. Ölçekte farklı kişilik özellikleri test edildiğinden toplam puan alınmamaktadır. Bu çalışmada boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırası ile 0,76 / 0,88 / 0,86 / 0,88 / 0,81 olarak tespit edilmiştir.

3.3.4 Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin Öğretmen İnanç Ölçeği

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde Kim ve Buchanan (2009) tarafından geliştirilen ve Sak ve Sak (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan Gelişime Uygun Uygulamalara İlişkin Öğretmen İnanç Ölçeği yer almaktadır. Ölçek okul öncesi öğretmenlerin Gelişime Uygun Uygulamalara dair inançlarını belirleme amacı ile geliştirilen ölçekte beşli likert tipinde (1-kesinlikle katılmıyorum, 5-kesinlikle katılıyorum) 29 madde ve 3 alt boyut (Gelişime uygun uygulamalar, gelişime uygun olmayan uygulamalar, aile, kültür ve kaynaştırma) yer almaktadır. Ölçek ve alt boyut puanları, boyuttaki madde puanlarının toplamının boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama

çalışmasında toplam güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) .85 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,94; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırası ile 0,94 / 0,83 / 0,86 olarak tespit edilmiştir.

3.3.5 Psikolojik Belirti Tarama Listesi (SCL90-R)

Veri toplama aracının dördüncü bölümünde Derogatis ve arkadaşları (1973) tarafından geliştirilen ve Dağ (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan Psikolojik Belirti Tarama Listesi (SCL90-R) envanteri yer almaktadır. Envanter beşli likert tipinde (0: hiç, 4: aşırı düzeyde) 90 madde ve 10 testten (Somatizasyon, Obsesif Kompulsif, Kişilerarası Duyarlılık, Depresyon, Anksiyete, Öfke, Fobik Anksiyete, Paranoid Düşünce, Psikotik, Ek Maddeler) oluşmaktadır. Envanterde her psikolojik belirti ölçeği için toplam puanların madde sayısına bölünmesi ile ilgili psikolojik belirtiye ait puanlar ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Yüksek puan ilgili psikolojik belirtinin görüldüğünü ifade etmektedir. Bu çalışmada psikolojik belirti testleri Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,94 / 0,90 / 0,92 / 0,94 / 0,94 / 0,91 / 0,93 / 0,87 / 0,95 / 0,84 / olarak tespit edilmiştir.

3.3.6 Öğretmen-Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği (ÖÇEKÖ)

Veri toplama aracının beşinci bölümünde öğretmen çocuk etkileşiminin kalitesini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve bu çalışmada geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılacak olan Öğretmen-Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği yer almaktadır. ÖÇEKÖ Yakınlık-Sıcaklık, Saygı, Bakım, Öğretim Desteği, Davranış Düzenleme ve Çocuk Davranışları olmak üzere altı alt boyutu olan, 7'li likert tipi olarak tasarlanmıştır. Ölçek maddeleri, öğretmen-çocuk etkileşimlerini gözlemleyen bir değerlendirici tarafından 1 ile 7 arasında puanlanmaktadır. 1 ilgili maddede sunulan tutumun hiç gözlenmediğini 7 ise her zaman gözlendiğini ifade etmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar ÖÇE kalitesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin puanlama yapılmadan önce ölçeği puanlayacak kişilere, ölçek maddelerinin tanıtılması ve puanlama yaklaşımlarının ayrıntılı olarak aktarılması gerekmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde aşağıdaki aşamalar izlemiştir.

3.3.6.1 Öğretmen-Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Çalışmalar

İlgili literatür tarandığında öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğini belirlemek amacı ile farklı özelliklere sahip ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Ölçekler veri kaynağına göre; *öğretmen bildirimine dayalı ölçekler*, *öğrenci bildirimine dair ölçekler* ve *bağımsız gözlemcilerin değerlendirmelerine dayalı ölçekler* olarak gruplandırılabilir (Ertürk, 2013). Yapılan literatür taramasında Türkçe dilinde okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğini belirleme amacı ile kullanılabilecek ölçek sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Bunlardan bir tanesi olan öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği, Pianta (2001) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlama çalışması ilk olarak Beyazkürk (2005) tarafından yapılmıştır. Öğretmen bildirimine dayalı ölçek daha sonra Ogelman ve Seven (2014) tarafından da Türkçe uyarlanmış ve çatışma, yakınlık ve bağlılık alt boyutlarından oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğe ilişkin bir başka uyarlama çalışmasında ise ölçeğin yakınlık ve çatışma olmak üzere iki faktör ve 23 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır (Demirtaş-Zorbaz, Özer, Gençtarım-Kurt ve Ergene, 2016). Aynı ölçeğin yakınlık ve çatışma alt boyutundan oluşan 15 maddelik kısa versiyonu ise Asi ve Karabay (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek farklı versiyonları ile okul öncesi öğretmen-çocuk ilişkilerini konu edinen çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır (Dereli, 2016; Göktaş ve Gülay-Ogelman, 2016; Yüksek-Usta, 2014).

Buna karşın Türkiye'de öğretmen-çocuk etkileşimlerini bağımsız gözlemcilerin sınıflarda yaptığı gözlemlere göre değerlendiren yalnızca bir ölçeğe ulaşılabilmektedir. Pianta, La Paro ve Hamre (2008) tarafından geliştirilen ve orijinal adı "*Classroom Assesment Scoring System (CLASS Pre-K)*" olan ölçeğin Türkçe uyarlaması Ertürk (2013) tarafından yapılarak "*Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı- Okul Öncesi Dönem*" olarak adlandırılmıştır. Ölçek gözlemcinin sınıflarda 30 dakikalık iki ayrı periyotta yaptığı gözlemlere göre değerlendirilmektedir. Ölçek öğretmen-çocuk ilişkilerine dair "duyusal destek", "sınıf organizasyonu" ve "dijital Destek" alt boyutlarında sonuçlar sunmaktadır. Ölçeğin kullanılabilmek üzere gözlemci adaylarının ölçekle ilgili "gözlemci eğitimlerine" katılmaları ve eğitim sonunda uygulanan sınavda %80 başarı göstermeleri gerekmektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalarda da ÖÇE’ni değerlendirmek üzere hem öğretmen bildirimine hem de bağımsız gözlemcilerin değerlendirmelerine dayalı farklı türde ölçeklerin kullanıldığı ancak elde edilen sonuçların birbirleri ile uyumlu olduğu görülmüştür (Buyse ve diğ., 2008; Hatch ve Freeman, 1988; Howes, Fuligni, Hong, Huang ve Lara-Cinisomo, 2013; Wen, Elicker ve McMullen, 2011; Wilcox-Herzog, 2002). Örneğin bir çalışmada (Hu, Fan, Yang ve Neitzel, 2017) öğretmenlerin, çocuklarla ilişkilerinde çocuk merkezli bir yaklaşıma sahip olduklarını bildirmelerine rağmen yapılan sınıf gözlemlerine göre geleneksel öğretmen merkezli tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir. Yine Çin’de yürütülen ve öğretmen-çocuk etkileşimlerinin incelendiği bir çalışmada, öğretmenlerin kendi bildirdikleri yeterlilikler ile bağımsız gözlemciler tarafından bildirilen yeterlilikler arasında düşük korelasyon olduğu görülmüştür (Hu, Chen ve Fan, 2018). Benzer şekilde ülkemizde yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin sınıfta sergilenmesi gerektiğini ifade ettikleri fiziksel yakınlık ve sıcaklık miktarından daha azını kendi sınıflarında sergiledikleri belirlenmiştir (Sak, Tantekin-Erden ve Morrison, 2018). Öğretmen öz-bildirimine dayalı ölçeklerin, sosyal onay alma kaygısı veya sınırlı iç görü nedeni ile öğretmenlerin sınıflardaki davranışlarını doğru bir şekilde yansıtmayabileceği bildirilmektedir (Debnam K. J., Pas, Bottiani, Cash ve Bradshaw, 2015).

Hintze (2005) bu güçlüğü üstesinden gelebilmek için bağımsız gözlemcilerin değerlendirmelerine dayalı olan ölçeklerin kullanışlı olduğunu, bu nedenle pek çok araştırmada yaygın olarak kullanıldığını belirtmektedir. Konu ile ilgili çalışmalar yapan kimi araştırmacılar da (Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser, ve Hamre, 2014; Carl, 2017; Hu, Fan, Yang ve Neitzel, 2017; Hu, Wang ve LoCasale-Crouch, 2020) öğretmen-çocuk etkileşimini belirlemenin en etkili yollarından birinin sınıf gözlemleri olduğunu aktarmaktadır. İlgili çalışmalar incelendiğinde de okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğini belirlemek amacı ile de gözleme dayalı çok sayıda ölçeğin kullanıldığı görülmektedir (Arnet, 1989; Carl, 2007; La Paro, Williamson ve Hatfield, 2014; Pianta ve Hamre, 2009).

Bu çalışmalarda okul ve sınıf sisteminin üyesi olmayan bir gözlemcinin, sınıf ortamında belirli bir süre bulunarak öğretmen-çocuk etkileşimlerine dair gözlemler yapması ve bu gözlemlerin sonuçlarına göre ölçek maddelerini puanlaması sağlanmıştır.

Ancak dışarıdan sınıf ortamına katılan bir gözlemcinin varlığı, öğretmenin çocuklarla ilişki kurma biçimine etki edebilir. Psikoloji çalışmalarında Hawthorne etkisi olarak bilinen bu olgu, kişinin bir başkası tarafından izlendiğini düşündüğü/hissettiği ortamda daha özenli çalışmasını ifade eder. Özellikle araştırma süreçlerinde katılımcılar, davranışlarının birileri tarafından değerlendirilme olasılığını hissettiklerinde, yapılan değerlendirmeleri kendi lehinde yönlendirme çabası sergileyebilmektedirler (Kocakaya, 2012). Buna göre sınıf süreçlerinde bir gözlemcinin bulunduğu koşullarda öğretmen, çocuklara karşı sergilediği olumsuz davranışları sergilemeyerek, gözlemcinin kendisi ile ilgili olumlu izlenimler edinmesini sağlamaya yönelik tutumlar sergilemeye çalışabilir. Bu görüşleri destekleyecek şekilde bir araştırmada, sınıfta yapılan gözlemler sırasında bazı öğretmen veya bakıcıların, açıkça belli olacak şekilde ideal davranışlar sergilemeye çalıştığı, ancak çocukların bu “yapay” davranışları tuhaf buldukları görülmüştür (McCall, Groark ve Fish, 2010).

Öte yandan yapılan literatür taramasında bağımsız gözlemciler tarafından puanlanmak üzere geliştirilen ölçeklerin, çoğunlukla gözlemcinin sınıfta yaptığı kısa süreli (yaklaşık 3 saat) gözlemler sonucunda puanlandığı görülmüştür. Örneğin, Hamre ve Pianta (2007) tarafından, öğretmen-çocuk etkileşiminin doğasını belirlemek üzere geliştirilmiş olan CLASS isimli ölçek, farklı dil ve kültürlerle uyarlanarak yaygın olarak kullanılmaktadır. Dünyanın farklı ülkelerinde çok sayıda araştırmada kullanılan bu ölçek her biri 30 dakika olan ve altı ayrı zamanda gerçekleştirilen üç saatlik gözlemlerin sonuçlarında göre puanlanmaktadır. Bu sürenin öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğini belirlemede yeterli olmayabileceği söylenebilir. Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğinin daha uzun bir zaman dilimine yayılan gözlemler ile daha iyi belirlenebileceği değerlendirilmektedir. Uzun süreli gözlemlerin nasıl yapılabileceğine cevap aranırken, bağımsız anaokullarında görev yapan psikolojik danışmanların/yöneticilerin gözlemlerinin iyi bir veri kaynağı olabileceği kanaatine varılmıştır. Anaokullarında görev alan psikolojik danışmanların/yöneticilerin mesleki formasyonları, öğretmen-çocuk etkileşimlerini değerlendirmeye oldukça elverişlidir. Haftada 30 saat çalışma esası ile anaokullarında göreve yapan psikolojik danışmanların/yöneticilerin aylara ve bazen yıllara yayılan uzun süreli doğal gözlem yapma şansına sahip oldukları söylenebilir. Bu uzun süreli gözlemlerin ÖÇE doğasına ilişkin daha iyi veriler sunma potansiyeline sahip olduğu değerlendirilmiştir. Ancak bu

potansiyelin büyük oranda bağımsız anaokullarında görev yapan psikolojik danışmanlar/yöneticiler için söz konusu olduğu da belirtilmelidir. Zira bağımsız anaokulları, fiziksel yapıları ve günlük akışları itibari ile psikolojik danışmanların ÖÇE dair çok sayıda gözlem yapmasına elverişli olduğu okul türüdür. Bu okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar sınıflarda yaptıkları kimi uygulamalı etkinlikler sırasında dersliklerde, bahçe ve yemek saatlerinde ise ortak kullanım alanlarında ÖÇE'ye dair çok sayıda doğal gözlem yapma fırsatına sahiptirler. İlkokul veya lise gibi fiziksel alanları çok daha büyük olan kurumların bünyesinde yer alan anasınıfı veya anaokulları için bu gözlem fırsatlarının aynı oranda olması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle bu araştırmanın, ÖÇE dair daha fazla gözlem yapma olanağına sahip olduğu düşünülen bağımsız anaokullarında görev yapan psikolojik danışmanların katılımı ile yürütülmesine karar verilmiştir. Tüm bu değerlendirmeler ışığında, bu araştırma kapsamında ÖÇE'nin bağımsız gözlemciler ile değerlendirildiği ölçme yöntemine yeni bir yaklaşım ile katkı sunulması amaçlanmıştır. Buna göre kısa süreli gözlemler yapmak üzere okulda bulunan bir bağımsız gözlemci yerine, okul sisteminin doğal bir üyesi olan, uzun süreli ve çok sayıda doğal gözlem yapma fırsatı olan bir gözlemci yaklaşımı esas alınmıştır. Yapılan literatür çalışmasında daha önce böyle bir yöntemin kullanıldığı başka bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Buna dayanarak bu yöntemin ÖÇE alanında yapılan çalışmalar için bir ilk olduğu söylenebilir.

Bununla beraber psikolojik danışmanlık mesleğinin, yetişkin-çocuk etkileşimlerini değerlendirmeye oldukça elverişli olduğu söylenebilir. Hem öğretmenler hem de ebeveynler ile yoğun bir şekilde çalışan bu meslek mensupları, zaman zaman her iki gruba (ebeveyn ve öğretmenlere) çocuklarla ilişkiler konusunda danışmanlık yapabilecek yeterliliğe sahiptir. Bu yönü ile ÖÇE değerlendirmede psikolojik danışmanlar tarafından yapılan gözlemlerin iyi bir veri kaynağı olabileceği değerlendirilmiştir. Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin psikolojik danışmanlar tarafından değerlendirilmesine karar verildikten sonra, psikolojik danışmanlar tarafından puanlanmaya elverişli bir ölçek geliştirmek amacı ile literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda öğretmen-çocuk etkileşimlerini değerlendiren ölçeklerin çoğunlukla bağlanma kuramına dayanarak oluşturulmuş ebeveyn-çocuk etkileşim ölçeklerinden uyarlandığı görülmüştür (Harrison, Clarke ve Ungerer, 2007). Bu çalışmada da benzer bir yol izlenmiş ve ölçek için madde havuzu oluşturmak amacı ile

ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk etkileşimlerini niteliğini belirlemek üzere geliştirilmiş kimi ölçekler taranmıştır. Bu ölçeklerden bazıları şu, şekildedir;

- **Caregiver Interaction Scale** (Arnett, 1989),
- **Parenting Interactions With Children: Checklist Of Observations Linked To Outcomes (PICCOLO) In Diverse Ethnic Groups** (Roggman, Cook, Innocenti, Norman, Christiansen, 2013).
- **The Brief Student–Teacher Classroom Interaction Observation** (Reinke, Stormont, Herman, Wachsmuth, ve Newcomer, 2015),
- **Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği-Okul Öncesi Dönemi Formu** (Kahraman ve Yılmaz Irmak, 2019).
- **The CLASS** (Pianta, LaParo, & Hamre, 2008).wong
- **Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği (STR)** (Pianta, 2001).
- **A Caregiver-Child Social/Emotional and Relationship Rating Scale** (McCall, Groark ve Fish, 2010)
- **Child Caregiver Interaction Scale** (Carl, 2007).

Bu tarama sonucunda okul öncesi sınıflarda öğretmen-çocuk etkileşimleri ile ilişkili olduğu değerlendirilen maddeler doğrudan madde havuzuna dahil edilmiştir (Örneğin; “Çocukların yapmak istediği çoğu şeyi yasaklamış gibi görünüyor.” Caregiver Interaction Scale (Arnett, 1989). Bazı maddeler ise üzerinde kimi düzenlemeler yapılarak ölçeğe dahil edilmiştir. Bu maddelere ek olarak araştırmacının uzun yıllar boyunca okul öncesi eğitim kurumlarında yaptığı kişisel gözlemlere dayanarak oluşturduğu maddeler de madde havuzuna ilave edilmiştir. Oluşturulan maddeler araştırmacı tarafından 6 ayrı alt boyuta atanmıştır. Bu alt boyutlar Yakınlık-Sıcaklık, Saygı, Bakım, Öğretim Desteği, Davranış Düzenleme ve Çocuk Davranışları şeklindedir. İlk beş boyut ÖÇE’deki öğretmen davranışlarına ilişkin maddeleri içerirken, Çocukların Davranışları boyutu da çocukların bu etkileşim sürecinde sergiledikleri tutumları içermektedir. Ölçek yalnızca belirli bir çocuk ile öğretmenin etkileşimlerini değil, öğretmenin sınıftaki tüm çocuklarla etkileşimini değerlendirerek puanlanmaktadır. Maddeleri 7’li likert tipi olarak tasarlanan ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacı ile hazırlanan maddeler ilgili alt boyuta atandıktan sonra oluşan madde havuzu, konu ile ilgili çalışmalar yürüten Psikoloji/Psikolojik Danışmanlık (5) ve Okul Öncesi Eğitim (2) alanı uzmanlarına

gönderilerek maddelerin uygunluğu konusunda görüş istenmiştir. Uzmanlardan maddelere ilişkin görüşlerini Davis tekniğine göre bildirmeleri talep edilmiştir (Karakoç ve Dönmez, 2014). Buna göre değerlendiriciler maddeleri “Uygun”, “madde hafifçe gözden geçirilmeli”, “madde ciddi şekilde gözden geçirilmeli” ve “madde uygun değil” şeklinde puanlamışlardır. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirme sonucunda 79 madde belirlenmiş ve bu maddelerin Türkçe dil yapısı açısından uygunluğunu değerlendirmek amacı ile Türk Dili ve Edebiyatı alanından bir uzmandan görüş alınmış ve ölçeğe son hali verilmiştir

3.3.6.2 Pilot Uygulama

Öğretmen-Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeğine son hali verildikten sonra bir anaokulunda pilot uygulama yapılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından ölçek ile ilgili bilgi verilen bir psikolog ve araştırmacının kendisi, 7 ayrı okul öncesi sınıfta gözlemler yaparak ölçeği puanlamıştır. Bu puanlama sonucunda ölçek maddelerinin amaca uygun ve kullanışlı olduğu kanaatine varılmıştır. Yine bu çalışmada aynı sınıflarda bulunan öğretmenler iki değerlendirici tarafından değerlendirilerek ölçeğin “gözlemciler arası tutarlılık” özelliği de test edilmiştir. Gözlemciler arası uyumu belirlemek için alt ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalaması (1 ile 7 arasında değişen) esas alınarak öğretmen-çocuk etkileşimleri; Düşük Kaliteli (1-3), Orta Kaliteli (3,01-5) ve Yüksek Kaliteli (5,01-7) olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmıştır. Gözlemciler arası uyumu test etmek amacı ile Kappa testi kullanılmıştır. Kappa testi kategorik ölçümlere ilişkin farklı araştırmacılar tarafından yapılan değerlendirmelerin ne oranda uyumlu olduğunu belirlemek amacı ile kullanılan bir istatistiktir. Gözlemciler arası tutarlılığın düzeyi analiz sonunda belirlenen Kappa değerine göre belirlenir (Kılıç, 2015). Kappa değeri +1.00 ile -1.00 arasında değişebilmektedir. Yüksek düzeyli pozitif Kappa değeri gözlemciler arası uyumun, şans eseri olarak gerçekleşmesi beklenenden daha yüksek düzeyli olduğuna işaret eder (Hintze, 2005). Buna göre Kappa değerinin 0.40 ‘tan küçük olması zayıf, 0.45-0.75 aralığında olması orta ya da iyi uyum ve 0.75 üstünde olması da mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir (Kılıç, 2015). Öğretmen-Çocuk Etkileşim ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin gözlemciler arası tutarlılığı belirlemek amacı ile yapılan Kappa analizi sonuçları gözlemciler arası tutarlılığın sağlandığını ortaya koymuştur. Her bir alt boyuta ilişkin kappa değerleri Tablo 2. de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen-Çocuk Etkileşim Ölçeği Kappa Analizi Sonuçları

Puanlama Yapan Puanlayıcı Sayısı	Öğretmen-Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği Alt Boyutları	Kappa İstatistiği Değeri(κ)
2	Yakınlık-Sıcaklık	0,48*
2	Saygı	1,00*
2	Davranış Düzenleme	1,00*
2	Bakım	0,75*
2	Öğretim Desteği	,41*
2	Çocukların Davranışları	1,00*

Tablo 2. deki analiz sonucundan ÖÇEÖ alt boyutlarına ilişkin kappa istatistiği değeri Yakınlık-Sıcaklık için (0.48), Saygı için (1.00), Davranış Düzenleme için (1.00), Bakım için (0.75), Öğretim Desteği için (0.41) ve Çocukların Davranışları için (1.00) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak gözlemciler arası tutarlılık şartının sağlandığı söylenebilir.

3.4.3 Bağımsız Anaokullarında Yapılan Çalışmalar

Pilot uygulamanın ardından MEB'in web sitesinden en az bir Psikolojik Danışmanın görev yaptığı bağımsız anaokullarının listesi oluşturulmuştur. Bu listede yer alan Diyarbakır, İstanbul, İzmit, Yalova ve Tunceli illerinde bulunan bağımsız anaokullarında araştırma için yeterli olan katılımcı sayısında ulaşıldığı görülmüş ve araştırmanın bu illerdeki bağımsız anaokullarında yapılması kararlaştırılmıştır. İlgi okullarda çalışmanın yürütülebilmesi için Millî Eğitim Bakanlığında araştırma izni alındıktan sonra söz konusu okullar araştırmacı tarafından ziyaret edilerek okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenler ve/veya okul psikolojik danışmanlarına araştırma ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiş ve gönüllü olan katılımcılardan katılım onay formunu doldurmaları istenmiştir. Ardından katılım onay formunu dolduran okul öncesi

öğretmenlerin 1) Kişisel Bilgiler Formu, 2) Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeği, 3) Semptom Tarama Listesini (SCL-90) ve 4) Sıfatlara Dayalı Kişilik Testini doldurmaları sağlanmıştır.

Okul psikolojik danışmanlarından katılım onay formları alındıktan sonra araştırmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş ve Kişisel Bilgiler Formunu doldurmaları sağlanmıştır. Ardından bu kişilere öğretmen-çocuk etkileşim ölçeğinin yapısı hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu noktada alt ölçekler, ölçeklerde yer alan maddeler ve puanlama esaslarına ilişkin detaylı açıklamalar yapılmıştır. Bazı okullarda değerlendirme yapacak psikolojik danışmanların çalışma arkadaşları ile ilgili böyle bir değerlendirme yapma konusunda kimi çekincelerinin olduğunu yansıtmaları üzerine yapacakları değerlendirmenin yalnızca araştırmacı tarafından görülebileceği, kişisel veya kurumsal bazda bir değerlendirme yapılmayacağı, elde edilen verilerin 5 ayrı kentte görev yapan okul öncesi öğretmenden oluşan bir veri seti içerisinde analiz edileceği özellikle vurgulanmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu çalışmada verilerin analizinde SPSS 21.0 ve AMOS 22.0 istatistik programları kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi; güvenirlik çalışması kapsamında madde toplam korelasyonu ve Cronbach Alpha analizlerinden yararlanılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi (AFA) birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Açıklayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem gerçekleştirilir. Açıklayıcı faktör analizinde öncelikle örneklemin yeterli olup olmadığı Kaiser Meyer Olkin ve Barlett's Küresellik Testi ile değerlendirilir. Genel olarak $KMO > 0,70$ ve Barlett's Küresellik Testi için $p < 0,05$ olması beklenir. Çeşitli faktör üretme teknikleri vardır, fakat en yaygın kullanılan temel bileşenler analizi tekniğidir. Diğer yandan döndürme yöntemlerinden biri kullanılarak döndürülmüş faktör matrisi elde edilir. Sosyal bilim uygulamalarında en yaygın olarak dik döndürme yöntemlerinden varimax tekniği kullanılır. Varimax

döndürmesi sonrasında maddelerin ait oldukları faktördeki yük değerleri, diğer faktörlerdeki yük değerleri ve birden fazla faktördeki yükler arasındaki fark incelenir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında faktör yük değerlerinin yüksek olmasına (0,40 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçü olmakla birlikte bu oran 0,30'a kadar indirilebilir) ve maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde düşük yük değerine sahip olmasına (her maddenin en yüksek faktör yüküne sahip olduğu faktör dışındaki faktörlerle faktör yük farkının en az 0,10 olmasına) dikkat edilmelidir (Büyüköztürk, 2011).

Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir. Daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Doğrulayıcı faktör analizi yapısal eşitlik modellerinden biri olup yapısal eşitlik modellerinde öncelikle model uyumunun sağlanması gerekir. Model uyumunun değerlendirilmesinde yaygın olarak “Ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı” (X^2/sd), “bireysel parametre tahminlerinin istatistiksel anlamlılığı” (t değeri), “kalıntılara dayanan uyum indeksleri” (SRMR, GFI), “bağımsız modele dayanan uyum indeksleri” (NNFI, CFI) ve “yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)” olarak sınıflandırılan uyum indeksleri kullanılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Model uyum indeksleri için beklenen katsayılar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 3. Model Uyum Endeksleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Mükemmel Uyum
X^2/sd	< 5	<3
SRMR	$\leq 0,08$	<0,05
GFI	$\geq 0,90$	>0,95
NNFI	$\geq 0,90$	>0,95
CFI	$\geq 0,90$	>0,95
RMSEA	$\leq 0,10$	<0,08

Güvenirlilik analizi kapsamında kullanılan Cronbach Alpha tekniği test puanları arasındaki tutarlığı incelemek amacıyla kullanılır. Cronbach Alpha iç tutarlığı göstermekte olup genellikle 0,70’in üzerinde olması beklenir. Diğer bir güvenirlilik analizi

yöntemi olan madde toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla kullanılır. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2011).

Güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları sonucunda elde edilen ölçek yapılarına ait ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerlerinden oluşan puanlar betimsel istatistik tablosunda gösterilmiştir. Ölçek puanlarının normallik sınamasında çarpıklık katsayısı (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Normal dağılım göstermeyen puanların karekök, logaritmik ve inverse (ters) dönüşümleri yapılarak parametrik testler kullanılabilir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyut puanlarından normal dağılım göstermeyen değişken puanları için logaritmik dönüşümler yapılmıştır. Değişken puanları arasındaki ilişkinin analizinde Pearson korelasyonundan; mizaç özellikleri, ruh sağlığı özellikleri (psikolojik belirtiler) ve öğretmenin öğrenim düzeyinin çocuklarla etkileşim kalitesi üzerindeki etkisi ve çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar ile mesleki deneyim süresinin aracılık rolünün belirlenmesinde hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Aracı değişkenler için ayrı ayrı modeller kurulmuştur. Ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden, yaş grupları, öğrenim düzeyi, kurumdaki çalışma süresi, mesleki deneyim süresi, şu anki sınıfındaki öğrenci yaş grubu değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD post hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi (p) 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Bulguları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği (ÖÇEKÖ) için ulaşılan 328 öğretmenden elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizi açısından uygunluğu için Tablo 3'teki Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterlilik ölçümü ve Bartlett's küresellik testlerinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Tablo 9'e göre KMO değeri 0,94 ve Bartlett Küresellik testi ki-kare istatistiği anlamlı olarak tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre 328 öğretmenden oluşan araştırma örneklemini yeterlidir. Tablo 9'te açıklayıcı faktör analizi varimax döndürmesi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği Varimax Döndürmeli İlk AFA Bulguları

Madde	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Madde	F1	F2	F3	F4	F5	F6
m1	0,67	0,41	-0,02	0,09	0,12	-0,11	m41	0,55	0,30	0,28	-0,16	0,05	0,27
m2	0,69	0,28	0,11	0,28	0,13	-0,08	m42	0,65	0,14	-0,13	-0,10	-0,29	-0,03
m3	0,64	0,35	-0,09	0,35	0,20	-0,07	m43	0,83	0,10	0,00	-0,14	0,14	-0,01
m4	0,71	0,41	-0,30	0,22	0,05	-0,05	m44	0,78	0,09	0,19	-0,21	0,00	-0,08
m5	0,74	0,36	-0,08	0,25	0,04	0,10	m45	0,82	0,20	0,10	-0,26	0,05	0,06
m6	0,61	0,31	-0,22	0,34	0,04	0,01	m46	-0,26	0,41	-0,19	-0,23	0,10	0,00
m7	0,71	0,39	-0,26	0,05	-0,17	-0,07	m47	-0,58	0,39	-0,16	-0,15	0,09	-0,07
m8	-0,62	-0,13	0,24	-0,35	-0,16	0,20	m48	-0,51	0,33	0,24	-0,17	0,40	0,11
m9	0,79	0,22	-0,30	0,07	0,02	0,04	m49	0,57	-0,31	0,06	-0,02	0,22	0,05
m10	0,71	0,31	-0,31	0,15	0,10	-0,09	m50	-0,23	0,48	0,10	-0,05	0,25	-0,17
m11	0,69	0,33	-0,02	0,11	0,07	-0,01	m51	0,60	-0,08	0,28	0,09	-0,11	0,01
m12	0,77	0,24	-0,11	-0,04	-0,06	0,02	m52	0,59	-0,05	0,40	0,16	-0,13	0,23
m13	0,76	0,37	-0,13	-0,04	0,02	0,04	m53	0,74	0,03	0,30	0,09	-0,12	0,10
m14	-0,51	0,16	0,21	0,07	-0,13	0,04	m54	0,49	0,09	0,08	-0,04	-0,40	-0,02
m15	0,62	0,35	-0,13	-0,18	0,09	0,09	m55	0,64	0,13	0,31	0,24	-0,23	0,01
m16	0,79	0,23	-0,15	-0,05	0,01	0,05	m56	0,60	-0,09	0,29	0,04	-0,04	0,10
m17	0,57	0,14	-0,05	-0,38	-0,05	0,23	m57	0,75	0,16	0,29	0,19	-0,13	-0,10
m18	0,77	0,23	0,00	-0,09	0,04	0,27	m58	0,79	-0,03	0,25	0,15	-0,06	0,14
m19	-0,47	0,33	0,19	0,08	-0,15	-0,21	m59	0,63	-0,23	0,32	0,18	-0,16	-0,17
m20	0,75	0,17	0,04	-0,35	0,03	0,03	m60	-0,54	0,14	0,04	-0,12	0,37	0,19
m21	0,69	0,13	-0,23	-0,16	-0,05	0,28	m61	0,70	-0,09	0,28	0,10	-0,21	-0,07

m22	-0,52	0,16	0,53	0,09	0,03	-0,11	m62	0,74	-0,15	0,21	0,20	0,05	-0,14
m23	-0,37	0,30	0,13	0,05	0,06	-0,17	m63	0,80	-0,18	-0,04	0,20	0,10	-0,14
m24	-0,59	0,26	0,16	0,09	-0,05	-0,09	m64	0,72	-0,11	-0,02	0,31	0,19	-0,27
m25	-0,58	0,35	0,25	0,00	-0,11	-0,27	m65	0,45	-0,35	-0,10	0,17	0,22	0,11
m26	0,08	-0,18	0,11	-0,23	0,36	-0,36	m66	0,43	-0,52	-0,09	0,05	0,04	0,40
m27	-0,24	-0,01	0,28	-0,14	0,43	-0,38	m67	0,74	-0,06	-0,11	0,13	0,18	-0,07
m28	0,67	0,22	0,21	-0,24	-0,05	0,13	m68	0,64	-0,09	-0,19	0,09	0,12	-0,04
m29	0,67	0,13	0,32	-0,30	-0,14	-0,12	m69	0,70	-0,16	0,05	-0,15	0,15	-0,02
m30	-0,63	0,05	-0,09	0,16	0,16	0,10	m70	0,77	-0,22	0,11	0,09	0,23	0,10
m31	-0,67	0,08	0,01	0,34	0,03	0,32	m71	0,60	-0,52	0,03	-0,11	0,04	0,05
m32	0,70	0,20	0,12	-0,21	0,08	0,19	m72	0,56	0,05	0,30	0,31	0,11	-0,10
m33	-0,71	0,29	-0,10	0,16	0,01	0,25	m73	0,72	-0,21	0,23	-0,04	0,21	0,00
m34	-0,70	0,22	-0,04	0,27	-0,03	0,24	m74	0,30	-0,22	-0,59	0,09	-0,22	0,02
m35	-0,46	0,29	-0,11	-0,01	0,18	0,23	m75	0,69	-0,16	0,04	0,11	0,00	0,19
m36	0,80	0,23	0,19	-0,22	0,04	0,06	m76	0,61	-0,36	-0,28	0,07	0,07	-0,02
m37	0,64	0,14	0,00	-0,36	-0,34	-0,07	m77	0,52	-0,23	-0,24	-0,11	0,21	0,01
m38	-0,51	0,10	0,35	0,01	0,36	0,41	m78	0,74	-0,36	0,11	-0,01	0,14	0,02
m39	-0,67	0,24	0,09	0,34	-0,23	0,18	m79	0,64	-0,13	0,19	0,19	0,02	0,23
m40	-0,70	0,07	0,29	0,28	0,11	0,24		0,55	0,30	0,28	-0,16	0,05	0,27
Açıklanan Varyans (%)								16,14	9,29	9,08	7,17	6,19	4,64
Toplam Varyans (%)								52,51					
KMO- Örneklem Yeterlilik Ölçümü								0,942					
Bartlett's Küresellik Testi (X ²)								25736					
sd								3081					
p								0,000					

r: Madde toplam korelasyonu

Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 79 maddeden oluşan ve altı boyut olarak planlanan (Yakınlık-Sıcaklık, Saygı, Öz bakım, Öğretim Desteği, Davranış Düzenleme, Çocukların Davranışları) olarak planlanan ölçekte çok sayıda maddenin faktör yükünün ait olduğu boyutta çok düşük (<0,40), diğer faktörlerde çok yüksek, boyutlardaki faktör yükleri arasındaki farkın 0,10'dan düşük olduğu ve çok sayıda maddenin planlanan boyutta yer almadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle sorunlu maddeler aşamalı olarak çıkarılarak analizler tekrarlanmış ve ölçekte 23 maddenin kaldığı tespit edilmiştir. Ölçekte analiz dışı bırakılan maddelerin aynı zamanda iki boyutta yer alan tüm maddeleri kapsadığı tespit edilmiş olup ölçeğin yeni yapısında 4 boyutun kaldığı (Yakınlık/Sıcaklık, Saygı, Öğretim Desteği, Çocukların Davranışları) tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi son aşamasında elde edilen ölçek yapısına ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 5.Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği Varimax Döndürmeli AFA Sonuçları

Madde ve Boyut	F1	F2	F3	F4
Yakınlık/Sıcaklık (F1)				
M3	0,76	0,11	0,30	0,08
M4	0,87	0,23	0,19	0,13
M5	0,75	0,25	0,38	0,12
M6	0,77	0,11	0,21	0,19
M10	0,77	0,28	0,19	0,20
Saygı (F2)				
M17	0,13	0,85	0,16	0,10
M18	0,43	0,62	0,39	0,17
M20	0,27	0,63	0,39	0,20
M21	0,38	0,68	0,17	0,31
Öğretim Desteği (F3)				
M52	0,09	0,19	0,71	0,16
M53	0,26	0,21	0,76	0,20
M55	0,35	0,09	0,73	0,04
M56	0,12	0,17	0,71	0,12
M57	0,43	0,14	0,75	0,07
M58	0,31	0,25	0,73	0,24
M59	0,08	0,05	0,72	0,30
M61	0,21	0,16	0,73	0,20
Çocukların Davranışları (F4)				
M65	0,12	0,05	0,27	0,48
M66	-0,05	0,10	0,27	0,71
M71	-0,05	0,17	0,37	0,72
M74	0,29	0,02	-0,17	0,61
M76	0,26	0,11	0,21	0,74
M77	0,18	0,23	0,10	0,67
Varyans (%)	23,23	18,49	13,74	10,97
Toplam Varyans (%)	66,43			

Tablo 5’deki son açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçekte kalan 23 maddenin 4 boyutta yer aldığı ve toplam varyansın %66,43 düzeyine yükseldiği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle 79 madde ile elde edilen %52,51 düzeyindeki toplam varyanstan daha yüksek bir toplam varyans elde edilmiştir. Boyutlardaki varyans oranları sırasıyla %23,23 / %18,49 / 13,74 ve %10,97 olarak tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinin son adımında kalan 23 maddenin faktör yüklerinin 0,40’tan yüksek olduğu, her maddenin yalnızca ait olduğu boyutta yüksek faktör yüküne sahip olduğu ve diğer faktörlerdeki faktör yükleri farkının 0,10’dan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada geliştirilen Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği için gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi sonucunda kalan 23 madde ve 4 boyutlu yapı ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi uyum indeks değerleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizinde Elde Edilen Model Uyum İyilik Değerleri

Model Uyum İndeksleri	İlk DFA	Son DFA*
	23 madde 4 boyut	23 madde 4 boyut
X ² /sd	3,545	2,955
SRMR	0,061	0,058
GFI	0,826	0,857
NNFI	0,870	0,900
CFI	0,885	0,914
RMSEA	0,088	0,077
Faktörler arası korelasyon	0,47 / 0,76	0,52/0,78
Faktör yükü	0,43 / 0,92	0,48 / 0,90

*: Kovaryans bağlantıları sonrası

Doğrulayıcı faktör analizi ilk sonuçlarına göre madde faktör yüklerinin uygun aralıklarda olduğu ancak model uyum indeks değerlerinin uygun aralıklarda olmadığı tespit edildiğinden öncelikle modifikasyon önerilerine uygun kovaryans bağlantıları (Ek-1) sonucunda uyum indeks değerlerinin iyi ve çok iyi düzeylere ulaştığı tespit edilmiştir.

Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri, faktör yüklerine ait t değerleri ve güvenirlik analizi kapsamında elde edilen madde toplam korelasyonu ve Cronbach Alpha katsayıları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. ÖÇEÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi

Madde ve Boyut	Std. β	t	r	α
Yakınlık/Sıcaklık (F1)				0,92
M3	0,79		0,62	
M4	0,88	18,28**	0,69	
M5	0,90	18,60**	0,74	
M6	0,75	15,03**	0,62	
M10	0,83	16,10**	0,68	
Saygı (F2)				0,84
M17	0,62		0,49	
M18	0,90	12,23**	0,74	
M20	0,77	11,18**	0,66	
M21	0,74	12,81**	0,65	
Öğretim Desteği (F3)				0,92
M52	0,66		0,58	
M53	0,82	15,36**	0,74	
M55	0,76	13,49**	0,65	
M56	0,69	11,20**	0,57	
M57	0,86	13,45**	0,74	
M58	0,86	13,51**	0,78	
M59	0,69	11,16**	0,59	
M61	0,76	12,19**	0,67	
Çocukların Davranışları (F4)				0,76
M65	0,48		0,41	
M66	0,58	6,98**	0,44	
M71	0,66	7,49**	0,55	
M74	0,46	6,10**	0,27	
M76	0,82	8,12**	0,61	
M77	0,69	7,67**	0,49	
Ölçeğin tümüne ait Cronbach				
Alpha (α)	0,93			

**p<0,01

r: Madde toplam korelasyonu

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda doğrulanan 23 maddenin ait oldukları 4 boyuttaki faktör yüklerinin 0,40'tan yüksek ve tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha katsayısı 0,93; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,9 / 0,84 / 0,92 ve 0,76 düzeyinde ve tüm maddeler için madde-toplam korelasyonu 0,20'den yüksek (0,27 ile 0,74 aralığında) tespit edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizi bulgularına göre Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi

Ölçeğinin 23 madde ve 4 boyutlu (yakınlık/sıcaklık, saygı, öğretim desteği, çocukların davranışları) yapısı ile güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

4.2 Betimsel Bulgular

Tablo 8’de ölçek puanlarının betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 8.Ölçek Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Boyutlar	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Ç	B
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm	328	1,04	6,29	2,90	0,98	0,61	0,22
	Dışadönüklük	328	2,62	7,00	5,58	0,92	-0,87	0,70
	Deneyime Açıklık	328	2,62	7,00	5,85	0,84	-0,26	-0,18
	Yumuşakbaşlılık	328	2,62	7,00	5,98	0,89	-0,40	-0,32
	Sorumluluk	328	2,57	7,00	5,74	0,90	-0,20	-0,36
RUH SAĞLIĞI ÖZELLİKLERİ (PSİKOLOJİK BELİRTİLER)	Somatizasyon	328	0,00	3,07	0,79	0,61	0,86	0,56
	Obsesif-Kompulsif	328	0,00	3,20	0,94	0,58	-0,07	-0,20
	Kişilerarası Duyarlık	328	0,00	3,11	0,83	0,60	0,01	-0,52
	Depresyon	328	0,00	3,07	0,85	0,60	0,82	0,96
	Kaygı	328	0,00	3,07	0,69	0,59	1,02	0,99
	Düşmanlık	328	0,00	3,07	0,68	0,61	0,99	0,85
	Fobik Kaygı	328	0,00	3,07	0,60	0,63	0,75	-0,17
	Paranoid Düşünce	328	0,00	3,07	0,82	0,62	0,68	0,30
	Psikotizm	328	0,00	3,07	0,61	0,61	0,77	-0,08
	Ek Belirtiler	328	0,00	3,07	0,83	0,58	0,64	0,52
GELİŞİME UYGUN UYGULAMALARA DAİR İNANÇLAR	Gelişime Uygun Uygulamalar	328	1,87	5,00	4,26	0,59	-0,37	-0,45
	Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar	328	1,00	4,33	1,95	0,60	0,49	0,27
	Aile, Kültür ve Kaynaştırma	328	1,87	5,00	4,09	0,66	-0,57	-0,07
	TOPLAM	328	2,46	4,67	3,43	0,34	0,08	0,67
ÖĞRETMEN ÇOCUK ETKİLEŞİM KALİTESİ	Yakınlık/Sıcaklık	328	2,20	7,00	5,71	1,07	-0,84	0,02
	Saygı	328	2,00	7,00	6,27	0,87	-0,72	-0,32
	Öğretim Desteği	328	1,63	7,00	6,01	0,89	-0,31	-0,49
	Çocukların Davranışları	328	2,17	7,00	6,17	0,83	-0,50	-0,46
	TOPLAM	328	2,62	7,00	6,04	0,74	-0,30	-0,62

Tablo 8’e göre katılımcıların en belirgin kişilik özelliklerinin yumuşakbaşlılık ($5,98 \pm 0,89$), deneyime açıklık ($5,85 \pm 0,84$) ve sorumluluk ($5,74 \pm 0,90$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8’e göre katılımcıların ruh sağlığı özelliklerinin (psikolojik belirtilerin) çok düşük düzeylerde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8’e göre katılımcıların çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlarının “gelişime uygun uygulamalar” ($4,26 \pm 0,59$) yönünde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8'e göre katılımcıların öğretmen çocuk etkileşim kalitesinin yüksek düzeyde olduğu ($6,04 \pm 0,74$) ve en yüksek etkileşim kalitesinin saygı ($6,27 \pm 0,87$) boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

4.3 Araştırma Modeline İlişkin Bulgular

Tablo 9'da değişkenler arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon testi sonuçlarına yer verilmiştir.

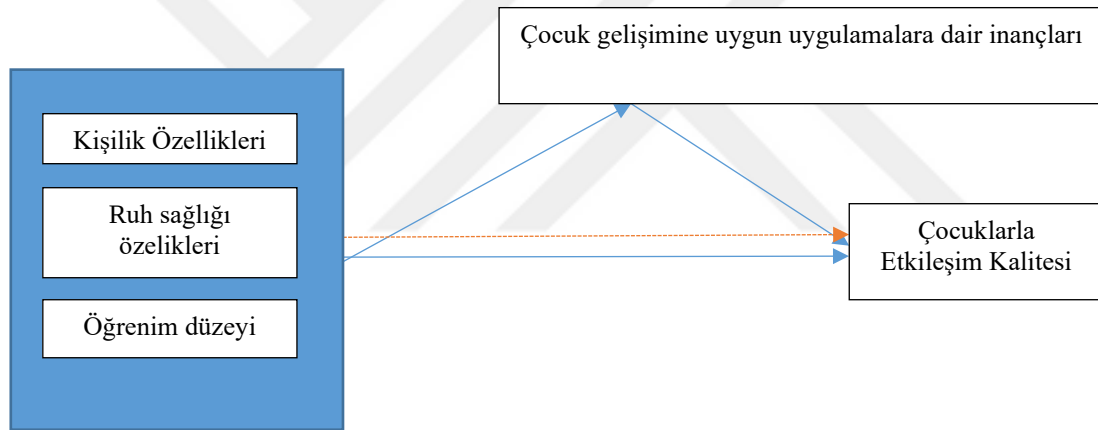


Tablo 9.Değişkenler arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyut	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1.Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm	-0,28**	-0,3**	-0,38**	-0,3**	0,17**	0,25**	0,21**	0,3**	0,2**	0,21**	0,10	0,24**	0,15**	0,15**	-0,12*	0,14**	-0,11*	-0,06	-0,24**	-0,14*	-0,17**	-0,17**	-0,23**	0,04	-0,08
2.Dışadönüklük		0,74**	0,53**	0,63**	-0,23**	-0,28**	-0,22**	-0,28**	-0,23**	-0,22**	-0,18**	-0,23**	-0,19**	-0,18**	0,27**	-0,22**	0,29**	0,23**	0,22**	0,2**	0,17**	0,13*	0,22**	-0,02	0,05
3.Deneyime Açıklık		1	0,63**	0,66**	-0,22**	-0,24**	-0,17**	-0,25**	-0,22**	-0,23**	-0,18**	-0,21**	-0,17**	-0,21**	0,35**	-0,28**	0,33**	0,26**	0,24**	0,19**	0,24**	0,14*	0,26**	0,03	0,07
4.Yumuşakbaşlılık			1	0,61**	-0,15**	-0,17**	-0,15**	-0,21**	-0,19**	-0,23**	-0,14*	-0,21**	-0,16**	-0,17**	0,26**	-0,16**	0,24**	0,21**	0,2**	0,16**	0,18**	0,07	0,19**	0,09	0,13*
5.Sorumluluk				1	-0,19**	-0,22**	-0,14**	-0,24**	-0,23**	-0,23**	-0,17**	-0,22**	-0,2**	-0,16**	0,29**	-0,15**	0,3**	0,28**	0,14*	0,11*	0,18**	0,09	0,16**	0,02	0,12*
6.Somatizasyon					1	0,75**	0,74**	0,82**	0,88**	0,8**	0,79**	0,75**	0,8**	0,79**	-0,31**	0,22**	-0,22**	-0,19**	-0,3**	-0,35**	-0,32**	-0,37**	-0,4**	-0,31**	-0,21**
7.Obsesif-Kompulsif						1	0,82**	0,88**	0,77**	0,74**	0,71**	0,8**	0,74**	0,77**	-0,31**	0,18**	-0,25**	-0,23**	-0,29**	-0,32**	-0,31**	-0,29**	-0,37**	-0,25**	-0,25**
8.Kişilerarası Duyarlık							1	0,87**	0,83**	0,83**	0,76**	0,86**	0,84**	0,78**	-0,29**	0,15**	-0,2**	-0,2**	-0,33**	-0,35**	-0,35**	-0,27**	-0,4**	-0,3**	-0,28**
9.Depresyon								1	0,89**	0,85**	0,78**	0,88**	0,84**	0,82**	-0,35**	0,21**	-0,28**	-0,25**	-0,37**	-0,4**	-0,39**	-0,36**	-0,46**	-0,28**	-0,28**
10.Kayı									1	0,9**	0,88**	0,83**	0,91**	0,81**	-0,36**	0,23**	-0,25**	-0,23**	-0,39**	-0,42**	-0,42**	-0,36**	-0,48**	-0,36**	-0,33**
11.Düşmanlık										1	0,85**	0,84**	0,92**	0,8**	-0,32**	0,23**	-0,23**	-0,2**	-0,34**	-0,39**	-0,4**	-0,3**	-0,43**	-0,38**	-0,33**
12.Fobik Kaygı											1	0,77**	0,88**	0,75**	-0,33**	0,17**	-0,23**	-0,24**	-0,3**	-0,35**	-0,35**	-0,31**	-0,39**	-0,39**	-0,28**
13.Paranoid Düşünce												1	0,84**	0,8**	-0,31**	0,24**	-0,24**	-0,19**	-0,39**	-0,43**	-0,41**	-0,34**	-0,47**	-0,29**	-0,26**
14.Psikotizm													1	0,8**	-0,31**	0,19**	-0,2**	-0,2**	-0,33**	-0,38**	-0,38**	-0,29**	-0,41**	-0,4**	-0,33**
15.Ek Belirtiler														1	-0,43**	0,29**	-0,33**	-0,28**	-0,37**	-0,42**	-0,41**	-0,34**	-0,46**	-0,32**	-0,23**
16.Gelişime Uygun Uygulamalar															1	-0,49**	0,83**	0,81**	0,35**	0,34**	0,37**	0,29**	0,41**	0,23**	0,05
17.Gelişime Uygun Olmayan Uygulamalar																1	-0,45**	0,00	-0,35**	-0,3**	-0,33**	-0,29**	-0,39**	-0,09	0,03
18.Aile, Kültür ve Kaynaştırma																	1	0,85**	0,26**	0,25**	0,29**	0,25**	0,31**	0,13*	0,00
19.ÇOCUK GELİŞİMİNE UYGUN UYGULAMALARA DAİR İNANÇLAR																		1	0,17**	0,19**	0,21**	0,17**	0,21**	0,17**	0,05
20.Yakınlık/Sıcaklık																			1	0,69**	0,6**	0,41**	0,85**	0,05	0,03
21.Sayı																				1	0,63**	0,46**	0,84**	0,22**	0,16**
22.Öğretim Desteği																					1	0,49**	0,84**	0,18**	0,19**
23.Çocukların Davranışları																						1	0,70**	0,16**	0,09
24.ÖĞRETMEN ÇOCUK ETKİLEŞİM KALİTESİ																							1	0,17**	0,13*
Öğrenim Düzeyi																								1	0,46**
Meslekteki Deneyim Süresi																									1
																									1

Tablo 9'daki bulgulara göre araştırmanın bağımsız değişkenleri kişilik özelliklerinden dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk ile aracı değişken çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar ve bağımlı değişken öğretmen çocuk etkileşim kalitesi arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik/nevrotiklik ile bağımlı değişken öğretmen çocuk etkileşim kalitesi arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki ($p<0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 9'daki bulgulara göre araştırmanın aracı değişkeni çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar ile bağımlı değişken öğretmen çocuk etkileşim kalitesi arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki ($p<0,05$) tespit edilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli-A

Aracı değişkenli modele ait hipotezler aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

H1a: Kişilik özellikleri ile çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 14'e göre Kişilik özellikleri ile çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$).

H1b: Ruh sağlığı özellikleri (psikolojik belirtiler) ile çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar arasında anlamlı ilişki vardır.

Tablo 14'e göre ruh sağlığı özellikleri (psikolojik belirtiler) ile ocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar arasında anlamlı ilişki vardır ($p<0,05$).

H1c: Öğretmenin ğrenim düzeyinin ocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar ile anlamlı ilişkisi vardır.

Tablo 14'e göre öğretmenin öğrenim düzeyi ile ocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar arasında anlamlı ilişki vardır.

H2: Gelişime uygun uygulamalara dair inançlar ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasında anlamlı ilişki vardır.

H3 hipotezleri;

H3a: Kişilik zelliklerinin çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H3b: Ruh sağlığı özelliklerinin (psikolojik belirtilerin) ocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H3c: Öğretmenin ğrenim düzeyinin çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H4a: Kişilik zellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide ocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların aracılık etkisi vardır. ocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar, mizaç ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirir.

H4b: Ruh sağlığı özellikler (psikolojik belirtiler) ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide ocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların aracılık etkisi vardır. ocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar, ruh sağlığı özellikler (psikolojik belirtiler) ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirir.

H4c: Öğretmenin ğrenim düzeyi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide ocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların aracılık etkisi vardır. ocuk

gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar, öğretmenin öğrenim düzeyi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirir.

Tablo 10’da kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişki ve bu ilişkide çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların aracılık rolünü belirlemeye yönelik gerçekleştirilen model testlerine ilişkin bulgular ve hipotez sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10. Kişilik Özelliklerinin Çocuklarla Etkileşim Kalitesi Üzerindeki Etkisi ve Bu İlişkide Çocuk Gelişimine Uygun Uygulamalara Dair İnançların Rolü

	Bağımsız değişkenler	B	SHB	β	t	p	VIF
1. Model	Sabit	-0,505	0,236		-2,138	0,033	
	Duygusal dengesizlik	-0,061	0,021	-0,168	-2,910	0,004	1,185
	Dışadönüklük	0,029	0,032	0,074	0,895	0,372	2,429
	Deneyime açıklık	0,187	0,088	0,192	2,130	0,034	2,887
	Yumuşak başlılık	0,001	0,066	0,001	0,012	0,990	1,973
	Sorumluluk	-0,060	0,073	-0,064	-0,823	0,411	2,131
	R=0,306 R ² =0,094 F _(5 322) =6,674 p=0,000						
2. Model	Sabit	0,412	0,340		1,215	0,225	
	Duygusal dengesizlik	-0,054	0,019	-0,150	-2,827	0,005	0,838
	Dışadönüklük	0,029	0,029	0,076	1,008	0,314	0,410
	Deneyime açıklık	0,053	0,082	0,054	0,646	0,519	0,332
	Yumuşak başlılık	-0,005	0,061	-0,006	-0,084	0,933	0,505
	Sorumluluk	-0,066	0,067	-0,070	-0,977	0,329	0,461
	Gelişime uygun uygulamalar	0,424	0,102	0,374	4,132	0,000	0,286
	Gelişime uygun olmayan uygulamalar	-0,387	0,097	-0,226	-3,986	0,000	0,731
	Aile, kültür ve kaynaştırma	-0,072	0,048	-0,133	-1,514	0,131	0,302
	R=0,502 R ² =0,252 F _(8 319) =13,460 p=0,000						
	R ² Fark=0,158 F_Değişim _(3 319) = 22,537 p=0,000						

Tablo 10’daki hiyerarşik regresyon analizinin birinci adımında araştırmanın bağımsız değişkenleri kişilik özelliklerinin, bağımlı değişken çocuklarla etkileşim kalitesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kurulan ilk modelin uygun olduğu ($F_{(5;322)}=6,67$; $p<0,05$); bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$) görülmektedir. Kişilik özellikleri değişkenleri birlikte, çocuklarla etkileşim kalitesindeki değişimin yaklaşık %9’unu ($R^2=0,094$) açıklamaktadır. Birinci modele göre duygusal dengesizliğin

çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu ($\beta=-0,17$; $t=-2,91$; $p<0,05$); deneyime açıklığın çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu ($\beta=0,19$; $t=2,13$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Duygusal dengesizlik, çocuklarla etkileşim kalitesinde düşüşe yol açmakta, deneyime açıklık ise çocuklarla etkileşim kalitesinin yükselmesine yol açmaktadır.

Çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların dahil edildiği ikinci modelin uygun olduğu ($F_{(8,319)}=13,46$; $p<0,05$); bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$) görülmektedir. Çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar değişkenlerinin modele katılmasıyla çocuklarla etkileşim kalitesindeki değişimin açıklanma oranı yaklaşık %25 ($R^2=0,252$) olarak tespit edilmiştir. İkinci modelde çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların modele katılmasıyla açıklanan varyans farkının %16 düzeyinde ($1.R^2 - 2.R^2=0,158$) olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{\text{değişim}(3; 319)}=22,54$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların aracılık rolü bulunmaktadır. Çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar, kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirmektedir.

H3a Kabul: Kişilik özelliklerinin çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H4a Kabul: Kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların aracılık etkisi vardır. Çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar, kişilik ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirir.

Tablo 11’de ruh sağlığı özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişki ve bu ilişkide çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların aracılık rolünü belirlemeye yönelik gerçekleştirilen model testlerine ilişkin bulgular ve hipotez sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11.Ruh Sağlığının Çocuklarla Etkileşim Kalitesi Üzerindeki Etkisi ve Bu İlişkide Çocuk Gelişimine Uygun Uygulamalara Dair İnançların Rolü

	Bağımsız değişkenler	B	SHB	β	t	p	VIF
1. Model	Sabit	-0,873	0,244		-3,575	0,000	
	Somatizasyon	0,091	0,062	0,157	1,478	0,140	5,021
	Obsesif-kompulsif	0,186	0,129	0,155	1,446	0,149	5,082
	Kişilerarası duyarlık	0,148	0,124	0,136	1,200	0,231	5,701
	Depresyon	-0,077	0,092	-0,130	-0,836	0,404	10,700
	Kaygı	-0,340	0,104	-0,565	-3,266	0,001	13,293
	Düşmanlık	0,049	0,078	0,085	0,628	0,530	8,060
	Fobik kaygı	0,117	0,169	0,077	0,693	0,489	5,504
	Paranoid düşünce	-0,193	0,067	-0,336	-2,902	0,004	5,973
	Psikotizm	0,330	0,236	0,210	1,400	0,162	10,023
	Ek belirtiler	-0,167	0,058	-0,273	-2,867	0,004	4,017
	R=0,535	R ² =0,287	F _(10 317) =12,737	p=0,000			
2. Model	Sabit	-0,401	0,152		-2,647	0,009	
	Somatizasyon	-0,025	0,055	-0,042	-0,451	0,652	3,793
	Obsesif-kompulsif	0,135	0,115	0,112	1,167	0,244	3,927
	Kişilerarası duyarlık	0,107	0,121	0,098	0,881	0,379	5,262
	Düşmanlık	-0,005	0,069	-0,009	-0,076	0,939	5,983
	Fobik kaygı	-0,005	0,149	-0,003	-0,033	0,974	4,119
	Paranoid düşünce	-0,221	0,064	-0,385	-3,449	0,001	5,331
	Ek belirtiler	-0,168	0,059	-0,275	-2,859	0,005	3,958
	R=0,502	R ² =0,252	F _(7 320) =15,387	p=0,000			
2. Model	Sabit	0,363	0,301		1,205	0,229	
	Somatizasyon	-0,027	0,052	-0,046	-0,520	0,604	3,818
	Obsesif-kompulsif	0,116	0,109	0,096	1,061	0,290	3,960
	Kişilerarası duyarlık	0,025	0,116	0,023	0,219	0,827	5,380
	Düşmanlık	0,006	0,065	0,011	0,094	0,925	6,015
	Fobik kaygı	-0,021	0,142	-0,014	-0,148	0,882	4,198
	Paranoid düşünce	-0,199	0,061	-0,347	-3,275	0,001	5,406
	Ek belirtiler	-0,061	0,058	-0,100	-1,050	0,295	4,353
	Gelişime uygun uygulamalar	0,276	0,100	0,244	2,757	0,006	3,766
	Gelişime uygun olmayan uygulamalar	-0,352	0,092	-0,205	-3,810	0,000	1,396
	Aile, kültür ve kaynaştırma	-0,043	0,045	-0,079	-0,958	0,339	3,307
	R=0,584	R ² =0,341	F _(10 317) =16,380	p=0,000			
	R ² Fark=0,089	F Değişim _(3 317) = 14,241	p=0,000				

Tablo 11'deki hiyerarşik regresyon analizinin birinci adımında araştırmanın bağımsız değişkenleri ruh sağlığı özelliklerinin (psikolojik belirtilerin), bağımlı değişken çocuklarla etkileşim kalitesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kurulan ilk modelin uygun olduğu ($F_{(10;317)}=12,74$; $p<0,05$) ancak bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olduğu ($VIF>10$) tespit edildiğinden çoklu bağlantıya neden olan (aralarında yüksek korelasyon bulunan) değişkenler çıkarılarak ikinci model kurulmuştur. İkinci modelde bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı ve modelin uygun olduğu ($F_{(7;320)}=15,39$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Ruh sağlığı özellikleri (psikolojik belirtiler) değişkenleri birlikte, çocuklarla etkileşim kalitesindeki değişimin yaklaşık %25'ini ($R^2=0,252$) açıklamaktadır. İkinci modele göre paranoid düşünce ($\beta=-0,38$; $t=-3,45$; $p<0,05$) ve ek belirtilerin ($\beta=-0,27$; $t=-2,86$; $p<0,05$) çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisi oldukları tespit edilmiştir. Paranoid düşünce ve ek belirtiler, çocuklarla etkileşim kalitesinde düşüşe yol açmaktadır.

Çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların dahil edildiği üçüncü modelin uygun olduğu ($F_{(10;317)}=16,38$; $p<0,05$); bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$) görülmektedir. Çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar değişkenlerinin modele katılmasıyla çocuklarla etkileşim kalitesindeki değişimin açıklanma oranı yaklaşık %34 ($R^2=0,341$) olarak tespit edilmiştir. Üçüncü modelde çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların modele katılmasıyla açıklanan varyans farkının %9 düzeyinde ($1.R^2 - 2.R^2=0,089$) olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{\text{değişim}(3; 317)}=14,24$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle ruh sağlığı özellikleri (psikolojik belirtiler) ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların aracılık rolü bulunmaktadır. Çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar, ruh sağlığı özellikleri (psikolojik belirtiler) ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirmektedir.

H3b Kabul: Ruh sağlığı özelliklerinin (psikolojik belirtiler) çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H4b Kabul: Ruh sağlığı özellikleri (psikolojik belirtiler) ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların aracılık

etkisi vardır. Çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar, ruhsal belirtiler ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirir.

Tablo 12’de öğretmenin öğrenim düzeyi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişki ve bu ilişkide GUU dair inançların aracılık rolünü belirlemeye yönelik gerçekleştirilen model testlerine ilişkin bulgular ve hipotez sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12.Öğretmenin Öğrenim Düzeyinin Çocuklarla Etkileşim Kalitesi Üzerindeki Etkisi ve Bu İlişkide Öğretmenin GUU Dair İnançların Rolü

	Bağımsız değişkenler	B	SHB	β	t	p	VIF
1. Model	Sabit	-0,852	0,079		-10,711	0,000	
	Öğrenim düzeyi	0,133	0,042	0,172	3,145	0,002	1,000
	R=0,172 R ² =0,029 F _(1 326) =9,894 p=0,002						
2. Model	Sabit	0,328	0,295		1,112	0,267	
	Öğrenim düzeyi	0,062	0,039	0,080	1,569	0,118	1,074
	Gelişime uygun uygulamalar	0,400	0,105	0,353	3,789	0,000	3,616
	Gelişime uygun olmayan uygulamalar	-0,443	0,096	-0,259	-4,593	0,000	1,323
	Aile, kültür ve kaynaştırma	-0,058	0,048	-0,107	-1,197	0,232	3,301
	R=0,475 R ² =0,226 F _(4 323) =23,554 p=0,000						
	R ² Fark=0,196 F_Değişim _(3 323) = 27,309 p=0,000						

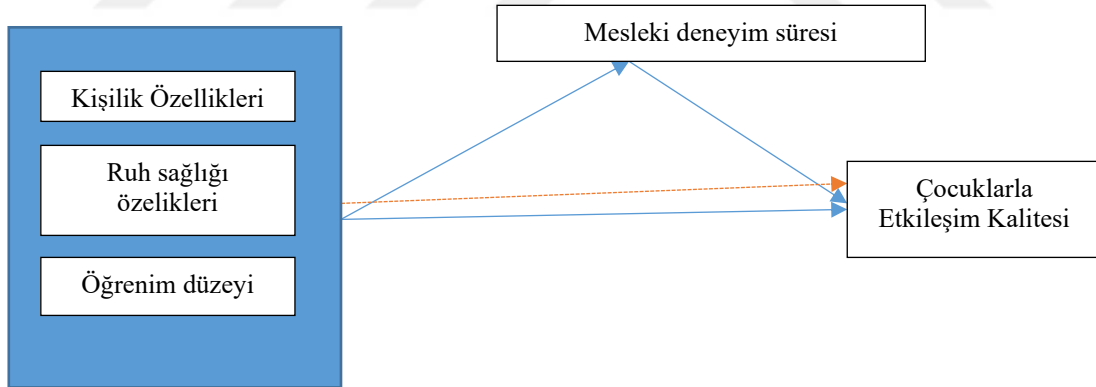
Tablo 12’deki hiyerarşik regresyon analizinin birinci adımında araştırmanın bağımsız değişkeni öğretmenin öğrenim düzeyinin, bağımlı değişken çocuklarla etkileşim kalitesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kurulan ilk modelin uygun olduğu ($F_{(1;326)}=9,89$; $p<0,05$) görülmektedir. Öğretmenin öğrenim düzeyi, çocuklarla etkileşim kalitesindeki değişimin yaklaşık %3’ünü ($R^2=0,029$) açıklamaktadır. Birinci modele göre öğretmenin öğrenim düzeyinin çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir ($\beta=0,17$; $t=3,14$; $p<0,05$). Öğretmenin öğrenim düzeyi, çocuklarla etkileşim kalitesinin yükselmesine yol açmaktadır.

Çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların dahil edildiği ikinci modelin uygun olduğu ($F_{(4;323)}=23,55$; $p<0,05$); bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$) görülmektedir. Çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar değişkenlerinin modele katılmasıyla çocuklarla etkileşim

kalitesindeki değişimin açıklanma oranı yaklaşık %23 ($R^2=0,226$) olarak tespit edilmiştir. İkinci modelde çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların modele katılmasıyla açıklanan varyans farkının %20 düzeyinde ($1.R^2 - 2.R^2=0,196$) olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{\text{değişim}(3; 323)}=27,31$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenin öğrenim düzeyi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların aracılık rolü bulunmaktadır. Çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar, öğretmenin öğrenim düzeyi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirmektedir.

H3c Kabul: Öğretmenin öğrenim düzeyinin çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde anlamlı etkisi vardır.

H4c Kabul: Öğretmenin öğrenim düzeyi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların aracılık etkisi vardır. Çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar, öğretmenin öğrenim düzeyi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirir.



Şekil 2. Araştırma Modeli-B

Aracı değişkenli modele ait hipotezler aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

H5a: Kişilik özellikleri ile öğretmenin mesleki deneyim süresi ile anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 9'a göre kişilik özelliklerinden yumuşakbaşlılık ve sorumluluk ile öğretmenin mesleki deneyim süresi arasında anlamlı ilişki vardır ($p<0,05$).

H5b: Ruh sağlığı özellikleri (psikolojik belirtiler) ile öğretmenin mesleki deneyim süresi arasında anlamlı ilişkisi vardır.

Tablo 9'a göre ruh sağlığı özellikleri (psikolojik belirtiler) ile öğretmenin mesleki deneyim süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$).

H5c: Öğretmenin ğrenim düzeyinin öğretmenin mesleki deneyim süresi ile anlamlı bir ilişki vardır.

H6: Öğretmenin mesleki deneyim süresi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasında anlamlı ilişki vardır.

H7a: Kişilik zellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenin mesleki deneyim süresinin aracılık etkisi vardır. Öğretmenin mesleki deneyim süresi, kişilik ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirir.

H7b: Ruh sağlığı özellikler (psikolojik belirtiler) ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenin mesleki deneyim süresinin aracılık etkisi vardır. Öğretmenin mesleki deneyim süresi, ruh sağlığı özellikleri (psikolojik belirtiler) ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirir.

H7c: Öğretmenin ğrenim düzeyi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenin mesleki deneyim süresinin aracılık etkisi vardır. Öğretmenin mesleki deneyim süresi, öğretmenin öğrenim düzeyi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirir.

Tablo 13'te kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişki ve bu ilişkide öğretmenin mesleki deneyim süresinin aracılık rolünü belirlemeye yönelik gerçekleştirilen model testlerine ilişkin bulgular ve hipotez sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13.Kişilik Özelliklerinin Çocuklarla Etkileşim Kalitesi Üzerindeki Etkisi ve Bu İlişkide Öğretmenin Mesleki Deneyim Süresinin Rolü

	Bağımsız değişkenler	B	SHB	β	t	p	VIF
1. Model	Sabit	-0,505	0,236		-2,138	0,033	
	Duygusal dengesizlik	-0,061	0,021	-0,168	-2,910	0,004	1,185
	Dışadönüklük	0,029	0,032	0,074	0,895	0,372	2,429
	Deneyime açıklık	0,187	0,088	0,192	2,130	0,034	2,887
	Yumuşak başlılık	0,001	0,066	0,001	0,012	0,990	1,973
	Sorumluluk	-0,060	0,073	-0,064	-0,823	0,411	2,131
	R=0,306 R ² =0,094 F _(5 322) =6,674 p=0,000						
2. Model	Sabit	-0,620	0,241		-2,567	0,011	
	Duygusal dengesizlik	-0,060	0,021	-0,165	-2,863	0,004	1,186
	Dışadönüklük	0,031	0,032	0,079	0,963	0,336	2,432
	Deneyime açıklık	0,191	0,088	0,196	2,183	0,030	2,889
	Yumuşak başlılık	-0,009	0,066	-0,010	-0,138	0,890	1,984
	Sorumluluk	-0,071	0,073	-0,075	-0,968	0,334	2,142
	Mesleki deneyim süresi	0,034	0,016	0,110	2,063	0,040	1,023
	R=0,325 R ² =0,106 F _(5 322) =6,328 p=0,000						
	R ² Fark=0,012 F_Değişim _(3 321) = 4,257 p=0,000						

Öğretmenin mesleki deneyim süresinin dâhil edildiği ikinci modelin uygun olduğu ($F_{(6;321)}=6,33$; $p<0,05$); bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$) görülmektedir. Öğretmenin mesleki deneyim süresi değişkeninin modele katılmasıyla çocuklarla etkileşim kalitesindeki değişimin açıklanma oranı yaklaşık %11 ($R^2=0,106$) olarak tespit edilmiştir. İkinci modelde öğretmenin mesleki deneyim süresinin modele katılmasıyla açıklanan varyans farkının %1 düzeyinde ($1.R^2 - 2.R^2=0,012$) olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F_{\text{değişim}(3; 321)}=4,26$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenin kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenin mesleki deneyim süresinin aracılık rolü bulunmaktadır. Öğretmenin mesleki deneyim süresi, öğretmenin kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirmektedir.

H7a **Kabul:** Kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenin mesleki deneyim süresinin aracılık etkisi vardır. Öğretmenin mesleki deneyim süresi, kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirir.



BÖLÜM 5.TARTIŞMA

5.1 Öğretmen-Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeğinin Geçerli ve Güvenilirliğine İlişkin Sonuçlar

Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda doğrulanan 23 maddenin ait oldukları 4 boyuttaki faktör yüklerinin 0,40'tan yüksek ve tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha katsayısı 0,93; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları yakınlık/sıcaklık için 0,92, saygı için / 0,84 / öğretim desteği için 0,92 ve çocuk davranışları için 0,76 düzeyinde ve tüm maddeler için madde-toplam korelasyonu 0,20'den yüksek (0,27 ile 0,74 aralığında) tespit edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizi bulgularına göre Öğretmen Çocuk Etkileşim Ölçeğinin 23 madde ve 4 boyutlu (yakınlık/sıcaklık, saygı, öğretim desteği, çocukların davranışları) yapısı ile güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

5.2 Öğretmenlerin Çocuklarla Etkileşimlerinin Niteliğine İlişkin Betimsel Veriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların öğretmen çocuk etkileşim kalitesinin yüksek düzeyde olduğu ($6,04 \pm 0,74$) ve en yüksek etkileşim kalitesinin saygı ($6,27 \pm 0,87$) boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Daha önce yapılan kimi araştırmalar da (Barros ve diğerleri, 2017; Castle, ve diğerleri, 2016; Tekmen, 2005) okul öncesi öğretmen çocuk etkileşimlerinin kalitesinin yüksek olduğunu gösterirken diğer bazı araştırmalar (Hu B. Y., Fan, Wu, LoCasale-Crouch ve Song, 2020; Jingbo ve Elicker, 2005; Karuppiyah, 2021) okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin düşük olduğunu göstermektedir.

Örneğin, Tekmen (2005) tarafından Ankara'daki okul öncesi kurumların niteliğini belirlemek üzere yapılan bir çalışmada öğretmen-çocuk etkileşimlerini de içeren sınıf kalite göstergelerinden "etkileşimler" puan ortalamasının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Portekiz'de yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmen-

çocuk etkileşimlerinin büyük oranda olumlu olduğu, yetişkinlerin çocukların ihtiyaçlarına duyarlı ve hassas oldukları gözlenmiştir (Barros, ve diğerleri, 2017). Buna karşın Çin’de yapılan bir çalışmada öğretmen çocuk etkileşimlerinin kalitesinin düşük olduğu, öğretmenlerin çocuklar üzerinde aşırı kontrol sağlamaya çalıştıkları ve çocukları aşırı kısıtladıkları belirlenmiştir. Bu sınıflardaki öğrencilerin de itaat etme ve öğretmenin otoritesine yüksek düzeyde bağlılık gösterme eğiliminde oldukları gözlenmiştir (Jingbo ve Elicker, 2005). Yine Çin’de yapılan bir başka çalışmada da öğretmen-çocuk etkileşimlerinin duygusal destek kalitesi orta düzeyde, öğretim desteği kalitesi ise düşük düzeyde şeklinde bulunmuştur (Hu B. Y., Fan, Wu, LoCasale-Crouch ve Song, 2020). Kim araştırmacılar bu etkileşim tarzının Çin kültürünün özelliklerinin bir sonucu olduğunu belirtmişlerdir (Jingbo ve Elicker, 2005). Bu sonuçlar öğretmen-çocuk etkileşimlerinin gerçekleştiği kültürel bağlamın bu etkileşimlerin kalitesine etkiye bulunabileceğine işaret etmektedir. Türkiye’de son 30 yıldır çocuğun değerinin giderek arttığı ve yetişkinlerin çocuk merkezli bakışlarının giderek güçlendiğine dair kanıtlar mevcuttur (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005). Bu kanıtlara dayanarak toplumsal bağlamın öğretmenler ile çocuklar arasındaki etkileşimlerin yüksek kaliteli olmasını teşvik eden bir yapıda olduğu ve bunun sonucu olarak sınıflarda gözlenen öğretmen-çocuk etkileşim kalitesinin yüksek olduğu söylenebilir.

ÖÇE kalitesinin yüksek olmasına katkı sunan bir diğer faktör de Türkiye’deki okul öncesi kurumlarda uygulanan okul öncesi program olabilir. Kimi eksikliklerine rağmen Türkiye’de uygulanan okul öncesi programların çocuk merkezli, esnek ve dengeli olduğu söylenebilir (Tuncer, 2015). Toplumsal yapı otoriteye saygı, hürmet ve yaşlılara saygı gibi daha geleneksel normal ile şekilleniyor olsa da Türkiye’deki okul öncesi eğitim programı genel olarak GUU ile uyumludur (McMullen, ve diğerleri, 2005). Programın çocuk merkezli bir anlayışa uygun olarak oluşturulmuş olması öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesini artıran başka bir faktör olabilir. Öğretmen odaklı öğretim programının uygulandığı Singapur’da yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmen çocuk etkileşimi kalitesinin düşük olduğunu gösteren sonuçlar bu görüşü destekler niteliktedir (Karuppiyah, 2021).

ÖÇE etkileşim kalitesinin yüksek olmasına katkı sunan bir başka faktör de katılımcıların cinsiyeti olabilir. Bu çalışmaya katılan 328 öğretmenin %79,9’unun

(n=262) kadın olması bu sonuçla ilişkili olabilir. Kişiler arası ilişkilerde cinsiyet rollerinin etkili olduğuna dair kanıtlar buna işaret etmektedir. Örneğin Ata ve Akman (2012) tarafından 150 okul öncesi öğretmen katılımı ile yürütülen bir çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla sürekli öfke sergiledikleri bulunmuştur. Decker ve Rimm-Kaufman (2008) ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla çocuk merkezli tutumlar sergileme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Bu kanıtlar katılımcı grubun çoğunluğunun kadın olması ile bu sonuç arasında bir bağlantı olabileceğini göstermektedir.

Öte yandan okul öncesi ÖÇE kalitesinin yüksek olması, öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olması ile de ilişkili olabilir. Araştırmalar okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumlarının “yüksek düzeyde” olduğunu göstermektedir (Konca ve Dikmenli, 2021). Bununla beraber öğretmenlerin mesleki doyumları ile çocuklarla etkileşimlerinin kalitesi arasında bir bağlantı olduğu da bildirilmektedir (Penttinen, Pakarinen, Suchodoletz ve Lerkkanen, 2020). Bu kanıtlara dayanarak okul öncesi öğretmenlerin mesleki doyumunun yüksek olmasının, ÖÇE kalitesine katkıda bulunan bir faktör olabileceği söylenebilir.

Yukarıdaki veriler, okul öncesi öğretmen çocuk etkileşimlerinin niteliğinin birden fazla faktör ile ilişkili olabileceğini, bu nedenle farklı örneklemelerden birbirleri ile uyumlu olmayan sonuçlar alınabileceğini göstermektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi ülkenin çocuk yetiştirme kültürü, çocuğun toplumsal değeri, uygulanan programın niteliği, öğretmenin cinsiyeti vb değişkenlere göre farklılaşabilmektedir.

5.3 Öğretmenlerin Kişilik Özelliğine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların en belirgin kişilik özelliklerinin yumuşakbaşlılık ($5,98 \pm 0,89$), deneyime açıklık ($5,85 \pm 0,84$) ve sorumluluk ($5,74 \pm 0,90$) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar önceki araştırma sonuçları ile uyumludur. Türkiye’de ve yurtdışında yapılmış çok sayıda çalışma da benzer sonuçlar sunmaktadır (Djigić, Stojiljković ve Dosković, 2014; Jin ve Kim, 2018; Mariana, Fabiana ve Andreea, 2016; Perkmen, Toy, Caracuel ve Shelley, 2018; Smidt ve Lehl, 2018). Almanya da yapılan bir çalışmada öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin puanları sırası ile uyumluluk ($m=6,04$), vicdanlılık ($m=5,69$), deneyime açıklık ($m=5,44$) dışadönüklük

(m=4,81), nevrozizm (m=4,11),) olarak bulunmuştur (Smidt, Kammermeyer, Roux, Theisen ve Weber, 2018). Hırvatistan'da yapılan bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerin dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal istikrar ve deneyime açıklık açısından tüm kişilik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Vorkapić ve Peloz, 2017). Güney Kore'de yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin 5 li likert tipi ölçek ile belirlenen kişilik özelliklerine ilişkin puanları nevrozizm (M=2,58), dışadönüklük (M=3,21), deneyime açıklık (M=3,24), uyumluluk (M=3,49) ve vicdanlılık (M=3,62) olarak bulunmuştur (Jin ve Kim, 2018). Romanya da yapılan bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerin dışadönüklük, uyumluluk ve özdenetim puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur (Mariana, Fabiana, ve Andreea, 2016). Farklı kültürlerde yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerine (Deneyime Açıklık, uyumluluk, vicdanlılık, dışadönüklük) ilişkin puanlarının yüksek, olumsuz özelliklere (nevrozizm) ait puanlarının ise düşük olduğu görülmektedir. Wong (2019) da okul öncesi öğretmenlerin kişilik özelliklerinin büyük oranda benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kimi araştırmacılar da öğretmenlik mesleğinin, diğerleri ile iyi ilişkiler kurmaya yatkın kişiler tarafından tercih edildiğini belirtmektedirler (Mariana, Fabiana ve Andreea, 2016; Perkmen, Toy, Caracuel ve Shelley, 2018). Bu sonuçlar kişilik özellikleri ile meslek tercihleri arasındaki bağlantılar ile ilişkili olabilir. Sharf (2017), Holland'ın meslek seçimini kişiliğin bir uzantısı olarak gördüğünü, meslek seçimi sürecinde bireylerin ilgi ve değerlerinin rol oynadığını belirtmektedir (akt. Aslan, 2018). Buna göre bireyler kişilik özellikleri ile uyumlu meslekleri seçme eğilimindedir. Stansfeld (2002) ise belirli mesleklerin çalışma koşullarının, belirli kişilik tipleri için daha uygun olduğunu, bu kişilerin bu meslekleri tercih etme eğiliminde olduklarını ve bazen de bu özellikleri nedeni ile bu işlere kabul edilebildiklerini aktarmaktadır. Çocuklarla yoğun şekilde etkileşimde bulunmayı gerektiren okul öncesi öğretmenlik mesleği, başka herhangi bir mesleğe kıyasla yetişkinin çocuklarla çalışmaya istekli olmasını, çocuklara karşı kibar, sevecen ve yumuşak kalpli tutumlar sergilemesini gerektirmektedir (Vorkapić, 2012).

Vedel (2016) tarafından yapılan sistematik literatür taraması sonucunda da kişilik özellikleri ile üniversitede seçilen bölüm arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre beşerî bilimleri tercih eden öğrencilerin nevrozizm, deneyime açıklık ve uyumluluk puanları mühendislik, ekonomi, hukuk vb bölümlerine devam eden öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bu veriler benzer kişilik özelliklerine sahip bireylerin aynı meslekleri tercih eğiliminde olduğuna işaret etmektedir.

Yapılan bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri puanları diğer meslek gruplarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Buna karşın aynı örneklemdaki öğretmenlerin nevrozizm puanları ise diğer meslek gruplarına göre anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur (Mariana, Fabiana ve Andreea, 2016). Yine bir başka çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık puanları normatif örnekleme göre anlamlı düzeyde daha yüksek iken nevrozizm puanı normatif örnekleme göre daha düşük bulunmuştur (Vorkapić, 2012). Bu veriler olumlu kişilik özelliği puanı yüksek olan kişilerin okul öncesi öğretmenlik mesleğini tercih etme eğiliminde olduklarına işaret etmektedir. Wong ve Li-Fang (2013) da okul öncesi öğretmenlerin kişilik özelliklerinin seçtikleri alanın çalışma koşulları ile örtüşme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Bu veriler ışığında okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla iyi ilişkiler kurma eğiliminde olan bireyler olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlik mesleğinin pozitif kişilik özelliklerine sahip olmayı gerektirdiği ve bu mesleğin daha çok olumlu kişilik özelliklerine sahip kişiler tarafından tercih edildiği söylenebilir. Dolayısı ile okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri incelendiğinde, benzer kişisel özelliklerine sahip oldukları yönünde bir veriye ulaşılmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

5.4 Öğretmenlerin ruh sağlığı özelliklerine ilişkin Sonuçlar

Bu çalışmada yer alan katılımcıların ruh sağlığı özelliklerinin (psikolojik belirtilerin) çok düşük düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bu bulgu ile uyumlu kimi sonuçlar olduğu görülmektedir. Örneğin Çin’li okul öncesi öğretmenlerin ruhsal belirtilerini taramak için SCL 90 isimli ölçeğin kullanıldığı araştırmaların

sonuçlarının tutarsız olmasından yola çıkılarak yapılan bir meta analiz çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin ruhsal belirti puanlarının düşük olduğu ve ciddi düzeyde ruhsal problemlerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin ruhsal belirti puanlarının ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin belirti puanlarından da daha düşük olduğu bulunmuştur (Huiyong, Jingjing, Manlu ve Hong, 2016). Çin de yapılan bir başka çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin SCL 90 ile ölçülen ruhsal problem belirti puanlarının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir (Yang, You, Zhang, Lian ve Feng, 2019). Yine Çin’de yapılan bir başka çalışmada okul öncesi öğretmenlerin ruhsal problemlerinin “düşük” ile “orta seviyeli” düzeylerinde olduğu görülmüştür (Huang, Liu ve Yanjie, 2020).

Macaristan’da yapılan bir çalışmada ise örneklemin %72,6 depresif belirtilerinin “hafif” düzeyde olduğu görülmüştür (Fináncz, Nyitrai, Podráczky ve Csimá, 2020). Benzer şekilde Amerika’da yapılan bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin depresyon puanlarının oldukça düşük olduğu görülmüştür (Hindman ve Bustamante, 2019). Yine Amerika’da yapılan bir başka çalışmada okul öncesi öğretmenlerin yalnızca %16 sının depresif belirtileri olduğu görülmüştür (Castle, ve diğerleri, 2016). Almanya’da yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin % 20,5’inin psikopatolojik semptomlar sergilediği bulunmuştur (Bauer , ve diğerleri, 2006). Türkiye’de yapılan bazı çalışmalar da öğretmen adaylarının psikolojik belirti düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir (Bulut ve Yıldırım, 2020; Pekdoğan, 2017).

Farklı ülkelerde yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerin ruhsal belirtilerinin düşük düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bununla beraber bazı araştırmalar farklı sonuçlar sunmaktadır. Öğretmen ruh sağlığına ilişkin bulgular arasındaki farklılıklar katılımcı grubunun özellikleri, örneklem büyüklüğü, tercih edilen ölçme araçlarının niteliği, araştırma deseni, katılımcıların farklı çalışma koşullarında olması vb faktörlerle ilgili olabilmektedir (Droogenbroeck ve Spruyt, 2015). Bununla beraber yukarıdaki veriler ışığında okul öncesi öğretmenlerin ruhsal problemlerinin genel olarak “düşük düzeyde” olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin ruhsal belirtilerinin düşük olması öğretmenlerin kişilik özelliği ile ilişkili olabilir. Zira olumlu kişilik özelliklerine sahip olmak, ruh sağlığı açısından koruyucu bir faktör olarak kabul edilmektedir (Furnham ve Cheng, 1999).

Olumsuz kişilik özelliklerine sahip olmak bir ruhsal probleme neden olabileceği gibi ruhsal problemin seyrine, sonucuna ve tekrarına neden olabilmektedir (Duggan, ve diğerleri, 2002). Buna göre olumlu kişilik özelliklerine sahip olan bireylerin ruhsal belirtilerinin düşük düzeyli olması beklenir. Çok sayıda araştırma da okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu kişilik özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir (Djigić, Stojiljković ve Dosković, 2014; Jin ve Kim, 2018; Mariana, Fabiana ve Andreea, 2016; Perkmen, Toy, Caracuel ve Shelley, 2018; Smidt ve Lehl, 2018; Vorkapić, 2012). Aynı şekilde yukarıda da belirtildiği üzere okul öncesi öğretmenlerin ruhsal belirtilerinin “düşük düzeyli” olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin de deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk gibi olumlu kişilik özelliklerine ilişkin puanlarının “yüksek”, buna karşın ruhsal belirtilerinin ise “düşük” olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında okul öncesi öğretmenlerin ruhsal belirtilerinin düşük olmasının, olumlu kişilik özelliği puanlarının yüksek olması ile bağlantılı olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin ruh sağlığı belirtilerinin düşük olmasına katkı sunan bir başka faktör de çalışma koşulları olabilir. Bireylerin çalışma koşulları ile ruh sağlıkları arasında önemli ilişkiler vardır. Kişinin yorucu çalışma temposu, görevin çalışandan yüksek düzeyli psikolojik talepler gerektirmesi, iş ile ilgili stresli durumlar ruh sağlığı için tehdit oluşturmaktadır (Stansfeld, 2002). Okul öncesi sınıfların tüm zorluklarına rağmen küçük çocuklarla çalışıyor olmak, günlük çalışma süresinin uzun olmaması (bu katılımcı grubu için ortalama 6 saat) öğretmen ruh sağlığı için koruyucu bir faktör olabilir. Yapılan araştırmalar da okul öncesi öğretmenlerin iş doyumu seviyesinin *yüksek seviyede* olduğunu göstermektedir (Akyol Kılıç, 2014). Olumlu çalışma şartları ve iş doyumunun yüksek olması öğretmen ruh sağlığı için koruyucu bir işlev görüyor olabilir. İş doyumu ile ruh sağlığı arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar buna işaret etmektedir (Naldan, Karayağmurlu, Yayık ve Arı, 2019)

5.5 Öğretmenlerin GUU Dair İnançlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlarının “gelişime uygun uygulamalar” ($4,26 \pm 0,59$) yönünde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Türkiye’de ve yurtdışında daha önce yapılmış olan çalışmaların sonuçları ile uyumludur. Ankara ve İstanbul’da bulunan çeşitli kurumlarda görev yapan

okul öncesi öğretmenleri ile yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda öğretmenlerin bu türden inançlarının, GUU dair inançlar yönünde olduğu belirlenmiştir (Erdiller ve McMullen, 2003). Yine Ankara'daki okul öncesi kurumlarda yürütülen bir başka araştırmada öğretmenlerin inançlarının, GUU dair inançlar ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sak, Tantekin-Erden ve Morrison, 2018). Demircan ve Erden tarafından 279 öğretmenin katılımı ile yürütülen çalışmada da öğretmenlerin, GUU dair inançların önemini farkında olduğu belirlenmiştir (Demircan ve Tantekin Erden, 2015). Benzer şekilde Japonya'da yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin, gelişime uygun inanç ve uygulamalarının ABD'dekine benzer olduğu, öğretmenlerin büyük oranda GUU dair inançlara paralel inanç ve tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir (Hegde, Sugita, Crane-Mitchell ve Averett, 2014). Ürdün de yapılan bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara dair inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Abu-Jaber, Al-Shawareb ve Gheith, 2010).

Bu durum çocuk merkezli bakış açısının son yıllarda giderek daha fazla kabul görmesi ile ilişkili olabilir. Yapılan araştırmalar son yıllarda dünya genelinde ve Türkiye'de, toplumun çocuğa bakış açısından önemli değişiklikler meydana geldiğini, çocuk merkezli bakış açısının giderek güçlendiğini ve çocuğun psikolojik değerinin giderek arttığını göstermektedir (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005). Toplumun geneline, pek çok kaynaktan çocuk merkezli bakış açısına ilişkin güçlü mesajlar ulaşmaktadır. Daha özelde ise çocuk merkezli bakış açısı öğretmen yetiştirme programlarında daha fazla yer almaktadır. Benzer şekilde anne-babaların çocuğa bakışının da çocuk merkezli bir anlayışa evirildiği söylenebilir. Bununla beraber okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan müfredat da GUU dair inançların temel prensipleri ile daha uyumludur (Sak ve Sak, 2017). Bu durum da öğretmenlerin GUU inançlar konusundaki tutumlarını destekleyen bir başka faktör olabilir. Bir bütün olarak bu gelişmeler öğretmenlerin GUU dair inançlar geliştirmelerini teşvik ediyor olabilir.

5.6 Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinde Öğrenim Düzeyinin Rolü

Öğretmenin öğrenim düzeyinin çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir ($\beta=0,17$; $t=3,14$; $p<0,05$). Öğretmenin öğrenim düzeyi, çocuklarla etkileşim kalitesinin yükselmesine yol açmaktadır. Bu bulgu

daha önce yapılmış bazı araştırmaların sonuçları ile uyumlu iken diğer bazı araştırmaların sonuçları ile uyumlu değildir. Chung, Marvin ve Churchill (2005) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyi ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada çocuk gelişimi veya okul öncesi öğretmenlik alanında lisans eğitimi almış kişilerin çocuklarla daha iyi ilişkiler kurduğu görülmüştür. Portekiz’de yapılan bir çalışmada da daha yüksek eğitim seviyesine sahip (en az bir lisans programını tamamlamış) okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla etkileşim kalitesinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Barros, ve diğerleri, 2017). Chung, Marvin ve Churchill (2005) de öğretmenin öğrenim düzeyinin, öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisinin tartışmasız olduğunu belirtmektedir. Buna göre öğretmenlerin aldıkları eğitimler sınıf süreçlerinde çocukların en iyi nasıl öğrenebilecekleri, çocukların çeşitli davranışlarının nedenlerini anlayabilme, akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini en iyi nasıl destekleyebilecekleri konusunda bir kılavuz işlevi görebilir. Çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda daha uzun süreli bir eğitim almak öğretmenin bu yeterliklerinin daha fazla olmasını sağlayarak çocuklarla etkileşiminin kalitesini artırıyor olabilir. Bu yönü ile daha fazla eğitim almanın, öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini artırmasının beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir.

Buna karşın Choi ve Dobbs-Oates (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada lisans derecesine sahip öğretmenlerin, daha düşük bir eğitim düzeyine sahip öğretmenlere kıyasla daha düşük öğretmen-çocuk yakınlığı gösterdiği gözlenmiştir. Ertürk (2013) ise okul öncesi öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin öğretmenin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını belirtmektedir. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılıklar araştırma yöntemi ve örneklem farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Kullanılan ölçme araçları, farklı katılımcı grupları ile çalışılması, araştırma desenlerinin farklı olması vb faktörler elde edilen bu farklı sonuçları açıklayabilir.

Bununla beraber Earl ve arkadaşları (2007) öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile sınıflardaki tutumları arasındaki ilişkilerin karmaşık olduğunu belirtmektedirler. Buna göre öğretmenin öğrenim düzeyi, öğretmen niteliğine etki etse de öğretmenin niteliği öğrenim düzeyinden çok daha fazlasını ifade eder. Öğretmenin niteliği geniş kapsamlı bir bilgi, beceri ve davranış grubunu kapsar. Bu noktada öğretmenin öğrenim özelliklerinin yalnızca devam ettiği programın süresi ile ele alınmasının yeterli olmayabileceği

söylenebilir. Öğretmenlerin devam ettikleri programların niteliğinin aynı olduğu durumlarda 4 yıl süre ile eğitime devam etmenin 2 yıl devam etmekten daha iyi sonuçlar doğurması beklenebilir. Ancak farklı üniversitelerden ve farklı bölümlerden (okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi ve eğitimi, anaokulu öğretmeni) mezun olan kişilerin okul öncesi öğretmeni olarak atandığı koşullarda, öğretmenlerin öğrenim deneyimlerinin etkisini daha hassas ele almak gerekebilir. Castle ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada “erken çocukluk eğitimi” alanında lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin diğer alanlardan mezun olan öğretmenlere kıyasla çocuklara daha yüksek düzeyde duygusal ve öğretim desteği sağladıkları görülmüştür. Bu bulgu öğretmenin öğrenim özelliklerinin yalnızca mezun olduğu programın öğrenim süresine göre (2 ya da 4 yıl) göre değerlendirilmesinin eksik olabileceğine işaret etmektedir. Eckhardt ve Franziska (2017), küçük çocuklarla çalışan kişilerin mesleki yeterliliğinin sahip oldukları dereceye göre değil aldıkları eğitimin niteliğine göre farklılaştığını aktarmaktadır.

Early ve arkadaşları da (2007) lisans mezunu olmanın, öğretmen çocuk ilişkisi için olumlu bir özellik olsa da tek başına yeterli olmadığına vurgu yapmaktadırlar. Öğrenim süresinin dışında aldıkları eğitimin içerik ve niteliğinin de öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile ilişkili olabileceği dikkate alınmalıdır. Bu durum farklı katılımcı grupları ile yürütülen çalışmalarda birbirleri ile uyumlu olmayan sonuçlar elde edilmesinin bir nedeni olabilir. Buna ek olarak farklı üniversitelerin “aynı” bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin öğrenim deneyimleri de farklı olabilir. Tüm bu unsurlar öğretmenin öğrenim durumu ile çocuklarla ilişkileri arasındaki bağlantıda öğrenim düzeyi faktörünün karmaşıklığına işaret etmektedir. Early ve (2007) da karmaşık yapının daha iyi anlaşılması için yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler.

5.7 Öğretmen-Çocuk Etkileşiminde Öğretmenin Kişilik Özelliklerinin Rolü

Araştırmada cevap aranan sorulardan biri de ÖÇE’lerin, öğretmenin kişilik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı idi. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre kişilik özelliklerinin çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde anlamlı etkisi vardır. Buna göre duygusal dengesizliğin çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu ($\beta=-0,17$; $t=-2,91$; $p<0,05$); deneyime açıklığın çocuklarla etkileşim

kalitesi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu ($\beta=0,19$; $t=2,13$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Duygusal dengesizlik, çocuklarla etkileşim kalitesinde düşüşe yol açarken, deneyime açıklık ise çocuklarla etkileşim kalitesinin yükselmesine yol açmaktadır. Bu bulgu daha önce yapılmış olan çalışmaların sonuçları ile uyumludur.

Daha önce yapılmış çalışmaların önemli bir kısmında öğretmenlerin dışa dönüklük ve nevrozizm özellikleri, çocuklarla etkileşimlerinin kalitesi ile ilişkili bulunmuştur. Bu çalışmada ise deneyime açıklık ve nevrozizm özellikleri okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla etkileşimi ile ilişkili bulunmuştur. Du, Yardley ve Thomas (2021), bu konuda beş faktörlü kişilik kuramı çerçevesinde kişilerarası ilişkiler ele alındığında daha çok dışa dönüklük ve uyumluluk özelliklerinin öne çıkmasının beklendiğini ancak beş faktörün hepsinin de kişiler arası ilişkilerle bağlantılı olabileceğini belirtmektedir. Bu görüşü doğrulayacak şekilde bir çalışmada öğretmenlerin, deneyime açıklık ve dışadönüklük özelliklerinin proaktif davranışları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmüştür (Halıcı Karabatak, 2018).

Deneyime açıklık özelliği yüksek olan kişilerin kişiler arası ilişkilerde daha olumlu tutumlar sergileme potansiyeline sahip oldukları bildirilmektedir. Bu kişiler diğerleri ile ilişki kurmaya daha açıktırlar ve kişiler arası ilişkilerde daha az mesafe koyma eğilimindedirler (Lee-Baggley, Preece ve DeLongis, 2005). Bir çalışmada deneyime açıklık kişilik özelliği puanları yüksek olan kişilerin, kişiler arası ilişkilerde daha sıcak davranışlar sergiledikleri ve diğerleri tarafından “kibar” olarak değerlendirilmeyi önemsedikleri görülmüştür (Du, Yardley ve Thomas, 2021). Bir çalışmada da etkili öğretmenlerin deneyime açıklık ve uyumluluk özelliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Djigić, Stojiljković ve Dosković, 2014). Başka bir çalışmada ise deneyime açıklık özelliği güçlü olan öğretmenlerin gelişimsel güçlükleri olan çocuklara ilişkin daha olumlu yaklaşımlar sergilediği belirlenmiştir (Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic ve Djigic, 2011).

Bu çerçevede deneyime açıklık özelliği yüksek olan öğretmenlerin kişiler arası ilişkilerde daha olumlu tutumlar sergilediği, bu nedenle çocuklarla daha olumlu ilişkiler kurdukları söylenebilir.

Deneyime açıklık özelliği aynı zamanda kişinin bilişsel ve davranışsal olarak esnek olması ile ilişkilidir (Du, Yardley ve Thomas, 2021). Deneyime açıklık ve esneklik özellikleri güçlü olan öğretmenlerin GUU ile uyumlu tutumlar sergilemesinin daha olası olduğu bildirilmektedir (Wong P. Y.-H., 2019). Okul öncesi öğretmenlerin GUU ile uyumlu tutumlar sergilemesi ise çocuklar için daha iyi bir sınıf ortamı oluşturmalarını ve çocuklarla daha iyi ilişkiler kurmasını teşvik edebilir.

Norveç'te yapılan bir çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, deneyime açıklık özellikleri ile ilişkili bulunmuştur (Djigić, Stojiljković ve Dosković, 2014). Benzer şekilde annelerin kişilik özellikleri ve çocuklarla ilişkilerini konu edinen bir çalışmada deneyime açıklık özelliği daha güçlü olan annelerin çocukları için daha iyi bir çevre oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kwaśniewska, Gralewski, Witkowska, Kostrzewska ve Lebuda, 2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelendiği bir çalışmada ise okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça, duygusal tepkisellik düzeylerinin azaldığı görülmüştür (Yaşar Ekici ve Balcı, 2019). Bu bulgular deneyime açıklık özellikleri güçlü olan öğretmenlerin, çocuklarla ilişkilerinde daha esnek ve uyumlu olma potansiyeline sahip olduklarını, bunun da çocuklarla daha nitelikli etkileşimler deneyimle fırsatı sunduğuna işaret etmektedir.

Bu çalışmada öğretmen çocuk etkileşimi ile ilişkili bulunan bir diğer kişilik özelliği ise nevrotizm olmuştur. Nevrotizm puanları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla daha düşük bir etkileşim kalitesine sahip oldukları görülmüştür. Nevrotizm, kişilerarası ilişkiler bağlamında öfke, soğuk kalpli olma, sosyal olarak fazla kaçınma ve aşırı itaatkâr olmak gibi olumsuz tutumlarla ilişkilendirilmektedir (Du, Yardley, ve Thomas, 2021). Nevrotizm özellikle, kaygı, korku, öfke, sinirlilik, umutsuzluk ve suçluluk gibi olumsuz duygularla ilişkili olup, bu özelliği belirgin olan bireylerin gergin bir yapıya sahip oldukları ve kişiler arası ilişkilerde güçlükler yaşadıkları bildirilmektedir (Decker ve Rimm-Kaufman, 2008; Jin ve Kim, 2018, Lee-Baggle, Preece ve DeLongis, 2005; Mariana, Fabiana ve Andrea, 2018; Rizkiah ve Kurniawati, 2018). Daha önce yapılmış olan pek çok çalışmada da bu çalışmada olduğu gibi nevrotizm, olumsuz etkileşimle ilişkili bulunmuştur. Daha özelde ise nevrotizm özelliği güçlü olan öğretmenler de korku, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duygular

yaşama eğilimindedirler. Bu nedenle nevrotik öğretmenler çocukların ihtiyaç ve isteklerine odaklanmak yerine kendi kişisel problemleri ile meşgul olarak çocukları ihmal edebilmektedirler (Teven, 2007). Bu bulgular ışığında nevrozizm puanları yüksek olan öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını belirleme, bu ihtiyaçlara uygun şekilde cevap verme ve çocuklar yakınlık gösterme konularında yetersiz oldukları söylenebilir.

Günümüz okul öncesi öğretmenlerin çocuklara yardımcı olma, rehberlik etme ve danışmanlık etme gibi mesleki rollerinin gereklilik olduğu (Vorkapić, Čepić, ve Šekulja, 2016) göz önüne alındığında bu alanlardaki yetersizliğin öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesini azalttığı söylenebilir. Buna paralel olarak uygun sınıf ortamları oluşturmada ve çocukların bilgi ve becerilerini geliştirmek için onlara yüksek kaliteli geri bildirim vermede daha yetenekli olan öğretmenlerin, çocuklarla daha nitelikli ilişkiler kurdukları bildirilmektedir (Howes, Fuligni, Hong, Huang ve Lara-Cinisomo, 2013). Oysa nevrotik öğretmenlerin, özellikle sınıf süreçlerindeki zorlayıcı durumlarda öz kontrolü sağlayıp uygun tepkiler verme potansiyelleri daha düşüktür (Mariana, Fabiana ve Andreea, 2016). Özetle nevrozizm puanının yüksek olmasının, öğretmenin hem işine odaklanmasını hem de çocukların ihtiyaç duyduğu desteği sunmasını kettlediği söylenebilir.

5.8 Öğretmen Çocuk Etkileşimlerinde Öğretmenlerin Ruhsal Belirtilerinin Rolü

Bu araştırma sonucunda öğretmenin ruh sağlığı özelliklerinin (psikolojik belirtilerinin) çocuklarla etkileşimin kalitesine etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. SCL 90 isimli ölçeğin sağladığı verilere göre paranoid düşünce ($\beta=-0,38$; $t=-3,45$; $p<0,05$) ve ek belirtilerin ($\beta=-0,27$; $t=-2,86$; $p<0,05$) çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisi oldukları tespit edilmiştir. Buna göre paranoid düşünce ve ek belirtiler, çocuklarla etkileşim kalitesinde düşüşe yol açmaktadır.

Paranoid bireyler “başkalarına güvenilmemesi gerektiği” şeklinde kuşkucu ve düşmanca düşüncelere sahiptirler (Dağ, 1991). Paranoid düşüncelere sahip olmak kişinin diğerleri ile ilişkisini önemli ölçüde bozabilmektedir. Özellikle kuşkucu ve başkalarına güven duymamama özellikleri, sağlıklı kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesine engel olabilmektedir. Paranoid düşünceleri olan kişiler başkalarının kötü niyetli olduklarını düşünür ve onlara karşı düşmanca duygular beslerler. Kişiler arası ilişkilerde yakınlık ve

sıcaklık kuramaz, belirgin şekilde mesafeli olmayı tercih ederler (Köroğlu, 2010). Paranoid düşünceleri daha yüksek olan öğretmenlerin de benzer eğilimleri nedeni ile çocuklarla yakın, sıcak ve güvene dayalı ilişkiler kuramadıkları söylenebilir. Bu öğretmenlerin özellikle çocukların davranışlarını ve bu davranışların arkasındaki dinamikleri yanlış yorumlama potansiyelinin yüksek olması beklenir.

Araştırmada kullanılan SCL 90 isimli ölçeğin Ek belirtiler alt boyutu kişilerin suçluluk duyguları ile yeme ve uyku bozukluklarına dair yakınmalarını belirlemeye yönelik maddeleri içermektedir (Dağ, 1991). Suçluluk duygusu, kişinin kendisine yönelik olumsuz değerlendirmelerinin bir sonucudur ve kişiyi davranışlarını düzenlemeye, hatalarını düzeltmeye yönlendirebilmektedir. Suçluluk duygusu empati ile ilişkili olup kişinin daha olumlu davranışlar sergilemesini teşvik edebilmektedir (Gevrekci ve Çırakoğlu, 2017). Suçluluk duygusu olumlu sosyal davranış (uyumlu ve vicdanlı) ile pozitif, olumsuz sosyal davranış (öfke, saldırganlık, düşmanca tutumlar) ile negatif yönde ilişkilidir (Cohen, Wolf, Panter ve Insko, 2011). Bu bilgiler ışığında katılımcıların suçluluk duygularına ilişkin maddeleri içeren “ek belirtiler” alt boyutundan aldıkları yüksek puanın çocuklarla etkileşim kalitesini olumlu etkilemesi beklenebilir. Ancak “ek belirtiler” alt boyutunda yer alan maddelerin yalnızca bir tanesi suçluluk ile ilişkilidir. Toplam 7 maddenin 3’ü uyku bozuklukları, 2’si yeme bozuklukları ve 1 tanesi de ölüm düşünceleri ile ilgilidir. Dolayısı ile ek belirtileri bu yakınmalar çerçevesinde ele almak gerekebilir.

Chester ve Dzierzewski (2020) uyumlu bir kişilerarası ilişkilerde uyku kalitesinin büyük bir rol oynadığına dair bulgular sunmaktadırlar. Öte yandan kişiler arası ilişkilerdeki sorunların uyku kalitesi ile ilişkili olduğu da bildirilmiştir. (Gunn, Troxel, Hall ve Buysse, 2014). Uyku bozuklukları özellikle kişiler arası ilişkilerdeki öfke tepkisi ile güçlü şekilde ilişkilendirilmektedir (Dautovich, Ghose ve Schreiber, 2021; Shin, ve diğerleri, 2005). Uyku problemi, bireyin öfke düzeyini artmasına neden olmakta ve öfkesini uygun şekilde ifade edememesine yol açabilmektedir. Katılımcı öğretmenlerden uyku ile ilgili güçlük yaşayanların da uyku sorunlarına bağlı öfke problemleri yaşadıkları ve bu öfke problemlerinin çocuklarla ilişkilerinin kalitesini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Benzer şekilde yemek bozuklukları olan bireylerin de kişiler arası ilişkilerde kimi sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Broberg, Hjalms ve Nevonen, 2001; Ivanova, ve diğeri, 2015). Yeme tutum bozukluğu olan bireylerin hem kişiler arası ilişkilerle işlevsel olmayan şemalara sahip oldukları hem de öfke problemleri yaşadıkları görülmüştür (Oral ve Şahin, 2008). Bu tespitler yeme ile ilgili yakınmaları olan öğretmenlerin çocuklarla daha düşük kaliteli etkileşimde bulunmalarını açıklayabilir. Bir başka ifade ile yemek yeme ile ilgili problem bildiren öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler ve öfke ile ilgili yaşadıkları güçlükler küçük çocuklarla etkileşim sürecinde de olumsuz etkileşimler yaşanmasına neden olabilir.

5.9 Öğretmenin Kişilik Özellikleri ile GUU Dair İnançlar Arasındaki Bağlantı

Araştırma sonunda okul öncesi öğretmenlerin kişilik özelliklerinden dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk ile çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bu bulgu önceki araştırma sonuçları ile uyumludur (Castle, ve diğeri, 2016; Decker ve Rimm-Kaufman, 2008; Göncz, 2017; Smidt, Kammermeyer ve Roux, 2015). Wong (2019) tarafından yapılan bir çalışma da öğretmenlerin GUU dair inançları benimsemesinde kişilik özelliklerinin etkisi olduğunu göstermiştir. Buna göre açıklık ve esneklik ile karakterize olan öğretmenlerin GUU dair inançları benimseye ve uygulamaya daha istekli olduğu görülmüştür. Olumlu kişilik özellikleri ile gelişime uygun uygulamalara dair inançlar arasındaki ilişki insanların bilişsel özelliklerinin psikolojik yapılanmadaki merkezi rolünün bir sonucu olabilir. Zira kişinin hem kişisel özellikleri hem de inançları bilişsel yapısı ile doğrudan ilişkilidir. Kişilik özellikleri ile bilişsel yapı arasındaki ilişkiye dair değerlendirmeler sunan bilişsel kuram, kişinin bilişsel şemalarının ve çekirdek inançlarının kişiliğin ayırt edici özelliği olan uyaranlara tepki verme biçimine yön veren temel unsurlar olduğunu savunur (Taymur ve Türkçapar, 2012). Bireyler çevresel uyaranlara basitçe tepki vermek yerine uyarana ilişkin kimi bilişsel işlemler yaparak verecekleri tepkiyi aktif olarak belirler. Bu aşamada içinde bulundukları duruma dair kimi değerlendirme ve analizler yaparak sergileyecekleri tutumlara karar verirler (Büdü, 2018). Benzer şekilde kişinin inançları da bilişsel yapısının ürünüdür. Olayları anlamlandırma, yorumlama ve bunun sonunda kimi inançlar oluşturmak da doğrudan

bireyin bilişsel işlevlerinin bir sonucudur. Dolayısı ile bireyin olumlu kişisel özellikleri ile gelişime uygun uygulamalara dair inançlarının uyumlu olması bir bütün olarak bilişsel özelliklerinin bir sonucu olabilir. Bu değerlendirme çerçevesinde olumlu kişilik özelliklerine sahip olmak ile çocukların gelişimi ve davranışlarına dair uygun inançlara sahip olma arasındaki uyum temelde pozitif şema ve inançların baskın olduğu bir bilişsel yapıya sahip olmasının sonucu olabilir.

5.10 Öğretmenin Öğrenim Düzeyi ile GUU Dair İnançlar Arasındaki Bağlantı

Öğretmenin öğrenim düzeyi ile çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre küçük çocukların gelişimi ve eğitimi konusunda daha fazla eğitim almış olmak kişinin GUU dair inançlarının daha güçlü olmasını sağlamaktadır. Bu bulgu daha önce yapılmış çalışmaların sonuçları ile uyumludur (Hu B. Y., Fan, Yang ve Neitzel, 2017; Pianta ve Howes, 2005). Öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça GUU dair inançlarının artması beklendi bir sonuç olarak kabul edilebilir. Zira günümüz dünyasında küçük çocuklar ile çalışacak okul öncesi eğitim öğretmenlerini yetiştiren lisans ve ön lisan programlarında artık daha fazla GUU dair inançları ile uyumlu bir müfredat uygulanmaktadır (Sak, Tantekin-Erden ve Morrison, 2018). Buna bağlı olarak daha uzun süre bu türden eğitim alan kişilerin GUU dair inançlara dair puanlarının daha yüksek olması şaşırtıcı değildir. Pianta ve Howes (2005) tarafından yürütülen bir çalışma da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk eğitimi konusunda sınırlı eğitim almış veya hiç eğitim almamış kişilerin daha az çocuk merkezli inançlara sahip olduğu, yetişkin merkezli bir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bir başka çalışmada da öğretmenlerin eğitim düzeyi ile GUU dair inançları arasında ilişki belirlenmiştir (Hu B. Y., Fan, Yang ve Neitzel, 2017). Bu durum konu ile ilgili eğitim almanın doğal bir sonucu olarak kabul edilebilir. Nitekim eğitim programları, katılımcıların belirli bir konu ile ilgili inançlarını biçimlendirmede oldukça etkilidir. Özellikle iyi planlanmış ve etkin şekilde uygulanmış eğitim programları katılımcıların çeşitli yeterliliklerini arttırmada oldukça etkilidir (Brown ve Englehardt, 2016). Öğretmen erken çocukluk eğitimi alanında ön lisans öğrencilerine kıyasla daha fazla eğitim alma şansı olan lisans mezunlarının GUU dair inançlarının daha güçlü olması bununla açıklanabilir.

5.11 Öğretmen Çocuk Etkileşiminde Gelişime Uygun Uygulamalara Dair İnançların Rolü

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançları ile öğretmen çocuk etkileşim kalitesi arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Bu sonuç daha önce yapılmış araştırmaların sonuçları ile uyumludur (Hu B. Y., Fan, Yang ve Neitzel, 2017; Hu, Wang, Song ve LoCasale-Crouch, 2020; Salminen, ve diğerleri, 2012). Öğretmenlerin çocuklara dair inançları, onlarla etkileşim biçimlerini etkileyen önemli bir faktördür (Yang ve Hu, 2019). Gelişime uygun uygulamalar öğretmenin, çocukların en iyi nasıl geliştiği ve öğrendiği konusundaki inançlarını ifade etmektedir. Gelişime uygun uygulamalara dair inançları daha güçlü olan öğretmenlerin çocuğun gelişimi ve davranışlarını daha iyi yorumlama ve çocuğun ihtiyaç duyduğu desteği belirleyerek bu ihtiyaçlara uygun şekilde cevap olabilmeye potansiyelinin daha yüksek olduğu kabul edilir. Bu duyarlı ve destekleyici yaklaşım da çocuk ile öğretmen arasında nitelikli bir ilişkinin güçlenmesini sağlar.

Yüksek kaliteli bir yetişkin-çocuk etkileşimi büyük oranda yetişkinin, çocuğun sosyal ve duygusal ipuçlarını doğru bir şekilde okuma, çocuğun verdiği sinyallere uygun şekilde yanıt verme, gerekli durumlarda çocuğa duygusal destek verme ya da sınırlar koyma yeteneği ile ilişkilidir (Sabol ve Pianta, 2012). Gelişimsel olarak uygun olan bir sınıf ortamı, öğretmenin çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki bilgisi, çocukların bireysel ihtiyaç ve özelliklerini fark edebilme becerisi ve çocuğun içinde geliştiği kültürel ve sosyal çevreyi tanıma yeterliliği ile güçlü şekilde bağlantılıdır (Baum ve King, 2006). Gelişime uygun uygulamalara dair inançların güçlü olması öğretmenlerin, çocuğun gelişimsel özelliklerine ve ihtiyaçlarına daha duyarlı bir yaklaşım sergilemesini sağlamaktadır. Zira öğretmenlerin GUU dair inançları güçlendikçe içinde bulunulan durumları çocuk lehinde yorumlama eğilimlerinde de artış görülmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenler, çocukların ihtiyaçlarını daha kolay belirleyerek, bu ihtiyaçlara daha etkin şekilde cevap olabilmektedirler. Bu da çocuklarla daha nitelikli ilişkiler kurmalarına olanak sağlamaktadır.

Öğretmenlerin çocuklarla nitelikli bir etkileşim kurabilmesi, öğretmenin çocukların bireysel özelliklerine dair bilgisi ile güçlü şekilde ilişkilidir (Ivanova V.,

2016). Gelişime uygun uygulamalara ilişkin inançlara sahip öğretmenler çocuklar için sınıf ortamında daha uygun bir öğrenme ortamı ve süreci yaratmaktadır. Sınıfta oluşturulan bu olumlu öğrenme ortamı da öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini artıran bir unsurdur (Howes, Fuligni, Hong, Huang ve Lara-Cinisomo, 2013). Öğretmenlerin bu türden inançlarını güçlendirmek üzere geliştirilip uygulanan eğitim programlarının sonunda ÖÇE'nin niteliğinin arttığını gösteren çalışmalar da öğretmenlerin inançları ile ÖÇE arasındaki güçlü bağlantılara dair kanıtlar sunmaktadır (Driscoll, Wang, Mashburn, ve Pianta, 2011; Zan ve Donegan-Ritter, 2014). Örneğin bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerin pedagojik inanç ve bilgilerini artırarak öğretmen-çocuk etkileşimlerini güçlendirmek amacı bir eğitim programı uygulanmış ve uygulama sonrasında katılımcıların çocukların gelişimine uygun inançlarında artış ve buna bağlı olarak sınıflarında bulunan çocuklarla daha duygusal ve öğretici etkileşimler sergiledikleri gözlenmiştir (Hamre B. K., ve diğerleri, 2012).

Öğretmenlerin sınıf uygulamaları ve çocuklarla ilişki kurma biçimleri çocuk gelişimi ve davranışlarına dair inançlarından etkilenmektedir. Bir başka ifade ile öğretmenler, çocuklarla etkileşim süreçlerinde, çocukların davranışlarını yetişkin odaklı değil çocuk merkezli bir anlayış ile yorumladıkça çocuklara karşı daha olumlu tutumlar sergilemektedirler.

5.12 GUU Dair İnançların Aracılık Rolü

Yapılan analizler sonucunda GUU dair inançların öğretmen-çocuk etkileşimleri ile öğretmenin kişilik, ruh sağlığı ve öğrenim düzeyi özellikleri arasındaki ilişkilerde aracı bir rolü olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifade ile GUU dair inançlar kişilik özellikleri-ÖÇE, Ruh Sağlığı Özellikleri-ÖÇE ve Öğrenim Düzeyi-ÖÇE arasındaki ilişkilerin yönünü ve şiddetine etki etmektedir. Bu bulgu GUU dair inançların, öğretmen-çocuk etkileşimlerinde kritik bir role sahip olabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgu ile uyumlu olarak Gavora ve Wiegerova (2019) da öğretmenlerin en ayırt edici özelliğinin inançları olduğunu belirtmektedirler. İnanç bir kişinin olaylar, kişiler ve eylemler hakkında zihninde oluşan öznel temsillerdir. Bir başka ifade ile inançlar “doğru olduğu hissedilen önermelerdir” (Gavora ve Wiegerová, 2019). Daha önce yapılmış kimi çalışmalar da öğretmenlerin inançlarının çocuklarla etkileşim biçimleri güçlü bir şekilde ilişkili

olduğunu göstermektedir (Hamre, Downer, Jamil ve Pianta, 2012; akt. Hu B. Y., Fan, Yang ve Neitzel, 2017; Perren, ve diğerleri, 2017; Sakellariou ve Rentzou, 2012; Yang ve Hu, 2019;) Clark ve Peterson (1986) da öğretmenlerin sınıftaki tutumlarının, inançları ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir (Akt. Hedge ve Cassidy, 2009).

Bu bulgular kişilerin düşünce ve inançlarının, davranışları üzerindeki etkisine odaklanan bilişsel kuramın kimi önermeleri ile oldukça uyumludur. 1960'lı yıllarda ortaya çıkan ve insanların düşünce ve inançları ile davranışları arasındaki ilişkiye odaklanan bilişsel kuram pek çok davranışın arka planında o davranış ile ilgili kimi düşünce ve inançların olduğunu savunmaktadır (Corey, 2005). Bu kurama göre kişinin hemen hemen bütün duygu ve davranışlarının arkasında bu duygu ve davranışlarının ortaya çıkmasına neden olan temel bazı inanç ve düşünceler vardır. Bireyler arasında görülen tutum farklılıklarının kaynağında da kişilerin düşünce ve inançları arasındaki farklılıklar vardır. Bir başka ifade ile bireylerin aynı koşullarda farklı tutumlar sergilemesi, içinde bulundukları durumları ve olayları farklı yorumlamalarından kaynaklanmaktadır (Corey, 2005). Bu modeli öğretmen çocuk etkileşimlerine uyarladığımız da öğretmenlerin çocuklara yönelik tutumları arasındaki farklılıkların da öğretmenin düşünsel yapısı ve inançlarına göre şekillendiğini söyleyebiliriz. Buna göre öğretmen önce çocuğa, çocuğun davranışlarına ve ihtiyaçlarına dair bazı temel inançlar (bilişler) oluşturur. Daha sonra bu inançları ile uyumlu olacak şekilde çocuğun davranışlarına dair kimi yargılara varır ve bu yargıya uygun şekilde tutumlar sergiler. Bir örnek ile ifade edecek olursak okul öncesi dönem hareketlilik ve fiziksel aktivite ile karakterize olan bir dönemdir (Orhan, 2019). Bu bilgi ile uyumlu inançlara sahip olan bir öğretmenin çocukların hareketliliklerini onların doğasının bir parçası olarak yorumlaması ve çocukların hareket ihtiyacını karşılamaya yönelik kimi düzenlemeler yapması daha muhtemeldir. Ancak çocukların doğasına ilişkin bu bilgiye ve inanca sahip olmayan bir öğretmenin çocukların hareketlerini “problem davranış” olarak yorumlama ve bu “problem davranışla” baş etmek için kimi tedbirler almaya yönelmesi daha olasıdır. Birinci örnekte öğretmen çocuğun gelişiminin doğal bir parçası olan hareketliliği kabul edip buna uygun bir çevre hazırlayarak çocuklarla daha olumlu bir etkileşim zemini oluştururken ikinci örnekteki öğretmen çocukları, çocuğu doğasına uygun olmayan bir şekilde davranmaya zorlayarak olumsuz bir etkileşim potansiyelini artırmaktadır. Bu örnekte somutlaştırılan hali ile öğretmenlerin çocukların gelişimi, eğitimi ve

davranışlarına dair inançlarının öğretmenlerin çocuklara yönelik tutumlarına ve dolayısı ile çocuklarla kurdukları ilişkinin niteliğine önemli ölçüde etki ettiği söylenebilir. GUU dair inançların 3 ayrı değişken ile ÖÇE arasındaki ilişkide aracı rolü olması, ÖÇE'deki güçlü etki potansiyeline işaret etmekte ve bu etkileşimlerin niteliği üzerinde belirleyici bir değişken olduğunu göstermektedir.

5.12.1 GUU Dair İnançların Öğretmenin Öğrenim Düzeyi ve ÖÇE Etkileşimleri Arasındaki İlişkideki Aracı Rolü

Öğretmenlerin aldıkları eğitimler çocukların doğasını, gelişimsel özelliklerini ve davranışlarını daha iyi tanımalarını sağlamaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin öğrenim düzeyinin artması çocuklarla daha iyi ilişkiler kurmasını teşvik edebilmektedir. Bununla beraber GUU dair inançların, öğretmenin öğrenim düzeyi ile ÖÇE arasındaki ilişkide aracı bir rolü vardır. Buna göre GUU dair inançlar güçlendikçe, öğretmenin öğrenim düzeyi ile ÖÇE arasındaki ilişkinin gücü de artmaktadır. Başka bir çalışmada da öğretmenlerin hem öğrenim düzeyi hem de sahip oldukları inançların sınıf uygulamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Maxwell K. L., McWilliam, Hemmeter, Ault ve Schuster, 2001). Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça GUU dair inançları güçlense de bireysel kimi farklılıklar nedeni ile aynı eğitim özelliklerine sahip öğretmenlerin GUU dair inançları farklı olabilmektedir. GUU dair inançlar, kişilik özellikleri ve mesleki deneyim süresi, çalışma koşullar vb özelliklere göre farklılaşabilmektedir (Göncz, 2017; Wong, 2019). Buna bağlı olarak aynı öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin GUU dair inançları farklı olduğu için çocuklarla etkileşim biçimleri de farklılaşmaktadır. Aynı öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerden, GUU dair inançları daha güçlü olan öğretmenlerin ÖÇE niteliği daha yüksektir. Bu öğretmenlerin, çocukların gelişimi ve davranışlarına dair daha uygun bir bakış açısına sahip oldukları ve bu sayede çocuklara karşı daha uygun tutumlar sergileyerek onlarla daha iyi ilişkiler kurdukları söylenebilir.

5.12.2 GUU Dair İnançların Kişilik Özellikleri ve ÖÇE Arasındaki İlişkideki Aracı Rolü

Araştırma sonucunda GUU dair inançların kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide de aracı rolü olduğu belirlenmiştir. Buna göre çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar, kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirir. Buna göre kişilik özellikleri benzer olan bireylerden GUU dair inançları daha güçlü olanlar çocuklarla daha iyi ilişkiler kurmaktadır.

Kişilik özellikleri ile GUU dair inançları arasında bir ilişki olduğu bulgusuna ek olarak bu çalışmada GUU dair inançların kişilik özellikleri ile ÖÇE arasındaki ilişkide aracı bir rolü olduğu da belirlenmiştir. Bu bulgu benzer kişilik özelliklerine sahip olan kişilerin GUU dair inançlarının farklı olabileceğine ve bu farklılığın da ÖÇE niteliğinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Bir başka ifade ile benzer kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerden GUU dair inançları daha güçlü olanlar çocuklarla daha iyi ilişkiler kurmaktadır. Bu bulgu Gavora ve Wiegerova'nın (2019) öğretmenlerin en ayırt edici özelliğinin inançları olduğu yönündeki görüşlerini doğrular niteliktedir. Buna göre öğretmenlerin kişilik özellikleri aynı olsa da çocuk gelişimi ve davranışlarına dair inançları çocuğun doğası ve gelişimi ile daha uyumlu olan öğretmenlerin çocuklarla etkileşimi daha niteliklidir.

5.12.3 GUU Dair İnançların Ruhsal Belirtiler ve ÖÇE Arasındaki İlişkideki Aracı Rolü

Benzer şekilde ruh sağlığı özellikleri (psikolojik belirtiler) ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide de çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançların aracılık rolü bulunmaktadır. Buna göre çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar, ruh sağlığı özellikleri (psikolojik belirtiler) ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirmektedir. Bu bulgu kimi ruhsal problemler yaşamalarına rağmen öğretmenlerin GUU dair inançlara sahip olmaları halinde çocuklar ile daha iyi ilişkiler kurabileceğine işaret etmektedir. Bu noktada GUU dair inançlara sahip olmanın ÖÇE etkileşimlerinde koruyucu bir faktör olabileceği

söylenebilir. Zira bu çalışma ve daha önce yapılmış diğer bazı çalışmalar öğretmenlerin ruh sağlığı ile ilgili problemlerin ÖÇE'lerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Örneğin Amerika'da yapılan bir çalışmada daha fazla depresif özellikler bildiren öğretmenlerin, sınıflarındaki çocuklarla daha sık çatıştıklarını bildirdikleri görülmüştür (Hamre, Pianta, Downer ve Mashburn, 2007). Bununla beraber kimi çalışmalar da öğretmenlerin GUU inançların ile ruhsal belirtilerinin ilişkili olduğunu göstermiştir. Örneğin Pianta ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan bir çalışmada depresif belirtiler ifade eden öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinde geleneksel çocuk yetiştirme tutumları sergiledikleri görülmüştür. Bir başka çalışmada ise depresif belirtiler sergileyen öğretmenlerin daha yüksek düzeyli yetişkin merkezli inançlara sahip olduğu belirtilmektedir (Clayback ve Williford, 2021). Bu veriler öğretmenlerin ruhsal özellikleri ile GUU dair inançları arasında birtakım ilişkiler olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada ise GUU dair inançların, öğretmenlerin ruhsal belirtileri ile ÖÇE arasındaki ilişkide koruyucu bir faktör olabileceğine dair kanıtlara ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenler GUU dair inançlara sahip olduklarında yaşadıkları ruhsal problemlerin ÖÇE'ne olumsuz etkide bulunma olasılığı azalır. Bu bulgu Gavora ve Wiegerova'nın (2019) öğretmenlerin en ayırt edici özelliğinin inançları olduğu yönündeki görüşlerini doğrulayan bir başka kanıt olarak değerlendirilebilir.

5.13 Mesleki Deneyim Süresinin Öğretmenin Kişilik Özellikleri-ÖÇE İlişkisindeki Aracı Rolü

Kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenin mesleki deneyim süresinin aracılık etkisi vardır. Öğretmenin mesleki deneyim süresi, kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değiştirir. Bu bulgu daha önce yapılmış araştırmaların sonuçları ile uyumludur (Ansari ve Pianta, 2019; Göncz, 2017; Hu B. Y., Fan, Yang ve Neitzel, 2017). Mesleki deneyim süresinin, kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkideki aracı rolü, öğretmenin yıllar içerisinde mesleki tecrübesinin artırması ve kişisel özelliklerinde yaşla beraber meydana gelen olumlu değişimlerin bir sonucu olabilir. Pek çok meslekte olduğu gibi okul öncesi öğretmenlik mesleğinde de kişinin mesleki deneyim süresinin artışına paralel olarak mesleki yeterliliğinin de artması beklenir. Wolters ve Daugherty de (2007) mesleki deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin yeterlilik duygusunun arttığını

bildirmektedirler. Öğretmenlerin, sınıf süreçlerinde biriken tecrübeleri sayesinde çocuk doğasını ve gelişimini daha iyi tanıma ve çocukların ihtiyaç duyduğu destekleri daha etkin sunma potansiyelleri gelişir (Perren, ve diğerleri, 2017).

Pek çok araştırma da öğretmenlerin mesleki deneyim süresi arttıkça çocukları ve gelişimsel özelliklerini daha iyi kavradıklarını göstermektedir (Abu-Jaber, Al-Shawareb ve Gheith, 2010; Hu B. Y., Fan, Yang ve Neitzel, 2017; Wong P. Y.-H., 2019). Ansari ve Pianta da (2019) öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri arttıkça sınıf süreçlerini yönetme becerilerinin giderek geliştiğini ve bunun da çocuklarla daha olumlu etkileşimleri teşvik ettiğini belirtmektedir. Daha spesifik olarak Göncz de (2017), öğretmenlerin mesleki deneyim süresi ve kişilik özelliklerinin çocukların gelişimine ve eğitimine dair inançları edinmesinde önemli iki faktör olduğuna işaret etmektedir. Bu görüşle uyumlu olarak Çin’de yürütülen bir çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyim süresi arttıkça çocuk merkezli inançlara sahip olma potansiyellerinin arttığı, çocuk merkezli inançlara sahip öğretmenlerin de çocuklarla daha iyi ilişkileri kurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yunanistan’da yapılan bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin profesyonel kimliklerini oluşturan iki temel faktörün mesleki deneyim süresi ve öğretmenin baskın inançları olduğu belirlenmiştir (Androusou ve Tsafos, 2018). Bu veriler ışığında mesleki deneyim süresine bağlı olarak öğretmenlerin hem mesleki yeterliliklerinin arttığı hem de çocukların gelişimi ve eğitimine ilişkin inançlarının daha iyi ilişkiler kurmalarına elverişli hale geldiğini, bu gelişmelere bağlı olarak da çocuklarla daha iyi ilişkiler kurabildikleri söylenebilir.

Öte taraftan okul öncesi öğretmenler yaş aldıkça duygusal ve zihinsel olarak daha donanımlı bir yetişkin haline gelir. Bu değişimler de okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla daha iyi ilişkiler kurmasını teşvik edebilir. Örneğin Ata ve Akman (2012) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin yaşının artmasına paralel olarak duygularını yönetme becerilerinin geliştiğini ve olumsuz duygularını daha iyi kontrol edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma da özellikle yaşı daha büyük olan öğretmenlerin öfkelerini daha iyi yönettikleri ve öfkelerini yatıştırmak için içe odaklı stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre mesleki deneyim süresi artan öğretmenlerin aynı zamanda yaşlarının da arttığı ve yaşı artan öğretmenlerin duygularını

daha iyi kontrol ettiği ve buna bağlı olarak çocuklarla daha iyi ilişkiler kurduğu
söylenebilir.



BÖLÜM 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç

Bu araştırma okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğinin öğretmenlerin psikolojik özellikleri ile ilişkisinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin ruhsal belirtileri, kişilik özellikleri, gelişime uygun uygulamalara dair inançları, mesleki deneyim süreleri ve öğrenim düzeyleri, ile öğretmen-çocuk etkileşimleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Beş ayrı ilde bulunan bağımsız ve resmi anaokullarında görev yapan 328 öğretmenin katılımı ile yürütülen araştırmada öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında geliştirilen “Öğretmen-Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla etkileşim süreçlerinde rolü olduğu değerlendirilen psikolojik özelliklerini belirlemek amacı ile “Belirti Tarama Listesi (SCL 90)”, “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” ve “Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcıların diğer kişisel özelliklerini belirlemek amacı ile yine araştırmacı tarafından hazırlanmış “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 ve AMOS 22.0 istatistik programları kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi; güvenirlik çalışması kapsamında madde toplam korelasyonu ve Cronbach Alpha analizlerinden yararlanılmıştır. Değişken puanları arasındaki ilişkinin analizinde ise Pearson korelasyonundan; kişilik özellikleri, ruh sağlığı özellikleri (psikolojik belirtiler) ve öğretmenin öğrenim düzeyinin çocuklarla etkileşim kalitesi üzerindeki etkisi ve çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlar ile mesleki deneyim süresinin aracılık rolünün belirlenmesinde hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda “Öğretmen-Çocuk Etkileşim Ölçeğinin” okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğini belirlemede geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların, öğretmen-çocuk etkileşim kalitesinin yüksek düzeyde olduğu, ruh sağlığı

özelliklerinin (psikolojik belirtilerin) çok düşük düzeylerde olduğu, çocuk gelişimine uygun uygulamalara dair inançlarının “gelişime uygun uygulamalar” lehinde olduğu ve belirgin kişilik özelliklerinin yumuşakbaşlılık, deneyime açıklık ve sorumluluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenim durumu ile çocuklarla etkileşimlerinin niteliği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenin öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarla etkileşimlerinin kalitesi de artmaktadır. Bu durum erken çocukluk eğitimi ile ilgili daha fazla eğitim almanın çocuklarla daha iyi ilişkiler kurmasını sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmasının bir sonucu olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi ile ilişkili olduğu değerlendirilen kişilik özelliklerinden duygusal dengesizliğin çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu deneyime açıklığın ise çocuklarla etkileşim kalitesi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Duygusal dengesizlik, çocuklarla etkileşim kalitesinde düşüşe yol açmaktayken, deneyime açıklık ise çocuklarla etkileşim kalitesinin yükselmesine yol açmaktadır. Nevrotizm öfke, gerginlik ve tepkisellik karakteriz olan bir kişilik özelliği olduğu için nevrozizm puanı yüksek öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin düşük kaliteli olduğu, bu karşın deneyime açıklık puanları yüksek olan öğretmenlerin açık fikirli olma farklı durum ve yeniliklere açık olma özelliklerinin çocuklarla etkileşimlerinin kalitesini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kişilik özellikleri ile çocuklarla etkileşim kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenin mesleki deneyim süresinin aracı bir rolü olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenin mesleki deneyimleri aracılığı ile edindiği yeterliliklerin bu iki değişken arasındaki ilişkiye katkı sunması ile açıklanmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri arttıkça çocukların doğasını daha iyi tanımakta, çocuk davranışlarını daha iyi yorumlamakta ve bir bütün olarak sınıf süreçlerini de daha iyi yönetmektedirler.

Öğretmenin ruh sağlığı özellikleri de ÖÇE'nin kalitesi ile ilişkili bulunmuştur. Önceki çalışmalarda da ruh sağlığı ve ÖÇE arasında bir ilişki bulunmuştur. Ancak çoğu çalışmada öğretmenin ruh sağlığı özelliklerinden depresyon düzeyi ile ÖÇE ilişkili bulunmuşken bu çalışmada paranoyak düşünceler ile ek belirtiler ÖÇE ile ilişkili bulunmuştur. Her iki ruh sağlığı özelliği de kişiler arası ilişkilerin niteliğine zarar verme

potansiyeline sahiptir. Güvensizlik, şüphencilik eğilimleri ve uyku, beslenme gibi temel ihtiyaçları karşılanmaması gibi özelliklerin ÖÇE süreçlerini olumsuz etkilediği değerlendirilmiştir.

Araştırmanın GUU dair inançlar ile ilgili sonuçları dikkat çekicidir. GUU dair inançları, öğretmenlerin çocukların gelişimi, davranışları ve eğitimlerine dair inançlarını ifade eden bir kavramdır. Pek çok boyutu ile ÖÇE ile GUU dair inançlar arasında önemli bağlantılar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin GUU dair inançlar ile ÖÇE etkileşimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin GUU dair inançları güçlendikçe ÖÇE niteliği de artmaktadır. Bu durum GUU dair inançları daha güçlü olan öğretmenlerin çocuklarla etkileşim süreçlerinde çocuk davranışlarını çocuk lehinde yorumlama ve çocuğa ihtiyaç duyduğu desteği sağlama eğilimlerinin bir sonucu olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin GUU dair inançlar ile öğrenim düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erken çocukluk dönemine ilişkin eğitim almış öğretmenlerin çocuk gelişimi ve doğasında dair daha güçlü ve sağlıklı bir kavrayışa sahip oldukları ve bunun da GUU dair inançların gelişmesini sağladığı söylenebilir. Katılımcıların GUU dair inançlarının ayrıca kişilik özellikleri ile de ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre pozitif kişilik özelliklerine dair puanları daha yüksek olan öğretmenlerin GUU dair inançları daha güçlüdür. Bu durum bireylerin kişilik özellikleri ile bilişsel özellikleri arasındaki güçlü bağlantıların bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bireyin çevreye verdiği kendine has tepkileri olarak tanımlanan kişilik büyük oranda bireyin bilişsel şemaları ve inançlarının eseridir. Bu nedenle olumlu inançlara sahip olan bireylerin kişisel arası etkileşimlerde daha olumlu tepkiler vermesi birbiri ile güçlü şekilde ilişkilidir.

Araştırma sonucunda öğretmen-çocuk etkileşimlerinde GUU dair inançların önemli bir rolü olduğunu gösteren kanıtlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğrenim düzeyi ve ruh sağlığı özellikleri ile ÖÇE arasındaki ilişkide GUU dair inançların aracı rolü vardır. Bu üç değişken ile ÖÇE arasındaki ilişkide de aracı rolü olması ÖÇE'lerinin niteliğinin GUU dair inançlar ile güçlü şekilde bağlantılı olabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgu Gavora ve Wiegerova'nın (2019) "öğretmenlerin en ayırt edici özelliğinin inançları olduğu" yönündeki görüşlerini destekler niteliktedir. Buna göre

öğretmenlerin sınıf süreçlerindeki tutum ve davranışları büyük oranda sahip oldukları inançlara göre şekillenmektedir. Bu bulgu ayrıca insan davranışlarının bilişsel şema ve inançlarına göre şekillendiğini savunan bilişsel kuramın temel önermeleri ile de uyumludur. Bu değerlendirme çerçevesinde okul öncesi öğretmenlerin GUU dair inançlarının çocuklarla etkileşimlerinin niteliğini belirleyen kilit bir faktör olduğu söylenebilir.

Öte yandan okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin, kişilik özellikleri ile ÖÇE arasındaki ilişkide aracı rolü olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenin mesleki deneyim süresi, kişilik özellikleri ile ÖÇE arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini etkilemektedir. Buna göre mesleki deneyim süresi arttıkça kişilik özellikleri itibari ile çocuklarla daha olumlu ilişkiler kurma potansiyeline sahip olan öğretmenlerin çocuklarla etkileşim kalitesi de artmaktadır. Bu durum öğretmenin yıllara dayanan mesleki deneyimleri sonucunda çocukların gelişimi, eğitimi ve davranışlarına dair bilgi ve tecrübesinin artmasının bir sonucu olarak görülmektedir. Mesleki deneyim süresi öğretmenlerin çocukların davranışlarını “çocuklar lehinde” yorumlama ve çocukların ihtiyaçlarına cevap olma potansiyelini artırıyor olabilir. Bu birikim de kişilik özellikleri ile ÖÇE arasındaki ilişkiye etki eden aracı bir faktör olarak işlev görebilir. Ek olarak mesleki deneyim süresinin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini artırarak öğretmenin daha nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturmasını sağladığı ve bu durumun da çocuklarla daha nitelikli etkileşimler için uygun bir bağlam sunduğu söylenebilir.

6.2. Öneriler

Öğretmen-çocuk ilişki kalitesinin, öğretmenin öğrenim durumu ve GUU’ya dair inançları ile ilişkili olması bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğinin çocuğun en iyi şekilde gelişmesini teşvik edecek şekilde değiştirilebileceğini göstermektedir. Bu amaçla öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenerek öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara dair inançları güçlendirilerek öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi artırılabilir.

Öğretmenlerin ruhsal belirtilerinin, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi ile ilişkili olduğunu gösteren bulgular öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesini artırmaya yönelik bir başka fırsata işaret etmektedir. Öğretmenlerin ruh sağlığını desteklemeye

yönelik tedbir ve uygulamalar öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesini artırabilir. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlere yönelik çeşitli programlar düzenlenebilir. Bununla beraber belirli zaman aralıkları ile sistematik olarak öğretmenlerin ruhsal özelliklerini belirlemeye yönelik taramalar yapılarak ihtiyaç duyan öğretmenlere bireysel psikolojik destek sağlanması faydalı olabilir.

Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğinin öğretmenlerin kişilik ve psikolojik özellikleri ile ilişkili olduğunu gösteren sonuçlara dayanarak bu alanda görevlendirilecek personelin seçilmesi aşamasında bu özelliklerinin de dikkate alınması önerilebilir. Okul öncesi öğretmenlerin hem kişilik özelliklerinin hem de ruhsal belirtilerin dikkate alınarak seçilmesi yüksek kaliteli öğretmen-çocuk etkileşimlerinin şansını artıracaktır.

Bu araştırma yalnızca bağımsız resmi anaokullarında yürütülmüştür. Bu kapsam dışında kalan özel okul öncesi kurumlar ve ilkokul bünyesinde yer alan anasınıflarında benzer çalışmalar yürütülebilir.

Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğini belirlemeye yönelik alternatif yöntemlerin geliştirilmesi konu ile ilgili çalışmaların zenginleşmesine katkı sunarak, okul öncesi öğretmen çocuk etkileşimlerinin doğasının daha iyi kavranmasına sağlayabilir. Bu amaçla öğretmen-çocuk ilişkisini çocuk perspektifi ile değerlendiren ölçeklerin geliştirilmesi faydalı olabilir. Farklı ölçme stratejilerine sahip ölçeklerle elde edilen verilerin bir araya getirilmesi bu etkileşimlerin doğasının daha bütünlüklü kavranmasını sağlayabilir.

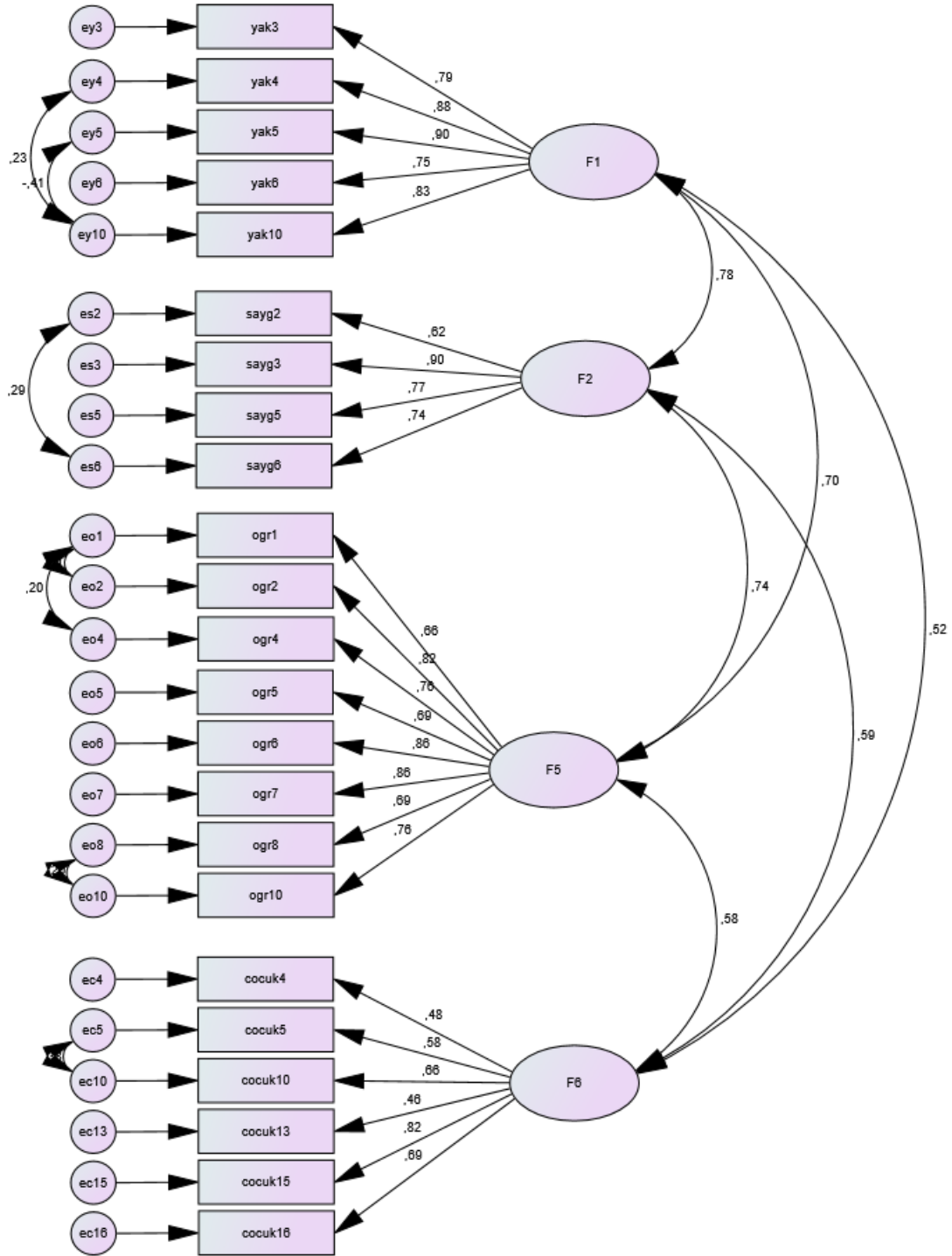
Öğretmenlerin psikolojik ve kişisel özelliklerini belirlemek amacı ile farklı ölçme araçlarının kullanıldığı yeni çalışmalar faydalı olabilir. Bu çalışmada öğretmenlerin psikolojik özellikleri doğrudan kendi bildirimlerine dayalı olarak ölçülmüştür. Bu tür ölçümlerde kişilerin kendi lehinde cevaplar verme olasılığına karşı öğretmenlerin psikolojik özelliklerini farklı ölçme yöntemleri ile belirlemek gerçeğe daha yakın veriler elde edilmesini sağlayabilir. Bu noktada öğretmenlerin özellikle kişilik özelliklerini ve pedagojik inançlarını ölçmeye yönelik olarak varsayımsal senaryolara, açık uçlu cevaplar vermelerini gerektirecek türden Türkçe dilinde ölçekler kullanmak faydalı olabilir.

Yine öğretmenlerin gelişime uygun uygulamalara dair inançlarının daha derinlikli kavranması ve belirlenmesi amacı ile nitel çalışmaların yapılması faydalı olabilir. Bu amaçla sınıflarda yapılacak gözlemler sonucunda çocuklara olumlu etkileşimlerde bulunan okul öncesi öğretmenleri ve çocuklarla olumsuz etkileşimde bulunduğu belirlenen okul öncesi öğretmenleri ile yapılacak ayrıntılı görüşmeler ile bu iki etkileşim tarzının öğretmenin gelişime uygun uygulamalara dair inançları ile bağlantısına ilişkin kimi bulgulara ulaşılabilir.



EKLER

EK-1. Öğretmen Çocuk Etkileşim Kalitesi Ölçeği DFA Diagramı



EK 2

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



EK 3

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



EK 4

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN KATILIM KABUL FORMU

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma “Okul Öncesi Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Öğretmenin Psikolojik Özellikleri ile İlişkisinin İncelenmesi” adıyla, Uzman Psikolojik Danışman Savaş EVCİN tarafından 1 Nisan-30 Haziran tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul öncesi öğretmenlerin psikolojik özelliklerinin, çocuklarla etkileşim sürecindeki rolünü belirlemektir.

Araştırmanın Yapılacağı Yerler: Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Araştırma Uygulaması: Anket

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırma sürecinde siz okul öncesi öğretmenlerden, Kişisel Bilgiler Formu, Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği, Belirti Tarama Listesi, Öğretmen İnançları Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeğini doldurmanız beklenmektedir. Vereceğiniz cevaplar tamamıyla GİZLİ tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Cevaplarınız yalnızca istatistiki bilgi olarak kullanılacaktır. Bu nedenle bireysel değerlendirme yapılmayacak, elde edilen veriler toplu olarak analiz edilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Savaş EVCİN
İletişim Bilgileri : 053. e-mail:@hotmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:
Katılımcı Adı-Soyadı :
Telefon Numarası:

EK 5

PSİKOLOJİK DANIŞMAN KATILIM KABUL FORMU

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma “Okul Öncesi Öğretmen-Çocuk Etkileşimlerinin Öğretmenin Psikolojik Özellikleri ile İlişkisinin İncelenmesi” adıyla, Uzman Psikolojik Danışman Savaş EVCİN tarafından 1 Nisan-30 Haziran tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul öncesi öğretmenlerin psikolojik özelliklerinin, çocuklarla etkileşim sürecindeki rolünü belirlemektir.

Araştırmanın Yapılacağı Yerler: Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Araştırma Uygulaması: Anket

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırma sürecinde siz psikolojik danışmanlardan, kişisel bilgiler formunu ve her bir öğretmen için okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşim ölçeğini doldurmanız beklenmektedir. Ölçeği puanlama işlemleri için sizlere ayrıntılı bir bilgilendirme ayrıca yapılacaktır. Vereceğiniz cevaplar tamamıyla GİZLİ tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Cevaplarınız yalnızca istatistiki bilgi olarak kullanılacaktır. Bu nedenle bireysel değerlendirme yapılmayacak, elde edilen veriler toplu olarak analiz edilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Savaş EVCİN
İletişim Bilgileri : 05.....

e-mail:@hotmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 6

ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

ADINIZ-SOYADINIZ:

YAŞINIZ:

CİNSİYETİNİZ:

EĞİTİM DURUMUNUZ: LİSE ☐ ÖNLİSANS ☐ LİSANS ☐ YÜKSEK LİSANS ☐

MESLEĞİNİZ/GÖREVİNİZ:

MESLEKİ DENEYİM SÜRENİZ:

BU KURUMDAKİ ÇALIŞMA SÜRENİZ:

GÖREV YAPTIĞINIZ SINIF YAŞ GRUBU/ŞUBE:

EK 7

PSİKOLOJİK DANIŞMAN KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

ADINIZ-SOYADINIZ:

YAŞINIZ:

CİNSİYETİNİZ:

EĞİTİM DURUMUNUZ: LİSANS ☐ YÜKSEK LİSANS ☐

MEZUN OLDUĞUNUZ ALAN/BÖLÜM:

MESLEKİ DENEYİM SÜRENİZ:

BU KURUMDA GÖREV YAPTIĞINIZ SÜRE:

EK 8

ÖĞRETMEN-ÇOCUK ETKİLEŞİM KALİTESİ ÖLÇEĞİ

	1 (HİÇ BİR ZAMAN)	4 (BAZEN)	7 (HER ZAMAN)	1	2	3	4	5	6	7
1	Çocuklara fiziksel olarak yakınlık gösterir.									
2	Çocuklara karşı sevecen tutumlar sergiler.									
3	Çocukların duygusal destek (sevilme, desteklenme, rahatlatılma) gereksinimlerine cevap olur.									
4	Gün içerisinde mizahı ve şakalaşmayı uygun şekilde kullanır.									
5	Çocuklara gülümser.									
6	Çocuklara isimleri ile hitap eder.									
7	Çocuklar duygu ve/veya düşüncelerini ifade ederken öğretmen onları dikkatle dinler.									
8	Öğretmen bilinçli bir şekilde çocukların seçimlerine saygı duyduğunu ifade eder.									
9	Çocuklardan bir şey isterken nezaket ifadeleri kullanır.									
10	Problem durumlarında çocukların çözümü bulmaları için kolaylaştırıcı bir rol üstlenir.									
11	Sınıf kuralları oluşturulurken çocukların etkin katılımını sağlar.									
12	Çocukların yapmak istediği çoğu şeyi yasaklar.									
13	Sözlü yorumlar veya jestleri kullanarak sert, eleştirel veya alaycı bir ton ile davranışın onaylanmadığını gösterir.									
14	Davranışsal beklentileri açıkça ifade eder.									
15	Olumlu davranışları takdir ve teşvik eder.									
16	Davranış kazandırma sürecinde şefkatli davranır.									
17	Bir kuralı veya kuralın nedenlerini açıklar ve davranışı olumlu ve destekleyici bir şekilde, sakince yönlendirir.									
18	Çocuklar tedirgin ve kaygılı görünmektedir.									
19	Çocuklar istediği kadar yemek yeme hakkına sahiptir.									
20	Çocuklar kendi kişisel eşyalarını kullanma konusunda özgürdür.									
21	Çocuklar, itaatkâr davranma eğilimindedir.									
22	Çocuklar istek ve/veya ihtiyaçlarını öğretmene söylemez, öğretmenden çekinir.									
23	Çocuklar hata yaptıklarında tedirgin olurlar.									

EK 9

Gelişime Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği (GUUÖİÖ)

1. **Çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduktan sonra**, aşağıdaki maddeleri, öğretim sürecinizi planlarken ve uygularken sizi ne kadar etkilediğine inanıyorsanız ona göre 1-6 arasında derecelendiriniz. Her bir puanı yalnızca bir kere kullanınız. (**en etkili=1**, en az etkili=6)

Çocukların velileri _____

Okul politikası _____

Okul müdürü/yönetimi _____

Kendiniz (sınıfın öğretmeni olarak) _____

Okul Öncesi Eğitim Programı (müfredat) _____

Diğer öğretmenler _____

Lütfen her bir maddenin okul öncesi eğitim programı için ne kadar önemli olduğu ile ilgili **kendi inancınızı** en çok yansıtan sayıyı daire içine alınız. (1=Hiç önemli değildir, 5=Son derece önemlidir).

	Hiç önemli değildir	Çok önemli	Önemlidir	Çok	Son derece
2. Okul öncesi eğitim programının planlanması ve değerlendirilmesi için, öğretmenlerin yaptığı gözlemler_____.	1	2	3	4	5
3. Yapılan etkinliklerin, çocukların bireysel ilgilerine cevap vermesi_____.	1	2	3	4	5
4. Yapılan etkinliklerin, çocukların gelişim düzeylerindeki bireysel farklılıklara cevap vermesi_____.	1	2	3	4	5
5. Çocuk-öğretmen etkileşiminin, çocuklarda öz saygı ve öğrenmeyle ilgili olumlu bakış açısı geliştirmeye yardımcı olması_____.	1	2	3	4	5
6. Okuma yazma etkinlikleri için sınıftaki bütün çocuklara aynı yaklaşımı uygulamak_____. (örneğin bütün çocuklar için aynı okuma programının uygulanması)	1	2	3	4	5
7. Öğretmenin somut materyallerin bulunduğu farklı ilgi köşeleri hazırlaması____. (sanat köşesi, bilim köşesi, matematik köşesi gibi)	1	2	3	4	5
8. Çocukların kendi öğrenme etkinliklerini yaratmaları_____. (şekilleri kendilerinin çizip kesmesi, yapacakları bir deneyin aşamalarına kendilerinin karar vermesi, yaratıcı drama, sanat ve bilgisayar etkinliklerini kendilerinin planlaması gibi)	1	2	3	4	5
9. Çocukların zamanların büyük bir bölümünü, masalarında bireysel çalışmalarla geçirmeleri_____.	1	2	3	4	5

10. Öğretmenin, çocukları birlikte çalışacakları etkinliklere teşvik etmesi_____.	1	2	3	4	5
11. Öğretmenin, çocuklar arasındaki rekabeti (yarışmayı) teşvik etmesi_____. (çocukları yaşlarına, cinsiyetlerine ya da diğer özelliklerine göre gruplamak ya da sınıfları yarıştırmak)	1	2	3	4	5
12. Öğretmenin, etkinlik yapan grupların ya da çocukların arasında dolaşması, onlara önerilerde bulunması, sorular sorması ve çocukların birbirleriyle, materyallerle ve etkinlikle ilgilenmesini kolaylaştırması_____.	1	2	3	4	5
13. Öğretmenin, çocuklar etkinliğe katılmadığında sürekli ceza vermesi_____.	1	2	3	4	5
14. Öğretmenin, ciddi davranış problemleri için bireyselleştirilmiş davranış planı geliştirmesi_____.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenin, çocukların kendi oyun ve projeleri ile meşgul olmaları için geniş zaman ayırması_____.	1	2	3	4	5
16. Çocuklara her gün farklı ortam ve şekillerde kitap okumak_____. (büyük grup, küçük grup, bireysel gibi)	1	2	3	4	5
17. Çocukların, öğretmenlere hikâye anlattırması_____.	1	2	3	4	5
18. Çocukların akranları ile sosyal iletişimlerini (iş birliği, yardımlaşma, sohbet etme) desteklemek için, onlara gün içerisinde çeşitli fırsatlar sunmak_____.	1	2	3	4	5
19. Aile bireylerinin kendilerini rahat hissettikleri şekillerde sınıfa dahil olması_____.	1	2	3	4	5
20. Öğretmenin, her çocuğun dil ve kültürünü yıllık programa entegre etmesi_____.	1	2	3	4	5
21. Çocukların değerlendirilmesi, yerleştirilmesi ve onlara uygun etkinliklerin planlanması sürecinde aileden çocukla ilgili bilgi alınması_____.	1	2	3	4	5
22. Özel gereksinimli çocuklar ve farklı kültürel alt yapıya sahip çocuklar da dahil olmak üzere bütün çocukların aileleri ile işbirliğine dayalı bir ilişki kurmak_____.	1	2	3	4	5
23. Öğretmenin, özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarına göre sınıf ve bahçe etkinliklerini düzenlemesi, uyarlaması ve uygun hale getirmesi_____.	1	2	3	4	5
24. Tipik bir sınıf ortamında ve normal etkinlikler sürecinde, uzmanlar tarafından özel gereksinimli çocuklara ihtiyacı olan hizmetlerin (örneğin konuşma terapisi) sunulması_____.	1	2	3	4	5
25. Öğretmenin sessiz bir sınıf ortamı yaratması_____.	1	2	3	4	5
26. Bütün çocuklar için, yıl boyunca aynı eğitim programının ve aynı eğitim ortamının sağlanması_____.	1	2	3	4	5
27. Tekrar ettirerek ve ezberleterek çocuklara farklı beceriler kazandırmaya çalışmak_____. (alfabeyi ezberletmek gibi)	1	2	3	4	5

28. Planları hazırlarken hiçbir değişiklik yapmadan, önceden belirlenmiş okul öncesi eğitim programını takip etmek_____.	1	2	3	4	5
29. Etkinlikleri, programın amaçlarına bağlı olmadan yalnızca çocukların eğlenmesi için planlamak_____.	1	2	3	4	5



EK 10

BELİRTİ TARAMA LİSTESİ (SCL-90R)

Aşağıda zaman zaman herkeste olabilecek yakınma ve sorunların bir listesi vardır. Lütfen her birini dikkatlice okuyunuz. Sonra her bir durumun, bugün de dahil olmak üzere son onbeş gün içinde sizi ne ölçüde huzursuz ve tedirgin ettiğini göz önüne alarak, cevap kağıdında belirtilen tanımlamalardan (Hiç / Çok az / Orta derecede / Oldukça fazla / İleri derecede) uygun olanını (yalnızca bir seçeneğin) altındaki kutuya bir (X) işareti koyunuz. Düşüncenizi değiştirirseniz ilk yaptığınız işaretleme tamami silmeyi unutmayınız. Lütfen anlamadığınız bir cümleyle karşılaştığınızda uygulamacıya danışınız.

1. Baş ağrısı
2. Sinirlilik ya da içinin titremesi
3. Zihinden atamadığınız, yineleyici, hoş gitmeyen düşünceler
4. Baygınlık veya baş dönmesi
5. Cinsel arzu ve ilginin kaybı
6. Başkaları tarafından eleştirilme duygusu
7. Herhangi bir kimsenin düşüncelerinizi kontrol edebileceği fikri
8. Sorunlarınızdan pek çoğu için başkalarının suçlanması gerektiği duygusu
9. Olayları anımsamada güçlük
10. Dikkatsizlik veya sakarlıkla ilgili endişeler
11. Kolayca gücenme, rahatsız olma hissi
12. Göğüs veya kalp bölgesinde ağrılar
13. Caddelerde veya açık alanlarda korku hissi
14. Enerjinizde azalma veya yavaşlama hali
15. Yaşamınızın sonlanması düşünceleri
16. Başka kişilerin duymadıkları sesleri duyma
17. Titreme
18. Çoğu kişiye güvenilmemesi gerektiği hissi
19. İştah azalması
20. Kolayca ağlama
21. Karşı cinsten kişilerle utangaçlık ve rahatsızlık hissi
22. Tuzağa düşürülmüş veya yakalanmış olma hissi
23. Bir neden olmaksızın aniden korkuya kapılma
24. Kontrol edilemeyen öfke patlamaları
25. Evden dışarı yalnız çıkma korkusu
26. Olanlar için kendini suçlama
27. Belin alt kısmında ağrılar
28. İşlerin yapılmasında erteleme duygusu
29. Yalnızlık hissi
30. Karamsarlık hissi
31. Her şey için çok fazla endişe duyma
32. Her şeye karşı ilgisizlik hali
33. Korku hissi
34. Duygularınızın kolayca incitilebilmesi hali

35. Diğer insanların sizin özel düşüncelerinizi bilmesi
36. Başkalarının sizi anlamadığı veya hissedemeyeceği duygusu
37. Başkalarının sizi sevmediği ya da dostça olmayan davranışlar gösterdiği hissi
38. İşlerin doğru yapıldığından emin olabilmek için çok yavaş yapma
39. Kalbin çok hızlı çarpması
40. Bulantı veya midede rahatsızlık hissi
41. Kendini başkalarından aşağı görme
42. Adale(kas) ağrıları
43. Başkalarının sizi gözlediği veya hakkınızda konuştuğu hissi
44. Uykuya dalmada güçlük
45. Yaptığınız işleri bir ya da birkaç kez kontrol etme
46. Karar vermede güçlük
47. Otobüs, tren, metro gibi araçlarla yolculuk etme korkusu
48. Nefes almada güçlük
49. Soğuk veya sıcak basması
50. Sizi korkutan belirli uğraş, yer ve nesnelerden kaçınma durumu
51. Hiçbir şey düşünememe hali
52. Bedeninizin bazı kısımlarında uyuşma, karıncalanma olması
53. Boğazınıza bir yumru tıkanmış olma hissi
54. Gelecek konusunda ümitsizlik
55. Düşüncelerinizi bir konuya yoğunlaştırmada güçlük
56. Bedeninizin çeşitli kısımlarında zayıflık hissi
57. Gerginlik veya coşku hissi
58. Kol ve bacaklarda ağırlık hissi
59. Ölüm ya da ölme düşünceleri
60. Aşırı yemek yeme
61. İnsanlar size baktığı veya hakkınızda konuştuğu zaman rahatsızlık duyma
62. Size ait olmayan düşüncelere sahip olma
63. Bir başkasına vurmak, zarar vermek, yaralamak dürtülerinin olması
64. Sabahın erken saatlerinde uyanma
65. Yılanma, sayma, dokunma gibi bazı hareketleri yineleme hali
66. Uykuda huzursuzluk, rahat uyuyamama
67. Bazı şeyleri kırıp dökme isteği
68. Başkalarının paylaşıp kabul etmediği inanç ve düşüncelerin olması
69. Başkalarının yanında kendini çok sıkılgan hissetme
70. Çarşı, sinema gibi kalabalık yerlerde rahatsızlık hissi
71. Her şeyin bir yük gibi görünmesi
72. Dehşet ve panik nöbetleri
73. Toplum içinde yiyip-içerken huzursuzluk hissi
74. Sık sık tartışmaya girme
75. Yalnız bırakıldığınızda sinirlilik hali
76. Başkalarının sizi başarılarınız için yeterince takdir etmediği duygusu
77. Başkalarıyla birlikte olunan durumlarda bile yalnızlık hissetme
78. Yerinizde duramayacak ölçüde huzursuzluk duyma
79. Değersizlik duygusu
80. Size kötü bir şey olacaktıymış duygusu
81. Bağırma ya da eşyaları fırlatma
82. Topluluk içinde bayılacağınız korkusu
83. Eğer izin verirsiniz insanların sizi sömüreceği duygusu
84. Cinsiyet konusunda sizi çok rahatsız eden düşüncelerin olması
85. Günahlarınızdan dolayı cezalandırılmanız gerektiği düşüncesi
86. Korkutucu türden düşünce ve hayaller
87. Bedeninizde ciddi bir rahatsızlık olduğu düşüncesi
88. Başka bir kişiye asla yakınlık duyamama
89. Suçluluk duygusu
90. Aklınızdan bir bozukluğun olduğu düşüncesi

SCL 90 CEVAP KAĞIDI

	Hiç	Çok az	Orta derecede	Oldukça fazla	İleri derecede		Hiç	Çok az	Orta derecede	Oldukça fazla	İleri derecede
1						46					
2						47					
3						48					
4						49					
5						50					
6						51					
7						52					
8						53					
9						54					
10						55					
11						56					
12						57					
13						58					
14						59					
15						60					
16						61					
17						62					
18						63					
19						64					
20						65					
21						66					
22						67					
23						68					
24						69					
25						70					
26						71					
27						72					
28						73					
29						74					
30						75					
31						76					
32						77					
33						78					
34						79					
35						80					
36						81					
37						82					
38						83					
39						84					
40						85					
41						86					
42						87					
43						88					
44						89					
45						90					



İkbāl Tuba Şahin Şak
Savas EVCİN

20 Oca



gelisime-uygun-uygulamalar-inan...
PDF - 660 KB



🔗 2 ek (906 KB)

Savaş merhaba.

Ekte ölçeğin makalesini ve nasıl
puanlanacağına ilişkin bilgiyi gönderiyorum.
Ölçek makalesinin sonunda ölçeğin tam halini
görebilirsin.

İyi çalışmalar,
İkbāl



Ihsan DAG
Savas EVCİN

18 Oca



Dağ 1991 SCL 90 R Geçerlik Güve...
PDF - 1012 KB



🔗 3 ek (1 MB)

Sayın Evcin,

Çalışmanızda, uyarlamasını yaptığım **Belirti Tarama Listesini (SCL-90-R)** kullanabilirsiniz. Ölçek ve makalesi ektedir.

Başarılar dilerim.

...

EK 13



Hasan Bacanlı

15 Oca



SDKT_form (1).doc

DOC - 231 KB



Ölçek ekte.

Akademik amaç dışında kullanmayınız, yayınlamayınız (gerektiğinde birkaç örnek madde dışında).

sonuçlardan haberdar ederseniz sevinirim. Tez hazırlıyorsanız, ölçeği ek olarak vermeyiniz. iyi çalışmalar

Ölçek iki uçlu sıfatlardan oluşmaktadır. kişinin bir maddeye verdiği puanları 1'den 7'ye doğru puanlayınız.

toplam veya ortalama olarak puanlamanızda bir sakınca yoktur. ben ortalamayı tercih ederim.

--

Hasan BACANLI, Ph.D.

KAYNAKÇA

- Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A., & Gheith, E. (2010). Kindergarten Teachers' Beliefs Toward Developmentally Appropriate Practice in Jordan. *Early Childhood Educ Journal*, 38, 65-74. doi: 10.1007/s10643-010-0379-z
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., & Gıcı-Vatansever, A. (2021). Öğrtemen Etkileşim Ölçeği (ÖEÖ) ve Çocuk-Öğretmen Etkileşim Ölçeği (ÇÖEÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 412-424. doi:10.24315/tred.754702
- Aktan, O., & Akkutay, Ü. (2014). OECD Ülkelerinde ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.
- Akyol Kılıç, M. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Stilleri ile Kendi İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul: Fatih Üniversitesi.
- Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 1-17. doi:10.1080/13664530.2018.1438309
- Anežka, H. (2015). Content analysis of selected Slovak educational journals focusing on the issue of teacher's mental health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2538-2542. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.928
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2019). Teacher-child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers' beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3), 294-304. doi:10.1080/10888691.2018.1439749
- 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, 1-12. doi:10.1016/j.appdev.2020.101200
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. E., Vitiello, V., & Ruzek, E. (2021). Enrollment in public-prekindergarten and school readiness skills at kindergarten entry: Differential associations by home language income, and program characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 60-71. doi:10.1016/j.ecresq.2020.07.011
- Arif, M. I., Rashid, A., Tahira, S. S., & Akhter, M. (2012). Personality and Teaching: An Investigation into Prospective Teachers' Personality. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(17), 161-171.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552. doi:10.1016/0193-3973(89)90026-9
- Asi, D. Ş., & Karabay, Ş. (2018). Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formunun Türkçe'ye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 67-82. doi:10.12984/egeefd.322358
- Aslan, A. (2018). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Kişilik Tipleri ile Beş Faktör Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ata, S., & Akman, B. (2012). The trait anger and anger explanation styles of preschool teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5163-5167. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.401

- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin Kuramlarında Çocukların Toplumsallaşma Süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-176. doi:10.18863/pgy.281372
- Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The Teacher-Student Relationship As a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15. doi:10.1037/1045-3830.23.1.3
- Barnett, S. W. (2003). *Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement*. Philadelphia: National Institute For Early Education Research.
- Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Bryant, D. M., Manuela, P., Peixoto, C., & Coelho, V. (2017). The quality of caregiver-child interactions in infant classrooms in Portugal: the role of caregiver education. *Research Papers in Education*, 1-25. doi:10.1080/02671522.2017.1353676
- Bastian, K. C., McCord, D. M., Marks, J. T., & Carpenter, D. (2017). A Temperament for Teaching? Associations Between Personality Traits and Beginning Teacher Performance and Retention. *AERA Open*, 3(1), 1-17. doi:10.1177/2332858416684764
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *Int Arch Occup Environ Health*, 79, 199-204. doi:10.1007/s00420-005-0050-y
- Baum, A. C., & King, M. A. (2006). Creating a Climate of Self-Awareness in Early Childhood Teacher Preparation Programs. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 217-222. doi: 10.1007/s10643-005-0050-2
- Bautista, A., Ng, S.-C., Múñez, D., & Bull, R. (2016). Learning areas for holistic education: kindergarten teachers' curriculum priorities, professional development needs, and beliefs. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10(8), 1-18. doi:10.1186/s40723-016-0024-4
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educ Psychol Rev*, 21, 141-170. doi:10.1007/s10648-009-9104-0
- Beyazkürk, D. (2005). *Biriktirilmiş olumlu deneyimler (banking time) müdahale programının okul öncesi öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerindeki etkisi*. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Broberg, A. G., Hjalms, I., & Nevenon, L. (2001). Eating Disorders, Attachment and Interpersonal Difficulties: A Comparison Between 18- to 24-Year-Old Patients and Normal Controls. *European Eating Disorders Review*, 9, 381-396. doi:10.100/erv.421
- Brown, C. P., & Englehardt, J. (2016). Conceptions of and early childhood educators' experiences in Conceptions of and early childhood educators' experiences in qualitative metasynthesis. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(3), 216-244. doi:10.1080/10901027.2016.1204574
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M., & Aber, J. L. (2010). Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of the 4Rs Program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153-167. doi:10.1037/a0018160

- Brown, T. T., & Jernigan, T. L. (2012). Brain development during the preschool years. *Neuropsychol Rev*, 22(4), 313–333. doi:10.1007/s11065-012-9214-1.
- Bulut, S., & Yıldırım, M. (2020). Öğretmen Adaylarının Problem Alanları ve Psikolojik Belirtileri. *International Journal of Human Sciences*, 17(2), 402-414. doi:10.14687/jhs.v17i2.4313
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11. doi:10.1207/S1532480XADS0601_01
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 16176. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.004
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme, J. V., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391. doi:10.1016/j.jsp.2007.06.009
- Büdün, E. (2018). Milyoner (Slumdog Millionaire) Filminin Sosyal Bilişsel Kuram Çerçevesinde Çözümlemesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-164.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. v. (2010). *Bilimsel Çalışma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carl, B. (2017). Child Caregiver Interaction Scale (CCIS) (Carl, 2010) Compared to Arnett CIS (Arnett, 1989): An Updated Measure to Assess Quality Child Caregiving. *International Journal of Education and Social Science*, 4(8), 31-40.
- Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Stubblefield, J., Laurin, D., & Pearce, N. (2016). Teacher–Child Interactions in Early Head Start Classrooms: Associations With Teacher Characteristics. *Early Education and Development*, 27(2), 259-274. doi:10.1080/10409289.2016.1102017
- Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., & Hernandez, S. (1990). *Kindergarten teachers beliefs and practices*. Boston MA: American Educational Research Association.
- 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*, 1-13. doi:10.1080/03004430.2018.1524378
- Chester, D. S., & Dzierzewski, J. M. (2020). Sour sleep, sweet revenge? Aggressive pleasure as a potential mechanism underlying poor sleep quality's link to aggression. *Emotion*, 20(5), 842-853. doi:10.1037/emo0000593
- Choi, J. o., & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-Child Relationships: Contribution of Teacher and Child Characteristics. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 15-28. doi:10.1080/02568543.2015.1105331
- Chung, L.-C., Marvin, C., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: teaching efficacy and parent-teacherrelationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 131-142.

- Cirtautienė, L. (2016). Personality Traits Of Teachers in Lithuania: Do Preschool And Comprehensive School: Biopsychosocial Approach. *International Journal of Psychology*, 19, 89-104. doi:10.7220/2345-024X.19.5
- Clarke-Stewart, K., Vandell, D. L., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 52-86.
- Clayback, K. A., & Williford, A. P. (2021). Teacher and Classroom Predictors of Preschool Teacher Stress. *Early Education and Development*. doi:10.1080/10409289.2021.1972902
- Cohen, T. R., Wolf, S. T., Panter, A. T., & Insko, C. A. (2011). Introducing the GASP Scale: A New Measure of Guilt and Shame Proneness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(5), 947-966. doi:10.1037/a0022641
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 123-133. doi:10.1016/j.ecresq.2012.03.004
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Sandra, B. (2014). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 11-22. doi:10.1016/j.ecresq.2014.09.005
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Costa, P., McCrae, R., & Lockenhoff, C. (2019). Personality Across the Life Span. *Annual Review of Psychology*, 70, 423-448. doi:10.1146/annurev-psych-010418-103244
- Çiçek, İ., & Aslan, A. E. (2020). Kişilik Ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(1), 137-147.
- Çivitçi, N., & Arıcıoğlu, A. (2012). Beş Faktör Kuramına Dayalı Kişilik Özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 78-96.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Dağ, İ. (1991). Belirti Tarama Listesi (SCL 90)'nin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliliği ve Geçerliliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2(1), 5-12.
- Darling, N. (2007). Ecological Systems Theory: The Person in the Center of the Circles. *Research in Human Development*, 4, 203-217.
- Dautovich, N. D., Ghose, S., & Schreiber, D. (2021). Sleep quality and anger expression: An examination of psychosocial mechanisms across the adult lifespan. *Aggression and Violent Behavior*, 57. doi:10.1016/j.avb.2020.101505
- Debnam, K. J., Pas, T. E., Bottiani, J., Cash, A. H., & Bradshaw, C. P. (2015). An Examination Of The Association Between Observed And Self-Reported Culturally Proficient Teaching Practices. *Psychology in the Schools*, 52(6), 533-548. doi:10.1002/pits.21845
- Decker, L. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality Characteristics and Teacher Beliefs among Pre-Service Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 45-64.
- Delius, A., Bovenschen, I., & Spangler, G. (2008). The inner working model as a "theory of attachment": development during the preschool years. *Attachment & Human Development*, 10(4), 395-414. doi:10.1080/14616730802461425

- Demircan, Ö., & Tantekin Erden, F. (2015). Parental involvement and developmentally appropriate practices: a comparison of parent and teacher beliefs. *Early Child Development and Care*, 185(2), 209-225. doi:10.1080/03004430.2014.919493
- Demirgil, Z., & Erdem, R. (2019). Meslek ve Kişilik Etkileşiminin Büyük Beşli ve RIASEC Modeli Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 231-245.
- Demirtaş-Zorbaz, S., Özer, A., Gençtarım-Kurt, D., & Ergene, T. (2016). Öğretmen – Öğrenci İlişki Ölçeği'nin (ÖÖİÖ) Uyarlanması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 407-418. doi:10.21031/epod.280191
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Educ J*, 40, 137-143. doi:10.1007/s10643-012-0504-2
- Denissen, J. J., & Penke, L. (2008). Neuroticism Predicts Reactions to Cues of Social Inclusion. *European Journal of Personality*, 22(497-517). doi:10.1002/per.682
- Deniz, Ü., & Kesicioğlu, O. S. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-13.
- Dereli, E. (2016). Öğretmen -Çocuk İlişkisinin Çocukların Sosyal Yetkinlik-Davranışları, Sosyal Problem Çözme Becerilerini Yordaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(40), 70-87. doi:10.21764/efd.95967
- Dickinson, D. K. (2002). Shifting Images of Developmentally Appropriate Practice as Seen through Different Lenses. *Educational Researcher*, 31(1), 26-32.
- Djigić, G., Stojiljković, S., & Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 593-602. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1206
- Dobbs, J., & Arnold, D. H. (2009). Relationship Between Preschool Teachers' Reports of Children's Behavior and their Behavior Toward Those Children. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 95-105. doi:10.1037/a0016157
- Dozier, M., Stovall, K. C., Albus, K. E., & Bates, B. (2001). Attachment for Infants in Foster Care: The Role of Caregiver State of Mind. *Child Development*, 5, 1467-1477.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher–Child Relationships. *Early Education and Development*, 21, 38-64. doi: 10.1080/10409280802657449
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering Supportive Teacher–Child Relationships: Intervention Implementation in a State-Funded Preschool Program. *Early Education & Development*, 593-619. doi:10.1080/10409289.2010.502015
- Droogenbroeck, V. F., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88-100. doi:10.1016/j.tate.2015.06.006
- Du, T. V., Yardley, A. E., & Thomas, K. M. (2021). Mapping Big Five Personality Traits Within and Across Domains of Interpersonal Functioning. *Assessment*, 28(5), 1358–1375. doi:10.1177/1073191120913952

- Duggan, C., Milton, J., Egan, V., McCarthy, L., Palmer, B., & Lee, A. (2002). Theories of general personality and mental disorder. *British Journal Of Psychiatry*, 182(44), 19-23. doi:10.1192/bjp.182.44.s19
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Margaret, B., Soumya, A., Bender, R. H., Bryant, D., . . . Zill, N. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Eckhardt, A. G., & Franziska, E. (2017). Differences in childcare quality – a matter of personality traits, socialization goals and pre-service curriculum? *Early Child Development and Care*, 1-12. doi:10.1080/03004430.2016.1278372
- Erdiller, Z. B., & McMullen, M. B. (2003). Turkish Teachers' Beliefs About Developmentally Appropriate Practices in Early Childhood Education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 84-93.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen İle Çocuk Etkileşiminin Niteliği İle Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. 12 8, 2020 tarihinde alındı
- Eslek, D., & YILMAZ IRMAK, T. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347-362. doi:10.16953/deusosbil.297792
- Fani, T., & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1549-1554. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.396
- Fináncz, J., Nyitrai, Á., Podráczky, J., & Csima, M. (2020). Connections between Professional Well-Being and Mental Health of Early Childhood Educators. *International Journal of Instruction*, 13(4), 731-746. doi:10.29333/iji.2020.13445a
- Fivush, R., Haden, C., & Reese, E. (2006). Elaborating on Elaborations: Role of Maternal Reminiscing Style in Cognitive and Socioemotional Development. *Child Development*, 77(6), 1568-1588.
- Furnham, A., & Cheng, H. (1999). Personality as predictor of mental health and happiness in the East and West. *Personality and Individual Differences*, 27, 395-403.
- Gavora, P., & Wiegerová, A. (2019). Development of an Instrument to Measure Preschool Teachers Beliefs Inquiry-Based Activities. *Journal of Baltic Science Education*, 18(4), 558-568. doi:10.33225/jbse/19.18.558
- Gevrekci, A. Ö., & Çirakoğlu, O. C. (2017). Suçluluk ve Utanç Duyguları Üzerine Kavramsal, Nöropsikolojik ve Psikopatolojik Bir Derleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 89-105.
- Glass, R., Prichard, J., Lafortune, A., & Schwab, N. (2013). The Influence Of Personality And Facebook Use On Student Academic Performance. *Issues in Information Systems*, 14(2), 119-126.
- Goble, P., Sandilos, L. E., & Pianta, R. C. (2019). Gains in teacher-child interaction quality and children's school readiness skills: Does it matter where teachers start? *Journal of School Psychology*, 73, 101-113. doi:10.1016/j.jsp.2019.03.006

- Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451. doi:10.1080/03004430701217639
- Göktaş, İ., & Gülay-Ogelman, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Öğrencilerin Okula Uyum Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal*, (s. 30-42). Muğla. Mayıs 24, 2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/618195> adresinden alındı
- Göncz, L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75-95. doi: 10.1080/23265507.2017.1339572
- Guan, L., Hu, B. Y., & Winsler, A. (2020). Longitudinal associations between Chinese preschool children's approaches to learning and teacher-child relationships. *Children and Youth Services Review*, 1-11. doi:10.1016/j.childyouth.2020.105240
- Gunn, H. E., Troxel, W. M., Hall, M. H., & Buysse, D. J. (2014). Interpersonal distress is associated with sleep and arousal in insomnia and good sleepers. *Journal of Psychosomatic Research*, 76, 242-248. doi:10.1016/j.jpsychores.2013.11.010
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961-968. doi:10.1016/j.tate.2011.03.008
- Hale-Jinks, C., Knopf, H., & Kemple, K. (2006). Tackling Teacher Turnover in Child Care: Understanding Causes and Consequences, Identifying Solutions. *Childhood Education*, 82(4), 219-226. doi:10.1080/00094056.2006.
- Halıcı Karabatak, S. (2018). Öğretmenlerin Proaktif Davranış Düzeyleri İle Beş Faktör Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 48-64.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., . . . Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions : Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123. doi:10.3102/0002831211434596
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J. T., . . . Scott-Little, C. (2012). Supporting effective teacher-child interactions through coursework: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American*, 49(1), 88-123. doi:10.3102/0002831211434596
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2007). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development*, 17, 115-136. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher Quality. E. Hanushek, & F. Welch içinde, *Handbook of the Economics of Education* (s. 1051-1078). Elsevier.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., . . . Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with

- students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187. doi:10.1016/j.jad.2018.08.080
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55-71. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.10.003
- Hatch, J. A., & Freeman, E. B. (1988). Kindergarten philosophies and practices: Perspectives of teachers, principals, and supervisors. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(2), 151-166. doi:10.1016/0885-2006(88)90019-1
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us. *ACER Research Conference* (s. 1-18). Melbourne, Australia.: Australian Council for Educational Research.
- Hegde, A. V., & Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: a study conducted in India. *Early Child*, 179(7), 837-847. doi:10.1080/03004430701536491
- Hegde, A. V., Sugita, C., Crane-Mitchell, L., & Averett, P. (2014). Japanese nursery and kindergarten teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 301-314.
- Hinde, R. A., & Stevenson-Hinde, J. (1987). Interpersonal relationships and child development. *Developmental Review*, 7(1). doi:10.1016/0273-2297(87)90002-5.
- Hindman, A. H., & Bustamante, A. S. (2019). Teacher depression as a dynamic variable: Exploring the nature and predictors of change over the head start year. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 43-55. doi:10.1016/j.appdev.2018.09.004
- Hintze, J. M. (2005). Psychometrics of Direct Observation. *School Psychology Review*, 34(4), 507-519. doi:10.1080/02796015.2005.12088012
- Horzum, M. B., Aras, T., & Padır, M. A. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408. doi:10.19126/suje.298430
- Howes, C., Fuligni, A. S., Hong, S. S., Huang, Y. D., & Lara-Cinisomo, S. (2013). The Preschool Instructional Context and Child-Teacher Relationships. *Early Education and Development*, 24(3), 273-291. doi: 10.1080/10409289.2011.649664
- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Y., LoCasale-Crouch, J., & Song, Z. (2020). Teacher-child interaction quality and Chinese children's academic and cognitive development: New perspectives from piecewise growth modeling. *Early Childhood Research Quarterly*, 242-255. doi:10.1016/j.ecresq.2019.10.003
- Hu, B. Y., Fan, X., Yang, Y., & Neitzel, J. (2017). Chinese preschool teachers' knowledge and practice of teacher-child interactions: The mediating role of teachers' beliefs about children. *Teaching and Teacher Education*, 63, 137-147. doi:10.1016/j.tate.2016.12.014
- Hu, B. Y., Lixin, R., Wu, Z., Chen, J., & He, J. (2021). Relationships Between the Teacher-Child Conflict and Children's Problem Behaviors in the Cultural Context of Chinese Preschools. *School Psychology Review*, 1-17. doi:10.1080/2372966X.2020.1827678
- Hu, B., Chen, L., & Fan, X. (2018). Profiles of teacher-child interaction quality in preschool classrooms and teachers' professional competence features.

- Educational Psychology*, 38(3), 264-285.
doi:https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1328488
- Hu, B., Wang, S., Song, Y., & LoCasale-Crouch, J. (2020). Exploring the complex relationship between developmentally appropriate activities and teacher-child interaction quality in rural Chinese preschools. *Children and Youth Services Review*, 1-10. doi:10.1016/j.childyouth.2020.105112
- Huang, H., Liu, Y., & Yanjie, S. (2020). What Is the Relationship Between Empathy and Mental Health in Preschool Teachers: The Role of Teaching Experience. *Front. Psychol*, 11. doi:10.3389/fpsyg.2020.01366
- Huiyong, F., Jingjing, L., Manlu, Z., & Hong, L. (2016). Mental Health of kindergarten teachers: Meta-analysis of studies using SCL 90 scale. *Advances in Psychological Science*, 24(1), 9-20. doi:10.3724/SP.J.1042.2016.0009
- Huizen, P. V., Oers, V. B., & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267-290.
doi:10.1080/0022027042000328468
- Hur, E., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2016). Preschool Teachers' Child-Centered Beliefs: Direct and Indirect Associations with Work Climate and Job-Related Wellbeing. *Child Youth Care Forum*, 45, 451-465. doi:10.1007/s10566-15-9338-6
- Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M. E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology*, 51(5), 571-585. doi:10.1016/j.jsp.2013.08.001
- Ivanova, I. V., Tasca, G. A., Hammond, N., Balfour, L., Ritchie, K., Diana, K., & Bissada, H. (2015). Negative Affect Mediates the Relationship Between Interpersonal Problems and Binge-Eating Disorder Symptoms and Psychopathology in a Clinical Sample: A Test of the Interpersonal Model. *Eur. Eat. Disorders Rev.*, 23, 133-138. doi:10.1002/erv.2344
- Ivanova, R., Berechikidze, I., Gazizova, F., Gorozhanina, E., & Ismailova, N. (2020). Parent-teacher interaction and its role in preschool children's development in Russia. *EDUCATION 3-13*, 48(6), 704-715.
doi:10.1080/03004279.2019.1646296
- Ivanova, V. (2016). Psychological and Pedagogical Aspects of Interaction of a Preschool Teacher and Preschool Age Children. *IntellectualArchive*, 5(4), 43-47.
- Jennings, P. A. (2015). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness*, 6, 732-743. doi:10.1007/s12671-014-0312-4
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2017). Early Childhood Teachers' Psychological Well-Being: Exploring Potential Predictors of Depression, Stress, and Emotional Exhaustion. *Early Education and Development*, 29(1), 53-69.
doi:10.1080/10409289.2017.1341806
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2016). Preschool Teachers' Professional Background, Process Quality, and Job Attitudes: A Person-Centered Approach. *Early Education and Development*, 27(4), 551-571.
doi:10.1080/10409289.2016.1099354
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Snyder, A. R. (2014). Pathways From Teacher Depression and Child-Care Quality to Child Behavioral Problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 225-235. doi: 10.1037/a0035720

- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A., & Lang, S. N. (2019). *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 21-32. doi:10.1016/j.appdev.2018.02.002
- Jin, B. S., & Kim, S. L. (2018). The Relationships between Preschool Teachers' Personality Traits and Their Relationships at Workplace. *International Journal of Advanced Culture Technology*, 6(3), 53-58. doi:10.17703/IJACT2018.6.3.53
- Jingbo, L., & Elicker, J. (2005). Teacher-child interaction in Chinese kindergartens: An observational analysis. *International Journal of Early Years Education*, 13(2), 129-143.
- Kabadayi, A. (2010). Investigating demographic characteristics and teaching perceptions of Turkish preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 180(6), 809-822. doi:10.1080/03004430802445501
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2005). Value of Children and Family Change: A Three-Decade. *Applied Psychology: An International Review*, 54(3), 317-337.
- Kahraman, H., & Yılmaz Irmak, T. (2019). Ana Babalık Uygulamaları Ölçeği-Okul Öncesi Dönemi Formu (ABUÖ-okul öncesi): Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. E. Hamarta (Dü.), *Okul Psikolojik Danışmanlığı-2023 Vizyonu: Unvan ve reformlar içinde* (s. 64-77). Ankara: Türk PDR Derneği Yayınları.
- Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum*, 4(14), 33-38.
- Kaplan, B., & Aksel, E. Ş. (2013). Ergenlerde Bağlanma ve Saldırganlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(1), 20-49. doi:10.7816/nesne-01-01-02
- Karakoç, Y. F., & Dönmez, L. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*(40), 39-49.
- Karasar, N. (2018). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama* (İkinci yazım, 20.basım b.). Ankara: NOBEL.
- Karslı, T. A. (2018). Vygotsky Ve Piaget'nin Kuramsal Yaklaşımları Bağlamında İnsan Bilişsel Gelişimi Üzerinde Toplumsallaşma Etkisi Ve Bilişsel Gelişim Sürecinde Aktif Bir Eğitici Yapı Olarak Toplumsallaşma: Eğitim Ve Bilişsel Gelişim Psikolojisindeki Kuramsal Tartışmaların T. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E - Dergisi*, 5(1), 61-70. doi:10.30804/cesmicihan.498464
- Karupiah, N. (2021). Enhancing the quality of teacher-child interactions in Singapore pre-school classrooms. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(1), 58-68. doi:10.37291/2717638X.20212187
- Kazu, İ. Y., & Yılmaz, M. (2018). Ülkemizdeki Okul Öncesi Eğitimin Bazı Veriler Açısından OECD ve AB Üyesi Ülkeleri İle Karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75. doi:10.33907/turkjes.404695
- Keefe-Cooperman, K., & Brady-Amoon, P. (2014). Preschooler Sleep Patterns Related to Cognitive and Adaptive Functioning. *Early Education and Development*, 25(6), 859-874. doi:10.1080/10409289.2014.876701
- Kesebir, S., Kavzoğlu, S. Ö., & Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve Psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 321-342.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology*, 28(2), 133-149.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-Çocuk İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 103-120.
- Kılıç, S. (2015). Kappa Testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144. doi:10.5455/jmood.20150920115439

- Kim, H. K. (2011). Developmentally Appropriate Practice (DAP) as Defined and Interpreted by Early Childhood Preservice Teachers: Beliefs About DAP and Influences of Teacher Education and Field Experience. *SRATE Journal*, 20(2), 12-22.
- Kim, Y. H., & Kim, Y. E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1117-1123. doi:10.1016/j.tate.2009.06.009
- Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Handegård, B. H., Lydersen, S., Åsheim, M., & Fossum, S. (2016). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management Training programme have positive effects for young children exhibiting severe externalizing problems in school?: a quasi-experimental pre-post study. *BMC Psychiatry*, 16, 1-11. doi:10.1186/s12888-016-1077-1
- Kocakaya, S. (2012). Deneysel Çalışmalar Ne Kadar Güvenilir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 225-231.
- Koles, B., O'Connor, 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. doi:10.1080/1350293X.2012.760337
- Konca, A. S., & Dikmenli, Y. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerin İş Doyumu ve Veli Yaklaşımları. *KEFAD*, 2005-2035. doi:10.29299/kefad.893677
- Koschmieder, C., Weissenbacher, B., Pretsch, J., & Neubauer, A. C. (2018). The Impact of Personality in the Selection of Teacher Students: Is There More to it Than the Big Five? *Europe's Journal of Psychology*, 14(3), 680-694. doi:10.5964/ejop.v14i3.1536
- Köroğlu, E. (2010). *Kişilik Bozuklukları*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Krstić, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Teaching Innovations*, 28(3), 167-188. doi:10.5937/inovacije1503167K
- Kwaśniewska, J. M., Gralewski, J., Witkowska, E. M., Kostrzevska, M., & Lebeda, I. (2018). Mothers' personality traits and the climate for creativity they build with their children. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 13-24. doi:10.1016/j.tsc.2017.11.002
- Kwon, K.-A., Jeon, S., Jeon, L., & Castle, S. (2019). The role of teachers' depressive symptoms in classroom quality and child developmental outcomes in Early Head Start programs. *Learning and Individual Differences*, 74. doi:10.1016/j.lindif.2019.06.002
- La Paro, K., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing Quality in Toddler Classrooms Using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25, 875–893. doi:10.1080/10409289.2014.883586
- LaCour, M., McGlawn, P., & Dees, L. (2016). Creating a positive classroom environment to meet the needs of the foster child. *Education*, 137(2), 141-148.
- 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.
- Lally, J. R., & Mangione, P. (2017). Caring Relationships: The Heart of Early Brain Development. *Young Children* ,, 72(2), 17-24.

- Lancy, D. F., & Grove, M. A. (2010). *The Anthropology of Learning in Childhood*. (D. F. Lancy, J. Bock, & S. Gaskins, Dü) Suzanne: y AltaMira Pres.
- Lancy, D. F., & Grove, M. A. (2010). The Role of Adults in Children's Learning. D. F. Lancy, J. Bock, & S. Gaskins içinde, *The Anthropology of Learning in Childhood* (s. 145-146). Plymouth.
- Lee-Baggley, D., Preece, M., & DeLongis, A. (2005). Coping With Interpersonal Stress: Role of Big Five Traits. *Journal of Personality*, 73(5), 1141-1180. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00345.x
- Ling, L. Y. (2003). What Makes a Good Kindergarten Teacher? A Pilot Interview Study in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173(1), 19-31. doi:10.1080/0300443022000022396
- Lippard, C., La Paro, K., Rouse, H., & Crosby, D. (2018). A Closer Look at Teacher–Child Relationships and Classroom Emotional Context in Preschool. *Child Youth Care Forum*, 47, 1-21.
- Liu, T., Zhang, X., Zhao, K., & Chan, W. L. (2020). Teacher-child relationship quality and Chinese toddlers' developmental functioning: A cross-lagged modelling approach. *Children and Youth Services Review*, 116. doi:10.1016/j.childyouth.2020.105192.
- Lo, S., Das, P., & Horton, R. (2016). Early childhood development: the foundation of sustainable development. London, UK. http://www.sedthailand.com/images/sub_1292399424/12.pdf adresinden alındı
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's Relationships with Adults and Peers: An Examination of Elementary and Junior High School Students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-89.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442. doi:10.1016/j.jsp.2005.09.004
- Mariana, C., Fabiana, M., & Andreea, E. N. (2016). The Personality of Kindergaden Teachers. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(1), 71-84. doi:10.15303/rjeap.2016.v7i1.a6
- Mashburn, A., & Pianta, R. C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176. doi:10.1207/s15566935eed1701_7
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in Development: The Importance of Early Childhood. Montreal, Quebec. <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/53904/Resilience?sequence=1> adresinden alındı
- Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Ault, M. J., & Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 431–452. doi:10.1016/S0885-2006(01)00118-1
- Mccabe, P. C. (2011). Empirically Valid Strategies To Improve Social And Emotional Competence Of Preschool Children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- McCall, R. B., Groark, C. J., & Fish, L. (2010). A Caregiver-Child Social/Emotional and Relationship Rating Scale (CCSERRS). *Infant mental health journal*, 31(2), 201-219. doi:10.1002/imhj.20252
- McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S.-M., Lin, C.-H., & Sun, P.-Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood

- education and care professionals from the U.S... *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 451-464. doi: 10.1016/j.ecresq.2005.10.005
- MEB. (2021). *MİLLÎ EĞİTİM İSTATİSTİKLERİ ÖRGÜN EĞİTİM*. ANKARA: MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI.
- Miller, P. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. (B. Onur, Dü., & Z. Gültekin, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Murray, C., & Murray, K. (2004). Child Level Correlates Of Teacher–Student Relationships: An Examination Of Demographic Characteristics, Academic Orientations, And Behavioral Orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762. doi:10.1002/pits.20015
- NAEYC. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Temmuz 12, 2020 tarihinde www.naeyc.org: <https://www.naeyc.org/resources/developmentally-appropriate-practice> adresinden alındı
- Naldan, M. E., Karayağmurlu, A., Yayık, M., & Arı, M. A. (2019). Ameliyathanede Çalışan Sağlık Profesyonellerinde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Depresyon. *Selçuk Tıp Dergisi*, 35(3), 152-158. doi:10.30733/std.2019.01117
- Nermi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7, 177-197. doi:10.1016/j.edurev.2012.03.001
- Ogelman, H. G., & Seven, S. (2014). The reliability-validity studies for the Student-Teacher Relationship Scale (STRS). *European Journal of Research on Education*, 2(2), 179-185. doi:10.15527/ejre.201426262
- Oral, N., & Şahin, N. H. (2008). Yeme Tutum Bozukluğunun Kişilerarası Şemalar, Bağlanma, Kişilerarası İlişki Tarzları ve Öfke ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(62), 37-48.
- Orhan, R. (2019). Çocuk Gelişiminde Fiziksel Aktivite ve Sporun Önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 157-176.
- Öngider, N. (2013). Anne-Baba ile Okul Öncesi Çocuk Arasındaki İlişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440. doi:10.5455/cap.20130527
- Özyürek, A., Bedge, Z., & Yavuz, N. F. (2014). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerileri ile Yakın Çevresindeki Yetişkin Etkileşimleri Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 111-129. doi: 10.5578/JSS.8243
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., . . . Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843-1860. doi: 10.1080/03004430.2014.889693
- Paulus, F. W., Ohmann, S., & Popow, C. (2016). Practitioner Review: School-based interventions in child mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1337-1359. doi:10.1111/jcpp.12584
- Pekdoğan, S. (2017). Öğretmen Adaylarının Çocukluk Çağı Örselenmeleri ile Psikolojik Belirti Düzeylerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 191-208.
- Penttinen, V., Pakarinen, E., Suchodoletz, V. A., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Relations between Kindergarten Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Teacher-child Interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994-1010. doi:10.1080/10409289.2020.1785265

- Perkmen, S., Toy, S., Caracuel, A., & Shelley, M. (2018). Cross-cultural search for Big Five: development of a scale to compare personality traits of pre-service elementary school teachers in Turkey and Spain. *Asia Pacific Education Review*, 19, 459-468. doi:10.1007/s12564-018-9549-2
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137-148. doi:10.1016/j.ecresq.2016.07.001
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. doi:10.3102/0013189X09332374
- 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. doi:10.1080/02796015.2004.12086261
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.
- Pianta, R., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312. doi:10.1017/S0954579400006519
- Popov, L. M., & Ilesanmi, R. A. (2015). Parent-Child Relationship: Peculiarities and Outcome. *Review of European Studies*, 7(5), 253-263. doi:10.5539/res.v7n5p253
- Pyanova, E. N., Albina, Z. M., Guzalia, R. S., & Gataullina, R. F. (2017). Reflexivity as a professional and psychological quality of a preschool teacher personality. *Revista Espacios*, 38(40).
- Qutaiba, A. (2010). Cognitive behavioral intervention in dealing with school violence among Arab Palestinian adolescents in Israel. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1317-1325. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.282
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M. W., & Solomon, B. (2009). Targeting Children's Behavior Problems in Preschool Classrooms: A Cluster-Randomized Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(2), 302-316. doi:10.1037/a0015302
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wachsmuth, S., & Newcomer, L. (2015). The Brief Classroom Interaction Observation-Revised: An Observation System to Inform and Increase Teacher Use of Universal Classroom Management Practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 159-169. doi:10.1177/1098300715570640
- Richter, L. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: a review*. Geneva: World Health Organization.
- Rizkiah, C., & Kurniawati, F. (2018). Relationship Between Personality Traits and Attitude Toward Inclusive Education in Indonesian Preschool Teachers. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 229, 565-575.
- Roggman, L. A., Cook, G. A., Innocent, M. S., Norman, J. V., & Christiansen, K. (2013). Parenting Interactions With Children: Checklist Of Observations Linked

- To Outcomes (PICCOLO) In Diverse Ethnic Groups. *Infant Mental Health Journal*, 34(4), 290-306. doi:10.1002/imhj.21389
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120. doi:10.1016/j.ecresq.2008.12.003
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 213-231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Sak Şahin, İ. T., & Sak, R. (2017). Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. 41, 346-362.
- Sak, R., Tantekin-Erden, F., & Morrison, G. S. (2018). Preschool teachers' beliefs and practices related to child-centred education in Turkey. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(5), 563-577. doi:10.1080/03004279.2017.1322995
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012). Cypriot Pre-Service Kindergarten Teachers' Beliefs and Intentions about the Importance of Teacher/Child Interactions. *Early Childhood Educ J*, 39, 413-420. doi:10.1007/s10643-011-0472
- Salisch, M. v. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 310-319. doi:10.1080/01650250143000058
- Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., Pakarinen, E., Hännikäinen, M., . . . Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed Classroom Quality Profiles of Kindergarten Classrooms in Finland. *Early Education and Development*, 23(5), 654-677. doi:10.1080/10409289.2011.574267
- Sandilos, L. E., Cycyk, L. M., Hammer, C. S., Sawyer, B. E., López, L., & Blair, C. (2015). Depression, Control, and Climate: An Examination of Factors Impacting Teaching Quality in Preschool Classrooms. *Early Education and Development*, 26(8), 1111-1127. doi:10.1080/10409289.2015.1027624
- Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280-290. doi:10.1016/j.ecresq.2017.10.009
- Sanyal, N. (2018). Toxic Teachers: A Bar on Positive Child Growth. S. Deb içinde, *Positive Schooling and Child Development*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-13-0077-6_6
- Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J., & Geurts, S. (2006). Effects of Child –Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861-874.
- Schuengel, C. (2012). Teacher–child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14(3), 329-336. doi:10.1080/14616734.2012.675639
- Sette, S., Baumgartner, E., & Schneider, B. H. (2014). Shyness, Child–Teacher Relationships, and Socio-Emotional Adjustment in a Sample of Italian Preschool-Aged Children. *Infant and Child Development*, 23, 323-332. doi: 10.1002/icd.1859
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Laghi, F., & Coplan, R. J. (2021). Exploring the Role of Play Behaviors in the Links between Preschoolers' Shyness and Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development*, 1-17. doi:10.1080/10409289.2021.1885237

- Shala, M. (2013). The Impact of Preschool Social-Emotional Development on Academic Success of Elementary School Students. *Psychology*, 787-791. doi:10.4236/psych.2013.411112
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Educ Dev*, 20(3), 377-401. doi:10.1080/10409280802582795.
- Sherman, L. J., Katherine, R., & Cassidy, J. (2015). Infant capacities related to building internal working models of attachment figures: A theoretical and empirical review. *Developmental Review*, 37, 109-141. doi:10.1016/j.dr.2015.06.001
- Shin, C., Kim, J., Yi, H., Lee, H., Lee, J., & Shin, K. (2005). Relationship between trait-anger and sleep disturbances in middle-aged men and women. *Journal of Psychosomatic Research*, 58, 183 – 189. doi:10.1016/j.jpsychores.2004.07.002
- Skilling, K., & Stylianides, G. J. (2020). Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(5), 541-556. doi:10.1080/1743727X.2019.1704243
- Smidt, W., & Lehl, S. (2018). Teacher–child interactions in Early Childhood Education and Care classrooms: characteristics, predictivity, dependency and methodological issues. *Research Papers in Education*, 33(4), 411-413. doi:10.1080/02671522.2017.1353677
- Smidt, W., Kammermeyer, G., & Roux, S. (2015). Relations between the Big Five personality traits of prospective early childhood pedagogues and their beliefs about the education of preschool children: Evidence from a German study. *Learning and Individual Differences*, 37, 96-106. doi:10.1016/j.lindif.2014.11.002
- Smidt, W., Kammermeyer, G., Roux, S., Theisen, C., & Weber, C. (2018). Career success of preschool teachers in Germany – the significance of the Big Five personality traits, locus of control, and occupational self-efficacy. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1340-1353. doi:10.1080/03004430.2017.1314275
- Smith, A. B. (1993). Early Childhood Educare: Seeking a theoretical framework in Vygotsky's work. *International Journal of Early Years Education*, 1(1), 47-62. doi:10.1080/0966976930010105
- Stansfeld, S. (2002). Work, personality and mental health. *BRITISH JOURNAL OF PSYCHIATRY*, 181, 96-98.
- Suchodoletz, A. v., Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, B. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 509-519.
- Suchodoletz, A. V., Jamil, F., Larsen, R. A., & Hamre, B. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289. doi:10.1016/j.tate.2018.07.009
- Sukawati, N. N., Gunawan, I., Prayoga, A. G., & Wardani, A. D. (2020). Teacher Personality, Interpersonal Relationships, Performance, and Professionalism in the Learning Process: A Qualitative Study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (501), 250-254.
- Susman-Stillman, A., Pleuss, J., & Englund, M. M. (2013). Attitudes and beliefs of family- and center-based child care providers predict differences in caregiving behavior over time. 28, 905-917. doi:10.1016/j.ecresq.2013.04.003

- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G., & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 31-43. doi:10.1016/j.ecresq.2017.08.001
- ŞAHİN SAK, İ. T., & SAK, R. (2017). Gelişime Uygun Uygulamalar İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(41), 346-362. doi:10.21764/efd.17842
- Taymur, İ., & Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, Sınıflaması ve Değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177. doi:10.5455/cap.20120410
- TDK. (2022,). Türk Dil Kurumu Sözlüğü: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tekmen, B. (2005). *Ankara İlindeki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yapısal ve İşlevsel Kalitesi Üzerine Bir Çalışma*. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Tepeli, K., & Arı, R. (2011). Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının İletişim ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* • 26, 385-394.
- Teven, J. J. (2007). Teacher Temperament: Correlates with Teacher Caring, Burnout, and Organizational Outcomes. *Communication Education*, 56(3), 382-400. doi:10.1080/03634520701361912
- Tezel Şahin, F., Kandır, A., Yaşar, M. C., & Yazıcı, E. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi. *IIB International Referred Academic Social Sciences Journal*, 3(5), 95-108.
- Tian, W., Liu, X., Zhao, X., & Tan, F. (2020). Investigation and Analysis of the Mental health Status of Preschool Teachers in Chongqing, China by Computer Software SPSS. *International Conference on Artificial Intelligence and Education*.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S., & Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 426-432. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.259
- Totan , T., Aysan, F., & Bektaş, M. (2010). Öğretmen Adaylarının Mizaç, Karakter ve Kimlik Özellikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 19-43.
- Tuncer, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimdeki Çağdaş Yaklaşımların İncelenmesi ve MEB Okul Öncesi Programıyla Karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), 39-58.
- Tüzün, O., & Sayar, K. (2006). Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.
- Varghese, C., Vernon-Feagans, L., & Bratsch-Hines , M. (2019). Associations between teacher-child relationships, children's literacy achievement, and social competencies for struggling and non-struggling readers in early elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 124-133. doi:10.1016/j.ecresq.2018.09.005
- Vedel, A. (2016). Big Five personality group differences across academic majors: A systematic review. *Personality and Individual Differences*, 92, 1-10. doi:10.1016/j.paid.2015.12.011
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. doi:10.1080/14616734.2012.672260

- Vorkapić, S. T. (2012). The Significance of Preschool Teacher's Personality in Early Childhood Education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of Personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 28-37. doi:10.5923/j.ijpbs.20120202.05
- Vorkapić, S. T. (2012). The Significance of Preschool Teacher's Personality in Early Childhood Education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of Personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28-37. doi:10.5923/j.ijpbs.20120202.05
- Vorkapić, S. T., & Peloza, I. (2017). Exploring personality traits and well-being among pre-school and primary school teachers in Croatia. *Current issues in personality psychology*, 5(1), 21-31. doi:10.5114/cipp.2017.65830
- Vorkapić, S. T., Čepić, R., & Šekulja, I. (2016). Are There Any Differences in Personality Traits and Life Satisfaction Between Future Preschool and Primary School Teachers? *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 361-373. doi:10.1080/02568543.2016.1179236
- Wang, L., Dang, R., Bai, Y., Zhang, S., Liu, B., Zheng, L., . . . Song, C. (2020). Teacher qualifications and development outcomes of preschoolchildren in rural China. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 355-369. doi:doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.015
- Webster-Stratton , C., & Jamila, R. M. (2010). Adapting The Incredible Years, an evidence-based parenting programme, for families involved in the child welfare system. *Journal of Children's Services*, 25-42. doi:10.5042/jcs.2010.0115
- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early Childhood Teachers' Curriculum Beliefs: Are They Consistent With Observed Classroom Practices? *Early Education & Development*, 22(6), 945-969. doi:10.1080/10409289.2010.507495
- White, K. M. (2013). Associations between teacher–child relationships and children's writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 166-176. doi:10.1016/j.ecresq.2012.05.004
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is There a Link Between Teachers' Beliefs and Behaviors? *Early Education and Development*, 13(1), 81-106. doi:10.1207/s15566935eed1301
- Williford, A. P., Carter, L. M., Maier, M. F., Hamre, B. K., Anne , C., Pianta, R. C., & Downer, J. T. (2017). Teacher engagement in core components of an effective, early childhood professional development course: Links to changes in teacher–child interactions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 102-118. doi:10.1080/10901027.2016.1269028
- Williford, A. P., Wolcott, C. S., Whittaker, J. V., & Locasale-Crouch, J. (2015). Program and Teacher Characteristics Predicting the Implementation of Banking Time with Preschoolers Who Display Disruptive Behaviors. *Prevention Science*, 16(8), 1054-1063. doi:10.1007/s11121-015-0544-0
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193. doi:10.1037/0022-0663.99.1.181
- Wong , Y.-h., & Li-fang , Z. (2013). Personality Types Of Hong Kong Kindergarten Teachers: Implications for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(2).

- Wong, P. Y.-H. (2019). Teaching Beliefs on Developmentally Appropriate Practice Among Chinese Preschool Teachers: The Role of Personality. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7. doi:10.3389/fpsyg.2019.02822
- World Health Organization. (2004). *The importance of caregiver–child interactions for the survival and healthy development of young children*. Geneva: World Health Organization.
- Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., & Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review*, 88, 582-590. doi:doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.052
- Yang, R., You, X., Zhang, Y., Lian, L., & Feng, W. (2019). Teachers' mental health becoming worse: The case of China. *International Journal of Educational Development*, 70, 1-9. doi:10.1016/j.ijedudev.2019.102077
- Yang, Y., & Hu, B. Y. (2019). Chinese preschool teachers' classroom instructional support quality and child-centered beliefs: A latent profile analysis. *Teaching and Teacher Education*, 80, 1-12. doi:10.1016/j.tate.2018.12.021
- Yaşar Ekici, F., & Balci, S. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklik Düzeyleri ve Duygusal Tepkisellik Düzeylerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 65-77. doi:10.5961/jhes.2019.310
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58. doi:doi.org/10.21733/ibad.2092
- Yılmaz Genç, M. M. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Çocukların ve Öğretmenlerin Çocuk-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksek-Usta, S. (2014). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Davranış Problemlerinin Anne-Çocuk ve Öğretmen-Çocuk İlişkileri Açısından İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Zan, B., & Donegan-Ritter, M. (2014). Reflecting, Coaching and Mentoring to Enhance Teacher–Child Interactions in Head Start Classrooms. *Early Childhood Educ Journal*, 42(2), 93-104. doi:10.1007/s10643-013-0592-7
- Zatto, B. R., & Hoglund, W. L. (2019). Children's internalizing problems and teacher–child relationship quality across preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 28-39. doi:10.1016/j.ecresq.2019.05.007
- Zhang, L., Yu, S., & Jiang, L. (2020). Chinese preschool teachers' emotional labor and regulation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 92. doi:10.1016/j.tate.2020.103024
- 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. doi:10.1080/00221325.2010.528077
- Zinsser, K. M., & Curby, T. W. (2014). Understanding Preschool Teachers' Emotional Support as a Function of Center Climate. *SAGE Open*, 1-9. doi:10.1177/2158244014560728
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology*, 59, 55-66. doi:10.1016/j.jsp.2016.09.001

