

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME
STRATEJİLERİ İLE ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİ VE EBEVEYN
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Sena ALAGÖZ ŞEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Doç. Dr. Erol SÖZEN

DÜZCE
Temmuz, 2023



DÜZCE
ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME
STRATEJİLERİ İLE ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİ VE EBEVEYN
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Sena ALAGÖZ ŞEN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Erol SÖZEN**

**DÜZCE
Temmuz, 2023**

Sena ALAGÖZ ŞEN

Düzce Üniversitesi, LEE

Yüksek Lisans Tezi

Temmuz, 2023

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME
STRATEJİLERİ İLE ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİ VE EBEVEYN
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEYİCİ
ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN
İLİŞKİSİ VE EBEVEYN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Sena ALAGÖZ ŞEN tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Erol SÖZEN
Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Erol SÖZEN
Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa KOÇ
Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent AKSOY
Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 18/07/2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

18/07/2023

Sena ALAGÖZ ŞEN

TEŞEKKÜR

Teknolojinin hızla geliştiğı günümüz dünyasında, öğrenme süreçleri de bu dönüşümün bir parçası olmaktadır. Öz düzenleyici öğrenme stratejileri, bireylere kendi öğrenme yollarını keşfetme fırsatı sunar ve öğrenmenin kişiselleştirilmiş bir deneyim haline gelmesine olanak tanır. Bu sebeple öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme konusundaki başarılarında aile ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde olmaları, öğrencilerdeki öz düzenleyici öğrenme becerisini olumlu yönde geliştirir ve teşvik eder. Bu çalışma ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir çalışmayı sunmaktadır.

Bu çalışmanın başından sonuna kadar tüm süreçlerde yanımda olan, bütün bilgi ve tecrübelerini zaman ve mekân fark etmeksizin benimle paylaşan ve yoluma ışık tutan danışman hocam Doç. Dr. Erol SÖZEN’e sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca akademik hayat ile ilgili lisans sürecimde içimde bir kıvılcım ateşi yakan ve akademik camia için beni yüreklendiren hocam Dr. Eren Halil Özberk’e derin bir minnettarlık duyduğumu belirtmek isterim.

Bu çalışmayı ortaya koyarken benden desteğini esirgemeyen ve tüm stresime ortak olan arkadaşım Zeynep ÜNVER HASÇELİK’e de teşekkür ederim.

Son olarak hayatım boyunca benden desteğini esirgemeyen, akademik ve sosyal hayattaki başarılarımın mimarı ve aynı zamanda tezimi ithaf ettiğim canım annem Bedriye ALAGÖZ’e en derin teşekkürlerimi sunarım. Eğitim hayatım boyunca beni yüreklendiren, şefkatle hep yanımda olan, bütün nazımı çeken ve beni hep el üstünde tutan, babam Hüsnü ALAGÖZ’e kardeşim Semih ALAGÖZ’e ve sevgili eşim Akın ŞEN’e de çok teşekkür ederim.

Sena ALAGÖZ ŞEN

Temmuz-2023

İÇİNDEKİLER

ÇİZELGELER VE ŞEKİLLER LİSTESİ	v
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI	5
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
1.6. TANIMLAR.....	5
2. LİTERATÜR.....	6
2.1. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİ	6
2.2. ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİNE YÖNELİKLİK TEORİLER	7
2.2.1. Bağlanma Teorisi	7
2.2.2. Dinamik Sistem Teorisi	8
2.2.3. Kişilerarası Teori	8
2.3. ÖĞRENCİ ÖĞRETMEN İLİŞKİSİNİN NİTELİĞİ	8
2.3.1. Yakınlık.....	9
2.3.2. Çatışma	9
2.3.3. Bağımlılık.....	10
2.4. ÇOCUK-ÖĞRETMEN İLİŞKİLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER... 10	
2.4.1. Çocuğa Ait Özellikler	10
2.4.2. Öğretmene Ait Özellikler	11
2.5. ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİ İLE YURTİÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	12

2.6. ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİ İLE YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	15
2.7. EBEVEYN DAVRANIŞLARI	20
2.7.1. Psikodinamik Model:.....	21
2.7.2. Davranışçı Model:.....	22
2.7.3. Baumrind Ebeveynlik Stilleri Modeli	22
2.7.4. Maccoby ve Martin'in İki Boyutlu Bakış Açısı Modeli.....	24
2.7.5. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı.....	26
2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
2.9. ÖZ DÜZENLEME VE ÖNEMİ.....	34
2.9.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modelleri.....	35
2.9.1.2.Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli.....	37
2.10. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ	42
2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	44
3. YÖNTEM	46
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	46
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	46
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	49
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	50
3.3.2. Öz Düzenleme Ölçeği.....	50
3.3.3. Ebeveyn Davranışları Ölçeği	51
3.3.4. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği	52
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	53
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	53
4. BULGULAR VE YORUM.....	55
4.1. ÖĞRENCİLERİN ÖZ DÜZENLEME DÜZEYLERİNİN KİŞİSEL VE DEMOGRAFİK BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	55

4.2. VELİLERİN EBEVEYN DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ PUANLARININ KİŞİSEL VE DEMOGRAFİK BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	59
4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ PUANLARININ KİŞİSEL VE DEMOGRAFİK BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	67
4.4. ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ, EBEVEYN DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ VE ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	72
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	74
5.2. ÖNERİLER	81
6. KAYNAKLAR	84
7. EKLER	103
EK 7.1. ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ (YILMAZ, 2020)	103
EK 7.2. ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİ ÖLÇEĞİ (ŞAHİN ASI, KARABAY 2018)	105
EK 7.3.EBEVEYN DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ (ÇEKİÇ VE ARKADAŞLARI, 2018)	107
7.4. ARAŞTIRMA İZNİ	110
ÖZGEÇMİŞ	111

ÇİZELGELER VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Çizelge 1. Pintrich'in Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli (2000)	38
Çizelge 2. Zimmerman Öğrenme Stratejiler (Zimmerman 1989) Kategoriler / Stratejiler Tanımlar.....	42
Araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri aşağıda verilmiştir	47
Çizelge 3. Öğrencilerin Demografik Özellikleri	47
Çizelge 4. Velilerin Demografik Özellikleri	47
Çizelge 5. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	48
Çizelge 6. ÖZD Güvenirlik İstatistiği.....	51
Çizelge 7. AEÖ Güvenirlik İstatistiği.....	52
Çizelge 8. ÖÖİÖ Güvenirlik istatistiği	53
Çizelge 9. Öz Düzenleme Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, Ebeveyn Davranışları Ölçeğine İlişkin Verilerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum-Maximum Değer, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	54
Çizelge 10. Araştırma değişkenlerinden Öz Düzenleme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	56
Çizelge 11. Araştırma değişkenlerinden Öz Düzenleme Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	57
Çizelge 12. Araştırma değişkenlerinden Öz Düzenleme Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	58
Çizelge 13. Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	59

Çizelge 14. Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	61
Çizelge 15. Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	62
Çizelge 16. Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	63
Çizelge 16. (devamı): Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	64
Çizelge 17. Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları	65
Çizelge 17. (devamı): Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları	66
Çizelge 18. Araştırma değişkenlerinden Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	67
Çizelge 19. Araştırma değişkenlerinden Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	68
Çizelge 20. Araştırma değişkenlerinden Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
Çizelge 21. Araştırma değişkenlerinden Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Puanlarının Statü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	69

Çizelge 22. Araştırma değişkenlerinden Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 70

Çizelge 23. Araştırma değişkenlerinden Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 71

Çizelge 24. Öz Düzenleme, Ebeveyn Davranışları ve Öğrenci-Öğretmen İlişkisi arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Momentler Çarpımı Testi sonuçları 72



ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİ VE EBEVEYN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ALAGÖZ ŞEN, Sena

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Erol SÖZEN

Temmuz, 2023 128 sayfa

Bu araştırmada, ilköğretim düzeyindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek hedeflenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli adı verilen bir nicel araştırma yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini, ilkokulda eğitim gören 377 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri (N: 19) ile ebeveynleri (N: 377) oluşturmaktadır. Araştırmada, katılımcıların demografik bilgileri "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla elde edilmiştir. Ek olarak, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini (öz düzenleme becerileri) ölçmek için "Öz Düzenleme Ölçeği", ebeveyn davranışlarını ölçmek için "Ebeveyn Davranışları Ölçeği" ve öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerini ölçmek amacıyla "Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin işlenmesi ve yorumlanması için SPSS 25 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. İlişkisel bir model kullanıldığından, öz düzenleyici öğrenme stratejileri, ebeveyn davranışları ve öğrenci-öğretmen ilişkisi arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Öz düzenleyici öğrenme stratejileri, ebeveyn davranışları ve öğrenci-öğretmen ilişkisi düzeylerinde demografik değişkenlere bağlı olarak aralarındaki ilişkileri belirleyebilmek amacıyla t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin hedef belirleme ve plan yapma alt boyutları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak, öğrencilerin öğrenme stratejisi, çaba harcama ve öz değerlendirme alt boyutları cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin alt boyutları, okul türüne ve yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından sadece olumlu ebeveynlik ve dayakla cezalandırma özellikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okul türü ve ekonomik durum gibi faktörlere bağlı olarak velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak, çocukla ilgilenme özelliği alt boyutu yerleşim yerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eğitim durumu ise yalnızca dayakla cezalandırma özelliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından çatışma ve yakınlık özellikleri cinsiyet ve okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yakınlık özellikleri ise yerleşim yerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterirken,

çatışma özellikleri bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından çatışma ve yakınlık özellikleri, öğretmenlerin statüsü, kıdem yılları ve yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak, okul türü ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından çatışma ve yakınlık özellikleri, cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, yakınlık özellikleri yerleşim yerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterirken, çatışma özellikleri açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından çatışma ve yakınlık özellikleri, öğretmenlerin statüsü, kıdem yılları ve yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak, okul türü ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öz düzenleyici öğrenme stratejileri (öz düzenleme becerileri), ebeveyn davranışları ve öğrenci-öğretmen ilişkisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre, tüm özellikler ve alt boyutlar arasında düşük düzeyde pozitif veya negatif yönde ilişkiler bulunmaktadır. Ancak, öğrencilerin mükemmeliyetçi özellikleri ile kendi değerini yadsıma alt boyutu arasında pozitif doğrultuda yüksek düzeyde bir ilişki gözlenmektedir. Bu da, öğrencilerin yetersizlik duyguları arttıkça mükemmeliyetçi özelliklerinin de arttığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn davranış özellikleri, Öğrenci-öğretmen ilişkisi, Öz düzenleyici öğrenme stratejileri (öz düzenleme becerileri).

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATORY LEARNING STRATEGIES OF 4TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AND STUDENT-TEACHER RELATIONSHIP AND PARENTAL ATTITUDES

ALAGÖZ ŞEN, Sena

Duzce University

Graduate School of Natural and Applied Sciences, Department of Primary Education

Master of Science Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Erol SÖZEN

July, 2023, 128 pages

This research was carried out to control the screening between the self-regulatory strategies of the fourth grade students at primary education level and the student-teacher relationship and parental attitudes. The research was designed using a quantitative research method called the relational survey model. The home of the research consists of 377 children studying in primary school and their teachers (N: 19) and their parents (N: 377) in these countries. In the research, the demographic information of the data was obtained through the "Personal Information Form". The self-regulatory strategies (Self-Regulation Scale) was used to house the children's self-regulation, the "Parental Behavior Detail Scale" for taking their parents, and the "Student-Teacher Relationship Scale" to store with the host. SPSS 25 (Statistics Package for Social Sciences) program was used to remove and interpret the data. Pearson Product-Moment Correlation technique was used to develop a relational model, to determine the relationship between self-regulation arrangements, parent-parent and student-teacher relationship. T-test and one-way ANOVA were used to determine whether self-regulation, parent-parenting, and student-teacher relationship levels were shaped depending on demographic variables.

According to the results of the research, goal setting and planning sub-dimensions of students' self-regulatory strategies did not show a significant difference according to their gender. However, students' learning strategy, effort and self-evaluation sub-dimensions showed a significant difference depending on gender. The sub-dimensions of students' self-regulation skills did not show a significant difference according to school type and place of residence.

Among the sub-dimensions of the parental behavior scale of the parents, only the characteristics of positive parenting and punishment by beating show a significant difference according to gender. No significant difference was observed in the sub-dimensions of the parents' parental behavior scale depending on factors such as school type and economic situation. However, the sub-dimension of caring for the child shows a significant difference depending on the place of residence. Educational status shows a significant difference only in the sub-dimension of punishment by beating.

Conflict and closeness characteristics of teachers' student-teacher relationship scale sub-dimensions do not show a significant difference depending on gender and school type. While proximity characteristics showed a significant difference depending on the place of residence, no significant difference was observed in terms of conflict characteristics. Among the sub- dimensions of teachers' student-teacher relationship scale, conflict and closeness characteristics show a significant difference depending on teachers' status, years of seniority and age. However, no significant difference was observed depending on school type and gender.

In the study, conflict and closeness characteristics, which are among the sub-dimensions of teachers' student-teacher relationship scale, do not show a significant difference according to gender and school type. However, while the proximity characteristics showed a significant difference depending on the place of residence, no significant difference was observed in terms of conflict characteristics. Among the sub-dimensions of teachers' student-teacher relationship scale, conflict and closeness characteristics show a significant difference depending on teachers' status, years of seniority and age. However, no significant difference was observed depending on school type and gender.

According to the results of Pearson Correlation analysis carried out to determine the relationship between self-regulation, parental behaviors and student-teacher relationship, there are low positive or negative relationships between all characteristics and sub-dimensions. However, a high level of positive correlation is observed between the perfectionist characteristics of the students and the denial of self-worth sub-dimension. This shows that as students' feelings of inadequacy increase, their perfectionist characteristics also increase.

Keywords: Parent behavior characteristics, Self-regulatory learning strategies(Self-Regulation Skills), Student-teacher relationship.

1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Günümüzdeki hızlı değişim ve gelişim, eğitimi de yeni ve güncel anlayışlara doğru yönlendirmiştir (Alagöz & Sözen, 2021). Çağı yakalayabilmenin ve gelişmelerin gerisinde kalmamanın koşullarından biri de öğrencileri olabildiğince iyi yetiştirmek ve çağın gerektirdiği özelliklerle onları donatmaktır. Günümüz eğitim sisteminde, öğrencilerin akademik başarıları ve genel yaşam becerilerini geliştirebilmeleri için öz düzenleyici öğrenme stratejileri (öz düzenleme becerileri) büyük önem taşımaktadır. Öz düzenleme becerileri, öğrencilerin kendilerini yönetme, hedef belirleme, motivasyon sağlama, zaman yönetimi, dikkat ve odaklanma gibi kritik yetenekleri içermektedir. Bu beceriler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönlendirmelerine ve başarılarını artırmalarına yardımcı olmaktadır. Öz-düzenleme, kişisel hedeflere ulaşmak amacıyla planlanan ve döngüsel olarak uyarlanan, kendiliğinden oluşturulan düşünceleri, duyguları ve eylemleri ifade eder (Zimmerman, 2000). Günümüzde, gelecek nesillerde beklentileri gözlemlediğimizde, önceden baskın olan akademik becerilerin yerini artık akademik becerilerle birlikte olumlu düşünme, duygu, düşünce, davranışlarını kontrol etme, sağlıklı ilişkiler kurma, etkili problem çözme gibi sosyal becerilerin aldığı görülmektedir (Ertör, 2022). Öğrenciler, öz düzenleme yoluyla kendilerini motive edebilir, hedeflerini belirleyebilir ve çalışma stratejileri oluşturabilir. Aynı zamanda öz düzenleme, öğrencilerin kaynakları etkili bir şekilde yönetmelerini ve zamanlarını verimli bir şekilde kullanmalarını sağlar. Bu nedenle, bireylerden artık öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde yer almaları ve kendi öğrenimlerinin yönlendiricisi olmaları beklenmektedir (Yılmaz, 2020).

Bu noktada, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ebeveyn tutumlarının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi göz ardı edilemez. Öğrenci, öğretmen ve veli öğrencinin akademik başarısındaki temel üç unsurdur (Babayiğit, 2018). Öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğrencilerin eğitim sürecindeki en önemli etkileşimlerden birini temsil etmektedir. Çocuk-öğretmen etkileşiminin güvene dayalı ve destekleyici bir şekilde üst düzeyde olduğu durumlarda, çocukların bulundukları ortamı anlamalarını sağlayacak güvenli ve destekleyici bir çevre oluşturulması gerekmektedir (Çağrııcı & Metin, 2022). Bu çevrenin ve öğretmenin tutumunun iyi olması öğrencilerle ilgili faktörlere etki eder. Bir öğretmenin öğrencilerine

yönelik tutumu, onların motivasyonunu, özgüvenini ve öğrenme isteklerini etkileyebilmektedir. Öğretmenlerle kurulan "iyi" ilişkiler, çocukların keşfetme motivasyonlarını desteklediği gibi, sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini de düzenlemelerine yardımcı olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Davis, 2003). Howes ve meslektaşları öğretmen-çocuk ilişkisinin özelliklerini tanımlamada büyük ilerleme sağlayarak, öğretmen- çocuk ilişkisinin niteliklerini ebeveyn-çocuk bağlanması literatüründen türetilen kavramlarla açıklamışlardır (Birch & Ladd, 1997). Ayrıca, ebeveynlerin tutumları da çocuğun öz düzenleme becerilerini şekillendirmede kritik bir role sahiptir. Ebeveynler, çocukların hayatında, topluma uyum sağlamada ve sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayan, uygun beceri ve davranış kalıplarını modelleyen en etkili sosyal güçlerdir (Eke, 2017). Ebeveynlerin çocuklarına sağladığı destek, yönlendirme ve olumlu tutumları, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Ebeveynler çocuğun en yakın ve en uzun süre iletişim kurduğu bireylerdir (Kıldan, 2008). Bu nedenle çocuk hayatının ilk yıllarında en yoğun etkileşimi aile bireyleri ile kurar. Anne-baba tutumları, özellikle anne ile olan ilişki ve diğer aile bireylerinin özellikleri, çocuğun psikolojik gelişimi için temel güven duygusu açısından çok önemlidir (Saygı, 2011). Temel güven düzeyi yüksek olan ve olumlu ebeveyn tutumlarıyla büyüyen çocuklar, olumsuz koşullarda yetişen çocuklara kıyasla akademik hayatlarında ve sosyal becerilerinde daha başarılı olmaktadır. Aile içinde sağlıklı ilişkilerin kurulduğu ve ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı bağlar geliştirdiği ortamlarda yetişen çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin önemli ölçüde yüksek olduğu gözlenmektedir (Aktaş 2022).

Bu noktada, ilkokul 4. sınıf süreci, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirme evresinin önemli bir aşamasını temsil etmektedir. Bu dönemde öğrenciler, daha karmaşık ve bağımsız bir öğrenme ortamına geçiş yapmakta ve akademik sorumlulukları artmaktadır. Dolayısıyla, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ebeveyn tutumlarının bu dönemdeki etkileri daha da önem kazanmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın temel amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine incelemektir. Bu inceleme, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve genel

gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla yapıcı müdahalelerin ve desteklerin nasıl sağlanabileceğini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin öz düzenleme ölçeği alt boyut (hedef belirleme, plan yapma, öğrenme stratejisi, çaba harcama, öz değerlendirme) özellikleri cinsiyetlerine, yerleşim yerine, okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyut (çocukla ilgilenme, olumlu ebeveynlik, zayıf ebeveyn takibi, tutarsız disiplin, dayakla cezalandırma) özellikleri cinsiyete, okul türüne, yerleşim yerine, ekonomik duruma, eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyut (çatışma ve yakınlık) özellikleri cinsiyete, okul türüne, yerleşim yerine, statülerine, kıdem yılına, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu tez çalışması, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri (öz düzenleme becerileri) ile öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyerek literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın akademik önemi şu şekilde ifade edilebilir: Öncelikle, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması hedeflenmektedir. Öz düzenleme becerileri, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktördür. Bu çalışma, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ebeveyn tutumlarıyla birlikte öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi analiz ederek, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, eğitim ortamının iyileştirilmesi için rehberlik sağlama, çalışmanın hedefleri arasındadır. İyi bir okul ortamı, öğrencilerin akademik gelişimine ve öğrenmeye önem vermeyi, öğrenciler ve öğretmenler arasında pozitif ilişkileri, karşılıklı saygıyı, adil disiplin politikasını ve aile desteğini ve katılımını içerir (Bektaş & Nalçacı, 2013). Öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ebeveyn tutumları, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynar. Bu çalışma, bu ilişkileri inceleyerek, eğitim ortamını daha etkili bir şekilde iyileştirmek için rehberlik sağlama amacını taşımaktadır. Bununla birlikte, öğrenci öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilerin belirlenmesine katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Literatürde, çocuklar arasındaki öz düzenleme

farklılıklarının neden kaynaklandığını anlamak için, ebeveynler ve okulla alakalı çeşitli faktörlerin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır (Eroğlu, 2018). Öz düzenleme becerileri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönetme ve kendilerini motive etme yeteneklerini içerir. Yüksek düzeyde öz-düzenleme becerisine sahip olmak, sosyal etkileşim becerileri, okula uyum sağlama ve hazır bulunuşluk gibi birçok olumlu gelişimsel kazanım ile doğrudan ilişkilidir (Aktaş, 2022). Öz düzenleme becerilerine sahip olan öğrenciler, öğrenme sürecinde sürekli olarak aktif bir rol üstlenirler ve kendi belirledikleri amaçlara ulaşmak için mevcut kabiliyetlerinin, avantajlarının, dezavantajlarının ve kısıtlamalarının farkındadırlar (Demir & Budak, 2016). Bu çalışma, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ebeveyn tutumlarıyla ilişkilendirerek, öğrenci öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi için etkili stratejilerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Son olarak, okul-aile iş birliğinin önemine vurgu yapılması amaçlanmaktadır. Ebeveyn tutumları, öğrencilerin okul başarısı ve genel iyi oluşu üzerinde etkili olan önemli bir faktördür. Ebeveynlerin öz-düzenleme becerisini çocuğun gelişimine katkı sağlayacak şekilde desteklemeleri önemlidir, zira öz- düzenlemenin geliştirilebilir olduğuna inanılmaktadır, çünkü olgunlaşma ve dış etkenler bu süreci etkileyebilir (Kurt, 2020). Bu çalışma, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi vurgulayarak, okul-aile iş birliğinin önemini daha da vurgulamayı hedeflemektedir. İyi bir veli-öğretmen iş birliğinin temelinde, veli ve öğretmen arasında sağlam bir iletişim kurulması önemlidir (Çayak & Ergi, 2015). Bu tez çalışması, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörleri anlama, eğitim ortamını iyileştirme, öğrenci öz düzenleme becerilerini geliştirme ve okul-aile iş birliğine vurgu yapma açısından önemli bir katkı sağlayacaktır. Sonuç olarak, bu çalışma, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, akademik alanda anlamlı bir araştırma sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, eğitimcilerin ve ailelerin öğrencilerin başarısını artırmak için etkili stratejiler geliştirmelerine rehberlik edebilir. Aynı zamanda, okul sistemlerinin ve politikalarının öğrenci- öğretmen ilişkisini desteklemeye ve ebeveyn katılımını teşvik etmeye yönelik önlemler almasına da katkıda bulunabilir. Alan yazın incelendiğinde ilkökul düzeyinde, öz-düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir (İrven, Şenler 2017; Yılmaz, 2020; Serin, 2021; Demir, Budak 2016, Temel vd., 2023). Bu çalışmaların, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde öğrenci-öğretmen ilişkisi, akademik başarılar, motivasyonları ya da ebeveyn tutumlarını inceledikleri ancak öğrenci-öğretmen ilişkisi ve ebeveyn tutumlarını kapsayacak bir

Çalışma yapmadıkları görülmüştür. Bu nedenle bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin öz düzenleme becerilerini ebeveyn tutumları ve ğrenci-ğretmen ilişkileri yönünden inceleyen ilk çalışmalardandır. Farklı kademelerde de yurt içinde benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.4. ARAşTIRMANIN SAYILTILARI

1. Öğrenciler, ğretmenler ve veliler, lme araçlarına içtenlikle yanıt vermişlerdir.
2. Katılımcılar, lme araçlarının uygulanması sürecinde yaklaşık olarak eşit bir şekilde motive olmuşlardır.

1.5. ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma 2022-2023 eğitim-ğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Düzce ilinde ikamet eden ğrenci, ğretmen ve velilerin yanıtları ile sınırlıdır.
3. Araştırma, çalışmada kullanılan lme araçları ve katılımcıların bu lme araçlarından aldıkları puanlar ile sınırlıdır.
4. Öğrenciler için kullanılan lcek, lği geliştiren araştırmacı tarafından “z düzenleme lği” olarak nitelendirilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada öz düzenleme ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri birlikte ele alınmıştır.

1.6. TANIMLAR

İlkokul 4. sınıf ğrencileri: İlkokul eğitim sisteminde dördüncü sınıf düzeyinde yer alan öğrencileri ifade eder. Bu ğrenciler genellikle 9-10 yaş arasındadır.

z düzenleme becerileri: Bireyin kendini yönetme, planlama, zaman yönetimi, hedef belirleme ve sorumluluk alma gibi becerilerini ifade eder.

Öğrenci-ğretmen ilişkisi: Öğrenci ile ğretmen arasındaki etkileşimi ve bağlantıyı ifade eder.

Ebeveyn tutumları: Ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutum, beklenti ve davranışlarını ifade eder.

Ebeveyn davranışları: Ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini ve çocuklarına yönelik tutum, davranış ve tercihlerini ifade eder.

2. LİTERATÜR

2.1. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİ

Çocukların ailesinden sonra en fazla vakit geçirdiği kişi öğretmenleridir (Kıldan, 2011). Bu sebeple anne-baba-çocuk ilişkisiyle benzer bir öneme sahip olan ilişkilerden biri de öğretmen-öğrenci ilişkisidir (Göktaş & Ogelman, 2016). Pianta, Nimetz ve Bennett (1997) araştırmalarında öğretmen-öğrenci ilişkisinin, ebeveyn-çocuk ilişkisi gibi doğası ve kalitesi bakımından çeşitlilik gösterebileceğini söylemişlerdir. Öğretmen-çocuk ilişkileri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini düzenleme açısından ebeveyn-çocuk ilişkilerine benzer bir rol oynamaktadır (Pianta & Stuhlman, Teacher-Child Relationships and Children's Success in, 2004). Öğretmen-çocuk ilişkileri çeşitlilik gösterebilir ve bazıları yakın ve sevecen, bazıları uzak ve resmi, bazıları ise çatışmalı ve hatta düşmanca olabilir (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Yüksek düzeyde yakınlık ve düşük düzeyde çatışma içeren öğretmen-çocuk ilişkileri, çocukların akademik ve sosyal alanlarda hem kısa vadeli hem de uzun vadeli başarılarında olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Justice, Cottone, Mashburn, & Rimm-Kaufman, 2008). Bu nedenle, bir çocuğun nitelikli bir okul öncesi eğitim deneyimi yaşamasının, ilerideki akademik yaşamına doğrudan etki edeceği söylenebilir. (Kıldan, 2011). Öğrenciler okul öncesi öğretmenlerinden sonra ilköğretim hayatlarına sınıf öğretmenleri ile başlarlar. Sınıf öğretmenleri ile kurulan ilişkinin 4 yıl olması dolayısıyla sınıf öğretmenleri öğrenciler için eğitim hayatlarında oldukça uzun vakit geçirdikleri önemli bir konumda durmaktadır. Türkiye'de sınıf öğretmeni, eğitim sisteminin temel bir unsuru olarak büyük bir öneme sahiptir. Aynı zamanda sınıf öğretmenleri öğrencilere temel birçok beceriyi kazandıran ve öğrenciler kadar toplum ve devlet için de önemi yadsınamaz bir meslek grubudur. Sınıf öğretmeni; gelecek kuşakların bilişsel, duyuşsal ve psiko- motor gelişimi ve yaşama biçimini yönlendiren, onların topluma karşı tutumlarını şekillendiren iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini etkileyen bir kişidir. Başka bir anlatımla bir ülkenin varlık nedenidir (Ataunal,

1994, s. 11). Türkiye'deki sınıf öğretmenleri, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunarak, onların başarılı bir eğitim deneyimi yaşamalarını sağlar. Bu nedenle öğrencilerin birçok beceriyi kazanabilmesinde öğrenci-öğretmen ilişkisi çok büyük bir etkidir.

2.2. ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİNE YÖNELİKLİK TEORİLER

2.2.1. Bağlanma Teorisi

Literatürde bağlanma kavramına ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. Bağlanma, çocuğun kendisine bakım veren kişilere yönelik olumlu bir duygusal bağ kurması olarak ifade edilebilir (Ataş, 2020). Bağlanma, doğumdan sonra çocuğun bakım vereniyile arasındaki ilişkide yakınlık arayışıyla ortaya çıkan, özellikle kaygılı durumlarda daha belirgin hale gelen ve sürekli olarak devam eden önemli bir duygusal bağdır (Seyran, 2023). Bağlanma teorisini, İngiliz psikiyatrist ve psikanalist John Bowlby ortaya çıkaran ilk kişilerdendir. Bowlby, çocukların erken ilişkilerinin ve bağlanmalarının psikolojik ve sosyal gelişimlerini nasıl etkilediği konusunda önemli çalışmalar yapmış ve bağlanma teorisini geliştirmiştir. John Bowlby, bağlanma teorisini "Attachment and Loss" adlı üç ciltlik eserinde (1969/1982b, 1973, 1980) tanımlamıştır. Bu eserlerde Bowlby, bağlanma kavramını, motivasyonel-davranışsal bir kontrol sistemine dayanan ve öncelikle birkaç tanıdık bakım veren figüre duyarlı olan bir bağlanma sistemine dayandırmıştır. Çocuk kendisine bakım veren kişilerden sonra bir diğer bağlanmayı da öğretmeniyle kurar. Sınıf öğretmeni; çocuğun eğitim hayatının dört yılında birebir iletişimde olduğu, gününün büyük bir kısmını geçirdiği ve bağ kurduğu kişidir. Öğretmenler çocuğun bağlanma davranışında çok önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi okula uyum üzerinde anne çocuk ilişkisi gibi önemli bir öngörücü faktördür (Pianta, Nimetz, Bennet, 1997). Ayrıca, bağlanma teorisi perspektifinden değerlendirildiğinde, öğretmenin okul ortamında bir anne gibi güvenli bir üs işlevi taşıdığı ifade edilebilir (Yüksek Usta, 2014). Birch ve Ladd (1997) yaptıkları çalışmada Howes ve meslektaşlarının, öğretmen-çocuk ilişkisinin özelliklerini tanımlamada büyük gelişme göstererek, öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliklerini ebeveyn-çocuk bağlanması literatüründen türetilen kavramlarla açıklamışlardır. Öğrenci ve öğretmen arasında iyi bir bağ kurulduğunda, olumlu sonuçların yanı sıra öğrencinin geçmişteki olumsuz deneyimleri de olumlu anlamda değişebilir. Annesiyle güvensiz

bağlanma yaşayan çocukların öğretmenleriyle geliştirdikleri olumlu ilişkilerin, ilk bağlanmanın istenmeyen etkilerini dengelediği ifade edilmektedir (Yüksek Usta, 2014).

2.2.2. Dinamik Sistem Teorisi

Dinamik sistemler, tüm değişkenlerin birbiriyle tamamen bağlantılı olduğu şekilde karakterize edilir, bu nedenle bir değişkenin değişimi, sistemin diğer tüm bileşenlerini etkiler (Bot, Lowie, & Verspoor, 2007). Dinamik Sistemler Teorisi'nin temel fikri, gelişmekte olan bir sistemde enerji akışının önemli olduğudur. Gelişen bilişsel sistemler, bellek, dikkat, motivasyon gibi sınırlı kaynaklarla kısıtlanmıştır (Bot, Lowie, & Verspoor, 2007). Dinamik Sistemler Teorisi, öğrenci-öğretmen ilişkisini anlamaya yönelik çerçeve sunan bir yaklaşımdır. Bu teori, öğrenci ve öğretmenin birbiriyle etkileşim içinde olduğu bir sistem olarak düşünülmesini sağlar. Öğrenci ve öğretmen, sistemdeki bileşenler olarak kabul edilir ve birbirleriyle karşılıklı etkileşimde bulunurlar. Dinamik Sistemler Teorisi, öğrenci-öğretmen ilişkisinin karmaşıklığını vurgular. Öğretmen-çocuk ilişkilerinin karmaşıklığını anlamak ve incelemek için düzenleyici bir çerçeve olarak sistemler teorisi ile açıklanmaya çalışılmaktadır (Good ve Weinstein, 1986; Pianta, 1999; Aktaran: Çağrıcı 2020). Dinamik sistemler bakış açısına göre, bir davranışın doğuştan mı yoksa öğrenilmiş mi olduğu yerine, önemli olan davranışın istikrarının anlaşılmasıdır (Thelen, 2005). Bu yaklaşım, öğrenci-öğretmen etkileşimlerini sadece tek bir anlık olay olarak değil, zaman içindeki dinamik bir süreç olarak ele alır.

2.2.3. Kişilerarası Teori

Kişilerarası teori, genellikle iki boyut ve kişiler arası tamamlayıcılık ilkesi üzerinden açıklanır (Çağrıcı, 2020). Kişilerarası teori, kişinin davranışını sabit tutan ve değişimine yol açan etkileri incelemek için bir çerçeve sunar. İlk olarak, teori, her bireyin sürekli olarak sergilediği etkileşim stili olarak bilinen kararlı kişilerarası özellikleri tanımlar. İkinci olarak, teori, her partnerin davranışının diğerine etki ettiği sürekli durumsal etkileşim dinamiklerini açıklamak için kullanılabilir (Sadler & Wood, 2003).

2.3. ÖĞRENCİ ÖĞRETMEN İLİŞKİSİNİN NİTELİĞİ

Öğretmen-çocuk ilişkisinin üç farklı niteliksel yönü olan yakınlık, çatışma ve bağımlılığın, küçük çocukların okula uyumlarıyla ilişkili olduğu önerilmektedir (Birch, Ladd 1997). Bu

öneri, Pianta ve Steinberg (1992) ve diğer araştırmacıların geçmiş çalışmalarına dayanmaktadır.

Öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrencilerin davranışsal, sosyal ve duygusal gelişimiyle ilişkilidir ve eğitim ortamlarında başarılı bir şekilde uyum sağlamaları ve öğretmenlerle sağlıklı bağlar kurmaları açısından önemlidir (Cohenour, 2019). Öğretmenleriyle sağlıklı ve etkili iletişim kurabilen öğrenciler birçok açıdan avantajlı olur. Öğrencilerin, öğretmenleriyle güçlü ve destekleyici ilişkiler kurmaları, okul ortamında daha güvende ve daha yetenekli hissetmelerini, akranlarıyla daha olumlu bağlantılar kurmalarını ve büyük akademik kazanımlar elde etmelerini sağlar (Hamre, Pianta 2006).

2.3.1. Yakınlık

Yakınlık, öğretmen ile çocuk arasındaki sıcaklık ve açık iletişimin derecesini ifade eden bir kavramdır ve okul ortamında küçük çocuklar için destekleyici bir rol oynayabilir (Birch & Ladd, 1997). Yakınlık alt boyutu, öğretmenin öğrencisiyle arasında samimiyet, duygusal bağ ve işbirliği gibi unsurları içeren bir ölçüttür (Şahin Ası & Karabay, 2018). Yakınlık ilişkisi, öğrencinin öğretmene güven duyması, öğretim sürecinde etkili bir iletişim ve iş birliği sağlaması, öğrenme motivasyonunu artırması ve akademik performansını olumlu yönde etkilemesi gibi faktörleri içerir. Burchinal ve diğer araştırmacılar, öğretmenlerin çocuklarla olan yakınlıklarının, çocukların anaokulundan ikinci sınıfa kadar olan süreçte alıcı kelime dağarcığı ve okuma yeteneklerindeki gelişmeyle ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir (Pianta & Stuhlman, 2004).

2.3.2. Çatışma

Pianta ve Steinberg (1992) gibi araştırmacılar, öğrenci-öğretmen ilişkisinde çatışmanın, anlaşmazlık, gerilim veya uyumsuzluk durumlarını ifade ettiğini belirtmişlerdir. Genel olarak, çatışmanın tanımı araştırmacılar arasında farklılık gösterebilir, ancak temel olarak uyumsuzluk, gerilim veya anlaşmazlık durumlarını ifade eder. Ladd ve Burgess (2001) tarafından yapılan çalışmalara göre, anaokulu ve birinci sınıfta öğretmenlerle sürekli çatışma yaşayan çocukların, öğretmen-çocuk yakınlığı yüksek olan çocuklara göre okulda daha az işbirlikçi katılım gösterdikleri ve okulu daha az sevdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkileriyle çocukların okulu sevmeye ve davranışsal uyumları arasındaki ilişkiler göz önüne alındığında, çatışma yaşayan çocukların sınıfta daha az katılımcı olmaları şaşırtıcı değildir (Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Buna ek olarak, belirli bir çocukla

ilişkide öğretmenlerin çatışma konusundaki değerlendirmelerinde orta düzeyde süreklilik olmasına rağmen, ilişki kalitesi ile çocukların sonuçları arasındaki ilişki zamanla değişebilir (Pianta & Stuhlman, 2004).

2.3.3. Bağımlılık

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliklerinden bir diğeri de bağımlılıktır. Öğrenci-öğretmen ilişkisinde "bağımlılık" kavramı, öğretmene aşırı derecede bağımlı olan ve onu destek kaynağı olarak sürekli olarak kullanma eğiliminde olan çocuk davranışlarını ifade eder. Bağımlılık, öğretmene aşırı derecede bağımlı olan çocukların okul uyumunu olumsuz etkileyen bir ilişki kalitesini ifade eder ve bu durumda çocuklar diğer sosyal ilişkilere ve okul ortamının keşfine tereddütle yaklaşabilir, yalnızlık hissi ve olumsuz duygular daha yaygın olabilir (Birch & Ladd, 1997). Belirli bir öğretmen-çocuk ilişkisi, yüksek düzeyde yakınlık sergilemesine rağmen aynı zamanda yüksek düzeyde bağımlı olmayabilir. Ek olarak, bazı çocukların öğretmenlerine bağımlı olabileceği, ancak onlarla yakın bir ilişki paylaşmadığı mümkündür (Birch & Ladd, 1997).

2.4. ÇOCUK-ÖĞRETMEN İLİŞKİLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

2.4.1. Çocuğa Ait Özellikler

Çocuk, fiziksel, psikolojik ve sosyal açılarından tam yetişkinlik ve olgunluk seviyesine ulaşmamış bir bireydir (Karadoğan, 2019). Çocuk, öğretmen-çocuk ilişkisinde aradaki bağ ve iletişimi etkileyen iki temel faktörden biridir (Kıldan, 2011). Öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinde çocukların nitelikleri temel bir rol oynamaktadır. Her çocuğun benzersiz özellikleri vardır ve bu özellikler, öğretmenin ilişki kurma ve çocuğu destekleme şeklini etkiler. Bu özelliklerden bazıları; çocuğun bağlanma tarzı, kişilik özellikleri, duygusal durumu, dil becerileri, öğrenme stilleri, ebeveyniyle arasındaki ilişkidir. 6-10 yaş aralığındaki çocuklarda zaman zaman gözlemlenen huysuzluklar, çeşitli korkular, enerjik hareketlilik, bireysellik ve kıskançlık gibi özellikler, genel olarak çocukların tipik davranışları olarak kabul edilir. (Soysal, 2010). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliği, çocukların sınıf içindeki sosyal rollerini belirlemekte önemli bir etken olabilir (Kıldan, 2011). Çocukların okula adaptasyon süreçleri, akademik ve sosyal becerileri veya sorunları, öğretmenleriyle olan ilişkileriyle yakından ilişkilendirilebilecek bir durumu ifade etmektedir (Yılmaz Genç, 2016).

2.4.2. Öğretmene Ait Özellikler

Şahin (2006) tarafından yapılan tanıma göre, öğretmenlik; gelir seviyesi düşük, sanatsal yönü olan, büyük gruplarla çalışmayı gerektiren, profesyonel desteğin sınırlı olduğu ve yoğun bir çalışma temposuna sahip olan bir meslektir. Bu meslek, bazı zorlukları da içermesine rağmen bireye çeşitli ödüller sunabilen bir niteliğe sahiptir. Öğretmenin kendini algılayış biçimi, inançları, sosyo-ekonomik durumu, çocuklardan beklentileri gibi özellikler çocuk ile öğretmen arasında kurulacak olan ilişkiyi ve etkileşim sürecini etkilemektedir (Hearns, 1998; Howes, Whitebrook, & Phillips, 1992; akt. O'Connor, 2010). Yapılan çalışmalarda öğretmen-öğrenci ilişkisinde çok fazla değişken olduğu görülmüştür. Öğretmen-öğrenci ilişkisindeki güçlü faktörlerden bazıları; çocuğun okula karşı olumsuz tutumu, okula uyum sağlamada zorluk yaşama ve düşük akademik performans olarak ortaya çıkmıştır (Birch, ve Ladd, 1997). Genellikle, öğretmenler öğrenme sürecini yönlendirir ve rehberlik ederken, bu durum öğrencilerin bilişsel veya motivasyonel öz düzenleyici becerilerini kullanmalarını veya geliştirmelerini teşvik etmeme eğilimindedir (Boekaerts, 1997). Etkin bir sınıf ortamında bulunması gereken temel öge, öğretmenlerin öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşimlerine olanak tanıyarak çocukların sosyal ve duygusal işlevselliğini güçlendirme gayretidir (Ertürk H. G., 2013). Öğrenci-öğretmen ilişkisindeki öğretmen faktörü, öğretmenin kişisel ve profesyonel özelliklerini kapsar. Bu özellikler arasında pedagojik bilgi ve beceriler, iletişim becerileri, sınıf yönetimi yetenekleri, öğrenci merkezli yaklaşım, duygusal ve sosyal zekâ, empati ve öğrenciye destek sağlama yetisi yer alır. “Etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olan öğretmenlerin, öğrenme sürecine ayrılan zamanı verimli bir şekilde değerlendirmeleri, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını önemli ölçüde etkilemektedir” (Gürtan & Gökçe, 1999). Öğretmenler öğrenciler üzerinde güçlü ve kalıcı bir etkiye sahiptir. İyi bir öğretmenin tanımı, öğrencinin öğrenmesine yardımcı olan bir öğretici olarak tanımlanabilir (Harden & Crosby, 2000). “Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını düzenleyerek tüm öğrencilerin daha yüksek düzeyde öğrenme süreçlerini kullanmalarını sağlamaktır. Bu sayede, akademik başarıya yönelik çalışmaları kendi doğal eğilimleri haline getirebilirler “ (Biggs, 2012).

Öğrenci-öğretmen ilişkisinin olumlu yönde ve üst düzey verimde olabilmesinin koşullarından biri de öğretmen yeterlilikleridir. Eğitimin ana bileşenlerinden biri olan öğretmen, bilgili ve donanımlı olduğunda eğitim süreci olumlu yönde gelişir. Öğretmenin

güncel literatüre göre sahip olması gereken üç temel özellik; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisidir. Bu özelliklere ek olarak, sevgi, saygı, hoşgörü ve iş birliği gibi idealize edilmiş öğretmen davranışları, öğretmenin etkin iletişim kurabilmesi için önemlidir (Çetin, 2001). Öğrenciler, öğretmenleri en çok bilgi kaynağı olarak gördükleri gibi, aynı zamanda yol gösterici, şefkat gösteren ve yetiştirici-şekillendirici olarak da algılamaktadırlar (Ertürk R., 2017). Öğretmenlerin niteliği, nitelikli bir eğitimin temel faktörlerinden biridir ve bu nedenle öğretmenlerin niteliği, hizmet öncesi eğitim süreci ve mesleğe başlama süreci dahil olmak üzere dikkatlice ele alınmalıdır (Taşkaya, 2012).

2.5. ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİ İLE YURTIÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Literatür dikkatli bir şekilde araştırıldığında öğrenci-öğretmen ilişkisini incelemek için çeşitli yöntemlerin kullanıldığı ve farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Literatürde öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik yapılan çalışmalarda sık göze çarpan erken çocukluk dönemi ile ilgili çalışmaların oldukça fazla olmasıdır (Beyazkürk ve Kesner, 2005; Kıldan, 2008; Demirkaya 2013; Yüksek Usta, 2014; Ogelman, Körükçü, Ersan 2015; Göktaş, Ogelman 2016; Yılmaz Genç 2016; Çağrı 2020; Demir 2021).

Beyazkürk ve Kesner (2005) tarafından yapılan “Türk ve Amerika okullarında öğretmen-çocuk ilişkileri: Bir kültürlerarası araştırma” isimli çalışmaya, Amerika'nın güneydoğusundaki 31 ilkokul öğretmeni ve Türkiye'nin güneybatısındaki 40 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler, ortalama yaşları 6 olan 747 çocukla olan algıladıkları ilişkileri hakkında bilgi vermişlerdir. Araştırma sonucunda Türkiye'deki öğretmenlerin, Amerika'daki meslektaşlarına kıyasla çocukların gelişimsel ihtiyaçlarıyla ilgili daha az bilgi alması sebebiyle, öğretmen-çocuk ilişkilerinde yakınlık ihtiyacına daha az duyarlı olacakları düşünülmüştür. Ancak sonuçlar, Türk öğretmenlerinin aslında Amerika'daki öğretmenlere göre öğrencileriyle daha az çatışma yaşadığını ve daha fazla yakınlık bildirdiğini göstermiştir.

Kıldan (2008) tarafından yapılan araştırma, Kastamonu ilindeki anaokulu-ana sınıfı öğretmenleri, okulöncesi dönemdeki çocuklar ve ebeveynler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hizmet içi eğitimin, öğretmen-çocuk ilişkilerine etkisini değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin

demografik özelliklerine ve çocukların cinsiyet, yaş ve okula başlama yaşı gibi faktörlere bağlı olarak uygulanan hizmet içi eğitimin, öncesinde ve sonrasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Çelik, Örenoğlu Toraman ve Çelik (2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin derse katılımı ve hissedilen öğretmen yakınlığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırma, Ankara'da yer alan dört farklı lisedeki 871 öğrenciden elde edilen verilere dayanmaktadır. Elde edilen sonuçlar, genel akademik başarıyla birlikte öğrencilerin en sevdikleri öğretmenin dersinden elde ettikleri başarı arasında duygusal, zihinsel katılım ve öğretmenle olan yakınlıkla olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak, başarıyla uyma/itaat türü katılım arasında ve derse düşük katılım durumuyla olumsuz bir ilişki saptanmıştır.

Ayral ve diğerlerinin yaptığı bu çalışma, çeşitli ülkelerdeki öğretmenlerin görevlerini icra ederken kendilerinde barındırdıkları otonomi düzeylerinin öğrencilerin akademik başarılarıyla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma için 2009 PISA araştırmasına dahil olan ülkelerin PISA sonuçları ve anket verileri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmen özerkliğinin okul ortamında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretimin içeriğiyle doğrudan bağlantılı olmayan disiplin ve değerlendirme politikalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, derslerin ve ders içeriğinin belirlenmesi kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, başarı üzerinde etkili olan faktörlerin daha geniş bir perspektiften ele alınması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmen grubunun özerklik düzeyinin, okul içi veya okul dışı bağlamına bağlı olarak öğrenci başarısı üzerinde farklı etkilere sahip olduğu belirlenmiştir.

Kıldan (2011) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya Kastamonu il merkezinde bulunan ilkokul ve anaokullarında görev yapan toplam 276 farklı öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 1104 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, yalnızca öğretmenlerin belirli mesleki özelliklerinin (deneyim yılı ve branş) öğretmen-çocuk ilişkilerini etkilediğini göstermiştir. Aynı şekilde, yalnızca çocukların bazı özelliklerinin öğretmen-öğrenci ilişkilerini etkilediği görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin ve çocukların özelliklerinin birlikte ele alındığı durumda, öğretmen-çocuk ilişkilerini etkileyen dört farklı değişken belirlenmiştir: öğretmenlerin meslek deneyimi, öğretmenlerin branşı, çocukların okul öncesi eğitim geçmişi ve çocukların cinsiyeti. Bu bulgular, öğrenci ve öğretmen özelliklerinin öğretmen-çocuk ilişkilerini etkilediği sonucuna varmaktadır.

Demirkaya'nın (2013) araştırmasına, kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği anasınıflarında görev yapan 40 anasınıfı öğretmeni katılmıştır. Araştırma için 108 öğrenciden (yarısı özel gereksinimli) veri alınmıştır. Araştırmanın bulguları göz önüne alındığında, özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkilerinde farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, özel gereksinimi olan öğrencilerin, olmayan öğrencilere kıyasla öğretmenleriyle aralarında daha fazla çatışma yaşadığı, fakat daha az yakın bir ilişki geliştirdiği belirlenmiştir.

Yüksek Usta'nın (2014) çalışmasına Ankara ilinin belirli ilçelerinde bulunan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 4-5 yaş 252 çocuğun anneleri ve 59 öğretmenleri katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocuklardaki içe ve dışa yönelimli davranış sorunlarının artmasıyla birlikte, anne ve öğretmenleriyle ilişkilerinde çatışma seviyelerinin yükseldiği ve yakınlığın azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırma bulgularına göre, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin, öğretmenin mesleki deneyimi ve eğitim durumuna bağlı olarak değiştiği görülmüştür.

Ogelman, Körükçü ve Ersan'ın (2015) yaptığı araştırmaya 5-6 yaş grubundan 306 çocuk ve anneleri ile 30 okul öncesi öğretmeninden katılmıştır. Araştırmanın sonucunda Öğretmen-çocuk çatışma düzeyi, Araştırma sonuçlarına göre, çocukların yaşlarına karşı sergiledikleri saldırganlık, yardım amaçlı sosyal davranış, asosyal davranış, korkulu kaygı, dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma gibi değişkenler, öğretmen-çocuk yakınlık düzeyini, saldırganlık, yardım amaçlı sosyal davranış, asosyal davranış, korkulu kaygı, dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini anlamlı bir şekilde tahmin etme gücüne sahip olduğu bulunmuştur.

Göktaş ve Ogelman (2016) amacı, öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi olan çalışmalarında öğretmen-öğrenci arasındaki bağımlılık düzeyi, 5-6 yaş öğrencilerinin okula uyum düzeyini istatistiksel olarak anlamlı şekilde öngörmemektedir sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen-öğrenci ilişkisinin üç boyutundan ikisi, öğrencilerin okula uyum düzeylerini etkilemektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğretmenlere olan bağımlılık düzeylerinin okula uyum üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gülgen (2019) yaptığı çalışmada araştırmanın bulgularına göre, öğretmen-çocuk ilişkisi, öğretmenin mesleki deneyimi, öğretmenlik statüsü, sosyal beceri eğitimine katılma durumu, öğrenim durumu ve mezun olduğu bölüm gibi faktörlerden etkilenmektedir

sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, çocukların sosyal becerileri ile öğretmenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Çağrı (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, anaokullarında görev yapan 61 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında yer alan 5 yaşındaki 244 çocuk üzerinde yapılan çalışmada, öğrenci-öğretmen ilişkisini ölçen çatışma alt boyutuyla pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Demir'in (2021) araştırma sonuçları, öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ve çocukların duygu düzenleme becerilerini en iyi öngören faktörün öğretmen-çocuk çatışması olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerini algılama şekillerinin, yaş ve çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak farklılık gösterdiği, ancak cinsiyet, mesleki deneyim ve sınıf mevcudu gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur.

Yurduseven, Bağdemci ve Bağdatlı'nın (2022) yaptığı bu çalışma, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri bağlamında ihtiyaçlarını anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler, risk altındaki dezavantajlı öğrencilerle travmatik yaşam koşullarında büyüdüklerinde öğrencilerin sosyal ve duygusal süreçlerine tam anlamıyla hâkim olamamış ve müdahale konusunda yeterli yetkinliği sağlayamamışlardır. Bu durum da öğretmenleri, öğrencilerin sorunlarına çözüm odaklı yaklaşımda zorlanmaktadır.

Bektaş ve Nalçacı'nın (2013) ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin algılarına dayalı olarak değerlendirilen okul iklimi ölçeğinin bileşenleri arasında yer alan olumlu öğretmen tutumları, öğrencilerin başarı hedefleri ve güvenli öğrenme ortamı algıları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

2.6. ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİSİ İLE YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Guan, Hu ve Winsler (2020) çalışmalarında Çinli okul öncesi çocukların öğrenmeye yönelik yaklaşımları ile öğretmen-çocuk ilişkileri arasındaki ilişki yönünü incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 595 okul öncesi öğrencisi 59 öğretmen

oluşmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, çocukların Dikkat/Dayanıklılık boyutundan öğretmenlerin bireysel çocuklarla olan yakınlık ve çatışma durumlarına dair raporları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve çocukların Öğrenme Stratejileri boyutundan öğretmen-çocuk çatışmalarında olumsuz etkilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Çinli okul öncesi döneminde çocukların öğrenme yaklaşımları ile öğretmen-çocuk ilişkileri arasında çocuk odaklı etkilerin olduğunu vurgulamaktadır.

Birch ve Ladd (1998), yaptıkları çalışmada, “Anaokuluna devam eden çocukların (N = 199; Ortalama yaş = 5 yaş 6 ay), davranışsal yönelimleri ile 1. sınıf öğretmen-çocuk ilişkilerinin özellikleri (çatışma, yakınlık, bağımlılık) arasındaki ilişkileri uzun süreli olarak incelemişlerdir. Bulgular, erken dönemdeki davranışsal yönelimlerin, 1. sınıf öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesini öngördüğünü göstermektedir. Örneğin, erken dönem antisosyal davranışları olan çocuklarla 1. sınıf öğretmen-çocuk ilişkileri arasında benzersiz ilişkiler belirlenmiştir (yakınlıkla negatif ilişki, çatışma ve bağımlılıkla pozitif ilişki). Ayrıca, asosyal davranış ile öğretmen-çocuk bağımlılığı arasında da bir ilişki bulunmuştur. Pro sosyal davranış ise genel olarak 1. sınıf öğretmen-çocuk ilişkilerinin herhangi bir özelliğiyle ilişkilidir, ancak özel bir ilişkisi yoktur. Öğretmen-çocuk ilişkisinin belirli özellikleri (örneğin, çatışma), çocukların davranışsal uyumunda değişikliklere neden olmaktadır (örneğin, prososyal davranışın azalması).” sonuçlarını bulmuşlardır.

Huang (2019) “Üçüncü sınıfta erken anne-çocuk bağlanması ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların duygusal düzenlemesine etkileri” çalışmasında, 36 aylıkken anne-çocuk bağının ve 54 aylıkken öğretmen-çocuk ilişkilerinin 3. sınıftaki çocukların duygusal düzenlemesine etkisi ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin anne-çocuk bağının çocukların duygusal düzenlemesiyle ilişkisini nasıl düzenlediği araştırmıştır. Sonuçlar, öğretmen-çocuk çatışması ile çocuğun akranlarıyla olumsuz etkileşimi arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkileri, anne-çocuk bağının çocukların duygusal düzenlemesi üzerindeki etkilerini önemli ölçüde düzenlemiştir. Özellikle, güvenli bağlanmaya sahip çocuklar ve düzenlenmemiş bağlanmaya sahip çocuklar arasında öğretmen-çocuk çatışması ile akranlarla olan olumsuz etkileşim arasında farklı yönlü ilişkiler bulunmuştur. Öğretmen-çocuk yakınlığı ile akranlarla olan olumsuz etkileşim arasındaki ilişki ise düzenlenmemiş bağlanmaya sahip çocuklar için anlamlı bulunmuştur.

Zhang ve Nurmi'nin (2012) yaptığı araştırma, 118 Çinli okul öncesi çocuğun katıldığı iki yıllık ve üç dalgadan oluşan bir uzunlamasına örneklem üzerinde öğretmen-çocuk ilişkileri ile sosyal yeterlilik arasındaki ilişkileri ve sosyal yeterliliğin ev ve okul arasında nasıl geçerli olduğunu incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, okula başladıktan üç ay sonra öğretmen-çocuk ilişkilerindeki yakınlığın yüksek, çatışmanın ise düşük olduğu durumların çocukların birinci okul öncesi yılın sonunda okuldaki sosyal yeterliliklerini tahmin ettiğini göstermiştir. Okula başladıktan üç ay sonra öğretmen-çocuk yakınlığı ayrıca ikinci okul öncesi yılın sonunda evdeki sosyal yeterlilikleri öngörmüştür.

Pianta, Steinberg ve Rollis (1995) çalışmalarında, 436 çocuk üzerinde okula başlangıçtan 2. sınıfa kadar öğretmen-çocuk ilişkilerini ve çocuk uyumundaki sapmaları incelemişlerdir. Pianta, Steinberg ve Rollins'in çalışmaları, ana sınıf öğretmenleriyle sıcak, yakın ve iletişim kurabilen ilişkilere sahip olan çocukların, öfke dolu ve bağımlı çocuk-öğretmen ilişkilerine sahip olan çocuklara göre ikinci sınıfta daha iyi uyum sağladığını ve daha olumlu çocuk-öğretmen ilişkilerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, çocukların öğretmenlerle olan ilişkilerinin okul uyumunda önemli bir faktör olduğunu ve okul bağlamında gelişimin yönünü etkileyebileceğini desteklemektedir.

Corbiy, Kaufman ve Ponitz (2009) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi ile çocukların ana sınıfa girişteki başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Kırsal bölgede yer alan 147 öğrenci, ana sınıftan birinci sınıfa kadar olan süreçte uzunlamasına bir çalışmaya dahil edilmiştir. Kelime okuma, fonolojik farkındalık ve matematik olmak üzere 3 başarı alanının büyüme eğilimleri (başlangıç düzeyi ve eğim) hiyerarşik doğrusal modelleme yöntemiyle analiz edilmiştir. Ayrıca, verilerin değişen yerleşik yapıları dikkate alınarak, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi ve çocukların başlangıç düzeyi arasındaki ilişkinin 2 yıl boyunca başarı büyüme hızını nasıl etkilediği çapraz sınıflandırma analizleriyle incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ana sınıfa girişteki başarı düzeyinin tüm 3 başarı alanında çocukların büyüme eğilimlerini yordadığını göstermiştir. Bunun yanı sıra, birinci sınıf öğretmenlerinin sağladığı duygusal destek, öğrencilerin fonolojik farkındalık alanındaki büyüme oranıyla ilişkilidir. Kelime okuma alanındaki büyüme ile başlangıç düzeyi başarı arasındaki ilişkiyi düzenlemek için birinci sınıfta gösterilen duygusal ve öğretimsel desteğin rol oynadığı görülmüştür. Bu çalışma, okuldaki öğretmen-çocuk etkileşimlerinin erken dönemdeki başarı eğilimlerinde önemli bir rol oynadığını ve çocukların okul adaptasyonunda etkili olduğunu desteklemektedir.

Baker, Grant ve Morlock (2008) tarafından yürütülen bu çalışma, özellikle kentsel, Amerikalı ilköğretim çağındaki çocuklar ile öğretmenleri arasındaki öğretmen-öğrenci ilişkisinin yakınlık ve çatışma düzeylerine odaklanarak, bu ilişkinin çocukların okula uyumunu nasıl etkilediğini incelemiştir. Sonuçlar, öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliklerinin çocukların başarılı okul adaptasyonunu öngördüğünü göstermektedir. Sıcaklık, güven ve düşük çatışma seviyelerinin hâkim olduğu bir ilişkiye sahip olmak, olumlu okul sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, bazı düzenleme etkileri de gözlenmiştir. Örneğin, sıcaklık dışı dönük sorunları olan çocukların okuma başarısını etkilerken, çatışma içi dönük sorunları olan çocukların okula uyumunu etkilemektedir. Bu bulgular, kuramsal açıdan ve okul temelli müdahale ve önleme çabaları bağlamında tartışılmıştır.

Schmitt, Pentimonti ve Justice (2012) tarafından yapılan araştırmada, düşük sosyoekonomik statüye sahip okul öncesi çocukların dil kazançları ile öğretmen-çocuk ilişkisi kalitesi ve okul öncesi sınıflardaki çocukların davranış düzenlemesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında, hedeflenmiş kayıtlı okul öncesi sınıflarında yer alan 173 çocuğun dil kazançları, öğretmen-çocuk ilişkisi kalitesi ve davranış düzenlemesi, doğrudan çocuk ölçümleri ve dolaylı öğretmen raporları kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan hiyerarşik lineer modelleme analizi sonuçları, yakın öğretmen-çocuk ilişkileri ve okul öncesi çocukların dil kazançları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak, çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkileri ile çocukların davranış düzenlemesi arasındaki anlamlı etkileşim, dilin dil bilgisi alanındaki gelişimiyle ilişkili birden fazla faktörün varlığını göstermektedir.

Waajid (2005) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların okula hazır olma durumları ile sosyal-duygusal gelişimleri ve öğretmen-öğrenci ilişkileri arasındaki ilişkileri incelemektir. Özellikle, sosyal- duygusal yeterlilik ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, küçük çocukların okula hazır olmalarına nasıl katkıda bulunduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmaya, iç şehirde yer alan 3 farklı okul öncesi programına devam eden 58 üç ve dört yaşındaki çocuk (31 erkek ve 27 kız) katılmıştır. Katılımcıların %35'i Afrika kökenli Amerikalı olup geri kalanı Kafkas, Asyalı veya Hispanik kökenlidir. Sosyal-duygusal yetenekler ve öğretmen-öğrenci ilişkisi ölçümleri bir yıl boyunca toplanmış ve yıl sonunda okula hazır oluşla ilişkilendirilmiştir. Çocukların duygusal yeterlilikleri çocuk görüşmeleri kullanılarak değerlendirilmiş, sosyal yetenekler ve

öğretmen-öğrenci ilişkileri ise öğretmen anketleri aracılığıyla ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar, duygusal yeterlilik ve yakın öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, çocukların okula hazır olma durumuyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, okul öncesi dönemdeki çocuklar, öğretmenleriyle yakın ilişkilere sahip olduklarında da duygusal açıdan daha yetkinlik göstermektedirler.

Hamre ve Pianta (2001) tarafından yürütülen araştırma, okul başarısının belirleyicileri, yetişkin-çocuk ilişkilerinin gelişimdeki payı ve erken müdahale ve önleme çabalarıyla ilgili önemli sonuçlar elde etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, anaokulu döneminden sekizinci sınıfa kadar süren bir takip sürecini kapsamaktadır. Anaokulu öğretmenlerinin öğrencilerle ilişkilerine ilişkin algılarının çeşitli okul sonuçlarını tahmin etme derecesi incelenmektedir. Bu bağlamda, anaokulu öğretmenleri, çocukların davranışlarını ve öğretmen- çocuk ilişkisinin niteliğini değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, anaokulunda yaşanan ilişkisel olumsuzluk, özellikle yüksek düzeyde davranış sorunları olan çocuklar ve genel olarak erkek çocuklar için sekizinci sınıfa kadar akademik ve davranışsal sonuçlarla ilişkilidir. Bu ilişkiler, cinsiyet, etnisite, bilişsel yetenek ve davranış değerlendirmeleri kontrol edildikten sonra bile anlamlılığını korumaktadır.

Cohenour (2019) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, öğrenci- öğretmen ilişkisi kalitesi üzerinde etkili olduğu düşünülen değişkenlerin benzersiz tahmin gücünü incelemektir. Araştırmada, öğrenci-öğretmen ilişkisi kalitesini ölçmek için yaygın olarak kullanılan bir ölçüm aracı kullanılarak hem lineer regresyon yaklaşımı hem de doğrusal olmayan parametrik bir yaklaşım olan korelasyon ve regresyon ağacı analizi (CART) kullanılmıştır. Lineer analiz sonuçları, öğretmenlerin bildirdiği sosyal beceri yeterliliği ve dışa dönük sorun davranışı puanlarının bu örnekleme göre öğrenci-öğretmen ilişkisi kalitesini en önemli şekilde tahmin ettiğini göstermektedir. Regresyon ağacı analizi sonuçları ise öğrenci-öğretmen ilişkisi kalitesiyle ilişkili olan üç önemli tahmin değişkeninden kaynaklanan yedi alt grup belirlemiştir: öğretmenlerin bildirdiği dışa dönük davranış belirtileri, sosyal beceri yeterliliği ve sınıftaki deneyim yılları. Bu bulgular, önceki araştırmalara uyumlu olarak öğrenci- öğretmen ilişkisi kalitesini etkileyen faktörlerin öğrenci ve öğretmen profillerindeki farklılıklara bağlı olarak farklı etkileşimler gösterdiğini vurgulamaktadır.

O'Connor (2010) Ulusal Sağlık ve İnsan Gelişimi Çocuk Bakımı ve Genç Gelişimi Araştırması'nın I, II ve III aşamalarındaki verileri kullanarak, ilköğretim birinci sınıftan

beşinci sınıfa kadar öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini etkileyen faktörleri araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada doğumdan altıncı sınıfa kadar 1364 öğrenciyi incelemiştir. Conner çalışması, beşinci sınıftaki çocukların öğretmenleriyle olan ilişki kalitesini incelemektedir. Araştırmanın bulguları, genel olarak, çocukların beşinci sınıfta öğretmenleriyle orta düzeyde yüksek kalitede ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, beşinci sınıf ilişki kalitesi çocuklar arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Evde daha fazla destek ve uyarıma sahip olan, ebeveynleriyle okulda daha yüksek kalitede etkileşimler gerçekleştiren ve daha olumlu ortamlarda daha iyi yönetilen sınıflara katılan çocuklar daha yüksek kalitede ilişkilere sahiptir. Ayrıca, kız çocukları, Avrupa-Amerikan kökenli çocuklar, davranış sorunları daha az olan çocuklar ve anaokulunda öğretmenleriyle daha yüksek kalitede ilişkisi olan çocuklar da daha yüksek kalitede ilişkilere sahiptir. Ortalama olarak, çocukların ilişki kalitesi birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar azalmaktadır. İlginç bir şekilde, ebeveynleri okulla daha fazla iletişim kuran, öğretmenlere daha yüksek maaşlar ödenen okullarda ve daha olumlu duygusal iklimlere ve daha iyi yönetilen sınıflara sahip olan çocuklar ilişki kalitesinde daha yavaş bir düşüş göstermektedir.

Meehan, Hughes, and Cavell (2003) tarafından gerçekleştirdikleri 2 yıllık ileriye dönük çalışmada, ortalama yaşları 8.18 olan 140 ikinci ve üçüncü sınıf saldırgan çocuğun öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kalitesi ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çift-risk telafi edici hipoteze uygun olarak, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, saldırgan Kafkas çocuklardan daha fazla fayda sağlamıştır, özellikle saldırgan Afrika kökenli ve Hispanik çocuklar için. Veriler, destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri ile saldırganlık arasındaki ilişkide olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi niteliğinin düzenleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bulgular, saldırgan Afrika kökenli ve Hispanik çocuklarla destekleyici ilişkiler kurabilen öğretmenlerin işe alınması ve yetiştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

2.7. EBEVEYN DAVRANIŞLARI

Ebeveyn olmak komplike bir görevdir; toplumumuzdaki hızlı sosyal dönüşüm, ebeveynliği yirmi birinci asırda daha zorlu bir görev haline getirmiştir. (Arkan & Üstün, 2010). Çocuğun gelişiminde doğumdan itibaren anne ve baba en önemli faktörlerden biridir. Ailelerin çocuklara gösterdikleri tutumlar, çocukların kişiliklerine, benlik algılarına ve çevresindeki bireylerle olan ilişkilerine etki etmektedir (Aydoğdu, Dilekmen 2016).

Ebeveyn tutumları, çocukların erken yaşlardaki ebeveynleriyle olan ilişkisini ve sosyal davranışlarını şekillendirmektedir (Fitzgerald ve White, 2003). Resmi eğitim dünyasına girmeden önce, bir çocuğun ana bağlamı ailedir ve çocuğun çevresi ebeveynlerin düşünceleri ve davranışlarıyla şekillenir. (Myers & Pianta, 2008). Aile geçmişi ve dinamiklerine bağlı olarak, erken dönemde ebeveyn- çocuk ilişkisi birbirine bağımlı hale gelir ve normal gelişimsel ayrılma- bireyleşme süreci aile içindeki dengeyi ciddi şekilde tehdit eder (Barocas & Barocas, 1980). Ebeveynlik modelleri, psikodinamik, davranışçı ve Baumrind sınıflandırması ile Maccoby ve Martin'in iki boyutlu bakış açısı modeli gibi farklı yaklaşımlara göre sınıflandırılabilir (Dursun, 2021).

2.7.1. Psikodinamik Model:

Psikodinamik model, psikolojide kullanılan bir yaklaşımdır ve bireyin davranışları, düşünceleri ve duygularını anlamak için bilinçdışı süreçlere ve çocukluk deneyimlerine odaklanır. Bu yaklaşım, Sigmund Freud'un araştırmalarına dayanır ve insanın bilinçaltında yer alan içsel güçlerin ve çatışmaların davranışlar üzerinde etkili olduğunu öne sürer. Darling ve Steinberg (1993) psikodinamik modeli psikodinamik perspektiften çalışan sosyalleşme araştırmacılarının, ebeveyn ve çocuk arasındaki duygusal ilişkiye odaklanarak çocuğun psikoseksüel, psikososyal ve kişilik gelişimine olan etkisini incelediği bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Freud'dan sonra birçok kuramcı, psikoanalitik perspektifini benimsemiş ve kendi eleştirileri ve katkılarıyla kendi teorilerini geliştirmişlerdir. Psikodinamik yaklaşım, determinizm kavramını benimsemekte ve insan davranışının temelinde her zaman bir nedenin olduğunu savunmaktadır. Bu perspektife göre, herhangi bir davranışın, duygunun veya düşüncenin rastgele olarak ortaya çıkmadığı kabul edilir. Dolayısıyla, insan davranışının sonuçlarına odaklanmak, insan davranışlarının sebeplerini anlamamıza yardımcı olabilir (Yıldırım & Kumcağız, 2022).

Psikodinamik modelin perspektifine göre, bilinçdışında yaşanan duygular bastırılır ve işlenmeden bilinçsiz bir şekilde bir sonraki nesle aktarılabilir (Akiş, Salkım İşlek, & Yükseloğlu, 2021). Bireyler bebeklik ve çocukluk dönemlerinde deneyimlerini sadece kendi içsel algılarıyla yaşarlar ve yetişkinlere kıyasla bu deneyimlere daha savunmasızdırlar. Bu nedenle, Psikodinamik Kuramcılar, bebeklik ve çocukluk döneminin yetişkinlik döneminde büyük bir etkiye sahip olduğunu vurgularlar (Barocas & Barocas, Separation-Individuation Conflicts in Children of Holocaust Survivors, 1980).

Sonuç olarak Psikodinamik yaklaşım, ebeveyn davranışlarının çocukların kişilik gelişimine ve davranışlarına etkisine odaklanır. Ebeveynlerin bilinçaltındaki içsel süreçleri ve çocukluk deneyimleri, psikodinamik yaklaşıma göre çocukların duygusal ve davranışsal özelliklerini etkileyebilir.

2.7.2. Davranışçı Model:

Ebeveyn davranışlarının çocuk gelişimine olan ilgi hem davranışçı teoriden kaynaklanan hem de Freud'cu teoriden kaynaklanan bir doğal ilgidir. Çocuk davranışçıları, yakın çevredeki pekiştirme düzeninin gelişimi nasıl şekillendirdiğine ilgi duymaktaydı (Darling & Steinberg, 1993). Davranışçı model, ebeveyn davranışlarının çocukların davranışlarını etkileyebileceği fikrine dayanır. Olumlu ebeveyn davranışları istenilen davranışların gelişimini teşvik ederken, olumsuz ebeveyn davranışları çocukların sorunlu davranışlar sergilemesine neden olabilir.

2.7.3. Baumrind Ebeveynlik Stilleri Modeli

Baumrind için, çocuğu diğerlerinin gerekli taleplerine uymaya ve aynı zamanda kişisel bütünlüğünü korumaya sosyalleştirmek, ebeveynlik rolünün temel unsuru olarak kabul edilmekteydi (Darling & Steinberg, 1993). Baumrind, ebeveyn tutumlarını sınıflandırırken ilk olarak sıcaklık, beklenti, denetim ve iletişim olmak üzere dört temel boyutu kullanmıştır. Bu dört boyut, üç farklı ebeveyn stiline oluşumunda etkili olmaktadır: izin verici, otoriter ve açıklayıcı otoriter tarz (Ercan, 2019).

Baumrind'in (1966) üçlü sınıflandırması, aşağıdaki alt boyutlara dayanır:

1. Otoriter (Authoritarian) ebeveynlik: Otoriter ebeveyn, çocuğun davranışlarını ve tutumlarını belli bir standart doğrultusunda şekillendirmeye, kontrol etmeye ve değerlendirmeye çalışır. Bu standart genellikle mutlak bir standarttır ve teolojik olarak motive edilmiştir. Otoriter ebeveyn, itaati bir erdem olarak değerlendirir ve çocuğun eylemleri veya inançları, kendisinin doğru kabul ettiği davranışlarla çeliştiğinde, kendi iradesini bastırmak için cezalandırıcı, zorlayıcı önlemler kullanır. Çocuğun yerini korumasına, özerkliğini sınırlamasına ve ev işlerini düzenli bir şekilde yapmasına önem verir. Sözlü iletişimi teşvik etmez ve çocuğun onun sözüne itaat etmesi gerektiğine inanır.
2. Demokratik (Authoritative) ebeveynlik: Otoriteye dayalı ebeveyn, çocuğun faaliyetlerini mantıklı ve konu odaklı bir şekilde yönlendirmeye çalışır. Sözlü iletişimi

teşvik eder, politikalarının arkasındaki mantığı çocukla paylaşır ve çocuğun uymadığı durumlarda itirazlarını önemser. Otoriteye dayalı ebeveyn, çocuğun özgür iradesini ve disiplinli uyumu birlikte değerlendirir. Bu nedenle, ebeveyn-çocuk farklılığı olduğunda sıkı bir kontrol uygular, ancak çocuğu aşırı kısıtlamaz. Kendi bakış açısını yetişkin olarak ortaya koyar, ancak çocuğun bireysel ilgi ve özelliklerini tanır. Otoriteye dayalı ebeveyn, çocuğun mevcut özelliklerini onaylar, aynı zamanda gelecekteki davranış için de standartlar belirler. Amaçlarına ulaşmak için mantık, güç ve yönlendirme gibi yöntemleri kullanır, ancak kararlarını grup uzlaşısı veya bireysel çocuğun isteklerine dayandırmaz.

3. Hoşgörölü/İzin verici (Permissive/Indulgent) ebeveynlik: İzin verici ebeveyn, çocuğun içgüdülerine, isteklerine ve eylemlerine karşı sert ceza uygulamadan, kabul edici ve olumlu bir tavır sergilemeye çalışır. Onunla politika kararları hakkında danışır ve aile kurallarını açıklar. Ev işleri ve düzenli davranışlar konusunda çok fazla talepte bulunmaz. Kendisini çocuğa, istediği gibi kullanabileceği bir kaynak olarak sunar; çocuğun taklit etmesi gereken bir ideal veya davranışını şekillendiren bir etkin aktör olarak değil. Çocuğun kendi faaliyetlerini mümkün olduğunca kendisi düzenlemesine izin verir, kontrolün kullanılmasından kaçınır ve dıştan belirlenen standartlara uymaya zorlamaz. Amaçlarını gerçekleştirmek için açık güç yerine mantık ve manipölasyon kullanmaya çalışır.

Baumrind (1967) yaptığı çalışmada ebeveyn tutumlarının dört boyutunu belirlemiştir:

1. Ebeveyn kontrolü: Ebeveynin rolüyle ilgili olarak çocuğun davranışlarını yönlendirmeyi, bağımlılık, saldırganlık ve oyun gibi davranışları düzenlemeyi ve ebeveyn standartlarının içselleştirilmesini teşvik etmeyi hedefleyen eylemleri ifade eder. Bu bağlamda, ebeveyn kontrolü sadece kısıtlayıcı, cezalandırıcı ya da müdahaleci bir tutumu değil, direktiflerin tutarlı bir şekilde uygulanması, çocuğun baskılarına direnme yeteneği ve çocuğun üzerinde etki uygulama isteğini içeren değişkenleri kapsar.

2. Ebeveynlikte olgunluk beklentileri: Çocuğun entelektüel, sosyal ve duygusal alanlarda yeteneklerine uygun bir şekilde performans göstermeye zorlanması (bağımsızlık eğitimi) ve aynı zamanda çocuğa kendi kararlarını verebilme özgürlüğü tanınması (bağımsızlık sağlama) anlamına gelir.

3. Ebeveyn-çocuk iletişimi: Ebeveynin çocuğun uyum sağlaması için mantıklı yöntemler kullandığı, çocuğun düşüncelerini ve duygularını sorduğu ve manipülatif olmayan kontrol teknikleri uyguladığı ölçüde etkili olur.

4. Ebeveyn destekleyiciliği: Ebeveynin çocuğun bakımıyla ilgili olarak sevgi dolu davranışlar sergileyerek çocuğun fiziksel ve duygusal refahını garanti altına almayı ifade eder. Destekleyicilik, sıcaklık ve ilgiyle gösterilir. Sıcaklık, ebeveynin çocuğa duyduğu kişisel sevgi ve şefkat olarak anlaşılırken, duygusal uyarım, sözlü onay ve yumuşak dokunuşlarla ifade edilir. İlgi ise çocuğun başarılarına gurur ve memnuniyet duyulmasını ifade eder ve övgülerle ve ilgi göstererek ortaya konur. Aynı zamanda çocuğun refahını korumak için özen gösterme anlamına gelir. (Burada çocuğun refahından ebeveynin bakış açısının ele alındığı belirtilmiştir.)

Baumrind 1967 yılında yaptığı çalışmada ebeveynlerle ilgili fikirlerini “Ebeveynler, çocuklarını psikolojik olarak da şekillendirirken, farklı derecelerde bilinçli ve sorumlulukla hareket ederler. Çocuğun enerji seviyesi, çevresini keşfetme isteği, çevresini kontrol etme arzusu, kendini kontrol etme yeteneği, sosyallik ve neşesi, genetik yapının yanı sıra ebeveynlerinin sağladığı rejim, uyarımlar ve temas türü tarafından belirlenir. Küçük çocuk, ebeveynlerinden nasıl düşüneceğini, nasıl konuşacağını, deneyimlerini nasıl yorumlayacağını ve kullanacağını, tepkilerini nasıl kontrol edeceğini ve diğer insanları nasıl etkileyeceğini öğrenir. Çocuklar, ebeveynlerinden diğer insanlarla nasıl ilişki kuracaklarını, kimi seveceklerini ve örnek alacaklarını, kimi kaçınacaklarını ve küçümseyeceklerini, bağlılık ve düşmanlık ifade edeceklerini ve tepki vermekten kaçınacaklarını öğrenir. Ebeveynlerin, ceza veya ödül olsun, takviye kullanımı çocuğun davranışını değiştirir ve gelecekteki beğeni ve hoşlanma durumunu etkiler.” şeklinde ifade etmiştir. Baumrind’e (2005) göre ebeveynlik modelleri, belirli bir zamanda ebeveyn- çocuk ilişkisini sınıflandırır. Ortalama bir istikrar, çocuğun özellikleriyle ebeveynlerin değerleri, kişilikleri ve beklentileri arasındaki süreklilikten kaynaklanır. Disiplin uygulamalarının esnekliği, otoriter ve bağışlayıcı ebeveynlerin çocuğun davranışını düzenleme konusunda daha fazla esneklik gösterdiği şekilde farklılık gösterir.

2.7.4. Maccoby ve Martin’in İki Boyutlu Bakış Açısı Modeli

Maccoby ve Martin’in Dörtlü Tipolojisi, 1983 yılında Eleanor E. Maccoby ve John A. Martin tarafından geliştirilen bir ebeveynlik stil modelidir. Bu model, ebeveynlik stillerini

iki temel boyut olan ebeveyn talepkarlığı (kontrol, gözetim, olgunluk talepleri) ve ebeveyn duyarlılığı (sıcaklık, kabul, katılım) üzerinden açıklamaktadır.

Maccoby ve Martin dörtlü sınıflamasını Baumrind'in bakış açısını temel alarak geliştirmiştir (Ercan, 2019). Maccoby ve Martin'in (1983) Baumrind'in yapılandırılmalı tipolojisini dönüştürmesi, ebeveynliğin teorik olarak önemli yönlerinin ölçülebileceği lineer yapıları oluşturarak, Baumrind modelinin tipolojinin ortaya çıktığından oldukça farklı popülasyonlara genellenmesine olanak sağlamıştır. Maccoby ve Martin'in 1983 çalışmasında, ebeveynlik stilleri konusunda Baumrind'in açıklamalarının temelinde iki boyut olduğu ileri sürülmüştür (Darling & Steinberg, 1993). Bu boyutlar, ebeveyn talepkarlığı (kontrol, gözetim, olgunluk talepleri) ve ebeveyn duyarlılığı (sıcaklık, kabul, katılım) olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, bu iki boyut üzerinde yaptıkları analizler sonucunda dört farklı ebeveynlik stili tanımlamışlardır: Otoriter, açıklayıcı/otoriter, izin verici-hoşgörülü ve izin verici-ihmkâr. Araştırmacılar tarafından yapılan bu çalışma, Baumrind'in önceki ebeveynlik stilleri modelini genişleterek, ebeveynlik stillerini daha detaylı bir şekilde açıklamayı amaçlamaktadır.

Otoriter: Otoriter ebeveynler yüksek bir düzeyde talepkarlık ve düşük bir düzeyde duyarlılık sergiler. Bu ebeveynler sıkı kurallar koyar, disiplin ve kontrol odaklıdır ve çocuklarına karşı daha az duygusal açıdan destekleyici olabilirler.

Açıklayıcı/Otoriter: Açıklayıcı/otoriter ebeveynler hem talepkarlık hem de duyarlılık açısından orta düzeyde davranış sergiler. Bu ebeveynler kurallara uyulmasını önemserken aynı zamanda çocuklarıyla iletişimi ve duygusal destek sağlamayı da önemserler.

İzin Verici-Hoşgörülü: İzin verici-hoşgörülü ebeveynler düşük bir düzeyde talepkarlık ve yüksek bir düzeyde duyarlılık gösterir. Bu ebeveynler çocukların özerkliklerine önem verir, az müdahaleci olurlar ve çocuklarını desteklemek için açık bir iletişim kurarlar.

İzin Verici-İhmalkâr: İzin verici-ihmkâr ebeveynler düşük bir düzeyde talepkarlık ve duyarlılık sergiler. Bu ebeveynler çocukların ihtiyaçlarını ve sınırlarını yeterince dikkate almazlar, disiplin konusunda gevşek davranırlar ve duygusal destek sağlamada eksiklik gösterebilirler.

2.7.5. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı

Sosyal öğrenme kuramında, bir tanımlama olayı, bir modelin davranışının başka bir kişi tarafından benzer şekilde sergilenmesi durumunda ortaya çıkar. Bu durumda, modelin davranışı, eşleşen tepkilerin belirleyici ipucu olarak hizmet etmiştir. Yani, bir kişi başka bir kişinin davranışını gözlemleyerek ve onunla benzerlikleri bulup eşleştirebilerek öğrenme sürecine katılır (Bandura, 1969). Sosyal öğrenme kuramına göre ebeveyn davranışları, çocukların davranışlarını etkilemede önemli bir rol oynar. Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin çevresindeki modelleri gözlemleyerek ve taklit ederek öğrendiğini savunur. Bu bağlamda, çocuklar ebeveynlerini model alarak onların davranışlarını taklit ederler. Bandura (1969) çalışmasında birçok davranış benzerliğinin, insanların doğrudan öğrenme, çevresel etkileşimler ve belirli kültürel alt gruplarda ortak olarak karşılaştıkları ödüllendirme koşulları gibi faktörlerden etkilendiğini belirtmiştir.

Ebeveyn davranışları, çocukların nasıl davranacaklarını ve hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu öğrenmelerinde kilit bir faktördür. Eğer ebeveynler olumlu ve uygun davranışlar sergiliyorlarsa, çocuklar da bu davranışları öğrenip benimseyebilirler. Öte yandan, ebeveynlerin olumsuz veya uygun olmayan davranışlar sergilemesi durumunda, çocuklar da bu davranışları taklit edebilirler. Bandura'nın teorisinde ebeveynlerin çocuğun yetişmesi üzerindeki rolü gerek çocuğa karşı davranışlarıyla gerekse bizzat kendisinin model oluşturmasıyla ve çocuğun öz yeterliliğini geliştirmesindeki rolü nedeniyle oldukça etkili gözükmemektedir (Holden, 1997; aktaran Saygı 2011).

A. Demokratik Anne-Baba Tutumu:

Demokratik anne baba tutumu, çocuğun özerklik ve özgüvenini destekler. Ebeveynler, çocuğun düşüncelerine değer verir ve katılımını teşvik eder. Sınırlar ve kurallar belirlenirken çocuğun fikirleri dikkate alınır. Bu tutum, çocuğun özgür düşünce, problem çözme becerileri ve sosyal ilişkilerinin gelişimine olumlu etki eder. Bu tutum, çocuğa içten sevgi ve saygı gösteren, çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı olan ve onun yaşına uygun olarak kendi kararlarını almaya teşvik eden bir yaklaşımdır. Ebeveynler, çocuğun görüşlerine değer verir ve sözlü iletişimi önemser. Ayrıca, çocuğa her konuda iyi bir rehberlik sağlarlar (Düzgün, 2006). Bu aile ortamında büyüyen çocuklar, girişimci ruha sahip olurlar. Yaratıcılıklarını özgürce ifade edebilirler ve kuralları sorgulayarak alternatif çözüm yolları üretebilme yetenekleri gelişmiştir. Ayrıca, sağlam bir benlik algısına sahip olup paylaşımcı davranışlar sergilerler. Bu özellikler, onların yaşamlarını sürdürürken farklı bir perspektif

sunar (Akça, 2012). Baumrind'in (1966, 1971, 1972) çalışmalarına göre, demokratik tutumu benimseyen ebeveynlerin çocukları, diğer tutumları benimseyen anne-babaların çocuklarına göre bilişsel ve sosyal açıdan daha yetkin, kendini ifade etme becerisi gelişmiş, kendi kararlarını bağımsız bir şekilde verebilen, güçlü özgüvene sahip ve başarıya odaklıdır. (Karatatar, 2018). Demokratik ebeveynlik, en etkili yaklaşım olarak görülmekte olup, toplumsal sorumluluk sahibi ve yetkin çocuklar yetiştirir. Bu tarzda yetişen çocuklar başarı odaklıdır hem yetişkinlerle hem de yaşlılarıyla iş birliği yapabilen bireylerdir. Bu yaklaşım, çocuklarda iyi karar verme becerisini geliştirmek için en uygun olanıdır (Levin, 2011).

B. Otoriter Anne-Baba Tutumu:

Otoriter ebeveyn tutumunda, çocuklar kendi düşüncelerini ifade etme ve karar alma konusunda sınırlanır, bu da onların pasif, bağımlı ve özgüvensiz olmalarına yol açabilir. Bu tutumda, ebeveynlerin kontrolü ve otoritesi önceliklidir ve çocuğun bağımsızlık ve özgüven gelişimi engellenebilir.

Otoriter ebeveyn yüksek düzeyde kontrol sergilerken az sevgi gösterir. Bu ebeveynin çok sayıda kuralı vardır, bunları sıkı bir şekilde uygular ve kuralları tartışmaya veya değiştirmeye isteksizdir. Bu, pasif, bağımlı ve özgüvensiz çocuklar ortaya çıkarır. Otoriter ebeveyn, itaati bir erdem olarak değerlendirir ve çocuğun doğru olanı kabul etmesi gerektiğine inanır (Levin, 2011). Bu tutumu sergileyen ebeveynler çocuğun eylemleri kendi doğrularıyla çeliştiğinde çocuğu dizginlemek için cezalandırıcı ve güçlü önlemleri desteklerler (Baumrind, 1966). Ebeveynlerin çocuklarına karşı otoriter bir tutum sergilemelerinin çocuğun okul yıllarında öğrenme amaçları üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. (Akın, 2006). Otoriter ebeveynlik tutumu, çocuk ve yetişkin ilişkilerine olumsuz şekilde yansıdığı için, batı literatüründe negatif bir algı oluşturmaktadır. (Kıldan, 2008).

C. İlgisiz Anne-Baba Tutumu:

İlgisiz anne baba tutumu, ebeveynlerin çocuğa yeterli ilgi göstermemesi ve onun ihtiyaçlarını önemsememesiyle karakterizedir. Bu tutumda anne ve baba çocuğuyla iletişim kurmaz, ilgisiz ve duyarsız davranır. Bu durum çocuğun duygusal ihtiyaçlarının karşılanmamasına ve kendini yalnız hissetmesine neden olabilir. Ebeveynlerin ilgisiz tutumları, çocuğun yalnız kalmış, görmezden gelinmiş ve dışlanmış hissetmesine neden

olur. Bu tutumların sonucunda çocuğun güven duygusu zarar görür (Aydoğdu & Dilekmen, 2016). İlgisiz anne-baba tutumu, çocuğunu ihmal eden, onunla ilgilenmeyen, ihtiyaçlarına kayıtsız kalan ve psikolojik olarak reddeden bir tutumdur. Bu tutumda ebeveynler, çocuğunun nerede olduğu ve ne yaptığıyla pek ilgilenmez, onu mümkün olduğunca uzak tutmaya çalışır, sevgi ve kontrol gösterisini minimum düzeyde tutar (Düzgün, 2006). Küçükahmet'e (2001) göre, öğrencilerin anne-baba tutumlarında yanlışlık, ilgisizlik, sertlik, sevgisizlik veya aşırı ilgi gibi durumlar, öğrencilerin ders çalışmaktan soğumasına ve korku ile gerginlik yaşamalarına yol açmaktadır

D. Aşırı Korumacı Anne-Baba Tutumu:

Aşırı korumacı anne-baba tutumu, çocukların aşırı derecede korunması ve kontrol altında tutulması anlamına gelir (Ahmadova & Yavuz, 2019). Aşırı korumacı anne-baba tutumu, çocuğun bağımsızlık gelişimini engelleyen, her türlü zorluğu önleyen ve riskli durumları ortadan kaldırmaya çalışan bir yaklaşımdır. Bu tutum, çocuğun kendi yeteneklerini keşfetmesine, hatalar yaparak öğrenmesine ve sorumluluk almasına engel olabilir. Ebeveynler tarafından aşırı korunma ve denetleme, koruyucu/istekçi bir ebeveyn tutumunun bir göstergesidir (Ahmadova & Yavuz, 2019). Bu tutuma sıklıkla tek çocuğu olan ailelerde sıklıkla rastlanmaktadır (Tanrıverdi, 2015; Geçtan, 1988).

E. Aşırı Hoşgörülü Anne-Baba Tutumu:

Aşırı hoşgörülü tutum, ebeveynlerin çocuklarına karşı aşırı düşük disiplin ve sınırlama uygulamalarını ifade eder. Bu tutumda, ebeveynler genellikle çocukların isteklerini anında yerine getirir, kuralları gevşek bir şekilde uygular ve olumsuz davranışlarına sınırlı bir tepki verirler. Bu tutum, çocukluk yılları çok sıkı bir disiplin içinde geçmiş, kendi anne babalarından gereken sevgi ve ilgiyi görmemiş, anne-babalarda da görülebilir. Bu anne-babalar çocuklarının davranışlarına hiçbir sınır koymazlar. Bazı anne ve babalar ise çok meşgul oldukları için çocuklarına gereken zamanı ayırmadıklarından dolayı suçluluk duyarlar. Bu yüzden de çocuklarına aşırı hoşgörülü bir tutum geliştirmiş olabilirler (Çağdaş & Seçer, 2006, s. 130).

F. Tutarsız ve Kararsız Anne Baba Tutumu:

Kararsız ebeveyn tutumu, çocuklara yönelik istikrarsızlık ve tutarsızlık sergileyen bir yaklaşımdır. Bu tutumda ebeveynler, değişken davranışlar ve kurallar gösterir, disiplin yöntemlerini tutarlı bir şekilde uygulamazlar. Bu durum çocuklarda güvensizlik duygusu

oluşturabilir, kurallara uyum sağlamada zorluklar yaşanmasına neden olabilir ve karar verme becerilerini etkileyebilir.

Tutarsız ebeveynler, farklı zamanlarda karar verdikleri konularda da tutarsızlıklar görülmektedir. Ebeveynler bazen aşırı anlayışlı ve rahat, bazen engelleyici, baskıcı ve cezalandırıcı tavır takınabilirler. Benzer tutumla büyüyen çocuklar, hangi durumlarda nasıl davranacakları konusunda kararsızlık yaşayabilirler (Aydoğdu & Dilekmen, 2016).

G. Mükemmeliyetçi Anne Baba Tutumu

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik sergiledikleri farklı tutumlar, çocukların benlik kavramını etkileyebilir. Bu tutumlardan biri de mükemmeliyetçilik kavramıdır. Bu bağlamda, mükemmeliyetçi ebeveynlerin çocuklarından kusursuzluk beklemesi ve onlara baskı uygulaması ön plana çıkar (Şenol & Karaca, 2020).

Mükemmeliyetçi ebeveynler, çocuklarının her alanda mükemmel olmasını bekleyen ve bunun için yoğun bir baskı uygulayan ebeveynlerdir. Bu tutumda, başarı ve başarısızlık arasında çok az bir pay bırakılır ve çocukların hata yapmalarına izin verilmez.

2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Gerrits-Goudena ve Van Aken (2005) çalışmalarında 7 yaşında 55 çocuğun, anne babaları ve bir sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşimlerini çocuk- ebeveyn ve çocuk-akran oyun etkileşimleri açısından gözlemleyerek karşılaştırmışlardır. Araştırmada, incelenen etkileşim özellikleri arasında paylaşılan olumlu duygular, kontrol davranışı, denge, eşzamanlı oyun, karşılıklı tepki verme ve anlaşmazlık yer almaktadır. Çocuk-ebeveyn ve çocuk- akran etkileşimleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Her iki etkileşim türünde yatay ve dikey özellikler gözlemlenmiştir. Çocuk-ebeveyn etkileşimi, öncelikli olarak karşılıklı tepki verme (yatay bir özellik) ve kontrol davranışından oluşmaktadır.

Ross ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada, ortalama yaşları 8 buçuk ve 5 buçuk olan iki çocuğu olan 76 aileden ebeveynlerin ve çocukların birbirleriyle ilişkilerinin kalitesi değerlendirilmiştir. Çalışmada aktör etkileri bulunmuştur, yani her birey kendi ilişki kalitesi değerlendirmelerinde tutarlı sonuçlar vermiştir. Ayrıca ilişki partnerleri tarafından yapılan değerlendirmelerde ortak etkiler bulunmuştur, yani diğer aile üyeleri tarafından ilişki kalitesi değerlendirmeleri tutarlı sonuçlar vermiştir. İlişki etkileri yaygın olarak

bulunmuştur, bu da belirli aile ilişkilerinin farklı özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. Katılımcıların kendi değerlendirmeleri, tüm aile ilişkilerinde karşılıklılığın hâkim olduğunu, yani her bireyin kendini ve diğerini değerlendirme arasında güçlü korelasyonlar olduğunu göstermiştir.

Russell-Russell (1996) tarafından yapılan çalışmada, ev ortamında gerçekleştirilen doğal bir gözlem sürecinde, anne-çocuk ve baba-çocuk etkileşimi ile çocuğun negatif davranışları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu araştırma için 57 aileden veri alınmıştır. Aileler arasından en büyük kız veya erkek çocuk (6-7 yaş) hedef alınmıştır. Araştırmanın en önemli noktası, samimiyet ve olumlu ilişki kurma gibi olumlu ebeveynlik yaklaşımlarının önemi üzerinedir. Araştırma sonuçları, olumlu ebeveynlik davranışlarının çocuğun uygunsuz davranışlarıyla negatif şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu ilişkiler, anneler ve babalar için benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Ek olarak, yapılan araştırmada, olumlu ebeveynlik davranışlarının işbirlikçi çocuk davranışlarıyla pozitif şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki, olumlu ebeveynlik davranışlarından kaynaklanan olumlu duygusal durumlarla bağlantılı olabileceği bulunmuştur.

Laible ve diğerleri (2004) tarafından yürütülen çalışma, ebeveynlik tarzının, çocukların aile ilişkilerine yönelik algıları ve sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 74 çocuk (ortalama yaş = 6.01; 39 erkek, 35 kız) ve ebeveynleri katılmıştır. Çocuklar, ilişki odaklı bebek hikayelerini tamamlamış ve bu hikayeler, tutarlılık, yardımsever temalar ve saldırgan temalar açısından kodlanmıştır. Ebeveynler, çocuklarının sosyal davranışları, ebeveynlik ölçeği ve çeşitli demografik bilgiler hakkında rapor doldurmuşlardır. Sıcak ebeveynlik, çocuğun bebek hikayelerinde yardımsever temaları temsil etmiş ve sosyal yeterlilikleri öngörmüştür, oysa sert ebeveynlik, çocuğun bebek hikayelerinde saldırgan temalar kullanmış ve dışa dönük davranışları öngörmüştür. Bu bulgular, çocukların, erken dönemde bakım verenlerle olan etkileşimlerinden ilişkilerin modellerini oluşturduklarını ve bu temsilleri sosyal davranışlarını yönlendirmek için kullandıklarını desteklemektedir.

Erdoğan (2007) tarafından yapılan bu araştırmanın temel amacı, ana- baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini, Diyarbakır ilinde yer alan ilköğretim 5. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Seçkisiz (random) olarak belirlenen 191 öğrenci, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının 5. sınıflarında okumaktadır. Elde edilen

bulgulara göre, annenin çocuğa yönelik tutumları, öğrencilerin akademik başarılarını yordamada baba ve öğretmen tutumlarına göre daha önemli görünmektedir. Ayrıca, ailenin sosyo-demografik özellikleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ilişkiler tespit edilmiştir.

Yüksek Usta (2014) tarafından yapılan bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaşındaki çocukların anneleri ve öğretmenleriyle olan ilişkileri ile davranış problemleri arasındaki bağlantıyı incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, çocukların anneleriyle ilişkilerinin annelerin öğrenim durumu, çalışma durumu ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin ise öğretmenlerin mesleki hizmet yılı ve öğrenim durumunun etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan çalışmanın bulgularına göre, çocukların içe ve dışa yönelimli davranış problemleri arttıkça, anneleri ve öğretmenleriyle ilişkilerinde çatışma artmakta ve yakınlık azalmaktadır. Bunun yanı sıra, çocukların anneleri ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin çatışma ve yakınlık boyutlarında benzerlik gösterdiği de ortaya konmuştur. Annelerle olan ilişkilerin annenin çalışma durumuna bağlı olarak farklılaşmadığı görülürken, anne çocuk ilişkisinin annenin eğitim düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerle çocuklar arasındaki ilişkinin ise öğretmenin mesleki tecrübesine ve öğretmenin eğitim durumuna bağlı olarak değiştiği bulgular arasındadır.

Morrison ve diğerleri (2003) tarafından yapılan araştırma, anaokuluna başladıkları dönemde değerlendirilen anne-çocuk etkileşiminin, çocukların ortaokulda sosyal ve akademik sonuçlarıyla ilişkisini incelemiştir. Anne-çocuk etkileşimi ile okul performansı arasındaki ilişki, demografik değişkenler kontrol edilerek araştırılmıştır. 122 anne-çocuk çifti üzerinde yapılan değerlendirmeler anaokulunun ilk gününde yapılmıştır. Sonuçlar, olumlu anne- çocuk etkileşiminin demografik değişkenlerin ötesinde, erken ergenlik döneminde sosyal ve akademik başarıda bağımsız bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Driscoll ve Pianta (2011) ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki anne-çocuk ilişkilerinde çatışma ve yakınlık algılamaları isimli çalışma, okul öncesi dönemden ilköğretim dönemine kadar olan süreçte çocuklarla yapılan 3 yıllık bir araştırmayı kapsamaktadır. Bu çalışmada, anne ve babaların erken çocukluk dönemindeki anne-çocuk ilişkilerindeki çatışma ve yakınlık algılamaları incelenmiştir. Annelerin ve babaların yakınlık ve çatışma puanları bu dönem boyunca kısmen karardır. Anneler hem erkek çocuklarla hem de kız çocuklarla daha yüksek düzeyde yakınlık ve çatışma bildirmişlerdir. Annelerin ve

babaların raporları arasındaki tutarlılık orta düzeydedir ve çatışma konusunda yakınlıktan daha yüksektir. Ebeveyn anlaşması düzeyleri, çocuğun cinsiyetine bağlıdır. Babalar, kız çocuklarıyla oğullarına göre daha fazla yakınlık bildirmişler ve bu dönem boyunca çocuklarıyla olan yakınlık duygularında annelere kıyasla artış yaşamışlardır.

Saygı (2011) tarafından yapılan bu araştırma, Türkiye'de yaşayan 5-6 yaşındaki okul öncesi çocukları üzerinde Child-Parent Relationship Scale'in Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla planlanmıştır. Örneklem, İstanbul'un Kadıköy, Ataşehir ve Maltepe ilçelerinde rastgele seçilen okul öncesi kurumlarına devam eden okul öncesi öğrenciler ve bu öğrencilerin annelerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, baba yaşının ve aile gelir durumunun Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği puanları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Ancak çocuğun cinsiyeti, yaşı, devam ettiği okul türü, anne yaşının, ebeveynlerin eğitim durumunun, anne çalışma durumunun ve ailenin çocuk sayısının Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Ogelman Körükçü ve Ersan (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı, 5-6 yaş grubundaki çocukların anneleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin, akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarına göre, anne-çocuk çatışma düzeyi çocukların yaşlıtlarına karşı sergiledikleri saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, korkulu kaygılı olma ve aşırı hareketlilik gibi değişkenleri anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Ancak, yaşlıtlarına karşı asosyal davranış, yaşlıtlar tarafından dışlanma ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini yordamamaktadır. Anne-çocuk olumlu ilişki düzeyi ise çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Tekin (2019) yüksek lisans tezinin amacı, üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzları ve algılanan ebeveyn stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma, İstanbul ve Diyarbakır'da okuyan üniversite öğrencilerinden rastgele örneklem yöntemiyle seçilen 17-32 yaş arası 200 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Ketleyici ilişki ile algılanan baba ebeveynlik biçimleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Bununla birlikte, besleyici ilişki ile algılanan baba ebeveynlik biçimleri arasında duygusal bakımdan mahrum bırakıcı baba ebeveynlik

biçimleriyle negatif korelasyon, kötümser/endişeli baba ebeveynlik biçimleriyle ise pozitif korelasyonlar gözlemlenmiştir.

Yaşar Ergi ve Çayak (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmen-veli iş birliği ile ilkökul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, ebeveyn-okul iletişimi tutumu ile istenmeyen öğrenci davranışlarını engelleme arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Veli-okul iletişimi tutumları, bazı değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir, ancak veli- öğretmen iletişimi tutumları bu değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermemektedir.

Can (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, anaokuluna devam eden 36-60 ay arası çocukların annelerinin ebeveynlik tutumlarının çocuklarda hazzı erteleme davranışı gelişimine etkisini çocuğun cinsiyeti açısından araştırmaktır. Araştırmanın sonucunda, anne tutumlarının hazzı erteleme davranışı üzerinde anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir, bu da çalışmanın ana amacını desteklemektedir. Diğer bulgular incelendiğinde ise çocukların kız/erkek olma durumunun hazzı erteleme davranışını etkilemediği görülmüştür.

Tanrıverdi (2015) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, engelli çocuğa sahip anne ve babaların durumluk ve sürekli kaygılarının engelli çocuğa sahip olmanın nasıl etkilediğini ve bu kaygı durumunun anne babaların ebeveynlik stilleriyle ilişkisi olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre, annelerin babalara kıyasla aşırı koruyucu tutum sergilediği, ev hanımlığını reddetme ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çocuğun tanı alma zamanı, evdeki kişi sayısı ve cinsiyet değişkeninin anne babaların durumluk-sürekli kaygı düzeylerini etkilediği görüldü; ancak bu değişkenlerin ebeveynlik stilleriyle ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kayar (2016) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın hedefi, ergen bireylerde algılanan ebeveynlik stilleri ile özerklik ve yaratıcılık arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma, izin verici/şımartan ve izin verici/ihmalkâr ebeveynlik stillerinin davranışsal özerklikle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, açıklayıcı otoriter stilin ise duygusal özerklikle pozitif bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ebeveynlik stilleri ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir, ancak özerklik açısından desteklenen ergenlerin, desteklenmeyenlere göre daha yaratıcı oldukları gözlemlenmiştir.

Buna ek olarak, yapılan aracılık analizi sonucunda zihinsel esneklik ve kararlılığın hem özerklik hem de yaratıcılık arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı belirlenmiştir.

Ahmadova ve Yavuz (2019) tarafından yürütülen bu araştırma, annenin bağlanma özellikleri ile ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkilerin ve çocukların ruhsal ve davranışsal problemleri arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları bağlanma stilleri ve tutumlar arasında alt boyularda farklı düzeyde ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Aydoğdu ve Dilekmen (2016) tarafından yürütülen bu çalışma, çeşitli değişkenlerin ebeveyn tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, cinsiyet, çalışma durumu, aylık gelir, eğitim düzeyi ve çocuk sayısı gibi faktörlerin ebeveyn tutumları arasında anlamlı farklılıklara neden olduğunu göstermektedir. Ancak, yaş, aile tipi ve sürekli hastalık gibi faktörlerin ebeveyn tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir.

Çetin ve Aytar (2012) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 417 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, empatik beceri düzeyi ile anne-baba tutumları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Düzgün (2006) tarafından yapılan çalışmada, "Eğitim Sürecinde Ana- Babaların Çocuklarına Olan Etkileri" konusu incelenmiştir. Araştırma sonuçları, ebeveyn davranışlarının çocuklarda davranış bozuklukları, okul başarısızlığı ve ruhsal belirtilere yol açtığını göstermiştir.

2.9. ÖZ DÜZENLEME VE ÖNEMİ

Küreselleşen dünyamızda, son yıllarda değişim ve gelişmeler oldukça ivme kazanmıştır. Toplum olarak bu değişim ve gelişimleri yakalayabilmemizi sağlayacak en önemli etkenlerden biri de eğitimidir (Alagöz ve Sözen, 2021). Verilen eğitimde öz düzenleme becerisinin erken çocukluk yıllarından itibaren sağlam bir şekilde kazandırılması büyük ölçüde önemlidir. Çocuk; yaşamı boyunca duygularını, hareketlerini ve taleplerini idare edebilme, dikkatini yönetebilme gibi hayat boyu devam eden öz düzenleme becerilerinin temelini gelişim ve öğrenmenin hızlı olduğu erken çocukluk döneminde atar (Aydın ve

Ulutaş, 2017). Öz düzenleme kavramı ile ilgili birçok tanımı mevcuttur. Öz düzenleme farklı bakış açıları ile ele alınan ve gelişmeye devam eden bir kavram olarak bireyin yaşamında sahip olduğu önemli becerilerden biridir (Akay,2023). Boekaerts, Pintrich ve Zimmerman, öz-düzenlemeli öğrenmeyi hedefe odaklanmış bir süreç olarak tanımlarken, Winne ise metabilşsel olarak yönetilen bir süreç olarak tanımlanan bilişsel stratejilerin kullanımını vurgulamaktadır. Öz düzenleme, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürme sürecidir ve bu süreç, öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirme yetenekleri sayesinde gerçekleşir (Zimmerman, 2002). Pintrich'e (2000) göre öz düzenleme, öğrencilerin öğrenme amaçları belirlediği ve sonrasında kendi düşüncelerini, motivasyonlarını ve eylemlerini bu amaçlara ve çevresel faktörlere göre aktif bir şekilde izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştıkları yapıcı bir süreçtir. Kauffman'a (2004) göre ise öz düzenleme " Bir öğrencinin kasıtlı çabalarıyla komplike öğrenme etkinliklerini kontrol etmek ve yönlendirmek için kullanılan bir süreç olarak tanımlanır. Öz düzenleme becerisi, öğrencilerin başarılı bir öğrenme deneyimi yaşamaları, öğrenmelerini kontrol etme becerisi kazanmaları, kendi gelişimlerini izleme ve değerlendirme gibi birçok konu açısından önemlidir. Bu nedenle öz düzenlemenin eğitime entegre edilmesi, öğrenme sürecinin gerçek doğasına odaklanarak, geçmişte öğrenilmiş eylemlerin performansına verilen tarihsel vurguyu aşmış ve kapsamını genişletmiştir. (Zimmerman,2000). "Ayrıca, araştırmacılar arasında öz düzenleyici öğrenenlerin, büyük ölçüde dış düzenlemeye ihtiyaç duyanlardan birçok açıdan farklı olduğu konusunda bir fikir birliği olduğu görülmektedir (Boekaerts, 1997). Öz düzenleme kavramı bireysel bağlamda çocuğun okula hazırlık süreci, akademik başarısı, hayat boyu sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, toplumsal bağlamda ise bu becerilere sahip bireylerin oluşturduğu daha nitelikli toplumların oluşması adına giderek araştırmaların odağı haline gelen oldukça önemli bir kavramdır (McClelland & Tominey, 2011; Polnariiev, 2006 Akt. Ertör, 2022).

2.9.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme Modelleri

2.9.1.1.Boekaerts'ın Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Öz-düzenleme, bilgi, beceri ve tutumların edinildiği öğrenme durumlarından başka bağlamlara ve boş zaman ile çalışma durumlarına aktarılabilir şekilde, aktarılabilir bilgi, beceri ve tutumlar geliştirmek anlamına gelir (Boekaerts, 1999). Öz düzenleyici öğrenmeyi sağlayan bireyler günlük hayatlarında ve akademik kariyerlerinde birçok konuda diğer bireylerden ayrılır hatta onlardan bir adım öne geçerler. Boekaerts (1997) "Öz düzenleyici

öğrenenler kendi öğrenme süreçlerini yönetmek için içsel kaynaklara (içsel düzenleme) güvenirlir ve bilgiyi genişletmek ve motivasyonu artırmak için hedefler belirleyerek öğrenme faaliyetine başlarlar." ifadesiyle öz düzenleme yeteneğine sahip bireylerin diğer bireylerden farklı yönlerle ayrıldığını ifade etmiştir. Bir diğer önemli faktör, öz-düzenleyici öğrenmede öğrencilerin bilişsel stratejileri seçme, birleştirme ve koordine etme yeteneğine sahip olmalarıdır. (Rümeysa Şeyda Yılmaz, 2020). Boekaerts, (1997) öz düzenleyici öğrenmeyi, bilişsel öz düzenlemenin yanı sıra motivasyonel öz düzenlemeyi de içeren karmaşık bir etkileşim süreci olarak iki ana temelde ele almıştır.

Boekaerts'e göre öğrencilerin kendi kendini düzenleme süreçlerinin kalitesini tanımlamak için, öğrencilerin tipik öğrenme şekilleri hakkında elde edilen bilgi hayati önem taşımaktadır. Boekaerts (1999) Farkındalığı olan öğrencilerle farkındalığı olmayan öğrenciler arasında ayırım yapabilmek için, öğrencilerin farklı alanlardaki öğrenme görevleriyle nasıl etkileşimde bulunduklarını değerlendiren ayrıntılı ölçme araçlarına ihtiyacın olduğunu belirtmiştir. Boekaerts, modelinde değerlendirmenin öğrencilerin sınıftaki davranışlarını etkilemesi nedeniyle büyük öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

Bu model, öğrencilerin bilişsel süreçleri ve motivasyonlarını nasıl bir araya getirdiğini ve bunların öğrenme performansına nasıl etki ettiğini anlamak için kullanılır. Bu model, öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemeleri, dikkatlerini yönlendirmeleri, öğrenme stratejilerini seçmeleri, öğrenme ilerlemelerini takip etmeleri ve motivasyonlarını sürdürmeleri gibi temel süreçlere odaklanır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme materyalleriyle nasıl etkileşime girdiklerini ve öğrenme sürecinde nasıl uyarlanabilirlik gösterdiklerini de inceler. Modelin temel iki ana bileşeni bilişsel öz düzenleme ve motivasyonel öz düzenlemedir. Bu iki alt boyutun altında üç ana bileşen bulunmaktadır. Bilişsel öz düzenlemenin alt boyutları; bilişsel düzenleyici stratejiler (öğrenme hedeflerini belirleme, planlama, ilerleme, ilerlemenin izlenmesi ve başarının değerlendirilmesi), bilişsel stratejiler (eylemleri belirleme, yapılandırma, düzey soruları, tekrar, yöntem bilgisi), içerik alanından (kavramsal bilgi, yöntemsel bilgi) oluşmaktadır (Boekaerts, 1996). Görüldüğü üzere bu model, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olabilir. Öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri, etkili stratejiler kullanmaları ve motivasyonlarını sürdürmeleri, öğrenme başarısını artırabilir. Ayrıca, öğretmenlere de öğrencilerin uyarlanabilirlik düzeylerini değerlendirme ve öğrenme ortamlarını bu doğrultuda düzenleme konusunda rehberlik sağlayabilir.

Motivasyonel öz-düzenleme alt boyutunda ise motivasyonel düzenleyici stratejiler (zihinsel ve davranışsal olarak hazır olma, planlama ile zihinsel bağlantı kurma, planı engeller karşısında koruma ve eyleme geçme, planı gerçekleştirmek için istekli olma), motivasyon stratejileri (öğrenmeye istek duyma, stresi ve negatif duyguları azaltma, toplumsal kaynakları araştırma için çaba gösterme) ve biliş üstü bilgi ve motivasyonel inançlar (görevlere ilişkin inanç, tutum ve değerlere inanma, stratejilere inanma, kapasiteye inanma, hedeflere yönelme) yer almaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin ve yönlendirici olmalarına yardımcı olur. Ayrıca, motivasyon stratejileri de önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye istekli olmaları, stres ve negatif duyguları azaltmaya çalışmaları ve toplumsal kaynakları araştırma için çaba göstermeleri, motivasyonel öz-düzenlemenin temel unsurları arasındadır. Sonuç olarak, Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini düzenlemeleri ve yönlendirmeleri için önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır.

2.9.1.2.Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli

Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini aktif ve yapıcı bir şekilde yönlendirdikleri bir süreçtir. Bu süreçte, öğrenenler belirledikleri hedeflere ulaşmak için bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izler, düzenler ve kontrol eder. Hedeflerine ve çevresel koşullara rehberlik ederek, öğrenme sürecini etkin bir şekilde yönlendirirler (Pintrich, 2000).

Çizelge 1. Pintrich'in Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli (2000)

DÜZENLEME ALANLARI				
AŞAMALAR	BİLİŞ	MOTİVASYON	DAVRANIŞ	ŞARTLAR
1.Ön Düşünce, Planlama harekete geçirme	Hedef belirleme	Hedef Yönelimi	Zaman ve gayretin planlanması	Görev ile ilgili algılar
	İçerik ön ve Bilgi- bilgisinin etkinleştirilmesi	Etki eden yargılar	Kendi davranışlarını, gözlemek için planlama	Şartlar ile ilgili algılar
	Üst Bilişsel bilginin etkinleştirilmesi	Görevin zorluğuna ait algılar		
		Göreve verilen değerin etkinleştirilmesi		
2. İzleme		İlginin etkinleştirilmesi		
	Biliş üstü farkındalık ve bilişim izlenmesi	Farkındalık, motivasyon ve etkinin izlenmesi	Farkındalık ve gayret kullanımı ile yardıma duyulan gereksinimin izlenmesi	Görevin ve çevre şartlarının değiştirilmesi
3. Kontrol	Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması	Motivasyon ve etkinin kontrol edilmesi için stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması	Gayretin artması ya da azalması Israr ya da vazgeçme Yardıma arama davranışı	Görevi değiştirme ya da yeniden gözden geçirme Şartları değiştirme ya da vazgeçme
4.Değerlendirme ve Uyarlanma	Bilişsel yargılar	Duyuşsal tepkiler	Tercih davranışı	Görevi değerlendirme
	Bağlamalar	Bağlamalar		Şartları değerlendirme

Pintrich'in Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli, öğrencilere öz-düzenleme becerilerini geliştirme konusunda rehberlik etmektedir. Çizelge 1'deki bilişsel sütun, bireylerin bir görevi öğrenmek ve başarmak için kullandıkları çeşitli bilişsel stratejileri ve bilişlerini kontrol etme ve düzenleme amacıyla kullandıkları metakognitif stratejileri içerir (Pintrich, 2000). Bu stratejiler, öğrenme sürecinde kullanılan zihinsel becerileri ve düşünme süreçlerini ifade eder (Pintrich, 2000). Bu modele göre öz-düzenleyici öğrenme süreci dört aşamada incelenir:

Planlama Aşaması: Öğrenciler öğrenme hedefleri belirler ve bu hedeflere ulaşmak için nasıl bir yol izleyeceklerini planlarlar. Görevin gereksinimlerini değerlendirir, kaynakları düzenler, zamanı etkili bir şekilde yönetir ve motivasyonlarını artırmak için kendilerini motive ederler.

İzleme Aşaması: Öğrenciler öğrenme sürecini dikkatle izler ve değerlendirir. Kendi performanslarını, ilerlemelerini ve kullandıkları öğrenme stratejilerini gözlemleyerek metakognitif farkındalık geliştirirler. Ayrıca öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve başarıları da takip ederler.

Kontrol Aşaması: Öğrenciler öğrenme sürecini kontrol etmek ve düzenlemek için gerekli adımları atarlar. Kendi motivasyonlarını ve dikkatlerini sürdürmek için çaba gösterir, öğrenme stratejilerini uyarlar ve gerektiğinde öğrenme ortamlarını değiştirir. Böylece öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönlendirebilirler.

Değerlendirme ve Uyarlanma Aşaması: Öğrenciler öğrenme sürecini değerlendirir ve sonuçlarını analiz eder. Kendi performanslarını, hedeflere ne kadar yaklaştıklarını ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin etkinliğini değerlendirerek gelecekteki öğrenme süreçlerini yönlendirecek uyarlamalar yaparlar.

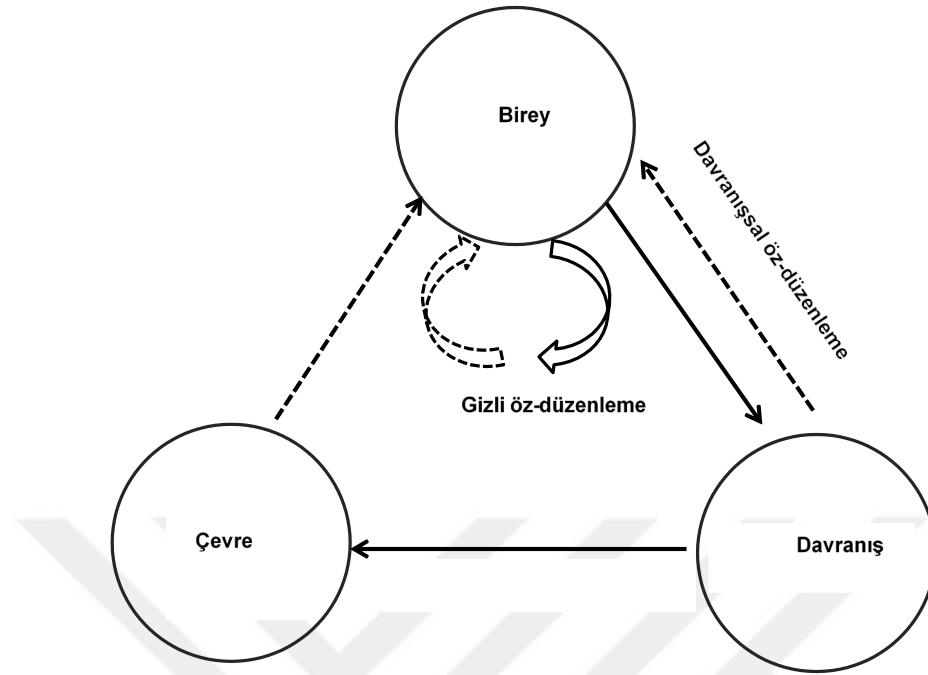
Pintrich'in modeli ayrıca öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini uyguladıkları ve geliştirdikleri farklı alanlara da odaklanır. Bu alanlar arasında akademik çalışmalar, sosyal etkileşimler, motivasyon ve duygusal düzenleme gibi konular yer alır. Her bir alan, öğrencilere öz-düzenleme becerilerini çeşitli bağlamlarda kullanma ve geliştirme fırsatı sunar.

2.9. 1.3. Zimmerman'ın Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli

Zimmerman'ın geliştirdiği öz-düzenleyici öğrenme modelinde, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının oldukça mühim olduğu bilinmektedir (Zimmerman, 1998). Sosyal bilişsel

kuram, öz-düzenleme kavramının alan yazınında önemli bir etkiye sahiptir (Ertör, 2022). Bandura, sosyal bilişsel kuram çerçevesinde öz-düzenleme becerilerinin çocukların öğrenme süreçlerinde ve akademik başarılarında kilit bir rol oynadığı görüşünü desteklemektedir (Schunk & Zimmerman, 2007). Zimmerman (2000) kendini düzenleyebilme yeteneğinin insanların en önemli niteliği olabileceğinden söz etmiştir. Kendini düzenleme, bireyin kişisel hedeflere ulaşmak için planladığı ve döngüsel olarak uyarlama yaptığı, kendi düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini içeren bir süreçtir (Zimmerman, 2000). Öne sürülen bir argümana göre, her bireyin hayatta hedeflerine ulaşmak için kendi işlevini düzenlemeye yönelik bir çaba sarf ettiği ve bu nedenle öz-düzenlemesi olmayan bireylerden veya öz-düzenlemenin tamamen yokluğundan bahsetmenin doğru ve kesin olmadığı ifade edilmektedir (Winne, 1997). Bu perspektiften bakıldığında, etkili öz-düzenlemenin, bireyin öz-düzenleyici süreçlerinin kalitesi ve miktarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu süreçler, uzmanlarla yapılan görüşmelerden (örneğin Ericsson ve Lehman, 1996; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986, 1988), öz-düzenleme bozuklukları yaşayan bireyler üzerine yapılan klinik çalışmalardan (Watson ve Tharp, 1993) ve zorlu performans görevleri sırasında kişisel kontrol yöntemleri üzerine yapılan deneysel araştırmalardan elde edilen çeşitli ampirik kaynaklarla belirlenmiştir. Önemli bir konu ise bu süreçlerin yapısal olarak nasıl ilişkilendiğini ve döngüsel olarak sürdürüldüğünü anlamaktır. Zimmerman'ın Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendiren ve kontrol eden öz-düzenleme becerilerine odaklanan bir modeldir. Bu model, öğrencilerin öğrenmeyi nasıl planladıklarını, izlediklerini, düzenlediklerini ve değerlendirdiklerini anlamak için kullanılır. Öz-düzenleme becerileri, öğrencilerin hedeflerini belirlemelerini, motivasyonlarını yönetmelerini, stratejileri seçmelerini ve kullanmalarını, çabalarını yönlendirmelerini ve öğrenme süreçlerini değerlendirmelerini içerir. Bu süreç, öğrenme ve performans aşamalarında kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin sürekli değişmesinden kaynaklanan ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleşir. Bu faktörler, kişinin kendi kendini gözlemleyerek ve değerlendirerek üç öz-odaklı geri bildirim döngüsünü kullanarak takip edilir. Şekil 2'de Zimmerman'ın geliştirdiği döngü gösterilmiştir

Şekil 1. Öz-Düzenlemenin Üçlü Döngüsü (Zimmerman, 1989)



Davranışsal öz-düzenleme, bireyin kendi öğrenme süreçlerini gözlemleyip stratejik olarak ayarlamasını içerir. Bu, öğrenme yöntemi gibi performans süreçlerinin bilinçli bir şekilde izlenip düzenlenmesini ifade eder. Öte yandan, çevresel öz-düzenleme, bireyin çevresel koşulları veya sonuçları gözlemleyip ayarlamasını içerir. Bu, çevredeki değişimlere uyum sağlayarak performansı etkileyen faktörleri kontrol etmeyi içerir. Gizli öz-düzenleme ise bilişsel ve duygusal durumları izleme ve ayarlama sürecini ifade eder. Örneğin, hatırlama veya rahatlama için görsel imgeler kullanmak gibi içsel süreçlerin farkındalıkla yönetilmesini içerir. Öğrencilerin bu üçlü öz-kontrol kaynağını doğru ve sürekli olarak izlemeleri, stratejik ayarlamalarının etkinliğini ve öz-inançlarının doğasını doğrudan etkiler (Zimmerman, 2000). Öne sürülen bir argümana göre, her bireyin hayatta hedeflerine ulaşmak için kendi işlevini düzenlemeye yönelik bir çaba sarf ettiği ve bu nedenle öz-düzenlemesi olmayan bireylerden veya öz-düzenlemenin tamamen yokluğundan bahsetmenin doğru ve kesin olmadığı ifade edilmektedir (Winne, 1997). Bu perspektiften bakıldığında, etkili öz-düzenlemenin, bireyin öz-düzenleyici süreçlerinin kalitesi ve miktarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu süreçler, uzmanlarla yapılan görüşmelerden (örneğin Ericsson ve Lehman, 1996; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986, 1988), öz-düzenleme bozuklukları yaşayan bireyler üzerine yapılan klinik çalışmalardan (Watson ve Tharp, 1993) ve zorlu performans görevleri sırasında kişisel kontrol yöntemleri üzerine

yapılan deneysel araştırmalardan elde edilen çeşitli ampirik kaynaklarla belirlenmiştir. Önemli bir konu ise bu süreçlerin yapısal olarak nasıl ilişkilendiğini ve döngüsel olarak sürdürüldüğünü anlamaktır.

Sosyal bilişsel bir perspektiften bakıldığında, öz düzenleyici süreçler ve bu süreçleri takip eden inançlar, üç döngüsel aşamaya ayrılır. İlk aşama olan "ön düşünce", harekete geçmeden önce etkili olan süreçleri ifade eder ve harekete hazırlık yapmayı sağlar. İkinci aşama olan "performans veya iradi kontrol", motor becerilerin uygulanması sırasında ortaya çıkan süreçleri içerir ve dikkati ve eylemi etkiler. Üçüncü aşama olan "öz-yansıtım", performans çabalarından sonra ortaya çıkan ve bir kişinin o deneyimi nasıl değerlendirdiğini etkileyen süreçleri ifade eder. Bu öz-yansımalar, sonraki motor beceri çabalarına yönelik ön düşünceleri etkiler ve böylece bir öz düzenleyici döngüyü tamamlar (Zimmerman, 2000).

2.10. ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin bilgi veya beceri kazanma amacıyla gerçekleştirdiği eylem ve süreçlerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin kendi iradesini kullanma, amaç belirleme ve araçları etkili bir şekilde kullanma algılarını içerir (Zimmerman, 1989). Öz-düzenleme stratejileri geliştirmiş olan öğrenciler, derslerinde veya yaşamlarının herhangi bir alanında karşılaşacakları zorluklara daha fazla güvenle yaklaşıp daha büyük bir çaba sarf etmektedirler (Çiltaş, 2011).

Çizelge 2. Zimmerman Öğrenme Stratejiler (Zimmerman 1989) Kategoriler / Stratejiler Tanımlar

1.Öz değerlendirme	Öğrencilerin, çalışmalarının ilerlemesini değerlendirmesidir. Örneğin, “Çalışmamı doğru yaptığımdan emin olmak için kontrol ederim.”
2.Örgütlenme ve dönüştürme	Öğrenmeyi geliştirmek için öğretim materyallerinin öğrenci tarafından başlatılan açık ya da gizli olarak yeniden düzenlenmesidir. Örneğin, “Yazımı yazmadan önce bir taslak hazırlarım.”
3.Hedef belirleme ve planlama	Öğrencilerin eğitim hedeflerini belirleme ve bu hedeflerle ilgili faaliyetlerin sıralamasına, zamanlamasına ve tamamlanmasına yönelik planlar hazırlanmasıdır. Örneğin, “Sınavlardan iki hafta önce çalışmaya başlarım ve kendimi hızlandırırım.”

Çizelge 2. (devamı) Zimmerman Öğrenme Stratejiler (Zimmerman 1989) Kategoriler / Stratejiler Tanımlar

4. Bilgiyi arama	Bir görevi yerine getirirken sosyal olmayan kaynaklardan daha fazla görev bilgisini elde etmek için öğrencinin çaba harcamasıdır. Örneğin, “Kâğıda yazmaya başlamadan önce, konuyla ilgili mümkün olduğunca fazla bilgi almak için kütüphaneye giderim.”
5. Kayıt tutma ve izleme	Öğrencinin olayları veya sonuçları kaydetmesidir. Örneğin, “Yanlış kullandığım kelimelerin listesini tutarım.”
6. Çevresel yapılanma	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için fiziksel ortamı seçmek veya düzenlemek için öğrencinin çaba harcamasıdır. Örneğin, “Yaptığım işe yoğunlaşabilmek için radyoyu kapatırım.”
7. Kendi sonuçlarını oluşturma	Başarı ya da başarısızlık karşısında öğrencinin ödül ya da cezalarını düzenlemesidir. Örneğin, “Bir testte başarılı olursam, bir filme giderim.”
8. Tekrarlama ve ezberleme	Öğrencinin açık veya gizli uygulamalar yaparak öğrenme malzemesini ezberlemek için çaba harcamasıdır. Örneğin, “Bir matematik sınavına hazırlanırken, hatırlayana kadar formülü yazmaya devam ederim.”
9-11. Sosyal yardım arama	Öğrencinin akranlarından (9), öğretmeninden (10) ve diğer yetişkinlerden (11) yardım istemesidir. Örneğin, “Matematik ödevi ile ilgili bir sorun yaşarsam, bir arkadaşımdan yardım etmesini isterim.”
12-14. Kayıtları gözden geçirme	Öğrencinin sınavlara hazırlanmak için, notları (12), sınavları (13) veya ders kitaplarını (14) tekrar okumasıdır. Örneğin, “Bir sınava hazırlanırken, notlarımı gözden geçiririm.”
15. Diğer	Öğretmenler veya aileler gibi diğer kişiler tarafından ve tüm belirsiz sözel cevaplar tarafından başlatılan öğrenme davranışlarıdır. Örneğin, “Yalnızca öğretmenimin söylediklerini yaparım.”

Çizelge 2'de tanımlanan 14 öz düzenleme öğrenme stratejisinin her birinin etkililiği, önerilen üçlü model temelinde açıklanabilir. Her stratejinin amacı, öğrencilerin kişisel işleyişlerini, akademik davranış performanslarını ve öğrenme ortamını kendi kendilerine

düzenlemelerini iyileştirmektedir. Örneğin, düzenleme ve dönüştürme, tekrarlama ve ezberleme, hedef belirleme ve planlama gibi stratejiler kişisel düzenlemeyi optimize etmeye odaklanmıştır. Öz değerlendirme ve kendiliğinden sonuçlandırma gibi stratejiler ise davranışsal işleyişi geliştirmek için tasarlanmıştır. Çevresel yapılandırma, bilgi arayışı, gözden geçirme ve yardım arayışı gibi stratejiler ise öğrencilerin anlık öğrenme ortamlarını optimize etmeyi amaçlamıştır (Zimmerman, 1989).

2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatür tarandığında öz düzenleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların büyük kısmının okulöncesi dönem çocuklarına yönelik olduğu ve son yıllarda ivme kazandığı görülmüştür. İlkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik kapsamlı çalışmaların yurt içi ve yurt dışında diğer branşlara göre daha az olduğu görülmüştür.

Ertürk (2013) tarafından yapılan araştırma, 48-72 aylık 110 çocuğun öz düzenleme becerilerinin tespit edilmesi ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği ile öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Ankara'da ikamet eden 120 anasınıfı öğrencisinden veri alınmıştır. Araştırmada Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, gözlemlenen sınıflarda öğretmen-çocuk etkileşiminin eğitimsel destek açısından düşük, sınıf organizasyonu ve duygusal destek açısından ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir.

Tekin ve Koçyiğit (2019) yaptıkları çalışma, ilkokula hazır bulunuşluk üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla öz düzenleme becerilerini incelemiştir. Çalışmaya 255 öğrenci katılmış ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (PSRA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz düzenleme becerilerinin çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine anlamlı bir şekilde etki ettiği belirlenmiştir.

Sammons vd. (2008) İngiltere'de 1160 okulöncesi ve ilkokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öz düzenlemenin çeşitli faktörlerle ilişkisini incelenmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde cinsiyet, erken dönem gelişim/davranış problemleri, ebeveynlerin nitelik düzeyleri ve gelir gibi arka plan faktörleri etkili olmuştur. Kız çocukları ve yüksek nitelik düzeyine sahip ebeveynlere sahip çocuklar, genel olarak daha iyi öz düzenleme becerileri sergilemiştir. Ayrıca, kız çocukları

ve yüksek nitelikli annelere sahip çocuklar, daha iyi pro-sosyal davranışlar göstermiş ve daha düşük düzeyde hiperaktivite sergilemiştir.

Hamre ve arkadaşlarının (2013) çalışması, çocukların öz-düzenleme yeteneklerinin değerlendirilmesini amaçlanmıştır. Bifaktör modeli kullanılarak elde edilen genel ve alana özgü faktörlerin çocukların sosyal, öz-düzenleme ve erken akademik becerileriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada, çocukların yaş, cinsiyet, anne eğitimi, ölçümler arasındaki süre, başlangıç puanları, öğretmen özellikleri ve sınıf özellikleri gibi faktörlerin bu ilişkide etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, çocukların gelişimiyle ilgili önemli bilgiler sunmaktadır.

Kauffman ve arkadaşlarının (2009) yaptığı bu çalışmada, çocukların okula başlama dönemindeki öz-düzenleme becerileri ile sınıf kalitesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların öz-düzenleme becerileri, doğrudan bir değerlendirme ile ölçülmüş ve sınıf kalitesi ise sınıf gözlemleriyle belirlenmiştir. Bulgular, çocukların okula başlama dönemindeki öz-düzenleme becerilerinin, öğretmenlerin bahar dönemindeki değerlendirmeleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sınıf kalitesi, özellikle öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi, çocukların davranışsal ve bilişsel öz-düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, sınıf yönetiminin okul öncesi dönemde çocukların davranış becerilerinin gelişimine katkı sağlamadaki önemini vurgulamaktadır.

Merritt ve arkadaşları (2012) çalışmasında, birinci sınıf sınıflarındaki çocukların sosyal ve öz-düzenleme sonuçları üzerinde etkili olan faktörleri incelemiştir. Araştırma, duygusal destekleyici öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocukların sosyal davranışları ve öz-düzenleme becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, sosyodemografik risk faktörlerine sahip çocuklarla daha az risk faktörüne sahip olan çocuklar arasında duygusal destekleyici öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin farklı etkileri olup olmadığı da incelenmiştir. Bulgular, yüksek öğretmen duygusal desteğinin çocukların saldırganlık düzeyini azalttığını ve davranışsal öz-kontrol düzeyini artırdığını göstermiştir.

Grolnick ve Ryan (1989) tarafından yapılan bu çalışma, 3-6. sınıf ilköğretim çocuklarının 64 annesi ve 50 babası üzerinde ebeveyn tarzının üç boyutunu- özerklik desteği, katılım ve yapı sağlama- değerlendirmiştir. Yapılan araştırma, ebeveynlik boyutlarının güvenilir, bağımsız ve diğer ebeveyn ölçüleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Çocukların öz-düzenleme ve yetkinlik yönleri çocuk raporları, öğretmen değerlendirmeleri ve objektif

göstergeler aracılığıyla ölçülmüştür. Ebeveynlerin özerklik desteği, çocukların öz-düzenleme yetenekleri, öğretmen değerlendirmeleri, okul notları ve başarısıyla pozitif bir ilişki göstermiştir. Annenin katılımı başarı, öğretmen değerlendirmelerinde yetkinlik ve bazı davranışsal uyum yönleriyle ilişkili bulunurken, baba katılımı için anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yapı sağlama boyutu ise çocukların kontrol anlayışıyla daha çok ilişkilidir. Bu sonuçlar, ebeveynlerin okul yetkinliği ve uyum üzerindeki motivasyonel etkilerini ve etkileşim modellerini göstermiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bu doğrultuda sırasıyla araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin başlıklara yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, geçmişi ve mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Bu model, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ve bağlantıları tespit ederek değişkenlerin yönünü ve derecesini belirlemeyi sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu çalışmada, 377 çocuğun öz düzenleme özellikleri, 377 öğretmenin öğrencileriyle olan ilişkileri ve 377 ebeveynin davranış özellikleri incelenmiştir ve bu analizler ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni, ilkökul düzeyinde eğitim gören çocuklar ile bu çocukların öğretmenleri ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Örneklem belirlenmesi için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacıların ulaşılabilir birimlerden araştırma grubunu seçebilmelerine olanak sağlayan bir yöntemdir (Creswell, 2005). Uygun örnekleme yöntemi, araştırma sürecinde oluşabilecek nakit ve zaman kaybı gibi sorunları önlemeye yönelik olarak tercih edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019).

Araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri aşağıda verilmiştir.

Çizelge 3. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	N	Yüzde
Cinsiyet	Kız	184	%48,8
	Erkek	193	%51,2
Okul Türü	Kamu	329	%87,3
	Özel	48	%12,7
Yerleşim Yeri	Köy	44	%11,6
	İlçe	116	%31
	İl	217	%57,4

Araştırmaya katılan 377 öğrencinin, 184'ü (%48,8) kız, 193'ü (%51,2) erkektir; 329'u (%87,3) kamuda, 48'i (%12,7) özel okulda öğrenimini sürdürmektedir. 44'ünün (%11,6) yerleşim yeri köy, 116'sının (%31) yerleşim yeri ilçe ve 217'inin (%57,4) yerleşim yeri ildir.

Çizelge 4. Velilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	292	%77,4
	Erkek	85	%22,6
Okul Türü	Kamu	329	%87,0
	Özel	48	%13,0
Yerleşim Yeri	Köy	44	%11,6
	İlçe	116	%30,7
	İl	217	%57,4

Çizelge 4. (devamı): Velilerin Demografik Özellikleri

Eğitim Durumu	Okuryazar değil	3	%0,8
	Okuryazar	9	%2,4
	İlköğretim	78	%20,6
	Lise	161	%42,6
	Lisans	106	%28,0
	Lisansüstü	20	%4,5
Ekonomik Durum	Düşük	18	%4,5
	Orta	259	%68,3
	Yüksek	100	%26,2

Araştırmaya katılan 377 velinin, 292'si (%77,2) kadın, 85'i (%45,8) erkektir; 329'unun (%87,0) kamuda, 48'sinin (%12,7) özel okulda çocuğu öğrenimini sürdürmektedir. 44'ünün (%11,6) yerleşim yeri köy, 116'sının (%30,7) yerleşim yeri ilçe ve 277'sinin (%57,4) yerleşim yeri ildir; 3'ü (%0,8) okuryazar değil, 9'u (%2,4) okuryazar, 78'i (%20,6) ilköğretim mezunu, 161'i (%42,6) lise mezunu, 106'sı (%28,0) lisans ve 20'si (%4,5) lisansüstü mezunudur. 18'inin (%4,5) ekonomik durumu düşük, 259'unun (%68,3) ekonomik durumu orta ve 100'ünün (%26,2) ekonomik durumu yüksektir.

Çizelge 5. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	13	%68,42
	Erkek	6	%31,58
Kıdem Yılı	1-5 yıl	2	%10,53
	11-15 yıl	1	%5,26
	16-20 yıl	9	%47,37
	21+ yıl	7	%36,84

Çizelge 5. (devamı): Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kıdem Yılı	Kamu	16	%84,21
	Özel	3	%15,79
Okul Türü	Köy	3	%15,78
	İlçe	6	%31,57
Yerleşim yeri	İl	10	%52,63
	Kadrolu	15	%78,95
	Ücretli	1	%5,26
Statü	Özel	3	%15,79
	20-30 yaş	2	%10,53
	31-40 yaş	3	%15,78
Yaş	41-50 yaş	12	%63,16
	51+ yaş	2	%10,53

Araştırmaya katılan 19 öğretmenin, 13'ü (%68,42) kadın, 6'sı (%31,58) erkektir; 16'sı (%84,21) kamuda, 3'ü (%15,79) özel okulda görev yapmaktadır. 3'ünün (%15,78) yerleşim yeri köy, 6'sının (%31,57) yerleşim yeri ilçe ve 10'unun (%52,63) yerleşim yeri ildir; 15'i (%78,95) kadrolu, 1'i (%5,26) ücretli, 3'ü (%15,79) özel statüde çalışmaktadır. 2'si (%10,53) 20-30 yaş aralığında, 3'ü (%15,78) 31-40 yaş aralığında, 12'si (%63,16) 41-50 yaş aralığında ve 2'si (%10,53) 51 yaş ve üzeridir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada bireylerin demografik bilgilerine “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öz düzenleme özelliklerini ölçmek için “Öz Düzenleme Ölçeği”, ebeveyn davranışlarını ölçmek için “Ebeveyn Davranışları Ölçeği”, öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerini ölçmek için “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği”, kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ait açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu'nda; öğrenciler için cinsiyet, okul türü ve yerleşim yeri; veliler için cinsiyet, yerleşim yeri, okul türü, eğitim durumu ve ekonomik durum; öğretmenler için ise yaş, cinsiyet, yerleşim yeri, kıdem yılı, statü ve okul türü gibi demografik özellikleri belirlemeye yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Öz Düzenleme Ölçeği

Araştırmada Yılmaz (2020) tarafından geliştirilen öz düzenleme ölçeğinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam varyansın %45,32'sini açıklayan 5 faktörlü 18 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Belirlenen boyutlar “hedef belirleme ve planlama”, “öğrenme stratejileri”, “çaba harcama”, “yardım arama” ve “öz değerlendirme” olarak tanımlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik iç tutarlılık değerleri .39 ile .57 arasında değişirken, kompozit değerlerinin .51 ile .71 arasında değiştiği belirlenmiştir. Belirlenen İç tutarlılık ve kompozit güvenirlik değerleri ölçeğin güvenirlik değerlerinin yüksek olduğunu yani tutarlı veriler ürettiğini göstermektedir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda, öz-düzenleme ölçeği kapsamında yer alan beş boyut için bakılan inter item correlation değerleri (sırasıyla .269 .256 .208.180 .183) belirtilen aralıkta olduğu için boyutların güvenirliğinden söz edilebilir. Gerçekleştirilen bu çalışmada ise “hedef belirleme ve planlama”, “öğrenme stratejileri”, “çaba harcama”, “yardım arama” ve “öz değerlendirme” alt boyutlarının güvenirlik katsayısı sırasıyla 0.72, 0.70, 0.68, 0.71, 0.70 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 6. ÖZD Güvenirlik İstatistiği

ÖZD Güvenirlik İstatistiği		
	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Hedef belirleme ve Planlama	.72	3
Öğrenme stratejileri	.70	5
Çaba Harcama	.68	3
Yardım arama	.71	3
Öz değerlendirme	.71	4
Toplam	.84	18

3.3.3. Ebeveyn Davranışları Ölçeği

Frick (1991) tarafından geliştirilen ve Çekiç, Türk, Buğa ve Hamamcı (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, ebeveynlerin çocuklarına yönelik sergiledikleri davranışları ve uygulamaları belirlemek için kullanılmaktadır. Ölçek, 42 maddeden oluşmakta olup 5 farklı boyut içermektedir. Bu boyutlar şunlardır: Çocukla İlgilenme, Olumlu Ebeveynlik, Zayıf Ebeveyn Takibi, Tutarsız Disiplin ve Dayakla Cezalandırma. Ayrıca, ölçekte disipline etme şekillerine dair 7 ek madde daha bulunmaktadır (34, 36, 37, 39, 40, 41, 42. maddeler). Ancak bu maddeler, sadece önyargı oluşmasını engellemek amacıyla dayakla cezalandırma boyutuna karşı bir önlem olarak kullanılmakta olup, ayrı alt boyutlara puanlanmamaktadır (Shelton, Frick & Woolton, 1996).

Ölçek, çocuğa ilgi gösterme ve olumlu ebeveynlik alt boyutlarıyla olumlu davranışları değerlendirirken, zayıf ebeveyn takibi, tutarsız disiplin ve fiziksel ceza alt boyutları ise olumsuz ebeveyn davranışlarını ölçmektedir (Frick, 1991). Ölçekten toplam bir puan elde edilmez. Ölçek maddelerinden elde edilen iç tutarlılık katsayıları ise .46 ile .77 arasında değişmektedir. Çocukla İlgilenme: .77, Olumlu Ebeveynlik: .68, Zayıf Ebeveyn Takibi: .65, Tutarsız Ceza: .46 ve Dayakla Cezalandırma: .70 olarak belirlenmiştir. Yapılan geçerlilik analizi sonucunda KMO değeri .77 olarak bulunmuş ve faktörleşmeye uygun olduğu gözlemlenmiştir (Çekiç ve diğ., 2018). Bu çalışmada ise "Çocukla İlgilenme, Olumlu Ebeveynlik, Zayıf Ebeveyn Takibi, Tutarsız Disiplin ve Dayakla Cezalandırma"

alt boyutlarının güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.72, 0.74, 0.62, 0.72 ve 0.70 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 7. AEÖ Güvenirlik İstatistiği

AEÖ Güvenirlik istatistiği		
	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Çocukla İlgilenme	.72	10
Olumlu Ebeveynlik	.74	6
Zayıf Ebeveyn Takibi	.62	10
Tutarsız Disiplin	.72	6
Dayakla Cezalandırma	.70	3
Toplam	.74	35

3.3.4. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği

Bu araştırmada, Pianta (2001) tarafından geliştirilen Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği- Kısa Formu (ÖÖİÖ-K) kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmenin öğrencileriyle kurduğu ilişkiyi algılama şeklini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş, 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçek, okul öncesi dönemden başlayarak ortaokul düzeyine kadar kullanılabilir. Ölçekteki maddeler, 1 (kesinlikle uymuyor) ile 5 (kesinlikle uyuyor) arasında değişen bir skalada yer almaktadır (Koomen ve diğ., 2012; Drugli ve Hjemdal, 2013; Milatz ve diğ., 2014).

Ölçek, iki alt boyuttan oluşmaktadır. Çatışma alt boyutu, öğretmen tarafından olumsuz algılanan çocuk davranışlarını ölçmeyi amaçlar. Bu boyutta alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40'tır. Yakınlık alt boyutu ise çocukla yeterli ilgilenme, duyarlılık ve olumlu etkileşimleri içerir. Bu boyutta alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 35'tir. Toplam puanın yüksek olması, düşük düzeyde çatışma olduğunu ve öğretmenin ilişki algısında yakınlık ve olumlu ilişki dinamiklerinin var olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada ise "çatışma ve yakınlık" alt boyutlarının güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.62 ve 0,74 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 8. ÖÖİÖ Güvenirlik istatistiği

ÖÖİÖ Güvenirlik istatistiği		
	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Çatışma	.62	7
Yakınlık	.74	8
Toplam	.71	15

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın hedefi kapsamında çalışmanın temel problemi olan Öz Düzenleme Özellikleri, Ebeveyn Davranışları ve Öğrenci-Öğretmen İlişkisi arasındaki ilişkiye yanıt bulmak amacıyla Öz Düzenleme Ölçeği, Ebeveyn Davranışları Ölçeği, Öğrenci Öğretmen İlişkisi Ölçeği'ne ulaşılmıştır. Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve uygulama yapılacak okullar belirlenmiştir. Onaylar alındıktan sonra çalışma planı oluşturulmuş ve uygulamalar, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde başlamıştır. Uygulamalar yaklaşık olarak 1,5 saatte ve yaklaşık olarak 4 ayda tamamlanmıştır. Ölçme araçları çalışma grubuna yüz yüze olarak uygulanmıştır. Araştırma yönergesinde, isim yazmanın gerekli olmadığı, gönüllülük esasına dayalı bir çalışma olduğu, elde edilen verilerin bilimsel bir çalışmada kullanılacağı ve gizliliğin sağlanacağı açıklanmıştır. Ayrıca, araştırma verilerinin gerçeği yansıtması için öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin samimi cevaplarının doğru sonuçlara ulaşılması ve çalışmanın bilimselliği açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verileri toplandıktan sonra titizlikle incelenmiştir. SPSS 25 (Statistical Package for Social Sciences) programı, Öz Düzenleme Ölçeği, Ebeveyn Davranışları Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilerin işlenmesi ve yorumlanması için kullanılmıştır. Verilerin analiz aşamasında, öncelikle verilerin analiz için uygunluğu test edilmiştir. Bu doğrultuda, verilerin normalliği sorgulanmış ve basıklık çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir.

Çizelge 9. Öz Düzenleme Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, Ebeveyn Davranışları Ölçeğine İlişkin Verilerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Minimum-Maximum Değer, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişken	N	$\bar{x}$	min	max	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Hedef Belirleme ve Planlama	377	16.78	4.00	20.00	3.16	-.847	.639
Öğrenme Stratejileri	377	16.85	5.00	25.00	4.12	-.158	.453
Çaba Harcama	377	11.61	3.00	15.00	2.42	-.901	.870
Yardım Arama	377	12.18	3.00	15.00	2.57	-.974	.682
Öz Değerlendirme	377	12.18	3.00	15.00	2.54	-.974	.682
Çocukla İlgilenme	377	43.63	18.00	50.00	4.76	-.412	.567
Olumlu Ebeveynlik	377	26.49	13.00	30.00	3.65	-.323	.699
Zayıf Ebeveyn Takibi	377	15.88	6.00	27.00	6.76	-.876	.786
Tutarsız Disiplin	377	17.66	10.00	38.00	3.76	-.123	.678
Dayakla Cezalandırma	377	3.56	3.00	10.00	0.89	-.347	.235
Çatışma	377	24.56	18.00	30.00	2.41	-.722	.056
Yakınlık	377	17.21	8.00	36.00	4.16	-.915	.251

Çizelge 9’da görüldüğü üzere öz değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarının; hedef belirleme ve planlama aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) 16,78 standart sapmasının (Ss) 3.16 olduğu; öğrenme stratejileri aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) 16,85 standart sapmasının (Ss) 4.12 olduğu; çaba harcama aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) 11,61 standart sapmasının (Ss) 2.42 olduğu; yardım alma aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) 12,18 standart sapmasının (Ss) 2.57 olduğu; öz değerlendirme alt boyutunun ise aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) 12,18 standart sapmasının (Ss) 2.54 olduğu görülmüştür. Ebeveyn davranışları ölçeğinin alt boyutlarının; çocukla ilgilenme aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) 43, 63 standart sapmasının (Ss) 4.76 olduğu;

olumlu ebeveynlik aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) 26,49 standart sapmasının (Ss) 3.65 olduğu; zayıf ebeveyn takibi aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) 15,88 standart sapmasının (Ss) 6.76 olduğu; tutarsız disiplin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) 17, 66 standart sapmasının (Ss) 3.76 olduğu; dayakla cezalandırma alt boyutunun ise aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) 3, 56 standart sapmasının (Ss) 0.89 olduğu görülmüştür. Öğrenci-Öğretmen ilişki ölçeği alt boyutları yönüyle incelendiğinde çatışma alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) 24.56, standart sapmasının (Ss) 2.41; yakınlık alt boyutunun aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$) 17.21, standart sapmasının (Ss) 4.16 olduğu görülmüştür.

Değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak karar verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2017: 40).

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde kişisel bilgiler ölçeğinden elde edilen; öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin demografik özelliklerine ait bulgulara ve belirlenen alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRENCİLERİN ÖZ DÜZENLEME DÜZEYLERİNİN KİŞİSEL VE DEMOGRAFİK BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin Öz Düzenleme Düzeylerinin; cinsiyet, okul türü ve yer gibi kişisel ve demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesinde betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada ele alınan her bir değişkene ilişkin bulgular ayrı ayrı raporlaştırılmıştır.

Çizelge 10. Araştırma değişkenlerinden Öz Düzenleme Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	SS	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	p
Hedef Belirleme ve Planlama	Kız	184	16,45	2,66	,225			
	Erkek	193	15,87	2,08	,235	1,768	375	,78
Öğrenme Stratejileri	Kız	184	17,86	2,21	,304			
	Erkek	193	15,88	1,63	,284	4,688	375	,000
Çaba Harcama	Kız	184	11,99	1,10	,165			
	Erkek	193	10,25	1,17	,185	2,97	374	,003
Yardım Arama	Kız	184	11,07	1,64	,205			
	Erkek	193	10,58	1,09	,218	1,601	375	,99
Öz Değerlendirme	Kız	184	12,58	1,58	,166			
	Erkek	193	11,80	1,38	,200	2,99	375	,003

$p < 05$

Çizelge 10'a göre,

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan hedef belirleme ve plan yapma özellikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = 1,76$; $p > 05$).

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan öğrenme stratejisi özellikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{375} = 4,68$; $p < 05$) Buna göre erkek öğrencilerin öğrenme stratejileri puanı kız öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan çaba harcama özellikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{374} = 2,97$; $p < 05$) Buna göre kız öğrencilerin çaba harcama puanı erkek öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan yardım

arama özellikleri cinsiyetleri göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = 1,60$; $p > 0,05$).

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan öz değerlendirme özellikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = 2,99$; $p < 0,05$) Buna göre kız öğrencilerin öz değerlendirme puanı erkek öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Çizelge 11. Araştırma değişkenlerinden Öz Düzenleme Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh _x	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Hedef Belirleme ve Planlama	Kamu	329	16,55	3,66	,170			
	Özel	48	15,45	3,08	,512	1,63	375	,33
Öğrenme Stratejileri	Kamu	329	16,92	2,28	,230			
	Özel	48	16,35	2,23	,641	0,76	375	,66
Çaba Harcama	Kamu	329	11,63	1,11	,133			
	Özel	48	11,52	1,16	,352	0,87	374	,76
Yardım Arama	Kamu	329	10,93	1,43	,155			
	Özel	48	10,06	1,54	,429	1,90	375	,52
Öz Değerlendirme	Kamu	329	12,35	1,86	,135			
	Özel	48	11,02	1,33	,445	3,49	375	,77

Çizelge 11'e göre,

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan hedef belirleme ve plan yapma özellikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = 1,63$; $p > 0,05$).

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan öğrenme stratejisi özellikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = 0,76$; $p>05$). Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan çaba harcama özellikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{374} = 0,87$; $p>05$).

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan yardım arama özellikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = 1,90$; $p>05$).

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan öz değerlendirme özellikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = 3,49$; $p>05$).

Çizelge 12. Araştırma değişkenlerinden Öz Düzenleme Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Yerleşim Yeri	Köy	44	16,13	3,25	G.Arası	23,957	2	11,97	1,19	0.30	
	İlçe	116	16,52	3,83							
	İl	217	15,96	3,32							
	Toplam	377	16,15	3,26							
Hedef Belirleme ve Planl	Köy	44	16,75	3,61	G.Arası	35,83	2	17,85	1,01	0.36	
	İlçe	116	17,31	3,25							
	İl	217	16,62	3,69							
	Toplam	377	16,85	3,47							
Yerleşim Yeri	Köy	44	12,15	1,26	G.Arası	14,881	2	24,28	1,27	0.28	
	İlçe	116	11,50	1,96							
	İl	217	11,56	1,16							
	Toplam	377	11,61	1,37							
Çaba Harcama	Köy	44	9,97	0,92	G.Arası	48,55	2	24,28	3,0	0.61	
	İlçe	116	11,66	1,59							
	İl	217	11,07	1,92							
	Toplam	377	10,82	1,57							
Yerleşim Yeri	Köy	44	11,93	1,42	G.Arası	28,324	2	14,16	2,15	0.11	
	İlçe	116	12,59	1,28							
	İl	217	12,01	1,81							
	Toplam	377	12,18	1,58							
Öz Değerlendirme	Köy	44	11,93	1,42	G.Arası	28,324	2	14,16	2,15	0.11	
	İlçe	116	12,59	1,28							
	İl	217	12,01	1,81							
	Toplam	377	12,18	1,58							

$p<.05$

Çizelge 12'ye göre,

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan hedef belirleme ve plan yapma özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = 1.19; p > .05$).

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan öğrenme stratejisi özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = 1.01; p > .05$).

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan çaba harcama özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 373) = 1.27; p > .05$).

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan yardım arama özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = 3.00; p > .05$).

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan öz değerlendirme özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = 2.15; p > .05$).

4.2. VELİLERİN EBEVEYN DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ PUANLARININ KİŞİSEL VE DEMOGRAFİK BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Velilerin Ebeveyn Davranışları Ölçeği puanlarının, cinsiyet, okul türü, yerleşim yeri, ekonomik durum ve eğitim durumu gibi kişisel ve demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında her bir değişken için elde edilen bulgular ayrı ayrı rapor edilmiştir.

Çizelge 13. Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh _x	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Çocukla İlgilenme	Kadın	292	43,92	3,66	,325			
	Erkek	85	43,30	3,08	,286	1,441	375	,47

Çizelge 13. (devamı): Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Olumlu Ebeveynlik	Kadın	292	27,03	2,21	,187			
	Erkek	85	26,54	1,63	,215	1,692	374	,002
Zayıf Ebeveyn Takibi	Kadın	292	15,45	1,10	,267			
	Erkek	85	15,30	1,17	,286	0,301	375	,175
Tutarsız Disiplin	Kadın	292	16,63	1,64	,285	- 2,123		
	Erkek	85	17,48	1,09	,278		375	,497
Dayakla Cezalandırma	Kadın	292	3,76	0,58	,097	- 2,361		
	Erkek	85	4,10	0,38	,103		375	,01

$p < 0,05$

Çizelge 13'e göre,

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan çocukla ilgilenme özellikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = 1,44$; $p > 0,05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan olumlu ebeveynlik özellikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t_{374}

$= 1,6$; $p < 0,05$) Buna göre annelerin olumlu ebeveynlik puanı babalardan anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan zayıf ebeveyn takibi özellikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = 0,30$; $p > 0,05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan tutarsız disiplin özellikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = -2,12$; $p > 0,05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan dayakla cezalandırma özellikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = 1,6$; $p < 0,05$) Buna göre babaların dayakla cezalandırma puanı annelerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Çizelge 14. Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		<i>t</i> Testi							
Puan	Gruplar	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>	
Çocukla İlgilenme	Kamu	329	43,57	4,66	,237				
	Özel	48	43,83	4,08	,494	-,403	375	,135	
Olumlu Ebeveynlik	Kamu	329	26,73	2,28	,154				
	Özel	48	27,14	2,13	,388	-,961	375	,80	
Zayıf Ebeveyn Takibi	Kamu	329	15,52	1,21	,205				
	Özel	48	14,20	1,16	,613	2,25	374	,170	
Tutarsız Disiplin	Kamu	329	16,99	1,54	,217				
	Özel	48	17,57	1,54	,505	-,957	375	,484	
Dayakla Cezalandırma	Kamu	329	3,98	0,86	,078				
	Özel	48	3,60	0,33	,170	1,78	375	,137	

$p < .05$

Çizelge 14'e göre,

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan çocukla ilgilenme özellikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = -,403$; $p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan olumlu ebeveynlik özellikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = -,961$; $p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan zayıf ebeveyn takibi özellikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = 2,25$; $p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan tutarsız disiplin özellikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = -,957$; $p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan dayakla cezalandırma özellikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = 1,78$; $p > .05$).

Çizelge 15. Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N	x	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Yerleşim Yeri	Köy	44	41,40	4,15	G.Arası	281,925	2	14,97	8,28	0.00	1-2
	İlçe	116	44,37	4,13							
	İl	217	43,63	4,12							
	Toplam	377	43,60	4,16	Toplam	6648,11	376				
Çocukla	Köy	44	26,00	2,21	G.Arası	41,11	2	20,85	2,66	0.71	
	İlçe	116	26,64	2,25							
	İl	217	27,01	2,29							
	Toplam	377	26,78	2,27	Toplam	2917,55	376				
Ebeveynlik	Köy	44	15,45	1,16	G.Arası	,513	2	4,70	,018	0.983	
	İlçe	116	15,36	1,16							
	İl	217	15,33	1,16							
	Toplam	377	15,35	1,16	Toplam	5548,18	375				
Yerleşim Yeri	Köy	44	16,63	1,32	G.Arası	9,413	2	,257	,314	0.731	
	İlçe	116	17,11	1,39							
	İl	217	17,13	1,92							
	Toplam	377	17,06	1,37	Toplam	5548,18	376				

p<.05

Çizelge 15'e göre,

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan çocukla ilgilenme özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2, 374) = 8.28; p < .05$). Çoklu karşılaştırma testleri uygulanmadan önce varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Bu sebeple varyansların homojen dağılımını gerektiren çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için LSD uygulanmıştır. Buna göre yerleşim yeri ilçe olan velilerin ($\bar{x} = 44,37$), yerleşim yeri köy olan velilere göre ($\bar{x} = 41,40$) anlamlı olarak yüksek çocukla ilgilenme düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan olumlu ebeveynlik özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = 2.66; p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan zayıf ebeveyn takibi özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = .18; p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan tutarsız disiplin özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = .31; p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan dayakla cezalandırma özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = 1.32; p > .05$).

Çizelge 16. Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Ekonomik Durum	Düşük	18	44,29	4,77	G.Arası G.İçi Toplam	87,929	2	17,58	,99	0.42	
	Orta	259	43,32	4,44		6560,18	371	17,68			
	Yüksek	100	44,23	4,13		6648,11	376				
	Toplam	377	43,60	4,39							
Çocukla İlgilenme	Düşük	18	27,41	2,21	G.Arası G.İçi Toplam	30,26	2	6,53	,77	0.56	
	Orta	259	26,65	2,25		2887,28	371	7,80			
	Yüksek	100	27,01	2,29		2917,55					
	Toplam	377	26,78	2,27							
Olumlu Ebeveynlik	Düşük	18	27,41	2,21	G.Arası G.İçi Toplam	30,26	2	6,53	,77	0.56	
	Orta	259	26,65	2,25		2887,28	371	7,80			
	Yüksek	100	27,01	2,29		2917,55					
	Toplam	377	26,78	2,27							

Çizelge 16. (devamı): Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ekonomik Durum	Düşük	18	16,29	1,41	G.Arası	19,611	2	3,92		
	Orta	259	15,31	1,74	G.İçi	5437,46	370	14,65	,26	0.92
Zayıf Ebeveyn Takibi	Yüksek	100	15,34	1,74	Toplam	5456,65	375			
	Toplam	377	15,35	1,65						
Ekonomik Durum	Düşük	18	16,41	1,82	G.Arası	21,61	2	4,334		
	Orta	259	17,04	2,09	G.İçi	5526,51	371	15,10	,28	0.93
Tutarsız Disiplin	Yüksek	100	17,27	1,92	Toplam	5456,65	376			
	Toplam	377	17,06	1,97						
Ekonomik Durum	Düşük	18	4,00	0,32	G.Arası	11,257	2	2,25		
	Orta	259	3,96	0,28	G.İçi	720,34	371	1,94	1,16	0.32
Dayakla Cezalandırma	Yüksek	100	3,81	0,21	Toplam	731,59	376			
	Toplam	377	3,93	0,28						

$p < .05$

Çizelge 16'ya göre,

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan çocukla ilgilenme özellikleri ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = .99$; $p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan olumlu ebeveynlik özellikleri ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = .77$; $p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan zayıf ebeveyn takibi özellikleri ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = .26$; $p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan tutarsız disiplin özellikleri ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = .28$; $p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan dayakla cezalandırma özellikleri ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = 1.16$; $p > .05$).

Çizelge 17. Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Eğitim Durumu Çocukla İlgilenme	Okuryazar Değil	3	41,33	4,56	G.Arası G.İçi Toplam	363,91 6284,19 6648,11	5 371 376	72,78 16,93	4,29	0.92	
	Okuryazar	9	39,44	4,71							
	İlköğretim	78	42,65	4,98							
	Lise	161	43,60	4,23							
	Lisans	106	44,42	4,23							
	Lisansüstü	20	45,20	4,14							
	Toplam	377	43,60	4,39							
Eğitim Durumu Olumlu Ebeveynlik	Okuryazar Değil	3	27,00	3,11	G.Arası G.İçi Toplam	15,78 2901,76 2917,55	5 371 376	3,15 7,84	,40	0.84	
	Okuryazar	9	26,33	3,15							
	İlköğretim	78	26,88	3,29							
	Lise	161	26,60	3,14							
	Lisans	106	26,90	3,16							
	Lisansüstü	20	27,35	3,14							
	Toplam	377	26,78	3,17							
Eğitim Durumu Zayıf Ebeveyn Takibi	Okuryazar Değil	3	18,00	2,31	G.Arası G.İçi Toplam	144,30 5312,35 5456,65	5 370 375	28,86 14,31	1,14	0.76	
	Okuryazar	9	16,00	2,24							
	İlköğretim	78	16,38	1,94							
	Lise	161	15,06	2,23							
	Lisans	106	14,88	2,25							
	Lisansüstü	20	15,50	2,23							
	Toplam	377	15,35	2,25							
Eğitim Durumu Tutarsız Disiplin	Okuryazar Değil	3	18,33	1,82	G.Arası G.İçi Toplam	85,16 5463,01 5548,18	5 371 376	17,33 14,92	2,01	0.33	
	Okuryazar	9	17,00	1,09							
	İlköğretim	78	17,88	1,82							
	Lise	161	16,95	1,65							
	Lisans	106	16,79	1,56							
	Lisansüstü	20	16,05	1,45							
	Toplam	377	17,06	1,57							

Çizelge 17. (devamı): Araştırma değişkenlerinden Ebeveyn Davranışları Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

	Okuryazar Değil	3	7,66	0,52						
Eğitim Durumu	Okuryazar	9	5,11	0,48						1-6
	İlköğretim	78	4,29	0,41	G.Arası	76,257	5	15,25		
Dayakla Cezalandırma	Lise	161	3,72	0,40	G.İçi	655,34	371	1,76	8,63	0.00
	Lisans	106	3,88	0,41	Toplam	731,59	376			
	Lisansüstü	20	3,45	0,42						
	Toplam	377	3,93	0,44						

$p < .05$

Çizelge 17'ye göre,

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan çocukla ilgilenme özellikleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 371) = 4.29; p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan olumlu ebeveynlik özellikleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 371) = .40; p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan zayıf ebeveyn takibi özellikleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 371) = 1.14; p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan tutarsız disiplin özellikleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 371) = 2.01; p > .05$).

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan dayakla cezalandırma özellikleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2, 371) = 8.63; p < .05$). Çoklu karşılaştırma testlerine geçilmeden önce, varyansların homojenliği test edilmiş ve homojen bir dağılım gözlemlendiği tespit edilmiştir. Bu nedenle, varyansların homojen dağılımını gerektiren çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. Buna göre eğitim durumu okuryazar değil olan velilerin ($\bar{x} = 7,66$), eğitim durumu lisansüstü olan velilere göre ($\bar{x} = 3,45$) anlamlı olarak yüksek dayakla cezalandırma düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ PUANLARININ KİŞİSEL VE DEMOGRAFİK BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puanlarının; cinsiyet, okul türü, yerleşim yeri, yaş, kıdem, statü gibi kişisel ve demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesinde betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada ele alınan her bir değişkene ilişkin bulgular ayrı ayrı raporlaştırılmıştır.

Çizelge 18. Araştırma değişkenlerinden Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh _x	^t Testi		
						t	Sd	p
Çatışma	Kadın	267	24,79	2,66	,147	-1,801	375	,508
	Erkek	110	25,28	2,08	,228			
Yakınlık	Kadın	267	17,29	1,91	,252	-1,855	375	,656
	Erkek	110	18,13	1,63	,352			

$p < .05$

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan çatışma özellikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = -1,80$; $p > .05$).

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan yakınlık özellikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = -1,85$; $p > .05$).

Çizelge 19. Araştırma değişkenlerinden Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	x	ss	Sh _x	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Çatışma	Kamu	329	24,79	3,26	,132	-		
	Özel	48	25,85	3,18	,330	2,852	375	,236
Yakınlık	Kamu	329	17,38	2,18	,219	-		
	Özel	48	18,58	2,15	,599	1,872	375	,874

$p < .05$

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan çatışma özellikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = -2,85$; $p > .05$).

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan yakınlık özellikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{375} = -1,87$; $p > .05$).

Çizelge 20. Araştırma değişkenlerinden Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Puanlarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Yerleşim Yeri	Köy	44	24,50	4,13	G.Arası G.İçi Toplam	23,736 2171,60 2195,34	2 374 376	11,87 15,11 15,11	2,04	0.131	
	Yerleşim Yeri	116	24,70	4,23							
	Çatışma	217	25,14	4,15							
	Toplam	377	24,93	4,16							
Yakınlık	Köy	44	21,27	3,11	G.Arası G.İçi Toplam	819,22 5236,39 6055,61	2 374 376	29,25 5,01 5,01	2,92	0.00	1-3
	Yerleşim Yeri	116	17,88	3,15							
	Çatışma	217	16,59	3,19							
	Toplam	377	17,54	3,17							

$p < .05$

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan çatışma özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 374) = 2.04$; $p > .05$).

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan yakınlık özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2, 374) = 2.92$; $p < .05$). Çoklu

karşılaştırma testleri uygulanmadan önce varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Bu sebeple varyansların homojen dağılımını gerektiren çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için LSD uygulanmıştır. Buna göre yerleşim yeri köy olan öğretmenlerin ($\bar{x}=21,27$), yerleşim yeri il olan öğretmenlere göre ($\bar{x}=16,59$) anlamlı olarak yüksek yakınlık düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 21. Araştırma değişkenlerinden Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Puanlarının Statü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Statü	Kadrolu	312	24,69	3,25	G.Arası	115,84	2	57,92	10,4	0.00	1-2
	Ücretli	17	26,76	3,83		2079,50	374	5,56			
	Özelde	48	25,85	3,65		2195,34	376				
	Toplam	377	24,93	3,26							
Yakınlık	Kadrolu	312	17,16	2,61	G.Arası	375,84	2	187,92	12,3	0.00	2-3
	Ücretli	17	21,58	2,65		5679,77	374	15,18			
	Özelde	48	16,58	2,25		6055,61	376				
	Toplam	377	17,54	2,67							

$p<.05$

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan çatışma özellikleri statülerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F (2, 374) =10.4; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testleri uygulanmadan önce varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Bu sebeple varyansların homojen dağılımını gerektiren çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için LSD uygulanmıştır. Buna göre ücretli öğretmenlerin çatışma özelliklerinin ($\bar{x}=26,27$), kadrolu öğretmenlere göre ($\bar{x}=24,69$) anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan yakınlık özellikleri statülerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F (2, 374) =12.3; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testleri uygulanmadan önce varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Bu sebeple varyansların homojen dağılımını gerektiren çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Hangi gruplar arasında

farklılaşma olduğunun tespiti için LSD uygulanmıştır. Buna göre ücretli öğretmenlerin yakınlık özelliklerinin ($\bar{x}=21,58$), özelde çalışan öğretmenlere göre ($\bar{x}=16,58$) anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Çizelge 22. Araştırma değişkenlerinden Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Kıdem Yılı Çatışma	1-5 yıl	36	26,50	3,15							
	11-15 yıl	25	24,76	3,16	G.Arası	144,34	3	48,11			
	16-20 yıl	202	24,48	3,14	G.İçi	2050,99	373	5,49	8,75	0.00	1-3
	21+ yıl	114	25,28	3,15	Toplam	2195,34	376				
	Toplam	377	24,93	3,16							
Yakınlık	1-5 yıl	36	20,05	2,11							
	11-15 yıl	25	20,60	2,12	G.Arası	565,22	3	188,40			
	16-20 yıl	202	16,84	2,13	G.İçi	5490,38	373	14,72	12,8	0.00	2-4
	21+ yıl	114	16,30	2,15	Toplam	6055,61	376				
	Toplam	377	17,54	2,27							

p<.05

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan çatışma özellikleri kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F (2, 373) =8.75; p<.05). Çoklu karşılaştırma testleri uygulanmadan önce varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Bu sebeple varyansların homojen dağılımını gerektiren çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için LSD uygulanmıştır. Buna göre kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin çatışma özelliklerinin ($\bar{x}=26,50$), kıdem yılı 16-20 yıl olan öğretmenlere göre ($\bar{x}=24,48$) anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan yakınlık özellikleri kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F (2, 373) =12.8; p<.05). Çoklu karşılaştırma testleri uygulanmadan önce varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Bu sebeple varyansların homojen dağılımını gerektiren çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için LSD uygulanmıştır. Buna göre kıdem yılı 11-15 yıl olan

öğretmenlerin yakınlık özelliklerinin ($\bar{x}=20,60$), kıdem yılı 21 yıl ve fazla olan öğretmenlere göre ($\bar{x}=16,30$) anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Çizelge 23. Araştırma değişkenlerinden Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Yaş Çatışma	20-30 yaş	36	26,50	2,50							
	31-40 yaş	56	23,85	2,16	G.Arası	207,60	3	69,20			
	41-50 yaş	250	24,78	2,39	G.İçi	1987,73	373	5,32	12,9	0.00	1-2
	51+ yaş	35	26,11	1,59	Toplam	2195,34	376				
	Toplam	377	24,93	2,41							
Yaş Yakınlık	20-30 yaş	36	20,05	2,56							
	31-40 yaş	56	18,53	2,02	G.Arası	546,23	3	182,00			
	41-50 yaş	250	16,72	2,61	G.İçi	5509,37	373	14,77	12,3	0.00	1-3
	51+ yaş	35	19,20	2,86	Toplam	6055,61	376				
	Toplam	377	17,54	2,52							

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan çatışma özellikleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2, 373)=12.9$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testleri uygulanmadan önce varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Bu sebeple varyansların homojen dağılımını gerektiren çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için LSD uygulanmıştır. Buna göre yaşı 20-30 aralığında olan öğretmenlerin çatışma özelliklerinin ($\bar{x}=26,50$), yaşı 31-40 aralığında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}=23,85$) anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan yakınlık özellikleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2, 373)=12.3$; $p<.05$). Çoklu karşılaştırma testleri uygulanmadan önce varyansların homojenliği test edilmiş olup varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Bu sebeple varyansların homojen dağılımını gerektiren çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için LSD uygulanmıştır. Buna göre yaşı 20-30 aralığında olan öğretmenlerin yakınlık özelliklerinin ($\bar{x}=20,05$), yaşı 41-50 aralığında olan öğretmenlere göre ($\bar{x}=16,72$) anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

4.4. ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ, EBEVEYN DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ VE ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerinden ‘Öz Düzenleme, Ebeveyn Davranışları ve Öğrenci-Öğretmen İlişkisi arasında bir ilişki var mıdır?’ probleminin test edilmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı testi kullanılmış ve bulgular Çizelge 23’te verilmiştir.

Çizelge 24. Öz Düzenleme, Ebeveyn Davranışları ve Öğrenci-Öğretmen İlişkisi arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Momentler Çarpımı Testi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Değişkenler												
1.Hedef Belirleme ve Planlama	1	,502**	,515**	,503* *	,227**	,160**	,139**	-,024	-,042	-,103	,171	,022
2.Öğrenme Stratejileri		1	,549**	,479* *	,241**	,159**	,096	-,056	-,065	-,069	,096	-,035
3.Çaba Harcama			1	,153* *	,445**	,114	,002	-,111	-,73	-,130	,139	-,006
4.Yardım Arama				1	,216**	-,023	,042	,045	,040	,089	,068	-,083
5.Öz Değerlendirme					1	,172	,069	,029	-,057	-,072	,138	-,036
6.Çocukla İlgilenme						1	,515**	-,135**	-,293**	-,030	,094	-,065
7.Olumlu Ebeveynlik							1	-,155	-,248**	,175	,020	-,086
8.Zayıf Ebeveyn Takibi								1	,177	,379* *	-,055	-,003
9.Tutarsız Disiplin									1	,173* *	-,019	,069
10.Dayakla Cezalandırma										1	-,59	,097
11.Çatışma											1	,152**
12.Yakınlık												1
<i>n</i> =377, * <i>p</i> <.05, ** <i>p</i> <.01												

Çizelge 24’te Öz Düzenleme, Ebeveyn Davranışları ve Öğrenci-Öğretmen İlişkisi arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Öz Düzenleme alt boyutlarından olan Hedef belirleme ve planlama ile Ebeveyn Davranışları alt boyutları olan çocukla ilgilenme [$r = 0,160$, $p < .01$] ve olumlu ebeveynlik [$r = 0,139$, $p < .01$] arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki; zayıf ebeveyn takibi [$r = -.024$, $p < .01$], tutarsız disiplin [$r = -.042$, $p < .01$], dayakla cezalandırma [$r = -.103$, $p < .01$] arasında ise negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Öz Düzenleme alt boyutlarından olan Öğrenme stratejileri ile Ebeveyn Davranışları alt boyutları olan çocukla ilgilenme [$r = 0,159$, $p < .01$] ve olumlu ebeveynlik [$r = 0,096$, $p < .01$] arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki; zayıf ebeveyn takibi [$r = -.056$, $p < .01$], tutarsız disiplin [$r = -.065$, $p < .01$], dayakla cezalandırma [$r = -.069$, $p < .01$] arasında ise negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Öz Düzenleme alt boyutlarından olan Yardım Arama ile Ebeveyn Davranışları alt boyutları olan çocukla ilgilenme [$r = -.023$, $p < .01$] arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki; olumlu ebeveynlik [$r = 0,042$, $p < .01$] zayıf ebeveyn takibi [$r = .045$, $p < .01$], tutarsız disiplin [$r = .040$, $p < .01$], dayakla cezalandırma [$r = .089$, $p < .01$] arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki; saptanmıştır.

Öz Düzenleme alt boyutlarından olan Çaba Harcama ile Ebeveyn Davranışları alt boyutları olan çocukla ilgilenme [$r = 0,114$, $p < .01$] ve olumlu ebeveynlik [$r = 0,002$, $p < .01$] arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki; zayıf ebeveyn takibi [$r = -.111$, $p < .01$], tutarsız disiplin [$r = -.073$, $p < .01$], dayakla cezalandırma [$r = -.130$, $p < .01$] arasında ise negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Öz Düzenleme alt boyutlarından olan Öz Değerlendirme ile Ebeveyn Davranışları alt boyutları olan çocukla ilgilenme [$r = 0,172$, $p < .01$], olumlu ebeveynlik [$r = 0,069$, $p < .01$] ve zayıf ebeveyn takibi [$r = .029$, $p < .01$] arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki; tutarsız disiplin [$r = -.057$, $p < .01$], dayakla cezalandırma [$r = -.072$, $p < .01$] arasında ise negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan çatışma ile Ebeveyn Davranışları alt boyutları olan çocukla ilgilenme [$r = 0,094$, $p < .01$], olumlu ebeveynlik [$r = 0,020$, $p < .01$] arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki; tutarsız disiplin [$r = -.055$, $p < .01$], dayakla cezalandırma [$r = -.019$, $p < .01$] ve zayıf ebeveyn takibi [$r = .059$, $p < .01$] arasında ise negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan yakınlık ile Ebeveyn Davranışları alt boyutları olan çocukla ilgilenme [$r=-,065$, $p<.01$], olumlu ebeveynlik [$r=-,086$, $p<.01$] ve zayıf ebeveyn takibi [$r=-,003$, $p<.01$] arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki; tutarsız disiplin [$r=,069$, $p<.01$], dayakla cezalandırma [$r=,097$, $p<.01$] arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan çatışma ile Öz Düzenleme alt boyutları olan hedef belirleme ve planlama [$r= 0,171$, $p<.01$], öğrenme stratejileri [$r= 0,096$, $p<.01$] çaba harcama [$r= ,139$, $p<.01$], yardım arama [$r= ,068$, $p<.01$] ve öz değerlendirme [$r= ,138$, $p<.01$] arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan yakınlık ile Öz Düzenleme alt boyutları olan hedef belirleme ve planlama [$r= 0,022$, $p<.01$] arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki; öğrenme stratejileri [$r=-,035$, $p<.01$] çaba harcama [$r=-,006$, $p<.01$], yardım arama [$r=-,083$, $p<.01$] ve öz değerlendirme [$r=-,036$, $p<.01$] arasında ise negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Öğrencilerin Mükemmeliyetçi özellikleri ile Cesaretin Kırılması alt boyutu arasında [$r= 0,461$, $p<.01$] pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğrencilerin mükemmeliyetçi özellikleri ve Kendi Değerini Yadsıma alt boyutu arasında ise [$r= 0,848$, $p<.01$] pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yine öğrencilerin mükemmeliyetçi özellikleri ile Yararsız Üstünlük Çabası alt boyutu arasında [$r= 0,650$, $p<.01$] pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin yetersizlik duyguları arttıkça mükemmeliyetçi özellikleri de artmaktadır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrenci ile İlgili Sonuçlar

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan hedef belirleme ve plan yapma özelliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yılmaz (2020) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme

becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, 518 öğrenciden aldığı veriler sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve planlama becerilerine yönelik puan ortalamalarının öğrencilerin, kız ve erkek olma duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir sonucuna ulaşmıştır. Fakat bu iki çalışmadan farklı olarak Serin (2021) 5162 dördüncü sınıf öğrencisinden ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik azimleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla veri topladığı çalışmada, öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarından olan hedef belirleme ve planlama özelliklerinin cinsiyet açısından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bu sonuçların tutarsızlığı örneklem sayısından ya da katılımcıların sorulara güdülenme düzeylerinin farklılığından kaynaklanmış olabilir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan öz değerlendirme alt boyutuna göre kız öğrencilerin öz değerlendirme puanı erkek öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Serin (2021) yaptığı çalışmada öz değerlendirme özelliklerinin öğrencilerin kız/erkek olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre kız öğrencilerin öz değerlendirme puanı erkek öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Yılmaz (2020) ise bu iki çalışmadan farklı olarak yaptığı çalışmada öğrenciler arasında cinsiyete bağlı olarak öz değerlendirme becerilerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir sonucuna ulaşmıştır. Ancak kız ve erkek öğrencilerin öz-değerlendirme becerileri konusunda orta düzeyin üzerinde performans sergiledikleri görülmüştür. Öz değerlendirme, kişinin bir etkinlikte kendini değerlendirmeye verdiği kişisel yatırım nedeniyle ilk motivasyon faktörü olarak kabul edilir. (Bandura, Cervone 1986).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan öğrenme stratejisi ve çaba harcama özellikleri kız/erkek olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre öğrenme stratejisi becerisi için erkek öğrencilerin öğrenme stratejileri puanı kız öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunurken çaba harcama becerisi için kız öğrencilerin çaba harcama puanı erkek öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Yılmaz'ın (2020) yaptığı çalışmanın istatistiksel analiz bulgularına göre, öğrencilerin öğrenme stratejilerine yönelik puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılırken çaba harcama

özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Serin (2021) yaptığı çalışmada öğrenme stratejisi ve çaba harcama özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını saptamıştır. Bu çalışma sonucunda, sonuçların kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Aktan (2012) 770 beşinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği üzerine analiz yapmıştır. Tüm maddelerin genel ortalamalarını incelemiş ve analiz sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin ortalamasını kız öğrencilere kıyasla biraz daha düşük, kız öğrencilerin ortalamasını ise biraz daha yüksek olarak tespit etmiştir. Çalışmasında öz düzenleyici öğrenmenin alt boyutlardan olan çabayı düzenleme boyutunda da kız öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmüştür.

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutlarından olan yardım arama özellikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Serin (2021) ve Yılmaz (2020) yaptıkları çalışmada öz düzenleme becerilerinin “yardım arama” alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Aktaş (2022) 392 okulöncesi öğrencisiyle, Aksoy ve Tozduman Yaralı (2017) 64 okulöncesi öğrencisiyle, Kochanska vd. 108 okulöncesi öğrencisiyle, Montrov vd. (2016) 629 okulöncesi öğrencisiyle, ilkökul öğrencileriyle yaptığı çalışmada kız çocukları ile erkek çocukları arasında öz- düzenleme becerilerinde anlamlı bir ayrım olduğu belirlenmiş, kız çocuklarının öz-düzenleme becerileri açısından erkek çocuklarına göre avantajlı olduğu ifade edilmiştir. Özsoy Yanbak (2019) 208, Kayın (2022) 316 ve Ertürk (2013) 110 öğrenciyle yaptıkları çalışmada, okul öncesi öz düzenleme ölçeği kullanılarak toplam öz düzenleme becerileri açısından kız ve erkek çocukların benzerlik gösterdiği ve anlamlı bir ayrım olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutları olan hedef belirleme ve plan yapma, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz değerlendirme özelliklerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sammons ve arkadaşları (2008) yaptıkları çalışmada ilkökulda özel eğitim ihtiyacı olan ve eğitim düzeyi düşük olan annelere sahip olan çocuklar, yüksek akademik etkinliğe sahip ilkökullarda okuduklarında daha iyi öz düzenleme becerisi sergilemiş ve anti-sosyal davranış puanlarında azalma gözlenmiştir.

Öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin alt boyutları olan hedef belirleme ve plan yapma, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz değerlendirme özelliklerinin yerleşim yerine (il, ilçe, köy) göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Serin (2021) yaptığı çalışmasında öğrencilerin öz düzenleme özelliklerinin yerleşim birimine göre tüm alt boyutlarda anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Serin'in yaptığı çalışmanın sonuçları ilçeler arası boyutta incelenmiştir.

Veli ile İlgili Sonuçlar

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan çocukla ilgilenme, zayıf ebeveyn takibi, tutarsız disiplin özellikleri, cinsiyete göre (anne-baba) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak Kaya (2019) çocuğu ilkokula giden 400 ebeveyninden veri toplamıştır. Yapılan çalışmada; ebeveyn davranışlarından çocukla ilgilenme, zayıf ebeveyn takibi, cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Annelerin çocukla ilgilenme davranışı babalardan daha fazla, babaların zayıf ebeveyn davranışı annelerden daha fazla bulunmuştur. Ayrıca ebeveyn davranışlarının alt boyutlarından olan tutarsız disiplin özelliklerinin cinsiyete göre (anne-baba) anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Güler (2021) tarafından yapılan 250 ebeveyninden veri alınan çalışmada, annelerin çocuklarla ilgilenme ve olumlu ebeveynlik alt boyutlarında, babalara kıyasla daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu bununla birlikte, babaların ise ölçeğin dayakla cezalandırma alt boyutunda annelerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan olumlu ebeveynlik ve dayakla cezalandırma özellikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre annelerin olumlu ebeveynlik puanı babalardan anlamlı şekilde daha yüksek bulunurken, babaların dayakla cezalandırma puanı annelerden anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Güler (2021) yaptığı çalışmada babaların ölçeğin dayakla cezalandırma alt boyutunda annelerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2019) ise yaptığı çalışmada bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak ebeveyn davranışlarının alt boyutlarından olan olumlu ebeveynlik ve dayakla cezalandırma özelliklerinde anne baba olma durumuna göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan olumlu ebeveynlik, zayıf ebeveyn takibi, tutarsız disiplin, dayakla cezalandırma özellikleri yerleşim yerine (il, ilçe,

köy) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan çocukla ilgilenme özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre yerleşim yeri ilçe olan velilerin, yerleşim yeri köy olan velilere göre anlamlı olarak yüksek çocukla ilgilenme düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, yerleşim yerinin çocukla ilgilenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. İlçede yaşayan velilerin çocuklarıyla daha fazla ilgilenmeleri, köyde yaşayan velilere göre daha aktif bir ebeveynlik gösterdiklerini göstermektedir. Bu durumda, yerleşim yerinin ebeveyn davranışlarına ve çocukla ilişkiye etkisi olduğu söylenebilir.

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği tüm alt boyutlarda öğrencilerin özel okul ya da devlet okuluna gitmesi, ekonomik durum açısından bir farklılık göstermemektedir. Güler Kılıç ve Çekiç (2022) yaptıkları çalışmada Alabama Ebeveyn Davranışları ölçeği alt boyutlarından çocukla ilgilenme, zayıf ebeveyn takibi ve tutarsız disiplin özelliklerini anne ve baba eğitim durumuna göre ayrı ayrı incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda annelerin eğitim durumunun alt boyutlar açısından farklılık gösterdiği, sonucuna ulaşılmıştır.

Velilerin ebeveyn davranışları ölçeği alt boyutlarından olan yalnızca dayakla cezalandırma özellikleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre eğitim durumu okuryazar olmayan velilerin, eğitim durumu lisansüstü olan velilere göre anlamlı olarak yüksek dayakla cezalandırma düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, eğitim seviyesinin ebeveynlik yaklaşımlarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Öğretmen ile İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan çatışma ve yakınlık özellikleri cinsiyete ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum bu çalışma kapsamında, cinsiyet ve okul türünün öğretmen-öğrenci ilişkisine etkisinin sınırlı olduğunu ve bu özelliklerin genel olarak benzer şekilde deneyimlendiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan yakınlık özellikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre köy okulu öğretmenlerinin, merkez okuldaki öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek yakınlık düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Köy okulu öğretmenlerinin, merkez okuldaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir yakınlık düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, yerleşim yerinin öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkisinde belirleyici bir faktör

olabileceğini işaret etmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre köy okullarında, daha küçük ve yakın bir topluluk içinde öğretmenlerin öğrencilerle daha sık ve samimi bir ilişki geliştirdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan çatışma özellikleri statülerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ulaşılan sonuçlara göre ücretli öğretmenlerin çatışma özelliklerinin, kadrolu öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen ve çocuk arasındaki güçlü bağlar, yakın ilişki düzeyini artırırken çatışma seviyesini düşürmektedir (O'Connor ve McCartney, 2006).

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan yakınlık özellikleri statülerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre ücretli öğretmenlerin yakınlık özelliklerinin, özelde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin istihdam statüsünün öğrenci-öğretmen ilişkisindeki dinamikleri etkileyebileceğini göstermektedir. Ücretli öğretmenlerin, öğrencilerle daha yakın bir ilişki kurma ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha fazla odaklanma eğiliminde oldukları düşünülebilir.

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan çatışma özellikleri kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin çatışma özelliklerinin, çalışma süresi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin deneyim ve tecrübelerinin, öğrenci-öğretmen ilişkisindeki çatışma düzeyini etkileyebileceğini göstermektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, zamanla bu çatışma düzeyini azaltarak daha olumlu bir ilişki kurmaya yönelik gelişim gösterebilecekleri düşünülebilir.

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan yakınlık özellikleri kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre kıdem yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin yakınlık özelliklerinin, kıdem yılı 21 yıl ve fazla olan öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür. Ertürk (2013) yaptığı çalışmada, alt boyutlarda öğretmenlerin meslekte kalma süresi ve eğitimsel destek puanlarının ilişkisini incelediği çalışmasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan çatışma özellikleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre yaşı 20-30 aralığında olan

öğretmenlerin çatışma özelliklerinin, yaşı 31-40 aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği alt boyutlarından olan yakınlık özellikleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre yaşı 20-30 aralığında olan öğretmenlerin yakınlık özelliklerinin, yaşı 41-50 aralığında olan öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, genç öğretmenlerin öğrencileriyle daha sıcak ve samimi bir ilişki kurma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu yakınlık düzeyi, öğretmenlerin gençlik enerjisi, daha yakın yaşlardaki öğrencilerle benzer deneyimleri paylaşma potansiyeli ve daha kolay iletişim kurabilme yetenekleriyle ilişkilendirilebilir. Ancak, yaş ve yakınlık ilişkisi karmaşık bir konu olup, diğer faktörlerin de etkisi göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrenci-Öğretmen İlişkileri- Ebeveyn Davranışları-Öz Düzenlemeye İlişkin Sonuçlar

Bulgular, öz düzenleme alt boyutlarından bazılarının ebeveyn davranışları alt boyutlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Örneğin, hedef belirleme ve planlama yeteneklerinin çocukla ilgilenme ve olumlu ebeveynlik arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, zayıf ebeveyn takibi, tutarsız disiplin ve dayakla cezalandırma özelliklerinin öz düzenlemeyle negatif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Benzer şekilde, öz düzenlemenin öğrenme stratejileriyle pozitif bir ilişkisi olduğu ve zayıf ebeveyn takibi, tutarsız disiplin ve dayakla cezalandırma özellikleriyle negatif bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci-öğretmen ilişkisiyle ilgili olarak, çatışma alt boyutunun çocukla ilgilenme ve olumlu ebeveynlik arasında pozitif bir ilişkisi olduğu ve tutarsız disiplin, dayakla cezalandırma ve zayıf ebeveyn takibiyle negatif bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

Ayrıca, öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişkisindeki yakınlık düzeyinin öz düzenleme, çocukla ilgilenme ve olumlu ebeveynlik arasında negatif bir ilişki olduğu ve tutarsız disiplin ve dayakla cezalandırma arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, öz düzenleme, ebeveyn davranışları ve öğrenci-öğretmen ilişkisi arasındaki karmaşık ilişkilerin varlığını göstermektedir. Öğretmenlerin öz düzenleme becerilerinin, çocukla ilgilenme, olumlu ebeveynlik ve iyi bir öğrenci-öğretmen ilişkisi için önemli

olduğu vurgulanmalıdır. Ayrıca, ebeveyn davranışlarının, öğrenci-öğretmen ilişkisindeki çatışma düzeyi ve yakınlık üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar, eğitimcilerin öğrenci-öğretmen ilişkisini geliştirmek ve olumlu ebeveyn davranışlarını teşvik etmek için öz düzenleme becerilerini desteklemeye odaklanmalarını önerebilir.

Ayrıca, ebeveynlere çocuklarıyla tutarlı disiplin uygulaması, olumlu ebeveynlik ve etkili takip becerileri konusunda destek sağlamaları önemlidir. Tutarsız disiplin, dayakla cezalandırma ve zayıf ebeveyn takibi gibi olumsuz ebeveyn davranışları, öğrenci-öğretmen ilişkisinde çatışma ve düşük yakınlık düzeyleriyle ilişkili bulunmuştur.

Sonuç olarak, bu çalışma öğrenci-öğretmen ilişkisi ile öz düzenleme ve ebeveyn davranışları arasındaki ilişkileri incelemekte ve önemli bulgular ortaya koymaktadır. Bu bulgular, eğitimciler ve ebeveynler için rehberlik edici olabilir ve çocukların akademik başarılarını ve iyi bir öğrenme deneyimini desteklemek için uygun stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Türkiye'deki literatür incelendiğinde, öz düzenleme konusunda öğretmen ve çocuklarla ilgili veya öz düzenleme becerileri için ebeveynlerle ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak, üçlü bir çalışma perspektifiyle öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara nadiren rastlanmaktadır. Bu açıdan, Türkiye'deki araştırmaların daha kapsamlı bir yaklaşımla bu üçlü ilişkiyi ele alan çalışmalara odaklanması gerekmektedir. Bu tür bir üçlü çalışma, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocukların etkileşimlerini ve bu etkileşimlerin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

5.2. ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin; öğrencilerin, öğrenme stratejileri, planlama, çaba harcama, hedef belirleme, yardım arama ve öz değerlendirme gibi öz-düzenleme becerilerini desteklemek için cinsiyet ayrımı yapmadan tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmaları önemlidir.
2. Öğrencilerin öz değerlendirme becerileri konusunda orta düzeyin üzerinde performans sergiledikleri görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini güçlendirmeye yönelik stratejileri kullanmaları ve öğrencilere kendilerini değerlendirmeyi öğretmeleri önemlidir.

3. Anne babaların ebeveyn davranışları alt boyutlarından olan çocukla ilgilenme, zayıf ebeveyn takibi, tutarsız disiplin özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, velilerin çocuklarıyla ilgilenme düzeyini artırmaları, tutarlı disiplin uygulamalarını sürdürmeleri ve ebeveyn takibini güçlendirmeleri önemlidir.
4. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin yerleşim yerine veya okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sebeple, eğitimcilerin öz-düzenleme becerilerini tüm okul türlerinde ve farklı yerleşim yerlerinde desteklemek için çeşitli stratejiler geliştirmeleri önemlidir.
5. Velilerin olumlu ebeveynlik ve dayakla cezalandırma özellikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, anne-babaların olumlu ebeveynlik davranışlarını çoğaltmaları ve çocuklarına sevgi, destek ve rehberlik sağlamaları önemlidir. Olumlu ebeveynlik davranışları, çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine ve akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, dayakla cezalandırma yönteminden ziyade alternatif disiplin yöntemleri kullanılması gerekmektedir.
6. Eğitimciler, sınıf ortamlarında öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye dönük stratejiler kullanmalı ve öğrencilere bu becerileri öğretmelidir. Aynı şekilde, anne babalar çocuklarının öz-düzenleme becerilerini desteklemek için evde uygun ortamlar ve rehberlik sağlamalıdır.
7. Öz-düzenleme becerilerinin önemi göz önüne alındığında, okul programlarına öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin dahil edilmesi önemlidir. Öğrencilere öğrenme stratejileri, hedef belirleme, zaman yönetimi ve problem çözme gibi becerilerin öğretimi sağlanmalıdır. Ayrıca, öğrencilere bu becerileri kullanmaları için imkanlar yaratılmalı ve desteklenmelidir.
8. Öğretmenler ve anne babalar, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini desteklemek için rol model olmalıdır. Öğrencilere, kendi çalışma süreçlerini nasıl planladıklarını ve yönettiklerini fark ettirmek önemlidir. Aynı zamanda, olumlu ve yapıcı dönütlerle öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini teşvik etmek gerekir.
9. Eğitim politika yapıcıları, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini destekleyen politikalar ve programlar geliştirmelidir. Öz-düzenleme becerilerinin eğitim müfredatına dahil edilmesi, öğretmenlerin bu becerileri öğretebilmesi için gerekli kaynakların sağlanması ve okullarda destekleyici ortamların oluşturulması amaçlanmalıdır.

10. Eğitimciler ve veliler arasında iş birliği ve iletişim 6nemlidir. 6đrenci-6đretmen ilişkisini g6çlendirmek i6in s6rekli olarak iletişim kurulmalı, 6đrencinin gereksinimleri ve ilgi alanları g6z 6n6nde bulundurulmalı ve olumlu bir ortam sağlanmalıdır.

11. Ebeveynler alternatif disiplin y6ntemlerine odaklanmalıdır. Zayıf ebeveyn takibi, tutarsız disiplin ve dayakla cezalandırma gibi olumsuz davranışlar yerine, sınırların belirlenmesi, mantıklı sonu6çlarla karşılaşma ve etkili iletişim gibi pozitif disiplin stratejileri kullanılmalıdır.

12. Son olarak, gelecekteki araştırmaların, bu ilişkilerin daha derinlemesine anlaşılması amacıyla farklı parametreleri g6z 6n6ne alması 6nemlidir. 6rneğin, k6lt6rel farklılıkların, sosyoekonomik durumun ve diğer demografik fakt6rlerin bu ilişkiler 6zerindeki etkisini incelemek daha kapsamlı ve ayrıntılı bir anlayış sağlayabilir

Sonu6ç olarak, 6đrencilerin 6z-d6zenleme becerilerini desteklemek ve akademik başarılarını artırmak i6in 6đretmenler, anne babalar, eğitim kurumları ve politika yapıcıları arasında ortak gayretin 6nemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu 6nerilerin uygulanması, 6đrencilerin 6z-d6zenleme becerilerini g6çlendirerek onların akademik başarılarını artırabilir ve gelecekteki başarıları i6in g66l6 bir temel oluşturabilir.

6. KAYNAKLAR

- Ahmadova, P., & Yavuz, M. (2019). Annenin Bağlanma Özelliği ile Ebeveyn Tutumları ve Çocukların Ruhsal, Davranışsal Durumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dergi Biruni*, 12 (5), s. 1-28.
- Akay, E., (2022). *Erken Çocuklukta Bilişsel İşlevler ile Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akça, R. P. (2012). Ana-Babaların Çocuk Yetiştirmede Aşırı Koruyucu Olmaları. *Akademik Bakış Dergisi* (29).
- Aksoy, A. B. & Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 442-455. DOI: 10.24315/trkefd.304124
- Akın, A., (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akiş, A. D., Salkım İşlek, D., & Yükseloğlu, E. (2021). Çocukluk Çağı Travmaları ile Aile ve Ebeveyn Pratiklerinin Davranışın Epigenetik Boyutlarına Etkisi. E. Öztürk içinde, *Türkiye Klinikleri*. Ankara.
- Aktaş, Ö. İ., (2022). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz-Düzenleme Becerileri ile Annelerin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aktan, S., (2012). *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz düzenleme becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki*

İlişki. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Alagöz, S., & Sözen, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin STEM Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56 (2), s. 1245-1266.

Arkan, B., & Üstün, B. (2010). Ebeveyn Eğitim Programlarını Değerlendirme Rehberi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3 (2).

Ataunal, A. (1994). *Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994)*. Ankara: MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.

Ataş, Ü., (2020). *Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Öğretmene İlişkin Faktörler Açısından İncelenmesi*. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2).

Aydın, F., & Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen Özerkliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4.

Babayiğit, Ö. (2018). Velilerin Sınıf Öğretmenlerine Bakış Açılarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 4 (1), s. 42-58.

- 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. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Bandura, A. (1969). Social-Learning Theory of Identificatory Processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp.213-262). Chicago, IL: Rand McNally & Company.
- Barocas, H. A., & Barocas, C. (1980). Separation-Individuation Conflicts in Children of Holocaust Survivors. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 11 (1).
- Barocas, H. A., & Barocas, C. (1980). Separation-Individuation Conflicts in Children of Holocaust Survivors. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 11 (1).
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37 (4), s. 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.
- Baumrind D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, (108),61–69. <https://doi.org/10.1002/cd.128>
- Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). Okul İklimi le Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* (13).
- Beyazkurk, D. & Kesner, J.E. (2005) Teacher-Child Relationships in Turkish and U.S. Schools: A Cross-Cultural Study.

- Biggs, J. (2012). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31 (1).
- Birch, S. H., & Ladd, G. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's. *Journal of School Psychology*, 35 (1), s. 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Boekaerts, M. (1997). Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced By Researchers Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. *Learning and Instruction*, 7 (2).
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Bot, K. D., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*.
- Bowlby, J. (1969/1982b). Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.). Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and Loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and Anger. Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). Attachment and Loss: Vol. 3. Loss: Sadness and Depression. Basic Books.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Can, R. (2015). *Okulöncesi Çocuklarda Hazzı Erteleme Davranışının*

Annelerin Ebeveynlik Stilleri Açısından İncelenmesi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2006). *Anne-Baba Eğitimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Çağrııcı, M., & Metin, Ş. (2022). The Effect of Preschool Learning Environments on Student-Teacher Relationship. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 14 (27), s. 14-27.

Çayak, S., & Ergi, D. (2015). Öğretmen-Veli İşbirliği ile İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6 (11), s.59-77.

Çekiç, A., Türk, F., Buğa, A. ve Hamamcı, Z. (2018). Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (66), 728-743. doi: 10.17755/esosder.355515

Çelik, S., Örenoğlu Toraman, S., & Çelik, K., (2008). Öğrenci Başarısının Derse katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1).

Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*.

Çetin, C. N., & Güngör Aytar, A. (2012). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), s. 473-488.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Memhmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 1-11.

- Cohenour, J. M. (2019). *A Regression Tree Analysis of Factors Impacting Student-Teacher Relationship Quality for Children with Developmental Delay*. Doctoral Thesis, University of Oregon, Department of Special Education and Clinical Sciences, ABD.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S., & Ponitz, C. (2009). Teacher–Child Interactions and Children’s Achievement Trajectories Across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), s. 912-925.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2. Baskı). USA: Pearson Education Inc.
- Çayak, S., & Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen-Veli İş birliği İle İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), s. 59-77.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), s. 487-496.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student–Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38 (4), s. 207-234.
- Demir, M. K., & Budak, H. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Özdüzenleme, Motivasyon, Biliş üstü Becerileri ile Matematik Dersi Başarıları Arasındaki İlişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Demirkaya, N.P (2013). *Anasınıflarında Özel Gereksinimi Olan ve*

Olmayan Öğrencilerin Öğrenci-Öğretmen İlişkisinin İncelenmesi.
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dursun, C. (2021). Helikopter Ebeveynin Yeni Nesil Çocukları. G. P. Kızılcıcalıoğlu içinde, *Sanat ve Sosyal Bilimler Sempozyumu Kitabı*.

Drugli, M.B., & Hjemdal, O. (2013). Factor structure of the Student–Teacher Relationship Scale for Norwegian school-age children explored with confirmatory factor analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 457 – 466.

Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers’ and fathers’ perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 7, 1–24.

Düzgün, Ş. (2006). Eğitim Sürecinde Ana Babaların Çocuklarına Olan Etkileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), s. 225- 238.

Eke, K. (2017). Xamining The Relationship Between Preschool Children’s Selfregulation Skills And Parental Attitudes. *International Congress Of Eurasian SocialSciences (ICOESS) Özel Sayısı*.

Ercan, H. (2019). Ergenlerde Yaşam Doyumunun Demografik Değişkenler, Ebeveyn Tutumları ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. *BoluAbant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), s. 501-516.

Erdoğan, Y. (2007). Anne Baba Tutumları ve Öğretmen Davranışları ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Ericsson, K. A., & Lehman, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints.

Annual Review of Psychology, 47(1), 273-305.

Eroğlu, E., (2018). *Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Ebeveynlerin Olumsuz Disiplin Uygulamaları Arasındaki İlişki*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ertör, E., (2022). *Evde Baba Katılımlı Öz-Düzenleme Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Öz-Düzenleme Becerilerine ve Baba Katılımına Etkisi*Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği ile Çocukların Özdüzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ertürk, R. (2017). İlkokul Öğrencilerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (3x), s. 1-15.

Frick, P. J. (1991). *The Alabama parenting questionnaire. Unpublished ratingscale*, University of Alabama.

FitzGerald, D., & White, K. (2003). Linking children's social worlds: Perspective-taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 31(5), 509-522.

Gençtan, Engin (1988). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gerrits, M. H., Goudena, P. P., & van Aken, M. A. G. (2005). Child--parent and Child--peer Interaction: Observational Similarities and Differencesat age Seven. *Infant and Child Development*, 14(3), 229–241. <https://doi.org/10.1002/icd.377>

Göktaş, İ., & Ogelman, H. G. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen-Öğrenci İlişkinin Öğrencilerin Okula Uyum Düzeyleri. *InternationalAnatolia Academic Online Journal* .

- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Güler Kılıç, P., & Çekiç, A. (2022). Anne Baba Davranışları ile Çocuklarda Gözlenen Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s.141-166.
- Gürtan, T., & Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Harden, R., & Crosby, J. (2000). The Good Teacher is More Than a Lecturer-the Twelve Roles of the Teacher. *Medical Teacher*, 22 (4).
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.
- Huang, Haijuan. (2019). *The Influences of Early Mother-Child Attachment and Teacher-Child Relationships on Children’s Emotion Regulation in Third Grade*. University of the Pacific, Dissertation. https://scholarlycommons.pacific.edu/uop_etds/3654
- Justice, L. M., Cottone, E., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. (2008).

Relationships Between. *Early Education And Development*, 19 (4), s. 600-621.

İrven, Ö., & Şenler, B. (2017). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyonel İnançları ve Öz-Düzenleme Becerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), s. 367-379.

Karadoğan, U. C. (2019). “Çocuk ve Çocukluk” Kavramının Tarihsel SüreçteDeğerlendirilmesi. 4 (7), s. 195-226.

Karatatar, H. (2018). *Beliren Yetişkinlikte Algılanan Ebeveynlik Stili ve İlişki Doyumu Arasındaki İlişkide Kişilik Özelliklerinin Aracı Rolü*. YıldırımBeyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kauffman, D.F. (2004). *Self-Regulated Learning In Web-Based Environments: Instructional Tools Designed To Facilitate Cognitive Strategy Use, Metacognitive*

Kaya, A. G. (2019). *Anne Babaların Ebeveyn Davranışlarının ve Evlilik Doyumlarının İncelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kayar, O., (2016). *Ergenlerde Algılanan Ebeveynlik Stilleri, Özerklik ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkiler*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü, Bolu.

Kayın, Z. (2022). *Okul Öncesi Eğitime Devam Etmekte Olan 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Çocukların İletişim Becerilerine Olan Etkisi*. İstanbul Okan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kazu, İ. Y., & Yavuz, F. S. (2021). Öz Düzenleme Becerileri Üzerine

Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Bibliyografik Olarak İncelenmesi.
(1471- 1483, Dü.) *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (3).

Küçükahmet, L. (2001). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Nobel Yayınları, Ankara

Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336>

Kıldan, A.O. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Okulöncesi Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin Öğretmen-Çocuk ve Öğretmen-Ebeveyn İlişkilerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kıldan, O. (2011). Öğretmen-Çocuk İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Koomen, H.M.Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R.C. (2012). Validating the student-teacher relationship scale: testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215 – 234.

Kurt, Ş.H. (2020). *Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Öz-Düzenleme Gelişiminin Öğretmen ve Okul Öncesi Eğitimle İlişkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risk and Protective Factors Moderate the Links Between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*, 72, 1579- 1601.

Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). *Children's*

Perceptions of Family Relationships as Assessed in a Doll Story Completion Task: Links to Parenting, Social Competence, and Externalizing Behavior. Social Development, 13(4), 551–569.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00283.x>

Lerner, R. M., Boyd, M., Kiely, M., Napolitano, C., & Schmid, K. (2010). Applications of Developmental Systems Theory to Benefit Human Development.https://www.researchgate.net/publication/278315367_Applications_of_Developmental_Systems_Theory_to_Benefit_Human_Development adresinden alınmıştır.

Levin, E. (2011). Baumrind's Parenting Styles. E. Levin içinde, *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (452–502) İçinde, San Diego, CA: Academic Press.

Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review, 41(2)*, 141-159. University of Virginia.

Meehan BT, Hughes JN, Cavell TA. Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Dev.* 2003 Jul- Aug;74(4):1145-57. doi: 10.1111/1467-8624.00598. PMID:

- Milatz, A., Glüe, M., Harwardt-Heinecke, E., Kapple, G., & Ahnert, L. (2014). The Student–Teacher Relationship Scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German- speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 357 – 368.
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S., & Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41(3), 185–200. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00044-X](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00044-X)
- Myers, S. S., & Pianta, R. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student–Teacher Relationships and Children’s Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37 (3), s. 600-608.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87–98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.87>
- O’Connor, E. (2010). Teacher-Child Relationships as Dynamic Systems. *Journal of School Psychology*, 48, 187-218. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2010.01.001>
- Ogelman, H.G., Ersan, C. & Körükçü, Ö. (2015). Anne ve Öğretmen ile Olan İlişkilerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerini Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 179-206. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21494/230430>
- Pianta, R. C., Nimetz, S., & Bennett, E. (1997). Mother-Child Relationships,

Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, s. 263-280.

Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting to School. *New Directions for Child Development*(57), s. 61-80.

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

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in. *School Psychology Review* , 33 (3), s. 444-458.

Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacherchild relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, s. 295-312.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>

Russell, A., & Russell, G. (1996). Positive parenting and boys' and girls' misbehaviour during a home observation. *International Journal of Behavioral Development*, 19(2), 291-307.

<https://doi.org/10.1080/016502596385794>

Ross, H., Stein, N., Trabasso, T., Woody, E., & Ross, M. (2005). The quality

of family relationships within and across generations: A social relations analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 110–119.
<https://doi.org/10.1080/01650250444000351>

Sadler, P., & Wood, E. (2003). Is Who You Are Who You're Talking to? Interpersonal Style and Complementarity in Mixed-Sex Interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (1), s. 80-96.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Barreau, S. & Grabbe, Y. (2008). Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): *The influence of school and teaching quality on children's progress in primary school*. Department for Children, Schools and Families, Institute of Education, University of London, England.

Saygı, D. (2011). *Ebeveyn – Çocuk İlişkisi Ölçeğinin Türkçe 'Ye Uyarlanması ve Anne – Çocuk İlişkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul Örnekleme)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Schmitt, M. B., Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2012). Teacher–child relationships, behavior regulation, and language gain among at-risk preschoolers. *Journal of School Psychology*, 50(5), 681–699.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.003>

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23(1), 7– 25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Motivation and self-regulated learning: *Theory, research, and applications*. Routledge.

Serin, G., (2022). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Azimleri ile Öz*

Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Seyran, G (2023). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Bağımsız Öğrenme Becerileri ve Okul Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki.* İstanbul Topkapı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Shelton, K. K., Frick, P. J., ve Wootton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 37-329.

Doi:10.1207/s15374424jccp2503_8

Soysal, M., (2010). *İlköğretimde 7-12 Yaş Arası Çocuklarda Ahlaki Karakter Özellikleri ve Eğitimi.* Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. Veysel Sönmez (Ed.) Eğitim bilimine giriş içinde, (s. 261 305). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin Ası, D., & Karabay, Ş. (2018). Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formunun Türkçe 'ye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 19 (1), s. 67- 82.

Şenol, F. B., & Karaca, N. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Benlik Kavramı ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (54), s. 01-19.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (33), s. 283-298.

- Tanriverdi, B. (2015). *İstanbul İli, Küçükçekmece İlçesi 'nde Engelli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Durumluluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Ebeveyn Stilleri Arasındaki İlişki*. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2020). Öz Düzenleme Becerilerinin İlkokula Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1932-1945.
- Tekin, F. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Kişilerarası İlişki Tarzları ve Algılanan Ebeveyn Stilleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Thelen, E. (2005). Dynamic Systems Theory and the Complexity of Change. *Psychoanalytic Dialogues: The International Journal of Relational Perspectives*, 15 (2), s. 255-283.
- Yanbak, M. Ö., (2019). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Baba-Çocuk İlişkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, O., & Kumcağız, H. (2022). Psikodinamik Yaklaşım Göre İnsan Davranışının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (40), s. 103-132.
- Yılmaz Genç, M. M. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Çocukların ve Öğretmenlerin Çocuk-Öğretmen İlişkisine Yönelik Algılarının İncelenmesi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yılmaz, R. Ş., (2020). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri ile Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

- Yurduseven, F. N., Bademci, H. Ö. & Bağdatlı, N. (2022). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Öğretmen Öğrenci İlişkileri ve Öğretmenlerin İhtiyaçları. *Eğitim Bilim Toplum*, 20 (79), 10-37. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebt/issue/70873/1138347>
- Yüksek Usta, S., (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zhang, X., & Nurmi, J.-E. (2012). Teacher-child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(3), s. 125-135.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). *Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning*.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), s. 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70.

http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Waaqid, B. I. (2005). *The Relationship Between Preschool Children's School Readiness, Social-Emotional Competence and Student Teacher Relationships*. Dissertation Doctor, Virginia Commonwealth University, ABD.

Winne, P. H. (1997). *Experimenting to bootstrap self-regulated learning*. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410



7. EKLER

EK 7.1. ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ (YILMAZ, 2020)

		Hiç Katılmıyo	Katılmıyo rum	Kararsız m	Katılıyor m	Tamamen Katılıyor m
1	Ders çalışmaya başlamadan önce kendime hedefler koyarım.	①	②	③	④	⑤
2	Derslerimi her zaman bir plana göre çalışırım.	①	②	③	④	⑤
3	Her derse gerektiği kadar zaman ayırırım.	①	②	③	④	⑤
4	Ders çalışmaya başlamadan önce yapmam gerekenleri not ederek bir liste oluştururum.	①	②	③	④	⑤
5	Ders çalışmak için özet çıkarırım.	①	②	③	④	⑤
6	Ders çalışırken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.	①	②	③	④	⑤
7	Konudaki önemli noktaları belirler, bunlarla ilgili şekil ve Çizelge oluştururum.	①	②	③	④	⑤
8	Çalıştığım konuyu öğrenip öğrenmediğimi anlayabilmek için kendime sorular sorarım.	①	②	③	④	⑤
9	Bir derse çalışırken yalnızca ders kitabındaki bilgilerle yetinmem.	①	②	③	④	⑤
10	Herhangi bir derse çalışırken farklı kaynaklardan yararlanırım.	①	②	③	④	⑤

11	Bir dersten başarılı olamadığımda bunun nedenini sorgularım.	①	②	③	④	⑤
12	Dersle ilgili anlamadığım yerleri anne ve babama sorarım.	①	②	③	④	⑤
13	Dersle ilgili anlamadığım yerleri arkadaşlarıma sorarım.	①	②	③	④	⑤
14	Dersle ilgili anlamadığım bir şey olursa arkadaşlarıma sorarım.	①	②	③	④	⑤
15	Ders çalışma yöntemimin beni başarıya götürüp götürmediğini kontrol ederim.	①	②	③	④	⑤
16	Ders çalışma yöntemimin işe yarayıp yaramadığını (başarı, yüksek not) kontrol ederim.	①	②	③	④	⑤
17	Ders çalışma yöntemimin öğrenmeme yardım edip etmediğini kontrol ederim.	①	②	③	④	⑤
18	Çalışmalarımın sonunda ne kadar başarılı olduğumu değerlendiririm.	①	②	③	④	⑤

EK 7.2. ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİ ÖLÇEĞİ (ŞAHİN ASI, KARABAY 2018)

		Hiç Katılmıyo	Katılmıyım rum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşıyorum.	①	②	③	④	⑤
2	Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz.	①	②	③	④	⑤
3	Eğer üzgünse/kızgınsa, bu çocuk benden onur rahatlatmamı ister	①	②	③	④	⑤
4	Bu çocuk benim, fiziksel olarak şefkat göstermemden ya da dokunmamdan rahatsız olur	①	②	③	④	⑤
5	Bu çocuk benimle olan ilişkisine değer verir	①	②	③	④	⑤
6	Bu çocuğu övdüğümde gururlanır	①	②	③	④	⑤
7	Bu çocuk kendisiyle ilgili bilgileri kendiliğinden paylaşır	①	②	③	④	⑤
8	Bu çocuk bana kolayca sinirlenir	①	②	③	④	⑤
9	Bu çocuğun hissettiklerini anlayıp paylaşmak kolaydır.	①	②	③	④	⑤
10	Bu çocuk disiplin altına alındıktan sonra kızgınlığını ya da direncini sürdürür	①	②	③	④	⑤

11	Bu çocukla uğraşmak enerjimi tüketir	①	②	③	④	⑤
12	Bu çocuk kötü bir ruh hali içinde geldiğinde, uzun ve zor bir gün geçireceğimizi anlarım	①	②	③	④	⑤
13	Bu çocuğun bana karşı beslediği duygular tahmin edilemeyebilir ya da anidendeğişebilir	①	②	③	④	⑤
14	Bu çocuk bana karşı çıkarıcı ya da planlı hareket eder	①	②	③	④	⑤
15	Bu çocuk duygularını ve yaşantılarını benimle açıkça paylaşır	①	②	③	④	⑤

EK 7.3.EBEVEYN DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ (ÇEKİÇ VE ARKADAŞLARI, 2018)

		Hiç Katılmıyo	Katılmıy orum	Kararsı zım	Katılıyor um	Tamame n
1	Çocuğumla arkadaşça konuşurum.	①	②	③	④	⑤
2	Çocuğum iyi bir şey yaptığında bunu ona söylerim.	①	②	③	④	⑤
3	Çocuğumu cezalandırmakla tehdit etsem de bunuyapmam.	①	②	③	④	⑤
4	Çocuğumun sosyal aktivitelere katılmasını desteklerim.	①	②	③	④	⑤
5	Söylediklerimi yaptığında veya uslu durduğunda çocuğumu ödüllendiririm.	①	②	③	④	⑤
6	Çocuğum gittiği yeri bana haber vermez.	①	②	③	④	⑤
7	Çocuğumla oyun oynarım ya da onunla eğlenceli etkinlikler yaparım.	①	②	③	④	⑤
8	Çocuğum yanlış bir şey yaptığında konuşarak beni cezalandırmaktan vazgeçirir.	①	②	③	④	⑤
9	Çocuğuma okulda gününün nasıl geçtiğini sorarım.	①	②	③	④	⑤
10	Çocuğum akşamları olması gereken saatte evde olmaz.	①	②	③	④	⑤
11	Çocuğumun ödevlerini yapmasına yardım ederim.	①	②	③	④	⑤
12	Çocuğuma söylediklerimi yaptırmak için harcadığım çaba emeğime değmiyor.	①	②	③	④	⑤
13	İyi bir şey yaptığında çocuğumu takdir ederim.	①	②	③	④	⑤
14	Çocuğuma bir sonraki günüyle ilgili planlarını	①	②	③	④	⑤

	sorarım.					
15	Çocuğumu sosyal etkinliklere götürürüm.	①	②	③	④	⑤
16	Akıllı durduğunda çocuğumu överim.	①	②	③	④	⑤
17	Çocuğum benim tanımadığım arkadaşlarıyla vakit geçirir.	①	②	③	④	⑤
18	İyi bir şey yaptığında çocuğumu kucaklar veya öperim.	①	②	③	④	⑤
19	Çocuğum ne zaman döneceğini söylemeden dışarı çıkar.	①	②	③	④	⑤
20	Çocuğumla arkadaşları hakkında konuşurum.	①	②	③	④	⑤
21	Çocuğum hava karardıktan sonra yanında bir yetişkin olmadan da dışarı çıkar.	①	②	③	④	⑤
22	Çocuğuma verdiğim cezayı zamanından önce bitiririm.	①	②	③	④	⑤
23	Çocuğum ailece yapacağımız etkinliklerin planlanmasında fikrini söyler.	①	②	③	④	⑤
24	O kadar meşgul olurum ki çocuğumun nerede olduğunu ve ne yaptığını unuturum.	①	②	③	④	⑤
25	Çocuğum yanlış bir şey yaptığında onu cezalandırmam.	①	②	③	④	⑤
26	Çocuğumun veli toplantılarına katılırım.	①	②	③	④	⑤
27	Ev işlerinde yardım ettiğinde bundan memnun olduğumu çocuğuma söylerim.	①	②	③	④	⑤
28	Çocuğumun söylediğim saatte eve gelip gelmediğini kontrol etmem.	①	②	③	④	⑤
29	Nereye gittiğini çocuğuma söylemem.	①	②	③	④	⑤
30	Çocuğum, okuldan dönmesi gereken saatten	①	②	③	④	⑤

	daha geç evde olur.					
31	Çocuğuma verdiğim ceza o anki ruh halime bağlıdır.	①	②	③	④	⑤
32	Çocuğum evde tek başına kalır.	①	②	③	④	⑤
33	Çocuğum yanlış bir şey yaptığında hafifçe vururum.	①	②	③	④	⑤
34	Çocuğum yaramazlık yaptığında bunu görmezden gelirim.	①	②	③	④	⑤
35	Yanlış bir şey yaptığında çocuğuma tokat atarım.	①	②	③	④	⑤
36	Verdiğim bazı imkânları veya harçlığını geri alarak çocuğumu cezalandırırım.	①	②	③	④	⑤
37	Çocuğumu odasına göndererek cezalandırırım.	①	②	③	④	⑤
38	Yanlış bir şey yaptığında çocuğumu kemer veya başkabir şeyle döverim.	①	②	③	④	⑤
39	Yanlış bir şey yaptığında çocuğuma bağırıp çağırırım.	①	②	③	④	⑤
40	Yaramazlık yaptığında bunun neden yanlış olduğunu çocuğuma sakince açıklarım.	①	②	③	④	⑤
41	Çocuğumu bir süreliğine bir köşede oturtarak veya ayakta durdurarak cezalandırırım.	①	②	③	④	⑤
42	Ev işleri yaptırarak çocuğumu cezalandırırım.	①	②	③	④	⑤

7.4. ARAŞTIRMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayı: 21.04.2022-159566



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-605.01-48159697
Konu : Araştırma İzni
(Sena ALAGÖZ)

20.04.2022

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) 12/04/2022 tarihli ve 63781167-100.07.01-E.156305 sayılı yazınız.
b) 19/04/2022 tarihli ve E-10240236-20-48106366 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Sena ALAGÖZ' ün " İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Öz düzenleme Becerileri İle Öğrenci- Öğretmen İlişkisi ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyini Belirlemek" konulu tez çalışmasına ilişkin araştırma izin talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (b) Makam onayı ve belgeleri yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Olur(1 Sayfa)
- 2- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
- 3- İmzalı Form (5 Sayfa)

Adres : DÜZCE VALİLİĞİ D. BLOK

Telefon No : 0 (380) 524 13 80
E-Posta: istatistik81@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@duzce.meb.gov.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: AKIN ÜZÜM-DAHİLİ:1622

Uyvan : Teknisyen
İnternet Adresi: duzce.meb.gov.tr Faks:3805241383

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bf3b-11a5-33c4-b941-121b kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5433&eD=BSDL3RJ995&eS=159566> adresinden yapılabilir. (PIN:69542)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Sena ALAGÖZ ŞEN

Yabancı Dili: İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Trakya Üniversitesi	2020
Lise		Bolu Atatürk Anadolu Lisesi	2015

DİĞER YAYINLAR:

Alagöz, S., & Sözen, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin STEM Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 56(2), s. 1245-1266.

Ecevit, T. , Alagöz, S. , Özkurt, N. & Karataş Köylü, Ü. (2022). İLKOKUL 3. VE 4. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİNİN BİLİMSEL SÜREÇ, YAŞAM VE MÜHENDİSLİK TASARIM BECERİLERİNİ KAZANDIRMASI AÇISINDAN İNCELENMESİ. Trakya Eğitim Dergisi 12 (2) , 743-758. DOI: 10.24315/tred.934470

