

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

AİLELERİ FARKLI SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERDE BULUNAN 54-72
AYLIK ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNE VE
CİNSİYETLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİYLE KURDUKLARI İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Vildan KILIÇAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

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

AİLELERİ FARKLI SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERDE BULUNAN 54-72
AYLIK ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNE VE
CİNSİYETLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİYLE KURDUKLARI İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Vildan KILIÇAY

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mesut SAÇKES
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Mesut SAÇKES

Üye: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR

ONAY

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

Prof. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

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

ETİK BEYANI

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

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

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

Vildan KILIÇAY

ÖZET

AİLELERİ FARKLI SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERDE BULUNAN 54-72 AYLIK ÇOCUKLARIN YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNE VE CİNSİYETLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİYLE KURDUKLARI İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Vildan KILIÇAY

Yüksek Lisans Tezi,Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN

Ağustos 2020, 114 sayfa

Bu araştırmada, aileleri farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri ile çocukların yürütücü işlev becerileri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel desende planlanmış ilişkisel bir çalışmadır. Maksimum çeşitleme yöntemiyle belirlenen örneklemde, Adana ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarına devam eden 54-72 ay arası 598 çocuk yer almaktadır. Veriler toplanırken, öğretmen-çocuk ilişkisinin belirlenmesinde “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği”, çocukların yürütücü işlev becerilerini ölçümü için “Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri” kullanılmış olup sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesinde genel bilgi formundan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde cinsiyete ilişkin farklılıklar için Bağımsız Örneklem t Testi, sosyo-ekonomik düzeye ilişkin farklılıkların belirlenmesinde ANOVA testi ve son olarak öğretmen-çocuk ilişkileri ile çocukların yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkilerin test edilmesi için ise Pearson Momentler Korelasyonu Testi ile yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisini yordama durumunun incelenmesi için basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların yürütücü işlev becerileri (çalışan bellek, ketleme) ile öğretmenleriyle olan ilişkilerindeki çatışma ve yakınlık arasında orta düzeyde, anlamlı ilişkiler bulunduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların yürütücü işlev becerileri, öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık ve çatışmayı yordamaktadır. Son olarak, çocukların yürütücü işlev becerilerinin sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete göre farklılaştığı, öğretmen-çocuk ilişkisinin ise sosyo-ekonomik

düzeye göre farklılaşmadığı ancak ilişkideki yakınlığın kızların lehine farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yürütücü işlev becerileri, öğretmen-çocuk ilişkisi, sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi



ABSTRACT

**AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP OF 54-72-MONTH-OLD
CHILDREN WITH FAMILIES AT DIFFERENT SOCIO-ECONOMIC STATUS
WITH THEIR TEACHERS ACCORDING TO THEIR EXECUTIVE
FUNCTIONING SKILLS AND GENDER**

Vildan KILIÇAY

Master Thesis, Department of Early Childhood Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN

August 2020, 114 pages

In this study, the goal is to investigate the executive functioning skills and gender of pre-school children who have various different socio-economic backgrounds, in relation to their relationship with their teachers. The research is a relational study planned in a quantitative design. In the sample determined by the maximum diversity method, there are 598 children between 54-72 months attending kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Adana. While collecting the data, "Student-Teacher Relationship Scale" was used to determine the teacher-child relationship, and "Childhood Executive Functions Inventory" was used to measure children's executive functioning skills, and a general information form was used to determine the socio-economic level. In the analysis of the data, "Independent Samples t Test" was used for gender related differences, ANOVA test was used in determining the differences regarding the socio-economic status, and finally Pearson Moment Correlation Test to test the relationship between teacher-child relations and children's executive functioning skills, and simple linear regression analysis was applied to investigate the executive functioning skills predicting teacher-child relationship.

As a result of the research, it was found that there were moderate, meaningful relationships between the executive functioning skills (working memory, inhibition) of the children at lower and upper socio-economic levels, and the conflict and closeness in their relationships with their teachers. It was revealed that the executive functioning skills of the children differed according to the socio-economic level and gender, while

the teacher-child relationship did not differ according to the socio-economic level, but the closeness in the relationship differed in favor of the girls.

Keywords: Executive functioning skills, teacher-child relationship, socio-economic status, pre-school



ÖN SÖZ

Bu çalışmada, yürütücü işlev becerilerini ve öğretmen-çocuk ilişkilerini inceleme isteğimi ortaya çıkaran hareket noktası kendi çocukluğuma ve eğitim hayatıma ilişkin anılarım oldu. Yürütücü işlevlerin sosyal ve akademik yaşantılarımız üzerindeki rolünü öğrenmek kimi zaman karşılaşmış olduğum zorlukların kaynağını anlamamı sağladı. Eğitim alanında araştırma yapmanın en güzel yanlarından biri, hem kendimizden hem hayatın içinden bir parçayla başka hayatlara dokunabilmeyi umut etmek olabilir. Çocukların öğretmenleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri ve yürütücü işlev becerilerini geliştirebilmeleri için minik de olsa alana bu çalışmayla birlikte bir katkı sunabilmeyi düşlemekten mutluluk duyuyorum.

Tez çalışmamı tamamlarken her zaman yanımda olan annem ve babama, bana yol gösteren, değerli bilgi ve deneyimlerini paylaşan, vakit ayıran danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN'a, tüm sürecin acı ve tatlı anlarını paylaştığım ve her an desteğini hissettiğim sevgili arkadaşım Arş. Gör. Nazmiye TEMİZ'e, lisansüstü eğitimime ilk adımımı attığımda beni cesaretlendiren, engin bilgi ve tecrübelerini paylaşan, her zaman örnek aldığım ve iletişimimizin daima devam etmesini istediğim sayın Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ hocama, gerek eğitimimize uzaktan devam ettiğimiz süreçte gerek yüz yüze geçen eğitim sürecinde her zaman ilgi ve desteğini hissettiren, araştırma sürecinde bilgiye ilişkin yaklaşımıyla bana farklı yönlerden bakmayı öğreten sayın hocam Doç. Dr. Mustafa YAŞAR'a, çalışmanın değerlendirilmesi aşamasında zaman ayırarak, özenle sunduğu geribildirimlerden dolayı sayın Prof. Dr. Mesut SAÇKES hocama, sevgili arkadaşım Esra ARSLAN'a, Dora TUĞLU'ya, Şenay ÖZTÜRK'e ve Ayşegül ÖĞÜTCEN'e, Arş. Gör. Esmâ EROĞLU'na, Dr. Arş. Gör. Emel ÇİLİNGİR ALTINER'e, Arş. Gör. İrem GÜRGÂH OĞUL'a, Arş. Gör. Şule SARIBAŞ'a, Dr. Arş. Gör. İnanç ETİ'ye ve Arş. Gör. Meltem EMEN'e, Arş. Gör. Seval ÖRDEK İNCEOĞLU'na ve hayatıma bu hem zorlu hem tatlı süreçte girerek mutluluk getiren Ersin YILDIZ'a yanımda olduğu için en içten teşekkürlerimi sunarım. Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Birimi'ne tezimi tamamlamam için sunduğu proje desteği için teşekkür ederim.

Not: Bu araştırma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmektedir. (SYL-2020-12088)

Vildan KILIÇAY

Adana / 2020

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
EKLER LİSTESİ	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	11
2.2. Öğretmen çocuk ilişkisinin Kuramsal Temelleri	11
2.2.1. Bağlanma Kuramı	12
2.2.2. İçsel Çalışma Modeli	13
2.3. Bağlanma Açısından Öğretmen-Çocuk İlişkileri.....	15
2.4. Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Boyutları.....	17
2.5. Yürütücü İşlev Becerileri.....	20
2.5.1. Yürütücü İşlev Becerilerinin Bileşenleri	21
2.5.1.1. Çalışan Bellek	21
2.5.1.2. Ketleme	22
2.5.1.3. Bilişsel Esneklik.....	22
2.5.2. Biyolojik Açidan Yürütücü İşlev Becerileri	23

2.5.3. Sosyal Açıdan Yürütücü İşlev Becerileri	24
2.5.3.1. Sosyo-Ekonomik Düzey ve Yürütücü İşlev Becerileri	24
2.5.4. Yürütücü İşlev Becerilerinin Önemi ve Geliştirilmesi	26
2.6. İlgili Araştırmalar	26
2.6.1. Öğretmen-Çocuk İlişkisi ile İlgili Araştırmalar.....	27
2.6.2. Yürütücü İşlev Becerileri ile İlgili Çalışmalar.....	36
2.6.3. Öğretmen-Çocuk İlişkisi ve Yürütücü İşlev Becerileri ile İlgili Araştırmalar	40

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	47
3.2. Evren ve Örneklem	47
3.2.1. Katılımcı Çocuklar ve Ailelerine Ait Demografik Bilgiler	48
3.2.1.1. Katılımcı Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Demografik Bilgiler.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Genel Bilgi Formu	52
3.3.2. Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE).....	52
3.3.3. Öğretmen Öğrenci İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ).....	53
3.4. Veri Toplama Süreci.....	55
3.5. Verilerin Analizi	56

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	58
4.2. Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	59
4.3. Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Çocukların Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	60

4.4. Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Çocukların Cinsiyetine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	61
4.5. Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Öğretmen-Çocuk İlişkisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	62
4.6. Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Öğretmen-Çocuk İlişkisini Yordama Durumuna İlişkin Bulgular	64

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. 54-72 Aylık Çocukların Bulundukları Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Yürütücü İşlev Beceri Düzeyleri Hakkında Tartışma ve Yorum	67
5.2. 54-72 Aylık Çocukların Cinsiyetlerine Göre Yürütücü İşlev Beceri Düzeyleri Hakkında Tartışma ve Yorum	70
5.3. 54-72 Aylık Çocukların Bulundukları Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Öğretmenleriyle Olan İlişkileri Hakkında Tartışma ve Yorum	72
5.4. 54-72 Aylık Çocukların Cinsiyetine Göre Öğretmenleriyle Olan İlişkileri Hakkında Tartışma ve Yorum	73
5.5. Öğretmen-Çocuk İlişkisi ile Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 54-72 Aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişki Hakkında Tartışma ve Yorum	74

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	79
6.2. Öneriler	80
6.2.1. Uygulamalara İlişkin Öneriler	80
6.2.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	81
KAYNAKÇA.....	82
EKLER	110
ÖZGEÇMİŞ	114

KISALTMALAR

SED: Sosyo-Ekonomik Düzey

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu



TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Katılımcı Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	49
Tablo 2. Katılımcı Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzey Ortalamaları.....	51
Tablo 3. Çocukların Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	60
Tablo 5. Aileleri Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Bulunan Çocukların Öğretmen Öğrenci İlişkisi Ölçeği Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	61
Tablo 6. Çocukların Cinsiyetine Göre Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	62
Tablo 7. Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çocukların Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri Puanları ile Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği Puanları arasındaki İlişkiye Ait Pearson Moment Korelasyon Sonuçları	63
Tablo 8. Çocukların Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Becerileri Puanlarının Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği Çatışma Puanlarını Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	65
Tablo 9. Çocukların Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Becerileri Puanlarının Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği Yakınlık Puanlarını Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	66

ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 1. Yürütücü işlev becerileri hatitası.....	21
---	----



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Valilik İzin Formu.....	110
EK 2. Genel Bilgi Formu	111
EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri	112
EK 4. Genel Bilgi Formu	113



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde değişen sosyal ve ekonomik yaşam koşulları nedeniyle okul öncesi dönemde bulunan çocuklar zamanlarının çoğunu eğitim kurumlarında geçirmektedir. Okullar ise çocuklara yeni ilişkilere sahip olabilecekleri bir alan sunar (Barnett, 2008, s.6; Glüer & Gregoriadis, 2017; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Bu noktada, konu okul ortamındaki ilişkiler olduğunda, literatür çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri üzerindeki kayda değer rolü nedeniyle çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin niteliğinin altını çizmektedir (Birch & Ladd, 1997). Davranış, düşünce ve duygularını düzenlemekte farklı seviyelerde performans gösteren çocukların buna bağlı olarak öğretmenleri ile kurdukları ilişkinin niteliksel olarak değiştiği bilinmektedir (Portilla, Ballard, Adler, Boyce & Obradović, 2014; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock, 2009). Ancak, öz düzenlemenin bilişsel yönü olan ve 21.yy becerileri arasında yer alan yürütücü işlevlerin öğretmen-çocuk ilişkisindeki rolü hakkında mevcut literatür sınırlı düzeyde bilgi sunmaktadır (Kulman, Slobuski, & Seitsinger, 2014; McKinnon & Blair, 2018).

Yürütücü işlevler; beynin düşünceleri, davranışları ve algıları düzenleyen prefrontal korteks bölümü aracılığıyla bireylerin hedefe yönelik davranışlar gerçekleştirmesini sağlayan bilişsel bir beceri olarak tanımlanır (Diamond, 2006; Garon, Bryson & Smith, 2008). Yürütücü işlev becerilerinin çocukluk ve ergenlik süresince gelişmeye devam eden; çalışan bellek, ketleme ve bilişsel esneklik olmak üzere üç alt bileşeni bulunmaktadır (Bailey, Barnes, Park, Sokolovic & Jones 2018). İlk olarak nöropsikoloji alanında; yürütücü işlevleri oluşturan bileşenler ile bu becerinin ölçümünde kullanılan yöntem ve araçlar (Burgess, Alderman, Evans, Emslie & Wilson, 1998), beynin sorumlu olduğu bölgeler ve yürütücü işlevlerin dil gelişimindeki yeri hakkında incelemeler yapılmıştır (Baddeley, 2003). Ardından, dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite bozukluğu (Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone & Pennington, 2005), şizofreni (Nieuwenstein, Aleman & Haan, 2001), obsesif kompulsif bozukluk (Moritz vd., 2002) ve otizm spektrum bozukluğu (Hughes, Russell, & Robbins, 1994) gibi çeşitli nöropsikolojik rahatsızlıklarda anahtar rol oynayarak uzun yıllar pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Bu becerilerin ortaya çıktığı ilk yılları içeren okul öncesi dönemde ise

yürütücü işlevler; çocukların akademik başarılarının (Best, Miller, & Naglieri, 2011; Brock, Kaufman, Nathanson, & Grimm, 2009; Kurdek & Sinclair, 2000; Lan, Legare, Ponitz, Li & Morrison, 2011; Monette, Bigras & Guay 2011; Van der Sluis, Jong & Van, 2007), okula hazır bulunuşluklarının (Vitiello & Greenfield, 2017), matematik becerilerinin (Bull, Espy, & Wiebe, 2008) ve okuma becerilerinin (Espy, McDiarmid, Cwic, Stalets, Hamby & Senn, 2004) açıklama düzeyi yüksek bir yordayıcısıdır. Yürütücü işlev becerilerinin çocukların okul yaşantılarına yönelik katkısının yanı sıra; psikolojik iyi olma durumu ve sosyal duygusal yetkinlik, karar alma ile duygu düzenleme becerileri (Danilewitz, Reid & Turnbull, 2016) gibi sosyal-duygusal becerilerle de ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, bu işlevlerde görülen zayıflıkların çocuklar açısından dezavantaj yaratan durumlara neden olabildiği ifade edilmektedir. Örneğin, yüksek düzeyde problem davranış gösteren çocukların yürütücü işlev performanslarının zayıf olduğu ortaya çıkmıştır (Hughes & Dunn, 2000; Hughes, Dunn & White, 1998; Pennington & Bennetto, 1993; Seguin, Boulerice, Harden, Tremblay & Pihl, 1999).

Çocukların yürütücü işlev becerileriyle bağlantılı olduğu belirtilen problem davranış sergileme ile dikkat dağınıklığı ve hiperaktiviteye (DEHB) sahip olma durumlarının öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliği ile de ilişkili olduğu görülmektedir. Dışsallaştırma davranış problemi gösteren çocukların öğretmenleriyle daha fazla çatışma yaşama eğiliminde oldukları vurgulanmaktadır (Birch & Ladd, 1998; Doumen vd., 2008; Hughes & Dunn, 2000; Ladd, Birch & Buhs, 1999 ; Nurmi, 2012; Pianta & Steinberg, 1992; Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone & Pennington, 2005) DEHB'si olan çocuklar olmayan akranlarına göre öğretmenleriyle daha az yakın ilişkiler kurmakta, daha az işbirliği yapmakta ve daha sık çatışma yaşamaktadır (Ewe, 2019). Bununla birlikte, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların yürütücü işlev becerileri ile ilgili görevlerde çoğunlukla düşük performans gösterdikleri belirtilmektedir (Hackman, Gallop, Evans & Farah, 2015; Mezzacappa, 2004). Yürütücü işlevler açısından düşük beceri düzeyine sahip çocukların da akademik görevleri tamamlamakta güçlük çektikleri, akranları ya da öğretmenlerine karşı daha dürtüsel davrandıkları ve sınıftakilerle iletişim kurmakta zorlanabildikleri ifade edilmektedir (Jacobson, Williford & Pianta, 2011). İletişim içerisinde yer alan tekrarlı etkileşimler ise ilişkileri oluşturduğundan, sınıf içerisinde görülen bu davranışların doğurduğu sonuçların çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerindeki rolünün ortaya çıkarılması, öğretmen ve çocuğun sahip olduğu ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için gereklidir.

Çocuk ve öğretmen arasındaki ilişki daha detaylı incelendiğinde ise literatürde ilişkinin boyutları ve ölçümü (Solheim, Berg-Nielsen & Wichstrøm, 2012), çıktıları (Hamre & Pianta, 2001), bağlantılı ve belirleyici faktörleri açısından (Ewing & Taylor, 2009; Moritz Rudasill, Rimm-Kaufman, Justice & Pence, 2006) incelendiği görülmektedir (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002). İlk olarak 1990'lı yılların başında, çoğunlukla Amerika ve Avrupa ülkelerinde yapılan araştırmalar öğretmen-çocuk ilişkisinin boyutlarını konu edinmektedir (Lynch & Cicchetti, 1992; Murray, Murray & Waas, 2008; Pianta & Steinberg, 1992; Ryan, Stiller & Lynch, 1994). Pianta, Steinberg ve Rollins (1995) ile Birch ve Ladd'in (1997) çalışmalarıyla birlikte bu ilişki, temeli Bowlby'nin (1982) bağlanma kuramına dayanan kavramlar aracılığıyla; yakınlık, bağımlılık ve çatışma olmak üzere üç boyut üzerinden incelenmeye başlamıştır. Okul öncesi dönemde çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkinin nasıl ölçüldüğüne bakıldığında; öğretmenlerin ilişkiye yönelik algılarını belirleyen derecelendirmeli ölçme araçlarıyla (Birch & Ladd, 1998; Pianta, 1999), son yıllarda çocuk değerlendirmeleriyle (Harrison, Clarke, & Ungerer, 2007), yarı yapılandırılmış görüşmelerle (Spilt & Koomen, 2009) ve gözlemler aracılığıyla ölçüldüğü görülmektedir (Furman & Buhrmester 2009; Pennings, Van Tartwijk, Wubbels, Claessens, Van Der Want & Brekelmans, 2014). Yapılan ölçümlerle birlikte, çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkinin çocuklar açısından ne gibi çıktıları olduğunun da belirlenmesi mümkün olmuştur.

İlgili literatürde, öğretmenler ve çocuklar arasındaki günlük etkileşimlerle şekillenen öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyum düzeylerini ve akademik performanslarını öngördüğü konusunda bir uzlaşma olduğu görülmektedir (Baker 2006; Curby, Rimm Kaufman & Ponitz 2009; Hamre & Pianta, 2001; Murray vd., 2008; Pianta, 1999; Pianta & Stuhlman, 2004; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson & Reiser, 2008). Bu ilişkinin okul deneyimleri üzerindeki etkisinin yanı sıra; çocukların davranışsal, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki rolü de vurgulanmaktadır (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm, 2011; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007; Ladd vd., 1999; Murray & Zvoch, 2011; Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005). Öğretmen-çocuk ilişkisindeki niteliğin çocuklar açısından bu gibi önemli sonuçlar doğuruyor olması, ilişkiye dair belirleyici ve ilişkili faktörlerin de incelenmesini bir gereklilik haline getirmektedir.

Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki; etnik ve kültürel arka plan, sosyo-ekonomik durum gibi bağlama ilişkin değişkenlere (Mikk, Krips, Saalik & Kalk, 2016; Şahin & Anliak, 2008) çocuk (Nurmi, 2012) ile öğretmene dair özelliklere (Kesner,

2000) göre farklılaşabilmektedir. Farklı ülkelerdeki toplumların kolektivist ya da bireyci bir yapıya sahip olması, çocuklar ve öğretmenlerin sahip oldukları ilişkilere de yansımaktadır. Örneğin, Belçika'daki öğretmenlerin algılarına göre çocuklarla olan ilişkilerindeki yakınlık ve çatışma arasında negatif bir ilişki bulunurken daha kolektivist bir toplum yapısına sahip Portekiz için bu negatif ilişki anlamlı değildir (Cadima, Doumen, Verschueren & Leal, 2015). Benzer bir şekilde Türk ve Amerika'daki öğretmenlerin de çocuklarla kurdukları ilişkiler arasında farklılıklar bulunmaktadır (Beyazkürk & Kesner, 2005; Koca, 2010). Sosyo-ekonomik düzey açısından ise alt düzeyde bulunan çocuklarla kurulan ilişkilerin daha olumsuz algılandığı vurgulanmakla birlikte (Goddard, Salloum & Berebitsky, 2009), bazı araştırmalar öğretmen-çocuk ilişkisinin yoksullukla ilgili risklerle ilişkili olmadığını da göstermektedir (Hamre, Hatfield, Pianta, & Jamil, 2014; Valiente vd., 2008). Bu nedenle, sonuçlardaki farklılaşmaların açıklanmasında rol oynayabilecek farklı kültürlerde ve sosyo-ekonomik özellikler açısından farklı bağlamlarda öğretmen-çocuk ilişkisiyle ilgili değişkenlere yer verilen araştırmalar çoğaltılmalıdır.

Çocuğa ait özellikler içerisinde; cinsiyet, akademik performans, çocuğun eğitim faaliyetlerine katılım ve motivasyon düzeyi ile sosyal ve duygusal davranışları gibi özelliklerinin öğretmen-çocuk ilişkileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Jerome vd., 2008; Koles, O'Connor & McCartney, 2009; Ladd vd., 1999; Patrick, Mantzicopoulos, Samarapungavan & French, 2008). Bu etkiyi açıklayan nedenlerden biri, çocukların bireysel farklılıklarının etkileşimler sırasında verdikleri tepkileri etkilemesi, bu etkinin ise öğretmenlerde çeşitli tepkileri uyandırmasıdır (Coplan ve Prakash, 2003). Çocuklar sınıfa girdikleri ilk an itibariyle öğretmenleri üzerinde bir izlenim bırakmaya başlar. Bu izlenimler de öğretmen-çocuk ilişkisinin ilerleyen seyrini etkileyen faktörlerden biridir (Pianta, 2006). Cinsiyet özelliği incelendiğinde, erkek çocukların kız çocuklara göre hem öğretmenleriyle daha çatışmalı ve uzak ilişkiler kurdukları hem de yürütücü işlev becerilerinde daha düşük seviyede performans gösterdiklerine ilişkin kanıtların varlığı dikkat çekmektedir (Grissom & Reyes, 2019; Koepke & Harkins, 2008). Ancak, Türkiye'de yapılmış çalışmalarda yürütücü işlev becerileri açısından cinsiyetin anlamlı bir farka yol açmadığı ve Türkiye-Amerika örneklemini karşılaştırıldığında cinsiyet açısından sonuçların farklılaştığı da görülmektedir (Ertürk-Kara, Gönen & Pianta, 2017; Öğütçen, 2020). Bu bilgilere ek olarak, yürütücü işlevler; öğretmen-çocuk ilişkisindeki rolü vurgulanmış olan çocuğa ilişkin akademik başarı, sosyal-duygusal yetkinlik ve okula uyum gibi değişkenler

açısından da belirleyicidir. Öğretmen-çocuk ilişkisi ile yürütücü işlev becerileri arasında dolaylı olarak görülebilen bu bağlantıya rağmen bu konuyu doğrudan inceleyen araştırmaları içeren literatür az gelişmiş durumdadır (Duval, Bouchard, Pagé & Hamel, 2016; Hamre vd., 2014; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011; McKinnon & Blair, 2019; Rimm-Kaufman vd., 2009).

Yürütücü işlev becerileri ve öğretmen-çocuk ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmalarda, öncelikle öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin çocuğun bilişsel becerileri üzerindeki etkisine vurgu yapıldığı görülmektedir. Hamre ve diğerleri (2014), çocukların yürütücü işlev becerilerinin bileşenlerinden biri olan ketleme becerisindeki artışın öğretmen duyarlılığı ve olumlu sınıf yönetimi davranışlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Rimm-Kaufman ve diğerleri (2009), ise öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliği artırıldığında, çocukların öz düzenleme becerilerinin davranışsal ve bilişsel boyutlarında daha iyi gelişim gösterdiklerini vurgulamaktadır. Ancak, oldukça az sayıda araştırma, yürütücü işlevler ve ilgili becerilerin öğretmen çocuk ilişkilerini yordama durumunu incelemiştir (McKinnon & Blair, 2018; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Fakat, ilişkinin çift yönlü olduğu düşünüldüğünde, bu ilişki çocuğun özellikleri göz önünde bulundurularak da incelenmelidir. Sameroff ve Mackenzie (2003), çocukların bir taraftan kendi çevrelerinden etkilenirken bireysel özellikleriyle de çevrelerini şekillendirdiklerini vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde, çocukların bilişsel becerileri, bireysel özellikleri ile çevresel faktörler arasındaki çift yönlü ilişki, yürütücü işlev becerilerinin gelişmesinde bütünsel olarak faaliyet göstermektedir. Bu sebeple, çocukların yürütücü işlev becerileri okul deneyimlerinden etkilenmekte, ancak okul deneyimleri de çocuğun getirdiği becerilerine bağlı olarak değişebilmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların bilişsel becerileri arasında karşılıklı bir ilişki mevcuttur (De Wilde, Koot & van Lier, 2016). Dolayısıyla, öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların bilişsel becerilerinden biri olan yürütücü işlev becerileri üzerindeki etkisinin yanı sıra, yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisi ile arasındaki ilişkisel rolü de ortaya çıkarılmalıdır.

Doğrudan öğretmen çocuk ilişkisi ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların sayısının az olmasıyla birlikte sonuçlarının da farklılaştığı görülmektedir. De Wilde ve diğerleri (2016), anasınıfında çalışan bellek performansları yüksek olan çocukların, daha düşük performansa sahip çocuklara kıyasla, birinci sınıfta öğretmenleri ile olan ilişkilerinin daha az çatışmalı olduğunu ortaya koyarken; McKinnon ve Blair (2019), çatışmalı ilişkinin yürütücü işlev

becerilerini ve okuma başarısını yordadığını, ancak beklenmedik bir şekilde, bu ilişkinin iki yönlü olmadığını bulmuştur. Öğretmen çocuk etkileşimini de içeren sınıf kalitesi ve çocukların gelişimsel çıktıları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda, sınıf kalitesi bağlamında zaman içinde ortaya çıkan farklılıklara göre hem doğrusal olmayan kuadratik ilişkiler (Burchinal, Kain & Cai, 2011; Weiland, Ulvestad, Sachs & Yoshikawa, 2013) hem spline regresyon modellerini doğrulayan ilişkiler (Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010) gösterebilmektedir. Ayrıca, bu ilişkinin doğrusal olduğu gösteren sonuçlar bulunmaktadır (NICHD ECCRN, 2006; NICHD ECCRN & Duncan, 2003; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan & Yazejian, 2001). Bu ilişkilerin doğası hakkında daha net bilgilere ulaşılabilmesi için ilişkiyi test eden modellerin kullanıldığı çalışmalar artırılmalıdır. Öte yandan, yurt dışındaki çalışma sonuçları incelendiğinde görülen belirsizliklerle birlikte Türkiye’de bu konunun ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak, çocukların sosyal ve akademik yaşamları üzerindeki yadsınamaz etkisi nedeniyle öğretmen-çocuk ilişkisinin doğası anlaşılmalıdır. Bu bağlamda öğretmen-çocuk ilişkilerinde çocukların özelliklerine ilişkin pek çok alanda yer tutan yürütücü işlev becerilerinin bu ilişkideki konumunun araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı doğuran sebeplerden ilki, bu konuya dair yurt dışındaki literatürün sınırlı düzeyde bilgi sunmasıdır. İkinci olarak, mevcut araştırmalar çoğunlukla öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların bilişsel becerileri üzerindeki çıktılarına yer verirken, çocukların yürütücü işlev becerilerinin öğretmenleriyle olan ilişkilerindeki açıklayıcı ve ilişkisel rolünü ortaya çıkaran modellerin kullanıldığı çalışmalar sınırlıdır. Üçüncü sebep ise ilgili araştırma sonuçlarındaki tutarsızlık ve yurt içindeki çalışmaların yetersizliğinin alandaki eksikliklerin giderilmesi gerektiğine işaret etmesidir. Ayrıca, yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu batı ülkelerinde gerçekleşmektedir. Ancak öğretmen-çocuk ilişkisindeki niteliğin ve çocukların yürütücü işlev becerilerinin diğer ülkeler arasında, özellikle Türkiye ve Amerika örneğinde de farklılaştığını gösteren araştırmalar mevcuttur. (Beyazkürk & Kesner, 2005). Bununla birlikte, çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerindeki farklılığın öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisine ilişkin tutarlı olmayan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Goddard vd., 2009; Hamre vd., 2014). Alt sosyo-ekonomik düzeyin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimi açısından erken dönemde çoğunlukla dezavantaj yarattığı belirtilmektedir. Aynı zamanda alt sosyo ekonomik düzeydeki çocuklar olumlu öğretmen-çocuk ilişkilerinden daha çok faydalanabilmektedir (Schmitt

vd., 2012). Ancak, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların yürütücü işlev becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğu konusunda literatürde yeterli düzeyde bilgi bulunmamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı aileleri farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan 54-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ve cinsiyetleri ile öğretmenleriyle kurdukları ilişki arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Çocukların yürütücü işlev becerileri ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Çocukların yürütücü işlev becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Aileleri farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan çocukların yürütücü işlev becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Aileleri farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan çocukların yürütücü işlev becerileri öğretmen-çocuk ilişkilerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde çocuklara ilişkin özelliklerden biri olan yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisindeki rolünü vurgulayan bu araştırma eğitim uygulamalarına ve literatüre sunduğu katkılar açısından önemlidir. Eğitim uygulamalarına; çocuk merkezli bir bakış açısının benimsenmesini kolaylaştırması ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılabilmesi için sunduğu katkı açısından ve ilgili literatüre ise kullanılan yöntem ile çalışmanın kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamı aracılığıyla ortaya çıkardığı sonuçların özgünlüğü açısından fayda sağlamaktadır.

Çocukların duygusal, sosyal ve aynı zamanda akademik gelişimlerinin erken dönemde çevreleriyle kurdukları ilişkinin niteliğiyle ilgili olduğu bağlanma kuramıyla (Bowlby, 1982) ve biyo-ekolojik sistem modeli ile karşılıklı etkileşim/işlemsel modeliyle de (Bronfenbrenner, 1992; Sameroff & Mackenzie, 2003) ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte, okul öncesinde öğretmen-çocuk ilişkilerindeki olumsuzlukların çocuklar üzerindeki etkisi ortaokulda görülen etkilerden daha güçlüdür (Roorda, vd., 2011). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde öğretmen-çocuk ilişkilerini konu alan bu çalışma, hem eğitim uygulamaları hem de literatüre kazandırılan bilgiler açısından çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde yol gösterici olacaktır.

Okul öncesi eğitim programının özelliklerinden biri çocuk merkezli olmasıdır ve bu anlayış eğitim uygulamaları için bir temel oluşturmaktadır (MEB, 2013). Bu noktada mevcut çalışma, öğretmenlere çocukların cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve yürütücü işlev becerilerindeki farklılıklara bağlı olarak kendileri ile olan ilişkilerinin değişip değişmediğini ortaya koyan bilgiler sunmaktadır. Bu sayede, ilk olarak öğretmenlerin kurdukları ilişkilerde çocukların bireysel farklılıklarını önceliklendirirken yararlandıkları bilgi ve teorik temellerinin gelişimine katkı sağlanabilmektedir. İkinci olarak, öğretmenlerin çocuk gelişimi ve sinirbilim hakkındaki bilgilerinin öğretim uygulamalarını etkilediği bilinmektedir (Daniels & Shumow, 2003; Dubinsky, Roehrig & Varma, 2013). Çocukların bireysel farklılıkları da öğretmenlerin eğitim uygulamalarını şekillendirmekte (Corno, 2008) ve çocukların bireysel özellikleri hakkında farkındalık sahibi olmak uygulamada kullanılacak uygun yöntemin seçimini kolaylaştırmaktadır (Pressley vd., 1996). Yürütücü işlev becerilerine yönelik farklılıkların öğretmen-çocuk ilişkisindeki rolünü anlamak, öğretmenlerin çocuklarla kurdukları diyaloglarda ya da çocukların ihtiyaç duydukları desteğin belirlenmesinde hangi özellikleri göz önünde bulunduracaklarını belirlemelerini kolaylaştıracaktır.

Öğretmen yetiştirme programlarının ve mesleki gelişim etkinlik içeriklerinin geliştirilmesi için öğretmen-çocuk ilişkilerinin başarılı oluşumlarının altında yatan mekanizmaların anlaşılması gerekir. Olumlu öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocuklara ilişkin yordayıcılarını anlamak öğretmen veya öğretmen adaylarının çocukların okula başlarken beraberinde getirdikleri özellikler konusunda farkındalıklarının artırılması için yararlıdır. Bu konuda farkındalık kazanmış öğretmenler çocuklarla yüksek kaliteli ilişkilerin kurulabilmesi için daha teşvik edici ve destekleyici olabilirler (Rudassil & Rimm-Kaufmann 2009).

Araştırmanın bir diğer önemli boyutu ilgili literatüre olan katkısıdır. Öğretmen-çocuk ilişkisi ve yürütücü işlev becerilerini birlikte ele alan çalışmalar genellikle Amerika ile diğer batı ülkelerinde yapılmıştır. Aynı zamanda, hem çocukların yürütücü işlev becerileri hem de öğretmenleriyle olan ilişkileri açısından Türkiye ve diğer ülkeler bağlamında farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkilerindeki bağımlılık Türk öğretmenler için Amerika'daki öğretmenlere kıyasla daha az olumsuz bir özellik olarak algılanır (Koca, 2010). Yine Amerika'daki öğretmenlere göre Türkiye'deki okul öncesi öğretmenleri çocuklarla daha yakın ve bağımlı ilişkiler kurmaktadır (Beyazkürk & Kesner, 2005). Amerikalı çocukların Türk çocuklara göre problem çözme ve yürütücü işlev becerilerinde daha ileri düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır (Ertürk-Kara, Gönen & Pianta, 2017). Dolayısıyla, farklı dinamiklere ve kültürel yapıya sahip bir ülkede bulunan örneklem üzerinde ilk kez öğretmen-çocuk ilişkileriyle çocukların yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek literatüre sağladığı fayda açısından önemlidir.

Bu çalışmada, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki aileler ve çocuklarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Sosyo-ekonomik açıdan risk altındaki çocuklar öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesine daha duyarlı görünmektedir. Bununla birlikte, okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileriyle de ilgili olan davranış düzenleme becerilerinin güçlü olması, yüksek düzeyde çatışma içeren öğretmen-çocuk ilişkilerinin olumsuz çıktıları üzerinde, özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar için koruyucu bir mekanizma işlevi göstermektedir (Schmitt, Pentimonti, & Justice, 2012). Ancak Türk örneğinde yapılmış çalışmalarda sosyo-ekonomik düzeyin dahil edildiği araştırmaların sayısı azdır ve belirlenmesinde çoğunlukla eğitim durumu ve gelir düzeyi değişkenlerinin kullanıldığı görülmektedir (Beyazkürk, 2005). Çalışmada sosyo-ekonomik düzeyin çeşitli değişkenlerin dahil edilerek kümeleme analizi ile belirlenmesi ve büyük bir örneklemde çalışılması daha hassas sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Aynı zamanda öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini artırmaya dönük yapılan yatırımlar açısından, sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösteren çocuk gruplarında yürütücü işlev becerileri ve öğretmen çocuk ilişkileri arasındaki bağlantıların gücünü incelemek hangi grubun ne ölçüde desteğe ihtiyacı olduğunun belirlenmesine yönelik yapılabilecek çalışmalara katkı sunabilir.

1.4. Sınırlılıklar

- Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki yalnızca öğretmen tarafından değerlendirilmiş, çocuklar sürece dahil edilmemiştir.
- Çocukların yürütücü işlev becerileri çalışan bellek ve ketleme alt boyutlarıyla ele alınmıştır.
- Çocukların yürütücü işlev becerileri performansa dayalı ölçeklerle değil, öğretmen değerlendirmelerinden faydalınarak yapılmış ölçümlerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Yürütücü işlev becerileri: Beynin amaca yönelik davranışlardan sorumlu, birbiriyle ilişkili çeşitli süreçleri içeren bir işlevidir (Gioia, Isquith & Guy, 2001).

Çalışan bellek: Bilginin bellekte aktif ve kısa süreli kullanımı ile manipülasyonunu ifade etmektedir (Baddeley, 2003).

Bilişsel esneklik: Davranışlar, kurallar, görevler ve zihinsel durumlar arasında esnek bir şekilde geçiş yapabilmeyi sağlayan bilişsel beceridir (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter & Wager, 2000).

Ketleme: Otomatik olarak açığa çıkan baskın bir tepkinin bilinçli bir şekilde durdurulmasıdır (Best & Miller, 2010).

Yakınlık: Öğretmen ve çocuk ilişkisindeki açık iletişim ve sıcaklığı açıklamaktadır (Pianta, 2001).

Çatışma: Öğretmen ve çocuk arasındaki çekişmeli ve olumsuz ilişkiyi ifade etmektedir (Pianta, 2001).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuna yönelik kuramsal açıklamalar ve ilgili çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.2. Öğretmen çocuk ilişkisinin Kuramsal Temelleri

Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmaların çoğu bağlanma kuramını temel almaktadır (Baker, 2006). Bowlby'e göre (1982) çocuklar, kendileriyle ilgili algılarını ve yaşam hakkındaki düşüncelerini oluştururken kendileri için önemli olan kişilerle kurdukları ilişkilerden faydalanmaktadır. Bu ilişkiler aracılığıyla zihinlerinde oluşturdukları temsilleri, düşüncelerini düzenlerken ve sosyalleşirken kullanırlar (Baker, 2006). Bu nedenle, çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkili olan erken dönem ebeveyn-çocuk ilişkilerinin, okul ortamında çocukların öğretmenleri ile olan ilişkilerinde de büyük bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Bergin & Bergin, 2009; Erickson & Pianta, 1989; Pianta ve diğerleri 1995; Sroufe, 1989).

Çocuk-ebeveyn ilişkisi ile çocuk-öğretmen ilişkileri arasındaki bağlantılara ek olarak, bu iki ayrı ilişki arasında çeşitli benzerlikler bulunmaktadır (Pianta, 1999). Pianta ve Stuhlman (2004), öğretmen-çocuk ilişkilerinin de tıpkı ebeveyn-çocuk ilişkileri gibi, çocukların duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde düzenleyici bir işleve sahip olduğu ifade etmektedir. Çocuk ile ebeveyni arasında oluşan bağlanma ve türleri ile ilgili yapılan çalışma sonuçlarına benzer bir şekilde, öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkisinin olumlu olması, çocuklara öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılabilmeleri için gerekli duygusal güvenliği sunmakta ve okul ortamında ihtiyaç duydukları temel sosyal ve davranışsal yeterliliklerin gelişimini hızlandırmaktadır (Koomen & Hoeksma, 2003; Pianta, 1999). Ayrıca, çocuk-ebeveyn bağlanma şekillerine göre farklılaşan ayrılık-birleşme davranış örüntülerinin benzerleri öğretmen ve çocuklar arasında da gözlemlenmektedir (Howes & Ritchie, 1999) Bu sebeplerle, bağlanma kuramı ile ilgili açıklamalar, öğretmen çocuk ilişkisinin dayandığı temellerin ve işleyişinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Çocukların zihinlerinde ilişkisel temsiller oluşturabilmeleri, bağlanma kuramının da bileşenlerinden biri olan içsel işleyen modelle açıklanmıştır. Model, bağlanma davranış sistemleri üzerinde çocuğun sahip olduğu seçici dikkat, bellek ve üstbiliş gibi bilişsel becerilerin etkisini açıklamaktadır (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Bowlby (1973), içsel işleyen modeli açıklarken, çocukların geçmiş deneyimlerine dayanan beklentilerinin kişilik özellikleriyle birleştiğini ve gerçekleşmekte olan deneyimleriyle karşılıklı bir şekilde etkileşime girdiğini ifade etmektedir. Mevcut çalışmada öğretmen-çocuk ilişkisi, çocuğun bilişsel özelliklerinden biri olan yürütücü işlev becerilerine bağlı olarak ele alınmaktadır. Bu noktada, mevcut çalışmada hem öğretmen-çocuk ilişkisinin nasıl oluştuğunun hem de çocuğun özelliklerinin bu ilişkideki rolünün anlaşılabilmesinde geniş bir bakış açısı ve altyapı sunması açısından bağlanma kuramına ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

2.2.1. Bağlanma Kuramı

Bağlanma, bireylerin hayatta kalabilmeleri için ihtiyaç duydukları güvenliğin sürdürülebilmesini sağlamak amacıyla içgüdüsel olarak duyarlı bir bakım sağlayıcıya olan erişimlerini devam ettiren davranışsal bir sistem olarak tanımlanmıştır (Bowlby, 1982). Bağlanma davranışı ise Ainsworth ve Bell (1970) tarafından: “Bir kişi veya nesneyle ayrıcalıklı ve duygusal bir ilişkinin kurulduğu, nesnede bir yanıt uyandırma meyili taşıyan, dolayısıyla sevgi ilişkisini pekiştirmeye yarayan ve etkileşim zincirini başlatan davranışlar.” şeklinde tarif edilmektedir. Bu davranış şekilleri, insanın hayatta kalma mücadelesinde kendinden daha başarılı olduğunu düşündüğü bir bireyle yaklaşması ve kurduğu bağı sürdürmesini sağlar (Bowlby, 1982).

Bağlanmada, bireylerin davranış şekillerini gösterme eğilimleri zamanla oluşur ve genellikle kalıcı bir niteliktedir; ancak bağlanma davranışları ise bebeklerin annelerinden ya da diğer bakım sağlayıcılarından istedikleri yakınlığı elde etmek veya sürdürmek için zaman zaman ortaya çıkardıkları değişebilen davranış biçimleridir (Bowlby, 1982). Bebekler için açlık, acı ve stres gibi tehlike içeren durumlarda harekete geçen ağlama ve yaklaşma tepkileri bağlanma davranışlarına birer örnektir. Bebeklerin annelerinden uzaklaşmak için gerekli motor becerilerine sahip oldukları ilk yılda bağlanma davranışları daha yoğundur. Bu davranışlar fiziksel ya da psikolojik bir tehditin meydana gelmesiyle bakım sağlayıcıyı bebeği koruyacak kadar yakın tutmaya yaramaktadır (Rothbaum, Weisz, Pott, Miyake, & Morelli, 2000). Sistemli olarak

bağlanma davranışlarına dayanan ve evrimsel temellere sahip olan bağlanma kuramının kültürlerarası çalışmalarla desteklenen üç ana hipotezi olduğu öne sürülmektedir (Bowlby, 1973; Bowlby, 1982; Main, 1990; Rothbaum vd., 2000).

Duyarlılık hipotezi olarak adlandırılan ilk hipoteze göre, bakım sağlayıcı ile çocuk arasında oluşan bağlanmanın türü ve niteliği büyük ölçüde annenin ya da bir başka bakım sağlayıcının çocuğa karşı davranışlarına bağlı olarak şekillenmektedir (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974). Bakım sağlayıcı, çocuğun tehlike anında verdiği yardım sinyalini algılayarak buna uygun şekilde yanıt veriyorsa bağlanma güvenle gerçekleşir. Uygun bir yanıt; çocuğun ihtiyaçlarına karşı duyarlı, ihtiyaç anında erişilebilir ve işbirlikçi olma eğilimindedir. Bu yanıtlarda ve çocuğun deneyimlerine dayanarak bakım sağlayıcısına yönelik oluşturduğu beklentilerinde bireysel farklılıklar bulunmaktadır (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

İkinci olarak yetkinlik hipotezine göre, farklı bağlanma modelleri çocuklara ilişkin belirli sonuçları öngörme gücüne sahiptir. Bu sonuçlar, güvenli bağlanan çocukların, güvensiz bağlanan çocuklara göre sosyal ve duygusal olarak daha yetkin çocuklar ve yetişkinler olabildiklerini göstermektedir. Güvenli bağlanan çocukların daha özerk ve başkalarına daha az bağımlı olma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, bu çocukların problem davranış gösterme sıklıklarının daha düşük olduğu, istikrarlı ve yakın akran ilişkilerine sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Cassidy & Shaver, 1999).

Son olarak güven üssü hipotezi, çocukların bulundukları ortamda bakım sağlayıcılarının varlığı sayesinde kendilerini yeteri kadar güvende ve tehlikelerden korunmuş hissedebildiklerini, bu sayede de etrafı rahatça keşfedebildiklerini ileri sürer. Ortamda bir tehdit oluştuğunda çocuklar bakım sağlayıcılarıyla yakınlık kurma ihtiyacı duyarlar (Ainsworth vd., 1978; Seifer & Schiller, 1995).

2.2.2. İçsel Çalışma Modeli

Bağlanma biçiminin uzun vadede çocukların başkalarıyla kurdukları ilişkiler ve benlikleri üzerinde ne şekilde etkili olduğunun anlaşılmasında içsel çalışma modeline ilişkin açıklamalardan yararlanılmaktadır (Bergin & Bergin, 2009). Çünkü çocuklar yeni etkileşimlerde bulundukları zaman; karşılarındaki kişiye nasıl yaklaşacaklarını, hangi durumda nasıl tepkiler göstereceklerini geçmiş ilişkilerindeki deneyimlerinden, bu ilişkilere dair olumlu veya olumsuz duygular taşıyan anılarından ve bu sayede oluşan

beklentilerinden faydalanarak belirlemektedir. Bu süreç oluşturdıkları içsel çalışma modeliyle gerçekleşir (Bretherton & Mulholland 1999).

Bowlby'ye (1982) göre bu model; bireyin dünya, başkaları, ilişkileri ve kendi benliği hakkında zihinsel temsiller oluşturmalarını sağlayan bağlanma davranış sisteminin bir bileşeni olarak tanımlanmaktadır. Model, ilk bebeklikle çalışmaya başlar, üç yaşta kişiliğin bir parçası haline gelir (Schoore, 2000). İçsel çalışan modelle oluşan zihinsel temsiller iç içe geçmiş deneyimler ya da imgeler bütünü olarak işlemez, aksine aktif bir yapıdadır ve yeniden yapılandırılabilir. Ancak yapılanmadaki değişimler çoğunlukla ani veya dramatik bir şekilde ve bilinç düzeyinde gerçekleşmemektedir. Bu model çocukların mevcut ve gelecekteki etkileşimlerini anlamak için bir filtre görevi üstlenmekte ve çocuğun etrafında karşılaştığı davranışları değerlendirmesine, tahmin etmesine ve kendi tepkilerine yönelik seçim yapmasına yardımcı olmaktadır.

Modeller oluşturulurken çocuğun sahip olduğu seçici dikkat ve bellek kullanımı aktif bir role sahiptir (Main vd., 1985). Bağlanma ilişkilerine göre yapılan içsel çalışma modelleri çocuğa dikkat ve belleğin yönünün belirlenmesi ile bunların düzenlenmesi için kurallar sunmaktadır. Aynı zamanda, dil ve düşüncenin düzenlenme sürecine de bilinçsiz bir şekilde yansımaktadır. Bununla birlikte, modeller; bireyin benliği, bağlanma figürü ve başkalarıyla kurduğu ilişki hakkında belirli bilgi yapılarının erişimine izin veren veya bu yapıları sınırlayan kurallar sağlamaktadır. Bu kurallar, bağlanma ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkilidir. Güvenli bağlanan çocuklar; korunma, güvenlik ve rahatlığın sağlanabilmesi için bağlanma figürüne ilişkin güvenilir bir model yaratır. Bu model, başkalarının da genel olarak yanıt verici ve güvenilir oldukları düşüncesi ve sosyal dünyanın güvenli bir yer olduğu beklentisi ile sonuçlanmaktadır (Ainsworth 1979; Bowlby 1973; Sroufe 1996). Buna karşılık, bağlanma figürünün erişilemez ya da tepkisiz olduğu algılanarak çalıştırılan bir modele sahip olan çocuklar dış dünya ve başkaları hakkında da endişeli hissetmektedir (Bergin & Bergin, 2009).

Bir bebek bağlanma figürüne ilişkin zihinsel temsillerini oluştururken, aynı zamanda kendisi hakkında da tamamlayıcı zihinsel temsiller oluşturmaktadır. Bakım sağlayan kişinin bebeğe yönelik davranışları bebeğin kendini algılama şeklini de etkilemektedir. Bowlby'e (1973) göre, duyarlı bir bakım sağlayıcı bebeğin kendini sevimli ve bakıma layık görmesi için ona olumlu bir model sunmaktadır. Bu durumun aksine; tutarsız, reddedici ya da korkutucu bir bakım sağlayıcı bebeğin olumsuz bir

benlik algısına sahip olmasına neden olabilmektedir (Cassidy, 1988; Verschueren, Marcoen & Schoefs, 1996).

2.3. Bağlanma Açısından Öğretmen-Çocuk İlişkileri

Öğretmen-çocuk ilişkisinin bir bağlanma ilişkisi olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini ele alan araştırmalar, ebeveyn-çocuk ve öğretmen çocuk-ilişkileri arasında bir takım benzerlikler ve farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Koomen ve Hoeksma (2003), çocukların okula yeni başladıklarında yüksek düzeyde güvenlik arayışı içinde olduklarını, zamanla bu seviyenin azalmasıyla birlikte okul öncesi öğretmenlerini güvenli bir üs olarak gördüklerini ifade etmektedir. Ek olarak, ebeveyn-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkilerinin duygusal kalitesinin, uyum ve rahatlık arayışı ile direnç ve kaçınma gibi benzer boyutlar arasında değiştiği bulunmuştur (Howes ve Ritchie, 1999). Çocukların öğretmenleri ve ebeveynleriyle kurdukları ilişkilerde gösterdikleri ayrılma ve birleşme davranış kalıpları arasında da benzerlikler bulunmaktadır. Ek olarak, bu davranış kalıplarının öğretmen duyarlılığı ile ilişkili olduğu görülmüştür (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006). Bu ortak noktalardan hareketle, öğretmen çocuk ilişkisinin bir bağlanma bileşenine sahip olabileceği (Cassidy, 2008) ve öğretmenin geçici bir bağlanma figürü işlevi taşıyabileceği belirtilmektedir (Zajac ve Kobak, 2006). Fakat yine de tamamen bir bağlanma ilişkisi söz konusu değildir (Verschueren & Koomen, 2012).

Öğretmen-çocuk ilişkisinin açıkça bir bağlanma olarak değerlendirilmemesinin sebeplerinden biri, bu ilişkisinin genellikle kalıcı ve tek olmamasıdır. Çünkü çocuklar çoğu zaman öğretmenlerini sınıftaki akran gruplarıyla paylaşırlar, eğitim süreci boyunca birden çok öğretmenle bir araya gelirler ve zamanla öğretmen değişiklikleri yaşarlar. Öte yandan, öğretmenler çocuklara yönelik gen aktarımı ya da üreme içgüdüsü taşımadıklarından aile gibi birincil bakım sağlayıcılar kadar duygusal destek ve bakım sunmazlar. Bununla birlikte, özellikle erken dönemde öğretmenler birincil olarak öğretici konumunda olmalarına rağmen çocuklara bakım da sağlamaktadır. (Cassidy, 2008; Hamilton & Howes, 1992; Kesner, 2000; Verschueren & Koomen, 2012).

Çocukların keşfetmeye açık ve tehlikelere karşı daha savunmasız oldukları ilk yıllarda, öğretmen-çocuk ilişkisindeki bağlanma süreçleri ile bir güven üssü ve bağlanma figürü olarak öğretmenin rolü önemlidir. Okul öncesi dönemin de kapsamına giren bu yıllarda çocukların bağlanma sistemleri daha kolay bir şekilde aktifleşir. Öz

düzenleme becerilerinin görece daha az gelişmiş olması öğretmenlerinin desteğini erişilebilir kılar (Verschueren & Koomen, 2012). Sonuç olarak, çocukların birçoğu için öğretmenleriyle kurdukları ilişki tamamıyla bir bağlanma olmasa da öğretmenlerin “geçici (ad hoc) bağlanma figürleri” oldukları kabul edilir (Zajac ve Kobak, 2006). Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkide yer alan geçici bağlanma davranışları sınıf ortamında çeşitli araştırmalarda gözlemlenmiştir. Bu araştırmalar sonucunda, çocukların davranışları bağlanma örüntüleri açısından; güvensiz kaçınan, güvensiz kararsız/dirençli, dağınık ve güvenli bağlanma olmak üzere dört şekilde sınıflandırılmıştır (Bergin & Bergin, 2009; Howes ve Ritchie, 1999).

Güvensiz kaçınan bir bağlanmada çocuklar, sınıf materyallerine öğretmen veya diğer çocuklardan daha fazla ilgi duymaktadır. Öğretmene yaklaşmamakta ve öğretmen yaklaştığında ise onu duymamış ya da fark etmemiş gibi davranmaktadırlar. Öğretmenin yanına gitmek istediklerinde gidip hızlıca yanından ayrılırlar. Bir şey göstermek için öğretmene seslenmeyip, zarar gördüklerinde veya üzüldüklerinde öğretmeni aramazlar, hatta öğretmen onları rahatlatmaya çalıştığında ondan uzaklaşırlar (Howes & Ritchie, 1999). Daha önce reddedilmiş olmaları, ihtiyaç duyduklarında bir yetişkinin ya da öğretmenin onlara destek sağlayacağı inancını zedelemiştir. Bu nedenle, öğretmenlerinin desteğinden faydalanma girişimleri ve yakınlık arayışları yoktur. Öğretmenleriyle böyle bir bağ kurmuş çocukların sınıf ortamında gözden kaçırılma ya da görmezden gelinme olasılıkları yüksektir (Howes & Ritchie, 2002, s. 16). Güvensiz kararsız/dirençli bağlanan çocuklar da yetişkinlere güven duymaz, ancak bunu daha farklı bir biçimde gösterirler.

Güvensiz kararsız/dirençli bağlanmada çocuklar, ortada öğretmenleri ile ilgili bir sebep yokken telaşlı ve rahatsız bir şekilde davranırlar (Bergin & Bergin, 2009). Sık sık ağlarlar ve teselli olmaları zordur. Temizlik gibi sınıf rutinlerini gerçekleştirmeye direnirler. Öğretmen odadan ayrıldığında ağlarlar. Zor görevlerle karşılaştıklarında kolayca sinirlenebilirler. Öğretmene ulaşmak isteklerinde bunun hemen gerçekleşmesini isterler, bu konuda sabırsızlardır ve öğretmenin onlara cevap verme girişimlerinden memnun değildirler. Öğretmenleriyle çatışmalarına neden olabilecek yıkıcı davranışlar sergileyebilirler. Güvensiz, kararsız/dirençli bir çocuğun geçmiş bağlanma deneyimlerinde tutarsızlıklar vardır. Bu nedenle, çocuk çevresindeki yetişkinlere hem aşırı bağımlı olma hem de onları reddetme davranışını gösterir (Howes ve Ritchie, 1999).

Dağınık bağlanma gösteren bir çocuğun çevresinde yetişkinlerle nasıl etkileşime gireceği konusunda belirli bir stratejisi yoktur. Bu çocuklar düşmanca, saldırgan davranışlar gösterebilir ve yardıma ihtiyaçları olduğunda yetişkinlere başvuramazlar. Dağınık bağlanan çocukların davranışları hem kaçınan hem kararsız/dirençli bağlanmaya ait bileşenleri içermektedir. Bununla birlikte, çocukların bazı bağlam dışı davranışları da bulunmaktadır. Örneğin, çocuklardan kurallara uymaları beklendiğinde sınıf içerisinde konudan bağımsız bir şekilde geri geri yürümek veya kendi etrafında dönmek gibi davranışlar sergileyebilirler. Genellikle, bu grupta öğretmenler için davranışları en az öngörülebilir çocuklar yer almaktadır (Howes & Richie, 2002, s.19).

Güvenli bağlanmada çocuklar, incinir veya üzürlürse öğretmenin desteğini ve tesellisini kabul ederler. İstediklerinde kendi kendilerine öğretmene sarılabılırlar. Oyun sırasında öğretmenle temas kurmaktan çekinmezler. Etkinliklerini öğretmenleriyle kolayca paylaşırlar, yaptıklarını gösterirler ve öğretmenin oyuna girişini memnuniyetle karşılarlar. İhtiyaç duyduklarında öğretmenden yardım isterler. Kortuklarında ya da üzüldüklerinde öğretmene sarılarak rahatlayabilirler. Bilgi için öğretmenin yüzünü okurlar. Kolayca yönergeleri takip ederler ve öğretmen onlarla katı bir şekilde konuşursa üzürlürler. Güvenli bağlanan çocuklar günün başında öğretmenlerini görmekten memnun olurlar. Gün boyu ara ara öğretmenlerini kontrol ederler. Bu çocuklarla eğitim akışı içerisinde geçişleri uygulamak kolaydır. Öğretmenler çocukları istenmeyen bir davranışları için uyardığında öğretmeni dinlerler (Howes & Richie, 1999).

2.4. Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Boyutları

İlişki, en az iki kişi arasında gerçekleşen etkileşimlerin süreklilik ve ardışıklık göstermesiyle oluşur ancak etkileşimlerin ve bireylerin özelliklerinin doğrudan toplamı olmayıp, kendine ait bir kimliği ve hafızası olan ikili bir sistem olarak tanımlanır. Bireyler arasındaki mevcut etkileşimler, erken etkileşimlerden etkilenirken gelecekte oluşacak etkileşimleri de şekillendirmektedir. Gözlemlenebilen davranışlara göre daha soyut bir biçimde oluşan etkileşim örüntüleri ile karşılıklı beklenti ve inançlar sistemli bir şekilde bir araya gelerek ilişkiyi oluşturur. (Hinde, 1987; Pianta, 1997; Sroufe, 1989).

Furman (1984), ilişkileri ikili kişilerarası etkileşimler için bir bağlam olarak görmektedir. Çünkü taraflar arasındaki etkileşimler ilişki içerisinde anlam bulmaktadır.

Aynı tepkilerin veya davranışların farklı bir bağlam olan bir başka ilişkideki anlamları farklı olabilir. Okul öncesi eğitimin başlamasıyla çocuklar için farklı bir bağlam olarak ortaya çıkan öğretmen-çocuk ilişkileri Pianta ve diğerlerine (1995) göre öğretmen ve çocuğun bu bağlama katılım düzeyi ve katılımındaki olumlu ya da olumsuz duygular ile tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin her bir çocuğa yaklaşımı farklıdır ve her çocukla kurulan ilişki bireyseldir. Bazı çocuklarla öğretmenler arasında güçlü duygusal bağlar kurulabilirken bazıları açısından yakınlık sağlanması zor olabilmektedir (Pianta vd., 1995). Öğretmen-çocuk ilişkisi çocuk katılımının seviyesine bağlı olarak duygusal özellikleri kapsayan yakınlık, çatışma ve bağımlılık yapılarıyla açıklanmaktadır (Pianta vd., 1997).

Bu çerçevede yakınlığın tanımı, öğretmen ve çocuk arasındaki sıcaklık ve açık iletişimin derecesi olarak ifade edilmektedir (Birch ve Ladd, 1996; Buyse, Verschueren, Verachtert ve Damme, 2009). Yakınlık çocuğun öğretmene rahatlıkla yaklaşabilmesini, duygu ve deneyimlerini öğretmeniyle paylaşabilmesini, üzüldüğünde öğretmenini destek kaynağı olarak görebilmesini sağlar. Çocukların öğretmenleriyle sıcak ve açık bir şekilde iletişim kurmaları okula karşı olumlu duygulara sahip olmalarını kolaylaştırır. Öğretmenlerle kurulan yakın ilişkiler, çocukların olumlu davranışlarını artırabilmeleri ve sınıf içerisinde saldırganlık gibi istenmeyen davranışlardan uzaklaşabilmeleri için potansiyel bir duygusal destek ve güvenlik kaynağıdır (Birch & Ladd, 1998). Çocuklar bu yakın ilişkiden yola çıkarak öğretmenlerini akranlarıyla olan ilişkileri de dahil olmak üzere diğer sosyal ilişkileri için kaynak olarak kullanabilirler (Howes, 2000). Akademik açıdan ise yakınlık içeren öğretmen-çocuk ilişkisi, çocukların okul ortamına uyum ve katılımlarının artması için motive edicidir ve daha yüksek akademik başarıyla ilişkilidir (Birch & Ladd, 1997; Birch & Ladd, 1996; Brock & Curby, 2014; McCormick & O'Connor, 2015).

Öğretmeler için çocuklarla olumlu ve sağlam ilişkilere sahip olmak, çocukların başarılarını teşvik etme konusunda ekstra zaman ve enerji harcamak için onlara motivasyon sağlamaktadır. Bunun aksine, olumsuz öğretmen-çocuk ilişkileri, öğretmenlerin sık sık çocukların davranışlarını kontrol etme girişimlerine yol açabilir ve bu nedenle destekleyici bir eğitim ortamı oluşturmak güçleşebilmektedir (Hamre & Pianta, 2001) Çoğu zaman bu gibi olumsuz ilişkiler çatışma ile açıklanır. Yakınlığın aksine çatışma, uyumsuz etkileşimler ve öğretmenler ile çocuklar arasındaki yetersiz uyumu ifade etmektedir (Buyse vd., 2009). Çatışma aynı zamanda, öğretmen çocuk

ilişkisinde bir stres faktörü olarak çocukların okuldaki aktivitelerine olumsuz bir şekilde yansıyabilmektedir (Birch & Ladd, 1997).

Öğretmenleri ile çatışmalı ilişkileri olan çocukların daha zayıf akran ilişkilerine sahip oldukları (Howes, 2001), daha yüksek düzeyde davranış problemleri sergiledikleri (Baker, 2006) ve düşük akademik başarıya ilişkin sonuçlar gösterdikleri belirtilmektedir (McCormick & O'Connor, 2015). Erken dönemde çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkilerinin, çocuklar için ilerleyen süreçte azalan prososyal davranışları ve akranlar arasında artan agresif davranış düzeylerini yordadığı belirtilmektedir (Birch & Ladd, 1998) Aynı zamanda, çatışmanın okuldan kaçınma ile pozitif olarak, işbirliği ve sınıfta kendi kendini yönetebilme davranışlarıyla ise negatif bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur (Birch & Ladd, 1997; Spilt, Hughes, Wu & Kwok, 2012).

Son olarak ilişkideki bağımlılık, bir destek kaynağı olarak öğretmene aşırı bağımlılığın göstergesi olan ve yaşa uygun olmayan bir biçimde güven arayışının derecesini yansıtan fazla sahiplenici çocuk davranışlarını ifade etmektedir. Öğretmene aşırı bağımlı olan çocuklar, okul ortamını keşfetme davranışlarında eksikler gösterebilir ve diğer sosyal ilişkilerinin oluşturulması sırasında belirsiz ya da tutarsız davranışlar sergileyebilirler. Sıklıkla öğretmenleriyle ilgilendikleri için akranlarıyla daha az etkileşime girebilir, böylelikle akranlarıyla sosyalleşme ve temel sosyal becerileri geliştirme fırsatlarını kaçırlar. Yalnızlık duygusu ve okula ilişkin olumsuz tutumlar öğretmene karşı fazla bağımlılık gösteren çocuklarda daha yaygındır (Birch & Ladd, 1997; Howes, Hamilton & Matheson, 1994).

Öğretmen-çocuk ilişkileriyle ilgili yapılmış çalışmalarda bağımlılık boyutuna diğer boyutlara kıyasla daha az yer verilmiştir (Birch & Ladd, 1998; Howes vd., 1994). Bazı çalışmalarda bağımlılık boyutu daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilmesi için çatışma ile birleştirilmiştir. Bu durumun nedeninin öğretmen-çocuk ilişkisinin ölçümünde kullanılan araçlarda çatışma boyutunun düşük iç tutarlılığa sahip olması ya da bağımlılığın öğretmenlerce olumlu veya olumsuz algılanma şeklinin kültürel olarak farklılaşması olduğu belirtilmektedir (Koca, 2010; Koomen vd., 2012)

Bağımlılığın; çocuklarda sınıf içi etkinliklere katılım düzeyinin düşük olmasıyla (Birch & Ladd, 1997), bu katılımdaki düşük bağımsız davranış düzeyiyle (Doumen, Koomen, Buyse, Wouters, & Verschueren, 2012) davranış problemlerinin daha sık görülmesiyle (Birch & Ladd, 1998), problemlili akran ilişkileriyle (Howes vd., 1994; Troop-Gordon & Kopp, 2011) ve akran zorbalığına maruz kalma ile ilişkili olduğunu bulunmuştur (Palermo, Hanish, Martin, Fabes & Reiser, 2007; Spilt, Vervoort, &

Verschueren, 2017). Ayrıca, Hamre ve Pianta (2001), anaokulunda bağımlı ve çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkilerinin, çocukların akademik başarıya ilişkin sonuçları ile uzun vadede sınıfta kalma ve okul otoritesine karşı çıkma gibi durumlarını yordadığını belirtmektedir.

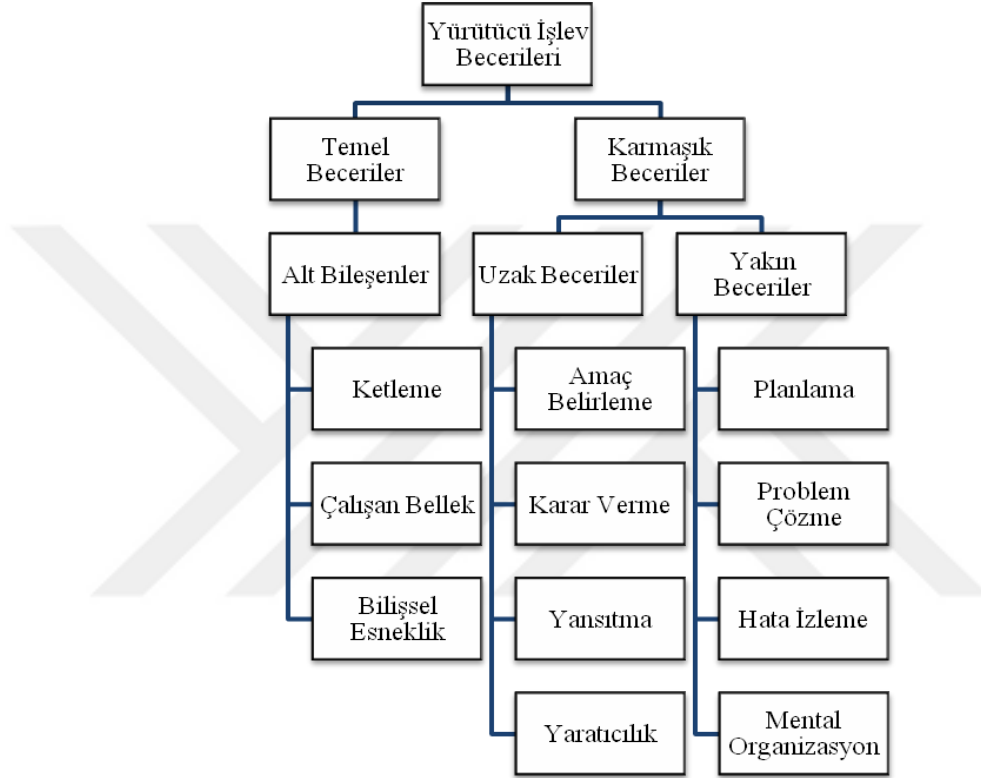
Öğretmen-çocuk ilişkisinin boyutlarında görülen farklılaşmalar bu ilişkinin niteliğine dair değişiklikleri ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, oluşan bu değişikliklerin anlaşılmasını sağlayan faktörler arasında çocuğa ilişkin özelliklere değinen çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir (Li-Grining vd., 2010; O'Connor vd., 2011; Pianta & Hamre, 2009). Çocukların problem davranış sergileme durumları, okula uyum düzeyleri, sosyal ve duygusal yetkinlikleri öğretmenleri ile olan ilişkilerindeki çatışma, bağımlılık ve yakınlıkla ilişkilidir (Birch & Ladd, 1997; Murray & Greenberg, 2000; Spilt, Koomen & Mantzicopoulos, 2010). Benzer bir şekilde, yürütücü işlev becerileri de çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinde etkili olabilecek alanlarda ve hem sosyal hem akademik yaşantıları üzerinde önemli bir role sahiptir (Danilewitz vd., 2016; Jacobson vd. 2011; Vitiello & Greenfield, 2017).

2.5. Yürütücü İşlev Becerileri

Kaynağı sinirbilim literatürüne dayanan “yürütücü işlev” terimi genellikle; beynin pre-frontal korteks bölümünün sorumlu olduğu, hedefe yönelik davranışların sürdürülebilmesinde ve problem çözebilmede kullanılan bir dizi zihinsel süreç olarak tanımlanmaktadır (Fuster, 2008). Yürütücü işlevler; ketleme becerisi ile baskın tepkileri engellemek, bilişsel esneklik ile çoklu kümeler arasında dikkat odağını değiştirmek ve çalışan bellek aracılığıyla bilgileri hatırlamak ve işlem yapmak için kullanılan süreçlerdir (Fuster, 2008). Literatürde, yürütücü işlevlerin bileşenleri hakkında çeşitli bakış açıları ve tartışmalar mevcuttur. Bazı araştırmacılar yürütücü işlevleri üniter bir yapı olarak ele alırken (Baddeley, 2012; Kane & Engle, 2002), bazı araştırmacılar bu işlevlerin ayrılabilir olduğunu ve farklılaşabileceğini iddia etmektedir (Lehto, Juujarvi, Kooistra ve Pulkkinen, 2003).

Öte yandan, yürütücü işlevlerin bileşenleri konusunda da literatürde hem birbiri yerine kullanılan farklı terimler olduğu hem de yürütücü işlevlerle ilişkili olan fakat bir alt boyut olmayan faktörlerin genel yapı içerisine dahil edildiği görülmektedir. Bu karışıklığın giderilmesi için yürütülen geniş çaplı bir proje sonucunda yürütücü işlevlerin üç alt boyutu olduğu ortaya çıkmıştır (Bailey, Barnes, Park, Sokolovic &

Jones 2018). Yürütücü işlev becerilerinin temel alt bileşenleri; ketleme, çalışan bellek ve bilişsel esneklik olarak belirlenmiştir. Yürütücü işlev becerileriyle ilişkili daha karmaşık yapıları içeren beceriler ise yakın ve uzak beceriler olmak üzere iki şekilde gruplandırılmıştır. Yakın beceriler; planlama, problem çözme, hata izleme ve mental organizasyondan oluşmaktadır. Uzak becerilerin ise amaç belirleme, karar verme, yansıtma ve yaratıcılık boyutlarını içerdiği belirtilmektedir (Bailey ve diğerler, 2018).



Şekil 1. Yürütücü işlev becerileri hatitası

Kaynak: Bailey vd., 2018

2.5.1. Yürütücü İşlev Becerilerinin Bileşenleri

2.5.1.1. Çalışan Bellek

Bu beceri, kısa süreli bilgileri akılda tutabilmeyi ve bu bilgilerle ilişkili işlem yapabilmeyi sağlamaktadır. Öncelikle dikkat gerektiren kontrol becerisi ve aradan geçen zamana rağmen bilgileri kısa süreli bellekte tutabilme becerisi çocuklarda 2 yaş civarında gelişmeye başlamaktadır. Bu beceriler, anaokulu yıllarında hızlı bir şekilde gelişerek çalışan bellek haline dönüşmektedir. Çalışan bellek, geçici bir süre bilgileri akılda tutabilme ve bu bilgileri kullanarak bir işi tamamlama veya bir durum karşısında

uygun tepki verebilmeleri konusunda çocuklara yardımcı olmaktadır. Bu yapı geliştikçe çocuklar, daha karmaşık yürütücü işlev becerileri kullanılabilmekte ve bu sayede çeşitli durumlar karşısında karmaşık ve çok adımlı görevleri yapabilmekte, akıllarındaki kuralları hatırlayıp uygulayabilmektedirler (Baddeley, 2012; Garon, Bryson, & Smith, 2008).

2.5.1.2. Ketleme

Baskın bir yanıtın/tepkinin bilinçli olarak engellenmesidir. Doğal ve otomatik olan bir eğilimden vaz geçip onun yerine o kadar baskın olmayan başka bir tepkinin oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (Barkley, 1997). Ketleme becerisi, kısmi olarak dikkat kontrolü ve çalışma belleğinin gelişimine bağlıdır. Ketleme geliştikçe, bireyler daha kontrollü davranışlar sergileyebilmektedir. Bu yapı, harekete geçmeden önce durup düşünebilme becerisini, daha iyi organize olabilmeyi, daha iyi planlar yapabilmeyi ve daha iyi problem çözebilmeyi sağlamaktadır. Günlük faaliyetler esnasında ketleme, çocukların davranışlarını kontrol edebilmeleri için önemlidir. İlk olarak, çocuklar 1 yaşlarına yaklaşırken öncelikle motor tepkilerin kontrolü görülmeye başlamaktadır. Çocuklar bilişsel olarak ailelerinin getirdiği kısıtlamaları farkedip bunları anlamaya başladıklarında ve bu becerinin gelişmesiyle birlikte ketleme; davranış, duygu ve düşüncelerin kontrolünün sağlanabilmesi için kullanılmaya başlamaktadır (Barkley, 1997). Çocuklar ketlemeye ilişkin karmaşık görevleri yaparken, özellikle görev kendi içerisinde çelişkili kurallar barındırıyorsa, çocukların kendilerinden beklenen davranışları sergilemeleri için, çalışan belleği de kullanmaları gerekmektedir. Ketleme becerisi okul öncesi dönem sonrasında büyük bir gelişme göstermektedir (Fuster, 1999; Tregay, Gilmour, & Charman, 2009).

2.5.1.3. Bilişsel Esneklik

Bilişsel esneklik; bilinçli olarak, farklı bilişsel stratejiler arasında geçiş yapabilme becerisi olarak tanımlanmıştır. Dikkat kontrolünü gerektirmektedir ve çalışan bellek ile ketleme becerileri üzerine inşa edilmiştir. Bilişsel esneklik gerektiğinde, verilen dikkati, bir gereksinimler kümesinden başka bir gereksinimler kümesine kaydırabilmeyi sağlar ve bu kimi zaman çelişkili kuralları da içinde barındırabilmektedir. Günlük yaşantıda, bilişsel esneklik, alışılmış olmayan görevlerde ve problem çözebilmede önemli bir rol oynamaktadır. 3 yaş civarında görülmeye

başlamakta ve okul öncesi dönem sonrasında da gelişimine devam etmektedir (Diamond, Carlson, & Beck, 2005).

Karmaşık bir görevin tamamlanması gerektiğinde, davranışlarımız çevresel koşullara göre uyarlanabilir olmalıdır. Bununla birlikte, bu koşullar değiştikçe görev de gelişmeye devam eder, bu nedenle yeni koşullara adapte olunabilmesi için bireylerin dikkatlerini düzenli olarak odaklamaları gerekmektedir. Buna ek olarak, bireyler yeni görev gereksinimlerini etkili bir şekilde yorumlayabilmek için bellekteki bilgilerini yeniden yapılandırmaya ihtiyaç duymaktadırlar. O nedenle, bilişsel esnekliğin dikkat süreçlerine ve bilginin zihinde temsil edilmesine bağlı olduğu belirtilmektedir (Canas, Fajardo & Salmeron, 2006).

2.5.2. Biyolojik Açıdan Yürütücü İşlev Becerileri

Beyinde yürütücü işlevlerden sorumlu olan nöral alanlar; dorsolateral prefrontal, anterior singulat ve parietal korteksteki, duygusal tepkilerin düzenlenmesi ile de ilişkili ventral medial frontal ve limbik beyin yapılarıyla geniş bağlantıları olan yapılardır. Birlikte çalışan bu kortikal ve limbik yapılar, ceza ve ödüle karşı davranışsal engellemeyle ilişkili olan tepkilerin, ayrıca; tehdit ve stres durumlarına verilen tepkilerin düzenlenmesinden sorumludur (Blair, Zelazo & Greenberg, 2005). Prefrontal kortekste gelişen kendi kendini düzenleme süreçleri, bu uyarılma sistemlerinin tepki verme ya da otomatik tepkiyi engelleme durumunu kontrol ederek modüle etmeye yaramaktadır (Derryberry & Rothbart, 1997). Okul öncesi dönemde yürütücü işlevler dikkat, duygu ve davranış düzenleme becerisinin geliştirilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır (Rueda, Posner & Rothbart, 2005).

Ek olarak, genetik faktörler, cinsiyet ve yaşın yürütücü işlevler üzerindeki etkili olduğu belirtilmektedir (Baddeley & Hitch, 2000; Hasselhorn, Mahler & Grube, 2005; Towse & Cowan, 2005). Bebeklik döneminde, 7-12 aylık bebeklerde ketleme ve çalışma belleğinin gelişmeye başladığı görülmektedir. Bu aşamada beceriler oldukça kırılgandır. 3-5 yaş arası çocuklar, ketleme ve çalışma belleği görevlerinde performansta önemli kazanımlar göstermektedir ve bu yaş aralığında bilişsel esneklik ortaya çıkmıştır. 15 yaşta, çalışma belleği, ketleme ve bilişsel esneklik yetişkinlikte görülen küçük artışlar dışında neredeyse olgunlaşmıştır. 20-29 yaşları arasında, yürütücü işlev becerileri zirvededir ve yetiştin yaşlandıkça düşüşlerin görüldüğü kaydedilmiştir (Zelazo & Müller, 2002).

2.5.3. Sosyal Açıdan Yürütücü İşlev Becerileri

Her ne kadar yürütücü işlev becerilerinin gelişimi biyolojik olgunlaşmaya bağlı olsa da, süreç çevresel deneyimlerden de büyük ölçüde etkilenmiş görünmektedir (Blair, 2006; Ceci, 1991). İstismar veya şiddetli ihmal gibi, ilk yıllarda bu konuda problem yaşayan çocuklar, ilerleyen süreçte artan seviyede dikkat problemleri, duygu düzensizliği ve dil gecikmeleri göstermektedir (O'Connor, Rutter, Beckett, Keaveney, Kreppner & English and Romanian Adoptees Study Team, 2000). Travmatik deneyimler, hormonları ve stresle ilgili tepkileri değiştirerek yürütücü işlev sistemlerinin işleyişine etki etmektedir (Maughan & Cicchetti, 2002). Ek olarak, yürütücü işlevlerin gelişimi duyarlı bakıma ve sürekli dikkatin, planlama ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik fırsatlar içeren sosyal ve fiziksel çevre koşullarına bağlı olarak değişebilmektedir. Çocukların, anne depresyonu, düşük sosyal destek düzeyi, stresli yaşam olayları ve şiddet, aile yoksulluğu gibi faktörlere maruz kaldıklarında, yürütücü işlevlerin gelişiminde gecikmeler yaşama olasılıkları daha yüksektir (Goldsmith & Rogoff, 1997).

2.5.3.1. Sosyo-Ekonomik Düzey ve Yürütücü İşlev Becerileri

Sosyo-ekonomik düzeyin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimi ile ilişkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur (Bernier, Carlson, Deschenes & Matte-Gagne, 2012; Evans & Schamberg, 2009; Mezzacappa, 2004). Matute Villaseñor, Sanz Martín, Gumà Díaz, Rosselli ve Ardila (2009), ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocukların dikkat ve hafızadaki performanslarının ilişkili olduğu belirtmektedir. Annenin eğitim düzeyi ile çocukların çalışma belleği, seçici dikkat ve ketleme becerisi arasında da önemli ilişkiler bulunmuştur. Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların yürütücü işlev beceri performansları da yükselmektedir. (Aran-Filippetti & Richaud de Minzi, 2012)

Ebeveynlerin eğitim düzeyinin yanı sıra, sosyo-ekonomik düzey çalışmalarda; gelir durumu, meslek ve ikamet bilgisi gibi özelliklerden oluşan bileşik bir değişken olarak ele alınmaktadır (Ardila, Rosselli, Matute & Guajardo, 2005). Özellikle gelir düzeyi, sosyal sınıfların ayrılmasında güçlü bir göstergedir. Çocuklar açısından, gelir düzeyinin; sosyal, gelişimsel, sağlık ve akademik sonuçlar üzerindeki etkisinin oldukça büyük olduğu ve gelir kaybının hem çocuk hem bakım sağlayıcılar için ciddi olumsuz sonuçlar doğurabildiği ifade edilmektedir (Hoffman, 2003). Nitekim, Evans ve

Schamberg (2009), erken çocukluk dönemindeki yoksulluğun genç yetişkinlikte (17 yaş) çalışma belleği performansını öngördüğünü belirtmektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyin çocukların nöro-bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisini vurgulayan bazı araştırmalar, yürütücü işlev becerileri ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkileri aile stres ve aile yatırım modelleri aracılığıyla açıklamaktadır (Conger & Donnellan, 2007; Hackman vd., 2015). Aile stres modelinde; ekonomik stres, bakım uygulamalarının kalitesi ile ebeveyn duyarlılığı ve yanıt vericiliğini etkileyerek çocukların gelişimleri üzerinde rol oynamaktadır. Aile yatırım modelinde ise sosyo-ekonomik düzey; öğrenme kaynaklarını, fiziksel çevreyi, ebeveynlerin çocuklarla geçirdikleri zamanı ve onlara sundukları rehberliğin derecesini etkileyerek çocukların gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Conger & Donnellan, 2007).

Ebeveyn bakım uygulamaları ve ev ortamı özelliklerinin hem yürütücü işlevlerden sorumlu beyin bölgelerinin gelişimini hem de tüm bilişsel ve davranışsal gelişimi etkilediği belirtilmektedir (Hackman, Farah & Meaney, 2010). Örneğin, problem çözdükleri sırada ebeveynlerinden aşamalı ve yapılandırılmış destek (yapı iskelesi) alan çocukların, yürütücü işlev becerilerindeki gelişimin daha olumlu ilerlediği ortaya çıkmıştır (Hammond, Müller, Carpendale, Bibok & Liebermann-Finestone, 2012). Aynı zamanda daha yüksek eğitim seviyesine sahip annelerin iletişim kurarken genellikle daha ifade edici olduğu ve bu durumun da çocuklarının bilişsel gelişimlerini etkilediği belirtilmektedir (Hoff, 2003). Evdeki öğrenme kaynaklarının eksikliğinin (Clark, Sheffield, Chevalier, Nelson, Wiebe & Espy, 2013) anaokulundaki ketleme ve bilişsel esnek becerisindeki gecikmeyi öngördüğü ortaya çıkmıştır.

Sosyo-ekonomik düzey, alternatif risk faktörleri aracılığıyla da çocukların yürütücü işlev becerilerini yordamaktadır (Hackman vd., 2015). Örneğin, yoksulluk içinde olan çocukların yaşadığı kronik, kümülatif fiziksel ve psiko-sosyal stres (Evans ve Kim, 2013), stres yanıt sistemleri üzerindeki etkili olarak pre-frontal korteks gelişimini de etkileyebilmektedir (Arnsten, 2009). Lipina, Martelli ve Colombo (2005) ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveyn mesleği, hane özellikleri ve hanede yaşayan kişi sayısı değişkenleri aracılığıyla belirlenen farklı sosyo-ekonomik düzeylerin, yürütücü işlevler becerileri üzerindeki etkilerinin beyin serebral düzenlemelerinin başladığı sırada, bebeklik döneminde ortaya çıkabileceğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların çalışan bellek ve ketleme becerilerinde üst sosyo-ekonomik düzeydekilere göre daha büyük eksikliklere sahip oldukları anlaşılmıştır (Bradley & Corwyn, 2002)

Sonuç olarak, alt sosyo-ekonomik yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesinde yararlanılabilecek fiziksel ve sosyal kaynakları azaltarak, çocuk ve aileler için bir stres kaynağı olarak olumsuz bir noktada bulunurken, üst sosyo-ekonomik düzey ise bunun aksine, daha duyarlı bir bakım ve ebeveynlerin eğitsel farkındalığı aracılığıyla çocukların gelişimleri için olumlu bir konuma sahiptir.

2.5.4. Yürütücü İşlev Becerilerinin Önemi ve Geliştirilmesi

Okul öncesi düzeyde çocukların yürütücü işlev beceri performansları matematik becerileri (Espy vd., 2004), okuma becerileri (Cain, Oakhill & Bryant, 2004), sosyal duygusal yetkinlik (Gündüz, Yağmurlu & Harma, 2015), davranış problemleri (Riggs, Blair & Greenberg, 2004), analogik akıl yürütme (Simms, Frausel & Richland, 2018) ve okula hazır bulunuşluk düzeyi (Vitiello ve Greenfield, 2017) gibi faktörler üzerinde önemli bir role sahiptir. Literatürde akademik başarı üzerindeki etkisine sıkça vurgu yapılmaktadır (Best vd., 2011; Brock vd., 2009; Lan vd., 2011; Monette vd., 2011; Van der Sluis vd., 2007).

Aynı zamanda, yapılan eğitimsel müdahaleler ve çeşitli uygulamalarla bu becerilerin geliştirildiği görülmektedir. Örneğin; bilgisayar tabanlı çalışma belleği ve akıl yürütme eğitimi (Bergman-Nutley, Soderqvist, Bryde, Thorell, Humphreys & Klingberg, 2011), bilgisayar tabanlı interaktif oyunlar (Mackey, Hill, Stone & Bunge, 2011), Alternatif Düşünme Stratejileri Eğitim Programı (Riggs, Greenberg, Kusché & Pentz, 2006), Zihin Araçları Erken Çocukluk Programı (Diamond, Barnett, Thomas ve Munro, 2007), Montessori Eğitim Programı (Howell, Sulak, Bagby, Diaz & Thompson, 2013), aerobik eğitimi (Best, 2010), bilinçli farkındalık (mindfulness) eğitimi (Flook, Smalley, Kitil, Galla, Kaiser-Greenland, Locke, Ishijima & Kasari, 2010) ve yoga eğitiminin (Manjunath & Telles, 2001) yürütücü işlev becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, erken çocukluk eğitiminde öğretmen-çocuk ilişkisi, yürütücü işlev becerileri ve öğretmen-çocuk ilişkisi ile yürütücü işlev becerilerini birlikte ele alan araştırmalar yer almaktadır. Çalışmaların sunumu, tarihlerine göre geçmişten günümüze doğrudur. Öncelikle yurt içinde ilgili değişkenlere yönelik araştırmalar sunulmuş, daha sonra yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Öğretmen-Çocuk İlişkisi ile İlgili Araştırmalar

Okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk ilişkisi ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalara bakıldığında, ilk yıllarda, ölçek geliştirme çalışması içerisinde öğretmen-çocuk ilişkisine yer vermesi açısından Fathi'nin (1991) çalışması dikkat çekicidir. Çalışmada amaç, Türkiye'de okul öncesi eğitim kalitesinin artırılması adına öğretmen davranışlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek aracı geliştirmektir. Çalışma grubu 22 uzman kişiden oluşmaktadır. Analizlerden sonra, ölçek başlangıçta 96 maddeliyken, son haliyle "T.E.B.O.S (Teacher Behaviour Observation Scale)" toplam 74 madde ve 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, öğretmen-çocuk ilişkisine dair; öğretmen-çocuk ilişkisinin sevgi ögesi, öğretmen-çocuk ilişkisinin duygusal ezim ögesi ve genel öğretmen-çocuk ilişkisi olmak üzere üç alt boyutu içermektedir. Aracın güvenilirlik çalışması için hazır hale getirildiği belirtilmiştir.

Bir diğer araştırma, Eyibakışlı (1991) tarafından Fathi'nin (1991) geliştirdiği "Öğretmen Davranışları Gözlem Ölçeği (Teacher Behaviour Observation Scale)" aracının güvenilirlik çalışmasını yapmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Analizler için, gözlemciler arasındaki güvenilirlik ve iç tutarlılık değerleri incelenmiştir. Gözlemciler arasında 57 madde için güvenilirlik sağlanmış ancak iç tutarlılık değerleri ile birlikte incelendiğinde, bütün ölçek için sonuçların anlamlı olmadığı bulunmuştur. Aracın yeniden gözden geçirilebileceği ya da ölçek yerine gözlem formu olarak kullanılabileceği belirtilmektedir.

Beyazkürk'ün (2005) araştırması ise, okul öncesi eğitimde "Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler (Banking Time)" programının öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, deney grubunda 5-6 yaş arası 54 çocuk ve kontrol grubunda 39 çocuk olmak üzere toplam 93 çocuk ve 8 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçüm için, "Yarı Yapılandırılmış Oyun Görüşmesi" ve "Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, müdahalenin çocuklar açısından öğretmen-çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilediği, ancak öğretmenler açısından ilişkiye dair bir farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmıştır. Ek olarak, çocukların ve öğretmenlerin cinsiyeti ile baba eğitimi değişkenlerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerinde etkili olmadığı, anne eğitim düzeyinin çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerini algılama biçimlerini farklılaştırdığı belirtilmektedir.

Beyazkürk ve Kesner (2005) yaptıkları araştırmada, temel eğitim düzeyinde öğretmen-çocuk ilişkisini Amerika ve Türkiye'deki örneklemi karşılaştırarak

incelemiştir. Çalışmada Türk katılımcılardan 40 okul öncesi öğretmeni, Amerikalı katılımcılardan 31 ilkokul öğretmeni, yaş ortalaması 6 olan toplam 747 çocuk yer almaktadır. İlişkilerin ölçümü için, “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, Türk öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinde yakınlık ve bağımlılık algısına düzeylerinin Amerikalı öğretmenlerden daha yüksek olduğu, çatışma açısından ise bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Şahin ve Anlıak’ın (2008) çalışmalarının amacı, özel ve devlet kurumlarında okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş arası çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiye dair bakış açılarının incelenmesidir. Çalışma grubunu İzmir’de bulunan 153 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların bakış açılarının belirlenmesinde “Yarı Yapılandırılmış Oyun Görüşmesi” kullanılmıştır. Sonuçlara göre, özel kurumlardaki çocuklar, öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri devlet kurumlarında eğitime devam eden çocuklara göre daha olumlu algılamaktadır.

Kıldan’ın (2008) araştırmasının amacı, okul öncesi öğretmenlerine yapılandırmacı yaklaşım temelinde verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ilişkisi ile öğretmen-ebeveyn ilişkisi üzerindeki etkisini incelemektedir. Örneklemde, Kastamonu’da bulunan 44 okul öncesi öğretmeni ile 176 çocuk (4-6 yaş) ve 352 ebeveyn yer almaktadır. Ölçümler için bilgi formlarının yanı sıra, “Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği”, “Öğretmen-Ebeveyn İlişkileri Ölçeği” ve “Ebeveyn-Öğretmen İlişkileri Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen-çocuk ilişkisine dair analiz sonuçlarına göre, hizmet içi eğitim sonunda deney ve kontrol gruplarının “Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği” son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Kıldan (2011), bir diğer araştırmasında ilköğretim ve okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk ilişkilerini öğretmen ve çocukların özelliklerine ilişkin çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma, Kastamonu’da farklı branşlardaki 276 öğretmen (Okul Öncesi, Sınıf, Sosyal, Türkçe, Fen bilgisi, Sanat, ve Matematik) ve 1104 çocuk yer almaktadır. Ölçüm için “Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği” kullanılmıştır. Analizlerle birlikte elde edilen sonuçlara göre, yalnızca öğretmenlere ilişkin değişkenler açısından, öğretmen-çocuk ilişkisini deneyim yılı ve branş türü etkilemekte; yalnızca çocuklara ait özellikler dikkate alındığında ise, bu ilişkiyi eğitim kademesi (sınıf), cinsiyet ve okul öncesi eğitim alıp almama durumunun etkilediği görülmektedir. Öğretmenler ve çocuklara ait özellikler birlikte ele alındığında, öğretmen-çocuk ilişkisinin; öğretmenlerin deneyim yılından, branşlarından, çocukların okul öncesi eğitim alıp almamasından ve cinsiyetlerinden etkilediği belirtilmektedir.

Tok (2011), okul öncesi eğitimde çocuklar ve öğretmenlerin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerini ve bu durumun davranışlarına nasıl yansıdığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 55 çocuk (6 yaş) ve 8 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçümlerde ilişki için, Yarı Yapılandırılmış Oyun Görüşmesi ve Öğretmen İlişki Görüşme Formu; davranışlar için, Öğretmen Etkileşim Ölçeği ve Öğrenci Gözlem Formu kullanılmıştır. Sonuçlara göre, çocukların ilişkiyi algılama biçimleri, ilişki içerisindeki davranışlarına yansımaktadır. Öğretmenlerin ilişkiyi algılama biçimi ile ilişki içindeki davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ek olarak, öğretmenin ilişkiyi algılama biçimi ile çocuğun ilişkiyi algılama biçiminin farklı olduğu görülmektedir. Öğretmen ve çocukların cinsiyeti ilişkiyi algılama biçimi üzerinde etkili değildir. Anne-babanın eğitim düzeyinin, çocukların ilişkiyi algılama biçimleri ve davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Demirkaya'nın (2013) çalışmasında, kapsayıcı eğitim çerçevesinde anasınıflarında özel gereksinimi bulunan ve bulunmayan çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler ve bu ilişkiyi yordayan faktörler incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 40 okul öncesi öğretmeni ile 54 özel gereksinimli ve 54 özel gereksinimi bulunmayan çocuk oluşturmaktadır. Ölçümlerde, "Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği" ve "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde; özel gereksinimli çocukların, özel gereksinimi bulunmayan çocuklara göre öğretmenleri ile daha çatışmalı ve daha az yakın bir ilişki kurdukları bulunmuştur. İlişkiyi yordayan çocuklara ilişkin faktörlere bakıldığında; çocukların ben merkezci ve dışa yönelim davranış puanlarının çatışma düzeyini; sosyal etkileşim, sosyal kabul ve bağımsızlık puanlarının ise yakınlık düzeyini yordadığı görülmektedir. Diğer faktörler açısından; deneyim süresi ve sınıf mevcudu değişkenlerinin bağımlılık düzeyini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tatlı (2014), araştırmasında okul öncesi dönemde çocukların, ebeveynleriyle ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemektedir. Çalışmanın örneklemini, alt ve üst sosyo-ekonomik gruptaki 348 çocuk ile çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler toplanırken, "Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği", "Öğretmen Çocuk İlişki Ölçeği" ve "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin Sosyal Beceri Alt Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde; olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların sosyal becerileri arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Gündüz'ün (2015) araştırmasında, 48-60 aylık çocukların öğretmen-çocuk ilişkileri ile çocukların akademik benlik saygıları ve okula sosyal uyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, Ağrı'da MEB'a bağlı ilköğretim okullarının anasınıfları ile anaokullarına devam 272 çocuktan oluşmaktadır. Ölçümler için, " Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği", "Akademik Benlik Saygısı Ölçeği" için "Okul Sosyal Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, akademik benlik saygısı ile olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi puanları artarken, çocukların okula sosyal uyum düzeyleri de artmakta, okulda olumsuz sosyal davranış sergileme düzeyi ise azalmaktadır.

Yılmaz-Genç (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitimde çocukların ve öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre öğretmen-çocuk ilişkisini karşılıklı olarak nasıl algıladıkları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Bursa'da okul öncesi eğitime devam eden 329 çocuk ile 32 öğretmenden oluşmaktadır. İlişkinin ölçümünde; çocuklar için, “Çocukların Öğretmen Desteğini Değerlendirmeleri Ölçeği”, öğretmenler için “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, çocukların ve öğretmenlerin ilişkiye yönelik bakış açılarının farklı olduğu ve öğretmenlerin mesleki deneyimi ile çocuğun yaşının ilişkiler için anlamlı yordayıcılar olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlere göre ilişki, erkek çocuklarla daha çatışmalı, kız çocuklarla daha yakın ve bağımlı olarak değerlendirilmektedir. Okul türü, ilişki için anlamlı bir yordayıcıdır. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin algısına göre, özel kurumlardaki çocuklarla kurulan ilişki, devlet kurumlarının anasınıflarındaki çocuklarla kurulan ilişkiye göre daha az bağımlıdır.

Dereli (2016) çalışmasında, öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik ve sosyal problem çözme becerilerini yordama durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunda, okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaş grubu 167 çocuk bulunmaktadır. Veri toplama aşamasında, “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği”, “Okul Öncesi Sosyal Yetkinlik” ve “Davranış Değerlendirme-Ebeveyn Formu Ölçeği” ile “Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği” araçlarından faydalanılmıştır. Analizler sonucunda, öğretmen-çocuk ilişkisi ile sosyal yetkinlik ve davranışları, sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ek olarak, öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma ve yakınlık çocukların sosyal yetkinli ve davranışlarını, sosyal problem çözme becerilerini yordamaktadır.

Güleç ve İvrendi (2016), yaptıkları çalışmada çeşitli değişkenlerle birlikte öğretmen-çocuk ilişkisinin 5-6 yaş arası çocukların sayı kavramı becerilerini ne düzeyde yordadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, okul öncesi eğitime devam eden 199 çocuk ve 199 ebeveyn ile 100 öğretmen oluşturmaktadır. İlişkinin belirlenmesinde “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” kullanılmıştır. Çoklu regresyon analiziyle ulaşılan sonuçlara göre, çocukların sayı kavramı becerilerini; ailelerin matematikle ilgili etkinlikler yapmaları, öğretmenlerin matematik etkinliklerine yer verme durumları ve matematik eğitimi ortamına yönelik tutumları ile öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma düzeyi değişkenleri yordamaktadır.

Nur, Aktaş Arnas, Abbak ve Kale (2018) araştırmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının anneleriyle ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerin çocukların okula uyumlarını yordama durumunu incelemiştir. Çalışmanın örnekleminde, Adana'da devlet kurumlarında okul öncesi eğitime devam eden 190 çocuk (6 yaş) ve çocukların anneleri ile öğretmenleri yer almaktadır. Öğretmenlerle kurulan ilişkinin belirlenmesinde “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” kullanılmıştır. Analizler sonucunda, anne ve öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkilerin çocukların okul uyum davranışlarındaki artışla, çatışmalı ilişkilerin ise okula uyum davranışlarındaki azalışla ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

Göktaş ve Gülay-Ogelman (2019) tarafından yürütülen çalışmada da okul öncesinde öğretmen-çocuk ilişkisinin, çocukların okula uyum düzeylerini yordama durumu incelenmiştir. Çalışmanın örnekleminde, Samsun'da anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu 133 çocuk ve 7 öğretmen katılımcı olarak yer almaktadır. Verilerin toplanması için “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” ile “5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar; öğretmen-çocuk ilişkisindeki uzlaşma ve yakınlık düzeyinin, çocukların okula uyum düzeyini yordamakta olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, ilişkideki bağımlılık, çocukların okula uyumlarını yordamamaktadır.

Altıntaş (2019), okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla olan ilişkilerini algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Isparta'da bulunan anaokullarına devam eden 209 çocuk ve 16 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçümler sırasında, "Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği" ve "4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Analizlerden sonra ulaşılan sonuçlara göre, ilişkide algılanan çatışma arttıkça çocukların sosyal beceri düzeylerinin azaldığı, yakınlık ve bağımlılık arttıkça ise sosyal beceri düzeylerinin

arttığı görülmektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliği çocuğun yaşına, öğretmenin deneyimine ve sınıf mevcudu değişkenlerine bağlı olarak değişmektedir.

Tüm bu araştırmalar değerlendirildiğinde, Türkiye’de son 20 yılda öğretmen-çocuk ilişkisine dair çalışmalara yer verildiği, son zamanlarda ise bu araştırmaların arttığı görülmektedir (Altındaş, 2019; Göktaş ve Gülay-Ogelman, 2019; Nur vd., 2018). Çoğunlukla, nicel yöntemler kullanılmış ve ölçümlerde öğretmen değerlendirmelerinden yararlanılmıştır (Dereli, 2016; Demirkaya, 2013; Gündüz, 2015; Kıldan, 2011). Gözlemlerin kullanıldığı ve çocukların değerlendirmelerine yer verilen (Şahin ve Anliak, 2008) araştırma sonuçlarına göre ise çocuk ve öğretmen bakış açılarında farklılıklar bulunduğu göze çarpmaktadır (Tok, 2011; Yılmaz-Genç, 2016). Bu ilişki, hem öğretmen hem çocuklara ilişkin değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmaların pek çoğunda, yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenler sıkça ele alınırken (Kıldan, 2011; Tok, 2011), sosyo-ekonomik düzey değişkeni için ayrı bir ölçme aracı kullanılmamıştır. Bunun için, ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyi bilgileri elde edilerek değerlendirmeler yapılmaktadır (Beyazkürk, 2005). Çalışmaların sonuçlarına göre, kız çocukların öğretmenleriyle daha yakın ilişkiler kurdukları, erkek çocukların ise daha çatışmalı ilişkilere sahip oldukları görülse de (Kıldan, 2011; Yılmaz-Genç, 2016) bazı araştırmalar cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur (Beyazkürk, 2005; Tok, 2011). Sosyo-ekonomik düzey açısından, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmen ve çocuklar arasında olumlu ilişkilerin arttığı belirtilmektedir (Beyazkürk ve Kesner, 2005). Yakın zamanda, bu ilişki daha çok okula uyum ve sosyal becerilerle ilgili değişkenlerle birlikte araştırılmaktadır (Altındaş, 2019; Göktaş ve Gülay-Ogelman, 2019; Nur vd., 2018). Okula uyum ve olumlu sosyal beceriler ile ilişkideki yakınlık arasında pozitif ilişkiler olduğu, bağımlılık ve çatışma ile düşük okula uyum ve sosyal beceri düzeyleri arasında ise negatif ilişkiler bulunduğu görülmektedir (Dereli, 2016; Gündüz, 2015; Tatlı, 2014). Ayrıca, az sayıda kültürler arası çalışma bulunmaktadır (Beyazkürk ve Kesner, 2005). Bu çalışmaların öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğine dair kültürel farkların bulunduğuna işaret etmesi, Türk örneklemindeki çalışmaların artırılabilceğini düşündürmektedir.

Yurt dışında, öğretmen ve çocuklar arasındaki ilişkileri inceleyen oldukça fazla araştırma bulunmaktadır. Burada öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocuğun özellikleri arasındaki ilişkileri konu alan araştırmalara değinilmiştir. Birch ve Ladd (1997) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyumlarıyla olan ilişkisini incelemiştir. Katılımcılar, 5 yaşında 206 çocuk ve

öğretmenlerden oluşmaktadır. Sonuçlara bakıldığında, okula uyum gücü ve ilişkideki bağımlılık arasında güçlü bir korelasyon olduğu görülmektedir. Öğretmen ve çocuk arasındaki bağımlı ilişkinin, çocuklar için düşük akademik performans düzeyi, okula ilişkin olumsuz tutum ve düşük düzeyde katılımlarıyla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. İlişkinin diğer alt boyutları açısından, çatışma düzeyi ile okuldan kaçınma ve okulu sevmeye, sınıftaki işbirliğine katılım düzeyleri de birbiri ile ilişkilidir. Öğretmen ve çocukların yakın ilişkileri ile çocukların akademik performansları, okulu sevmeye ve kendi kendini yönetme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Hamre ve Pianta (2001) yaptıkları çalışmada, anaokulundan ilkököl sekizinci sınıfa kadar öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların akademik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örnekleminde 179 çocuk yer almaktadır. Çocukların sınıf içinde sergiledikleri davranışların ve öğretmen-çocuk ilişkisinin ölçümü için öğretmen değerlendirmelerinden faydalanılmıştır. Sonuçlara göre, akademik ve okulla ilgili çıktılar ile ilişkideki bağımlılık ve çatışma arasında boylamsal olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu manidarlık erkek çocuklar ve problem davranış gösteren çocuklar için daha anlamlıdır. Ayrıca, çocuğun cinsiyeti, etnik grup özelliği ve bilişsel becerilerindeki değişiklik kontrol altına alındığında da aynı sonuç ortaya çıkmıştır.

Silver ve diğerleri (2005) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönemde olumsuz ebeveyn tutumu ve öğretmen-çocuk ilişkisinin ilkökula geçişten sonraki süreçte dışsallaştırma davranışı üzerindeki rolü incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 283 çocuk oluşturmaktadır. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; öğretmen-çocuk ilişkilerindeki çatışmanın, anaokulundan üçüncü sınıfa kadar olumsuz ebeveynlik ve dışsallaştırma davranışındaki hızlı artışı açıkladığı anlaşılmaktadır. Dışsallaştırma davranışındaki azalmanın ise öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık düzeyinin yüksek olması ile ilişkili olduğu, bu durumun özellikle ilkökula geçişte yüksek düzeyde dışsallaştırma davranışı gösteren çocuklar için anlamlı olduğu görülmektedir.

Baker (2006) araştırmasında, erken çocuklukta öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyumları üzerindeki rolünü boylamsal olarak incelemiştir. Araştırmanın örnekleminde, anaokulundan ilkököl beşinci sınıfa kadar eğitimlerine devam eden farklı etnik gruplardan 1310 çocuk ve 68 öğretmen yer almaktadır. Kullanılan ölçekler, “Student-Teacher Relationship Scale” ile “Behavior Assessment System for Children-Teacher Rating Scales for Children” araçlarıdır. Aynı zamanda, ilkököl düzeyi için akademik başarı testleri, okula uyum için ise dökümanlar

incelenmiştir. Sonuçlara göre; Öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliği; eğitim kademesi, cinsiyet ve okul türlerine göre farklılaşmaktadır. Cinsiyet açısından, kız çocuklarının erkeklere göre öğretmenleri ile daha yakın ve daha az çatışmalı ilişkiler kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyinde, anaokulundan ilköğretim yıllarına doğru ilişkideki yakınlığın azalışına yönelik bir eğilim olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların sınıf içerisindeki sosyal veya davranışsal çıktılarına da yordamaktadır. Genel olarak, olumlu ilişkiler, okula uyumu pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır. Aynı zamanda, öğrenme ve davranış problemleri yaşayan çocuklar, yaşamayan akranlarına kıyasla okula uyum ve akademik başarıları açısından olumsuz sonuçlarla karşılaşırken, öğretmenleri ile de daha az yakın ilişkiler kurmaktadır. Öte yandan, öğretmen-çocuk ilişkisinin, davranış problemlerinin çocukların akademik başarıları üzerindeki olumsuz etkilerini telafi edici bir özelliği olduğu anlaşılmıştır.

Palermo ve diğerleri (2007), öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların akademik hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, çocukların sosyal, agresif davranışları ve akran grubu tarafından dışlanma değişkenlerinin aracı rolü de test edilmiştir. Örnekleme, anaokuluna devam eden, etnik ve sosyo-ekonomik özellikler açısından çeşitlilik gösteren 95 çocuk yer almaktadır. Verilerin toplanmasında “Child Behavior Checklist-Teacher Report Form”, “Child Behavior Scale”, “Student-Teacher Relationship Scale” kullanılmıştır. Yapılan nicel ölçüm ve analizler sonucunda, çocukların sosyal davranış ve akran grubu tarafından dışlanma durumlarının öğretmen-çocuk ilişkisi ile akademik hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmektedir. Ayrıca, öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık ile çocukların davranışları arasında karşılıklı bir ilişki bulunmuştur.

Ewing ve Toyler (2009) çalışmalarında, öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi ile çocukların okula uyum davranışları arasındaki ilişkide; çocuğun cinsiyetinin, etnik grubun ve öğretmen ile çocuk arasındaki etnik eşleşmenin, düzenleyici rolünü incelenmiştir. Örnekleme, çeşitli etnik gruplardan 301 çocuk ve öğretmen yer almaktadır. Ölçüm için, “Student-Teacher Relationship Scale” kullanılmıştır. Cinsiyet ve etnik gruba dair bilgilere, yapılandırılmış görüşmeler ve bilgi formları aracılığıyla ulaşılmıştır. Sonuçlara göre, çocukların etnik grup özellikleri öğretmen-çocuk ilişkisi açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cinsiyet açısından ise kız çocukların okula uyum davranışları erkeklere göre öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlığın daha güçlü bir yordayıcısıdır. Ancak ilişkideki bağımlılık açısından, çocuğun cinsiyetinin düzenleyici rolu bulunmamaktadır. İlişkideki çatışma ise kız ve erkek çocuklar arasında

anlamli olarak farklılaşmamaktadır. Son olarak, etnik grup özelliği ve öğretmen-çocuk arasındaki etnik eşleşme öğretmen-çocuk ilişkisi ile okula uyum davranışları arasındaki ilişkide düzenleyici role sahip değildir.

Zhang ve Sun (2011), yaptıkları boylamsal araştırmada, okul öncesinde çocukların davranış problemleri ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örnekleminde, 2-3 yaş arası 105 çocuk ve çocukların öğretmenleri yer almaktadır. Ölçme aracı olarak, “Student-Teacher Relationship Scale” ve “Child Behavior Checklist/2-3” kullanılmıştır. Veriler iki kez okul başında ve ilk yılın sonunda toplanmıştır. Sonuçlara göre, dışsallaştırma davranışları ile öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma düzeyi arasında çapraz dalga ilişkisi olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, erken dönemde içselleştirme davranış sorunları ile ilerleyen dönemde öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma arasında da çapraz dalga ilişkisi olduğu belirtilmektedir. Son olarak, içselleştirici ve dışsallaştırıcı davranış problemleri ile öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık arasında anlamlı düzeyde karşılıklı bir ilişki bulunmamaktadır.

Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Van Craeyveldt ve Colpin’nin (2014) çalışmasında, okul öncesinde dışsallaştırma davranış problemleri geliştirme riski bulunan çocukların öğretmen-çocuk ilişkisi ile davranışsal uyumları arasındaki karşılıklı ilişkiler incelenmiştir. Çalışma grubunda 175 çocuk ve öğretmen yer almaktadır. Ölçümler, öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla belirlenen araçlar kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlara, göre öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma ile dışsallaştırma ve içselleştirme davranış problemleri arasında çift yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. İlişkideki bağımlılık ise içselleştirici davranışlarla tek yönlü, prososyal davranışlarla çift yönlü bir ilişki içerisindedir.

Yurt dışında, öğretmen-çocuk ilişkisi ve çocukların özellikleri ile ilgili çalışmaların; cinsiyet, etnik grup özelliği, yaş, sosyo-ekonomik düzey, davranış problemleri, okulla ilgili akademik hazır bulunuşluk ve okula uyum davranışları gibi değişkenlerle birlikte ele alındığı görülmektedir (Baker, 2006; Hamre ve Pianta, 2001; Silver vd., 2005). Çalışmalarda, çoğunlukla nicel yöntemler kullanılmış, boylamsal incelemeler yapılmış ve ilişki karşılıklı olarak ele alınıp ileri düzey istatistikler kullanılmıştır (Roorda vd., 2014; Zhang ve Sun, 2011).

Hem yurt içi hem yurt dışı çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, cinsiyet, yaş, sosyal beceriler, problem davranışlar ve akademik başarı ve öğretmen-çocuk ilişkisi ile ilgili araştırma sonuçlarının benzer olduğu ancak yöntemde kullanılan istatistiksel

analizlerin farklılaştığı görülmektedir. Türkiye’deki araştırmalarda, yurt dışındakilere kıyasla sosyo-ekonomik düzey değişkenine daha az yer verildiği, yurt dışında ise etnik çeşitliliğin daha sık ele alındığı görülmektedir.

2.6.2. Yürütücü İşlev Becerileri ile İlgili Çalışmalar

Erken çocuklukta yürütücü işlev becerilerine ilişkin yapılmış çalışmalar kapsamında yurt içinde; Çelik’in (2004) araştırmasında, 7-9 yaş arası çocukların bellek ve yürütücü işlev becerilerini kent ve köy bağlamında karşılaştırarak incelemiştir. Çalışmanın örnekleminde, şehir merkezinde ve köyde yaşayan 64 çocuk yer almaktadır. Ölçümler için, “Çocuklar İçin Bellek Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Kategori Testi”, “Raven Standart Progresif Matrisler Testi” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kentteki çocukların yürütücü işlev becerileri köydeki çocuklara göre daha iyi bir düzeydedir. Yaş arttıkça ölçek ve testlerden alınan puanlar artmaktadır.

Tuğay-İlyasoğlu (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, 3-5 yaş arası iki dilli ve tek dilli çocukların ketleme becerisi ve zihin kuramı becerilerinin incelenmesidir. Verilerin toplanmasında zihin kuramı ve ketleme deneyleri yapılmış, “Peabody Kelime Testi” ve “Mış Gibi Yapma Testi” kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, ketleme ve zihin kuramı becerilerinin yaşa göre farklılık gösterdiği, ancak iki ve tek dilli çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır.

Aktan-Erciyes’in (2012) çalışmasının amacı, 3 yaşından itibaren ikinci bir dile maruz kalan 4 ve 5 yaşlarındaki çocukların anadilleri ve yürütücü işlev becerilerini incelemektedir. Araştırmanın örneklem grubu, Türkçe ve İngilizce eğitim veren okullara devam eden 4 ve 5 yaş grubu toplam 106 çocuktan oluşmaktadır. Ölçümler “Erken Dil Gelişimi Testi - Türkçe sürüm, İngilizce sürüm”, “Değişken Kriterli Kart Eşleme Testi”, “Night-Day Task, Bear-Dragon, Snack-Delay Task, Gift-Delay Task” kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, anadil ve ikinci dil yeterlilikleri arasında yaşa bağlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Yürütücü işlev becerileri için ikinci dil yeterliliğinin önemli bir etkisi olduğu anlaşılmıştır. İkinci dildeki yeterliliğin yüksek olması, yüksek yürütücü işlev beceri performansı ile ilişkilendirilmiştir.

Karakelle ve Ertuğrul (2012) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; zihin kuramı, dil becerileri, çalışma belleği ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkilerin gelişimsel açıdan incelenmesi ve bu doğrultuda bir zihin kuramı modeli ortaya koymaktır. Araştırmanın örnekleminde, 36-48 ay arası 100 çocuk ve 53-72 ay arası 101

çocuk bulunmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; zihin kuramı için, iki yanlış kanı atfı testi ve bir görünüş gerçeklik testi kullanılmıştır. Çalışma belleği için “Ters Sayı Dizisi” ve dil becerileri için “Türkçe Erken Dil Gelişim Testi” araçlarından faydalanılmıştır. Son olarak, yürütücü işlevler için “Boyut Değiştirerek Kart Eşleme Görevi” uygulanmıştır. Bulgulara göre, üç yaşta çalışma belleğinin zihin kuramını yordama düzeyinin üst seviyede olduğu, beş yaşta ise en yüksek yordama gücüne dil becerisinin sahip olduğu görülmektedir. Ek olarak, üç yaşta çalışma belleğinin, beş yaşta dil becerisi zihin kuramını doğrudan yordadığı görülmektedir.

Sezgin’in (2013) araştırmasında, 6-8 yaş arası üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çeşitli değişkenlerle birlikte yürütücü işlev becerileri açısından karşılaştırılmıştır. Örneklem; 1., 2., 3. ve 4. sınıflara devam eden 197 çocuktan oluşmaktadır. Yürütücü işlev becerilerinin ölçümünde, “BRIEF-Behavioral Rating Inventory of Executive Function” aracı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, duygu kontrolü ve irade eğitimi alma durumunun yürütücü işlevler açısından olumlu ve anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur.

Etel ve Yağmurlu (2014), çalışmalarında zihin kuramı becerilerini sosyal yeterlilik ve yürütücü işlev becerileri açısından incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 3-5 yaş arası 107 çocuk oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında, “Ankara Developmental Screening Inventory”, “Theory of Mind Scale”, “The Turkish Expressive and Receptive Language Test”, “Peg-Tapping Task” ve “Day-Night Task” kullanılmıştır. Regresyon analizi sonucunda, yürütücü işlevlerin zihin kuramı becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. Alıcı dil becerisi ise sosyal yetkinliği ve yürütücü işlevleri doğrudan ve dolaylı olarak da zihin kuramı becerilerini yordamaktadır.

Bir diğer benzer çalışmada, Korucu (2014) tarafından, erken çocuklukta yürütücü işlev becerileri; zihin kuramı, sosyal yetkinlik ve saldırgan davranışlar açısından incelenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunda, 3 ve 6 yaş arasındaki 212 çocuk ve çocukların aileleri ile öğretmenleri yer almaktadır. Ölçümler sırasında “Zihin Kuramı Ölçeği” kullanılmış, sosyal yetkinlik ile saldırgan davranışlar öğretmen değerlendirmeleriyle, önleyici kontrol ebeveyn değerlendirmesi ile, yürütücü işlevler bireysel olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, yürütücü işlevlerin sosyal yetkinlik, saldırgan davranışlar ve zihin kuramı ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Şahin (2015), çocukların yürütücü işlev ve duygu düzenleme becerilerini bağlanma örüntülerine göre incelemiştir. Araştırmaya katılımcı olarak, 6 yaşında 137

çocuk dahil olmuştur. Veri toplama araçlarından; "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Hikayeleri", "Nesne Seçiminde Esneklik Görevi" ve "Okulöncesi Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, yürütücü işlev becerileri ve duygu düzenleme açısından güvenli bağlanmış çocukların ölçek puanlarının, kaçınmacı ve negatif bağlanmış çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çelik (2016), okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerileri ile hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışmanın katılımcıları, 4-5 yaş arası 69 çocuktan oluşmaktadır. Ölçümler için, yürütücü işlev becerileri sıcak ve soğuk olarak ele alınıp bireysel değerlendirmeler ile ebeveyn raporları aracılığıyla belirlenmiştir. Sonuçlara göre, yürütücü işlev becerileri sosyal ve bilişsel açıdan ilkokula hazır bulunuşluğu yordamaktadır.

Gültekin-Ahçı (2016a) çalışmasında, 3-5 yaş arası çocukların ketleme becerisi ve bilişsel esneklikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunda 70 çocuk yer almaktadır. Değerlendirmelerde, “Gece/Gündüz Görevi”, “Esnek Madde Seçimi Görevi” ile “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi” kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, bilişsel esnekliğin yaşa göre farklılaştığı ve alıcı dil becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Gültekin-Ahçı (2016b) bir diğer araştırmasında, 3-5 yaş arası çocukların yürütücü işlev ve dil becerileri ile annelerinin iskele kurma etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunda 70 çocuk ve 20 anne yer almaktadır. Ölçümlerde, “Gece/Gündüz Görevi”, “Esnek Madde Seçimi Görevi”, “Çocuklar İçin Kazanma-Kaybetme Görevi”, “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi” kullanılmıştır. Ayrıca, annelerin iskele kurma etkinlikleri tangramlar kullanılarak gözlenmiştir. Bulgulara göre, annelerin iskele kurma davranışları ile çocukların bilişsel esneklik ve dil becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğütçen (2020) araştırmasında, çocukların geometrik şekilleri tanıma durumları ile yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Karma desende planlanmış çalışmanın katılımcılarını, Denizli’de okul öncesi eğitime devam eden 48-66 ay arası 100 çocuk oluşturmaktadır. Ölçümler için, “Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri” ve “Geometrik Şekilleri Tanıma Testi” araçlarından yararlanılmıştır. Analizlerle birlikte ulaşılan sonuçlara göre, toplam puanlar açısından çocukların yürütücü işlev becerileri ile geometrik şekilleri tanıma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Yalnızca, “Geometrik Şekilleri Tanıma Testi” daire alt boyutunun yürütücü işlevlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, hem yürütücü

işlevler hem geometrik şekilleri tanıma durumu çocuğa ilişkin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşmamaktadır.

Türkiye’de yürütücü işlev becerileri ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, erken çocukluk eğitiminde ve psikoloji alanında yapılan çalışmaların çoğunun, bu becerilerin dil ve zihin kuramı ile ilişkisine ve yaşa bağlı değişimine yönelik olduğu görülmektedir (Karakelle ve Ertuğrul, 2012; Korucu, 2014). Son yıllarda, eğitim alanındaki çalışmalar artmıştır. Çalışmaların neredeyse tamamı nicel desende planlanmıştır. Ölçümler için, performans ve yetişkin değerlendirmesine dayalı ölçme araçları kullanılmaktadır (Gültekin-Ahçı, 2016b; Şahin, 2015).

Yürütücü işlev becerileriyle ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, Hughes ve Ensor (2007), çeşitli değişkenlerle birlikte okul öncesi dönemde yürütücü işlev becerileri ve problem davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın örnekleminde, 3-4 yaş arası 122 çocuk yer almaktadır. Zihin kuramı ve sözel yetenek ile yürütücü işlev becerileri için çoklu ölçümlerle ve çeşitli uzmanlarca testler uygulanmış, problem davranışlar derecelendirmeli bir ölçme aracıyla değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, zihin kuramı becerileri ve sözel yetenek ile problem davranışlar arasında anlamlı ilişki bulunmadığı ancak yürütücü işlev becerileri ve problem davranışlar arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, 3 yaşta yürütücü işlev becerileri, 2 yaşta sözel yetenek ile 4 yaştaki problem davranışlar arasındaki ilişkide düzenleyici role sahiptir.

Wåhlstedt, Thorell ve Bohlin (2008) tarafından yapılan boylamsal araştırmada, okul öncesinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) belirtileri ile yürütücü işlev becerilerindeki zayıflıkların sosyo-duygusal problem davranışlarını yordama durumu incelenmiştir. Araştırmanın örnekleminde, klinik dışı 87 çocuk yer almaktadır. Sonuçlar, erken DEHB belirtilerinin ve yürütücü işlev becerilerindeki zayıflıkların 2 yıl sonraki problem davranışların yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Fakat yürütücü işlev becerilerindeki zayıflıklara kıyasla DEHB belirtilerinin daha geniş bir alanda etkili davranış problemlerini açıklama gücü daha yüksektir.

Brock ve diğerleri (2009), çalışmalarında, sıcak ve soğuk yürütücü işlev becerilerinin çocukların akademik başarıları üzerindeki rolünü araştırmıştır. Araştırmanın örneklemi, anaokuluna devam eden 173 çocuktan oluşmaktadır. Sonuçlara göre, soğuk yürütücü işlev becerileri matematik başarısını, öğrenmeyle ilgili sınıf davranışlarını ve etkileşimi yordamaktadır. Ancak, sıcak ve soğuk yürütücü işlev

becerileri birlikte incelendiğinde akademik başarı ve öğrenme davranışlarını yordamadığı ortaya çıkmıştır.

Dilworth-Bart (2012) araştırmasında, okul öncesi dönemde çocukların yürütücü işlev becerilerinin, sosyo-ekonomik düzey, ev-çevre kalitesi ve akademik hazırbulunuşluk arasındaki ilişkideki aracık rolünü incelemiştir. Çalışma grubunda 54-66 aylık 49 çocuk ve çocukların anneleri yer almaktadır. Veriler, ev gözleminde ve laboratuarda toplanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, yürütücü işlev becerilerinin, sosyo-ekonomik düzey ve matematiğe ilişkin sonuçlar arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmektedir. Bu bulgular, çocukların sözel becerileri kontrol edildiğinde de doğrulanmaktadır.

Lawson ve Farah (2017) araştırmalarında, yürütücü işlev becerilerinin, sosyo-ekonomik düzey ve çocukların akademik başarıları arasındaki ilişkide ne ölçüde aracılık rolüne sahip olduğunu incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın verileri, bir başka araştırmanın veri setinden 6-15 yaş arası 336 çocuğa ilişkin bilgiye ulaşılarak toplanmıştır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, SED'in iki yıl boyunca okuma ve matematik başarısındaki değişiklikleri yordadığı anlaşılmaktadır. Ek olarak, yürütücü işlev becerileri SED ile matematik başarısı arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmektedir.

Yurt dışında, okul öncesi dönem ve eğitim kapsamında yapılmış çalışmalarda yürütücü işlev becerilerinin çoğunlukla uzun vadede çocukların akademik başarıları (Brock ve diğerleri, 2009) ve problem davranışları ile olan ilişkilerinin konu alındığı görülmektedir (Hughes ve Ensor, 2007; Wählstedt vd., 2008) Sosyo-ekonomik düzeyin dahil edildiği araştırmalarda ise yürütücü işlev becerilerinin akademik ve sosyal çıktılar açısından aracı bir role sahip olduğu görülmektedir (Dilworth-Bart, 2012; Lawson ve Farah, 2017).

2.6.3. Öğretmen-Çocuk İlişkisi ve Yürütücü İşlev Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Güler-Yıldız, Ertürk-Kara, Fındık-Tanrıbuyurdu ve Gönen (2014) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin çocukların öğretmenleri ile kurdukları etkileşimlerin niteliğine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu belirlenirken Ankara'da bulunan 30 sınıf sürece dahil edilmiştir. Veri toplama aşamasında, öncelikle "Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (CLASS)" kullanılarak öğretmen-çocuk etkileşimi açısından düşük ve yüksek niteliğe sahip 4 sınıf

seçilmiştir. Bu sınıflarda bulunan 80 çocuk için “Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğine göre çocukların yürütücü işlev becerilerinin farklılaştığını göstermektedir. Sosyal uyum ve hazzı erteleme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yoleri’nin (2017) çalışmasında erken çocuklukta çocukların mizaç özelliklerinin ve dil becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkilerindeki yordama durumu incelenmiştir. Örneklemde, 195 çocuk ve 12 öğretmen bulunmaktadır. Veriler ebeveynler ve öğretmenlerin değerlendirmeleri ile “Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği”, “Marmara Gelişim Ölçeği” ve “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Analiz sonrası elde edilen sonuçlara göre, öğretmen-çocuk ilişkisi, mizacın tepkisellik alt boyutu arasında negatif yönde, dil becerileri ile pozitif yönde ilişkilidir. Son olarak, mizacın tepkisellik alt boyutu ve dil becerileri, öğretmen-çocuk ilişkilerini anlamlı olarak yordamaktadır.

Rudasill, Rimm-Kaufman, Justice ve Pence’in (2006) araştırmalarının amacı, okul öncesi dönemde çocukların mizaç özelliklerinin ve dil becerilerinin öğretmenleriyle kurdukları ilişkinin niteliğini yordama durumunu incelemektir. Çalışmanın örneklemine Virjinya Eyaleti’ndeki anaokullarına devam eden, farklı etnik gruplardan, ailelerinin gelir durumu açısından risk altında bulunan 5 yaşında 99 çocuk ve mezuniyet dereceleri, yaşları, deneyim yılları ve maaş miktarı özellikleri açısından çeşitlilik gösteren öğretmenler katılmıştır. Veriler, “Teacher-Student Relationship Scale” kullanılarak, dil becerileri ise gözlem yoluyla ve mizaç “Children’s Behavior Questionnaire” aracıyla ölçülerek toplanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, düşük düzeyde dil becerisine sahip ve daha az utangaç çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerin daha çatışmalı olduğu görülmektedir. Dil ve davranışsal ketleme becerileri yüksek düzeyde olan utangaç çocukların ise daha bağımlı ilişkiler kurma olasılıklarının fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin bireysel farklılıkları, olumluya kıyasla olumsuz öğretmen-çocuk ilişkilerini daha fazla yordamaktadır. Son olarak, öğretmenlerin özelliklerinin, çatışmalı ve bağımlı ilişkilerdeki değişimi çocukların becerilerine göre daha fazla açıkladığı ortaya çıkmıştır.

Rudasill ve Rimm-Kaufman’nın (2009), çalışmasında, çocukların utangaçlık ve çaba gerektiren kontrol becerilerini içeren mizaç özelliklerinin öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliği ile öğretmen-çocuk etkileşiminin sıklığına hem doğrudan hem de dolaylı olarak katkısını incelemektedir. Araştırmanın örneklemde, 819 çocuk katılımcı bulunmaktadır. Veriler, okul öncesinde çocuklar ortalama 54 aylıkken ve birinci sınıfta

çeşitli ölçme araçlarıyla toplanmıştır. Yapısal eşitlik modeli analizi sonuçlarına göre; öncelikle, çocukların utangaçlığının, çaba gerektiren kontrol becerilerinin ve cinsiyetlerinin doğrudan öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma ve yakınlığa düşük düzeyde katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. İkinci olarak; çocukların utangaçlığı, çocuğun başlattığı öğretmen-çocuk etkileşimlerinin sıklığını açıklarken, çaba gerektiren kontrol becerisi, öğretmenin başlattığı etkileşimlerin sıklığını açıklamaktadır. Utangaçlık, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin sıklığı aracılığıyla dolaylı olarak öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlığı yordamaktadır. Son olarak, çocuğun ve öğretmenin başlattığı etkileşimlerin sıklığı birbirleriyle çift yönlü olarak ilişkilidir.

Berry (2012) çalışmasında, erken çocuklukta çocukların ketleme becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkiyi boylamsal ve karşılıklı olarak incelemiştir. Çocukların cinsiyeti, ailelerinin gelir ve eğitim düzeyi, etnik grup değişkenleri kontrol edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde, yaş ortalaması 4,5 olan 1364 çocuk ve çocukların aileleri ile öğretmenleri yer almaktadır. Veriler okul öncesinden ilkokul dördüncü sınıfa kadar geçen sürede tekrarlı ölçümlerle, “Continous Performance Test”, “Aggression Problems scale of the Teacher Report Form” ve “Student-Teacher Relationship Scale” aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlara göre, okul öncesi ve ilkokulda düşük düzeyde ketleme becerisi, öğretmen-çocuk ilişkilerindeki yüksek çatışma düzeyi ile ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte, ilerleyen süreçte ortaya çıkan çatışma da daha düşük düzeyde değerlendirilen ketleme performansını açıklamaktadır. Bu ilişki ilkokulda kız çocukları için daha güçlüdür. Son olarak, ketleme ile öğretmen-çocuk çatışması arasındaki ilişkide çocukların dikkat ve saldırganlık sorunlarının düzenleyici role sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Weiland, Ulvestad, Sachs ve Yoshikawa (2013) çalışmalarında şehir merkezindeki bir resmi okul öncesi eğitim kurumunun sınıf kalitesi ile çocukların yürütücü işlev becerileri ve kelime dağarcıkları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Örnekleme çeşitli etnik gruplardan, 4 yaşında 414 çocuk yer almaktadır. Ölçümler, çeşitli araçlarla bahar ve güz döneminde toplanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, yürütücü işlev becerileri ile sınıf kalitesi arasındaki ilişkinin doğrusal modeller için zayıf olduğu ya da doğrusal bir ilişkinin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ketleme becerisi ile sınıf kalitesi arasında ise kuadratik ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişki, sınıf kalitesinin yüksek olduğu sınıflarda daha güçlüdür. Bu bulgunun aksine, sınıf kalitesinin daha düşük olduğu durumda, Sınıf kalitesi alt boyutlarından olan sınıf organizasyonunun, diğer alt boyutlara kıyasla, çocukların çalışan bellek ve ketleme becerisinin en güçlü yordayıcısı

olduğu hipotezi reddedilmiştir. Sonuç olarak, sınıf kalitesi ile çocukların becerileri arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur.

Blair, McKinnon ve Family Life Project Investigators (2016) araştırmalarında, öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve yürütücü işlev becerilerinin bu ilişkideki düzenleyici rolünü boylamsal olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, çoğunlukla aileleri düşük gelirli ve kırsal kesimde bulunan 48 aylık 1292 katılımcı çocuk oluşturmaktadır. Analizlerle birlikte ulaşılan sonuçlara göre, yürütücü işlev becerilerinin ve olumlu öğretmen-çocuk ilişkisinin, matematik becerisinin yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ancak bu bulgu, “Kindergarten (ECLS-K) Mathematics Assessment Battery” için geçerlidir, “Woodcock-Johnson III Tests of Achievement Applied Problems” ölçeği için anlamlı değildir. Yüksek düzeyde yürütücü işlev beceri performansı ve olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi ise yüksek düzeyde matematik becerisiyle ilişkilidir. Anaokulunda ECLS-K ölçeğinden alınan puanlara göre matematik becerisi düşük olan ve yüksek düzeyde yürütücü işlev performansı ile öğretmenleriyle olumlu bir ilişkiye sahip olan çocuklardan beklenen matematik becerisinin küçük yaş grubunda daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öte yandan, büyük yaş grubunda düşük düzeyde matematik becerisine sahip çocuklar arasında daha önce en düşük matematik becerisine sahip çocukların, küçük yaş grubunda zayıf yürütücü işlev performansına ve daha az olumlu öğretmen-çocuk ilişkisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Choi, Castle, Williamson, Young, Worley, Long ve Horm (2016) araştırmalarında, okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk etkileşimlerinin ketleme becerisi üzerindeki rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Oklahoma'da Head Start programının uygulandığı kurumlarda bulunan 51 sınıftan toplam 169 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların ketleme becerileri, güz ve bahar dönemlerinde iki kez ölçülerek, öğretmen-çocuk etkileşimi ise güz döneminde bir kez CLASS aracı kullanılarak değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları, hiyerarşik regresyon modeline göre nitelikli öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocukların 6 ay içinde gelişme gösteren ketleme becerileri üzerinde anlamlı etkileri bulunmadığını göstermiştir. Fakat, nitelikli öğretmen-çocuk etkileşimlerinin gerçekleştiği sınıflarda, başlangıçta ketleme açısından zayıf performans gösteren çocukların, bir sonraki dönemde ketleme becerilerinde daha yüksek performans sergiledikleri anlaşılmıştır.

McKinnon ve Blair (2018) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönemde çocukların yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkilerini yordama durumu

boylamsal olarak incelenmiştir. Çalışmanın düzenleyici değişkenleri; dışsallaştırma davranış problemleri, sözlü zeka ve akademik başarıdır. Veriler, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki 1,292 ailenin ve çocuğun bilgilerini içeren “Family Life Project” örnekleminde alınmıştır. Ölçümler için, yürütücü işlev becerilerinin değerlendirilmesinde çok boyutlu bir batarya uygulanmış ve akademik başarı ile standartlaştırılmış sözel zeka testleri kullanılmıştır. Davranış problemleri ebeveynler tarafından raporlanmıştır. Anaokulu, birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri öğretmen-çocuk ilişkileri hakkında değerlendirme yapmıştır. Analiz sonuçları, yürütücü işlevlerin çocuklar 48 aylıkken yakınlığını pozitif olarak yordadığını ve anaokulundaki öğretmenlerle olumsuz ilişkileri yordadığını, ancak ilerleyen dönemde yakınlık veya çatışma boyutlarında anlamlı bir değişiklik olmadığını ortaya çıkarmıştır. Sözel zeka, yürütücü işlev becerileri ile yakınlık ve çatışma arasındaki ilişkileri düzenlemektedir, ilerleyen dönemde ise ilişkilerdeki yakınlığı değil yalnızca çatışmayı yordamaktadır.

Capobianco (2018) çalışmasında, yürütücü işlev becerileri ve öğretmen-çocuk ilişkisinin okula hazırbulunuşluğu yordama durumunu araştırmıştır. Çalışmanın örnekleminde, Kuzey Karolina bölgesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş arası 68 çocuk yer almaktadır. Yürütücü işlev ve okula hazırbulunuşluk becerileri performansa dayalı görevlerle ve ailelerin doldurduğu anketlerle ölçülmüştür. Öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliği öğretmenler ve çocuklar tarafından değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, yürütücü işlev becerileri, öğretmen-çocuk ilişkisi ve okula hazır bulunuşluk arasında anlamlı ve çok yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Özellikle ketleme becerisinin öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma ile güçlü bir ilişki içinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak, ketleme ve davranışsal hazır bulunuşluk arasındaki ilişki, öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma aracı değişken olarak kontrol edildiğinde anlamlı değildir.

Vandenbroucke, Verschueren, Desoete, Aunio, Ghesquière ve Baeyens (2018) araştırmalarında, öğretmen-çocuk ilişkisinin çalışan bellek gelişimi üzerindeki etkisini ve akademik başarıyı yordama durumunu incelemiştir. Örnekleimde, okul öncesi dönemde bulunan 107 çocuk yer almaktadır. Ölçümler, anaokulunda ve ilköğretim birinci sınıfın sonunda gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, çalışan belleğin iki alt boyutu olan sözel döngü ve görsel uzamsal taslak alanında zamanla orta ve büyük derecede artışların ve merkezi yürütme sisteminde ise büyük derecede artışın ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki bağımlılık, birinci sınıf sonunda çocukların görsel uzamsal taslak performansını önemli ölçüde yordamıştır. Ek olarak,

görsel uzamsal taslak ve sözel döngü performansı okuma ve matematik başarılarını yordamaktadır. Sonuç olarak bu araştırma, öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğinin çalışan bellek performansını için önemli olduğunu ve bunun da akademik başarı üzerindeki rolünü vurgulamaktadır.

McKinnon ve Blair (2019) çalışmalarında, çocukların yürütücü işlev becerileri, erken okuma ve matematik başarıları ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki karşılıklı ilişkileri boylamsal olarak incelemiştir. Çocukların etnik grupla ilgili özellikleri ve okullarının bulunduğu bölgeye göre belirlenen sosyo-ekonomik düzey, problem davranış ve sözel zeka değişkenleri kontrol değişkenleri olarak ele alınmıştır. Araştırmanın örnekleminde 759 çocuk yer almaktadır. Veriler, anaokulunun güz ve bahar döneminde, bir de birinci sınıf güz döneminde toplanmıştır. Analizlerle elde edilen sonuçlara göre, yürütücü işlev becerileri ile matematik başarıları arasında çift yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte, çatışmalı ilişkiler yürütücü işlev becerilerini ve okuma başarılarını yordamaktadır. Son olarak, ilişkideki yakınlık ile çocukların yürütücü işlev becerileri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Suntheimer ve Wolf (2020) öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlığın, okul öncesi dönemde kümülatif risk altında bulunan çocukların anaokuluda geçirdikleri bir yıl boyunca yürütücü işlev becerileri ve akademik başarılarının değişimi üzerindeki rolünü incelemiştir. Çalışmanın verileri bir başka araştırmanın 2010-2011 yılları güz ve bahar dönemlerine ait veri grubundan alınmıştır. Analizler ortalama yaşları 5,6 olan 11,100 ile 11,800 arasında çocuk katılımcının verileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde, kümülatif riskin tüm sonuçlarla negatif yönde ilişkili olduğu ve öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlığın ise tüm sonuçlarla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlığın kümülatif risk ve çalışma belleği ile okuma puanları arasındaki ilişkide düzenleyici değişken olduğu; bilişsel esneklik, ketleme veya matematik puanları için bu etkinin anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmen-çocuk ilişkisi ile yürütücü işlev becerilerinin birlikte ele alındığı çalışmalar içerisinde, Türkiye’de doğrudan bu konuda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında ise az sayıda benzer çalışma olduğu görülmektedir ve bu araştırmaların birçoğu Amerika’da gerçekleştirilmiştir (örn: McKinnon ve Blair, 2019). Çalışmalara genellikle düşük gelirli aileler dahil edilmiş (Choi vd., 2016; McKinnon ve Blair, 2018; Suntheimer ve Wolf, 2020), az sayıda araştırmada ise sosyo-ekonomik

düzey kontrol değişkeni olarak ele alınmıştır (McKinnon ve Blair, 2019). Araştırma sonuçlarının büyük oranda ortak paydası, yürütücü işlev becerileri açısından en çok ketlemenin öğretmen ve çocuklar arasındaki çatışmalı ilişkilerle ilişkili olduğu sonucudur (Capobianco, 2018; Rudasill vd., 2006). Çocukların ketleme becerilerindeki düşük puanların öğretmenleriyle ilişkilerindeki çatışma puanlarındaki artışla ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcutken (Berry, 2012; Weiland vd., 2013), Choi ve diğerleri (2016), çocukların ketleme puanlarındaki değişimin öğretmenleriyle olan etkileşimleriyle ilişkili olmadığını ifade etmektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki bağımlılık ise yakınlık ve çatışmaya göre daha az ele alınmıştır (Rudasill vd., 2006). Yürütücü işlev becerilerinin bileşenleri açısından da daha çok ketlemeye yer verilirken bilişsel esneklik görece daha az incelenmiştir (Suntheimer ve Wolf, 2020). Bununla birlikte, bu iki değişken arasındaki ilişki araştırılırken; çift yönlü, boylamsal çalışmaların ve farklı ilişki modellerinin kullanıldığı görülmektedir (Choi vd., 2016; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009; Vandenbroucke vd., 2018). Değişkenlerin konumuna bakıldığında, yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisini yordama gücüne (McKinnon ve Blair, 2018; Rudasill vd., 2006) veya okula ilişkin çıktılardaki aracı rolüne (Blair vd., 2016) değinildiği ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda, yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisi tarafından ne şekilde ve hangi düzeyde açıklandığı da incelenmiştir (Weiland vd., 2013). Sonuç olarak, aradaki ilişki ile doğrulanan modeller çeşitlilik göstermektedir. Bu konuda yapılan araştırmalara son zamanlarda ağırlık verildiği ve ilgili literatürün gelişmekte olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, aileleri farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan 54-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ile öğretmen çocuk ilişkisi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem bilgisi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ile verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma; tarama modelinde olup, deneysel olarak manipüle edilmeyen, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesinde kullanılan bir yöntem olan ilişkisel araştırma türünde planlanmıştır (Fraenkel & Wallen 2011). Tarama modeli; örnekleme oluşturan katılımcıların tutum, görüş ve eğilimlerinin nicel bir şekilde tanımlanmasına ve bu tanımların evrende genellenebilmesine olanak tanıyan, verilerin sıklıkla ölçekler ve yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplandığı kesitsel ve boylamsal çalışmalar olarak tanımlanır (Fowler, 2008). Karasar (2012), ilişkisel çalışmaları tarama araştırmaları kapsamında ele almıştır. Keşfedici ve yordayıcı olmak üzere iki türü bulunan ilişkisel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve gücü incelenir. (Fraenkel & Wallen 2011; Mertens, 2010). Bu çalışmada da değişkenler arası ilişki ve yordama durumu kesitsel olarak incelenmektedir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri; çocukların cinsiyeti ve ailelerinin bulunduğu sosyo ekonomik düzey, yürütücü işlev becerileri ve bağımlı değişkeni ise öğretmen-çocuk ilişkisidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Adana ilinde okul öncesi eğitime devam eden 42.386 çocuk ve 2.349 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (2018) istatistiklerine göre 2017-2018 yıllarında, Adana'da 3-6 yaş arası, MEB'e bağlı resmi kurumlarda 35.248, özel kurumlarda 3.451, MEB dışı kurumlarda 3.687 olmak üzere toplam 42.386 çocuk okul öncesi eğitimden faydalanmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise örneklem birimi olarak; Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı özel ve resmi anaokulları, gözlem birimini ise bu kurumlara devam eden 54-72 ay arası, normal gelişim gösteren 598 çocuk ile çocukların aileleri ve bu okullarda görev yapmakta olan 143 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Yürütücü işlev becerileri 5 yaş ve sonrasında daha belirgin özellik gösterdiğinden ve Türkiye'de 3-4 yaşta okullaşma oranı (% 38,55) düşük olduğundan çalışmanın örneklemini oluşturan çocukların yaş aralığı 54-72 ay olarak belirlenmiştir (Best, Miller & Jones, 2009; MEB, 2019). Örneklem büyüklüğü ise G-Power programı kullanılarak belirlenmiştir I. Tip hata değeri ,001, güven düzeyi ,99 ve güç analizi değeri ,99 iken örneklem büyüklüğü 534 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan örneklem sayısı ise 598 olmuştur.

Örneklem belirlenirken araştırmanın amacı gereği farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip ailelere ulaşılması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmaya tüm merkez ilçeler dahil edilerek maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde bölgeler ya da bireyler, örnek içerisindeki çeşitliliği en üst düzeyde tutma ölçütüne göre belirlenir (Mertens, 2010). Maksimum çeşitlilik örnekleme, problem doğrultusunda kendi içerisinde benzerlik gösteren çeşitli durumların belirlenmesini ve bu durumlar üzerinde çalışılmasını mümkün kılar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016).

3.2.1. Katılımcı Çocuklar ve Ailelerine Ait Demografik Bilgiler

Tablo 1'de katılımcı çocukların yaş ve cinsiyetleri ile ailelerinin yaş ve eğitim durumu özelliklerinin dağılımına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcı Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

		N	%
Çocuğun Yaşı	54-60	180	30,1
	61-66	112	18,7
	67-72	306	51,2
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	314	52,5
	Erkek	284	47,5
Ebeveynin Yaşı	19-24	21	3,5
	25-32	243	40,6
	33-38	216	36,1
	38-43	90	15,1
	44-49	22	3,7
	50+	6	1,0
Annenin Eğitim Durumu	Okur yazar değil	15	2,5
	Okur yazar	14	2,3
	İlkokul mezunu	122	20,4
	Orta okul mezunu	102	17,1
	Orta öğretim mezunu	192	32,1
	Fakülte/yüksek okul mezunu	142	23,7
	Lisansüstü/uzmanlık	11	1,8
Babanın Eğitim Durumu	Okur yazar değil	12	2,0
	Okur yazar	7	1,2
	İlkokul mezunu	117	19,6
	Orta okul mezunu	91	15,2
	Orta öğretim mezunu	193	32,3
	Fakülte/yüksek okul mezunu	152	25,4
	Lisansüstü/uzmanlık	26	4,3

Tablo 1’de belirtildiği gibi çalışmaya katılan çocukların yaşları incelendiğinde çocukların %30,1’inin 54-60 ay aralığında (180 çocuk), %18,7’sinin 61-66 ay aralığında (112 çocuk), %51,2’sinin 67-72 ay aralığında (306 çocuk) oldukları görülmektedir. Çalışmada yer alan çocukların %52,5’i kız (314 çocuk), %47,5’i erkektir (284). Ebeveynlerin %3,5’i 19-24 yaş aralığında (21 ebeveyn), %40,6’sı 25-32 yaş aralığında

(243 ebeveyn), %36,1'i 33-38 yaş aralığında (216 ebeveyn), %15,1'i 38-43 yaş aralığında (90 ebeveyn), %3,7'si 44-49 yaş aralığında (22 ebeveyn), %1,0'ı ise 50+ yaş grubunda (6 ebeveyn) yer almaktadır. Ebeveynlerin yaşlarına ilişkin bilgi, formu dolduran tek bir ebeveynin (anne ya da babanın) verdiği yanıtlar temel alınarak oluşturulmuştur. Genel Bilgi Fofmu'nda anne ve baba yaşı ayrı değişkenler olarak ele alınmamıştır.

Katılımcı annelerin eğitim durumuna bakıldığında, annelerin %2,5'inin okur yazar olmadığı (15 anne), %2,3'ünün yalnızca okur yazar olduğu (14 anne), %20,4'ünün ilkokul mezunu (122 anne), %17,1'inin orta okul mezunu (102 anne), %32,1'inin orta öğretim (192 anne), %23,7'sinin fakülte ya da yüksek okul mezunu (142 anne), %1,8'inin lisansüstü mezunu ya da uzman (11 anne) oldukları anlaşılmaktadır. Babaların ise %2,0'ı okur yazar değildir (12 baba), %1,2'si yalnızca okur yazar (7 baba), %32,3'ü ilkokul mezunu (117 baba), %15,2'si orta okul mezunu (91 baba), %32,1'i orta öğretim (193 baba), %25,4'ü fakülte ya da yüksek okul mezunu (152 baba), %4,3'ü lisansüstü ya da uzmanlık derecesine sahiptir (26 baba).

3.2.1.1. Katılımcı Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Demografik Bilgiler

Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri iki aşamalı kümeleme analizi ile belirlenmiştir. Analiz sonucunda alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyi ifade eden iki küme oluşmuştur. Kümeleme analizine dahil edilen 12 değişkenden önem düzeyi (predictor importance) % 30'un altında kalan 5 değişken (konutun kira veya airtlik durumu, oda sayısı, hanehalkı büyüklüğü, sosyal etkinliğe katılma sıklığı, ve dergi aboneliği) grup homojenliklerinin artırılması için analizden çıkarılmıştır. Önem düzeyinin büyüklüğüne göre ortalama aylık gelir (1,00), annenin eğitim düzeyi (,99), ısıtma düzeni (,93), eşya sayısı (,93), babanın eğitim düzeyi (,91), annenin mesleği (,44) ve evde bulunan kitap sayısı (,36) değişkenleri işleme alınmıştır. Oluşan kümelerin kalitesi orta düzeyde ve Silhouette değeri ,3'tür. 299 aile üst sosyo-ekonomik düzeyde, 299 aile alt sosyo-ekonomik düzeyde yer almaktadır. Tablo 2'de alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin özellikleri ile ilgili betimsel analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2.

Katılımcı Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzey Ortalamaları

Sed	Ortalama Aylık Gelir	Anne Eğitim Düzeyi	Isıtma Düzeni	Eşya Sayısı	Baba Eğitim Düzeyi	Annenin Mesleği	Kitap Sayısı
Üst	27,4 (3031- 4040 TL)	47,2 (Lisans)	49,2 (Kalorifer/ Klima)	8	48,8 (Lisans)	44,5 (Çalışmıyor)	30,8 (5)
Alt	48,8 (1200- 2020 TL)	37,1 (İlkokul)	88,0 (Soba)	5	36,1 (İlkokul)	78,9 (Çalışmıyor)	47,8 (Hiç)

Tablo 2'ye göre, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin %27,4'ünün ortalama aylık gelir düzeyi 3031-4040 TL aralığında, alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin %48,8'inin ise ortalama aylık gelir düzeyi 1200-2020 TL aralığındadır. Üst SED'de yer alan annelerin %47,2'si lisans mezunuyken, alt SED'de bulunan annelerin %37,1'i ilkokul mezunudur. Üst SED 'deki ailelerin %49,2'si ısıtma sistemi olarak kalorifer ya da klima kullanmaktadır. Alt SED'de yer alan ailelerin ise %88,0'ının soba kullandığı görülmektedir. Üst SED'de evdeki ortalama eşya sayısının 8, alt SED'deki ailelerin evlerindeki ortalama eşya sayısının 5 olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının eğitim durumu incelendiğinde üst SED'de bulunan babaların %48,8'inin lisans mezunu, alt SED'de bulunan babaların %36,1'inin ilkokul mezunu oldukları anlaşılmaktadır. Üst SED'deki annelerin %44,5 çalışmazken, alt SED'deki annelerin ise %78,9'u çalışmamaktadır. Üst SED'deki ailelerin %30,8'i bir ayda ortalama 5 kitap alırken, alt SED'deki ailelerin %47,8'i hiç kitap almamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, verilerin toplanması amacıyla demografik bilgilere ulaşılması ve sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesi için Genel Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Çocukların yürütücü işlev becerilerini ölçmek için Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler

Envanteri (ÇDYİE), öğretmenleri ile olan ilişkilerini değerlendirmek için ise Öğretmen Öğrenci İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Bu form, çocuk ve aileye ilişkin demografik bilgiler ile sosyo-ekonomik özelliklere ilişkin bilgileri içermektedir. Form, araştırmacı tarafından sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesinde kullanılan araçlardan, özellikle Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Anketi'nden ve ilgili literatürden faydalanılarak oluşturulmuştur. (Deniz, Türe, Uysal & Kunduroğlu-Akar, 2015; Kalaycıoğlu, Çelik, Çelen, & Türkyılmaz, 2010). Formda çocuğun yaşı ve cinsiyeti ile ailenin yaşı, eğitim durumu, meslek bilgisi, aylık geliri, oturdukları evin kira veya aitlik durumu, ısıtma-soğutma düzeni, evde bulunan eşya sayısı, oda sayısı, hanehalkı büyüklüğü, sosyal etkinliğe katılma sıklığı, evde bulunan kitap sayısı ve dergi aboneliği durumu bilgilerini içeren 15 madde bulunmaktadır.

3.3.2. Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE)

Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri (ÇDYİE), Thorell ve Nyberg (2008) tarafından 4-7 yaş arası çocukların yürütücü (yönetici) işlev becerilerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçüm, aileler ve öğretmenlerin derecelendirmeleri aracılığıyla gerçekleşir. ÇDYİE, çalışan bellek ve ketleme becerisi olmak üzere iki faktörlü, 26 maddeli ve 5'li likert tipi ölçek formunda oluşturulmuştur. Prosedüre göre katılımcılar her bir madde için, maddenin doğruluk derecesine göre 1-5 arasında bir puan (1: kesinlikle doğru değil, 5: kesinlikle doğru) vererek değerlendirmeye yapmaktadır. Puanlar, her bir alt ölçeği ifade eden madde gruplarının derecelendirme puanının toplanmasıyla elde edilir ve içerisinde ters madde bulunmamaktadır. Envanterden alınan puanın artması, yürütücü işlev becerilerinde güçlük yaşandığını ifade etmektedir.

ÇDYİE oluşturulurken Barkley'nin (1997) Hibrit Modeli temel alınarak öncelikle ketleme, planlama, çalışan bellek ve düzenleme olmak üzere 4 alt boyut oluşturulmuş, yapılan faktör analizi sonucunda çalışan bellek ve ketleme boyutlarını içeren iki faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ketleme (6 madde) ve düzenleme (5 madde) alt gruplarının toplam puanı ketleme alt ölçeğinden alınan puanı oluşturmaktadır. Planlama (4 madde) ve çalışan bellek (11 madde) alt gruplarının puanlar toplamı ise çalışan bellek

alt ölçeğinin puanını oluşturur. Ketleme, otomatik tepkilerin gerektiği durumlarda engellenebilmesini ifade etmektedir (örn, “Söylenilmesine rağmen, kendini tutmakta veya zapt etmekte zorluk yaşar.”). Çalışan bellek ise kullanımda olan bilgilerin zihinde aktif bir şekilde tutulabilmesini sağlamaktadır (örn; “Bir işle uğraşırken başka işleri aklında tutmakta zorlanır.”). İki faktörlü yapı, ebeveyn puanlarındaki varyansın % 41'ini, öğretmen puanlarındaki varyansın ise % 67'sini açıklamaktadır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .89 olarak bulunmuştur (Thorell & Nyberg, 2008). Envanter pek çok dile çevrilmiş, farklı kültürler için uyarlama çalışmaları yapılmış ve ücretsiz kullanıma açılmıştır (bkz. <http://www.chexi.se>).

ÇDYİE'nin Türkçe çevirisi, geçerlik ve güvenirlik çalışması Kayhan (2010) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, öğretmenler yaşları 5-8 arasında değişen 129 çocuk için, aileler ise 134 çocuk adına form doldurmuştur. Kayhan'ın çalışmasında da iki faktörlü yapı doğrulanmış, faktörler arasındaki korelasyon katsayısı ,65 bulunmuştur. Test yarılama yöntemiyle belirlenen yarı test güvenirlik katsayısı ÇDYİE ebeveyn formunda çalışan bellek alt ölçeği için ,89, ketleme alt ölçeği için ,75'tir. Guttman split-half güvenirlik katsayısı ise ÇDYİE öğretmen formunda çalışan bellek alt ölçeği için ,94, ketleme alt ölçeği için ,80 bulunmuştur (Kayhan, 2010).

Mevcut araştırmada ise ÇDYİE'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,95'tir. Çalışan bellek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,94'tür. Ketleme için ise, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,87 bulunmuştur. Literatürde, ,90'nın üzerindeki değerlerin geçersiz soruların varlığına işaret edebileceğini belirten araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bu durum, soru sayısı fazla değilse alt boyutlar arasındaki korelasyonun az olduğu ölçeklerin toplam puanları için geçerlidir (Cortina, 1993; Streiner, 2003). Genellikle ,80 üzerindeki değerler yüksek güvenirlikle açıklanır (Nunnally, 1978). Bu nedenle, ölçümün güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3. Öğretmen Öğrenci İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ)

Öğretmen Öğrenci İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ), Pianta (2001) tarafından bir öğrenci ve öğretmen arasındaki öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğinin öğretmen değerlendirmeleri aracılığıyla ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Araç; 5'li likert tipi ölçek yapısındadır, 3 alt ölçekten (çatışma, yakınlık, bağımsızlık) ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Anaokulu ve ilkokul 3. sınıf öğrencileri ile öğretmenlerinin ilişkilerinin

değerlendirilmesi için kullanılmaktadır. Ölçek geliştirme çalışması, 4-8 yaş arası, 1535 öğrenci ve 235 öğretmen ile Amerika’da gerçekleştirilmiştir.

12 maddeden oluşan çatışma alt ölçeği, öğretmenin öğrenciyle olan ilişkisini olumsuz ve çelişkili olarak algılama derecesini ölçmektedir (Örn; Öğrenci ve ben her zaman birbirimizle mücadele içinde gibi görünürüz., Öğrenci bana kolayca kızar.”, “Öğrenci ona haksızlık yaptığımı düşünür.”). 11 maddeden oluşan yakınlık alt ölçeği, öğretmen ve çocuk arasındaki sıcaklığın, açık iletişimin ve sevginin derecesini ölçmektedir (Örn; “Öğrenciyle sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşıyorum.”, “Öğrenci benimle duygularını ve deneyimlerini açıkça paylaşır”). 5 maddeden oluşan bağımlılık alt ölçeği ise bir öğretmenin öğrencinin aşırı derecede kendisine bağımlı olup olmadığını algılama derecesini ölçmektedir (Örn; “Öğrenci bana fazlasıyla bağımlıdır.”, “Öğrenci onu düzelttiğimde incinmiş veya utanmış görünür.”).

ÖÖİÖ bir öğretmenin belirli bir öğrenciyle olan ilişkisini bir bütün olarak ne derece olumlu algıladığına ilişkin bilgi veren toplam puanlı bir ölçektir (Pianta, 2001). Fakat toplam puan hesaplanırken, çatışma ve bağımlılık alt ölçekleri ters puanlı olarak işleme alınmaz, sabit değerlerden yararlanılır. Örneğin, çatışma alt ölçek puanlarını hesaplamak için 72 sayısı sabit değerdir, bu değer alt ölçekten alınabilecek olası en yüksek puanının (60) ve en düşük puanın (12) toplanmasıyla elde edilir ($60 + 12 = 72$). Bağımlılık alt ölçeği için bu değer 30’dur ($25 + 5 = 30$). Buna göre, toplam puanın hesaplanırken şu özel formül kullanılır: (72- çatışma puanı) + (yakınlık puanı) + (30- bağımlılık puanı). Ölçekten alınan puan arttıkça, çatışma ve bağımlı ilişki düzeyi düşmekte ve yakınlık düzeyi artmaktadır. Bu da yüksek bir toplam puanın daha pozitif bir ilişkiyi açıkladığını göstermektedir (Pianta, 2001).

Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı ,89, çatışma alt ölçeği için ,92; yakınlık alt ölçeği için ,86 ve bağımlılık alt ölçeği için ,64’dir. Geçerlik için açımlayıcı faktör analizi ve Varimax döndürme tekniği uygulanmıştır. Buna göre, 3 faktörlü yapı oluşmuş ve çatışma faktörü toplam varyansın % 29,8’ ini, yakınlık faktörü toplam varyansın % 12,9’ unu, bağımlılık faktörü toplam varyansın % 6,2’ sini ve ölçekteki 28 madde ise toplam varyansın % 48.8’ini açıklamaktadır (Pianta ,2001).

ÖÖİÖ’nin Türkiye uyarlaması; Koca (2010), Şahin (2014), Ogelman ve Seven (2014), Demirtaş-Zorbaz, Özer, Gençtanırım-Kurt ve Ergene (2016) tarafından yapılmıştır. Demirtaş-Zorbaz ve diğerlerinin çalışması, 46 öğretmen ve 560 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve orijinalinden farklı olarak, ölçek yapısının iki faktörden ve toplam

23 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Bağımlılık alt boyutundaki maddeler diğer boyutlarda da yüksek faktör yükleri aldığı için bu boyut çıkarılmıştır. Yakınlık alt boyutundaki maddelerin faktör yüklerinin ,80 -,39; çatışma alt boyutundaki maddelerin faktör yüklerinin ise ,38 - ,77 arasında olduğu belirtilmektedir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında, Cronbach Alfa katsayıları yakınlık alt boyutu için ,83; çatışma alt boyutu için ,86 olduğu tespit edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri toplam puanlar üzerinden değil, iki alt boyuta ait puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Mevcut araştırmada ÖÖİÖ'nün çatışma alt ölçeği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,79'dur. Yakınlık alt ölçeği için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,75 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının ,70 ve üzerinde olması ölçümün güvenirliliği için yeterlidir (Büyüköztürk, 2006)

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanma sürecinde ilk olarak, yürütücü işlev becerilerinin ölçümünde kullanılmış olan ÇDYİE aracı için Kayhan'dan (2010), öğretmen-çocuk ilişkisinin belirlenmesinde yararlanılmış ölçme aracı ÖÇİÖ için Demirtaş-Zorbaz ve diğerlerinden (2016) kullanım izinleri alınmış, araçlara ulaşılmıştır. 18.03.2019 tarihinde Adana Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni için gerekli belgeler gönderilmiş; araştırma uygulaması, müdürlük tarafından 26.04.2019 tarihinde belirtilen okullarda sürecin gönüllülük esasına dayalı yürütülmesi ve veli izin formlarının bulundurulması şartlarıyla uygun bulunmuştur (Sayı No: 98258552-604.01.01-E.8408538 Tarih: 26.04.2019).

Gerekli izinler alındıktan sonra okul yöneticilerinden randevu alınarak listedeki okullara ulaşılmış, okul yöneticilerine çalışmanın amacı, yöntemi ve ölçme araçları hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma uygulamasına onay veren okul yöneticileri aracılığıyla örnekleme oluşturan 5-6 yaş gruplarındaki sınıfların öğretmenlerine ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri de araştırma hakkında bilgilendirilmiş olup katılım sağlamak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Gönüllü katılım gösteren öğretmenlerden sınıflarındaki tüm çocukların ailelerine Genel Bilgi Formu ve Aydınlatılmış Onam Formu'nu iletmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden ailelerin gönderdiği formlar içerisinde rastgele çocuklara ait 5 Genel Bilgi Formu'nu seçmesi beklenmiştir. Seçilen formlar için, çalışmada katılımcı olarak yer alacak çocukların özel gereksinimi bulunmaması, tıbbi bir tanı almamış olması, ailesinin çalışmaya onam

vermiş olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu aşamanın ardından, öğretmenler seçtikleri her bir çocuk için ÇDYİE ve ÖÇİÖ formlarını doldurmuştur. Formların doldurulma süresi toplam ortalama 15 dakikadır. Prosedür gereği bir çocuğa ilişkin tüm formların bir arada olması gerektiği açıklanmış; hiçbir formda kimlik bilgisi bulunmadığı için, karışıklık yaşanmaması adına, öğretmenlerin aynı çocuğa ait formlara işaret koyabileceği, ya da kurşun kalemle hatırlatıcı not yazıp teslim alınmadan önce silebileceği ifade edilmiştir. Bir hafta sonra, aynı öğretmenlerle yeniden bir araya gelinmiş ve formlar teslim alınmıştır.

Alanda gerçekleşen veri toplama süreci haftada 3 gün 29.04.2019 ve 14.06.2019 tarihleri arasında yürütülmüştür. Bu tarihler arasında anaokullarında yapılan akademik araştırma yoğunluğunun fazla olması nedeniyle bazı okullar çalışmaya katılmayı onaylamamıştır. Onaylayanlar arasında ise yoğunluk nedeniyle geri dönüş yapamadığını belirten öğretmenler olmuştur. Kağıt formunda yaklaşık 1600 anket dağıtılmış, 996 tanesi doldurulmuştur. Anket geri dönüş oranı ise % 62,25'tir.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler Statistical Package of Social Sciences (SPSS) programının 25.1 versiyonu kullanılarak analiz edilmiştir (IBM Corp, 2017). Öncelikle ham veriler numaralandırılarak programa aktarılmış, 996 adet kağıt formunda ham veri içinden 630 tanesi dijital ortama taşınmıştır. 366 adet form, bir çocuğa ilişkin tüm ölçek formlarının doldurulmamış olması ya da bir öğretmenin tüm çocuklar için aynı değerleri girmiş olması nedeniyle işleme alınmamıştır. Kayıp veri analizi sonucunda 630 adet veri içerisinde 240 vakada madde düzeyinde eksiklik olduğu görülmüştür. Madde düzeyinde % 38 oranında, ölçek ve formlarda bulununan tüm madde değerleri düzeyinde ise % 1.6 oranında kayıp veri bulunmaktadır. Kayıp verilerin ihmal edilebilir olup olmadığı Little's MCAR testi ile belirlenmiş, EM değeri ,065 olup ,05'ten büyük olduğu için çoklu veri atama yöntemiyle kayıp veri ataması yapılmıştır. Atama sayısı 5 olarak belirlenmiş, çoklu atama için regresyon modeli kullanılmıştır. Çoklu veri atama, eksik verilerin işlenmesinde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir ve silme gibi geleneksel yaklaşımlardan daha gelişmiş olduğu düşünülmektedir (Allison, 2002).

630 adet tam veriye ulaşıldıktan sonra betimsel analiz sonuçları incelenerek her bir maddenin aldığı değerlerin sınır değerler içinde olup olmadığı kontrol edilmiş ve hatalı veri girişi kağıt formundaki ham veriye ulaşıp kontrol edilerek düzeltilmiştir. Uç

değerlerin belirlenmesi için normal Q-Q grafiği ile kutu grafiği incelenerek 22 uç değer saptanmış ve bu değerler silinmiştir. Bu işlemin ardından çok değişkenli uç değerler için Mahanalobis Uzaklığı Katsayısı hesaplanmış ve bu değerlerin Ki-Kare tablosundaki karşılığı ,001'in altında kalan 10 değer veri setinden çıkarılarak 598 veriye ulaşılmıştır.

Araştırma sorularına yönelik kullanılacak analizlerin seçimi için verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadıkları çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek belirlenmiştir. ÇDYİE (çarpıklık: ,243, basıklık: -,254), çalışan bellek alt boyutu (çarpıklık: ,444, basıklık: -,133), ketleme alt boyutu (çarpıklık: ,087, basıklık: -,430), ÖÇİÖ çatışma alt ölçeği (çarpıklık: ,243, basıklık: -,254), ÖÇİÖ yakınlık alt ölçeği (çarpıklık: ,243, basıklık: -,254) değerleri -1 ile +1 arasında olduğundan veriler normal dağılım göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Demografik değişkenleri içeren ilk dört araştırma sorusu doğrultusunda, çocukların ailelerinin bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye ve çocukların cinsiyetine göre ÇDYİE ve ÖÖİÖ puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem T Testi uygulanarak belirlenmiştir. Çocukların yürütücü işlev becerileri ve öğretmenleri ile olan ilişkileri arasındaki ilişkinin anlamlılığı, yönü ve derecesi ise Pearson Moment Korelasyon analizi ile ortaya çıkarılmıştır. Korelasyon katsayısı alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan gruplar açısından karşılaştırılmış, korelasyon katsayıları arasındaki farkın anlamlılığı Fisher r-z dönüşümü kullanılarak test edilmiştir (Lenhard ve Lenhard, 2014). Yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisini yordama durumu ise basit doğrusal regresyon analizi uygulanarak incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada, aileleri farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan 54-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ve cinsiyetleri ile öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri arasındaki ilişkiler araştırılmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde, veri analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular, araştırma sorularına yönelik başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak “Çocukların yürütücü işlev becerileri ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çocukların ÇDYİE toplam puan ortalamalarının, ÇDYİE çalışma belleği ve ketleme alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t testi uygulanarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’ te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Çocukların Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	SED	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
ÇDYİE	Alt	299	2,28	,71	-2,821	596	,005
toplam	Üst	299	2,12	,70			
Çalışan	Alt	299	2,15	,74	-3,092	596	,002
Bellek	Üst	299	1,96	,72			
Ketleme	Alt	299	2,46	,76	-2,142	596	,033
	Üst	299	2,33	,77			

Tablo 3’te belirtildiği gibi, aileleri alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların yürütücü işlev beceri (ÇDYİE toplam) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(596) = -2,821$; $p < 0,05$]. Aileleri alt sosyo-ekonomik düzeyde

bulunan çocukların yürütücü işlev becerileri (ÇDYİE toplam) puanı aritmetik ortalaması 2,28; üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların yürütücü işlev beceri puanları aritmetik ortalaması 2,12'dir. Bu sonuçlara göre, ölçekten alınan puanlar arttıkça yürütücü işlev beceri performansının düştüğü göz önünde bulundurulduğunda, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının yürütücü işlev becerileri, alt sosyo-ekonomik düzeydekilerden yüksek düzeydedir.

Aileleleri alt ve üst SED'deki çocukların çalışan bellek puanı aritmetik ortalamaları birbirlerinden anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$t(596) = -3,092$; $p < 0,05$]. Alt SED için çocukların çalışan bellek puanı aritmetik ortalamaları 2,15; üst SED için ise çocukların çalışan bellek puanı aritmetik ortalamaları 1,96'dır. Buna göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının çalışan bellek becerileri, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının çalışan bellek becerilerinden yüksek düzeydedir.

Ketleme becerisi açısından, aileleri alt ve üst SED'de bulunan çocukların aritmetik ortalama puanlarının birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur [$t(596) = -2,142$; $p < 0,05$]. Aileleri alt SED'deki çocukların ketleme alt boyutu aritmetik ortalama puanı 2,46; üst SED'deki çocukların ketleme alt boyutu aritmetik ortalama puanı 2,33'tür. Bu doğrultuda, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının ketleme becerileri, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının ketleme becerilerinden yüksek düzeydedir.

Analiz sonuçlarına göre çocukların ketleme ve çalışan bellek aritmetik ortalama puanları arasında alt ve üst SED'de görülen fark çalışan bellekte ketleme becerisine göre daha belirgindir.

4.2. Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci olarak “Çocukların yürütücü işlev becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Çocukların ÇDYİE toplam puan ortalamalarının, ÇDYİE çalışma belleği ve ketleme alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t testi uygulanarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	T	Sd	P
ÇDYİE	Kız	314	2,12	,72	-2,875	596	,004
Toplam	Erkek	284	2,28	,69			
Çalışan	Kız	314	1,98	,74	-2,434	596	,015
Bellek	Erkek	284	2,13	,71			
Ketleme	Kız	314	2,30	,72	-3,103	596	,002
	Erkek	284	2,50	,69			

Tablo 4’te görüldüğü gibi, kız ve erkek çocukların yürütücü işlev beceri (ÇDYİE toplam) puan aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(596) = -2,875$; $p < 0,05$]. Kız çocuklarının ÇDYİE toplam puanlarının aritmetik ortalaması 2,12; erkek çocukların ÇDYİE toplam puanlarının aritmetik ortalaması ise 2,28’dir. Kızların erkek çocuklara göre yürütücü işlev becerileri yüksek düzeydedir.

Kız ve erkek çocukların çalışan bellek puanı aritmetik ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$t(596) = -2,434$; $p < 0,5$]. Kız çocuklarının çalışan bellek puanı aritmetik ortalaması 1,98; erkek çocuklarının ise çalışan bellek puanı aritmetik ortalaması 2,13’tür. Bu sonuca göre, kız çocukların çalışan bellek becerileri, erkek çocukların çalışan bellek becerilerinden yüksek düzeydedir.

Ketleme becerisi açısından, kız ve erkek çocukların aritmetik ortalama puanlarının birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [$t(596) = -3,103$; $p < 0,05$]. Kız çocukların ketleme alt boyutu aritmetik ortalama puanı 2,30; erkek çocukların ketleme alt boyutu aritmetik ortalama puanı 2,50’dir. Bu doğrultuda, kız çocuklarının ketleme becerileri, erkek çocuklarının ketleme becerilerinden yüksek düzeydedir. Aynı zamanda, kız ve erkek çocuklar arasında yürütücü işlev becerileri açısından görülen fark ketlemede çalışan belleğe kıyasla daha belirgindir.

4.3. Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Çocukların Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu

doğrultuda, aileleri alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların ÖÖİÖ çatışma ve yakınlık alt boyutlarının ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi aracılığıyla belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5’te aktarılmıştır.

Tablo 5.

Aileleri Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Bulunan Çocukların Öğretmen Öğrenci İlişkisi Ölçeği Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	SED	N	$\bar{X}$	S	T	Sd	P
ÖÖİÖ	Alt	299	3,95	,57	1,842	592,96	,066
Çatışma	Üst	299	4,04	,53			
ÖÖİÖ	Alt	299	2,13	,50	-1,245	596	,214
Yakınlık	Üst	299	2,08	,48			

Tablo 5’te belirtildiği üzere, aileleri alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların ÖÖİÖ çatışma puanı aritmetik ortalamaları SED’e göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [$t(592,96) = 1,842$; $p < 0,05$]. Aileleri alt SED’deki çocukların çatışma alt boyutu puanı aritmetik ortalaması ($\bar{X}$: 3,95) ile aileleri üst SED’deki çocukların çatışma alt boyutu puanı aritmetik ortalaması ($\bar{X}$: 4,04) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Yakınlık alt boyutu açısından, aileleri alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların ÖÖİÖ yakınlık puanı aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t(596) = -1,245$; $p < 0,05$]. Aileleri alt SED’deki çocukların yakınlık alt boyutu puanı aritmetik ortalaması ($\bar{X}$: 2,13) ile aileleri üst SED’deki çocukların yakınlık alt boyutu puanı aritmetik ortalaması ($\bar{X}$: 2,08) anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

4.4. Öğretmen-Çocuk İlişkisinin Çocukların Cinsiyetine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışmada dördüncü olarak “Öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yer verilmiştir. Bu soruya yönelik ÖÖİÖ çatışma ve yakınlık alt boyutları puan ortalamaları arasında çocukların

cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız gruplar t testi kullanılarak belirlenmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Çocukların Cinsiyetine Göre Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği Puanlarına Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	T	Sd	P
ÖÖİÖ	Kız	314	4,03	,56	,07144	596	,117
Çatışma	Erkek	284	3,96	,54			
ÖÖİÖ	Kız	314	2,04	,48	-,13101	596	,001
Yakınlık	Erkek	284	2,17	,49			

Tablo 6’ya göre, kız ve erkek çocukların ÖÖİÖ çatışma puanları aritmetik ortalamaları arasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t(596) = 0,07144$; $p < 0,05$]. Kız çocukların çatışma alt boyutu puanı aritmetik ortalaması ($\bar{X}$: 4,03) ile erkek çocukların çatışma alt boyutu puanı aritmetik ortalaması ($\bar{X}$: 3,96) birbirinden anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Çocukların ÖÖİÖ yakınlık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$t(596) = -,13101$; $p < 0,05$]. Kız çocukların yakınlık alt boyutu puanı aritmetik ortalaması 2,04; erkek çocukların yakınlık alt boyutu puanı aritmetik ortalaması ise 2,17’dir. Bu durumda, ölçekten alınan puanlar azaldıkça çatışma ve yakınlık düzeyinin arttığı göz önünde bulundurulduğunda, kız çocukların erkek çocuklara göre öğretmenleriyle olan yakınlık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.5. Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri ile Öğretmen-Çocuk İlişkisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmada beşinci olarak, “Aileleri farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan çocukların yürütücü işlev becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu soru çerçevesinde, aileleri alt SED ($n = 299$) ve üst SED’de ($n = 299$) bulunan çocukların ÇDYİE toplam, ÇDYİE çalışan bellek ve ketleme alt boyutları ile ÖÖİÖ çatışma ve yakınlık alt boyut puanları

arasındaki ilişkinin anlamlılığı, yönü ve derecesi Pearson Moment Korelasyon analizi ile ortaya çıkarılmıştır. Analiz sonuçları Tablo7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çocukların Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri Puanları ile Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği Puanları arasındaki İlişkiye Ait Pearson Moment Korelasyon Sonuçları

SED	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Üst (1) Çalışan bellek	1				
(2) Ketleme	,805**	1			
(3) Çatışma	-,393**	-,465**	1		
(4) Yakınlık	,448**	,387**	-,284**	1	
(5) ÇDYİE toplam	,962**	,937**	-,446**	,443**	1
Alt (2) Çalışan bellek	1				
(2) Ketleme	,794**	1			
(3) Çatışma	-,465**	-,548**	1		
(4) Yakınlık	,356**	,303**	-,306**	1	
(5) ÇDYİE toplam	,961**	,931**	-,528**	,351**	1

** p<0.01

Tablo 7’de aktarıldığı gibi, aileleri alt ve üst SED’de bulunan çocukların ÇDYİE toplam ve alt boyut puanları arasındaki korelasyon katsayısı ,794 ile ,962 arasında değişmektedir.

Aileleri üst SED’deki çocukların ÇDYİE çalışan bellek puanları ile ÖÇİÖ çatışma puanları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmakta ($r=-,393$; $p<0.01$), aileleri alt SED’deki çocukların aynı değişkenlere ilişkin puanları arasında da negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-,465$; $p<0.01$). Alt SED grubunda üst SED grubuna göre korelasyon katsayısı daha yüksektir ancak katsayılar arasındaki fark z puanına dönüştürüldüğünde bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($z= 1,07$; $p=0,14$; $p>0,05$). Buna göre, her iki grup için de çocukların çalışma belleği becerileri azaldıkça, öğretmenleri ile olan ilişkilerindeki çatışma artmaktadır.

Çocukların ÇDYİE ketleme puanları ile ÖÖİÖ çatışma puanları arasında üst SED grubunda ($r= -,465$; $p<0.01$) ve alt SED grubunda ($r= -,548$; $p<0.01$) negatif yönde, orta

düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Alt SED grubunda üst SED grubuna göre korelasyon katsayısı daha yüksektir ancak katsayılar arasındaki fark z puanına dönüştürüldüğünde bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($z = -1,36$; $p = 0,08$; $p > 0,05$). Bu bulguya göre, her iki grup için de çocukların ketleme becerileri azaldıkça, öğretmenleri ile olan ilişkilerindeki çatışma artmaktadır.

Çocukların ÇDYİE çalışma belleği puanları ile ÖÖİÖ yakınlık puanları arasında üst SED grubunda ($r = ,448$; $p < 0,01$) ve alt SED grubunda ($r = ,356$; $p < 0,01$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Üst SED grubunda, alt SED grubuna göre korelasyon katsayısı daha yüksektir. Bu bulguya göre, her iki grup için de çocukların çalışma belleği becerileri arttıkça, öğretmenleri ile olan ilişkilerindeki yakınlık artmaktadır.

Çocukların ÇDYİE ketleme puanları ile ÖÖİÖ yakınlık puanları arasında üst SED grubunda ($r = ,387$; $p < 0,01$) ve alt SED grubunda ($r = ,303$; $p < 0,01$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Üst SED grubunda, alt SED grubuna göre korelasyon katsayısı daha yüksektir ancak katsayılar arasındaki fark z puanına dönüştürüldüğünde bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($z = 1,34$; $p = 0,09$; $p > 0,05$). Bu bulguya göre, her iki grup için de çocukların ketleme becerileri arttıkça, öğretmenleri ile olan ilişkilerindeki yakınlık artmaktadır.

Öğretmen-çocuk ilişkisi ile yürütücü işlev becerileri değişkenleri arasındaki ilişki açısından, en yüksek korelasyon alt SED grubunda ÇDYİE ketleme puanı ile ÖÖİÖ çatışma puanları arasında ($r = -,548$; $p < 0,01$), en düşük korelasyon ÇDYİE ketleme puanı ile ÖÖİÖ yakınlık puanları arasında ($r = ,303$; $p < 0,01$) alt SED grubundadır. Sonuç olarak, çocukların ÇDYİE toplam puanları ile ÖÖİÖ çatışma ve yakınlık puanları arasında her iki SED grubu için de orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.6. Çocukların Yürütücü İşlev Becerilerinin Öğretmen-Çocuk İlişkisini Yordama Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmada son olarak, “Aileleri farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan çocukların yürütücü işlev becerileri öğretmen-çocuk ilişkilerini yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda, aileleri alt ve üst SED’deki çocukların ÇDYİE toplam puanlarının ÖÖİÖ çatışma ve yakınlık puanlarını yordayıp yordamadığının ve yordama düzeyinin belirlenmesi için basit doğrusal regresyon analizi

yapılmıştır. ÖÖİÖ çatışma alt boyutuna yönelik analiz sonuçlarına Tablo 8’de, ÖÖİÖ yakınlık alt boyutuna dair analiz sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 8.

Çocukların Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Becerileri Puanlarının Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği Çatışma Puanlarını Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar

Gruplar	Model		B (Sabit)	B	SHB	Beta	ΔR2	F	P
Alt SED	1	ÇDYİE	59,146	-,196	,018	-,528	,277	114,974	,001
Üst SED	1	toplam	57,122	-,156	,018	-,446	,197	73,879	,001

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların ÇDYİE toplam puanlarının ÖÖİÖ çatışma boyutunun açıklanmasında alt SED (F= 114,974; p<.001) ve üst SED (F= 73,879; p<.001) grubunda anlamlı bir katkısı olduğu anlaşılmaktadır. Aileleri alt SED’de bulunan çocukların yürütücü işlev becerileri (ÇDYİE toplam) öğretmenleri ile olan ilişkilerindeki çatışma (ÖÖİÖ-çatışma) durumunun %27,7’sini açıklarken, üst SED grubunda %19,7’sini açıklamaktadır.

Çalışmada açıklanan basit doğrusal regresyon modeli alt SED grubu için, “Çatışma = 59,146 -,196 x Yürütücü İşlev Becerileri” şeklindedir. Buna göre, ÇDYİE toplam puanlarındaki 1 (bir) birimlik artış, ÖÖİÖ çatışma puanlarında -,196 puanlık azalışa neden olmaktadır. Üst SED grubu için ise model, “Çatışma = 57,122 -,156 x Yürütücü İşlev Becerileri” olarak oluşmuştur. Bu eşitliğe göre, ÇDYİE toplam puanlarındaki 1 (bir) birimlik artış, ÖÖİÖ çatışma puanlarında -,156 puanlık azalışla sonuçlanmaktadır. Yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisinin çatışma boyutunun açıklanmasında negatif bir yordayıcı güce sahip olduğu görülmektedir (Alt SED için B= -,196; Üst SED için B= -,156).

Tablo 9.

Çocukların Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Becerileri Puanlarının Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği Yakınlık Puanlarını Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar

Gruplar	Model		B (sabit)	B	SHB	Beta	ΔR2	F	P
Alt SED	1	ÇDYİE	17,180	,128	,015	,443	,121	41,855	,001
Üst SED	1	toplam	15,873	,106	,016	,351	,193	72,388	,001

Tablo 9’da belirtildiği gibi, çocukların ÇDYİE toplam puanlarının ÖÖİÖ yakınlık boyutunun açıklanmasında alt SED (F= 41,855; p<.001) ve üst SED (F= 72,388; p<.001) grubunda anlamlı bir katkısı olduğu görülmektedir. Aileleri alt SED’de bulunan çocukların yürütücü işlev becerileri (ÇDYİE toplam) öğretmenleri ile olan ilişkilerindeki yakınlık (ÖÖİÖ-yakınlık) durumunun %12,1’ini açıklarken, üst SED grubunda %19,3’ünü açıklamaktadır.

Araştırmada açıklanan basit doğrusal regresyon modeli alt SED grubu için, “Yakınlık = 17,180 +,128 x Yürütücü İşlev Becerileri” şeklindedir. Bu modele göre, ÇDYİE toplam puanlarındaki 1 (bir) birimlik artış, ÖÖİÖ yakınlık puanlarında ,128 puanlık artışa neden olmaktadır. Üst SED grubu için ise model, “Yakınlık = 15,873 +,106 x Yürütücü İşlev Becerileri” olarak oluşmuştur. Bu eşitliğe göre, ÇDYİE toplam puanlarındaki 1 (bir) birimlik artış, ÖÖİÖ yakınlık puanlarında ,106 puanlık artışla sonuçlanmaktadır. Yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık boyutunun açıklanmasında pozitif bir yordayıcı güce sahip olduğu görülmektedir (Alt SED için B= ,128; Üst SED için B= ,106).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada, aileleri alt ve üst sosyo-ekonomik düzeylerdeki 54-72 aylık çocukların öğretmenleriyle olan ilişkileri ile yürütücü işlev becerileri arasındaki korelasyon incelenmektedir. Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular ilgili literatürden faydalanılarak, araştırma soruları çerçevesinde tartışılmaktadır.

5.1. 54-72 Aylık Çocukların Bulundukları Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Yürütücü İşlev Beceri Düzeyleri Hakkında Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada ilk olarak, çocukların yürütücü işlev becerilerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, sosyo-ekonomik düzeyin saptanmasına yönelik; ailenin ortalama aylık geliri, ebeveynlerin eğitim düzeyi, evdeki ısıtma düzeni, eşya sayısı, annenin mesleği ve evde bulunan kitap sayısı değişkenlerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Kümeleme analizi ile sosyo-ekonomik düzey açısından farklılaşan, kendi içinde ise homojen olan iki grup elde edilmiştir. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden iki farklı grupta bulunan çocukların yürütücü işlev becerileri karşılaştırıldığında, alt SED’de bulunan çocukların yürütücü işlev becerilerinin üst SED’de bulunan çocuklara kıyasla daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Ek olarak, bu fark çalışan bellekte ketleme becerisine göre daha belirgindir. Bu konuya ilişkin literatür incelendiğinde, araştırmalarda çoğunlukla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Hughes, Ensor, Wilson, & Graham, 2010; Kishiyama vd., 2009; Mezzacappa, 2004; Noble, McCandliss, & Farah, 2007).

Noble, Norman ve Farah (2005), alt SED’de yaşayan çocukların, daha düşük düzeyde yürütücü işlev becerilerine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bebeklik döneminde demografik ve ailesel risklerin uzun süreli etkisinin araştırıldığı bir diğer çalışmada, Pensilvanya ve Kuzey Karolina’daki farklı etnik grupların bulunduğu kırsal bölgelerde yaşayan ve aileleri ağırlıklı olarak düşük gelirli olan çocuklar, 7 aylıktan 36 aylığa kadar yürütücü işlev becerileri ve SED’e ilişkin riskler açısından gözlemlenmiştir. Sonuç olarak alt SED’deki çocukların daha düşük yürütücü işlev beceri puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir (Rhoades, Greenberg, Lanza & Blair, 2011).

Alt SED ve düşük yürütücü işlev beceri düzeyinin ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar, çevresel problemlerin çocukların strese maruz kalmalarına neden olarak yürütücü işlev becerilerinin işleyişini doğrudan etkileyebildiğini ileri sürmektedir (Arnsten, & Li, 2005; Blair vd., 2011; Dickerson & Kemeny, 2004; Evans & Schamberg, 2009). Çocuklar için düşük gelirli, kalabalık ya da parçalanmış aileler, genç ebeveynlik ve düşük sosyal destek düzeyi erken dönemde yürütücü işlev becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyen ve strese neden olan faktörler arasındadır. Özellikle belirtilen risk faktörlerinin birleştiği durumlar, çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimi için en olumsuz sonuçları doğurmaktadır. Alt SED ise çoğu zaman strese neden olabilen bu faktörleri birlikte tutan bir zemindir (Hoff, Laursen, Tardif & Bornstein, 2002). Örneğin, ebeveynlerdeki yoksulluk sorununa, psikolojik problemler ve parçalanmış aileye sahip olma gibi özellikler de eşlik ettiğinde, yoksulluğun yürütücü işlev becerilerinin işleyişi üzerindeki olumsuz etkisi artmaktadır (Rhoades vd., 2011). Bir başka örnekte, alt SED grubunda yer alma durumu ile tek ebeveynli ailelere sahip olma durumunun, çocukların ketleme ve bilişsel esneklik puanlarını yalnızca alt SED grubunda yer alma durumuna kıyasla daha çok yordadığı görülmektedir (Sarsour vd., 2011).

SED açısından risk altında olmanın çocukların yürütücü işlevler üzerindeki olumsuz etkisinin nasıl ortaya çıktığı incelendiğinde, bu riskin çocuklar ve aileleri üzerinde oluşturduğu stres durumuna ilişkin açıklamalar dikkat çekmektedir. Kümülatif yoksullukla ilgili risklerle karşı karşıya olan çocukların, nöroendokrin stres tepkilerinin değiştiğini ve bu durumun yürütücü işlev becerilerinin işleyişi için tehlike oluşturduğunu gösteren çeşitli çalışmalar mevcuttur (Evans & Kim, 2013; Raver, 2004). Alt SED'in stres düzeyindeki artışla ilişkili olması ve stres tepkisinin düzenlenmesinin ise prefrontal yürütücü sistem üzerinde etkili olması, mevcut araştırmada ulaşılan sonuca bir açıklama getirmektedir (Blair, Granger & Razza, 2005).

Alt SED ve üst SED grupları ile toplum içerisindeki sosyal tabakalar, gelir durumunun grupların ayrılmasındaki belirleyici etkisi nedeniyle birbiriyle ilişkili görünmektedir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme şekilleri ve amaçlarının ise sosyal tabakalara göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Düşük gelirli ailelerin, çocuklarının kendilerine katı bir şekilde itaat etmeleri gerektiğini düşündükleri ve bu beklentiye çocuk yetiştirme amacı olarak belirledikleri ortaya çıkmıştır. Buna karşın, yüksek gelirli ailelerin itaat kadar bağımsızlığın da gerekli olduğuna inandıkları belirlenmiştir (Lynd, 1937; Akt. Hoff vd., 2002). Bu sonuca benzer bir şekilde, alt SED ve çocukların düşük

yürütücü işlev beceri düzeyleri arasındaki anlamlı ilişkilerin açıklanmasına, SED'e göre farklılaşan ebeveynlik davranışlarının aracılık ettiği belirtilmektedir. Alt SED grubundaki aileler daha müdahaleci ve kontrolcü ebeveyn davranışları göstermektedir. (Rhoades vd., 2011). Ancak, daha yanıtlayıcı ve açık iletişim içeren olumlu ebeveynlik ise çocuklarda daha yüksek yürütücü işlev beceri puanlarını yordamaktadır (Hughes & Ensor, 2005). Bununla birlikte, üst SED'de bulunan, yüksek ve kaliteli aile ortamlarında yaşayan çocuklar, duyarlı ve tutarlı bir bakımla birlikte yürütücü işlev becerilerinin gelişimlerini destekleyen öğrenme fırsatlarına ve yaşlarına uygun fiziksel veya psikososyal kaynaklara erişebilmektedir (Hackman vd., 2015). Örneğin, Sarsour ve diğerleri (2011), ebeveyn duyarlılığının, SED ve çalışan bellek arasındaki ilişkilere aracılık ettiğini gözlemlemiştir. Orta SED'deki annelerin iskele kurma davranışları ve çocuklarla olan etkileşimlerindeki destekleyici tutumları, yürütücü işlev becerilerindeki olumlu artışı öngörmektedir (Hughes & Ensor, 2009, Gültekin-Ahıcı, 2016b).

Ayrıca, Bernstein (1970), farklı SED'lerdeki ailelerin dili farklı kullandığını ve sonuç olarak çocukların iletişim becerilerinin farklılaştığını belirtmektedir. Gözlemsel kanıtlar, ebeveynlerin sözlü etkileşimlerinin hem niceliğinin hem de kalitesinin SED'e göre değiştiğini göstermektedir. Üst SED'deki ailelerde çocukların ortalama olarak üç kat daha fazla kelime ile karşılaştıkları, beş kat daha fazla olumlu geribildirim aldıkları ortaya çıkmıştır (Hart & Risley, 1995). Aynı zamanda, daha eğitilmiş annelerin çocukların söylediklerini tekrarlama ve genişletme eğiliminde oldukları gözlemlenirken, eğitim düzeyi daha düşük annelerin özellikle emir kipli cümleleri olmak üzere kendi ifadelerini tekrarlama olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür (O'Connell & Farran, 1982). Nitekim, mevcut araştırmada da sosyo-ekonomik düzeyi belirleyen değişkenler içerisinde eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısı gibi iletişim becerileriyle ilişkili olabilecek özellikler yer almaktadır. Aynı zamanda ketleme becerisine kıyasla çocukların çalışma belleği puanları nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşiminden olumlu olarak daha çok etkilenmektedir (Lowe, Erickson, Maclean & Duvall, 2009). Bu çalışmada da çalışan bellek ketleme becerisine göre sosyo-ekonomik düzeye bağlı farklılaşmalara daha duyarlı görünmektedir. Dolayısıyla, bu farkın ortaya çıkmasında aileler ve çocuklar arasında SED'e göre farklılaşan etkileşimlerin rolü göz önünde bulundurulabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma ve diğer araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, alt ve üst sosyo-ekonomik düzey, yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde etkili olabilecek kaynaklarla olan ilişkisi ve ebeveyn davranışlarında SED'e bağlı olarak görülen

çeşitlilikler nedeniyle, çocukların ketleme ve çalışan bellek puanları üzerindeki farklılaşmada rol oynamaktadır. Alt SED birçok riski aynı anda barındırdığından strese neden olarak çocukların yürütücü işlev becerilerindeki düşük puanlarla ilişkili olabilmektedir. Üst SED’de ise daha çok kaynak ve kaliteli etkileşim fırsatı bulunduğundan çocukların özellikle çalışan bellek ve ketleme de dahil olmak üzere yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir.

5.2. 54-72 Aylık Çocukların Cinsiyetlerine Göre Yürütücü İşlev Beceri Düzeyleri Hakkında Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada ikinci olarak, çocukların yürütücü işlev becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Kız çocuklarının hem ketleme hem çalışan bellek puanlarının ve toplam yürütücü işlev beceri puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma kız çocukların lehinedir. Benzer bir şekilde, çalışan bellek ve ketlemedeki zayıflık dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilişkilendirilmektedir, erkeklerde ise DEHB’nin daha sık görüldüğü bilinmektedir (Hasson & Fine, 2012). Grissom ve Reyes (2019) yaptıkları derleme çalışmasında, yürütücü işlevlerde cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Ulaştıkları genel sonuca göre, yürütücü işlev becerilerinin gelişiminde cinsiyete bağlı bir yanlılık bulunabilmektedir. Örneğin, erkeklerde dürtüsel eylemin daha fazla ve tepki süresinin daha kısa olmasına karşın, kadınlarda cezadan kaçınmanın daha fazla olması ve çalışan bellek performanslarının daha iyi olması bu farklılıkların bulunduğunu gösteren alanlardır. Bu derleme çalışmasına göre, yürütücü işlev becerilerinde cinsiyete göre farklılaşan bir eğilim olsa da bu farkın çok belirgin olmadığı ifade edilmektedir. Bazı araştırmalarda erken çocuklukta yürütücü işlev becerilerinin çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmektedir (Diamond, & Taylor, 1996; Öğütçen, 2020). Mevcut araştırma ise bu farkın varlığına işaret eden literatürü desteklemektedir. Kız çocukların yürütücü işlev beceri düzeylerinin daha yüksek olması, iki cinsiyet arasındaki rollere ilişkin kültürel farklılıklarla veya bu araştırmadaki ölçümlerle ilişkili görünmektedir. Literatürde cinsiyete bağlı olarak bir farklılaşma olmadığını gösteren sonuçlar ise okul öncesi dönemde henüz çevresel faktörlerin etkisinin hızla devam ediyor olması ile açıklanabilmektedir.

Kız ve erkek çocukların oyun oynama şekillerindeki farklılıklar kültürden etkilenmektedir (Best & Miller, 2010). Birçok ülkede, kız çocuklar sosyal oyunlara

erkek çocuklardan daha fazla katılmaktadır (Pan, 1994). Sosyal oyunun ise ketleme becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Bodrova, Leong & Akhutina, 2011). Kız çocukların ketleme becerilerinin erkeklere oranla daha iyi olması, sosyal oyunlardaki katılımlarının daha yüksek olması ile açıklanmaktadır (Yamamoto & Imai-Matsumura, 2019). Türk örnekleminde yapılan çalışmalarda da bireysel oyunlar yerine grup oyunları tercih eden okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Azkeskin, Tuzcuoğlu, Niran & Özkan, 2020). Aynı zamanda, kız çocukların erkeklere göre daha fazla hayali oyunlar oynadıkları (Azkeskin vd., 2020) ve dikkat/dürtü kontrolü puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Hayali oyunların dikkat ve dil gelişimini destekleyerek hazzı erteleyebilme becerisini artırmada rol oynayabileceği belirtilmektedir (Aksoy & Tozduman-Yaralı, 2017).

Kültürel faktörlerin yanı sıra, beynin yapısal gelişiminde etkili olan biyolojik ve çevresel özellikler hakkındaki bilgiler de yürütücü işlevlerin gelişiminde cinsiyetin rolüne ilişkin açıklamalar sunmaktadır. Erken dönemde beyin gelişimi, “budama” adı verilen bir süreç sırasında, nöral aktivitelerle sinaptik bağlantılar şekillenmesi ve zayıf nöral bağlantılar kaldırılmasıyla ilerlemektedir (Kolb vd., 2012). Ayrıca, pre-frontal korteks gelişiminin 20’li yaşlara kadar devam etmesi, bu beyin bölgesini, çevresel etkilere; erken çocuklukta ve ergenlik döneminde savunmasız hale getirmektedir. Bu nedenle, özellikle cinsiyete ilişkin farklılıklar ergenlik döneminde kortikal olgunlaşmada belirginleşmektedir (McGrath vd., 2004). Okul öncesi dönemde ise yürütücü işlev becerilerinde performansa dayalı ölçümlerde biyolojik faktörlerle ilgili cinsiyete dayalı farkların belirgin olmadığı belirtilmektedir (Grissom & Reyes, 2019). Öte yandan, bu araştırmada kız çocukların öğretmenlerle daha yakın ilişkiler kurdukları ortaya çıkmıştır. Çocukların yürütücü işlev becerileri de öğretmenler tarafından değerlendirildiğinden, sonuçlarda kız çocukların lehine bir yanlılığın olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim, okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki davranış problemlerini değerlendirdikleri ve doğrudan ölçümlerle çocukların yürütücü işlev becerileri ile davranış problemlerinin gözlemlendiği bir araştırmada, doğrudan ölçüm veya sınıf içi gözlemlerde önemli cinsiyet farklılıkları bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak, öğretmenler sosyal problemleri, ketleme ve çalışan bellekle ilgili olan dikkat sorunlarını ve agresif davranışları çocuklar adına değerlendirdiklerinde, kızların erkeklerden daha düşük düzeyde davranış sorunu gösterdiği belirlenmiştir (Yamamoto

& Imai-Matsumura, 2019). Bu sonuçlar, öğretmenlerin değerlendirmelerinin cinsiyete göre önyargılı olabileceğini göstermektedir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, çevresel ve dolayısıyla biyolojik farklılıkların yürütücü işlev becerilerinde cinsiyet açısından bir farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir. Ancak bu etkilerin ilerleyen dönemlerde daha net olması nedeniyle erken yaşlarda cinsiyete ilişkin farklılıkların henüz belirgin bir şekilde ortaya çıkmadığı söylenebilir. Literatürde bu konudaki çeşitliliğin nedenlerinden biri okul öncesi dönemle ilgili özellikler, bir diğeri ise ölçüm yöntemlerindeki farklılıklar olabilir.

5.3. 54-72 Aylık Çocukların Bulundukları Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Öğretmenleriyle Olan İlişkileri Hakkında Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın üçüncü sorusu, öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Sonuçlar, alt ve üst SED'deki çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkideki çatışma ve yakınlık düzeyinin anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Bu konuda literatürde birbirinden farklı bulgular yer almaktadır (Pianta, 2001). Örneğin, Thrupp (1999) düşük SED'de bulunan okullardaki öğretmenlerin çocukların öğrenmeye daha kapalı olduklarını düşündüklerini belirtmiştir. Goddard ve diğerleri (2009), öğretmenlerin düşük SED'deki çocuklara akademik açıdan daha az güven duyduklarını aktarmıştır. Bu sebeple, düşük SED'deki öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliğinin daha olumsuz değerlendirilebildiği ifade edilmektedir (Xuan vd., 2019), bu durum da çocukların akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyerek (Harvey, & Slatin, 1975; Hughes vd. 2012; Roorda vd., 2017) öğretmen-çocuk ilişkisi ile dolaylı olarak ilişkili olabilir.

Diğer taraftan bir başka çalışmada Hauser-Cram, Sirin ve Stipek (2003), düşük gelirli ailelerin bulunduğu bir bölgedeki anaokulunda öğretmenlerin çocukların yeteneklerine ilişkin algıları ile eğitimle ilgili değerleri ve ebeveynleriyle olan uyum algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çocukların akademik becerileri ve sosyo-ekonomik düzeyleri kontrol edildiğinde ve öğretmenler, ebeveynlerle kendileri arasında değer farkları bulunduğunu düşündüklerinde çocukları daha az yetkin olarak değerlendirmektedir. Mevcut çalışmada da sosyo-ekonomik düzey açısından öğretmen-çocuk ilişkisinde bir farklılık bulunmaması, sosyo-ekonomik düzeyden ziyade aileler ve öğretmenlerin değerlere ilişkin algılarındaki farklılığın ilişkideki farklılaşmada etkili olabileceği sonucunu desteklemektedir.

5.4. 54-72 Aylık Çocukların Cinsiyetine Göre Öğretmenleriyle Olan İlişkileri Hakkında Tartışma ve Yorum

Mevcut araştırmanın dördüncü sorusunda, öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlişkideki çatışma açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, kız çocukların erkeklere kıyasla öğretmenleriyle daha yakın ilişkiler kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Yakınlığa ilişkin bulgu literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla paraleldir. Kız çocuklar, erkeklere oranla öğretmenleriyle daha yakın ilişkiler deneyimlemektedir (Basow, 2004; Birch & Ladd, 1998, Choi & Dobbs-Oates, 2016; Silver vd., 2005). Öğretmen-çocuk ilişkisi ile ilgili Türk örnekleminde yapılmış çalışma sonuçlarına göre de cinsiyete ilişkin farklılıkların büyük oranda kızların lehine olduğu (Kıldan, 2011) anlaşılmasına rağmen bazı araştırmalarda cinsiyet, öğretmen-çocuk etkileşimleri ve ilişkilerdeki çatışma açısından anlamlı bir fark oluşturmamaktadır (Ölçer, 2004; Kıldan, 2008).

Öğretmen ve çocuklar arasındaki yakın ve çatışmalı ilişkilerin çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşması, bir açıdan toplumsal cinsiyet rollerine yönelik sosyalleştirme davranışlarıyla açıklanmaktadır (Carpenter, Huston, & Holt, 1986). Örneğin, okul öncesi dönemdeki çocukların annelerinin çocukların cinsiyetlerine göre ilişkilerdeki problemlerin çözümüne yönelik teşvik edici tutumlarının farklılaştığı belirtilmektedir. Anneler, kız çocuklarını erkeklere göre daha çok öfkelerini bastırarak ilişkisel sorunları çözmeye teşvik etmektedir (Fivush, 1991). Ayrıca, kız çocuklar ilişkilerinde daha işbirlikçi yöntemler kullanırken, erkek çocuklar güç iddialı ve daha saldırgan tepkiler verme eğilimi göstermektedir (Noakes & Rinaldi, 2006). Birçok kültürde, kadınlar daha yakın ve bağımlı ilişkiler kurarken, erkeklerin ilişkilerinde daha bağımsız olma eğilimi içerisinde oldukları ifade edilmektedir (Cross & Madson, 1997).

Bu açıklamalara göre, cinsiyete dayalı olarak farklılaşabilen ilişki biçimleri ile öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin beklentileri tutarlı olduğunda çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinden daha çok faydalanabildikleri belirtilmektedir. Örneğin, kız çocukların toplumsal cinsiyet rolleri gereği sosyal ilişkilerinde daha bağımlı ve yakın olmaları, öğretmenleriyle de erkek çocuklara kıyasla daha yakın ilişkiler kurmalarına neden olmaktadır (Maccoby, 1999). Benzer olarak, erkek çocuklar için çocukların ilişkideki davranış ve tepkileri ile öğretmenin erkeklik rolüne yönelik algısı tutarlı olduğunda öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin niteliği daha olumlu olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenin, erkekliği saldırganlık ve

egemenlik arzusu nitelikleriyle ilişkilendirdiği bir durumda, erkek çocukların saldırgan davranışlar göstermesi öğretmen ve çocukların çatışmalı olmayan ilişkilere sahip olabileceğini bir açıdan açıklamaktadır (Basow,2004).

Öte yandan, erkek ve kız çocukların çatışma ve stres durumlarına cinsiyete dayalı bir farklılaşma bulunmaksızın karmaşık ve sosyal olarak proaktif tepkiler verebildikleri belirtilmektedir (Jordan & Dooley, 2000). Bu noktada, çocukların çatışma içeren durumlarda verdikleri tepkilerin cinsiyetlerine ilişkin belirli bir kalıba sahip olmaması, öğretmenleriyle olan çatışmalı ilişkilerinde de anlamlı bir farklılaşmanın olmamasını imkan dahilinde tutmaktadır.

5.5. Öğretmen-Çocuk İlişkisi ile Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 54-72 Aylık Çocukların Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişki Hakkında Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada son olarak, okul öncesinde öğretmen-çocuk ilişkisi ile aileleri farklı SED’lerde yer alan çocukların yürütücü işlev becerisi arasında anlamlı ilişki olup olmadığı ve yürütücü işlev becerilerinin çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi yordama düzeyi incelenmiştir. Bu soru çerçevesinde elde edilen sonuca göre, çocukların alt SED’de yürütücü işlev becerileri ile öğretmenleriyle olan ilişkilerindeki çatışma arasında üst SED’e göre daha yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bunun aksine, öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık ile yürütücü işlev becerileri arasında ise üst SED’de alt SED’e göre daha yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ek olarak, alt SED’deki çocukların yürütücü işlev becerileri çatışmalı ilişkileri üst SED’deki çocuklara göre daha yüksek düzeyde açıklarken, ilişkideki yakınlığı üst SED’deki çocukların yürütücü işlev becerileri alt SED’dekilere göre daha yüksek düzeyde açıklamaktadır. Yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkilerindeki çatışmayı açıklama düzeyi, yakınlığı açıklama düzeyiden daha yüksektir. Bu araştırmanın sonuçları, ortaya çıkan korelasyonun anlamlılık ve yordama durumuna ilişkin sonuçlar ile bu sonuçların SED’e ilişkin farklılıkları açısından tartışılmaktadır.

Çocuklar, öğretmenleriyle olan deneyimlerinin kalitesini etkileyebilecek gelişimsel öyküler ve davranış kalıplarına sahip olarak öğretmenleriyle ilişki kurmaya başlarlar (Berry, 2012). Bowlby’ye (1982) göre de çocuklar, yeni etkileşimler sırasında sahip oldukları içsel çalışma modelini kullanmaktadır. Model, geçmiş ilişkilerdeki deneyimleri aracılığıyla çocuklara dikkat ve belleğin kullanımına ilişkin kurallar sunar.

Bu kurallar, çocukların yeni ilişkilerini oluştururken kullandığı dil ve düşüncelerin düzenlenme sürecine yansımaktadır (Bergin & Bergin, 2009; Bretherton & Munholland 1999; Main vd., 1985). Çocukların duygu ve düşüncelerini düzenleme biçimleri ise öğretmenleriyle olan ilişkilerinin niteliğiyle ilişkilidir (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Bu çalışmada da öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sahip olduğu bilişsel becerilerle ilişkili olduğunu vurgulayan bakış açısını destekler bir biçimde öğretmen-çocuk ilişkisi ile yürütücü işlev becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun, literatürde bu konuda yapılmış diğer çalışma sonuçlarıyla büyük oranda paralel olduğu görülmektedir (Capobianco, 2018; Berry, 2012; McKinnon & Blair, 2018; Suntheimer & Wolf, 2020; Weiland vd., 2013). Ancak yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, birçok çalışmada ilişki modelleri kullanılmakla birlikte, bu araştırmalarda etkiye ilişkin tahmini çıkarımlar yapıldığı ve bu çıkarımların; öğretmen-çocuk ilişkisinin yürütücü işlev becerileri üzerindeki ve yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki rolünün vurgulandığı iki ayrı pozisyonda yer aldığı görülmektedir. Vandenbroucke ve diğerleri (2018) yaptıkları meta analiz çalışması sonucunda, öğretmen-çocuk etkileşimleri ve çocukların yürütücü işlev becerilerini birlikte konu alan 23 araştırmayı inceleyerek bu etkileşimlerin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişmesinde önemli bir rolü olabileceğini ifade etmektedir. Aynı zamanda, konuya ilişkin uygun kriterlere sahip çalışmalar içinde deneysel çalışma bulunmadığından, meta analize deneysel desende tasarlanmış çalışmaların dahil edilemediğinin de altı çizilmektedir.

Öğretmenlerle olan ilişkilerin çocukların yürütücü işlev becerilerinin gelişimine yönelik katkısını odağa alan çalışmalar, çocukların stres fizyolojisini açıklayan bulgulara dikkat çekmektedir (Rappolt-Schlichtmann vd., 2009; Vandenbroucke vd., 2018). Çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkilerinin fizyolojik strese neden olarak çocukların yürütücü işlev performanslarına olumsuz etki edebileceği belirtilmektedir (Lupien vd., 2007). Çünkü yüksek stres seviyesi çocukların yürütücü işlev becerilerindeki performans düşüşüyle ilişkilidir (Schoofs, Preuss & Wolf, 2008). Bununla birlikte, öğretmenleri ile daha olumlu ve daha az çatışmalı ilişkileri olan çocukların düşük stres seviyelerinin bir göstergesi olarak tükürük kortizol düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Hatfield, Hestenes, Kintner-Duffy & O'Brien, 2013). Stres faktörünün yanı sıra, olumlu öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların sınıf içi etkinliklere katılımlarını artırması ve bu sayede öğretmenlerin çocuklara akademik olarak

sundukları destekleyici davranışların, çocukların yürütücü işlev becerilerini geliştirebilmeleri için teşvik edici olduğu belirtilmektedir (Cadima vd., 2015).

Diğer bir açıdan, literatürde çocukların yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkilerinin açıklanmasındaki katkı düzeyini ele alan ve mevcut çalışmada yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisini anlamlı olarak yordadığı sonucunu destekleyen araştırmalar da mevcuttur. McKinnon ve Blair (2018) anaokulundaki çocukların yürütücü işlev becerilerinin öğretmenleriyle olan ilişkilerindeki yakınlığı pozitif olarak yordadığını ortaya çıkarmıştır. Berry (2012) yürüttüğü boylamsal çalışma aracılığıyla, eğitim başlangıcında düşük düzeyde ketleme becerisine sahip çocukların anaokulunda, birinci ve ikinci sınıfta öğretmenleriyle daha çatışmalı ilişkiler kurduklarını öne sürmektedir. Aynı zamanda, okul öncesi dönemde ketleme becerisi düşük düzeydeki çocukların daha fazla dikkat eksikliği ve agresif davranış gösterme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Buna karşılık, dikkat eksikliği ve saldırganlık ise anaokulunda çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkilerini yordadığı ve bu ilişkide çocuk davranışlarının katkısı olduğunu gösteren modelin doğrulandığı bulunmuştur (Berry, 2012).

İki bakış açısına ilişkin açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, ele alınan her iki değişkenin de birbirini etkileme olasılığına dair ayrı ayrı sunulan kanıtlar, öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin karşılıklı olabileceği fikrini makul göstermektedir. Ford ve Lerner (1992), çocukların gelişimsel değişimlerinin, çevreleri ve zaman içindeki deneyimleri arasındaki karşılıklı, kendi kendini düzenleyen süreçlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, bazı araştırmalar öğretmen-çocuk ilişkisi ile yürütücü işlev becerileri arasında, zaman içinde değişen, çift yönlü ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Capobianco, 2018; Weiland vd., 2013).

İlgili literatürde sosyo-ekonomik düzeyin yer aldığı araştırmalar, çoğunlukla öğretmen-çocuk ilişkisinin yakınlık ve çatışma boyutlarının her ikisi ile yürütücü işlev becerileriyle ilgili değişkenler arasındaki ilişkinin düşük sosyo-ekonomik düzeyde daha anlamlı bulunduğu görülmektedir (Schmitt vd., 2012; Suntheimer & Wolf, 2020). Ancak mevcut çalışmada ulaşılan sonuca göre, yürütücü işlev becerileri üst sosyo-ekonomik düzeyde daha çok yakınlığı yorduyorken, alt sosyo-ekonomik düzeyde daha çok çatışmalı ilişkileri yordamaktadır. Bu durum alt ve üst SED'e özgü farklılıklarla açıklanabilir.

Alt sosyo-ekonomik düzey, çocukların yürütücü işlev becerileriyle ilgili dezavantaj yaratabilecek pek çok faktörü birlikte bulundurduğundan çocukların öğretmenleriyle çatışmalı ilişkilere sahip olma olasılıklarını artırmaktadır. Örneğin, okul öncesi dönemde sosyo-ekonomik açıdan risk altında ve öğretmenleriyle çatışmalı ilişkiler ile zayıf davranış düzenleme becerilerine sahip çocukların dil gelişimindeki gecikmeler açısından daha fazla risk taşıdığı ortaya çıkmıştır (Schmitt vd., 2012). Ayrıca, ailelerin alt SED’de bulunması, çocuklarda görülen dışsallaştırma davranış sorunlarındaki hızlı artışla ilişkili bulunmuştur. Anaokulunda gözlemlenen dışsallaştırma davranış sorunlarında üçüncü sınıfa kadar devam eden yükseliş ise öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışma ile ilişkilidir (Silver vd., 2005).

Üst sosyo-ekonomik düzeyde, çocukların yürütücü işlev becerilerinin yakınlığı daha yüksek oranda açıklaması, yakın öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların akademik başarılarıyla da oldukça ilişkili (Hamre & Pianta, 2001) olmasıyla bağlantılı olabilir. Çocukların çalışan bellek performansları, okuma ve matematik becerileri dahil olmak üzere akademik başarılarının gelişimine büyük katkı sağlamaktadır (Nguyen & Duncan, 2019). Blair ve diğerleri (2016) araştırmalarında, yüksek düzeyde yürütücü işlev beceri performansı ve olumlu öğretmen-çocuk ilişkisinin yüksek düzeyde matematik becerisiyle ilişkili olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla, yürütücü işlev becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisinin birbiriyle karşılıklı bir ilişki içerisinde oldukları ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların akademik başarılarının ve yürütücü işlev beceri performanlarının daha iyi olduğu göz önünde bulundurulursa, yürütücü işlev becerilerinin yüksek sosyo-ekonomik düzeyde de öğretmenlerle olan yakın ilişkileri açıklaması anlamlı görünmektedir.

Son olarak, bu araştırmada yürütücü işlev becerilerinin öğretmen-çocuk ilişkisindeki çatışmayı açıklama oranının, ilişkideki yakınlığı açıklama oranından daha yüksek olması çocukların dil becerilerindeki yetkinliklerinin bu yaşlarda artmış olması ile ilişkilendirilebilir. McKinnon ve Blair (2018) yürütücü işlev becerilerinin çocuklar 48 aylıkken yakınlığı pozitif olarak yordadığını, ancak büyük yaş grubunda bu katkının anlamlı olmadığını belirtmektedir. Aynı zamanda sözel zekanın, yürütücü işlev becerileri ile yakınlık arasındaki ilişkileri erken dönemde düzenleyen bir değişken olduğu, ilerleyen süreçte ise sözel zekanın yakınlık açısından bu role sahip olmadığı belirtilmektedir.

Genel olarak, okul öncesinde öğretmen-çocuk ilişkisi alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde çocukların yürütücü işlev becerileriyle ilişkilidir. SED’e ilişkin farklılıklar

çocukların yürütücü işlev becerilerinde de farklılaşmalara yol açarak çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerdeki yakınlık ve çatışmayı niteliksel olarak farklı seviyelerde yordamaktadır. Bu çalışmada, çocukların ailelerinin bulundukları SED'in, öğretmen-çocuk ilişkisi açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülüyorken, çocukların yürütücü işlev becerileri üzerindeki farklılaşmada etkili olması, çocuğa ilişkin özelliklerin birlikte ele alındığında, bu özelliklerin öğretmen-çocuk ilişkilerini farklı şekillerde yordayabildiği anlaşılmaktadır.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulguları temel alınarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlara göre, ileride yapılacak araştırmalar ve uygulamalar için dikkate alınabilecek öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 54-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkisi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Veriler toplanırken, “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği”, “Çocukluk Dönemi Yönetici İşlevler Envanteri” ve “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Analizlerle birlikte elde edilen sonuçlar aşağıda aktarılmıştır:

1. 54-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Kız çocukların çalışan bellek ve ketleme becerileri ile toplam yürütücü işlev becerileri erkek çocuklara göre daha yüksek düzeydedir.
2. 54-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri bulundukları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların çalışan bellek ve ketleme becerileri ile toplam yürütücü işlev becerileri alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha yüksek düzeydedir.
3. 54-72 aylık çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerdeki çatışma çocukların cinsiyetleri açısından anlamlı olarak farklılaşmazken, bu ilişkideki yakınlık cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Kız çocuklar, erkek çocuklara kıyasla öğretmenleri ile daha yakın ilişkiler kurmaktadır.
4. 54-72 aylık çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişki, çocukların bulundukları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan çocukların öğretmenleriyle olan ilişkileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 54-72 aylık çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler ile yürütücü işlev becerileri arasında orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların yürütücü işlev becerileri ile öğretmenleriyle olan çatışmalı ilişkileri arasında üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha güçlü ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık ile çocukların yürütücü işlev becerileri arasında ise üst sosyo-ekonomik düzeyde, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
6. 54-72 aylık çocukların yürütücü işlev becerileri alt sosyo-ekonomik düzeyde, öğretmenlerle olan çatışmalı ilişkileri üst sosyo-ekonomik düzey grubuna göre daha çok açıklamaktayken, ilişkideki yakınlığı üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların yürütücü işlev becerileri alt sosyo-ekonomik düzeydekilere göre daha çok açıklamaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre uygulamalara ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamalara İlişkin Öneriler

Araştırma sonucunda çocukların yürütücü işlev becerileri ve öğretmen-çocuk ilişkileri arasında; yakınlık açısından pozitif, çatışma açısından negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda;

- Öğretmenlere yönelik, öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliğinin geliştirilmesi için çocuğa ilişkin özelliklerin önemini vurgulayan hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerde kullanılacak içeriklere, çocukların yürütücü işlev becerileri hakkındaki bilgiler dahil edilerek, öğretmenlerin bu konudaki farkındalıkları artırılabilir.

Çalışma sonunda, çocukların yürütücü işlev becerilerinin erkek çocuklar için kızlara oranla daha zayıf olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kız çocuklar erkeklere oranla öğretmenleriyle daha yakın ilişkiler kurmaktadır. Bu sonuç doğrultusunda;

- Erkek çocuklar açısından, okul yaşantısında dezavantaj oluşturan farkın giderilebilmesi için bu ayrıma neden olabilecek toplumsal cinsiyet sosyalleştirme davranışları saptanarak, ebeveynler ve öğretmenlere eğitim verilebilir.

6.2.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırmada değişkenler öğretmen değerlendirmelerini temel alan ölçme araçlarıyla ölçülmüştür. Araştırmadaki potansiyel yanlılığın azaltılması için çocukların becerileri performansa dayalı ölçme araçlarıyla ve öğretmen-çocuk ilişkisi ise gözlemlerle ölçülerek desteklenebilir. Bunun yanı sıra, ilişki karşılıklı olduğundan çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerini nasıl değerlendirdikleri de ölçülebilir.
2. Araştırmada yapılan analizler doğrudan ilişkileri ölçmüştür, ileri istatistikler kullanılarak ilişki karşılıklı olarak ve hem boylamsal hem de doğrusal olmayan modeller kullanılarak sınanabilir.
3. Bu araştırmada yürütücü işlev becerileri çalışan bellek ve ketleme becerileri alt boyutlarıyla değerlendirilmiştir, bilişsel esneklik alt boyutu da araştırmalara dahil edilebilir. Öğretmen-çocuk ilişkisi ise yakınlık ve çatışma alt boyutlarıyla ele alınmıştır, bağımlılık boyutu da araştırılabilir.
4. Bu araştırmada öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliği çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine göre bir farklılık göstermezken, çocukların yürütücü işlev becerilerinin öğretmenlerle olan ilişkilerini yordama düzeyi sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili değişkenler öğretmen-çocuk ilişkisi açısından aracı veya düzenleyici farklı değişkenlerle birlikte test edilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child development*, 77(3), 664-679.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 49-67.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, D. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and development: "Socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. Richards (Ed.), *The Integration of A Child into A Social World*. London: Cambridge University Press.
- Aksoy, A. B. & Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),442-455.
- Aktan-Erciyes, A. (2011). Effects of second language exposure in the preschool context on first language skills and executive functions of 4 and 5 year olds. (Yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Allison, P. D. (2002). *Missing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Altıntaş, H. (2019). Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Aran-Filippetti, V., & Richaud de Minzi, M. C. (2012). A structural analysis of executive functions and socioeconomic status in school-age children: Cognitive factors as effect mediators. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(4), 393-416.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental neuropsychology*, 28(1), 539-560.

- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 28(1), 539-560.
- Arnsten, A. F. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 410-422.
- Arnsten, A. F., & Li, B. M. (2005). Neurobiology of executive functions: catecholamine influences on prefrontal cortical functions. *Biological psychiatry*, 57(11), 1377-1384.
- Azkeskin, K., Tuzcuoğlu, N., Niran, Ş., Özkan, S. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 1.
- Bacanlı, H. (1990). Kendini ayarlama becerisinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (2000). Development of working memory: Should the Pascual-Leone and the Baddeley and Hitch models be merged? *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(2), 128-137.
- Bailey, R., Barnes, S. P., Park, C., Sokolovic, N., & Jones, S. M. (2018). *Executive function mapping project measures compendium: A resource for selecting measures related to executive function and other regulation-related skills in early childhood*. OPRE Report #2018-59, Washington, DC: Ofce of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of Teacher-child Relationships to Positive School Adjustment During Elementary School. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy Initiatives. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 256-267.

- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the Nature of Self-Control*. New York: Guilford Press.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/PB-Barnett-EARLY ED_FINAL.pdf Erişim tarihi: 13.07.2020.
- Basow, S. (2004). The hidden curriculum: Gender in the classroom. *Praeger guide to the psychology of gender*, 117-131.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Bergman Nutley, S., Soderqvist, S., Bryde, S., Thorell, L. B., Humphreys, K., and Klingberg, T. (2011). Gains in fluid intelligence after training non-verbal reasoning in 4-year-old children: a controlled, randomized study. *Developmental Science*, 14, 591–601.
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15(1), 12-24.
- Bernstein, B. B. (1970). A socio-linguistic approach to social learning. In F. Williams (Ed.), *Language and poverty* (pp.25–61). Chicago: Markham.
- Berry, D. (2012). Inhibitory control and teacher–child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 66-76.
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children’s executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331-351.
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29(3), 180-200.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327-336.

- Beyazkurk, D., & Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States Schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6(5), 547-554.
- Beyazkürk, D. (2005). Biriktirilmiş olumlu deneyimler (banking time) müdahale programının okulöncesi öğrenci-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkisi. (Doktora tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*, 15, 199-225.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Blair, C., Granger, D. A., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., Cox, M., Greenberg, M. T. & FLP Investigators. (2011). Salivary cortisol mediates effects of poverty and parenting on executive functions in early childhood. *Child development*, 82(6), 1970-1984.
- Blair, C., Granger, D., & Peters Razza, R. (2005). Cortisol reactivity is positively related to executive function in preschool children attending Head Start. *Child development*, 76(3), 554-567.
- Blair, C., McKinnon, R. D., & Family Life Project Investigators. (2016). Moderating effects of executive functions and the teacher-child relationship on the development of mathematics ability in kindergarten. *Learning and Instruction*, 41, 85-93.
- Blair, C., Zelazo, P. D., & Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 561-571.
- Blair, R. J. R., Peschardt, K. S., Budhani, S., Mitchell, D. G. V., & Pine, D. S. (2006). The development of psychopathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 262-276.
- Bodrova, E., Leong, D. J., & Akhutina, T. V. (2011). When everything new is well-forgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of executive functions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 11-28.

- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Volume II: Separation, anxiety and anger. In *Attachment and Loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger* (pp. 1-429). London: The Hogarth press and the institute of psycho-analysis.
- Bowlby, J. 1982. *Attachment and Loss* (Vol. 1). Attachment. Rev. ed. New York, NY: Basic Books.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Bretherton, I., & Mulholland, K.A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 89–111). New York: Guilford.
- Brock, L. L., & Curby, T. W. (2014). Emotional support consistency and teacher–child relationships forecast social competence and problem behaviors in prekindergarten and kindergarten. *Early Education and Development*, 25(5), 661-680.
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of ‘hot’ and ‘cool’ executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 337-349.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228.
- Burchinal, M., Kainz, K., & Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality Measurement in Early Childhood Settings*, (p. 11–31). Baltimore, MD: Brookes.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176.

- Burgess, P. W., Alderman, N., Evans, J., Emslie, H., & Wilson, B. (1998). The ecological validity of tests of executive function. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4(6), 547-558.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Damme, J. V. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119-141.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Soysal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Yayınları
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Leal, T. (2015). Examining teacher-child relationship quality across two countries. *Educational Psychology*, 35(8), 946-962.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International encyclopedia of ergonomics and human factors*, 1, 297-301.
- Capobianco, N. B. (2018). Understanding school readiness: The interacting roles of executive function and teacher-child relationship quality. (Doctoral dissertation), Wake Forest University, Winston-Salem.
- Carpenter, C. J., Huston, A. C., & Holt, W. (1986). Modification of preschool sex-typed behaviors by participation in adult-structured activities. *Sex Roles*, 14, 603-615.
- Cassidy & P. R. Shaver (1999). *Handbook of attachment*. New York: Guilford Press.
- Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27(5), 703.
- Chen, S., & Phillips, B. (2018). Exploring teacher factors that influence teacher-child relationships in Head Start: A grounded theory. *The Qualitative Report*, 23(1), 80-97.
- Choi, J. Y., & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-child relationships: Contribution of teacher and child characteristics. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 15-28.

- Choi, J. Y., Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Worley, L., Long, M., & Horm, D. M. (2016). Teacher–child interactions and the development of executive function in preschool-age children attending Head Start. *Early Education and Development, 27*(6), 751-769.
- Clark, C. A., Sheffield, T. D., Chevalier, N., Nelson, J. M., Wiebe, S. A., & Espy, K. A. (2013). Charting early trajectories of executive control with the shape school. *Developmental Psychology, 49*(8), 1481.
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annu. Rev. Psychol., 58*, 175-199.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(1), 143-158.
- Corno, L. Y. N. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist, 43*(3), 161-173.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*, 98–104.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychological bulletin, 122*(1), 5.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher–child interactions and children’s achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 912.
- Çelik, H. (2016). Links between executive functions and school readiness. (Yüksek lisans tezi), Özyeğin Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, S. (2004). Kentte ve köyde yaşamakta olan 7-9 yaş çocuklarının bellek ve yönetici işlevlerinin karşılaştırılması. (Yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Daniels, D. H., & Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(5), 495-526.
- Danilewitz, J., Reid, G., & Turnbull, K. (2016). The Relationship Between Emotion Regulation and Executive Functioning After Sleep Restriction in Healthy Preschool Children. *Western Undergraduate Psychology Journal, 4*(1).

- De Wilde, A., Koot, H. M., & van Lier, P. A. (2016). Developmental links between children's working memory and their social relations with teachers and peers in the early school years. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 19-30.
- Demirkaya, P. N. Y. (2013). Anasınıflarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkisinin incelenmesi. (Doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, K. Z., Türe, E., Uysal, A. & Kunduroğlu-Akar, T. (2015). Sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin kümeleme analizi ile belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 14(1).
- Dereli, E. (2016). Öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik-davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 70-87.
- Dereli, E. (2016). Öğretmen-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 12-27.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology*, 9(4), 633-652.
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. In E. Bialystock & F. I. M. Craik (Eds.), *The Early Development of Executive Functions. Lifespan Cognition: Mechanisms of Change* (pp. 70 –95). Oxford, England: Oxford University Press.
- Diamond, A. (2006b). The early development of executive functions. In E. Bialystok & F. I. M. Craik (Eds.), *Lifespan Cognition: Mechanisms of Change* (p. 70–95).
- Diamond, A., & Taylor, C. (1996). Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to “Do as I say, not as I do”. *Developmental psychobiology*, 29(4), 315-334.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science (New York, NY)*, 318(5855), 1387.
- Diamond, A., Carlson, S. M., & Beck, D. M. (2005). Preschool children's performance in task switching on the dimensional change card sort task: Separating the dimensions aids the ability to switch. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 689-729.

- Dickerson, S. S., & Kemeny, M. E. (2004). Acute Stressors and Cortisol Responses: A Theoretical Integration and Synthesis of Laboratory Research. *Psychological Bulletin*, 130(3), 355–391.
- Dilworth-Bart, J. E. (2012). Does executive function mediate SES and home quality associations with academic readiness? *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 416-425.
- Doumen, S., Koomen, H. M., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student–teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology*, 50, 61-76.
- Dubinsky, J. M., Roehrig, G., & Varma, S. (2013). Infusing neuroscience into teacher professional development. *Educational Researcher*, 42(6), 317-329.
- Duffey, T., & Somody, C. (2011). The role of relational-cultural theory in mental health counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 33(3).
- Duval, S., Bouchard, C., Pagé, P., & Hamel, C. (2016). Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five year-old children. *Cogent Education*, 3(1), 1207909.
- Erickson, M. F., & Pianta, R. (1989). New Lunchbox, Old Feelings: What Children Bring to School. *Early Education and Development*, 1, 15-23.
- Ertürk-Kara, H. G., Gönen, M. S., & Pianta, R. (2017). The examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children's self-regulation skills. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 32(4), 880-895.
- Espy, K.A., McDiarmid, M.M., Cwik, M. F., Stalets, M.M., Hamby, A., & Senn, T.E. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465-486.
- Etel, E., & Yagmurlu, B. (2014). Theory of mind, executive function, and social competence: Findings from institution-reared Turkish children. *International Journal of Behavioral Development*, 39(6), 519-592.
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43-48.
- Evans, G. W., & Schamberg, M. A. (2009). Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6545-6549.

- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136-155.
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105.
- Eyibakışlı, B. (1991). A Reliability study of the teacher behavior observation scale (TeBOS). (Yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256.
- Fathi, L. (1991). Teacher behavior observation scale (T. E. B. O. S). (Yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Fivush, R. (1991). Gender and emotion in mother-child conversations about the past. *Journal of Narrative and Life History*, 1(4), 325-341.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95.
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Sage Publications, Inc.
- Fowler, F. J. (2009). *Applied Social Research Methods: Survey research methods (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw Hill Higher Education. New York, NY.
- Furman W. (1982). Children's friendships. In Field T, Huston A, Quay HC, Troll L, Finley GE, (Eds.), *Review of Human Development*. (pp. 327–342). New York: Wiley.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 470-478.
- Fuster, J. M . (2008). *The prefrontal cortex* (4th ed.). Boston : Academic Press.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31.

- Gioia, G., Isquith, P., & Guy, S. (2001). Assessment of executive functions in children with neurological impairment. In R. Simeonsson & S. Rosenthal (Eds.), *Psychological and Developmental Assessment: Children with Disabilities and Chronic Conditions* (pp. 317–356). New York: The Guildford Press.
- Glüer, M., & Gregoriadis, A. (2017). Quality of teacher–child relationship and preschoolers’ pro-social behaviour in German kindergartens. *Education 3-13*, 45(5), 558-571.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Goldsmith, D. F., & Rogoff, B. (1997). Mothers' and toddlers' coordinated joint focus of attention: Variations with maternal dysphoric symptoms. *Developmental Psychology*, 33(1), 113.
- Göktaş, İ. ve Gülay-Ogelman, H. (2019). Okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal/Social Science Journal*, 5(1), 30-42.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Grissom, N. M., & Reyes, T. M. (2019). Let’s call the whole thing off: evaluating gender and sex differences in executive function. *Neuropsychopharmacology*, 44(1), 86-96.
- Güleç, N. ve İvrendi, A. (2017). 5-6 yaş çocuklarının sayı kavramı becerilerinin ebeveyn ve öğretmen değişkenleri açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 81-98.
- Güler-Yıldız, T., Ertürk-Kara H. G., Fındık-Tanrıbuyurdu, E. & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Gültekin Ahçı, Z. (2016a). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil becerileri ile ilişkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 84.

- Gültekin Ahçı, Z. (2016b). 3-5 yaş çocuklarının soğuk ve sıcak yürütücü işlev performanslarının annelerin iskele kurma etkinlikleriyle ilişkisi. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gündüz, A. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden 48 - 60 ay arası çocukların öğretmen-çocuk ilişkileri ile akademik benlik saygıları ve okula sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi), Ankara.
- Gündüz, G., Yagmurlu, B., & Harma, M. (2015). Self-regulation mediates the link between family context and socioemotional competence in Turkish preschoolers. *Early Education and Development*, 26(5-6), 729-748.
- Hackman, D. A., Farah, M. J., & Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(9), 651-659.
- Hackman, D. A., Gallop, R., Evans, G. W., & Farah, M. J. (2015). Socioeconomic status and executive function: Developmental trajectories and mediation. *Developmental Science*, 18(5), 686-702.
- Hamilton, C. E., & Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 41-59.
- Hammond, S. I., Müller, U., Carpendale, J. I., Bibok, M. B., & Liebermann-Finestone, D. P. (2012). The effects of parental scaffolding on preschoolers' executive function. *Developmental Psychology*, 48(1), 271.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child development*, 85(3), 1257-1274.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.

- Harvey, D. G., & Slatin, G. T. (1975). The relationship between child's SES and teacher expectations: A test of the middle-class bias hypothesis. *Social Forces*, 54 (1), 140-159.
- Hasselhorn, M., Mähler, C., & Grube, D. (2005). Theory of mind, working memory, and verbal ability in preschool children: The proposal of a relay race model of the developmental dependencies. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), *Young Children's Cognitive Development: Interrelationships Among Executive Functioning, Working Memory, Verbal Ability, and Theory of Mind* (p. 219–237). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hasson, R., & Fine, J. G. (2012). Gender differences among children with ADHD on continuous performance tests: a meta-analytic review. *Journal of attention disorders*, 16(3), 190-198.
- Hatfield, B. E., Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V. L., & O'Brien, M. (2013). Classroom Emotional Support predicts differences in preschool children's cortisol and alpha-amylase levels. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 347-356.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813.
- Hinde, R. (1987). *Individuals, relationships, and culture*. New York: Cambridge University.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). *Socioeconomic status and parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (p. 231–252). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoffman, S. D. (2003). *The socio-economic effects of teen childbearing re-considered: A re-analysis of the teen miscarriage experiment* (Working Paper No. 03-08). University of Delaware, Department of Economics.
- Howell, L., Sulak, T. N., Bagby, J., Diaz, C., & Thompson, L. W. (2013). Preparation for Life: How the Montessori Classroom Facilitates the Development of Executive Function Skills. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 25(1), 14-18.

- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9(2), 191-204.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11(2), 251-268.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom* (Vol. 84). Teachers College Press.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child development*, 65(1), 264-273.
- Hughes, C., & Dunn, J. (2000). Hedonism or empathy?: Hard-to-manage children's moral awareness and links with cognitive and maternal characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 227-245.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair?. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 645-668.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental psychology*, 43(6), 1447.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2009). How do families help or hinder the emergence of early executive function? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 123, 35-50.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2011). Individual differences in growth in executive function across the transition to school predict externalizing and internalizing behaviors and self-perceived academic success at 6 years of age. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 663-676.
- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat?: Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in "hard-to-manage" preschoolers. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(7), 981-994.
- Hughes, C., Russell, J., & Robbins, T. W. (1994). Evidence for executive dysfunction in autism. *Neuropsychologia*, 32(4), 477-492.
- Hughes, J. N., Wu, J.-Y., Kwok, O.-m., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 350-365.

- Jacobson, L. A., Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2011). The role of executive function in children's competent adjustment to middle school. *Child Neuropsychology*, 17(3), 255-280.
- Kalaycıoğlu, S., Çelik, K., Çelen, Ü., & Türkyılmaz, S. (2010). Temsili bir örneklemede sosyo-ekonomik statü (SES) ölçüm aracı geliştirilmesi: Ankara kent merkezi örneği. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 182-220.
- Kane, M. J., & Engle, R. W. (2002). The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 637-671.
- Karakelle, S. ve Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi?, *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70):1-21.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Kayhan, E. (2010). A validation study for the childhood executive functioning inventory: Behavioral correlates of executive functioning. (Yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of school psychology*, 38(2), 133-149.
- Kıldan, A. O. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerine etkisi. (Doktora tezi), Gazi üniversitesi, Ankara.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30) , 103-120.
- Kishiyama, M. M., Boyce, W. T., Jimenez, A. M., Perry, L. M., & Knight, R. T. (2009). Socioeconomic disparities affect prefrontal function in children. *Journal of cognitive neuroscience*, 21(6), 1106-1115.
- Koca, F. (2010). An examination of the psychometric properties of the student-teacher relationship scale (STRS) in Turkish first-grade settings. (Master's thesis), Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Koepke, M. F., & Harkins, D. A. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship. *Early Education and Development*, 19(6), 843-864.

- Kolb, B., Mychasiuk, R., Muhammad, A., Li, Y., Frost, D. O., & Gibb, R. (2012). Experience and the developing prefrontal cortex. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(2), 17186–17193.
- Koles, B., O'Connor, E., & McCartney, K. (2009). Teacher–child relationships in prekindergarten: The influences of child and teacher characteristics. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(1), 3-21.
- Koomen, H. M., & Hoeksma, J. B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, 93(3), 1319-1334.
- Koomen, H. M., 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.
- Korucu, İ. (2014). Executive function and effortful control: relations with theory of mind and social behavior. Master's Thesis, Koç University, İstanbul.
- Kulman, R., Slobuski, T., & Seitsinger, R. (2014). Teaching 21st century, executive-functioning, and creativity skills with popular video games and apps. In *Learning, Education and Games* (pp. 159-174).
- Kulman, R., Slobuski, T., Seitsinger, R. (2014). Teaching 21st century, executive-functioning, and creativity skills with popular video games and apps. In Schrier, K. (Ed.), *Learning, Education & Games: Curricular and Design Considerations* (Vol. 1, pp. 161–180). Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon.
- Kurdek, L. A., & Sinclair, R. J. (2000). Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in first through fifth-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 449-457.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Lan, X., Legare, C. H., Ponitz, C. C., Li, S., & Morrison, F. J. (2011). Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: A cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 677-692.

- Lawson, G. M., & Farah, M. J. (2017). Executive function as a mediator between SES and academic achievement throughout childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 94-104.
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 59-80.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014). *Hypothesis Tests for Comparing Correlations*. Available: <https://www.psychometrica.de/correlation.html>. Bibergau (Germany): Psychometrica. DOI: 10.13140/RG.2.1.2954.1367
- Li-Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the “real world”: The role of Head Start teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21(1), 65-94.
- Lipina, S. J., Martelli, M. I., Vuelta, B., & Colombo, J. A. (2005). Performance on the A-not-B task of Argentinean infants from unsatisfied and satisfied basic needs homes. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(1), 49-60.
- Lowe, J., Erickson, S. J., Maclean, P., & Duvall, S. W. (2009). Early working memory and maternal communication in toddlers born very low birth weight. *Acta Paediatrica*, 98(4), 660-663.
- Lupien, S. J., Maheu, F., Tu, M., Fiocco, A., & Schramek, T. E. (2007). The effects of stress and stress hormones on human cognition: Implications for the field of brain and cognition. *Brain and cognition*, 65(3), 209-237.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child Development*, 57, 81–107.
- Maccoby, E. E. (1999). *The two sexes: Growing up apart, coming together* (Vol. 4). Harvard University Press.
- Mackey, A. P., Hill, S. S., Stone, S. I., & Bunge, S. A. (2011). Differential effects of reasoning and speed training in children. *Developmental science*, 14(3), 582-590.
- Main, M. (1990). Parental aversion to infant-initiated contact is correlated with the parent's own rejection during childhood. In Barnard K. E. & Rrazleton T. B. (Eds.), *Touch: The Foundation of Experience* (pp. 461-495). Madison, CT International Universities Press.

- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24(3), 415.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Series Eds.), *Growing Points in Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 50(1-2, Serial No.209), (pp 66-104).
- Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher–child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within and between-child analysis. *Child Development*, 82(2), 601-616.
- Manjunath, N. K., & Telles, S. (2001). Improved performance in the Tower of London test following yoga. *Indian journal of physiology and pharmacology*, 45(3), 351-354.
- Matute Villaseñor, E., Sanz Martín, A., Gumá Díaz, E., Rosselli, M., & Ardila, A. (2009). Effects of parents'educational level, school type and gender on the development of attention and memory. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276.
- Maughan, A., & Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(5), 1525-1542.
- McCormick, M. P., & O'Connor, E. E. (2015). Teacher–child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 502.
- McGrath, J., Saha, S., Welham, J., El Saadi, O., MacCauley, C., & Chant, D. (2004). A systematic review of the incidence of schizophrenia: the distribution of rates and the influence of sex, urbanicity, migrant status and methodology. *BMC medicine*, 2(1), 13.
- McKinnon, R. D., & Blair, C. (2018). Does early executive function predict teacher–child relationships from kindergarten to second grade? *Developmental Psychology*, 54(11), 2053.
- McKinnon, R. D., & Blair, C. (2019). Bidirectional relations among executive function, teacher–child relationships, and early reading and math achievement: A cross-lagged panel analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 152-165.

- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). United Kingdom: Sage Publication.
- Mezzacappa, E. (2004). Alerting, orienting, and executive attention: Developmental properties and sociodemographic correlates in an epidemiological sample of young, urban children. *Child Development*, 75(5), 1373-1386.
- Mikk, J., Krips, H., Saalik, U., & Kalk, K. (2016). Relationships between student perception of teacher-student relations and PISA results in mathematics and science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(8), 1437-1454.
- Mikk, J., Krips, H., Säälük, Ü., & Kalk, K. (2016). Relationships between student perception of teacher-student relations and PISA results in mathematics and science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(8), 1437-1454.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2017/2018*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf Erişim tarihi: 19.05.2020.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2018/'19*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf Erişim tarihi: 20.05.2020.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Resmi Gazete. 09.09.2013/132.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.
- Monette, S., Bigras, M., & Guay, M. C. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(2), 158-173.
- Moritz, S., Birkner, C., Kloss, M., Jahn, H., Hand, I., Haasen, C., & Krausz, M. (2002). Executive functioning in obsessive-compulsive disorder, unipolar depression, and schizophrenia. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 17(5), 477-483.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). Teacher—student relationships among behaviorally at-risk African American youth from low-income backgrounds: student

- perceptions, teacher perceptions, and socioemotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41-54.
- Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of applied Developmental Psychology*, 29(1), 49-61.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN). (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61(2), 99–116.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN), & Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children’s preschool cognitive development. *Child Development*, 74(5), 1454–1475.
- Nguyen, T., & Duncan, G. J. (2019). Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 49-61.
- Nieuwenstein, M. R., Aleman, A., & de Haan, E. H. (2001). Relationship between symptom dimensions and neurocognitive functioning in schizophrenia: a meta-analysis of WCST and CPT studies. *Journal of Psychiatric Research*, 35(2), 119-125.
- Noakes, M. A., & Rinaldi, C. M. (2006). Age and gender differences in peer conflict. *Journal of youth and adolescence*, 35(6), 881.
- Noble, K. G., McCandliss, B. D., & Farah, M. J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental science*, 10(4), 464-480.
- Noble, K. G., Norman, M. F., & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental science*, 8(1), 74-87.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nur, İ., Arnas, Y. A., Abbak, B. S., & Kale, M. (2018). Mother-child and teacher-child relationships and their associations with school adjustment in pre-school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1).

- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162
- O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J. M., & English and Romanian Adoptees Study Team. (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence: Extension and longitudinal follow-up. *Child development*, 71(2), 376-390.
- O'Connell, J. C., & Farran, D. C. (1982). Effects of day-care experience on the use of intentional communicative behaviors in a sample of socioeconomically depressed infants. *Developmental Psychology*, 18(1), 22.
- Ogelman, H. G., & Seven, S. (2014). The reliability-validity studies for the Student-Teacher Relationship Scale (STRS). *European Journal of Research on Education*, 2(2), 179-185.
- Öğütçen, A. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerileri ve geometrik şekil algılarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ölçer, S. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmen-çocuk etkileşimi. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Palermo, F., Hanish, D., Lynn Martin, C. L., Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422.
- Pan, H. (1994). Children's play in Taiwan. In J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, & F. H. Hooper (Eds.), *Children's play in diverse cultures* (pp. 31-50). Albany: State University of New York Press.
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A., & French, B. F. (2008). Patterns of young children's motivation for science and teacher-child relationships. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 121-144.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72(5), 1534-1553.

- Pennings, H. J., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. C., van der Want, A. C., & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher–student interactions: A dynamic systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37, 183-193.
- Pennington, B. F., & Bennetto, L. (1993). Main effects or transactions in the neuropsychology of conduct disorder? Commentary on “The neuropsychology of conduct disorder”. *Development and Psychopathology*, 5(1-2), 153-164.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationships processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8, 11-26.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 85–710). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61-80.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher–child relationship quality. *Child Development*, 85(5), 1915-1931.
- Pressley, M. ve diğerleri (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92(5), 513-55.

- Rappolt-Schlichtmann, G., Willett, J. B., Ayoub, C. C., Lindsley, R., Hulet, A. C., & Fischer, K. W. (2009). Poverty, relationship conflict, and the regulation of cortisol in small and large group contexts at child care. *Mind, Brain, and Education*, 3(3), 131-142.
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child development*, 75(2), 346-353.
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., Lanza, S. T., & Blair, C. (2011). Demographic and familial predictors of early executive function development: Contribution of a person-centered perspective. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 638-662.
- Riggs, N. R., Blair, C. B., & Greenberg, M. T. (2004). Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. *Child Neuropsychology*, 9(4), 267-276.
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7(1), 91-102.
- 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. *Developmental Psychology*, 45(4), 958.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S., & Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk *Journal of School Psychology*, 52(5), 495-510
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., & Morelli, G. (2000). Attachment and culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, 55(10), 1093.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.

- Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and Development*, 17(2), 271-291.
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(41), 14931-14936.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Saban, A. İ., & Şeker, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 19(3), 361-390.
- Sameroff, A. J., & Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and psychopathology*, 15(3), 613-640.
- Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., & Boyce, W. T. (2011). Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 17(1), 120.
- 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.
- Schoofs, D., Preuß, D., & Wolf, O. T. (2008). Psychosocial stress induces working memory impairments in an n-back paradigm. *Psychoneuroendocrinology*, 33(5), 643-653.
- Schore, A. N. (2000). Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & human development*, 2(1), 23-47.
- Séguin, J. R., Boulerice, B., Harden, P. W., Tremblay, R. E., & Pihl, R. O. (1999). Executive functions and physical aggression after controlling for attention deficit hyperactivity disorder, general memory, and IQ. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(8), 1197-1208.

- Seifer, R., & Schiller, M. (1995). The role of parenting sensitivity, infant temperament, and dyadic interaction in attachment theory and assessment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 146-174.
- Sezgin, S. A. (2013). 6-8 Yaş Arası Üstün ve Normal Çocukların Yaş, Zekâ ve Duygu Kontrolü İrade Eğitimi Almış Olma Bağlamında Karşılaştırılması. (Yüksek lisans tezi), İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Simms, N. K., Frausel, R. R., & Richland, L. E. (2018). Working memory predicts children's analogical reasoning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 160-177.
- Solheim, E., Berg-Nielsen, T. S., & Wichstrøm, L. (2012). The three dimensions of the Student–Teacher Relationship Scale: CFA validation in a preschool sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 250-263.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. (2009). Widening the view on teacher–child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1), 86-101.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83(4), 1180-1195.
- Spilt, J., Verschueren, K., & Vervoort, N. (2017). Dependency on Teachers in Children with Reactive Attachment Disorder Symptoms: Effects on Classroom and Peer engagement. In *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD)*, (Vol. 468). USA: Austin (TX).
- Sroufe, L. A. (1989). Pathways to adaptation and maladaptation: Psychopathology as developmental deviation. In D. Cicchetti (Ed.), *Emergence of a Discipline: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (pp. 13-40). Hillsdale, NJ L. Erlbaum.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99-103.

- Suntheimer, N. M., & Wolf, S. (2020). Cumulative risk, teacher-child closeness, executive function and early academic skills in kindergarten children. *Journal of School Psychology, 78*, 23-37.
- Şahin, D. (2014). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Journal of Educational Sciences & Practices, 13*(25), 6-82.
- Şahin, D. ve Anlıak, Ş. (2008). Okul öncesi çocuklarının öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri. *Journal of Educational Sciences & Practices, 7*(14).
- Şahin, G. (2015). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. (Doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tatlı, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. (Yüksel lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology, 33*(4), 536-552.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: school mix, school effectiveness, and the social limits of reform*. McGraw-Hill Education (UK).
- Tok, M. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan yansımalarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Towse, J., & Cowan, N. (2005). Working memory and its relevance for cognitive development. *Young Children's Cognitive Development: Interrelationships Among Executive Functioning, Working Memory, Verbal Ability, and Theory of Mind*, 9-37.
- Tregay, J., Gilmour, J., & Charman, T. (2009). Childhood rituals and executive functions. *British Journal of Developmental Psychology, 27*(2), 283-296.
- Troop-Gordon, W., & Kopp, J. (2011). Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development, 20*(3), 536-561.
- Tuğay-İlyasoğlu, N. (2007). Effect of Bilingualism on Inhibitory Control and Theory Of Mind Developmenti. (Master's Thesis), Boğaziçi University, İstanbul.

- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 67.
- Van der Sluis, S., De Jong, P. F., & Van der Leij, A. (2007). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence, 35*(5), 427-449.
- Vandenbroucke, L., Verschueren, K., Desoete, A., Aunio, P., Ghesquière, P., & Baeyens, D. (2018). Crossing the bridge to elementary school: The development of children's working memory components in relation to teacher-student relationships and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 1-10.
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development, 67*(5), 2493-2511.
- Vitiello, V. E., & Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 53*, 1-9.
- Wåhlstedt, C., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2008). ADHD symptoms and executive function impairment: Early predictors of later behavioral problems. *Developmental neuropsychology, 33*(2), 160-178.
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., & Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 199-209.
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry, 57*(11), 1336-1346.
- Xuan, X., Xue, Y., Zhang, C., Luo, Y., Jiang, W., Qi, M., & Wang, Y. (2019). Relationship among school socioeconomic status, teacher-student relationship, and middle school students' academic achievement in China: Using the multilevel mediation model. *Plos One, 14*(3).
- Yamamoto, N., & Imai-Matsumura, K. (2019). Gender differences in executive function and behavioural self-regulation in 5 years old kindergarteners from East Japan. *Early Child Development and Care, 189*(1), 56-67.

- Yıldız, T. G., Kara, H. G. E., Tanrıbuyurdu, E. F. ve Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Yılmaz-Genç, M. M. (2016). Okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisine yönelik algılarının incelenmesi. (Yüksel lisans tezi), Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yoleri, S. (2017). Teacher-child relationships in preschool period: The roles of child temperament and language skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 210-224.
- Zajac, K., & Kobak, R. (2006). Attachment. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 379-389). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). *Executive function in typical and atypical development*. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbooks of Developmental Psychology. Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (p. 445–469). Blackwell Publishing.
- Zhang, X., & Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176-198.

EKLER

EK 1. Valilik İzin Formu



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Ek-2

Sayı : 98258552-604.01.01-E.8408538
Konu : Vildan Kılıçay'ın Uygulama İzni

26.04.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesinin 18/03/2019 tarih ve 5595803 sayıyla kayda alınan yazısı.

Çukurova Üniversitesi Temel Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Vildan Kılıçay'ın hazırladığı "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmen Çocuk İlişkisi ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı yazı ekindeki listede belirtilen okullarda uygulamak istediği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun, 17/04/2019 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı belirtilen kurumda 2018/2019 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden gönüllülük esasına göre ve veli izin belgeleri toplanarak okul idaresi tarafından muhafazasından sonra yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Murat BİLAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
26.04.2019
Veysel DURGUN
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Adres: İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ:
e-posta: arge01@meb.gov.tr

Bilgi için:
Tel: 0 (322) 458 83 71
Faks: 0 (000) 000 16 66

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f9d4-969e-35f7-935f-5e7d kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Genel Bilgi Formu

- 1.Kod : 2.Cinsiyetiniz : 3.Çocuğunuzun Yaşı:..... (aylık) 4.Çocuğunuzun cinsiyeti:
- 3.Velisi olarak öğrenciye yakınlık dereceniz:
1. () Annesi 2. () Babası 3. () Ablası 4. () Abisi 5. () Diğer.....
- 4.Yaşınız
- 1.() 13-18 2.() 19-24 3.() 25-32 4.() 33-38 5.() 38-43 6.() 44-49 7.() 50 ve üzeri
5. A. Eğitim Düzeyiniz:
1. Okur - yazar değil () 2. Okur – yazar () 3. İlkokul mezunu () 4. Ortaokul mezunu ()
5. Lise mezunu () 6. Fakülte veya yüksekokul mezunu () 7. Lisansüstü / Uzmanlık vb. ()
5. B. Eşinizin Eğitim Düzeyi:
1. Okur - yazar değil () 2. Okur – yazar () 3. İlkokul mezunu () 4. Ortaokul mezunu ()
5. Lise mezunu () 6. Fakülte veya yüksekokul mezunu () 7. Lisansüstü / Uzmanlık vb. ()
- 6.Mesleğiniz:
1. Çalışmıyor () 2. Emekli () 3. Ev Hanımı () 4. İşçi () 5. Memur ()
6. Esnaf / Zanaatkar () 7. Teknisyen / Tekniker () 8. Serbest Meslek (Avukat, Doktor, Mimar vb.) ()
9. Başka (belirtiniz):.....
- 7.Oturduğunuz ev:
- () a. Kira () b. Kendimize ait () Lojman
- 8.Evinizdeki oda sayısı(mutfak hariç):
- () a. Tek oda () b. Tek oda ve salon () c. 2 oda ()
- d. 3 oda ve salon () e. 4–5 oda ve salon ()
- 9.Oturduğunuz evin ısıtma düzeni:
- () a. Soba (her türlü) () b. Kalorifer () c. Kat kaloriferi veya klima
- 10.Oturduğunuz evin serinletme (soğutma) düzeni:
- () a. Hiçbir serinletme aracı yok () b. Vantilatör () c. Klima/ split klima
- 11.Ailenizin ortalama aylık geliri:
- () a. 1200 TL’ den az () b. 1200- 2020 TL () c. 2021-3030 TL () d. 3031-4040 TL () e. 4041-5050 TL
- () f. 5051 TL- 6060 TL () g. 6061- 7070 TL () h. 7071-8080 TL ı.() 8081-9090 TL () i. 9091-10100TL
- () j . 10101 – 11111 TL () k. 11 000-12 000 TL () l. 12.001 tl ve üzeri
- 12.Ailenizin sahip olduğu eşyalar; (Birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla varsa yanına parantez içinde belirtiniz.)
- a. Buzdolabı () b. Derin dondurucu () c. Bulaşık makinesi () d. Telefon () e. Ev (daire) ()
- f. Otomatik çamaşır makinesi () g. Ses sistemi ve müzik seti () h. Uydulu ve kablolu TV () i. Özel araba ()
- j. Bilgisayar () k. Yazlık ev () l. Yayla evi () m. Çamaşır kurutma makinesi () n. İnternet ()
13. Evde yaşayan birey sayısı
- a. 8- daha fazla kişi () b. 6-7 kişi () c. 4-5- kişi () d. 3 kişi ()
14. Sosyal etkinliğe katılma sıklığınız (tiyatro, sinema, sergi, konser ya da müzeye gitme):
- a. Hiç () b. Birkaç ayda bir () c. Ayda bir () d. Haftada bir () e. Haftada birkaç kez ()
15. Bir yıl içinde eve aldığınız okuma kitabı sayısı ve dergi aboneliği:
- a. Okuma kitabı sayısı: b. Dergi aboneliği:
- a. Hiç () b. 5 () c. 5-10 () d. 10-20 () e. 20+ () a. Var () b. Yok ()

EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri



Ezgi Kayhan <kayhan@cbs.mpg.de>
Alıcı: ben

26 Ara 2018 Çar 17:09

Merhaba Vildan Kılıçay,

Master tezimi referans vererek ölçeği kullanabilirsiniz. ekte yolluyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

Ezgi

Ezgi Kayhan, PhD

Max Planck Research Group on Early Social Cognition

Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences Leipzig

<http://www.cbs.mpg.de/person/52083/593423>



"Selen DEMİRTAS" <selenemirtas@hacettepe.edu.tr>
Alıcı: Arif, ben

6 Şub 2019 Çar 11:13

Merhaba,

Ölçek ektedir.

Çalışmalarınızda kolaylıklar,

On 02/04/19 10:49 AM, Vildan Kılıçay <vildankily@gmail.com> wrote:

Merhaba Hocam,

Ben Çukurova Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi, Arş. Gör. Vildan Kılıçay. "Çocuk Öğretmen İlişkisinin 5-6 Yaş Çocuklarının Yürütücü İşlev Becerilerine Göre İncelenmesi" isimli tez çalışmamda, izniniz olursa uyarılama çalışmasını yapmış olduğunuz; Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeğini kullanmak istiyorum. Sizden uygulayabilmek için izin ve gerekli materyalleri rica etmekteyim. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla,
Vildan Kılıçay.

Dr. Selen Demirtaş-Zorbaç
Ordu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Anabilim Dalı

EK 4. Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmen Çocuk İlişkisi ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adıyla, 01.04.2019-01.07.2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 54-72 aylık çocukların öğretmenleri ile olan ilişkilerinin çocukların yürütücü işlev becerilerine ve sosyo ekonomik düzeye göre incelenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Kullanılan ölçme aracı anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkabilirsiniz. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza veya size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

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

Araştırmacı : Vildan KILIÇAY
İletişim bilgileri : 0 322 338 6060 | 2789 vkilicay@cu.edu.tr

Velisi bulunduğum sınıfı öğrencisinin yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

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

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Vildan KILIÇAY

Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara-1993

e-posta: vkilicay@cu.edu.tr, vildanklcy@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Eğitim Bilgileri

2018-2020	Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana
2017-2018	Yüksek Lisans, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara
2013-2017	Lisans, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara
2007-2011	Lise, Özel Akasya Lisesi, Ankara

İŞ DENEYİMİ

2018-	Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Adana.
--------------	---

YABANCI DİL: İngilizce.