



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

DIŞSALLAŞTIRILMIŞ DAVRANIŞLARIN DEĞERLENDİRİLMESİNDE ÖĞRETMENLERİN
NEDENSEL YÜKLEMELERİNİN ve BEKLENTİLERİNİN ÖĞRETMEN-ÇOCUK
İLİŞKİSİNDEKİ ROLÜ

Şeymanur BATTAL

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

DIŞSALLAŞTIRILMIŞ DAVRANIŞLARIN DEĞERLENDİRİLMESİNDE ÖĞRETMENLERİN
NEDENSEL YÜKLEMELERİNİN ve BEKLENTİLERİNİN ÖĞRETMEN-ÇOCUK
İLİŞKİSİNDEKİ ROLÜ

THE ROLE OF TEACHERS' CAUSAL ATTRIBUTIONS AND EXPECTATIONS IN THE
TEACHER-CHILD RELATIONSHIP IN THE APPRAISAL OF EXTERNALIZED
BEHAVIORS

Şeymanur BATTAL

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Şeymanur BATTAL'ın hazırladığı “Dışsallaştırılmış Davranışların Değerlendirilmesinde Öğretmenlerin Nedensel Y¼klemelerinin ve Beklentilerinin Öğretmen-Çocuk İlişkisindeki Rol¼” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Berrin AKMAN

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Eda YAZGIN

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Dila Nur YAZICI

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼Ő ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocuklarla ilişkisinde davranış değerlendirme, nedensel yükleme ve beklenti gibi zihinsel süreçlerinin etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma karmaşık yordayıcı korelasyonel çalışma olarak desenlenmiştir. İki farklı örneklem grubunda yürütülen bu çalışmaya 765 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. İlk örneklem (N=249) çalışma kapsamında uyarlanan ve geliştirilen ölçeklerin açımlayıcı faktör analizi; ikinci örneklem (N=516) ise hem ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizleri hem de yapısal eşitlik modellemesi için oluşturulmuştur. Öğretmen görüşleri Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği ve Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Veriler açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, yapısal eşitlik modellemesi ve aracı değişken analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocuklarla etkileşimlerinde nedensel yüklemelerinin ve sosyal becerilere yönelik beklentilerinin doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin nedensel yüklemeleri ve sosyal becerilere yönelik beklentileri birlikte ele alındığında, nedensel yüklemelerin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisinin daha baskın olduğu bulunmuştur. Çalışma sonuçları doğrultusunda öğretmen yetiştiren kurumlara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: dışsallaştırılmış davranış sorunu, nedensel yükleme, okul öncesi öğretmeni, öğretmen-çocuk ilişkisi, öğretmen beklentisi, sosyal beceriler, Zihin Teorisi

Abstract

The study aimed to reveal the effect of mental processes such as behavioral appraisal, causal attribution and expectation in the relationship of preschool teachers with children with externalized behavioral problems. The research was designed as a complex predictive correlational study. 765 preschool teachers from two different sample groups were included in the study. The first sample (N=249) was created for the exploratory factor analysis of the scales adapted and developed within the scope of the study. The second sample (N= 516) was created for both confirmatory factor analysis of the scales and structural equation modeling. Teachers' opinions were collected through The Social Competency and Behavior Evaluation-30 Scale, The Student-Teacher Relationship Scale-Short Form, The Preschool Teachers' Attribution Scale and The Social Skill Expectation Scale. The data were analyzed by exploratory and confirmatory factor analysis, structural equation modeling and mediating variable analysis. The findings of the study revealed that direct and indirect effects of attributions and expectations for social skills of preschool teachers in their interactions with children with externalized behavioral problems. In addition, when teachers' attributions and expectations for social skills are considered together, it was found that the effect of attributions on the teacher-child relationship was more dominant. In line with the study results, suggestions were made to teacher training institutions and researchers.

Keywords: teacher-child relationship, attribution, teacher expectation, externalized behavior problem, preschool teacher, social skills, Theory of Mind

Teşekkür

Doktora eğitimim boyunca bana hem akademik hem de bireysel anlamda rol model olan, ihtiyaç duyduğumda her daim yanımda olan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, öğrencisi olduğum için onur duyduğum kıymetli danışmanım Sayın **Prof. Dr. Berrin AKMAN'a** teşekkürlerimi sunarım.

Doktora sürecimde çalışmama sundukları değerli görüşleri ve katkılarıyla, yaşadığım olumsuz durumlar karşısında motivasyonumu sürekli yüksek tutan geri dönütleriyle tez izleme jürimde yer alan kıymetli hocalarım Sayın **Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL'e** ve **Doç.Dr. Eda YAZGIN'a** teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmamda yer alarak kıymetli görüşleriyle çalışmama katkı sunan hocalarım Sayın **Prof. Dr. Aysel ÇOBAN'a** ve **Doç.Dr. Dila Nur YAZICI'ya** teşekkür ederim.

Çalışmama kıymetli fikirleriyle uzman görüşünde bulunan hocalarım **Prof.Dr. Gülden UYANIK'a**, **Doç.Dr. Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK'a**, **Dr. Öğr. Üyesi Fulya EZMECİ'ye**, **Dr. Öğr. Üyesi Nurbanu PARPUCU'ya**, **Dr. Ayça ÜLKER'e** ve **Dr. Öğr. Üyesi Hilal KARAKUŞ'a** teşekkürlerimi sunarım.

Okullarına gittiğimde beni hoşgörüle karşılayan, bana yardımcı olan ve çalışmama destek veren okul müdürlerine, müdür yardımcılara ve öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Hacettepe Üniversitesi'ne geldiğim günden itibaren mesai içi ve dışındaki saatlerimi yaşanılır kılan, mutluluklarımı ve hüznlerimi birlikte yaşadığım, tanıştığım için kendimi çok şanslı hissettiğim kıymetli arkadaşlarım **Arş.Gör. Esmâ EROĞLU'na**, **Arş.Gör. Şifa ÇAKMAK'a**, **Dr. Öğr. Üyesi Nurbanu PARPUCU'ya**, **Dr. Çağla BANKO BAL'a**, **Arş.Gör. Dilşad Betül ERTEKİN'e**, **Arş.Gör. Şeyma ATICI'ya**, ve Ofis 205'in manevi üyesine **Arş.Gör. Tülay İYİ'ye** teşekkür ederim.

Doktora tezimde bana yeni ufuklar açan ve başım her sıkıştığında desteğini arkamda hissettiğim canım **abime** ve beni her daim dinleyen, telkinleriyle bana güç veren canım **ablama** çok teşekkür ederim. Hayatım boyunca beni koşulsuz bir şekilde seven ve

destekleyen, üzerimde büyük emekleri olan canım **annem** ve **babam** teşekkürlerin en büyüğünü sizler için ayırdım. Eğitim hayatım boyunca bana sunduğunuz her şey için sizlere sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	x
Şekiller Dizini	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xiii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Araştırmanın Önemi	8
Sayıtlılar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	13
Dışsallaştırılmış Davranış Sorunu	13
Öğretmen-Çocuk İlişkisi	15
Sınıf İklimi	20
Sınıf Yönetimi ve Sosyal Beceri Arasındaki İlişki	21
Davranış Değerlendirme ve Nedensel Yükleme Arasındaki İlişki	23
Davranış Değerlendirme ve Sosyal Beceriye Yönelik Beklenti Arasındaki İlişki	26
Nedensel Yükleme Teorisi	28
Beklenti Teorisi	38
Gelişimsel Sistemler Teorisi	43
Bağlanma Teorisi	46
Değerlendirme Teorisi	48
Zihin Teorisi	50
İlgili Araştırmalar	51
Bölüm 3 Yöntem	58

Araştırmanın Türü	59
Araştırmanın Örnekleme	60
Veri Toplama Süreci	65
Veri Toplama Araçları	65
Verilerin Analizi	92
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	111
Aracı Etki Modeline İlişkin Bulgular.....	111
Tartışma.....	121
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	140
Sonuç.....	140
Öneriler	141
Kaynaklar.....	144
EK-A: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğindeki Senaryoların Betimsel İstatistik Sonuçları	187
EK-B: Öğretmenlerin Davranış Değerlendirmelerinin Öğretmen-Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisi	191
EK-C: Öğretmenlerin Davranış Değerlendirmelerinin Nedensel Yüklemeleri Üzerine Etkisi	192
EK-D: Öğretmenlerin Nedensel Yüklemelerinin Öğretmen-Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisi	193
EK-E: Öğretmenlerin Dışsallaştırılmış Davranışı Değerlendirmelerinin Sosyal Becerilere Yönelik Beklentileri Üzerindeki Etkisi.....	194
EK-F: Öğretmenlerin Sosyal Becerilere Yönelik Beklentilerinin Öğretmen-Çocuk İlişkisi Üzerindeki Etkisi	195
EK-G: Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği Korelasyon Matrisi	196
EK-H: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları	197
EK-I: Ölçme Araçlarının Kullanımına İlişkin İzinler	201
EK-İ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi ve Milli Eğitim Bakanlığı İzni.....	204
EK-J: Etik Beyanı.....	206
EK-K: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	207
EK-L: Dissertation Originality Report.....	208

EK-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı 209

Tablolar Dizini

Tablo 1 Yetenek ve Çabaya İlişkin Nedensel Yükleme Boyutları	32
Tablo 2 Çalışma Örneğine Dahil Edilen Öğretmen Sayıları	61
Tablo 3 İlk Örnekteki Öğretmenlere ve Sınıflarına İlişkin Bilgiler	62
Tablo 4 İkinci Örnekteki Öğretmenlere ve Sınıflarına İlişkin Bilgiler.....	63
Tablo 5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Özdeğer ve Varyans Değerleri	74
Tablo 6 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin Alt Boyutlarında Yer Alan Maddelerin Yük Değerleri.....	75
Tablo 7 Nedensel Yükleme Boyutlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	76
Tablo 8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin DFA1 Sonuçları	77
Tablo 9 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin DFA2 Sonuçları	78
Tablo 10 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin DFA2 Sonucundaki Madde Yükleri.....	79
Tablo 11 Uyum İndeksleri	80
Tablo 12 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	81
Tablo 13 Sosyal Beceri Beklenti Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Özdeğer ve Varyans Değerleri	85
Tablo 14 Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği'nin Madde Yük Değerleri.....	86
Tablo 15 Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği'nin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	87
Tablo 16 Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Maddeleri	88
Tablo 17 Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği'nin DFA Sonuçları	89
Tablo 18 Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği'nin DFA Sonucundaki Madde Yükleri	89
Tablo 19 Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği'nin Güvenirlilik Analiz Sonuçları	91
Tablo 20 Değişkenlere İlişkin Normallik Test Sonuçları.....	96
Tablo 21 Bağımsız Değişkenlerin VIF ve Tolerans Değerleri	97
Tablo 22 SYDD'nin Kızgınlık-Saldırganlık Alt Boyutunun DFA1 Sonucundaki Uyum İndeksleri	99
Tablo 23 SYDD'nin Kızgınlık-Saldırganlık Alt Boyutunun DFA2 Sonucundaki Uyum İndeksleri	100
Tablo 24 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği'nin Uyum İndeksleri	101
Tablo 25 Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği'nin 1. Düzey DFA Sonucundaki Uyum İndeksleri	103
Tablo 26 Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği'nin 1. ve 2. Düzey DFA Sonucundaki Uyum İndeksleri	105

Tablo 27 <i>SBBÖ'nin 1. Düzey DFA Sonucundaki Uyum İndeksleri</i>	106
Tablo 28 <i>Modifikasyon Uygulanan SBBÖ'nin 1. ve 2. Düzey DFA Sonucundaki Uyum İndeksleri</i>	108
Tablo 29 <i>Ölçeklerin Güvenirlik Analiz Sonuçları</i>	109
Tablo 30 <i>Değişkenler Arasındaki İlişkiler</i>	110
Tablo 31 <i>Değişkenlerin Doğrudan Etkileri</i>	112
Tablo 32 <i>Nedensel Yükleme Aracı Etki Modeline İlişkin Uyum İndeksleri</i>	115
Tablo 33 <i>Nedensel Yükleme Aracı Etki Analizine İlişkin Sonuçlar</i>	116
Tablo 34 <i>Sosyal Beceri Beklenti Değişkeninin Aracı Etki Modelinin Uyum İndeksleri</i>	118
Tablo 35 <i>Sosyal Beceri Beklenti Değişkeninin Aracı Etki Analizine İlişkin Sonuçlar</i>	119
Tablo 36 <i>Çoklu Aracı Değişken Analizine İlişkin Sonuçlar</i>	120
Tablo 37 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği Senaryo 1'in Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	187
Tablo 38 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği Senaryo 2'nin Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	188
Tablo 39 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği Senaryo 3'ün Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	188
Tablo 40 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği Senaryo 4'ün Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	189
Tablo 41 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği Senaryo 5'in Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	189
Tablo 42 <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği'ndeki Senaryoların Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	190

Şekiller Dizini

Şekil 1 Öğretmenlerin Sınıflarındaki Nedensel Yükleme Süreçleri	5
Şekil 2 Hipotetik Model	8
Şekil 3 Kişilerarası Sistemler	44
Şekil 4 Öğretmen-Çocuk İlişkisi Modeli.....	45
Şekil 5 Araştırmada İzlenen Süreçler	58
Şekil 6 Ölçek Uyarlama Aşamaları	70
Şekil 7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği'nin Scree Plot'u.....	73
Şekil 8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin Faktör Analiz Modeli	79
Şekil 9 Ölçek Geliştirme Aşamaları.....	82
Şekil 10 Sosyal Beceri Beklenti Ölçeğinin Scree Plot'u	85
Şekil 11 Sosyal Beceri beklenti Ölçeği'nin Faktör Yapısı.....	90
Şekil 12 Verilerin Analizi	92
Şekil 13 Baron ve Kenny Aracı Değişken Modeli.....	93
Şekil 14 Çok Değişkenli Aracı Model	94
Şekil 15 SYDD'nin Kızgınlık-Saldırganlık Alt Boyutuna İlişkin DFA1 Sonuçları.....	98
Şekil 16 SYDD'nin Kızgınlık-Saldırganlık Alt Boyutuna İlişkin DFA2 Sonuçları.....	99
Şekil 17 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği'nin DFA Sonuçları....	101
Şekil 18 Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği'nin 1. Düzey DFA Sonuçları	102
Şekil 19 Modifikasyon Uygulanan Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği'nin 1. Düzey DFA Sonuçları	104
Şekil 20 Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği'nin 2. Düzey DFA Sonuçları	104
Şekil 21 SSBÖ'nin 1. Düzey DFA Sonuçları	106
Şekil 22 Modifikasyon Uygulanan SBBÖ'nin 1. Düzey DFA Sonuçları	107
Şekil 23 SBBÖ'nin 2. Düzey DFA Sonuçları	107
Şekil 24 Teorik Aracı Etki Modeli	111
Şekil 25 Nedensel Yükleme Aracı Değişkeninin Standardize Edilmiş Kestirim Sonuçları	114
Şekil 26 Doğrudan ve Aracılı Etkinin Olduğu Modeller	115
Şekil 27 Sosyal Beceri Beklenti Değişkeninin Standardize Edilmiş Kestirim Sonuçları..	117
Şekil 28 Sosyal Beceri Beklenti Değişkeninin Aracılık Etki Modeli	118
Şekil 29 Çoklu Aracı Değişken Modeli	121

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

DSM-5: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition

Bölüm 1

Giriş

Kaliteli bir öğrenme ortamının zeminini hazırlayan öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların sosyal-duygusal, davranışsal ve akademik kazanımlarını etkilediği gibi öğretmenlerin de çocuklara ilişkin beklentisini ve algısını şekillendirmektedir (Baker, 2006; Breeman ve ark., 2014; O'Connor & McCartner, 2007). Çalışmalar, öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin işlemsel olduğunu ortaya koymaktadır (Sutherland & Oswald, 2005). Örneğin çocuktaki dışsallaştırılmış davranış sorunları olumsuz öğretmen-çocuk etkileşimini tetiklemektedir. Bu durum öğretmenlerin duygusal durumunu ve iyi oluşlarını etkilemektedir. Ortaya çıkan olumsuz öğretmen-çocuk etkileşimi de çocukların dışsallaştırılmış davranışlarını beslemekte ve böylece bu döngü birbirini izlemektedir (Becker ve ark., 2015; Chang, 2009; Chang, 2013; Doumen ve ark., 2008; Spilt ve ark., 2011). Öğretmen-çocuk ilişkisinde sıklıkla değerlendirici konumunda olan öğretmenlerin, çocukların davranışlarına ilişkin geliştirdikleri algıları ve zihinsel temsilleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin zihinsel temsilleri çocukların davranışlarını yorumlama biçimini ve bu davranışlara vereceği tepkileri etkilemektedir (Bosman ve ark., 2019). Yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin bir çocukla ilişkisini çatışmalı olarak görme derecesinin, çocuğun algılanan olumsuz davranışından kaynaklı olduğunu ortaya koymuştur (Hamre ve ark., 2008). Öğretmenlerin zihinsel temsilleri, çocuklara ilişkin değerlendirmeleri, beklentileri, nedensel yüklemeleri ve öğretmen olarak kendilerine yönelik inançlarından oluşmaktadır (Pianta ve ark., 2003).

Dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların, kurallara uymama, öğretmenlerin isteklerine karşı gelme, fiziksel veya sözel saldırıda bulunma gibi olumsuz katılımı ifade eden davranışlar sergileme olasılıkları yüksektir (Casey & McWilliam, 2007). Bu durum da dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların öğretmenleri ile çatışmalı ilişkiler yaşamasına sebep olmaktadır (Doumen ve ark., 2008). Öğretmenler dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukları akranları ile karşılaştırdığında, dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların olumlu anlamda göreve katılımlarının

daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada öğretmen-çocuk arasındaki duyarlı etkileşimlere vurgu yapılmaktadır. Dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların öğretmenleri ile sıcak ve duyarlı etkileşimler gerçekleştirmesi, çocukların görevlere daha yüksek düzeyde katılım göstermesini sağlamaktadır. Yani öğretmenlerle hassas ve duyarlı bire bir etkileşimler, çocukların sınıftaki görev ve etkinliklere aktif olarak katılma konusunda kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaktadır (Alamos & Williford, 2020).

Öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirme biçimleri, onların duygularını etkilemektedir. Bu durum da öğretmenlerin kendilerini çocuklara karşı şefkatli veya ilgisiz hissetmelerine sebep olmaktadır. Değerlendirme teorisi (Lazarus & Folkman, 1984), sınıflardaki benzer olumsuz davranışlara ilişkin öğretmenlerin neden farklı tepkiler veya yaklaşımlarda bulunduğu dair açıklamalar sunmaya yardımcı olmaktadır. Değerlendirme teorisine göre duygular olaylar ve durumların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yani duygular olayın kendisinden ziyade yorumlanma biçimine göre şekillenmektedir (Roseman & Smith, 2001). Değerlendirme teorisi duyguların farklı değerlendirmelerden kaynaklandığını savunmaktadır. Bu doğrultuda bireylerin durumları değerlendirme biçimlerini ortaya koymak, duruma ilişkin tepkilerini tahmin edebilmeyi sağlamaktadır (Smith & Lazarus, 1990). Öğretmenler çocukların davranışlarını hedefleri doğrultusunda ele almaktadır. Öğretmen, çocuk davranışlarını öğretim veya yönetim hedeflerine yönelik bir tehdit olarak algıladığında, çocuklarla etkileşimlerinin yönünün çatışmaya dönük olma ihtimalleri daha yüksektir. Öğretmenler çocukların saldırgan davranışlarıyla güvenli bir şekilde başa çıkabileceğine inandığı zaman, muhtemelen kaygı veya öfke gibi olumsuz duyguları daha az hissetmekte ve bu da öğretmen çocuk ilişkisine olumlu bir şekilde yansımaktadır (Chang & Davis, 2009).

Öğretmenler çocukların davranışları ve sosyal yeterliliklerine ilişkin çeşitli beklentilere veya yargılara sahiptir. Öğretmenler çocuklara yönelik yüksek beklentiler geliştirdiğinde, çocukların hem erken dönemlerde hem de ergenlikte özsaygı ve öz yeterlik gibi duyguları deneyimleme ihtimali daha fazla iken, olumsuz davranışlar sergileme eğilimi

ise daha azdır (Roeser ve ark., 1998). Becerilerin çaba ile gelişebileceğine inanan ve beklentilerini bu yönde şekillendiren öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların olumlu duygusal tepkiler ve davranışlar sergilemesi daha olasıdır (Ames, 1992). Beklentinin düşük veya yüksek olması, öğretmenlerin çocuklarla ilişkisini (öğretmenlerin dönütlerini, yanıtlarını, davranışlarını) etkilemekte, bu da çocuk kazanımları üzerinde olumlu ya da olumsuz sonuçlar oluşturmaktadır. Çalışmalar cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ırk gibi değişkenlerin öğretmenlerin beklentilerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Örneğin yapılan bir çalışmada öğretmenlerin Hispanik veya düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuklara yönelik daha düşük beklentiler geliştirdiği saptanmıştır (McKown & Weinstein, 2008; Peterson ve ark., 2016; Sorhagen, 2013; Tenenbaum & Ruck, 2007). Başka bir çalışmada ise öğretmen beklentileriyle öğretmen-çocuk etkileşimi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu yani yüksek beklentiye sahip öğretmenlerin çocuklarla daha düşük düzeyde çatışma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur (Trang & Hansen, 2021). Öğretmenlerin beklentileri, psikolojide bir olgu olan, kendini gerçekleştiren kehanete dönüşebilmektedir. Yani öğretmenler yüksek beklenti geliştirdikleri çocukların davranışlarına daha çok dönüt vermekte ve olumlu karşılamaktadır. Hatta bir süre sonra uygun olmayan davranışlarını bile ödüllendirmektedir (Cooper & Baron, 1977; Good, 1987). Öğretmenlerin çocuklara yönelik makul ve gerçekçi beklentiler geliştirmesi önemlidir, aksi takdirde öğretmen beklentileri çocukları strese sokabilmekte ve bu da öğretmen-çocuk arasında büyük çatışmalar yaşanmasına sebep olabilmektedir (Tan & Yates, 2011).

Öğretmen-çocuk ilişkisi öğretmenlerin değerlendirmeleri ve beklentileri gibi faktörlere bağlıyken, bu ilişkiyi yakından ilgilendiren diğer bir faktör de öğretmenlerin ilişkiye yönelik nedensel yüklemeleridir (Carter ve ark., 2014). Genel anlamda nedensel yükleme, insanların eylemler, davranışlar ve zihinsel durumlar için geliştirdikleri açıklamalardır (Fiske & Taylor, 2013). Öğretmenlerin nedensel yüklemeleri, çocuğun davranışının biçimine, zamanına ve yerine göre istikrarlı olup olmadığına ilişkin fikirleri kapsamaktadır (Carter ve ark., 2014). Öğretmenlerin çocuklara yönelik nedensel yüklemeleri hem çocuklarla

etkileşimlerinin yönünü hem de yönetsel tercihlerini şekillendirmektedir. Yani öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin, öğretmenin çocuğun sınıftaki yıkıcı davranışını algılama ve buna tepki verme biçimine kısmen aracılık ettiği söylenebilir (Andreou & Rapti, 2010; Thijs & Koomen, 2009). Ayrıca öğretmenlerin içsel nedensel yüklemeleri hem öğretim uygulamaları hem de mesleki stresleri için yardım arama ve müdahaleleri kabul etme olasılığını da etkilemektedir (Wang & Hall, 2018).

Problem Durumu

Dışsallaştırılmış davranışlara sahip çocuklar öğretmenleri ile ilişkilerinde genellikle sorunlar yaşamaktadır (Spilt ve ark., 2012). Öğretmenler bu ilişkileri öfke ve çaresizlik duygularıyla karakterize etmekte ve ilişki çatışma boyutuna taşınmaktadır (Spilt & Koomen, 2009). Yakınlık ve çatışma durumları, genellikle çocukların sınıf davranışlarıyla ilişkilendirilmektedir (Buyse ve ark., 2008). Dışsallaştırılmış davranış sorunu sergileyen çocuklar, zorlayıcı sosyal durumlarla karşılaştıklarında düşmanca tepkiler verebilmektedir (Burgess ve ark., 2006). Bu tarz dışsallaştırılmış davranış sorunları sergileyen çocukların öğretmenleriyle daha az olumlu ilişkiler geliştirdiği ve bu anlamda risk altında olduğu ifade edilmektedir (Birch & Ladd, 1998). Öğretmenlerin zihinsel algıları çocukların dışsallaştırılmış davranışlarını değerlendirme sürecinde önemlidir. Özellikle müdahale çalışmalarında öncelikle davranış değişikliğine odaklanmaktan ziyade süregelen zihinsel temsilleri yönlendirmenin daha faydalı olacağı vurgulanmaktadır (Pianta, 1999). Öğretmenlerin zihinsel algıları, beklentileri ve nedensel yüklemeleri çocuğun davranışına ilişkin değerlendirmelerini etkilemektedir (Spilt ve ark., 2012).

Öğretmenlerin sahip olduğu olumsuz zihinsel temsiller, olumsuz nedensel yüklemelere sebep olmaktadır. Örneğin olumsuz zihinsel temsillere sahip olan bir öğretmen, olumsuz davranıştan çocukları sorumlu tutmakta ve çocuğun bu davranışları kasıtlı yaptığını dair olumsuz nedensel yüklemeler gerçekleştirmektedir (Arbeau & Coplan, 2007; Blanchette & Richards, 2010). Ayrıca öğretmenler çocukların bu davranışlarını daha fazla

kontrol etme eğilimine girmektedir (Stuhlman & Pianta, 2002). Bu durum öğretmenlerin çocuklarla çatışmalı ilişkiler yaşamasına yol açmaktadır. Çocuklarla çatışmalı ilişkilere sahip olan öğretmenler çocuklara karşı daha az duyarlı yaklaşım sergilemektedir. Bu durum çocukların olumsuz davranışlarını arttırmakta ve devamında öğretmenin olumsuz zihinsel algılarını doğrulamaktadır (Doumen ve ark., 2008; Sutherland & Oswald, 2005). Öğretmenler çocukların sınıftaki olumsuz davranışlarını daha çok çocuğun kişilik özellikleri, yeterlikleri, becerileri ve ailesel özelliklerine yüklemektedir (Andreou & Rapti, 2010; Ding ve ark., 2010; Ho, 2004; Kulinna, 2007; Mavropoulou & Padeliaou, 2002; McAuliffe ve ark., 2009). Alan yazında öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin sıklıkla çocukların akademik kazanımları üzerindeki etkisine odaklanılmıştır. Öğretmen-çocuk ilişkisine etkisine dair az sayıda çalışma yer almaktadır (Arbeau & Coplan, 2007; Carter ve ark., 2014; Thijs & Koomen, 2009).

Öğretmenler çocukların olumsuz davranışlarını kontrol edilebilir faktörlere (örneğin çaba eksikliği gibi) yüklediğinde, mevcut durumdan çocukları sorumlu tutmakta ve dolayısıyla onlara olumsuz tepki (örneğin öfke göstermek gibi) vermektedir. Aynı sonuçlar kontrol edilemeyen faktörlere (örneğin sosyal beceri eksikliği gibi) yüklendiğinde, öğretmenin sempati veya acıma gibi olumlu duygusal tepkiler vermesi daha olasıdır (Weiner, 1985; Weiner, 2010). Nihayetinde bu duygusal tepkiler de öğretmenin çocuklara karşı sınıftaki davranışsal tepkilerini şekillendirmektedir. Bu durumu özetleyen süreç akışı (Dix ve ark., 1986) Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Nedensel Yükleme Süreçleri



Öğretmenler sahip oldukları beklentiler doğrultusunda çocuklara yönelik algı geliştirmektedir. Öğretmenlerin sınıftaki tüm çocuklar için yüksek beklentiler geliştirilmesi

beklenmektedir. Ancak pek çok faktör (çocuğun cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi, davranış sorunları gibi) öğretmen beklentilerini şekillendirmektedir (Auwarter & Aruguete, 2008; Jamil ve ark., 2018; Meissel ve ark., 2017). Öğretmen beklentileri de çocuk kazanımlarına yansımaktadır. Öğretmenlerin çocuklarla sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için gerçekçi beklentiler geliştirmesi gerekmektedir. Örneğin yüksek beklentiler çocuğun mevcut yetenekleriyle örtüşmediği zaman öğretmen-çocuk arasında çatışmalı ilişkiler yaşanabilmektedir (Trang & Hansen, 2021). Yüksek ve düşük beklentilere sahip öğretmenlerin sınıflarında sosyal-duygusal destek açısından anlamlı farklılıklar olduğu bilinmektedir (Wang, 2018). Bu bağlamda dışsallaştırılmış davranış sorunu sergileyen çocukların sosyal becerilerine yönelik öğretmen beklentileri öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin kalitesini tahmin edebilmektedir. Öğretmen beklentileri ve nedensel yüklemeler, öğretmenlerin çocukları değerlendirirken sıklıkla başvurduğu zihinsel süreçleridir. Ancak öğretmen beklentileri ve nedensel yüklemeler gibi çeşitli değişkenleri dahil ederek öğretmen-çocuk ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenler dışsallaştırılmış davranış sorunu sergileyen çocuklar ile ilişkilerini derecelendirirken, beklentilerinin ve nedensel yüklemelerinin etkisinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymanın önemli olduğu düşünülmektedir.

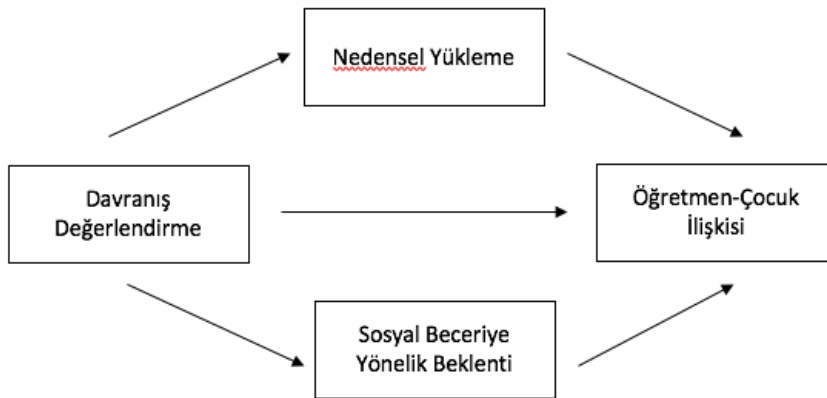
Araştırmanın Amacı ve Önemi

Mevcut çalışma öğretmenlerin zihinsel temsilleri aracılığıyla dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların öğretmen-çocuk ilişkisini temel alan teorik bir modeli test etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Şekil 2' deki hipotetik model oluşturulmuştur. Modelde yer alan oklar kuramsal temellere dayandırılan değişkenlerin birbirini etkileme yönlerini göstermektedir. Model kapsamında varsayılan etkileri ortaya koyabilmek adına değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu ilişkiler şu şekildedir;

- Okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını değerlendirmesi ile öğretmen-çocuk etkileşimi arasındaki doğrudan ilişki,
- Okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını değerlendirmeleri ile nedensel yüklemeleri arasındaki doğrudan ilişki,
- Okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını değerlendirmesi ile çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentileri arasındaki doğrudan ilişki,
- Okul öncesi öğretmenlerinin nedensel yüklemeleri ile öğretmen-çocuk etkileşimi arasındaki doğrudan ilişki,
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentileri ile öğretmen-çocuk etkileşimi arasındaki doğrudan ilişki,
- Okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını değerlendirmeleri ile öğretmen-çocuk etkileşimi arasındaki ilişkide çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin dolaylı etkisi,
- Okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını değerlendirmeleri ile öğretmen-çocuk etkileşimi arasındaki ilişkide nedensel yüklemelerinin dolaylı etkisi,
- Okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını değerlendirmesi ile öğretmen-çocuk etkileşimi arasındaki ilişkide nedensel yüklemelerinin ve çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin dolaylı etkisidir.

Şekil 2

Hipotetik Model



Araştırmanın Önemi

Çocuklar okula başladıkları zaman onlardan bazı becerilere ve deneyimlere (Örneğin problem çözme, yönergeler uyma, kişilerarası iletişim gibi) sahip olmaları beklenmektedir (Lane ve ark., 2004). Çocukların öğretmenlerin beklentilerini anlaması ve bunlara karşılık vermesi öğretmen-çocuk ilişkisini doğrudan etkilemektedir (Pianta & Stuhlman, 2004). Öğretmen-çocuk ilişkisi ve çocukların sosyal uyumları göz önünde bulundurulduğunda, çocukların sınıftaki performanslarını en üst düzeyde sergileyebilmeleri için öğretmenlerin her çocuk için gerçekçi ve uygun sosyal becerilere yönelik beklenti belirlemesi oldukça önemlidir. Özellikle net beklentilere sahip olmayan öğretmenlerin çocuklarla ilişkisinin daha zayıf olduğu bilinmektedir (Lane ve ark., 2007). Öğretmen beklentilerinin etkileri üzerine yapılan çalışmaların bazıları, yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin sınıftaki çocukların daha yüksek sosyo-psikolojik (motivasyon, öz-yeterlik, benlik kavramı gibi) özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Rubie-Davies, 2006; Rubie-Davies, 2007). İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışmalar, çocukların öz-kontrol, iş birliği, yönergeleri takip etme, öfke kontrolü, çatışma yönetimi gibi sosyal becerilerin öğretmenler açısından beklenti oluşturan beceriler olduğunu göstermektedir (Lane ve ark., 2007; Lane ve ark., 2004; Tutkun & Dinçer, 2015). Öğretmenler çocuklara yönelik geliştirdikleri beklentilerin karşılığını çoğu zaman almaktadır. Bu durum hem

çocukların gelecekteki davranışlarını ve başarısını etkilemekte, hem de öğretmenlerin sorumluluklarını arttırmaktadır (Tauber, 1998). Çünkü öğretmenin beklentileri çocuklara yönelik davranışlarını şekillendirmekte ve bu da öğretim sürecinde çocuklara sunacağı uygulamaları çeşitlendirmektedir. Tüm bunların sonucunda çocukların davranışı ve başarısı öğretmenin kendisine yönelik geliştirdiği beklentilere uyum sağlamaktadır.

Öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirirken kullandıkları bir diğer zihinsel temsil ise nedensel yüklemelerdir. Öğretmenler çocukların zorlayıcı davranışlarını açıklamak için nedensel yüklemelere başvurmaktadır. Nedensel yükleme teorisine göre gerçek nedensellikten önce algılanan nedenselliğe öncelik verilmektedir. Yani sonuç olarak neyin ortaya çıktığına bakılmaksızın, kişinin nedene yönelik bireysel inançları ve tanımları daha önemlidir (Valdivieso-León & Roman-Sanchez, 2020). Öğretmenlerin çocukların davranışlarına ilişkin nedensel yüklemeleri, çocuklarla olan etkileşimlerine yönelik algılarını etkileyen, öğretmen düzeyindeki özellikler arasında yer almaktadır (Nemer, 2019). Ding ve ark. (2010) yaptığı çalışmada çocukların zorlayıcı davranışlarına ilişkin öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin yalnızca %0,8'i öğretmenlerin kendi sınıf yönetim becerileri ve yeterlilikleri ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen-çocuk etkileşimleri çeşitli faktörlere bağlı olsa da kilit noktası, her iki bireyin ilişkinin kendisini ilgilendiren kısmı hakkındaki algısıdır (Nemer ve ark., 2019). Alan yazındaki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin nedensel yüklemeleri ve beklentileri gibi zihinsel temsillerinin öğretmen-çocuk ilişkisini etkileyen önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Özellikle erken çocukluk dönemi araştırmalarında öğretmen-çocuk ilişkisi ile öğretmenlerin zihinsel temsilleri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Pek çok müdahale programı ve çalışmada çocuk davranışlarına ilişkin öğretmen değerlendirmelerine, beklentilerine ve atıflarına başvurulduğu ifade edilmektedir (Pas & Bradshaw, 2014). Bu sebeple öğretmen-çocuk ilişkisinde öğretmenlerin zihinsel temsillerinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Mevcut çalışmanın temel araştırma sorusu “Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarına yönelik davranış değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisinde nedensel yüklemelerinin ve sosyal beceriye yönelik beklentilerinin aracı etkisi var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Oluşturulan problem cümlesi doğrultusunda araştırma hipotezleri şu şekildedir;

- H1 Hipotezi: Okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını değerlendirmeleri öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir.
- H2 Hipotezi: Okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını değerlendirmeleri nedensel yüklemelerini olumlu yönde etkilemektedir.
- H3 Hipotezi: Okul öncesi öğretmenlerinin nedensel yüklemeleri öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir.
- H4 Hipotezi: Okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını değerlendirmeleri, çocukların sosyal becerilerine yönelik beklentilerini olumsuz yönde etkilemektedir.
- H5 Hipotezi: Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal becerilerine yönelik beklentileri öğretmen-çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir.
- H6 Hipotezi: Okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine etkisinde öğretmenlerin nedensel yükleme düzeyleri aracı rol oynamaktadır.
- H7 Hipotezi: Okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine etkisinde çocukların sosyal becerilerine yönelik öğretmen beklentileri aracı rol oynamaktadır.
- H8 Hipotezi: Okul öncesi öğretmenlerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine etkisinde

çocukların sosyal becerilerine yönelik öğretmen beklentileri ve öğretmenlerin nedensel yüklemeleri aracı rol oynamaktadır.

Sayıtlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarındaki maddelere verdikleri yanıtların, sınıf ortamındaki süreçleri ve kendi zihinsel değerlendirmelerini yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın ilk sınırlılığı kesitsel verilerden oluşmasıdır. Bu durum önerilen etkilerin yönü hakkında kesin bir yargıya varmayı engellemektedir. Nedenselliğin yönü hakkında destekleyici sonuçlara ulaşabilmek adına boylamsal araştırmalarla desteklenmelidir. Çalışmanın ikinci sınırlılığı öğretmenlere sunulan ölçeklerde fazla sayıda madde bulunmasıdır. Öğretmenlere ölçekler tek seferde sunulmuştur. Bu durum öğretmenlerin ölçekleri cevaplama süreçlerini etkilemiş olabilir. Öğretmen cevaplarında hata payını azaltmak için ölçek maddeleri farklı zaman dilimlerinde veya farklı sıralamalarda öğretmenlere sunulabilirdi; fakat örneklem büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda, zamanı ekonomik kullanabilmek adına bu pek mümkün olmamıştır. Çalışmanın diğer bir sınırlılığı ise çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunu gösterme durumu öğretmen gözlemleri ve görüşleriyle belirlenmiştir.

Tanımlar

Nedensel Yükleme: Bireylerin olumsuz durumları anlamlandırmak için sunduğu açıklamalardır.

Öğretmen-Çocuk İlişkisi: Sınıf ortamında öğretmen ve çocuk arasında gerçekleşen etkileşimlerin bütünüdür.

Pygmalion Etkisi: Kişiyeye yönelik yüklenen beklentinin kişinin performansını etkilemesidir.

Dışsallaştırılmış Davranış Sorunu: Sosyal ortamlara uyum sağlayamama, akranlara veya öğretmene karşı sözel ya da fiziksel şiddet uygulama, yüksek düzede aktivite gösterme ve dürtülerini kontrol etmede zorluk yaşama gibi süreçleri içermektedir.

Davranış Değerlendirme: Öğretmenlerin çocukların davranışlarını sınıf iklimini bağlamında ele almasıdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerin kuramsal temellerine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Dışsallaştırılmış Davranış Sorunu

Davranış sorunları, bireylerin sosyal normları ve davranış kurallarını ihlal etmesiyle ortaya çıkmaktadır. Davranış sorunları gösteren bireyler, kendilerine ve çevresindeki kişilere zarar verecek davranışlar sergilemektedir (Lei ve ark., 2016). Çocukluk dönemlerinden itibaren ortaya çıkan davranış sorunları ilerleyen süreçlerde bireyin akademik başarısını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Cai & Zhou, 2006). Davranış sorunları dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranış sorunları şeklinde ele alınmaktadır. İçselleştirilmiş davranış sorunları çocukların kişisel sorunları ile ilgili olan kaygı, endişe, depresyon, yoksunluk ve somatik şikayetlerle alakalı sendromları içermektedir (Carneiro ve ark., 2016). Dışsallaştırılmış davranış sorunları ise genellikle karşı gelme, dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite, saldırganlık gibi davranışları içermektedir (Mesman ve ark., 2001).

The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5), "Tanı ölçütleri başvuru el kitabı"nda dışsallaştırılmış davranış sorunları, başkalarının haklarını ihlal etmek veya bireyi toplumsal normlar ile ciddi bir çatışmaya sokmak olarak tanımlanmıştır (American Psychiatric Association, 2013). Erken çocukluk döneminde yaygın olarak görülen dışsallaştırılmış davranış sorunları arasında meydan okuma, öfke nöbetleri ve saldırganlık yer almaktadır (Kauten & Barry, 2020). Saldırganlık, çocuklar, yetişkinler ve hayvanlar da dahil olmak üzere başkalarına zarar veren veya zarar vermeye tehdit eden fiziksel ve sözlü davranışları içermektedir. Erkek çocuklarda fiziksel saldırganlık görülürken, kız çocuklarda ilişkisel saldırganlık (dışlama ve iftira atma gibi davranışlar) görüldüğü ifade edilmektedir (Liu, 2004). Hiperaktivite aşırı motor hareketleri ve sınıf gibi

kontrollü bir ortamda dikkatini sürdürmemeye davranışlarını içermektedir. Bu bir bozukluk olmasına rağmen, çocuklar ya dikkatsizlik belirtileri göstererek (örneğin dinlememe, dikkati sürdürmede sorunlar yaşama, dikkatin kolayca dağılması) ya da hiperaktivite-dürtüsellik belirtileri (örneğin kavgaya karışma, sık sık söz kesme) göstererek bunun kriterlerini karşılayabilmektedir (Liu, 2004).

Sorun olarak ele alınan davranışlar DSM-5 'e göre karşıt olma karşıt gelme bozukluğu ve davranım bozukluğu şeklinde yıkıcı bozukluklar, dürtü kontrolü ve davranım bozuklukları başlığı altında yer almaktadır. Karşıt olma karşıt gelme bozukluğuna ilişkin tanı ölçütleri, kin besleme, başkalarını suçlama, alınma, öfkelenme, otoriteye karşı çıkma, tartışma çıkarma gibi davranışları kapsamaktadır. Davranım bozukluğunun tanı ölçütleri arasında ise kavga etmek, hayvanlara, insanlara ve eşyalara zarar vermek ve kuralları ihlal etmek yer almaktadır. Bu davranışları sergileyen çocuklar okulda veya sosyal yaşantılarında akranları ve yetişkinler ile olumsuz ilişkiler yaşama eğilimindedir (Tamam & Döngel, 2018). Mizaç, çevresel ve genetik faktörlerin dışsallaştırılmış davranış sorunlarının ortaya çıkmasını etkilediği öne sürülmektedir. Çoğu zaman dışsallaştırılmış davranış sorunlarının sıklığı ve yoğunluğu yaşla birlikte azalma eğilimi göstermektedir (American Psychiatric Association, 2013). Bu davranışlar erken çocukluk döneminde görülmeye başlansa da yetişkinlik dönemlerinde de devam edebilmektedir (Kauten & Barry, 2020).

Dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların sınıf ortamında çeşitli zorluklar yaşadığı veya yaşattığı bilinmektedir. Özellikle öğretmen-çocuk ilişkisi bu tarz davranışlardan etkilenmektedir. Çalışmalar dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların öğretmenleri ile ilişkilerin çatışmaya dönük olduğunu ortaya koymaktadır (Yüksek Usta & Yılmaz, 2018; Zhang & Sun, 2011). Dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların bakış açısından öğretmen-çocuk ilişkisini değerlendiren bir çalışmada, çocukların öğretmenleriyle güvensiz-kaçınmalı şekilde bağlanma gerçekleştirdiği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenleri tarafından hiperaktif ve başkalarına karşı yıkıcı davranışlar sergileyen şekilde değerlendirilen çocukların, çizimlerdeki tuhaf işaretlerle

muhtemelen daha yüksek düzeyde gerilim ve öfke, daha düşük düzeyde aidiyet ve mutluluk yansıttıkları görülmüştür (Zee ve ark., 2020). Boylamsal olarak gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmen-çocuk ilişkileri ile dışsallaştırma davranışları arasında olumsuz bir karşılıklı ilişki bulunmuştur; öyle ki, daha olumlu bir öğretmen-çocuk ilişkisi bir sonraki akademik yılda daha az dışsallaştırma davranışını öngörmüştür ve daha az dışsallaştırma davranışı, bir yıl sonra daha olumlu öğretmen-çocuk ilişkisini öngörmüştür. Ek olarak, dışsallaştırılmış davranışlar sonraki sınıf katılımını doğrudan olumsuz yönde yordarken, öğretmen-çocuk ilişkileri dışsallaştırılmış davranışlar yoluyla sonraki sınıf katılımını dolaylı olarak yordamıştır. Genel olarak, daha fazla dışsallaştırılmış davranışlara sahip çocuklar öğretmenleriyle daha fazla çatışma yaşamıştır ve onlardan daha az destek almıştır; bu da daha fazla dışsallaştırılmış davranışların gelişmesini ve daha sonra sınıfa katılımlarının azalmasını öngörmüştür (Hasty ve ark., 2023). Mevcut çalışmalar dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların öğretmenleri ile ilişkisini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisini etkileyen diğer faktörlere yönelik detaylı içerikler bir sonraki başlıkta ele alınmıştır.

Öğretmen-Çocuk İlişkisi

Çocukların okul ortamında en sık iletişime girdiği kişi öğretmenleridir. Bu iletişim sürecinde öğretmenler çocuklara öğrenme fırsatları sağlamakta, günlük etkinlikleri kolaylaştırmakta, çocukların davranışlarına rehberlik etmekte ve akran ilişkilerini geliştirmektedir (Alamos & Williford, 2020). Öğretmen-çocuk ilişkisi zaman içinde gelişen ve değişen bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Lippard ve ark., 2018). Öğretmen-çocuk ilişkisi yakınlık veya çatışma olmak üzere iki farklı şekilde değerlendirilmektedir. “Yakınlık” ile ifade edilen bir ilişkide, öğretmen-çocuk arasında güvene dayalı, sevgi ve saygı çerçevesinde destekleyici bir ortamdan söz etmek mümkündür. Duyarlı etkileşimlerin var olduğu bir ortamda hem öğretmen hem de çocuklar sınıf içi uygulamalara daha aktif şekilde katılım göstermekte ve çaba harcamaktadır (Driscoll & Pianta, 2010; Martin & Collie, 2019). “Çatışma” ile ifade edilen bir ilişkide ise öğretmen kendini tehdit altında hissetmekte ve

çocukla daha az olumlu etkileşimlere girmektedir. Bunun sonucunda öğretmenin çocuğa sağladığı destekleyici fırsatlar azalmaktadır (Sutherland ve ark., 2018).

Olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi tüm çocuklar için önemlidir. Özellikle dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren, risk altındaki çocuklar için duyarlı ve sıcak etkileşimleri barındıran öğretmen-çocuk ilişkisi, çocukların güvenliğini arttırmak ve çocukları desteklemek için önemli fırsatlar sunmaktadır. Okul öncesindeki çocuklar davranışlarını düzenlemek için öğretmenleri ile geliştirdikleri olumlu etkileşimlerden destek almaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi, dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların sınıf uygulamalarına katılımıyla doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Araştırmalar, öğretmenler dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocuklarla kaliteli ve olumlu etkileşimler yaşadığında, çocukların kendilerini güvende hissettiğini ve bunun da sınıftaki görevlere katılımlarını desteklediğini göstermektedir (Alamos & Williford, 2020). Olumlu ikili etkileşimler sonucunda çocukların sınıf uygulamalarına aktif bir şekilde katılım göstermesi sosyal, duygusal ve akademik kazanımlarını da etkilemektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi yakınlık ve sevgi ile karakterize edildiğinde, çocuğun gelişimine ve okul ortamına olumlu bir şekilde uyum sağlamasına katkıda bulunmaktadır. Hem öğretmen hem de çocuk tarafından algılanan yakınlık ile karakterize edilen ilişkiler, çocuklarda daha yüksek düzeyde prososyal davranışları desteklemektedir. Bu bağlamda öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık ilişkilerinin çocukların toplum yanlısı davranışlar sergilemesini teşvik ettiğini söylemek mümkündür (Longobardi ve ark., 2021).

Öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların sosyal becerilerini desteklemekte ve geliştirmektedir. Araştırmalar öğretmen-çocuk etkileşiminin çocukların olumlu sosyal davranışları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Kincade ve ark., 2020; Warmansyah ve ark., 2022). Farklı bir çalışma öğretmen-çocuk arasındaki çatışmalı ilişkilerin çocukların düşük düzeyde davranış düzenleme becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Acar ve ark., 2018). Olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların öz-düzenleme becerilerini yordamaktadır. Yani çocuklar öğretmenleri ile daha sıcak ve yakın ilişkiler deneyimledikçe

öz düzenleme becerileri de doğru orantılı bir şekilde gelişmektedir (Cadima ve ark., 2015). Yüksek düzeydeki kaliteli öğretmen-çocuk ilişkisi, çocuklardaki yıkıcı davranışları ve bağımsız akran oyunlarını iyileştirmektedir (Bulotsky-Shearer ve ark., 2020). Olumsuz öğretmen-çocuk ilişkisi, çocukların okulda ve sosyal yaşantılarında uyum sorunları yaşamasına sebep olmaktadır ve bu durum küçük çocukların sosyal gelişimleri için endişe kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Sette ve ark., 2022).

Öğretmen-çocuk ilişkisine “Bağlanma Teorisi” bakış açısı ile yaklaşıldığında, ikili ilişkilerin duygusal kalitesine vurgu yapıldığı görülmektedir (Verschueren & Koomen, 2012). Yüksek düzeyde duygusal desteğe sahip sınıflar daha az olumsuz ve zorlayıcı ilişkilerle karakterize edilmektedir (Pakarinen ve ark., 2020). Öğretmenleri ile çatışma yaşayan risk altındaki çocukların duygusal anlamda çeşitli zorluklar yaşadıkları ifade edilmektedir. Örneğin bir çalışma, öğretmenleri ile olumsuz ilişkiler yaşayan ve duygularını düzenleyemeyen çocuklarda akran zorbalığı riskinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Camodeca & Coppola, 2019). Ayrıca öğretmenleri ile çatışmalı ilişkiler yaşayan çocukların duygu düzenleme ve kontrol etme noktasında öğretmenlerinin desteğinden mahrum kaldığı da ifade edilmektedir. Bu durum öğretmenleri ile çatışmalı çocukların olumsuz duygularını arkadaşlarına yöneltme eğiliminde olmasına sebep olmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların duygu düzenleme stratejilerini içselleştirebilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenleri ile olumsuz ilişkiler içerisinde olan çocuklar, başkaları tarafından sevilmediği sosyal ortamlara yönelik intikam duygusuyla daha fazla motive olabilmektedir. Bu durum da çocukların saldırgan davranışlarını şiddetlendirmekte ve zorlukların üstesinden gelebilmek için ihtiyaç duyduğu öğretmen desteğinden uzak kalmalarına sebep olmaktadır (Camodeca & Coppola, 2019).

Öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların akademik başarıları ve bilişsel gelişimleri ile ilişkilendirilmektedir. Öğretmenler çocuklarla daha yakın ilişkiler kurduğunda, çocukların pek çok alanda güçlü sonuçlar elde ettiği ifade edilmektedir (Ansari ve ark., 2020). Çalışmalar öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların matematik başarılarını ve problem çözme

becerilerini yordadığını ortaya koymaktadır (Hajovsky ve ark., 2020; Xu & Qi, 2019; Zhou ve ark., 2020). Ayrıca olumlu öğretmen-çocuk ilişkilerinin duygusal düzenleme becerileri düşük çocukların okula hazır bulunuşluklarını da kolaylaştırdığı bilinmektedir (Marks ve ark., 2023). Öğretmen-çocuk etkileşimi çocukların yürütücü işlev becerilerini de etkilemektedir (Vandenbroucke ve ark., 2018). Öğretmenleri ile çatışmalı ilişkilere sahip çocuklar akranlarına kıyasla düşük düzeyde yürütücü işlev ve okuma becerilerine sahip olma eğilimindedir (McKinnon & Blair, 2019). Öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların akademik başarıları üzerindeki uzun vadeli kazanımları çarpıcı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bir çalışmada, çocukların anaokulundan dokuzuncu sınıfa kadar öğretmen-çocuk ilişkileri ve akademik kazanımları incelenmiştir. Bu çalışma öğretmenleri ile çatışmalı ilişkiler yaşayan çocukların sonraki yıllarda akademik başarılarının da olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymuştur (Ansari ve ark., 2020).

Mevcut çalışmalar çocukların sosyal-duygusal ve akademik kazanımları bağlamında öğretmen-çocuk ilişkisinin etkilerini ortaya koymaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkisinin çocuk kazanımlarına etkisinden bahsederken, öğretmen-çocuk ilişkisini etkileyen faktörleri incelemek de önemlidir. Bu doğrultuda iki değişken gündeme gelmektedir: Sınıf iklimi ve öğretmen özellikleri. Sınıfın duygusal bağlamı, hem öğretmenin hem de çocuğun iletişim sürecinde birbirlerine karşı duyarlılıklarını içermektedir (Acar ve ark., 2022). Duygusal anlamda destekleyici bir sınıf ortamı yakınlık ile karakterize edilen ilişkilerin kurulmasına zemin hazırlamaktadır. Olumlu ve destekleyici bir sınıf iklimi tüm çocukların öğretmenleri ile ilişkilerini olumlu yönde etkilemekte ve arttırmaktadır. Bu durum özellikle yoksul ve risk altındaki çocukların düşük okul başarı oranlarını azaltma potansiyeline sahiptir (Moen ve ark., 2019). Ayrıca duygusal ve öğretimsel açıdan destekleyici iklime sahip sınıflarda çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunu gösterme riski de düşüktür (Rucinski ve ark., 2018). Bu da öğretmen-çocuk ilişkisini doğrudan etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenin kişisel özellikleri (Sabol & Pianta, 2012), nedensel yüklemeleri (Mikami ve ark., 2019), beklentileri (Johnston ve ark., 2022), davranış değerlendirme sistemleri (Sutherland ve ark., 2018), mesleki deneyimleri (Battal & Akman, 2022), iyi olma halleri (Spilt ve ark., 2011), iş stresleri (Penttinen ve ark., 2020; Whitaker ve ark., 2015) gibi öğretmen özellikleri de öğretmen-çocuk ilişkisini etkilemektedir. Gerçekte var olan öğretmen-çocuk ilişkisinden ziyade öğretmenlerin zihinsel anlamda bu ilişkileri nasıl yorumladığı ve değerlendirdiğini yani çocuklarla ilişkilerine dair zihinsel temsillerini ortaya koymak hem öğretmen hem de çocuklar için önemli ipuçları sunmaktadır. Öğretmenlerin çocukların davranışlarına yönelik geliştirdiği nedensel yüklemeler öğretmenlerin çocuklara yönelik yaklaşımlarını, verdikleri gerdi dönütleri, öğretimsel ve duygusal desteklerini etkilemektedir (Carroll ve ark., 2023; Nemer ve ark., 2019). Çocukların davranışlarını onların içsel özelliklerine atfeden ve çaba eksikliğinden kaynaklandığını düşünen öğretmenin çocuklarla çatışmalı ilişkiler yaşama ihtimali yüksektir. Benzer şekilde sınıftaki çocuklar için farklı beklentilere sahip öğretmenlerin bu çocuklarla geliştirdiği ilişki kalitesinde ve düzeyinde de farklılıklar görülmektedir. Beklentisi yüksek olan öğretmenlerin çocuklara yönelik sunduğu öğretimsel ve duygusal destekler daha fazladır. Bu da doğrudan veya dolaylı bir şekilde öğretmen-çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir (Johnston ve ark., 2022). Öğretmen-çocuk ilişkisi öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirme süreçlerine göre de şekillenmektedir. Öğretmen çocukların davranışlarını öncelikle birincil düzeyde değerlendirmekte ve bunun sonucunda davranışın hem kendisi hem de diğer çocuklar için tehdit unsuru olup olmadığına karar vermektedir. Öğretmen tehdit unsuru olarak algıladığı davranışlara yönelik başa çıkma davranışları göstermektedir. Bu süreç de öğretmen-çocuk ilişkisini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Thijs & Koomen, 2009). Özetle çocuğun gün içerisinde sıklıkla etkileşime girdiği kişi olan öğretmen ile ilişkilerinin önemli olduğu söylenebilir. Çocuğun öğretmeni ile yaşadığı yakınlık veya çatışma durumları çocukların sınıfa katılımlarını ve akranları ile ilişkilerini etkilemektedir. Öğretmen-çocuk arasındaki bireysel etkileşimler olumlu ya da olumsuz sınıf iklimi oluşmasına sebep olabilir.

Sınıf İklimi

Sınıf iklimi öğretmenin çocuklara davranışlarını, çocukların öğretmene tepkilerini ve çocukların kendi arasındaki etkileşimlerini kapsayan sınıf atmosferini ifade etmektedir (Khalfaoui ve ark., 2021). Olumlu bir sınıf ikliminde, öğretmen çocuklara karşı sıcak ilişkiler geliştirmekte ve destekleyici olmaktadır (Hamre ve ark.,2013). Öğretmen-çocuk arasında bağlılık ve aidiyet duygularının yanı sıra coşku ve saygı gibi duyguların da yoğun olarak yaşandığı sınıfların olumlu iklime sahip olduğu ifade edilmektedir. Aksi durumda yani olumsuz sınıf ikliminde ise sıklıkla çatışmalar yaşanmakta, sorun davranışlar gözlemlenmekte, saygı ve aidiyet gibi duygular daha az hissedilmektedir (Khalfaoui ve ark., 2021). Çalışmalar sınıf ikliminin çocukların sosyal yeterlikleri, motivasyonu, katılımı ve akademik başarısı ile olumlu ilişkisi olduğunu, dışsallaştırılmış davranış sorunları ile olumsuz ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Wang ve ark., 2020). Duygusal desteğin yüksek ve kaliteli olduğu bir sınıf iklimi dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren ve öğretmenleri ile olumsuz ilişkiler yaşayan çocuklar için koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir (Rucinski ve ark., 2018).

Sınıf iklimini etkileyen sınıf içi ve dışı olmak üzere çeşitli dinamiklerden bahsedilmektedir. Bunlardan biri de öğretmen-çocuk ilişkisidir (Khalfaoui ve ark., 2021). Olumlu bir sınıf ikliminde öğretmen-çocuk arasında sıcak ve yakın ilişkiler mevcuttur. Bu doğrultuda öğretmenler çocuklara yardım etmekte, desteklemekte ve duyarlı ilişkiler kurmaktadır (Zedan, 2010). Sınıf iklimini etkileyen diğer bir değişken ise öğretmen beklentileridir (Harris & Rosenthal, 1985). Öğretmen beklentileri bilinçsiz davranışlar yoluyla sınıf iklimini etkileyebilmektedir (Murdock-Perriera & Sedlacek, 2018). Yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin çocuklarla etkileşimde göz teması, gülümseme ve başını sallama gibi geri bildirimleri daha fazla kullanıldığı ifade edilmektedir (Cooper, 1983). Babad (1990) çalışmasında yüksek beklentili öğretmenlerin çocuklara daha fazla duygusal destek verdiğini ortaya koymuştur. Sınıf iklimi öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirmeleri ile de bağlantılıdır. Buyse ve ark. (2008) yaptıkları çalışmada, erken

çocukluk döneminde problem davranış sergileyen çocukların ilişki kalitesinin tahmininde olumlu sınıf ikliminin düzenleyici rolünü araştırmıştır. Çalışma sonucunda olumlu sınıf iklimi uyumsuz davranışlar nedeniyle risk altındaki çocukların ilişkisel süreçleri açısından koruyucu bir faktör olduğu bulunmuştur.

Sınıf Yönetimi ve Sosyal Beceri Arasındaki İlişki

Sınıf yönetimi başarılı bir öğretime olanak sağlayan, öğrenme ortamı oluşturmak ve sürdürmek için yapılan eylemlerin (fiziksel ortamın düzenlenmesi, kuralların oluşturulması, beklentilerin iletilmesi, çocukların katılımını sağlanması) bütünüdür (Brophy, 2006). Erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetimi kavramı gelişime uygun uygulamalar kapsamında ele alınmaktadır. Yani erken çocukluk eğitiminde sınıf yönetiminin temelleri, çocukların gelişimine uygun, bireysel ihtiyaçlarını gözeten ve yapılandırmacı bir felsefeyi temel almaktadır. Olumlu bir sınıf yönetimi için sıklıkla öğretmen-çocuk ilişkisine vurgu yapılmaktadır. Öğretmelerin sıcak, duyarlı, ilgili ve destekleyici olmasının yanı sıra yüksek beklentilere de sahip olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Olumlu sınıf yönetiminin çocukların sosyal becerileriyle de yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Özellikle öz düzenleme ve duygusal yeterlilik gibi sosyal becerilerin gelişimini teşvik eden sınıf yönetimi uygulamaları ön plana çıkarılmaktadır (Evertson & Weinstein, 2006). Sınıf yönetiminin kalitesi çocukların uyumlu sınıf davranışları gösterme düzeylerini belirlemektedir. Yani daha iyi sınıf yönetimi uygulamalarına sahip sınıflardaki çocukların davranışsal ve bilişsel öz düzenleme becerilerinin geliştiği ifade edilmektedir (Rimm-Kaufman ve ark., 2009).

Sosyal beceriler çocukların okuldaki olumlu davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Sosyal beceriler arasında odaklanma, dikkatle dinleme, yönergeleri takip etme gibi öz düzenleme becerilerinin yanı sıra iş birliği yapma ve duyguları yönetme becerileri de bulunmaktadır. Bahsi geçen becerilere sahip çocuklarsınıfta daha uyumlu çalışmakta ve daha az olumsuz davranışlar göstermektedir. Örneğin yürütücü işlev becerisi gelişmiş bir çocuk dikkat dağıtıcı unsurları görmezden gelmekte ve sınıf kurallarını hatırlamaktadır. Bu

bağlamda sosyal becerilere sahip çocukların bulunduğu sınıflarda, öğretmenlerin sınıf yönetim süreçleri de olumlu yönde etkilenmektedir. Çünkü öğretmen zamanın büyük bir kısmını çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak ve etkili iletişimler kurmak için kullanmaktadır (Jones ve ark., 2014). Yıkıcı davranış sergileyen ve sınıf düzenini bozan çocuklar için proaktif bir yaklaşım olan sosyal beceri öğretimi sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu bağlamda pek çok müdahale programı da olumlu bir sınıf iklimi için çocuklara sosyal beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Örneğin yıkıcı davranış sergileyen çocukları hedef alan Best in Class programı, çocukların sosyal becerilerini ve öğretmen-çocuk ilişkisini geliştiren etkili uygulamalar noktasında öğretmenleri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Program kapsamında öğretmenler çocukların taleplerine ve ihtiyaçlarına olumlu yanıtlar vermekte ve sosyal becerilerini desteklemektedir (Vo & Sutherland, 2012).

Çocukların okula başlarken bazı sosyal becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu beceriler temelde özerklik, öz saygı, öz denetim ve sosyal ilişkilerdir. Çocukların ailelerinden ayrılıp sınıf ortamına geldikleri zaman özerklik yani bağımsızlık ve öz denetim duygularını kazanması gerekmektedir. Çocukların bu becerileri kazanabilmesi için sınıfın öngörülebilir ve istikrarlı bir düzene sahip olması gerekir. Çocuklar bu sayede keşif ve seçim yapma cesareti göstermekte ve bu da özerklik becerilerini geliştirmektedir. Öz saygı çocuğun kendi niteliklerine ve yeteneklerine olumlu saygı göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Öz saygı çocukların sınıf ortamında yaşadıkları hayal kırıklıkları karşısında yüzleşmesini sağlamaktadır. Bu durum da çocukların hayal kırıklığı, suçluluk ve başarısızlık gibi duyguları etiketleyebilmesini ve bu duygularla etkili bir şekilde başa çıkabilmesini sağlamaktadır (Carter & Doyle, 2013).

Çocukların okula başlarken öz düzenleme becerilerine sahip olması, okuldaki işleyişi takip edebilmesi açısından önemlidir. Öz düzenleme becerisi bireyin davranışlarını ve bilişsel uyumlarını tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Öz düzenleme çocuğun kendi duygularını, davranışlarını ve bilişsel işleyişlerini ayarlama yeteneğidir (Veijalainen ve ark., 2017). Duyguları düzenleme duyguları tanıma, ifade etme ve yönetme becerilerini

içermektedir. Davranışı yönetme hazzı erteleme, sıra bekleme ve hedefe yönelik davranış sergileme becerilerini içermektedir. Bilişsel düzenleme ise odaklanma ve dikkat dağıtan durumlara karşı görmezden gelme yeteneğidir (Blackwell ve ark, 2014). Çocukların bu becerilere sahip olması, olumsuz davranışları azaltmakta ve öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarını kolaylaştırmaktadır. Çocukların sosyal ilişkileri, öğretmenleri ve akranları ile gerçekleştirdikleri etkileşimleri içermektedir. Sıcak ve yakın öğretmen-çocuk ilişkisi olumlu bir sınıf yönetimini desteklerken, olumlu bir sınıf yönetimi de sıcak ve yakın öğretmen-çocuk ilişkisini geliştirmektedir.

Öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin düzeyi sınıf iklimi ve yönetimi hakkında bilgi vermektedir. Çocukların etkileşimlerinin kalitesi zaman içindeki davranış kalıplarıyla ilişkilendirilmektedir. Öğretmen-çocuk arasındaki çatışma, çocuklarda düşük düzeydeki sosyal yeterlikle ve öz düzenleme becerileriyle ilişkilendirilmektedir (McNally & Slutsky, 2018). Çocuklar öğretmenlerinin yanı sıra akranlarıyla etkileşimlerine de oldukça duygusal yaklaşmaktadır. Bu durum da etkileşimlerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin akranlarıyla oyun oynarken yardımsever ve işbirlikçi olan çocuk arkadaşları arasında daha popüler olarak değerlendirilmektedir. Aksi durumlarda ise akranları tarafından reddedilme ihtimalleri yüksektir (Ramani ve ark., 2010). Olumsuz akran etkileşimlerinin yaşandığı sınıflarda öğretmen potansiyelinin büyük bir kısmını bu olumsuzluklarla baş edebilmek için kullanmaktadır. Çocukların kendi arasındaki olumlu etkileşimler tüm sınıfa yayılarak olumlu sınıf iklimini desteklemektedir.

Davranış Değerlendirme ve Nedensel Yükleme Arasındaki İlişki

Öğretmenler olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilmek için olası olumsuzlukları fark etmek ve bunları kontrol edebilmek için çaba harcamaktadır. Bu sebeple sınıftaki herhangi bir olumsuz davranışı fark ettiğinde, olumsuz davranışı değerlendirme ve bir nedene bağlama eğilimine girmektedir. Öğretmenin değerlendirme sürecini başlatabilmesi için çocuğun davranışının bazı durumları etkilemesi gerekmektedir. Örneğin çocuğun davranışı sınıfı

önemli düzeyde etkiliyorsa, öğretmen sınıftaki diğer çocuklar için sorumluluk duygusu hissetmekte ve bu olumsuz davranışı önceliğine alarak değerlendirmektedir. Yani öğretmenin davranışı önemsemesinin temelinde, birine veya bir şeye karşı sorumluluk duygusu yatmaktadır. Diğer bir durum ise çocuk davranışının öğretmen hedeflerine uygunluğudur. Eğer çocuğun davranışları öğretmeni hedeflerine ulaşma noktasında engelliyorsa, öğretmen süreçte kontrolü kaybettiğini ve karşılaştığı sorunları yönetecek kapasiteye sahip olmadığını düşünmektedir. Bu durum da öğretmenin mevcut durumla başa çıkabilmek için nedensel yüklemeler yapmasına sebep olmaktadır (Chang & Davis, 2009).

Öğretmenlerin çocukların sorunlu davranışlarına ilişkin değerlendirmeleri, genel olarak davranış yönetimi konusundaki kararlarını etkilemektedir (Kokkinos ve ark., 2005). Öğretmenlerin değerlendirme süreçleri çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Örneğin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren kız ve erkek çocuklara yönelik öğretmen değerlendirmeleri farklılık göstermektedir. Öğretmenler erkek çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını kızlara kıyasla daha şiddetli bir şekilde derecelendirmektedir. Öğretmenin iyi olma hali veya tükenmişlik hissi gibi psikolojik durumları da değerlendirme süreçlerinde etkilidir. Öğretmenin stres durumu arttıkça zorlayıcı davranışlara karşı tolerans düzeyi düşmektedir (Kokkinos ve ark., 2005). Tüm bu değişkenler bağlamında öğretmenler çocukların davranışlarını üç farklı şekilde değerlendirmektedir. Bunlar şu şekildedir; davranış zarar verici (olumsuz davranışın meydana gelmesidir), davranış tehdit edici (davranışın olumsuzlaşma ihtimali yüksektir) ve davranış meydan okur niteliktedir (davranışın olumsuz olma ihtimaline yönelik güven duymaktır) (Lazarus, 2003).

Öğretmen çocuğun davranışını zarar verici olarak değerlendirmeye başladıktan sonra bu davranışla başa çıkmaya çalışmaktadır. Transaksiyonel modele göre duygu ve problem odaklı olmak üzere iki farklı başa çıkma stratejisi bulunmaktadır (Lazarus & Folkman, 1984). Problem odaklı başa çıkmada öğretmen direk stres faktörü olan olumsuz davranışa yönelmektedir. Bu sorunu çözümlenebilmek için olumsuz davranışa yönelik nedensel yüklemelerde bulunmaktadır (McCarthy ve ark., 2016). Öğretmenler çocukların

olumsuz davranışları sonucunda öfke, güçsüzlük veya korku gibi duyguları yoğun bir şekilde hissedebilmektedir. Öğretmenler tekrarlanan bu olumsuz davranışları ebeveynlerin eğitim eksikliğine veya çocuktaki özelliklere yükleme eğiliminde olabilmektedir (Chang & Davis, 2009). Öğretmenlerin yıkıcı davranışları çocuğun kendisine ve ailesine (Cothran ve ark., 2009; Mensah ve ark., 2020; Patnaik ve ark., 2022) yükleme eğiliminde olması, sorunun çözümüne ilişkin anlamlı ve etkili müdahalelerin üretilmesini engellemektedir. Bu durum olumsuz çocuk davranışlarının bir sarmal halinde devam etmesine sebep olmaktadır. Simms (2014), öğretmenlerin olumsuz çocuk davranışlarına ilişkin nedensel yüklemelerinin, öğretmenlerin müdahale tercihlerini yordadığını ortaya koymuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin suçlama ve kasıtlılığa ilişkin nedensel yüklemelerinin, destekleyici olmayan müdahalelerin yordayıcısı olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmenlerin nedensel yüklemeleri sınıftaki davranışları yönetmek için seçtikleri stratejileri önemli düzeyde etkilemektedir (Mensah, 2020).

Binsaeed (2021), özel eğitim öğretmenlerinin nedensel yüklemeleri ile davranışsal eylem stratejileri arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Sınıf uygulamalarında nedensel yüklemelerin davranışsal eylem stratejileriyle iç içe geçtiğini belirtmiştir. Zakaria ve ark. (2013) ise öğretmenlerin uygunsuz davranışlara ilişkin nedensel yüklemelerini çocuk (saygısızlık, duygusal ve diğer sağlık sorunları, ilgi çekme isteği) ve aile (evde disiplin eksikliği, çocukların şımartılması) gibi faktörlere bağlamasına rağmen, tercih ettikleri önleyici stratejilerin kendi davranışlarını hedef aldığını bulmuştur. Bu yaklaşım uygunsuz davranışların çocukla ilgili faktörlerin sonucu olduğu görüşünün aksine, çocukları uygun görevlerle meşgul etmenin, öğretmenlerin kendi sorumluluklarında olduğu bilincini göstermektedir. Öğretmenlerin çocukların davranışlarını sorunlu ve uyumsuz olarak değerlendirdiklerinde, çocuklar için daha az çaba harcadıkları bilinmektedir (Newberry & Davis, 2008). Hem sınıf içi uygulamaların farklılaşması hem de çocukların kazanımlarının artırılması için öğretmenlerin olumsuz çocuk davranışları ile karşılaştıklarında değerlendirmelerini gözden geçirmeleri gerekmektedir. Duyarlı bir öğretmen çocukların

sorunlu davranışlarını değerlendirirken öncelikle kendi uygulamalarını gözden geçirmekte ve bu uygulamalara dair nedensel yüklemelerde bulunmaktadır. Bu yaklaşım öğretmenin çocuk için çaba harcadığını ve sorunun ortağı olduğunu göstermektedir. Tüm bunlar sınıfta olumlu iklimin oluşmasına zemin hazırlamakta ve öğretmen-çocuk arasında yakın ilişkiler kurulmasını sağlamaktadır.

Davranış Değerlendirme ve Sosyal Beceriye Yönelik Beklenti Arasındaki İlişki

Her öğretmen, sınıfındaki çocuklar için bazı beklentilere sahiptir. Çocukların öğrenim süreçlerini planlama, belirlenen hedefler doğrultusunda elde edilen ilerlemeyi izleme ve değerlendirme çalışmalarının altında öğretmen beklentileri yer almaktadır. Bu sebeple de sınıf ortamlarında öğretmenlerin yüksek beklentilere sahip olması oldukça önemlidir. Öğrenme ancak beklentiler yüksek olduğunda gerçekleşebilmektedir (Rubie-Davies ve ark., 2014). Düşük beklentiler çocukların öğrenmesini engellemekte, yüksek beklentiler ise çocukların öğrenmesini teşvik etmekte ve bunun sonucunda daha yüksek başarı kazanmalarına yol açmaktadır (Gentrup ve ark., 2020). Schuchart ve Dunkake (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin düşük beklenti geliştirdikleri çocukları istenmeyen davranışlarına karşı daha duyarlı olduklarını ve yüksek beklenti geliştirdikleri çocukların istenmeyen davranışlarına kıyasla bu çocukların davranışlarının daha fazla dikkatlerini çektiği bulunmuştur. Bu sonuç öğretmen beklentilerinin öğretmen-çocuk ilişkisinde manipülasyonlara sebep olabileceğini göstermektedir (Gentrup ve ark., 2020). Öğretmenin çocuklar için farklı beklentilere sahip olması, çocukların davranışlarına yönelik standart bir değerlendirme yapmasını engellemektedir (Nandamuri, 2014).

Öğretmen beklentileri çocukların davranışlarına yönelik alacağı önlemleri de etkilemektedir. Rubie-Davis (2015), yüksek beklentiye sahip öğretmenlerin davranış yönetiminde önleyici müdahaleleri daha fazla kullandığını ifade etmektedir. Bu durum düşük beklentili öğretmenlere kıyasla yüksek beklentili öğretmenlerin sınıflarında daha olumlu bir atmosfer oluşmasını sağlamaktadır. Yüksek beklentili öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar

öğrenme sürecinden daha fazla keyif almaktadır. Çünkü çocuklar gerçekleştirilen etkinliklerde özerk hareket edebilmekte, öğretmen çocuklara net geri bildirimler sunmakta ve öğrenme sürecinin amaçları çocukların yüksek yararına hizmet etmektedir. Yüksek beklentili öğretmenler öğrenme süreçlerine daha fazla zaman harcamakta ve çocuklara daha fazla soru yönelmektedir. Bu çabalar yüksek beklentili öğretmenlerin sınıflarındaki psikososyal iklimi de olumlu anlamda etkilemektedir. Yüksek beklentiye sahip öğretmenler çocukların davranışlarına eleştirel yaklaşımdan ziyade, olumlu ve destekleyici bir yaklaşım benimsemektedir. Yüksek beklentiye sahip öğretmenler kapsayıcı bir bakış açısı benimseyerek, çocukları farklı akranları ile iş birliği yapması konusunda teşvik etmektedir. Ancak düşük beklentiye sahip öğretmenler farklılaştırılmış gruplarla çalışmayı tercih etmektedir.

Öğretmen beklentileri çocukların davranışlarına yönelik değerlendirmelerini şekillendirebilmektedir. Öğretmen çocuğun davranışının olumlu ya da olumsuz olduğuna inandığı zaman, bu inancını doğrulayacak şekilde hareket etmektedir (Timmons, 2019). Yani öğretmen, beklentileri doğrultusunda çocuğun davranışlarına yönelik yanlı fikirler üretebilmekte, seçici hatırlama ve fark etme süreçleri gerçekleştirebilmektedir. Örneğin bazı öğretmenlerin yüksek beklentili çocukların olumlu davranışlarını hatırlama ve olumsuz davranışlarını unutma düzeyleri daha yüksek iken, düşük beklentili çocukların olumsuz davranışları hatırlama ve olumlu davranışları görmezden gelme düzeyleri daha yüksektir. Öğretmenlerin sahip olduğu bu farklı beklentiler, çocukların eylemlerini farklı şekillerde yorumlamalarına ve cevap vermelerine sebep olmaktadır. Yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin olumlu davranışları çocukların içsel süreçlerine, olumsuz davranışları ise dışsal süreçlere atfetme olasılığı yüksektir. Düşük beklentiye sahip öğretmenlerde ise bu süreç tam tersi şekilde işlemektedir (Murdock-Perriera & Sedlacek, 2018). Özetle bu kısımda çalışmada yer alan değişkenlere ait içeriklere ve değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerine yer verilmiştir. Sonraki kısımda çalışmanın temellerini oluşturan teorik içerikler sunulmuştur.

Nedensel Yükleme Teorisi

İlk olarak Fritz Heider (1958) tarafından ele alınan nedensel yükleme teorisi, bireylerin kendilerini ve çevrelerini anlamak, tahmin ve kontrol etmek amacıyla bir olayın veya sonucun nedeni olarak sundukları açıklamalardır. Nedensel yükleme teorisinde, nedensel yüklemelerin duygu, düşünce ve davranışlar üzerinde önemli bir etkisinin olduğu varsayılmaktadır (Rudolph & Tscharaktschiew, 2014). Heider (1958), başarısızlık veya olumsuzluk içeren durumlarda bireylerin kendilerine “neden” sorusunu yönelttiğini ve bununla birlikte nedensellik arayışına girdiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda bireyin içsel olarak önermelerde bulunduğunu ve nedensel hipotezlerin doğruluğunu desteklemek için bilgi arayışına girdiğini ifade etmiştir. Örneğin, bir sınavda düşük not alan öğrenci karşılaştığı “başarısızlık” durumuna ilişkin “neden” sorusuna “yeteri kadar çalışmadım, süre yetmedi, sınav zordu” gibi çeşitli formlarda nedensel yüklemeler sunmaktadır (Weiner, 2014). Öğrencinin sunduğu bu yüklemeler başarısızlığını neyin başlattığı, yönlendirdiği, sürdürdüğü veya sonlandırdığı gibi sorularla ilgilenerken, öğrencinin motivasyonel süreçlerini şekillendirmektedir (Graham, 2020). Teoriye göre, davranışlara ilişkin yüklemeler iki önemli kavrama göre yapılmaktadır. Davranışın kişiyle ilgili bir şeyden kaynaklandığı düşünüldüğünde, içsel nedensel yüklemeler yapılmakta; davranışın koşullar veya durumlardan kaynaklandığı düşünüldüğünde ise dışsal nedensel yüklemeler ortaya çıkmaktadır (Kauppi & Pörhölä, 2012).

Heider’in (1958) ardından birçok araştırmacı (Jones & Davis, 1965; Kelley, 1973; Weiner, 2012) nedensel yükleme teorisine katkıda bulunmuştur. Weiner (2008) başarının ve başarısızlığın nedenlerini inceleyerek, nedensel yükleme teorisini eğitim psikolojisi bağlamında ele almıştır. Bu teoride nedenlerin boyutları, sürekliliği ve kaynağı gibi çeşitli özelliklere vurgu yapılmıştır. İçsel ve kişilerarası motivasyon teorileri ile yakın ilişkisi olan Weiner’in nedensel yükleme teorisi, araştırmacılara pratik uygulama alanları sunması açısından en sık tercih edilen çağdaş nedensel yükleme teoriler arasında yer almaktadır (Graham, 2020). Weiner’in (1985) nedensel yükleme teorisi, bir olayın meydana gelmesi ile

başlamaktadır. Weiner, bireylerin özellikle beklenmedik, olumsuz ve kendileri için önemli olaylarda anlam yüklemeye başladıklarını ve nedensel bir arayış içerisine girdiklerini belirtmiştir. Teoriye göre bir olay için algılanan nedensel açıklamalar, gerçek nedenlerden daha önemlidir; çünkü aynı olay farklı bireyler arasında çeşitli şekillerde algılanabilmektedir (Frohlich, 2017).

Weiner'ın (2014) nedensel yükleme teorisine göre bireyin herhangi bir olay için yaptığı nedensel yüklemeler üç boyutta tanımlanır. Bunlar; nedensellik, kararlılık ve kontrol edilebilirliktir.

Nedensellik, sunulan nedensel yüklemelerin kaynağını ifade etmektedir. Bu doğrultuda nedensel yüklemelerin kaynağını kişinin kendi özellikleri (içsel) veya dış etkenler (dışsal) oluşturmaktadır. Örneğin kısa boylu olduğu için basketbolda başarısız olmak, sayısal yetenekten dolayı matematikte başarılı olmak, olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaktan ötürü sosyal ortamlarda kabul görmek gibi nedensel yüklemeler kişilerin özelliklerine ait olması bakımından benzerdir. Öte yandan, kötü bir takımında olduğu için basketbolda başarısız olmak, iyi bir öğretmene sahip olduğu için matematikte başarılı olmak, anlayışlı arkadaşlar sayesinde sosyal ortamlarda kabul görmek gibi nedensel yüklemeler de dış etkenlere bağlı özelliklerdir. Yetenek ve çaba bireyin özelliklerini yansıttığı için içsel, görev zorluğu ve şans gibi faktörler ise dışsal belirleyiciler olarak ele alınmaktadır (Coleman, 1996; Graham, 2020). Nedensellik boyutunun benlik saygısı üzerinde etkileri olduğu ileri sürülmektedir. Örneğin bir çocuk başarısını içsel nedenlere (doğuştan gelen yetenek) bağladığında, kendi yeterliğini arttırmak için daha çok çaba harcayacağı ifade edilmektedir. Öte yandan, başka bir çocuk başarısını dış nedenlere (iyi şansa) bağladığında, yetersizlik duygusunu az hissetmesi daha olasıdır (Weiner, 1979).

Kararlılık, sunulan nedensel yüklemenin sürekliliğini yani gelecekteki durumunu ifade etmektedir (Frohlich, 2017). Bu boyut bir olayın nedenlerini kararlı (değişmeyen) ve kararsız (değişen) şekilde ele almaktadır. Kararlı davranış nedenleri, farklı zaman aralıklarında bile nispeten benzerdir. Örneğin bir öğrencinin zekâ düzeyi veya sınavlara

çalışma biçimi yani çabası her sınav için karardır. Öğrencinin ruh hali ise girdiği sınavın önem derecesine göre değişmekte ve bu da sınav sonucunu etkilemektedir. Böylece öğrencinin ruh hali kararsız nedensel yüklem şeklinde nitelendirilmektedir.

Kontrol edilebilirlik, bireyin belli bir sonuç üzerinde ne ölçüde kontrol sahibi olduğunu tanımlamaktadır. Yani birey sonucu değiştirme noktasında aktif bir etkiye sahipse kontrol edilebilir, elinde olmayan sebeplerden ötürü herhangi bir etkiye sahip değilse kontrol edilemez şeklinde nedensel yüklemeler sunulmaktadır (Frohlich, 2017). Kişisel sorumluluğa veya bir nedenin kişinin kendi irade gücüne tabi olup olmadığına yönelik nedensel yüklemelerde bulunmaktadır (Graham, 1991). Bireysel yetenekler içsel bir özellik olmasına rağmen irade kontrolüne ve değişime açık olmadığı için kontrol edilemez olarak kabul edilirken, bireysel çabalar kişisel kontrole göre şekillenebilmekte ve bu sebeple bireysel çabalar kontrol edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Graham, 2020). Kontrol edilebilirlik boyutu kişilerarası yargılarla ilişkilidir. Bireyin başarı ve başarısızlıklarına ilişkin kontrolü ve sorumluluğu, başkalarının kendisine yönelik düşüncelerini ve değerlendirmelerini etkilemektedir. Örneğin çocuğun olumsuz davranışı içsel veya kendisinden kaynaklanan nedenlerden ziyade dışsal ve çevresel sebeplerden ötürü meydana geliyorsa, çocuğun öğretmeninden yardım alma olasılığının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Weiner, 1979). Kontrol edilebilirlik boyutu bağlamında, hiçbir tanısı olmayan bir çocuğa kıyasla hiperaktivite tanısı olan bir çocuğun olumsuz davranışlarına yönelik öğretmeninden duyarlı dönütler alması daha olasıdır.

Weiner'ın (1979) teorisi, davranışın nedenlerine ilişkin karmaşık yapıları açıklamaya çalışmaktadır. Belirli bir davranış nedenini aynı anda nedensellik, kararlılık ve kontrol edilebilirlik olmak üzere üç boyuta yerleştirilmesine izin vermektedir. Örneğin, bir çocuğun grup önünde konuşamaması ("Grup önünde konuşurken çok endişeliyim") içsel, kararsız ve kontrol edilemez olarak sınıflandırılabilir. Nedensel yüklemeler "Nedensellik x Kararlılık x Kontrol Edilebilirlik" boyutlarından oluşan bir matris ile sınıflandırılabilir. Tablo 1'de yetenek ve çaba nedensel yüklemelerinin boyutsal yerleşimi karşılaştırılmıştır

(Graham, 1991). Yetenek içsel, kararlı ve kontrol edilemez bir nedendir. Birey yeteneğinin yetersizliğinden ötürü başarısız oluyorsa, bu durum bireyin kişisel kontrolünün ötesinde kalıcı bir özellik olarak algılanmaktadır. Çabanın boyutsal yerleşimi ise içsel, kararsız ve kontrol edilebilir olduğunu göstermektedir. Böyle bir durumda, başarısızlık çaba eksikliğine atfedilmekte ve kişinin kendi iradesiyle değiştirilebilen kişisel bir özelliğe işaret etmektedir. Farklı nedensel yüklemeler çeşitli duyguları uyandırmaktadır. Düşük yetenek nedeniyle algılanan başarısızlığın, düşük benlik saygısı ve umutsuzluk ile sonuçlandığı; çaba eksikliğinden kaynaklanan başarısızlığın ise benlik saygısını azalttığı ifade edilmektedir. Ancak bireyin kendisine yönelik umudunun çaba artışı ile değişebileceği varsayılmaktadır (Graham, 1991).

Nedensel yüklemeler günlük yaşamdaki süreçleri şekillendirebilmektedir. Bireyler, çalışma ortamlarında, kişiler arası ilişkilerinde ve okulda yaşadıkları olumsuz veya beklenmedik durumlara yönelik nedensel yüklemeler sunabilmektedir. Araştırmacılar tarafından Weiner'ın (1979) teorisi öğretmen-çocuk etkileşimleri ve problemlili sınıf davranışlarına açıklama getirmek için sınıf ortamlarında ele alınmıştır (Georgiou ve ark., 2002; Perry ve ark., 2008). Sınıf ortamında öğretmen-çocuk arasındaki olumsuz veya beklenmedik durumların kaynağı hem öğretmen hem de çocuklar olabilmektedir. Böyle durumlarda öğretmenler genellikle çocukların davranışlarına yönelik nedensel arayışlar içerisine girerek, geliştirdikleri ilk algılar ile çocuklara yanıt vermektedir (Brophy & Rohrkemper, 1981; Safran & Safran, 1984). Öğretmenin sunduğu nedensel yüklemelerin boyutu çocuklara yönelik algılarını, davranışlarını ve duygularını etkilemektedir (Brophy, 1983). Öğretmen mevcut olumsuz durumun odağındaki süreçleri değerlendirirken sorunu çocuğun içsel (örneğin çocuk hiperaktif) ve dışsal (örneğin çocuğa öz denetim becerileri öğretilmemiş) faktörlerle veya her ikisinin etkileşimi (çocuk sinirlidir ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenememiştir) ile açıklamaktadır.

Tablo 1

Yetenek ve Çabaya İlişkin Nedensel Yükleme Boyutları

Nedensel Boyutlar		
	Yetenek	Çaba
Nedensellik	İçsel	İçsel
Kararlılık	Kararlı	Kararsız
Kontrol Edilebilirlik	Kontrol Edilemez	Kontrol Edilebilir

Öğretmenlerin çocukların davranışlarına ilişkin geliştirdiği nedensel yüklemeler, öğretmenlerin çocuklara yönelik tutumlarını, algılarını, duygularını, davranışlarını şekillendirmekte ve bu durum da öğretmen-çocuk ilişkisini etkilemektedir (Perry ve ark., 2008). Örneğin öğretmenler çocukların başarısızlıklarını tembellik gibi kontrol edilebilir ve istikrarlı nedensel yüklemeler ile açıkladığında, çocukların davranışlarına karşı cezalandırıcı uygulamaları tercih etme olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Reyna & Weiner, 2001). Georgiou ve arkadaşlarının (2002) çalışması, öğretmenlerin çocukların davranışlarını kontrol edebildikleri halde olumsuz davranışları sergilemeye devam ettiklerini düşündüğünde, çocuğa öfke duyma ve çocuktan vazgeçme eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Ancak kontrolün çocuğun elinde olmadığı durumlarda (örneğin, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan özel gereksinimli çocuklar), öğretmenlerin daha olumlu geri bildirim sağladığı, daha az hayal kırıklığı yaşadığı, başarısızlık kaygılarının daha düşük olduğu ve çocuklara yönelik daha fazla empati kurdukları bulunmuştur (Lucas ve ark., 2009; Woodcock & Vialle, 2011; Woodcock ve Vialle, 2016).

Brophy ve Rohrkemper (1981) öğretmenler için strateji oluşturma süreç modelinde, öğretmenlerin bir çocuğun olumsuz davranışıyla karşı karşıya kaldığında ortaya çıkan nedensel yükleme süreçlerini ortaya koymuştur. İlk basamakta öğretmenlerin çocukların davranışlarına ilişkin sundukları nedensel yüklemeler yer almaktadır. Bu aşamada

öğretmen “Çocuğun davranışı iç veya dış etkenlerden mi kaynaklanıyor, davranış çocuğun kontrolü altında mı, geçici veya kalıcı mı, davranış kasıtlı mı gerçekleştirildi?” gibi sorulara cevap vermeye çalışmaktadır. Bir sonraki aşamada, öğretmen çocuğun davranışı üzerindeki potansiyel rolüne ilişkin nedensel yüklemelerde bulunmaktadır. Öğretmen nedensellik boyutunda “Davranışa ben sebep oluyorum/olmuyorum”, kontrol edilebilirlik boyutunda “Çocuğun davranışını kontrol edebiliyorum/edemiyorum”, kararlılık boyutunda “Çocuğun davranışlarında herhangi bir değişikliğe sebep olacağım/olmayacağım” gibi nedensel yüklemelerde bulunmaktadır. Üçüncü aşama ise öğretmenin sunduğu nedensel yüklemeler sonucunda, duyuşsal ve bilişsel tepkileri içermektedir. Dördüncü aşamada olumsuz davranışın öğretmene, çocuğa ve sınıfa etkileri yer almaktadır. Olumsuz davranış öğretmenin motivasyonunu, çocuklara yönelik duygusal tepkilerini ve öz yeterlik inançlarını etkilemekte ve çocukların öğrenme kayıpları yaşamasına sebep olmaktadır. Son aşamada ise öğretmen “Olumsuz davranışa yönelik hangi stratejiyi kullanmam gerek?” sorusuna yanıt aramaktadır.

Bandura'nın (1977) karşılıklı belirleyicilik ilkesi bağlamında, öğretmenlerin nedensel yüklemeleri çocukların davranışlarını, çocukların davranışları da öğretmenlerin nedensel yüklemelerini etkilemektedir (Werner, 2012). Öğretmenler zorlayıcı davranışlar için çocukları sorumlu gördüğü zaman, muhtemelen çocuklara öfke duymakta ve yardım etme olasılığı azalmaktadır. Sonuç olarak çocuğa yönelik duyarlı tutumları olumsuz yönde etkilenecektir (Weiner, 2007). Aynı şekilde ebeveynler ile yapılan çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir (Dix ve ark., 1986; Slep & O'Leary, 1998). Çocuklarının olumsuz davranışlarının kasıtlı, kararlı ve kontrol edilebilir olduğuna ilişkin nedensel yüklemelerde bulunma eğilimde olan ebeveynlerin öfke düzeyinin daha yüksek ve çocuklarının davranışlarına karşı verdikleri tepkilerin daha olumsuz olduğu bulunmuştur (Dix & Lochman, 1990; Nix ve ark., 1999). Çocukların olumsuz davranışlarının türü ve yoğunluğu ebeveynlerin nedensel yüklemelerini etkilemektedir. Özellikle çocuğun sorumluluğuna yüklenen atıfların ebeveynlerin aşırı tepkilerde bulunmasını tetiklemektedir (Leung & Slep,

2006). Çalışmalarda dışsallaştırılmış davranış sorunları sergileyen çocukların ebeveynlerinin çocuklarının herhangi bir davranışına yönelik olumsuz nedensel yüklem ihtimallerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (MacBrayer ve ark., 2003; MacKinnon-Lewis ve ark., 2001).

Nedensel yüklemeler bir kişinin eylemlerinden ne ölçüde sorumlu olduğu veya olamadığı hakkında verilen örtük ve ahlaki yargılardır. Bu yargılar bazı ahlaki duyguları (öfke, acıma, sempati gibi) ve eylemleri (yardım ya da cezalandırma gibi) ortaya çıkarmaktadır. Nedensel yükleme kuramı, bireylerin sorunlu davranışı algılama biçiminin bu davranışa yönelik verdiği tepkiyi etkilediğini öne sürmektedir. Bu doğrultuda nedensel yükleme teorisi etkili davranış yönetimi uygulamalarının kabulü ve uygulanmasında öğretmen inançlarını daha iyi anlamak ve değiştirmek için bir çerçeve sunmaktadır (Wiley ve ark., 2012). Öğretmenlerin nedensel yüklemelerine ilişkin çalışmaları gözden geçiren Wang ve Hall (2018), Weiner'ın teorisine paralel bir şekilde nedensel yüklemelerin sıklıkla çocukların olumsuz davranış örüntüleri ile ele alındığına dikkat çekmiştir. Öğretmenler sıklıkla olumsuz davranışların temel sorumlusu olarak çocukları görmektedir (Zakaria ve ark., 2013). Sun (2014), öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin nedensel yüklemelerinin %70'nin çocuklarla alakalı olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde farklı araştırmacılarda uygunsuz davranışlara ilişkin öğretmen yüklemelerinde çocukların çaba eksikliğinin vurgulandığını ortaya koymuştur (Ding ve ark., 2010; Woodcock & Jiang, 2013). Çocukların daha fazla çaba harcadığına inanan öğretmenlerin geri bildirimleri daha olumlu hale gelmekte ve hayal kırıklıkları azalmakta, çocuklara karşı sempatipleri ise artmaktadır (Woodcock & Jiang, 2013). Çabanın aksine çocukta beceri eksikliğine ilişkin bilgi sahibi olan öğretmenler çocuklara yönelik olumlu duygular beslemekte ve olumsuz davranışları daha tolere edilebilir olarak algılamaktadır (Hart & DiPerna, 2017).

Çocuklar tarafından gerçekleştirilen yıkıcı ve olumsuz davranışlar, öğretmenler için büyük bir endişe ve stres kaynağıdır. Bu durum öğretmen-çocuk çatışmalarına ve duygusal yorgunluğa sebep olmaktadır (McGrath & Bergen, 2019). Öğretmenlerin olumsuz ve yıkıcı

davranışlar gibi stres faktörlerinin kalıcı ve geçmeyecek bir süreç olduğuna inanması, çocuklar tarafından zorbalığa maruz kaldıklarına dair olumsuz düşünceler geliştirmelerine neden olmaktadır (Kauppi & Pörhölä, 2012). Öğretmenler stres faktörlerini kişisel anlamda kontrol edebilir olarak algıladığında ise duygusal tükenmişliklerinin daha az ve iş tatminlerinin ise daha yüksek olduğu bilinmektedir (Wang ve ark., 2015). Bu durum doğrudan ve dolaylı olarak öğretmen-çocuk ilişkisini de etkilemektedir. Nemer (2019), olumsuz nedensel yüklemelerde bulunan öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinde daha yüksek çatışmalar bildirdiğini bulmuştur. Öğretmenler olumsuz davranışın sorumluluğunun çocukta olduğuna inandığı zaman çocukla aralarındaki ilişkinin çatışmaya dönüştüğünü belirtmektedir. Öğretmenler geliştirdikleri nedensel yüklemeler ile sınıftaki diğer çocukları da etkilemektedir. Saldırgan ve işbirlikçi olmayan çocukların akranları tarafından reddedilme sebepleri arasında öğretmen yüklemelerinin olabileceği ifade edilmektedir. Yani bir öğretmenin çocuğun olumsuz davranışına yönelik yaptığı yüklemeler akranların çocukla etkileşimini şekillendirmektedir (McAuliffe ve ark., 2009).

Öğretmenlerin nedensel yüklemeleri çocukların sonraki performanslarına katkıda bulunabilmektedir. Öğretmenler çocukların performansı yüksek olduğunda bu başarıyı daha çok içsel bir nedene bağlamaktadır (Töeväli & Kikas, 2016). Yapılan bir çalışma, öğretmenlerin çocukların matematiğe ilişkin başarılarını yetenekle ilişkilendirme dereceleri ile çocukların yüksek matematik performansları arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur (Upadyaya ve ark., 2012). Başarıyı öğretmen yardımına, başarısızlığı çocuk yeteneğine yüklemek de çocukların matematik başarılarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Töeväli & Kikas, 2016). Bir çocuğun akademik başarısızlıklarını içsel-dengesiz-kontrol edilemez özelliklere bağlayan bir öğretmenin, içsel-kararsız-kontrol edilebilir özelliklere bağlayan bir öğretmenden farklı beklentileri olması muhtemeldir. Çocuğun başarısızlığını sabit bir nedene bağlayan öğretmenin davranış değişikliği beklentisi düşük olacaktır. Ancak çocuğun başarısızlığını kararsız ve değişken nedenlere bağlayan öğretmen çocuğun davranışlarında değişiklik olabileceğine dair beklentilere sahip

olacaktır. Yani çocuk sonuçlarını kendi kontrolleri dışındaki nedenlere bağlayan öğretmenler, kanıta dayalı uygulamaların çocuk performansını iyileştireceğine dair inançlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler pozitif davranış geliştirmeye yönelik kanıt temelli uygulama eğitimleri aldıkça, çocuklara yönelik daha olumlu yüklemeler yaptığı bilinmektedir. Hatta kanıt temelli yaklaşımları uygulama düzeyleri yüksek olan öğretmenler çocukların uyumsuz davranışlarına yönelik daha az suçlayıcı bir yaklaşım sergilemektedir (Nichols ve ark., 2020).

Öğretmenlerin çocuklara yönelik tepkileri, geri dönütleri ve duyarlı yaklaşımları nedensel yüklemelerinden etkilenmektedir. Çocukların öğretmenlere itaat etmesi gerektiğine inanan düşünce yapısı yıkıcı davranışlar sergileyen çocukların kasıtlı davrandıklarına, yani yıkıcı davranışların çocukların sorumlulukları altında olduğuna inanma olasılıkları yüksektir. Diğer bir deyişle çocuğun olumsuz davranışlarının istikrarlı ve içsel faktörlerden kaynaklandığına yönelik yüklemeler gerçekleştiren öğretmenler cezalandırıcı disiplin (çocuğu bir köşede bekletmek, oyundan çıkarmak gibi) stratejilerini kullanma ve hüsrana uğrama ihtimalleri yüksektir (Carter ve ark., 2014; Patnaik ve ark., 2022). Spesifik olarak bir davranışın çocuğun içsel faktörlerinden kaynaklandığını ve bunun istikrarlı bir şekilde devam ettiğini düşünen öğretmenlerin duygusal destekleyici uygulamalarının kalitesi nedensel yükleme raporları ile negatif ilişkiler göstermektedir. Bu tarz öğretmenler yıkıcı davranış sergileyen çocuklarla etkileşimlerinde daha az duyarlı yaklaşımlar benimsemektedir (Carter ve ark., 2014). Ayrıca çocuğa destekte bulunma ve yardım etme gibi girişimlerde de bulunmamaktadır (Patnaik ve ark., 2022). Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri nedensel yüklemeler belli bir süre sonra bazı genellemelere ve önyargılara dönüşebilmektedir. Örneğin öğretmenlerin azınlık grubundaki çocuklara ilişkin olumsuz yüklemeleri çocukların düşük yeterliklere sahip olduklarına dair genel bir algının oluşmasına sebep olmaktadır. Olumsuz nedensel yüklemeler bağlamında oluşan önyargılar aynı zamanda öğretmenlerin azınlık grubundaki çocuklara karşı geribildirimlerinde daha eleştirel bir yaklaşım sergilemesine sebep olmaktadır (Glock & Kleen, 2021).

Öğretmenlerin nedensel yüklemelerini etkileyen faktörler arasında yaş, mesleki deneyim, öz yeterlik inançları ve mesleki gelişimleri yer almaktadır. Paramita ve ark. (2020), daha yaşlı (>50 yaş) ve 30 yıldan daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin davranış problemlerini öğretme ve öğrenme dışındaki nedenlere (ebeveyn ilgisizliği, öğrenme güçlüğü, ailesel sorunlar gibi) yükleme olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Öte yandan davranış yönetimine ilişkin mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin çocukların problem davranışlarını okulla ilgili faktörlere bağlama olasılıklarının daha yüksek olduğunu da ortaya koymuştur. Yoder ve Williford (2019), öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin sorumluluğu çocuklara yükleme ihtimallerinin daha yüksek olduğunu ve bu doğrultuda daha olumsuz nedensel yüklemeler gerçekleştirdiğini bulmuştur.

Nedensel yüklemeler zorlayıcı çocuk davranışlarına ilişkin koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir. McGrath ve Bergen (2019) neden her öğretmenin zorlayıcı davranış sergileyen çocukla çatışmalı bir ilişkisinin olmadığını araştırdığı çalışmada, çatışmalı durumlara rağmen öğretmen-çocuk arasındaki ilişkisel yakınlığı ortaya çıkaran iki özelliğe vurgu yapmıştır. Bunlar yıkıcı davranışlara yönelik geliştirilen nedensel yüklemeler ve öğretmenlerin duygusal yeterlikleridir. Öğretmenler yıkıcı davranışları gelişimsel, mizaç ve ekolojik faktörlerin bir sonucu olarak ele aldığı anda, öğretmenlerin bu çocuklarla yakın ilişkiler geliştirme olasılıkları daha yüksektir. Çünkü öğretmen yıkıcı davranışları basitçe çocuğa yüklemek yerine bu davranışların potansiyel nedenleri üzerinde daha fazla düşünmekte ve mevcut davranışları çocuğun kontrolü dışındaki faktörlere bağlamaktadır. Yıkıcı davranışlar için öğretmenlerin nedensel yüklemelerini anlamak önemlidir. Çünkü bu yüklemeler öğretmenlerin tepkilerine ve çocuklarla ilişkilerine rehberlik etmektedir. Öğretmenler çocukların davranışlarına ilişkin nedensel yüklemelerde bulunurken, yıkıcı davranışların olası nedenlerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmesi gerekmektedir. Öğretmenler açısından böyle bir yol izlemek sadece davranış yönetimi stratejilerinin uygun olmasını sağlamakla kalmaz aynı zamanda ilişkisel yakınlık duygularını da korumaktadır.

Beklenti Teorisi

Vroom (1964) tarafından oluşturulan beklenti teorisi, bireylerin davranışlarının bazı sonuçlara yol açtığını ve bu doğrultuda bireylerin belli bir şekilde davranmaya motive olduğunu ortaya koymuştur (Donovan, 2001). Değerlendirme teorisinde, birincil düzey sonuçlar daha arzu edilen ikincil düzey sonuçlara yardımcı olan davranışlardır (Caulfield, 2007). Örneğin sınıfta problem davranışı sergileyen bir çocuğun davranışlarına yönelik önlemler alan ve müdahalelerde bulunan (birinci düzey sonuç) öğretmen bu davranışın sonucunda daha olumlu bir sınıf iklimine sahip olabileceğine ve çocukların öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılımını sağlayabileceğine (ikinci düzey sonuç) inanmaktadır. Öğretmen daha fazla arzu ettiği ikinci düzey sonuca ulaşabilmek adına birinci düzey sonuç için daha fazla motive olmakta ve çaba göstermektedir. Öğretmenin çocuğun davranışına yönelik müdahalede bulunmaması ikinci düzey sonuca ulaşmasını engelleyebilmekte, bu da öğretmenin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir (Eryılmaz, 2013). Vroom (1964) eylem ile sonuç birlikteliğinden bahsetmektedir. Eğer bireyin sonuca ulaşma noktasında inancı yoksa herhangi bir beklenti de geliştirmeyeceğini ifade etmektedir (Anık, 2007).

Beklenti bireylerin zihinsel süreçlerini etkilemekte ve sonucunda ise davranışlarını şekillendirebilmektedir. Beklenti çalışmalarına ilişkin ilk örnekleri ortaya koyan Rosenthal (1973), deneyler sırasında araştırmacıların denekleri bilinçsizce etkilediğini bulmuştur. İlerleyen süreçlerde Rosenthal ve Jacobson (1968), öğretmen beklentilerinin çocuk kazanımları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bunun için araştırmacılar dönem başında öğretmenleri bazı çocukların daha zeki olduğuna dair bilgilendirmiştir. Oysaki başlangıç puanları birbirine yakın olan çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Dönem sonunda yapılan testlerde zeki olduğu söylenen çocukların diğer çocuklara kıyasla daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur. Bu çalışma sonucunda ortaya konulan bulgular davranışa ilişkin beklentilerin davranışı şekillendirdiğini öne sürmüştür. Bu tartışma Pygmalion kavramını ortaya çıkarmıştır. Hikayesi Yunan mitolojisine dayanan Pygmalion etkisi, bireye yönelik

yüklenen beklentinin bireyin performansını etkilediğini ifade etmektedir. Aslında bir tür “Kendini gerçekleştiren kehanet” olarak tanımlanmaktadır; eğer birey bir şeyin olacağını/ olmayacağını düşünürse, bu durum bilinçsizce eylemlerine yansımaktadır. Kendini gerçekleştiren kehanet, inanç ve davranış arasındaki karşılıklı olumlu etkileşimler sonucunda gerçekleşen tahminlerdir (Saxena, 2016). Kendini gerçekleştiren kehanet ile öğretmen beklentileri çocukların önceki kazanımlarına göre daha yüksek veya daha düşük seviyelerde başarı elde etmesine neden olmaktadır (Wang ve ark, 2018). Yani yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin sınıfındaki çocukların daha başarılı olması daha muhtemeldir. Pygmalion etkisinin aksi de mümkündür. Düşük beklentilere sahip öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların düşük performans göstermesi de Golem etkisi olarak tanımlanmaktadır (Khan, 2020).

Öğretmen beklentileri, öğretmenlerin mevcut bilgileri yorumlamalarına dayalı olarak sınıftaki çocukların mevcut ve gelecekteki akademik performansları ve sınıf davranışları hakkında sahip oldukları kavramlar olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen beklentileri çocukların okulda “neyi/ ne zaman” başarabilecekleri konusundaki bilgilerine dayandırdıkları çıkarımsal yargılar olarak tanımlanmaktadır (Rubie-Davies ve ark., 2015). Öğretmenler tüm sınıf veya grup içerisindeki her bir birey için beklenti oluşturabilmektedir. Beklentiler önceki başarılar hakkındaki bilgilere dayanabilmektedir (Rubie-Davies, 2014). Son otuz yıldır öğretmen beklentilerine ilişkin yapılan araştırmalar, öğretmen beklentilerinin çocuğun demografik ve sosyo-psikolojik özelliklerinden, sınıf davranışlarından ve öğrenme süreçlerine katılım düzeyinden, öğretmen tutumlarından, öğretmen-çocuk ilişkisinden, sınıfın ve okulun bağlamsal faktörlerinden etkilenebileceğini göstermiştir (Wang ve ark., 2018). Çeşitli değişkenlerden etkilenen öğretmen beklentileri çocukların daha sonraki başarılarının ve nihai sonuçlarının yanı sıra okulun ilk gününden itibaren çocukların gelişimlerini de etkileyebilmektedir (De Boer ve ark, 2018; Gentrup ve ark, 2020). Daha büyük yaş grubundaki çocuklara kıyasla daha küçük yaş grubundaki çocukların öğretmen beklentilerinden etkilenme düzeyi daha yüksektir (Sun, 2021).

Farklılaşan öğretmen beklentileri öğretim davranışlarına çeşitli şekillerde yansımaktadır. Jussim ve Harber (2005) farklı düzeydeki beklentilerin, öğretmenlerin çocuklara sunduğu fırsatları ve geri bildirimleri, çocuklara yönelik tolerans düzeyini ve çocuklarla ilişkisini etkilediğini ifade etmiştir. Bazı çalışmalar, yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin çocukların öğrenmesi için daha fazla zaman ayırdığını ve geri bildirim sunduğunu bulmuştur. Ayrıca bu öğretmenlerin çocuklara daha üst düzey sorular yönelttiğini ve düşük beklentiye sahip öğretmenlere kıyasla çocukların davranışlarına yönelik daha olumlu tutumlar sergilediğini ortaya koymuştur (Rubie-Davis, 2007; Rubie-Davis, 2010). Farklı düzeydeki öğretmen beklentileri öğretmen-çocuk ilişkisi, sınıf atmosferi ve geri bildirim sunma gibi değişkenlere bağlı olan duyarlı sınıf ortamlarını da etkilemektedir. Örneğin yüksek beklentilere sahip öğretmenler çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek için olumlu sınıf atmosferi oluşturma noktasında daha fazla çaba göstermektedir (Wang & Cai, 2016). Benzer şekilde Li (2014) çalışmasında farklı beklentilere sahip öğretmenlerin öğretim uygulamalarında ve sınıf iklimlerinde farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Spesifik olarak düşük düzeyde beklentiye sahip öğretmenlerin, orta ve yüksek düzeyde beklentiye sahip öğretmenlere kıyasla olumlu öğretmen-çocuk ilişkilerinin daha düşük olduğu ve ayrıca düşük beklentili öğretmenlere kıyasla, orta ve yüksek beklentili öğretmenlerin çocuklar arasındaki iş birliğini teşvik etme eğiliminde olduğu bulunmuştur.

Çocuklara sıcak ve destekleyici bir sınıf ortamı sunma konusunda yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin daha başarılı olduğu bilinmektedir (Wang ve ark., 2021). Wang ve ark. (2019) yaptığı çalışma bu ifadeyi desteklemekte ayrıca yüksek ve düşük beklentili öğretmenler arasında sınıf yönergeleri ve öğretmen-çocuk etkileşimlerinde önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Ek olarak çalışmada, yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine ilişkin daha fazla yönlendirme sunduğu bulunmuştur. Bir çocuk için olumlu beklentiler olumlu davranışlara yol açabilirken, olumsuz beklentiler ise olumsuz davranışlara yol açabilmektedir. Çünkü sınıf ortamındaki durumsal yüklemeler çocuğun içsel potansiyelini etkilemektedir (Belcher, 2022). Bir çalışmada çocuklar sıcak,

olumlu ve saygılı tutum benimseyen öğretmenlerin kendilerine ilişkin daha yüksek beklentilere sahip olduğunu ifade etmiştir. Çocuklar da öğretmenlerinin bu davranışlarına karşılık olarak şefkatli ilişkiler ile cevap vermiştir. Çocuklar öğretmen beklentilerini yüksek olarak değerlendirildiğinde, öğretmene daha fazla saygı duyduklarını belirtmiştir. Çalışma sonuçları öğretmenlerin çocuklarla sevecen ilişkiler geliştirerek olumlu beklenti etkilerini başlatabildiğini ortaya koymuştur (Johnston ve ark., 2022).

Beklentiler bireylerin duygusal bağlılığını etkilemektedir. Bu durum öğretmen-çocuk ilişkisi bağlamında düşünüldüğünde, öğretmenlerin çocuklara yönelik beklentileri karşılanmadığında, öğretmen-çocuk arasındaki duygusal bağ etkilenmektedir (Bagraim, 2003). Ayrıca bunun sonucunda öğretmenin güdülenmesi de değişmektedir. Vroom'un beklenti kuramına göre bireyin güdülenmesi, bireyin duruma veya olaya verdiği önem ve beklentisi ile şekillenmektedir (Saraç ve Kırmızı, 2011). Yani bireyin güdülenme düzeyi arttıkça sonuca ulaşmak için daha fazla güç harcamaktadır (Ağcağül, 2019). Li (2022) çalışmasında farklı beklentilere sahip öğretmenlerin öğretmen-çocuk ilişkisinde ve duygusal stratejilerinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek beklentiye sahip öğretmenlerin olumlu duygusal deneyimlerinin, düşük beklentiye sahip öğretmenlerin ise olumsuz duygusal deneyimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışma bulguları öğretmen beklentilerinin yalnızca çocukların gelişimini etkilemediğini aynı zamanda öğretme ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu da vurgulamıştır. Öğretmen beklentileri ile duyguların bütünleşmesi, öğretmenlerin davranışlarına yansıdığı ifade edilmiştir. Bu etkileşimden öğretim uygulamaları ve öğretmen-çocuk ilişkisinin etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Öğretim hayatları boyunca çocuklardan akademik, davranışsal ve sosyal etkileşimlerle ilgili beklentileri karşılamaları beklenmektedir. Sosyal beceriler bağlamında öğretmenler çocuklardan yönergeleri takip etme, yardım isteme, akranlarının dikkat dağıtıcı uyarılarını görmezden gelme, çatışma durumlarını yönetme, öz kontrol ve iş birliği becerilerini göstermelerini beklemektedir (Lane ve ark., 2004). Çocuklar bu beklentileri

karşılayamadığında, genellikle akranları ve öğretmenleri ile gergin ilişkiler, öğretim süreçlerinin dışında kalma, müdahale programlarına yönlendirilme gibi bir dizi istenmeyen sonuç ile karşı karşıya kalmaktadır (Lane ve ark., 2006). Trang ve Hansen (2021), öğretmen beklentilerinin öğretmen-çocuk ilişkisini çatışma boyutunda etkilediğini bulmuştur. Öğretmenlerin çocuklara ilişkin beklentileri yüksek olduğunda, öğretmen-çocuk çatışması daha düşük olmaktadır. Öğretmenlerin çocuklara yönelik inançlarının, özellikle duygusal destek biçimindeki etkileşimleriyle ilişkili olduğu bilinmektedir (Good, 1987). Öğretmen beklentileri sosyo-ekonomik düzeyi (SED) düşük çocuklar için koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir. Bir çalışmada öğretmen beklentilerinin yüksek olduğu düşük SED'li okullarda öğretmen-çocuk çatışmasının daha düşük olduğu bulunmuştur. Okul düzeyinde, yüksek öğretmen beklentileri, öğretmen-çocuk etkileşimlerini şekillendiren örgütsel beklentileri, değerleri ve normları yansıtmaktadır (Brault ve ark., 2014).

Mevcut çalışmalar öğretmen beklentilerinin çocuk kazanımları ve öğretmen-çocuk ilişkisi için önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bazı öğretmenlerin birkaç yıl boyunca farklı çocuklar için benzer beklentileri sürdürdüğüne dair bulgular (Li & Rubie-Davies, 2017), öğretmenlerin bu beklentileri sonucunda düşük seviyeli çocukları olumsuz etkilerden nasıl koruyacaklarını öğrenmesinde önemli olduğunu göstermektedir. Eğitim çaba göstermeye hazır tüm çocuklara fırsat yaratmak için bir araç olmalıdır. Bu sebeple tüm çocukların yüksek düzeyde başarı elde etmeleri ve uygun seviyelerde zorlu öğrenme fırsatlarını yakalayabilmeleri için öğretmenlerin beklentilerini ayarlamaya ilişkin destek almaları gerekmektedir (Timmermans ve ark., 2018). Bu bağlamda öğretmen beklentilerinin eğitimle yükseltilmesinin mümkün olduğu ifade edilmektedir (De Boer ve ark., 2018; Clemons, 2021). Örneğin My Teaching Partner (Justice ve ark., 2003) programına katılan öğretmenlerin çocuklara zorlu görev sunma ve ayrıntılı geri bildirim verme gibi yüksek beklenti içeren davranışları gösterdikleri bulunmuştur (Allen ve ark., 2011).

Gelişimsel Sistemler Teorisi

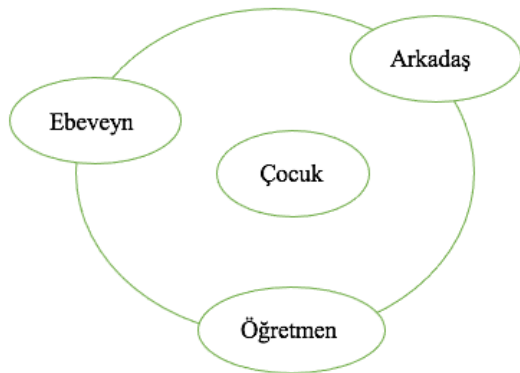
Gelişimsel Sistemler Teorisi (GST) temelde Genel Sistemler Teorisine dayanmaktadır. Genel Sistemler Teorisi Ford ve Lerner (1992) tarafından çocuk gelişimine uyarlanmıştır. GST'nin yapısı ve içeriği Sameroff (1995) tarafından geliştirilmiştir. GST'ye göre çocukların ilişkileri çok sayıda yakın ve uzak etki düzeylerini içeren organize ve dinamik sistemlere gömülüdür. Bu sistemler zaman zaman birbirini etkilemektedir. Örneğin çocukların yetişkinlerle önceki ilişki modelleri, onların öğretmenleri ile olan etkileşimlerine rehberlik etmektedir. Bu bağlamda duyarlı bir öğretmen, çocukların ilişki modellerini ve sonraki davranışlarını şekillendirebilmektedir (Sabol & Pianta, 2012). Bu özellikler GST'nin Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı" kavramına benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen-çocuk arasındaki ilişkileri yalnızca çocuğun kişisel özelliklerinin belirlemediği bunun yanı sıra yetişkinle geliştirdiği etkileşimlerin de öneminden bahsedilmektedir. GST öğretmen-çocuk ilişkisinde çocukları etkileyen aile, toplum, okul, öğretmen ve akran gibi faktörleri bir arada ele almakta ve bu bilgi kaynaklarının anlaşılmasına, bütünleştirilmesine rehberlik etmektedir (Pianta ve ark., 2003). GST pek çok araştırmacıya farklı bakış açıları sunmuştur (Sabol & Pianta, 2012). Pianta (1997) öğretmen-çocuk ilişkisine yönelik modelini oluştururken bu teoriden yararlanmıştır. GST öğretmen-çocuk arasında geçen süreçleri ve risk faktörü niteliğindeki durumları gelişimsel bir bağlamda çözüme kavuşturmaktadır (Pianta, 2017).

GST sisteminde yer alan her bir düzeyin tüm sistemle, tüm sistemin dinamik özelliklerinin de bağlamla ilişkilendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin çocuğun öğretmeni ile ilişkisini anlayabilmek için öğretmenin çocuğa yönelik oluşturduğu beklentileri, değerlendirmeleri veya nedensel yüklemeleri sınıf bağlamı doğrultusunda nasıl ele aldığına odaklanmak gerekmektedir. Bu sayede çocuğun öğretmenle hâlihazırdaki olumlu ya da çatışmalı ilişkilerinin nedenleri hakkında pek çok ipucuna ulaşılabilmektedir. Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler teorisindeki gibi GST'de de farklı türlerde sistemler bulunmaktadır. GST merkeze çocuğu almakla birlikte çocuğu etkileyen kültür ve

toplum, aile ve küçük sosyal gruplar, kişisel ilişkiler olmak üzere üç farklı sistemden bahsetmektedir. Öğretmen-çocuk etkileşimleri kişilerarası ilişkiler sisteminde ele alınmaktadır (Şekil 3). Kişilerarası ilişkilerde öğretmen, arkadaş ve ebeveynlerle gerçekleştirilen karşılıklı ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişkiler bir sonraki sistem olan küçük sosyal gruplardaki etkileşimleri etkilemektedir. Kişilerarası sistemde öğretmen-çocuk arasındaki ilişki hem çocukların hem de öğretmenlerin davranışlarını şekillendirmektedir. Teoriye göre öğretmen-çocuk arasındaki ilişki asimetriktir. Yani yetişkinler çocuklara göre daha deneyimli olduğu için ilişkinin yönünü etkilemede daha baskın olduğu bildirilmektedir. Bu sebeple de yetişkinlerin çocuklara yönelik geliştirdiği bireysel kodların oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir. Hatta ikili ilişkilerin bireysel kodlar aracılığıyla gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Bireysel kodlar, yetişkinlerin çocuklara yönelik geliştirdikleri duyguları, inanışları, beklentileri, nedensel yüklemeleri, önyargıları ve öğretimsel hedefleri içermektedir (Pianta, 2017).

Şekil 3

Kişilerarası Sistemler



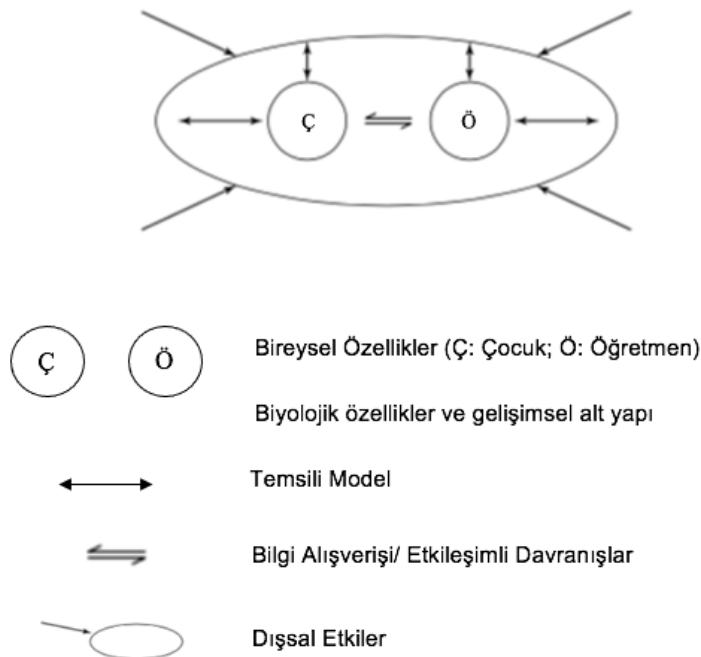
Pianta ve ark. (2003) öğretmen-çocuk ilişkisini açıklamak için bir model oluşturmuştur ve bu modelin kavramsal temelleri GST'nin ilkelerine dayanmaktadır. Model öğretmen-çocuk ilişkisini açıklarken öğretmen ve çocukların bireysel özelliklerini, öğrenme ortamlarının özelliklerini, öğretmenlerin ve çocukların birbirlerine yönelik algılarını, beklentilerini ve inançlarını, sınıf iklimini ve okul politikalarını ele almaktadır (Pianta ve ark.,

2003). Model öğretmen-çocuk ilişkisinin yalnızca bireylerin özelliklerine veya etkileşimlerine indirgenemeyeceğini savunmaktadır. İkili ilişkilerin bireylerin özelliklerinden veya etkileşimlerinden ayrı bir kimliğinin olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmen-çocuk ilişkisini açıklayan model Şekil 4'teki gibi oluşturulmuştur.

Şekil 4'te görüldüğü gibi, öğretmenler ve çocuklar arasındaki ilişkinin birincil bileşenleri şunlardır: (a) öğretmen ve çocuğun bireysel özellikleri, (b) her bireyin ilişkiyi temsil etmesi, (c) ilişki ortakları arasında bilgi alışverişinin yapıldığı süreçler ve (d) ilişkinin gömülü olduğu sistemlerin dışsal etkileri. Öğretmen-çocuk arasındaki ilişkiler hem öğretmenin hem de çocuğun özelliklerini somutlaştırmaktadır. Bu özellikler mizaç, kendilik algısı, inançlar, gelişimsel alt yapı, cinsiyet ve yaşı gibi nitelikleri kapsamaktadır. Öğretmen-çocuk arasındaki ilişkiler aynı zamanda etkileşimdeki bireylerin ilişki hakkındaki görüşlerini ve rollerini de kapsamaktadır. Yani ikili ilişkiler bireysel özelliklerin ötesinde, bireylerin ilişkiyi temsil etme durumlarını ifade etmektedir. Etkileşimli davranışlar ve bilgi alışverişi ilişkinin düzgün işlemesi için kritik bir öneme sahiptir. Modele göre tüm bu ikili ilişkiler okul, aile ve topluluklar gibi dışsal sistemlere gömülüdür ve bu sistemlerden ayrı bir şekilde düşünülemez.

Şekil 4

Öğretmen-Çocuk İlişkisi Modeli



Bağlanma Teorisi

Bağlanma teorisi, bebeklerin gelişimi ve sosyal ilişkileri için birincil düzeyde bakım veren kişilerle olan ilişkilerine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda bakım veren kişi, çocukların keşifleri için güvenli bir üs olarak kabul edilmekte ve çocuğun gelecekteki fiziksel ve duygusal gelişiminde önemli bir değişken olduğu ifade edilmektedir (Ainsworth, 1989). Bakım veren kişi ile çocuk arasındaki güvene dayalı bu ilişki homeostatik bir teori olarak değerlendirilmektedir. Yani sağlıklı bir insan vücudunda ısının ve kan basıncının uygun sınırlar arasında tutulması gibi bağlanma teorisinde de çocuğun bakım veren kişilere erişilebilirliği belli bir düzeyde ve yakınlıkta olmalıdır. Bu durum evrimsel açıdan da açıklanmakta ve bağlanma, bebeklerin hayatta kalmak için bakım veren kişiler ile kurduğu bağ olarak tanımlanmaktadır (Riley, 2010). Bağlanma, bakım arayan kişinin dünyayla başa çıkmasında yardımcı olacak kişi ile kurduğu bağ olarak ifade edilmektedir (Bowlby, 2005). Bağlanma davranışı, bakım arayan kişinin bakıcıya yakın kalmak için gerçekleştirdiği çeşitli davranışlardır. Bu davranışlar bakım alan kişinin bakıcıdan gerçek ya da hayali ayrılıklarıyla tetiklenmektedir. Çocuk tarafından bakım veren kişinin duyarlı olduğunun farkına varmak, çocuğa güçlü bir güvenlik duygusu vermekte ve böylece çocuk, içinde bulunduğu ilişkiyi güvenli bir şekilde sürdürmeye devam ettirmektedir (Bowlby, 2005).

Çocuğun gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için bakım veren kişiler ile güvenli bağlanma gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Güvenli bağlanma, bakım veren kişinin çocuğun ihtiyaçlarına tutarlı ve öngörülebilir bir şekilde yanıt vermesine ve çocuğun yavaş yavaş kendi bağımsızlığını geliştirmesine fırsat tanımaktadır (Riley, 2010). Çocukların bağlanma figürleri buldukları çevreye göre değişmektedir. Doğumdan itibaren ebeveynler, büyük anneler ve babalar bakım veren konumundayken, çocuk okula başladıktan sonra öğretmen de bu görevin ortağı haline gelmektedir. Ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkiler gibi kaliteli ve duyarlı öğretmen-çocuk ilişkisi de çocuğun gelişimini desteklemektedir (McNally & Slutsky, 2018). Diğer yaş gruplarına kıyasla, erken çocukluk dönemindeki çocukların öğretmenleri bağlanma figürü olarak görme ihtimali daha yüksektir.

Bu durum erken dönemlerdeki çocukların bağlanma süreçlerinin daha aktif ilerlemesiyle ve öz düzenleme kapasitelerinin nispeten sınırlı olmasıyla açıklanmaktadır. Bu sebeple çocuklar sınıf ortamında kendini gerçekleştirebilmek için öğretmen desteğine ihtiyaç duymaktadır (Verschueren & Koomen, 2012).

Ebeveynler tipik olarak çocukların yaşamlarındaki birincil bağlanma figürleri olarak kabul edilmektedir. Howes ve Spieker (2008) ebeveyn-çocuk ilişkisi dışındaki bağlanma figürlerini tanımlamak için üç kriterden bahsetmiştir; fiziksel ve duygusal bakım sağlaması, bireyin hayatında tutarlı ve devamlı bir varlık olması, bireye duygusal yatırım yapmasıdır. Araştırmacıların bu tanımlaması doğrultusunda pek çok çocuk için ebeveynlerin bakım veren tek kişi olmadığı da açıktır. Çocuklar kreşlerde ve okullarda ebeveynlerinden ayrı olarak uzun saatler geçirmekte ve bu da çeşitli soruları gündeme getirmektedir: Ebeveynlerin dışındaki yetişkinler bakıcılık rolünü üstlendiğinde ne olur? Çocuklar, aileden olmayan yetişkinlerle bağlanma ilişkileri geliştirir mi? Aileden olmayan bakıcılar çocuklara gerekli duygusal güvenliği sağlayabilir mi? Aileden olmayan bakıcılar, eğitim ortamlarında ailenin işlevini ne ölçüde yerine getirebilir? Bu sorgulamalar sonucunda öğretmenler “psikolojik ebeveynler” olarak kabul edilmekte ve öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okul yaşamlarında güvenli bir temel ve sığınak olarak önemine vurgu yapılmaktadır (Spilt & Koomen, 2022). Örneğin öğretmeni ile olumlu ilişkiler yaşayan çocuklar öğretmene daha çok güvenmektedir ve bu da çocukların sınıftaki etkinliklere katılımını, öğretmenle iş birliği yapmasını ve zorlu görevlerin üstesinden gelmesini desteklemektedir. Ters durumda ise öğretmeniyle birlikteyken kendini güvende hissetmeyen çocuk kendini sosyal ortamlardan geri çekmekte, öğretmeniyle etkileşimden kaçınmakta, duygusal ve davranışsal çatışmaya girmektedir (Ansari ve ark., 2020).

Öğretmen-çocuk ilişkisi doğası gereği pek çok ayrılık yaşamaktadır. Ayrılıklar (tatiller, hafta sonları veya hastalık izni gibi) hem çocuk hem de öğretmen kontrolünün dışında olabilmektedir. Bu durum çocuğun zaman zaman ayrılık kaygısı yaşamasına sebep olabilmektedir. Ancak öğretmeni ile güvenli bağ kuran çocuk bu ayrılık sona erdiğinde

düzeltilici ve doğrulayıcı bir duygusal deneyim yaşamaktadır (Riley, 2010). Öğretmenler çocukların yaşamlarında geçici figürler olsalar da bu ilişkilerin gücü ve etkisi kalıcı sonuçlara sebep olabilmektedir (Ansari ve ark., 2020). Çocuk öğretmeni ile kurduğu duygusal ve fiziksel yakınlık sayesinde, güvenli bir temelde keşif yapabilmekte ve stres altında kendini güvende hissetmektedir. Özellikle de dışsallaştırılmış veya içselleştirilmiş davranış sorunu gösteren, sosyo-ekonomik düzeyi düşük gruptan gelen risk altındaki çocuklar için öğretmenler destekleyici ve olumlu tek model olabilmektedir. Bu sebeple güvenli bağlanmanın gerçekleştiği öğretmen-çocuk ilişkileri çocukların kendileri, başkaları ve ilişkileri hakkında olumlu düşünceler geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Kennedy & Kennedy, 2004).

Değerlendirme Teorisi

Bilişsel değerlendirme, bireyin karşılaştığı durumları kendi refahı ile ilişkilendirme süreçlerini kapsamaktadır (Folkman ve ark., 1986). Değerlendirme sürecinde bireyler geliştirdikleri nedensel yüklemelerin kendi üzerindeki etkileri ile ilgilenmektedir. Birey bu süreçte kendisine “Bu durum kişisel olarak benim için ne anlama geliyor?” sorusunu yönlendirmektedir (Lazarus & Folkman, 1987). Değerlendirme süreci iki aşamada gerçekleşmektedir. Birincil değerlendirmede birey, karşılaştığı durumları kendi çıkarları ile ilişkilendirmekte ve sonucunda çıkarlarının tehlikede olup olmadığına karar vermektedir. Örneğin birincil değerlendirmede “Bireyin hedeflerini ve değerlerini tehdit edici bir durum var mı?, Sevilen birinin sağlığı ve iyi olma hali risk altında mı?” gibi sorular yöneltilmektedir (Folkman ve ark., 1986). Birey kendini tehlikede hissettiği anda bu durum duygularına yansımaktadır. Birey mevcut durumdan zarar göreceğine dair bir değerlendirme yaptığında olumsuz duygular ortaya çıkmakta, fayda elde edeceğine dair bir değerlendirme yaptığında ise olumlu duygular hissetmektedir. İkincil değerlendirme bireyin mevcut durumla başa çıkma ve beklentileri ile ilişkili bir süreçtir. Bu süreçler sorumluluk, başa çıkma potansiyeli ve gelecek beklentisi gibi bileşenleri içermektedir (Lazarus, 1991). Bireyler ikincil değerlendirmede kendilerine bazı sorular yöneltilir: “Bu olayda kim sorumlu? Olay üzerinde

ne kadar kontrolüm var? Harekete geçmenin sonuçları nelerdir? Bu sorular sonucunda yapılan değerlendirmeler bireyin duygu türünü ve yoğunluklarını etkilemektedir (Chang, 2009).

Değerlendirme teorisi duygulara ilişkin bir bilişsel görüşü vurgulamaktadır. Bu bağlamda duyguların olaylar ve durumların değerlendirilmesi ile ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Roseman & Smith, 2001). Örneğin istenmeyen bir olay için haksız muamelede bulunulması öfke duyulmasına sebep olmaktadır (Chang, 2009). Değerlendirme teorisyenleri, düşünce ve duygunun büyük ölçüde birbirinden ayrılmaz olduğuna ve duyguların bireyin iyi olma hali ile ilgili çevresel değişiklikleri değerlendirme sonucunda ortaya çıktığını savunmaktadır (Ellsworth, 2013). Değerlendirme teorisi sınıf bağlamında ele alındığında öğretmenlerin çocuklarla etkileşimleri hakkında önemli ipuçları sağlamaktadır. Örneğin sınıfta dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını çocuklara yükleyen öğretmenler bu çocuklara karşı öfke duyabilmektedir. Öğretmen bu davranışların sebebini sınıf kurallarının eksikliği gibi çocuklardan kaynaklanmayan sebeplere bağladığında dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocuklara karşı daha olumlu duygular geliştirebilmektedir. Öğretmenlerin sınıftaki davranışlar hakkında yaptıkları değerlendirmeler, uyandırılan duyguların temelini oluşturmaktadır. Öğretmenin bir olayı değerlendirmeye alması çocukla olan ilişkileri ile yakından ilişkilidir. Öğretmen çocuklarla yakın ve sıcak bağlar kurduğunda, çocukların gerçekleştirdiği her yeni durum öğretmenin değerlendirme süreçlerini etkilemektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin olaylar hakkındaki değerlendirmeleri duygularını harekete geçirmektedir. Olayların sebeplerine ilişkin yargı ve değerlendirmeler, sahip olunan duygu türlerini ve hissedilen duyguların yoğunluğunu etkilemektedir.

Zihin Teorisi

Zihin teorisi, başkalarının davranışlarını tahmin etmek ve açıklamak için arzular, bilgi ve inançlar gibi zihinsel durumları atfetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Devine, 2020). İnsanlar davranışlarını doğal olarak zihinlerine, bilgilerine, inançlarına ve arzularına göre açıklamaktadır ve inanç ile gerçeklik arasında bir çatışma olduğunda, kişinin davranışlarını belirleyen şeyin gerçeklik değil, inanç olduğu ifade edilmektedir. Zihin teorisine sahip olan bir kişi, başka bir kişinin sahip olduğu bilginin kendi bilgisinden farklı olduğunu anlayabilmektedir. Zihin teorisine sahip olmak, diğer insanların inançlarını manipüle ederek davranışlarını yönetmeyi sağlamaktadır (Frith & Frith, 2005). Zihin teorisi bireylerde erken dönemlerden itibaren yavaş yavaş gelişmektedir. Örneğin bir yaşından küçük bebekler, başkalarının bilgi eksikliklerini tespit etme becerilerini gösterebilmektedir (Liszkowski ve ark., 2006).

Zihinsel yapılar bireyin kendi davranışlarına ve başkalarının davranışlarına ilişkin açıklamalar sağlamaktadır. Bu yapılar yalnızca eylemleri anlamak için değil aynı zamanda başkalarının davranışlarını tahmin etmek için de kullanılmaktadır. Gelecekteki durumlarda hangi inanç ve arzulara sahip olabileceğimiz hakkında "teori oluştururken" bunlar kendi davranışlarımızı tahmin etmek için bile kullanılmaktadır. Zihin teorisi, geçmiş davranışları açıklayarak ve gelecekteki eylemleri öngörerek, kişisel ve sosyal dünyada gezinmeye olanak tanımaktadır. Zihin teorisinde gerçeğin farklı insanlar tarafından farklı şekillerde temsil edilebileceği ifade edilmektedir (Keysar ve ark., 2003). Zihin kuramı sınıf bağlamında ele alındığında, sınıfta sorunlu davranışlar gösteren çocuklara yönelik öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirmeleri ve bu davranışlara yönelik geliştirdikleri açıklamaların farklılaşabileceği söylenebilir. Öğretmen sahip olduğu bilgi ve deneyimler bağlamında çocukların davranışlarını yorumlama eğilimine girmektedir. Bu durum da öğretmenin mevcut durumu olduğu gibi değerlendirmesini engellemekte ve sürece inançlarını dahil etmesinin yolunu açmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma kapsamında oluşturulan hipotezler bağlamında ele alınan doğrudan ve dolaylı etkilere yönelik çalışmalar paylaşılmıştır.

Öğretmenlerin Çocukların Davranışlarını Değerlendirmelerinin Öğretmen-Çocuk İlişkisi, Nedensel Yüklemeleri ve Beklentilerine Yönelik Doğrudan Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Battal ve Akman (2022) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri bağlamında duyarlı sınıf yönetimi uygulamalarını incelemek için yürütülen çalışmaya 60 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri açık uçlu soruların bulunduğu anket formları ile toplanmıştır. Öğretmenlerin çocukların problem davranışlarını değerlendirmeleri istendiğinde, mesleki deneyimleri az olan öğretmenler kontrol etme ve değişmezlik boyutlarına vurgu yaparak nedensel yüklemeler sunmuştur. Yani çalışma sonuçları öğretmenlerin problemleri davranışların çocuklar tarafından kasıtlı bir şekilde gerçekleştirildiğine ve bu davranışların sürekli devam edeceğine inandığını göstermektedir.

Burns (2022) öğretmenlerin çocukları destekleme yollarını daha iyi anlamak için yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin çocukların istenmeyen davranışlarına yönelik nedensel yüklemelerini incelemiştir. Çalışma kapsamındaki veriler lise öğretmenlerinden (N=52) anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çocukların istenmeyen davranışlarını çocukla ilgili zihinsel faktörlere veya öğrenme güçlüğü ile açıkladığını göstermiştir.

Horn ve ark. (2021), anaokulu ve birinci sınıf boyunca öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini çocuğun cinsiyeti ve yıkıcı davranışları bağlamında incelemiştir. Çalışmaya 435 çocuk ve ebeveynlerin yanı sıra 120 öğretmen dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda, yüksek düzeyde yıkıcı davranış sergileyen erkek ya da kız çocukların ortalama veya düşük düzeyde yıkıcı davranış sergileyen akranlarına kıyasla öğretmenleri ile daha fazla çatışmalı ilişkiler yaşadığı bulunmuştur. Ayrıca yüksek düzeyde yıkıcı davranışlar sergileyen erkek çocuklar

ile öğretmenleri arasındaki çatışmalı ilişkilerin anaokulu ve ilkokul boyunca sabit kaldığı ortaya konulmuştur.

Nemer (2019), ilköğretim öğretmenlerinin nedensel yüklemelerini belirlemek için ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmacı geçerlik-güvenirlik çalışmaları sırasında geliştirdiği ölçeğin çeşitli ölçekler ile ilişkisine bakmıştır. Bu ölçeklerden biri de öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirmelerini ölçmektedir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin nedensel yüklemeleri ile çocukların davranışlarını değerlendirmeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aldrup ve ark. (2018) daha önce başka araştırmacılar (Spilt ve ark., 2011) tarafından önerilen bir modeli incelemiştir. Bu model öğretmenlerin iyi olma hallerine ilişkin öğretmen-çocuk ilişkisini aracı etki olarak önermiştir. Araştırma kapsamında hem öğretmenlerin (N=222) hem de çocukların (N=4111) görüşleri alınmıştır. Öğretmenler sınıflarında dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların davranışlarını, öğretmen-çocuk ilişkisine yönelik kendi algılarını ve iyi olma hallerini derecelendirmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular arasında, daha az davranış sorunu bildirilen sınıflarda öğretmen-çocuk ilişkisinin zamanla daha olumlu hale geldiği yer almaktadır.

Sun (2014), öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıftaki istenmeyen davranışlara ilişkin nedensel yüklemeleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları incelemeyi amaçlamıştır. 12 öğretmen ve 18 ortaokul öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin çocukların istemeyen davranışlarına yönelik nedensel yüklemelerinin merkezinde öğrenci ve aile faktörleri yer almaktadır. Yani çalışma sonucu, çalışmaya katılan öğretmenlerin istenmeyen davranışların nedenlerini çocuklara ve ailelere yüklediğini göstermektedir.

Simms (2014) çeşitli disiplinlerdeki ve sınıf seviyelerindeki öğretmenlerin öğrenci problem davranışları için sahip oldukları nedensel yüklemeleri incelemiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin sorunlu davranışlarının nedenleri hakkındaki inançları ile destekleyici, araştırmaya dayalı davranışsal müdahaleleri tercih etme düzeyleri arasındaki ilişki

araştırılmıştır. Çalışmaya katılan 84 öğretmenin görüşleri anketler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma verileri çoklu regresyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin tercih ettikleri müdahale yaklaşımını yordadığı bulunmuştur.

Thijs ve Koomen (2009) erken dönemlerdeki öğretmen-çocuk ilişkisini çocukların sosyal davranışları bağlamında incelemiştir. Bunun için anaokulu öğretmenleri (N=81) kendi sınıflarındaki çocuklar (N=237) hakkında anket doldurmuştur. Çok düzeyli analizler sonucunda öğretmenlerin ortalama çocuklara kıyasla çekingen ve hiperaktif çocuklar için daha az yakın ve daha bağımlı ilişkiler geliştirdiği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler ortalama çocuklara kıyasla hiperaktif çocuklar için daha çelişkili ilişkiler bildirmiştir.

Espinosa ve Laffey (2003), öğretmen-çocuk ilişkisine yönelik oluşturdukları teorik bir modeli uygulamalı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Oluşturdukları öğretmen-çocuk ilişkisi modelinde, öğretmenlerin geçmiş deneyimleri ve bilgileri, beklentilerini ve algılarını etkilemektedir. Öğretmenlerin beklentileri ve algıları da öğretmen-çocuk ilişkisini etkilemektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisi öğrenme fırsatlarını etkilemekte ve öğrenme fırsatları da son olarak çocukların akademik kazanımları ve davranışlarını etkilenmektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin problem davranış gösteren çocukları düşük akademik potansiyele sahip olarak görme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu öğretmenlerin çocukların davranışlarını derecelendirme düzeylerinin çocukların akademik becerilerine ilişkin algılarını etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenler tarafından yüksek düzeyde saldırgan davranışlar sergilediği düşünülen çocukların fiziksel, duygusal ve psikolojik olarak olgunlaşmadığı ayrıca dürtüsel davranışlar sergilediği ve duygusal anlamda yetersiz düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin beklentilerine uymayan ve problemlili davranışlara sahip çocukların öğretmenleri tarafından akademik potansiyellerinin hafife alınma ve öğretmenleriyle çatışmalı ilişkiler yaşama ihtimali çok yüksektir.

Çalışmalar, öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirmesinin öğretmen-çocuk ilişkisini, nedensel yüklemelerini ve çocuğa yönelik beklentilerini etkilediğini göstermektedir. Öğretmenler dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların olumsuz davranışlarına odaklandıkça çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkilerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Öğretmenler çocukların olumsuz davranışlarına ilişkin nedensel yüklemelerde bulunduğu zaman genellikle çocukları ve aileleri temel kaynak olarak göstermektedir. Yani öğretmenler olumsuz davranışların çocukların karakter ve kişilik özelliklerinden kaynaklı olduğunu ve bu davranışların değiştirilebilir nitelikte olmadığını ifade etmektedir. Bu durumun da doğrudan ve dolaylı bir şekilde öğretmen-çocuk ilişkisine etkisi bulunmaktadır. Çocukların olumsuz davranışlarına yönelik öğretmen değerlendirmeleri, çocuğa yönelik öğretmen beklentilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Sınıf düzenini bozan ve öğrenme sürecini aksatan çocuklara yönelik, öğretmenlerin daha düşük düzeyde beklentilere sahip olduğu bilinmektedir.

Öğretmenlerin Nedensel Yüklemelerinin ve Beklentilerinin Öğretmen-Çocuk İlişkisine Yönelik Doğrudan Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Johnston ve ark., (2022) öğretmen beklentilerinin çocukların akademik ve öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine etkisini çocukların gözünden incelemiştir. Çalışma kapsamında gömülü teori kullanılmıştır. Çalışmaya lise düzeyinde 25 çocuk katılmıştır. Çocuklarla görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. Çalışma sonucunda çocuklar tarafından öğretmenlerin beklentileri yüksek olarak değerlendirildiğinde, çocukların öğretmenlerine daha fazla saygı ve sevgiyle yaklaştığı bulunmuştur. Ayrıca yüksek beklentiye sahip öğretmenlerin çocuklarla şefkatli ilişkiler geliştirmek için çocuklara zaman ayırdığı ve onların ihtiyaçlarına özen gösterdiği de ortaya konulmuştur. Çalışma sonuçları öğretmen beklentilerinin olumlu öğretmen-çocuk ilişkisine yatırımda bulunduğunu da eklemektedir.

Trang ve Hansen (2021) çocukların kişilerarası becerilerinin, öğretmen beklentilerinin ve çocukların ırk ve yoksulluk durumlarının öğretmen-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında yüksek beklentilere sahip

öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinde daha düşük düzeyde çatışma yaşayabileceği öngörülmüştür. Çalışma 3643 çocuktan toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar öğretmen beklentilerinin çatışma üzerinde temel bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Öğretmenler çocuklar için yüksek beklentilere sahip olduğunda, öğretmen-çocuk çatışması daha düşük olmaktadır.

McGrath ve Bergen (2019), yürüttükleri çalışmada bazı öğretmenlerin yıkıcı davranış gösteren çocuklarla yakın ilişkiler geliştirirken bazı öğretmenlerin ise çatışmalı ilişkiler yaşamasının altında yatan nedenleri araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve çalışmaya ilkokulda görev yapan 11 sınıf öğretmeni ve 7 destek öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmen-çocuk çatışmasına rağmen ilişkisel yakınlığı kolaylaştırabilecek özellikleri belirlemek için tümevarımsal bir içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular ilişkisel yakınlığa rehberlik eden iki özellik ortaya çıkarmıştır: öğretmenlerin nedensel yüklemeleri ve duygusal yeterlikleri. Sonuç olarak çocukların yıkıcı davranışlarını dışsal faktörlere yükleyen öğretmenlerin bu çocuklarla yakın ilişkiler kurma ihtimallerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalışmalardan yola çıkarak özetle, öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin ve beklentilerinin öğretmen-çocuk ilişkisini şekillendirdiğini söylemek mümkündür. Öğretmenler olumsuz bir davranışı çocukların kendi kişilik özelliklerinden kaynaklanmadığına inandığı zaman, o çocuk için çaba harcamaktadır. Yani olumsuz davranışın değiştirilebilir olabileceğine dair inançları yakın ve sıcak öğretmen-çocuk ilişkilerinin kurulmasına yardımcı olmaktadır. Öğretmenler yüksek beklentilere sahip olduğu zaman da benzer bir şekilde olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri gelişmektedir. Yüksek beklentilere sahip öğretmenler, çocuklar için daha yüksek hedefler belirlemektedir. Bu durum da öğretmenlerin öğretim süreçlerini çocukların ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirmesini ve çocukların taleplerine daha duyarlı olmasını sağlamaktadır.

Öğretmenlerin Nedensel Yüklemelerinin ve Beklentilerinin Öğretmen-Çocuk İlişisine Yönelik Dolaylı Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Speybroeck ve ark. (2012), çocukların sosyo-ekonomik geçmişlerinin öğretmenlerin beklentileri aracılığıyla daha sonraki dil ve matematik kazanımlarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Boylamsal bir şekilde yürütülen çalışmaya anaokulundan altıncı sınıfa kadar yaklaşık 4000 çocuk dahil edilmiştir. Veriler yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen beklentilerinin çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri ile dil kazanımları arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği ve matematik sonuçları arasındaki ilişkiye ise kısmen aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin beklentilerini çocukların sosyo-ekonomik düzeyine dayandığını ve bu beklentilerin de çocukların sonraki kazanımlarını etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin düşük/yüksek sosyo-ekonomik geçmişe sahip çocuklar için daha düşük/yüksek beklentileri vardır ve bu beklentiler, çocukların önceki başarıları, cinsiyetleri ve etnik kökenleri kontrol edildikten sonra bile daha düşük/yüksek başarıya yol açmaktadır. Yani, sosyo-ekonomik geçmişin başarı üzerindeki etkisi en azından kısmen öğretmenlerin beklentilerinden kaynaklanmaktadır.

Thijs ve Koomen (2009), öğretmenlerin çocukların sosyal davranışlarına ilişkin kişisel değerlendirmelerinin ve nedensel yüklemelerinin öğretmen-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma hipotezlerinden biri nedensel yükleme teorisine dayanmaktadır. Araştırmacılar çocukların kişisel ve sosyal problemlerinin öğretmen-çocuk ilişkisine etkisinde öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin aracı etkisi olduğunu varsaymıştır. Çalışmaya 81 öğretmen ve 237 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri çok düzeyli analizler ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları çocukların hem kişisel hem de sosyal problem davranışlarının öğretmen-çocuk arasındaki yakınlık ilişkisini öğretmenlerin nedensel yüklemeleri aracılığıyla etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenler çocukların problem davranışları üzerinde daha az kontrole sahip olduğuna dair nedensel yüklemelerde bulunduğu zaman kişisel sorunların yakınlık üzerindeki olumsuz etkisi nispeten daha az

olmuştur. Öğretmen sorun davranışları çocukların kendi kontrollerine yüklediği zaman kişisel sorunların etkisinin daha güçlü olduğu bulunmuştur.

Çalışmalar öğretmenlerin nedensel yüklemeleri ve beklentilerinin ayrı ayrı öğretmen-çocuk ilişkisi üzerinde dolaylı etkisinin olduğu göstermektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisine yönelik yorum yaparken farklı değişkenlerin etkisine rağmen öğretmen beklentilerinin ve nedensel yüklemelerin anlamlı ve önemli iki değişken olduğu söylenilebilir. Alan yazındaki çalışmalarda önemi sıklıkla vurgulanan bu iki değişkenin birlikte ele alındığında öğretmen-çocuk ilişkisini ne düzeyde etkileyeceğine dair bilgiye ulaşılamamıştır. Her iki değişkeni ele alarak öğretmen-çocuk ilişkisini incelemek hem araştırmacılara hem de öğretmenlere yeni bakış açıları sunabilir.

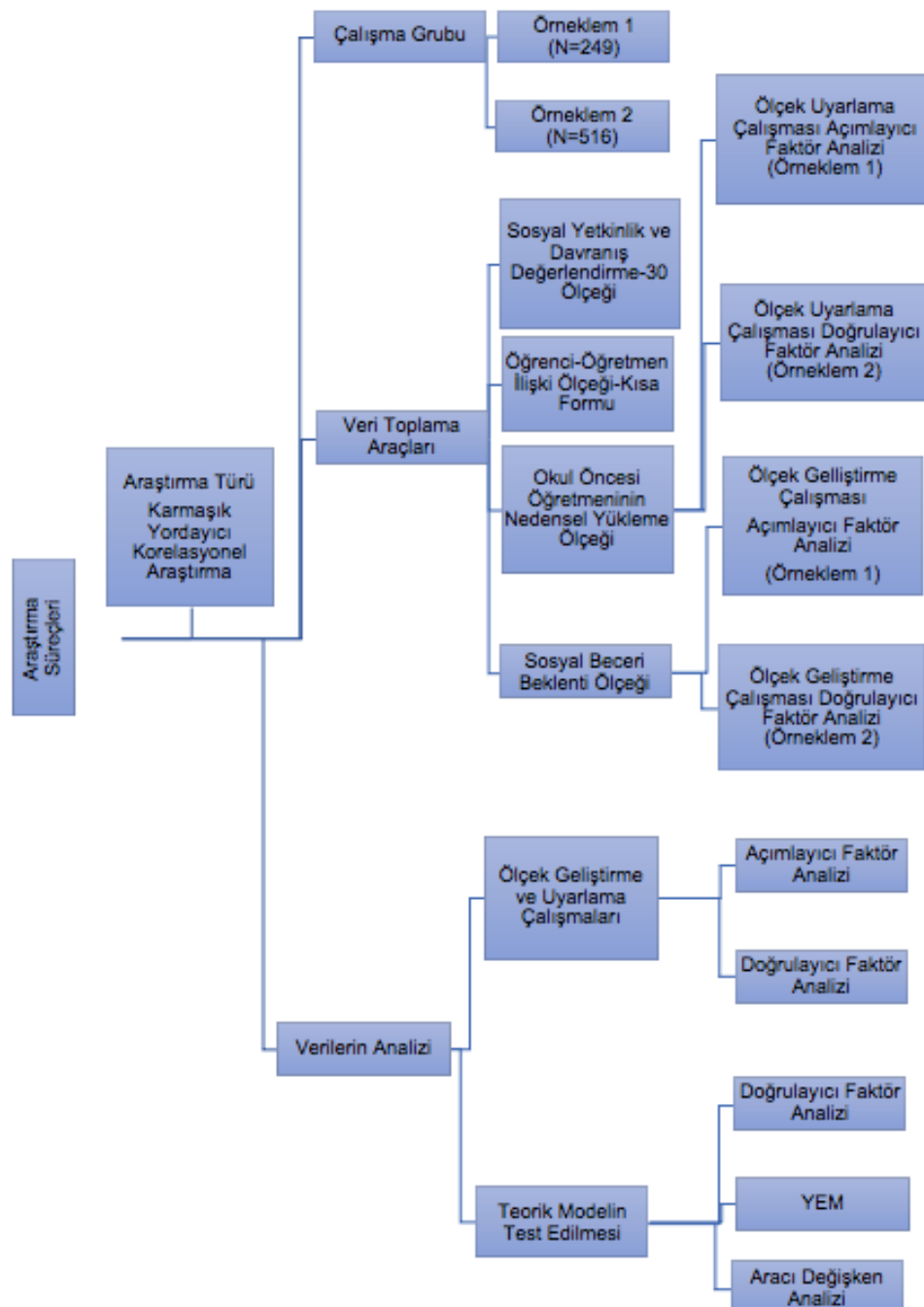
Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü ve örneklemi, veri toplama süreci, araçları ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu aşamaları özetleyen süreç grafiği Şekil 5'te yer almaktadır.

Şekil 5

Araştırmada İzlenen Süreçler



Araştırmanın Türü

Okul öncesi öğretmenlerinin nedensel yükleme, davranış değerlendirme, öğretmen-çocuk etkileşimi ve sosyal beceriye yönelik beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden karmaşık yordayıcı korelasyonel araştırma olarak desenlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin davranış değerlendirme ve öğretmen-çocuk etkileşimi arasındaki doğrudan ilişkilerin yanı sıra bu ilişkiyi etkilediği düşünülen nedensel yükleme ve sosyal beceriye ilişkin beklentilerinin de dolaylı etkileri incelenmiştir. Bu sebeple çalışmada karmaşık yordayıcı korelasyonel araştırma deseni tercih edilmiştir. Karmaşık yordayıcı korelasyonel araştırma, çok faktörlü yapıya sahip birden fazla değişken arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2015).

Çalışma kapsamında teorik yapıyı temel alan araştırma hipotezlerini sınamak için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. YEM, teorik yapıya dayalı olarak oluşturulan ve önceden belirlenen ilişki modellerinin gerçek veri setinde sınanmasını sağlayan çok değişkenli bir tekniktir (Aksu ve ark., 2017; Meydan & Şeşen, 2015). YEM gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki teorik ilişkiyi test ederken ölçme hatalarını ve gözlenen değişkenlerdeki hatalar arasındaki ilişkileri dikkate almaktadır. Bu da ölçme hatalarını en aza indirmektedir (Şen, 2020). YEM değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için teorik bir modeli başta zorunlu tutmaktadır. Bu sebeple de YEM doğrulayıcı bir teknik olarak kabul edilmektedir. YEM değişkenler arasındaki uygun modeli bulmak yerine teorik temelleri olan bir modeli doğrulamayı amaçlamaktadır (Aksu ve ark., 2017). YEM' de yol ve faktör analizi gibi istatistiksel teknikler kullanılmaktadır (Şen, 2020). YEM uygulamalarında öncelikle kuramsal bir model oluşturulmaktadır. Bu model oluşturulduktan sonra nedensel ilişkiler path diyagramı ile gösterilmektedir. Daha sonra yapısal ve ölçüm modeli ayrıştırılmakta ve önerilen modele ilişkin tahminler belirlenmektedir. Son olarak modelin uygunluğu değerlendirilmekte ve sonuçlar raporlanmaktadır (Çelik & Yılmaz, 2016).

Araştırmanın Örneklemi

Çalışmada iki farklı örneklem bulunmaktadır. İlk örneklem ölçek uyarlama ve geliştirme süreçleri için oluşturulmuştur. Bu örneklemdaki katılımcılar Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. İkinci örneklem ise çalışma kapsamındaki teorik modeli sınamak için oluşturulmuştur. Çalışma planlanırken ikinci örneklemdaki katılımcıların da Ankara ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşması şeklinde hazırlıklar yapılmıştır. Ancak araştırmacı veri toplamak için sahaya çıktığında aşağıda belirtilen bazı sorunlarla karşılaşmıştır;

- İlk örneklemdaki katılımcılar ikinci örnekleme dahil edilmemiştir. Bu durum ikinci örneklem için hedeflenen sayıya ulaşmayı zorlaştırmıştır.
- İkinci örneklemdaki katılımcılara dört farklı ölçeğe ait sorular yöneltilmiştir. Soru sayısının fazla olması öğretmenlerin çalışmaya gönüllü katılımını olumsuz yönde etkilemiştir. Dağıtılan soru formlarına öğretmenlerden gelen geri dönüş yaklaşık olarak %56.0 civarında olmuştur.
- Çalışma kapsamında Ankara İli merkez ilçelerinde (Yenimahalle, Sincan, Gölbaşı, Altındağ, Keçiören, Etimesgut, Mamak, Pirsaklar, Çankaya) yer alan bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin birçoğuna ulaşılmıştır (Tablo 2). Bunun yanı sıra Yenimahalle, Çankaya ve Keçiören'de bulunan ilkokullara bağlı bazı anasınıflarında görev yapan öğretmenlere de ulaşılmıştır.

Yukarıda belirtilen nedenlerin yanı sıra zamanı da ekonomik kullanabilmek için ikinci örnekleme Türkiye'nin farklı illerinde bulunan ve buldukları ilin Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi anaokulları veya anasınıflarında görev yapan ve gönüllü okul öncesi öğretmenleri dahil edilmiştir. Örneklem oluşturulurken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırma kapsamında belirlenen bazı kriterleri sağlayan katılımcılar araştırmaya dahil edilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2015). Çalışmada sınıflarında dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocuklara sahip öğretmenler ölçüt

olarak belirlenmiştir. Dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların belirlenmesinde öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu ölçütü karşılayan öğretmenler çalışmadaki örneklere dahil edilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Örneğine Dahil Edilen Öğretmen Sayıları

Ankara Merkez İlçeler	Ulaşılan Okul Öncesi Öğretmen	Birinci Örnekleme Geri Dönüş Yapan	İkinci Örnekleme Geri Dönüş Yapan Öğretmen
Keçiören	200	132	23
Mamak	85	55	-
Altındağ	104	62	-
Yenimahalle	98	-	37
Sincan	136	-	47
Gölbaşı	42	-	29
Etimesgut	182	-	101
Çankaya	109	-	57
Pursaklar	31	-	12
Toplam	987	249	306

İlk örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır. Tablo 3'e göre ilk örnekleme 249 okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin tamamı (%100) kadındır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 0-5 yıl (%20.1), 6-10 yıl (%25.7), 11-15 yıl (%36.1) ve 16 yıl ve üzeri (%18.1) arasında değişmektedir. Öğretmenlerin sınıflarının yaş grupları 36 ay (%10.4), 48 ay (%27.8) ve 60 aydır (%61.8). Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısının 10-15 (%30.5), 16-20 (%43.8) ve 21 ve üzeri (%25.7) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların %61.8'inin erkek ve %38.2'sinin kız olduğu saptanmıştır.

Tablo 3*İlk Örneklemedeki Öğretmenlere ve Sınıflarına İlişkin Bilgiler*

		N	%
Öğretmenin Cinsiyeti	Kadın	249	100.0
	0-5 yıl	50	20.1
Öğretmenlik Deneyimi	6-10 yıl	64	25.7
	11-15 yıl	90	36.1
	16 yıl ve üzeri	45	18.1
	Toplam	249	100.0
Sınıfın Yaş Grubu	36 ay	26	10.4
	48 ay	69	27.8
	60 ay	154	61.8
	Toplam	249	100.0
Sınıftaki Çocuk Sayısı	10-15 kişi	76	30.5
	16-20 kişi	109	43.8
	21 ve üzeri kişi	64	25.7
	Toplam	249	100.0
Dışsallaştırılmış Davranış Sorunu	Erkek	154	61.8
Gösteren Çocuğun Cinsiyeti	Kız	95	38.2
	Toplam	249	100.0

İkinci örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır. Tablo 4'e göre ikinci örneklemede 516 okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin %59.3'ü Ankara'da, %16.3'ü Van'da, %16.3'ü Batman'da, %2.1'i Bitlis'te, %1.2'si İstanbul'da, %0.8'i Antalya'da, %0.6'sı Samsun'da, %0.6'sı Erzurum'da, %0.2'si Erzincan'da, %0.4'ü Gaziantep'te, %0.4'ü Bayburt'ta, %0.2'si Ağrı'da, %0.2'si Zonguldak'ta, %0.2'si Aksaray'da, %0.2'si Ordu'da, %0.2'si Denizli'de, %0.2'si Gümüşhane'de, %0.2'si Çankırı'da ve %0.2'si Kayseri'de görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 0-5 yıl (%12.4), 6-10 yıl (%27.3), 11-15 yıl (%32.4) ve 16 yıl ve üzeri (%27.9) şeklide değişmektedir. Öğretmenlerin sınıflarının yaş grupları 0-36 ay (%5.6), 37-48 ay (%20.9), 49-60 ay (%58.5), 61-66 ay (%3.1), 67-72 ay

(%6.4) ve karma yaş (%5.4) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısının 1-5 kişi (%0.6), 6-10 kişi (%5.8), 11-15 kişi (%21.9), 16-20 kişi (%46.9) , 21 ve üzeri kişi (%24.8) olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocuk sayısı 1 (%34.3), 2 (%29.8), 3 (%14.7), 4 (%11.2), 5 ve üzeri (%9.9) şeklinde değişkenlik göstermektedir. Dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların %82.2'si erkeklerden ve %17.8'i ise kızlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin %83.9'u dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocuklar için destek aldığını, %16.1'i ise destek almadığını belirtmiştir.

Tablo 4

İkinci Örneklemdede Öğretmenlere ve Sınıflarına İlişkin Bilgiler

	N	%
Ankara	306	59.3
Van	84	16.3
Batman	84	16.3
Bitlis	11	2.1
İstanbul	6	1.2
Antalya	4	0.8
Samsun	3	0.6
Erzurum	3	0.6
Erzincan	3	0.2
Öğretmenlerin Görev Yaptığı İl		
Gaziantep	2	0.4
Bayburt	2	0.4
Ağrı	1	0.2
Zonguldak	1	0.2
Aksaray	1	0.2
Ordu	1	0.2
Denizli	1	0.2
Gümüşhane	1	0.2
Çankırı	1	0.2
Kayseri	1	0.2

	Toplam	516	100.0
Öğretmenlik Deneyimi	0-5 yıl	64	12.4
	6-10 yıl	141	27.3
	11-15 yıl	167	32.4
	16 yıl ve üzeri	144	27.9
	Toplam	516	100.0
Sınıfın Yaş Grubu	0-36 ay	29	5.6
	37-48 ay	108	20.9
	49-60 ay	302	58.5
	61-66 ay	16	3.1
	67-72 ay	33	6.4
	Karma yaş	28	5.4
	Toplam	516	100.0
Sınıftaki Çocuk Sayısı	1-5 kişi	3	0.6
	6-10 kişi	30	5.8
	11-15 kişi	113	21.9
	16-20 kişi	242	46.9
	21 ve üzeri kişi	128	24.8
	Toplam	516	100.0
Dışsallaştırılmış Davranış Sorunu Gösteren Çocuk Sayısı	1	177	34.3
	2	154	29.8
	3	76	14.7
	4	58	11.2
	5 ve üzeri	51	9.9
	Toplam	516	100.0
Dışsallaştırılmış Davranış Sorunu Gösteren Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	424	82.2
	Kız	92	17.8
	Toplam	516	100.0
Öğretmenlerin Destek Alma Durumu	Evet	433	83.9
	Hayır	83	16.1
	Toplam	516	100.0

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için gerekli olan bazı izinler alınmıştır. İlk olarak çalışma kapsamında kullanılan ölçekler için araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri alınmıştır (EK I). Daha sonra araştırmmanın etik açıdan uygunluğunu belgeleyebilmek için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan etik izinler alınmıştır (EK İ). Son aşamada ise çalışmaya Ankara'dan katılan öğretmenler için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır (EK İ). Her iki örnekleme Ankara'da görev yapan öğretmenler için ölçeklerin birer nüshaları elden teslim edilmiştir. Öğretmenler tarafından doldurulan ölçekler araştırmacı tarafından tekrardan elden teslim alınmıştır. Ankara dışından katılan öğretmenlere ölçekler Google Form aracılığıyla ulaştırılmıştır. Öğretmenler çalışmaya katılmadan önce araştırmmanın içeriğine, amacına ve sürecine ilişkin bilgileri içeren onam formu sunulmuştur. Öğretmenler bu bilgilendirilmelerden sonra çalışmaya gönüllülük esasına dayalı bir şekilde dahil olmuştur. İlk örnekleme ilişkin veriler 2021-2022 Güz döneminde, ikinci örnekleme ilişkin veriler ise 2022-2023 Güz döneminde toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-(SYDD-30) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin yanı sıra kırgınlık-saldırganlık ve içe dönüklük gibi duygusal ve davranışsal sorunlarını da belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Ölçme aracının özgün formu LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını Çorapçı ve arkadaşları (2010) gerçekleştirmiştir. SYDD-30 ölçeğinin birincil odak noktası çocukların davranışlarını öğretmen bakış açısıyla değerlendirmektir. Ölçekte sosyal yeterlik, kırgınlık-saldırganlık ve içe dönüklük olmak üzere üç faktör bulunmaktadır. Her bir faktörde 10 soru yer almakta ve ölçek toplamda 30 sorudan oluşmaktadır. Ölçek likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin kullanıldığı çalışmalarda farklı düzeylerde derecelendirmeler kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama

çalışmasında ölçeğin 6'lı likert (1=Hiçbir zaman, 2 ya da 3= bazen, 4 ya da 5= sık sık, 6= Her zaman) şeklinde olduğu ifade edilmektedir. Ancak ölçeğin Türkçe formunda 4'lü likert şeklinde düzenlenmiştir. Alan yazında ölçeğin 4'lü (Atış Akyol, 2020; Kındırılıoğlu & Ekici, 2019), 5'li (Uysal & Akman, 2016) ve 6'lı (Liman, 2020; Ural ve ark., 2015) likert şeklinde kullanıldığı gözlenmektedir. Ölçeğin bazen ve sık sık yönergelerine iki değer atanması cevaplayıcılar için kafa karışıklığına neden olacağı düşüncesiyle mevcut çalışmada da derecelendirme 5'li likert (1=Hiçbir zaman, 2= Nadiren, 3= Bazem, 4= Sık Sık, 5= Her zaman) şeklinde kullanılmıştır. Ölçeğin farklı kültürlerdeki (Avusturya, Brezilya, Kanada, Çin, İtalya, Japonya, Rusya, Amerika) geçerlik-güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin üç faktörünün de yüksek derecede iç tutarlılığa (Cronbach Alfa) sahip olduğunu ve puanların .79 ile .92 arasında değiştiğini göstermektedir. Tüm örneklerdeki ortalama iç tutarlılık düzeyi sosyal yeterlik için .87, kızgınlık-saldırganlık için .88 ve içe dönüklük için .84'tür (LaFreniere ve ark., 2002). Ölçeğin Türkçe formunda iç tutarlılık düzeyi sosyal yeterlik için .88, kızgınlık-saldırganlık için .87 ve içe dönüklük için 84'tür. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde üç faktörün açıkladığı toplam varyans %48.3 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen RMSEA (.07), ki-kare/serbestlik derecesi (3.06), GFI (.84), CFI (.84), TLI (.83), AGFI (.81) gibi uyum indeksleri kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. Mevcut çalışmada ölçeğin yalnızca kızgınlık-saldırganlık faktörü kullanılmıştır. Kızgınlık-saldırganlık faktörüne ilişkin güvenilirlik katsayısı ,91 olarak bulunmuştur.

Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği- Kısa Formu

Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği-Kısa Formu (ÖÖİÖ-K) öğrenci-öğretmen ilişkisini öğretmen bakış açısıyla değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Pianta (2001) tarafından geliştirilmiştir. ÖÖİÖ-K 'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını Şahin-Ası ve Ocak-Karabay (2018) gerçekleştirmiştir. Ölçek üç ile on iki yaş çocuklar için kullanılmaktadır. Öğretmenler sınıftaki her bir çocukla mevcut ilişkisini düşünerek ölçeği

doldurabilmektedir. Ölçekte 15 madde bulunmaktadır. Ölçeğin derecelendirmesi 5'li likert (1=Kesinlikle Uymuyor, 2=Pek Uymuyor, 3=Emin Değilim, 4=Biraz Uyuyor, 5=Tamamen Uyuyor) şeklindedir. Ölçek çatışma ve yakınlık olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin çatışma boyutu öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi ne derecede olumsuz algıladığına dair bilgi vermektedir. Çatışma boyutunda öğretmen-çocuk arasındaki olumsuz duygusal etkileşimlere ve yönetilemeyen davranışlara ilişkin yönergeler bulunmaktadır. Çatışma boyutunda 8 soru bulunmaktadır ve boyuttan alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 8'dir. Çatışma boyutundan elde edilen yüksek puanlar öğretmen-öğrenci arasındaki anlaşmazlıklara ve olumsuz duygusal etkileşime işaret etmektedir. Çatışma boyutundaki maddeler olumsuz olduğu için ters kodlanması gerekmektedir.

Ölçeğin yakınlık boyutu öğretmen-çocuk arasındaki olumlu duygusal etkileşimlere, öğretmenin çocuğa yönelik ilgili ve duyarlı olmasına ilişkin bilgi vermektedir. Yakınlık boyutundan en fazla 35 puan, en düşük ise 7 puan alınmaktadır. Yakınlık boyutundan alınan yüksek puanlar öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin olumlu, sıcak ve paylaşıma dayalı olduğunu göstermektedir. Boyutların yanı sıra ölçeğin tamamına ilişkin de toplam puan alınabilmektedir. Ancak çalışmalarda bu pek tercih edilmemektedir. Ölçeğin farklı kültürlere de standardizasyonu gerçekleştirilmiştir ve bu çalışmalarda ölçeğin her iki boyutunun güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu bulunmuştur (Gregoriadis & Tsigilis, 2008; Koomen ve ark., 2012; Settanni ve ark., 2015). Ölçeğin Türkçe formunun genel iç tutarlık güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) .82, çatışma boyutunun güvenilirlik kat sayısı .84 ve yakınlık boyutunun güvenilirlik kat sayısı .76 olarak bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri (.33 ile .77 aralığında) kabul edilebilir değerler arasında olduğu bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddeler arasında bazı iyileştirmeler gerçekleştirilmiş ve bunun sonucunda RMSEA (.053), ki-kare/serbestlik derecesi (3.3), GFI (.96), CFI (.97), NFI (.96) gibi uyum indekslerinin yüksek düzeyde iyi uyum gösterdiği saptanmıştır. Çalışmada ölçeğin yakınlık ve çatışma boyutlarının güvenilirlik kat sayısı sırasıyla ,75 ve ,82 olarak bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği

Okul Öncesi Öğretmeninin Nedensel Yükleme Ölçeği (Preschool Teaching Attributions, PTA) öğretmenlerin çocukların davranışlarına ilişkin nedensellik ve sorumluluk yüklemelerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ebeveynlerin nedensel yükleme stillerini ölçmek için geliştirilen Attributional Style Measure for Parents (ASMP; O'Brien & Peyton, 2002) ölçeğinden uyarlanan ölçek Carter ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 5 farklı kısa öykü (öğretmen isteklerine uymama, akranlara yönelik saldırganlık, öğretmene karşı saldırganlık ve saygısızlık, söz kesme ve rutine uymama) bulunmaktadır. Ölçekte öğretmenlerden yakın zamanda sınıftaki çocuk ya da çocukların bahsedilen durumlardaki davranışlarını düşünmeleri istenmektedir. Öğretmenin sınıfta meydana gelen olayı hatırlayabilmesi ve ideal olarak daha içsel inançlara ulaşmak için ölçeğin başlangıcında çocuk ve durum hakkında bazı hazırlık soruları yer almaktadır. Ölçek öğretmenlerin genel nedensel yüklemelerini belirlemeyi amaçlandığı için öğretmen her bir senaryo için aynı veya farklı bir çocuğu düşünerek değerlendirme yapabilmektedir. Her bir kısa öyküde 8 madde bulunmaktadır ve maddeler nedensel yüklemenin sekiz boyutu (iç/dış odak, kontrol edilebilirlik, istikrar, küresellik, amaçlılık, motivasyon, suçlama ve olumsuz niyet) ile eşlenmektedir. Öğretmenler maddeleri 6'lı likert (1=Kesinlikle katılmıyorum, 6=Kesinlikle katılıyorum) ölçeği ile değerlendirmektedir. Ölçeğin puanlaması için her bir boyutta tek bir puan olacak şekilde beş kısa öyküde puanlar toplanmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmeninin Nedensel Yükleme Ölçeği'nin geçerliğini ve güvenilirliğini sınamak için doğrulayıcı faktör analiz yapılmıştır. Analizler sırasında tek ve iki faktörlü yapılar sınanmıştır. Ancak her iki analizde de uyum indekslerinin düşük olduğu bulunmuştur. Daha sonra ölçekteki senaryolar ve maddeler gözden geçirilmiştir. Bunun sonucunda bazı uyarlamalar yapılmıştır; İkinci kısa öykü (çocuğun öğretmen yerine akranlarıyla yaşadığı yıkıcı davranışlar) diğer dört kısa öyküden kavramsal olarak farklılaştığı için istatistiksel olarak bu senaryodaki maddelerde sapmalar belirlenmiştir. Bu sebeple ikinci kısa öykü analizden çıkartılmıştır. Diğerleri ise kontrol edilebilirlik boyutu her iki

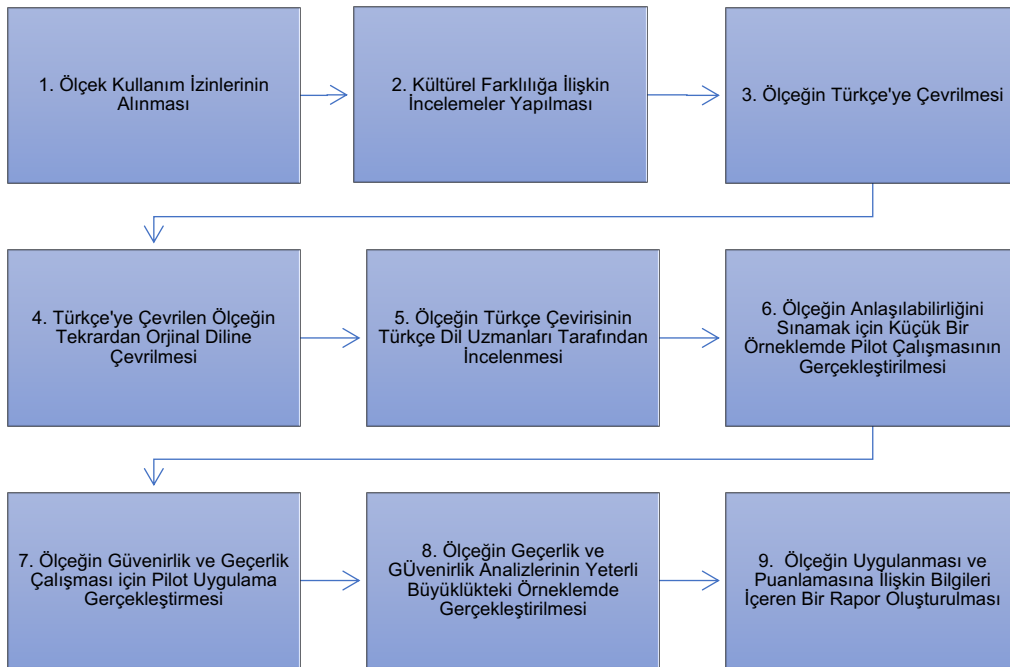
faktöre yüklendiği için analizlerden çıkartılmıştır. Sonuç olarak analizlere 4 kısa öykü ve 7 boyutla devam edilmiştir. Tek faktörlü yapı için elde edilen uyum indeksleri RMSEA (.093), CFI (.87), TLI (.81), SRMR (.06) kabul edilebilir bir düzeyde bulunmuştur. İki faktörlü yapı için elde edilen RMSEA (.073), CFI (.93), TLI (.88), SRMR (.05) gibi uyum indekslerinin ise iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Tek ve iki faktörlü modeli kıyaslamak için ki-kare testi yapılmıştır. Test sonucunda iki faktörlü modelin büyük ölçüde daha uygun olduğu bulunmuştur ($X^2(n=112)= 8.163, df=1, p<.005$). Maddeler her iki faktöre .44 ile .62 arasında yüklenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan iki faktör Nedensellik (küresellik, istikrar, içsel/dışsal odak) ve Sorumluluk (amaçlılık, motivasyon, suçlama ve olumsuz niyet) şeklinde isimlendirilmiştir. Nedensellik ve Sorumluluk alt ölçeklerinin birbiriyle ilişkisi orta düzeyde (.502) bulunmuştur. Alt ölçeklerin puanları 1.13 ile 5.44 arasında değişmektedir. Her iki alt ölçeğin Cronbach's Alpha değeri (Nedensel= .77, Sorumluluk= .85) iyi bir iç tutarlığın olduğunu göstermektedir (Carter ve ark., 2014).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması mevcut araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasında International Test Commission (ITC, 2017) tarafından yayınlanan ilkeler (Şekil 6) takip edilmiştir. İlk aşamada telif hakları Virginia Üniversitesi'nde olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması için yazarlardan gerekli izinler alınmıştır (EK I). İkinci aşamada ölçekte orijinal dile ait kültüre özgü ifadeler ve görseller olup olmadığı incelenmiştir. Türk kültürüne uygun olmayan herhangi bir içeriğe rastlanmamıştır. Üçüncü aşamada ölçek iki farklı uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Uzman olarak ilgili dile hakim, ölçeğin içeriği ve genel ilkeleri hakkında yeterli bilgiye sahip kişilerden destek alınmıştır. Dördüncü aşamada Türkçe'ye çevrilen ölçek tekrar orijinal diline geri çevrilmiştir. Bu sayede olası tutarsızlıklar gözden geçirilmiştir. Beşinci aşamada ölçeğin Türkçe hali Türk Dili alanında uzman bir kişi tarafından incelenmiştir. Uzmandan gelen dönütler doğrultusunda maddelerin cümle yapısında düzeltmeler yapılmıştır. Altıncı aşamada ölçeğin anlamsal olarak anlaşılabilirliğini sınamak için beş okul öncesi öğretmenine pilot çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerden alınan geri dönütler doğrultusunda bazı maddelerin

(madde 6 ve madde 8) anlam kayıplarını gidermek için düzeltmeler yapılmıştır. Yedinci aşamada ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizler ilk örnekleme gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sekizinci aşamada yeterli bir büyüklüğe sahip olan ikinci örnekleme ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır. Son olarak dokuzuncu aşamada ölçeği kullanacak uygulayıcılar için geçerlik ve güvenilirlik sonuçları, uygulama ve puanlama yönergeleri raporlanmıştır.

Şekil 6

Ölçek Uyarlama Aşamaları



Ölçeğin Geçerlik-Güvenirlik Analizleri. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yüklemeleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için her iki örnekleme (Tablo 3, Tablo 4) yer alan katılımcılardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA), bir dizi ölçüm arasındaki korelasyon modellerini hesaba katarak farklı yapıların veya faktörlerin sayısını belirlemeyi amaçlamaktadır (Fabrigar & Wegener, 2012). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teoriye dayalı bir tekniktir (Schreiber ve ark., 2006). DFA yeni veya mevcut ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesini sağlayan, teorik yapı ile

desteklenen değişkenler arasında beklenen nedensel bağlantıları incelemek için kullanılan bir veri analizi yöntemidir (Hurley ve ark., 1997). Ayrıca gözlemlenen değişkenlerin faktör yapılarını doğrulamayı da sağlamaktadır (Shur, 2006). Ölçek uyarlama çalışmalarında hem açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve DFA hem de yalnızca DFA'nın yapıldığı uygulamalara rastlamak mümkündür (Acar Güvendir & Özer Özkan, 2015). Mevcut çalışmada daha önceden farklı bir dilde geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılarak faktör yapısı ortaya konulmuş olan ölçeğin yeni kültür ve veri setindeki uyumunu belirlemek için AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir.

AFA ve DFA'nın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle faktör analizi için geçerli olan varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bu varsayımlar arasında;

- Örneklemin belli bir büyüklükte olması,
- Veri setinde kayıp veri kontrolünün sağlanması,
- Değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin olması,
- Bir faktörün en az üç değişkeni temsil etmesi,
- Uç değerlerin belirlenmesi
- Tek ve çok değişkenli normalliğin sağlanması (Aksu ve ark., 2017).

Örneklem Büyüklüğü. Alan yazında örneklem büyüklüğüne ilişkin çeşitli bilgiler yer almaktadır. Örneklem büyüklüğünün değişken birçok faktöre bağlı olduğu ifade edilmektedir (Schmitt, 2011). Örneklem büyüklüğünün Örneklem büyüklüğüne yönelik belli bir sayı verilmemekle birlikte bazı ölçütler belirlenmiştir. Örneğin 200 kişilik bir örneklem orta düzey olarak değerlendirilirken, 300 kişi iyi ve 500 kişi ise çok iyi olarak değerlendirilmektedir (Aksu ve ark., 2017). Farklı bir görüşe göre örneklemdeki kişi sayısının kullanılacak ölçeğin madde sayısına göre belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Örneğin madde başına 5-10 katılımcının yeterli bir örneklemini oluşturabileceği ifade edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2014). Çalışmadaki ilk örneklemin büyüklüğü madde-birey sayısına göre değerlendirildiğinde (Madde sayısı: 40, Katılımcı sayısı: 249)

kişi sayısının madde sayısının yaklaşık altı katı olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda analizin gerçekleştirilebilmesi için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu varsayılmıştır.

Kayıp Veri Kontrolünün Sağlanması. Analizler gerçekleştirilirken ek bir hata payı oluşmaması adına veri setinde kayıp veri sorgulaması yapılmıştır. Bunun için SPSS 23.0 programı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda kayıp veri tespit edilmemiştir.

Değişkenler Arasında Doğrusal İlişkilerin Bulunması. Faktör analizi, değişkenler ile faktörler arasındaki doğrusal bir ilişki olduğu varsayımına dayanmaktadır (Aksu ve ark., 2017). Bu doğrultuda çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerin de birbiri ile doğrusal bir ilişki içinde olduğu varsayılmıştır.

Uç Değerlerin Belirlenmesi. Veri setinde gruptan aşırı farklı değerlere sahip veya sapan değerleri belirlemek için kutu grafiği (box plot) incelemesi yapılmıştır. Bazı maddelerde uç değerler olduğu saptanmıştır. Ancak bu uç değerler analiz sürecini ve normal dağılım grafiğini etkilemediği için veri setinden çıkartılmamıştır.

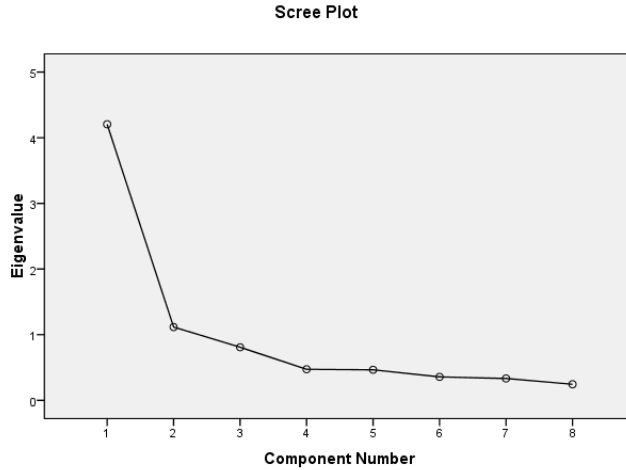
Normalliğin Sağlanması. Veri setinin sürekli ve simetrik bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için tek değişkenli normallik incelemesi yapılmıştır. Bunun için betimsel istatistik sonuçları incelenmiştir. Normal dağılım gösteren bir veri setinde %95 olasılıkla çarpıklık ve basıklık değerlerinin +/- 1,5 arasında olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2014). Bu doğrultuda ölçekte yer alan beş senaryonun ve tüm senaryoların toplam puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları EK A'da yer almaktadır. Tablo 36, 37,38, 39, 40, 41' de yer alan maddelerin çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde +/- 1,5 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda veri setinin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA). Ölçeğin orijinalinde AFA gerçekleştirilmemiştir. Araştırmacılar çalışmalarında mevcut ölçeği Attributional Style Measure for Parents (ASMP; O'Brien & Peyton, 2002) ölçeğinden esinlenilerek oluşturduğunu ve bu sebeple yalnızca

DFA yaptıklarını ifade etmiştir (Carter ve ark., 2014). Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin faktör dağılımlarını daha iyi görebilmek adına öncelikle AFA yapılmıştır. Ölçeğin AFA'sı ilk örnekleme verileri ile gerçekleştirilmiştir. Örneklemin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri incelenmiştir. Örneklemin KMO değeri .85 olarak bulunmuştur. KMO için kabul edilebilir minimum değer .60 olduğunu ifade etmiştir. Ölçek maddeleri arasındaki ilişkinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Bartlett Küresellik testi kullanılmıştır. Bartlett Küresellik testinin ($\chi^2=910,853$, $df=28$, $p<.01$) anlamlı olduğu bulunmuştur (Bartlett, 1950). Testler sonucunda örneklemin açımlayıcı faktör analizi yapmak için uygun olduğu varsayılmıştır. AFA sonucunda maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Eigen değerleri (Tablo 5) ve Scree Plot (Şekil 7) incelenmiştir.

Şekil 7

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği'nin Scree Plot'u



Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Özdeğer ve Varyans Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
AFA 1			
1	4,20	52,56	52,56
2	1,11	13,95	66,51
AFA 2			
1	3,87	55,37	55,37
AFA 3			
1	3,78	63,15	63,15

AFA 1 sonucunda hem Scree plot hem de Eigen değerleri maddelerin iki faktörde toplandığını göstermektedir. Tablo 6'da maddelerin faktörlerdeki dağılımları incelendiğinde AFA1'de ikinci faktöre iki maddenin yüklendiği görülmektedir. AFA varsayımları arasında bir faktörde en az üç madde olması gerekliliğini sağlamak için ikinci faktörde daha düşük yük değerine sahip olan Madde 7 çıkartılarak AFA2 gerçekleştirilmiştir. AFA2'de maddeler tek boyutta toplanmıştır. Madde yükleri incelendiğinde Madde 8'in yük değerinin (.337) düşük olduğu saptanmıştır. Bu sebeple Madde 8'de çıkartılarak analizlere devam edilmiştir. AFA3'te altı madde tek boyutta toplanmıştır. Tablo 6'da maddelerin yük değerlerinin .60 üzerinde olduğu görülmektedir. AFA3'ün AFA2'ye göre açıklayıcılık varyansının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. AFA3 sonucunda altı madde ile açıklanan varyansın %63,15 olduğu ve bu değer yeterli bir düzey olduğu söylenilebilir.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin Alt Boyutlarında Yer Alan Maddelerin Yük Değerleri

Madde	AFA1 Faktör Yapısı		AFA2 Faktör Yapısı		AFA3 Faktör Yapısı	
	1	2	1	2	1	2
1	,886		,825		,825	
2	,856		,867		,870	
3	,783		,762		,761	
4	,748		,809		,817	
5	,728		,704		,703	
6	,633		,774		,781	
7		,767				
8		,839	,337			

Doğrulayıcı Faktör Analizi. Ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için AMOS 23 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA'da hem AFA sonucundaki model hem de orijinal ölçekte ortaya konulan Nedensel ve Sorumluluk olmak üzere iki faktörlü yapı test edilmiştir. Bu analizler ikinci örneklemden (Tablo 4) elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Orijinal ölçekteki iki faktörlü yapı test edilirken, ölçekte izlenen adımlar takip edilmiştir. Öncelikle her bir senaryodan alınan ortalama puanlar hesaplanmıştır (Tablo 7). Tablo 7'deki puanlar doğrultusunda Kötü Niyet boyutu haricindeki boyutlarda puanların orta ve orta-yüksek şeklinde dağıldığı görülmektedir. En düşük ortalama puanına sahip boyut Kötü Niyet olup, bu durum çocukların kötü niyetli olduğuna dair

öğretmenlerin daha az nedensel yüklemde bulunduğunu göstermektedir. En yüksek ortalamaya sahip boyut ise İçsel/dışsal Odaktır. Bu da öğretmenlerin olumsuz davranışın çocuğun kendisiyle alakalı özelliklerinden kaynaklı olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

Tablo 7

Nedensel Yükleme Boyutlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	Senaryo	Senaryo	Senaryo	Senaryo	Senaryo	Tüm
	1	2	3	4	5	Senaryolar
Amaçlılık	3.88	3.75	3.04	3.64	3.36	3.53
Küresellik	4.46	4.16	3.93	3.85	3.94	4.06
Kararlılık	3.19	3.07	2.93	3.15	3.28	3.12
Motivasyon	3.83	4.13	4.10	4.00	3.94	4.00
İçsel/dışsal Odak	4.41	4,69	4.16	4.42	4.42	4.42
Suçluluk	3.33	3.93	3.17	3.42	3.75	3.52
Kötü Niyet	1.19	2.00	1.95	2.18	2.61	2.18
Kontrol Edilebilirlik	3.20	2.91	2.97	2.97	2.81	2.97

Daha sonraki aşamada çocukların davranışlarına ilişkin öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin tek ve iki faktörlü yapılara uyum düzeylerini incelemek için bir dizi DFA gerçekleştirilmiştir. DFA1'de orijinal ölçekteki yapıların uygunluğu analiz edilmiştir. Analiz sonuçları hem tek hem de iki faktörlü modellerin yetersiz uyum (Tablo 8) gösterdiğini ortaya koymuştur. Orijinal ölçeğin analiz sonuçları incelendiğinde hem tek (RMSEA=.13; CFI=.78; TLI=.68) hem de iki faktörlü (RMSEA=.12; CFI=.82; TLI=.74) yapıda uyum indekslerinin yetersiz olduğu bulunmuştur. Ölçek ve maddeler gözden geçirilmiş Senaryo 4 ve Kontrol Edilebilirlik maddesi çıkartılarak analizler tekrar edilmiştir.

Tablo 8*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin DFA1 Sonuçları*

DFA 1 Sonuçları	Tek Faktör	İki Faktör
<i>İlk Analiz</i>		
RMSEA	,150	,142
CFI	,905	,905
TLI	,867	,856
X^2/sd	10,88	11,45
<i>Son Analiz^a</i>		
RMSEA	,116	,120
CFI	,906	,916
TLI	,868	,865
X^2/sd	7,96	8,39

^aSenaryo 4 ve Kontrol Edilebilirlik boyutları çikartılmıştır.

Böylece araştırmacılar iki faktörlü yapıda daha iyi uyum indeksleri elde etmiştir (RMSEA=.07; CFI=.93; TLI=.89). Ancak Sorumluluk boyutundaki Suçluluk (.46) ve Kötü Niyet (.43) maddelerinin madde yük değerlerinin düşük olduğu dikkat çekmektedir. Benzer şekilde alan yazında iki faktörlü yapıda düşük uyum düzeyleri gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin Nemer (2019) PTA'nın faktör yapısına uygun bir şekilde oluşturduğu The Teacher Attribution Measure for Early Elementary (TAM-EE) ölçeğinde PTA'daki iki faktörlü yapıyı test etmiştir. RMSEA (.13) gibi uyum indeksinin yeterli düzeyde olmadığı dikkat çekmektedir. Mevcut araştırma kapsamında yapılan DFA analizi sonucunda da hem tek (RMSEA=.15; CFI=.90; TLI=.86) hem de iki faktörlü (RMSEA=.14; CFI=.90; TLI=.85) yapıda ölçeğin uyum değerleri düşük çıkmıştır. Orijinal ölçekteki gibi senaryolar gözden

geçirilmiş ve senaryo 4'ün çıkartılmasına karar verilmiştir. Çünkü Türkiye'deki anaokulları ve anasınıflarında uyku rutini bulunmadığı için Senaryo 4 öğretmenler için anlamlı olmadığı için görüşlerini etkilemiş olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca yine çalışmada orijinal ölçekteki gibi Kontrol edilebilirlik boyutu çıkartılarak analize devam edilmiştir. DFA1'in son analizinden elde edilen sonuçlar hem tek (RMSEA=.11; CFI=.90; TLI=.86) hem de iki faktörlü (RMSEA=.12; CFI=.91; TLI=.86) yapının uyum indekslerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 9

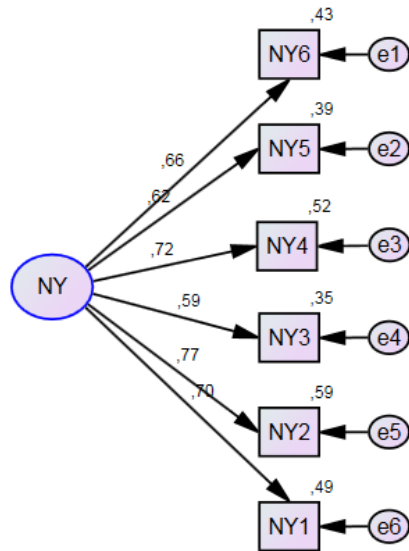
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin DFA2 Sonuçları

DFA 2 Sonuçları	Tek Faktör
RMSEA	,041
CFI	,992
TLI	,987
X^2/sd	1,86

DFA2'de AFA sonucunda elde edilen model test edilmiştir. Analiz sonucunda tek boyutlu ve altı maddeli model iyi uyum göstermektedir (Tablo 9). Ölçeğin standartlaştırılmış parametre değerleri Şekil 8'de yer almaktadır. Şekildeki NY kısaltması "Nedensel Yükleme" ifade etmektedir. Modellerin uyum düzeyi değerlendirilirken kabul sınır değeri olarak Tablo 11'deki (Aksu ve ark., 2017) uyum indeksleri dikkate alınmıştır.

Şekil 8

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin Faktör Analiz Modeli



Chi-Square= 16,819, df=9, P-value=0.05, RMSEA=,041

Tablo 10

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin DFA2 Sonucundaki Madde Yükleri

Maddeler	Madde Yükleri
Madde 1	,702
Madde 2	,767
Madde 3	,589
Madde 4	,719
Madde 5	,621
Madde 6	,658

Her bir maddenin faktördeki yük değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 10'da yer almaktadır. En düşük madde yükünün ,589 olduğu en yüksek madde yükünün ,767 olduğu görülmektedir.

Tablo 11

Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$
AGFI	$,90 \leq$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$
GFI	$,90 \leq$	$,85 \leq GFI \leq ,90$
CFI	$,95 \leq$	$,90 \leq CFI \leq ,95$
NFI	$,95 \leq$	$,90 \leq NFI \leq ,95$
IFI	$,95 \leq$	$,90 \leq IFI \leq ,95$
TLI	$,95 \leq$	$,90 \leq TLI \leq ,95$
RMSEA	$\leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,10$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$

(Bentler, 1990; Hu & Bentler, 1998; Bentler & Bonet, 1990; Schermelleh-Engel ve ark., 2003)

Ölçeğin Güvenirlik Analizi. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach-Alpha test sonucuna bakılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin Cronbach-Alpha değeri ,83 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin iç tutarlılığının çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Bland & Altman, 1997). Ölçeğin madde güvenirlik analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi Sonuçları*

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach-Alpha (Madde Silinirse)
Madde 1	,627	,800
Madde 2	,681	,791
Madde 3	,538	,819
Madde 4	,641	,798
Madde 5	,552	,816
Madde 6	,601	,807

Analizler doğrultusunda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin her bir senaryosundan en fazla 36 en az 6 puan alınmaktadır. Ölçeğin tamamında ise toplamda en fazla 180 puan en az ise 30 puan alınmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar çocukların davranışlarına ilişkin öğretmenlerin olumsuz nedensel yüklemelerde bulunduğunu temsil etmektedir. Yani öğretmen davranışın sebebini çocuğun kişisel faktörlerine yüklemekte, davranışın değişmeyeceğine ve sık sık ortaya çıktığına inanmaktadır. Ölçekten elde edilen düşük puanlar da çocukların davranışlarına ilişkin öğretmenlerin olumlu nedensel yüklemelerde bulunduğunu göstermektedir.

Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği

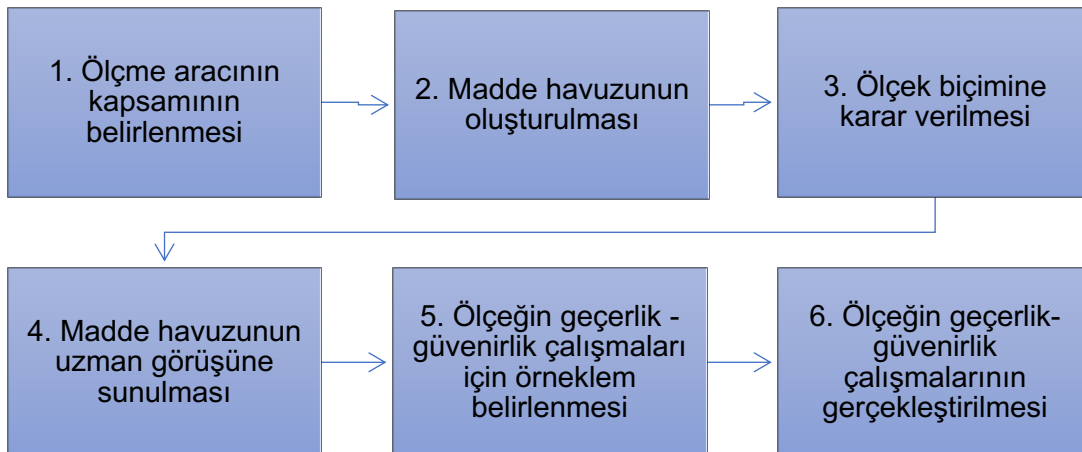
Bireyler çocukluktan itibaren yaşamlarını sosyal beceriler aracılığıyla şekillendirmektedir (Aksoy & Baran, 2010). Bireylerin toplumda uyumlu bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi için bazı sosyal yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Toplumsal yapının birer temsili olan sınıf ortamlarında olumlu bir atmosferin sağlanabilmesi için çocuklardan bazı sosyal becerilere (iş birliği, davranış ve duygu kontrolü, yardım isteme ve etme,

kuralları takip etme, sorulara cevap verme, arkadaşlarını dinleme gibi) sahip olması beklenmektedir (Çiftçi & Sucuoğlu, 2004). Her çocuk sosyal becerilere ilişkin bu beklentileri eşit düzeyde karşılayamayabilir. Buna rağmen öğretmenler tüm sınıftaki çocuklar için sosyal beceriler açısından bazı beklentiler geliştirmektedir. Öğretmen beklentilerinin çocukların sosyal beceri düzeylerini etkileyebileceği gibi öğretmen-çocuk ve çocuk-akran arasındaki ilişkileri şekillendirebileceği bilinmektedir (Gentrup ve ark., 2020; Wang & Cai, 2016). Yapılan çalışmalar öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının iş birliği, duygu ve davranış yönetimi gibi sosyal becerilere sahip olması gerektiğine ilişkin beklentiler geliştirdiğini ortaya koymuştur (Lane ve ark., 2004; Lane ve ark., 2007; Tutkun & Dinçer, 2015).

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmelerine olanak sağlayan pek çok Türkçe ölçeğin olduğu görülmektedir (Alisinanoğlu & Özbey, 2009; Ataş ve ark., 2016; Karaşahin ve ark., 2021; Ömeroğlu ve ark., 2014; Tutkun & Dinçer, 2019). Ancak alan yazında çocukların sosyal becerilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin beklentilerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu sebeple, çalışmanın aracı değişkenlerinden biri olarak kabul edilen okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentilerini ölçmek için çalışma kapsamında "Sosyal Becerilere Yönelik Beklenti Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken Şekil 9'daki DeVellis (2003)'in ölçek geliştirme aşamaları takip edilmiştir.

Şekil 9

Ölçek Geliştirme Aşamaları



Ölçme Aracının Kapsamının Belirlenmesi. Ölçek içeriğinin farklı alanlara kaymaması için öncelikle hangi sosyal becerilerin dahil edilmesi gerektiği belirlenmiştir. Alan yazındaki çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlerin sıklıkla iş birliği, duygusal ve davranışsal özdenetim becerilerine yönelik beklenti geliştirdikleri saptanmıştır (Lane ve ark., 2004; Lane ve ark., 2007; Tutkun & Dinçer, 2015). Bu sebeple ölçeğin kapsamı iş birliği ve özdenetim becerilerine yönelik öğretmen beklentileri ile sınırlandırılmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması. Ölçekteki hedef beceriler (iş birliği ve duygusal ve davranışsal öz denetim) belirlendikten sonra maddelerin içeriği tam olarak yansıtabilmesi için alan yazındaki çalışmalar ve ölçekler incelenmiştir. Maddeler oluşturulurken uzun cümle yapılarından uzak durulmuştur. Maddelerin tek bir beceri ve anlam içermesine özen gösterilmiştir. Ayrıca maddelerin açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Ölçek havuzunda 10 madde iş birliği ve 11 madde ise duygusal- davranışsal özdenetim için toplamda 21 madde oluşturulmuştur.

Ölçeğin Biçimine Karar Verilmesi. Ölçeğin ölçme biçimi likert olarak belirlenmiştir. Likert ölçekleme yaygın olarak görüş ve inanç ölçen araçlarda kullanılmaktadır. Mevcut ölçek öğretmenlerin beklentilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple 5'li likert (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum; 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum; 5= Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde yanıt seçenekleri oluşturulmuştur.

Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması. Oluşturulan madde havuzunun kapsam geçerliğini arttırmak için okul öncesi alanında uzman 9 kişiden görüş alınmıştır. Uzmanlar kapsam geçerliliğinin yanı sıra maddelerin görünüş geçerliğine yönelik de geri dönütlerde bulunmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda maddelerin kapsamına ve dilbilgisel özelliklerine ilişkin düzeltmeler yapılmıştır. Maddelerin düzenlenmiş hali beş okul öncesi öğretmeni ile paylaşılmıştır. Maddelerin anlaşılabilirliğine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

Ölçeğin Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları için Örneklem Belirlenmesi. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri iki farklı örnekleme gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin açıklayıcı

faktör analizi için ilk örneklemdaki (Tablo 3), doğrulayıcı faktör analizi için ikinci örneklemdaki (Tablo 4) katılımcılardan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Gerçekleştirilmesi. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir. Faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için sağlanması gereken varsayımlar her iki örneklem için daha önceki aşamalarda incelenmiştir. Bu sebeple bu aşamada her iki örneklemin faktör analizi gerçekleştirmek için uygun olduğu varsayımlar ilk olarak ölçeğin korelasyon matrisi incelenmiş ve daha sonra açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Korelasyon Matrisi. Ölçekteki maddelerin arasındaki korelasyonları belirlemek için korelasyon matrisi incelenmiştir (EK G). Matris tablosunda .30'un altında korelasyon değerine sahip altı madde (Madde 1,2,3,4,5,11) ölçekten çıkartılmıştır Çünkü .30'un altındaki maddelerin faktörleşmesinin zor olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Madde çıkarma işlemi sonucunda ölçekte geri kalan 15 madde için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi. Ölçek maddelerin faktörleşme yapısını belirlemek için AFA yapılmıştır. AFA'nın gerçekleştirilebilmesi için örneklem 1'deki katılımcılardan elde edilen veriler kullanılmıştır. Örneklemin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için KMO değerine (.91) ve maddeler arasındaki ilişkinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Barlett Küresellik test sonucuna ($X^2=2148,911$, $df=105$, $(p<.01)$) bakılmıştır. Testler sonucunda örneklem 1'deki verilerin AFA yapma için uygun olduğu varsayılmıştır. Maddelerin faktör yapılarını daha net görebilmek için Eigen değerleri (Tablo 13) ve Scree Plot (Şekil 10) incelemesi yapılmıştır.

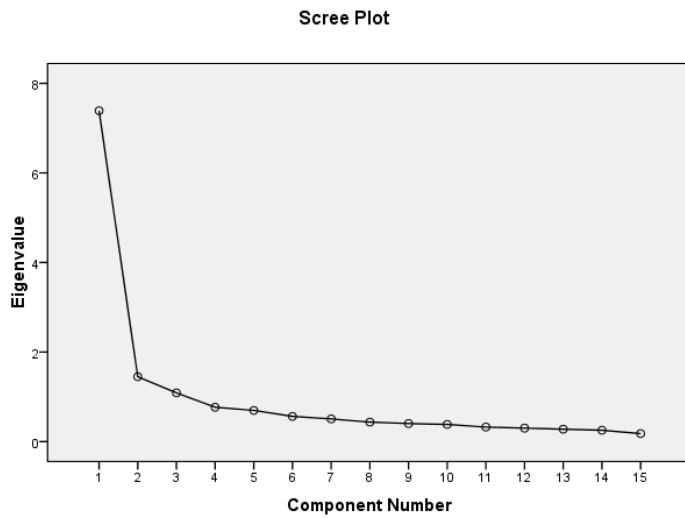
Tablo 13

Sosyal Beceri Beklenti Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Özdeğer ve Varyans Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1	7,39	49,26	49,26
2	1,44	9,65	58,91
3	1,08	7,24	66,16

Şekil 10

Sosyal Beceri Beklenti Ölçeğinin Scree Plot'u



Hem Şekil 10'daki Scree plot değerleri, hem de Tablo 13'teki özdeğer sonuçları ölçek maddelerinin üç faktör altında toplandığını göstermektedir. Üç faktör altında toplanan maddeler ölçeğin toplam %66,16'sını açıklamaktadır. Bu değer yeterli bir düzey olduğu söylenebilir.

Tablo 14*Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği'nin Madde Yük Değerleri*

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
Madde 5	,813		
Madde 6	,800		
Madde 7	,780		
Madde 8	,784		
Madde 9	,524		
Madde 10		,890	
Madde 11		,843	
Madde 12		,802	
Madde 13		,784	
Madde 14		,578	
Madde 15		,533	
Madde 1			,858
Madde 2			,802
Madde 3			,696
Madde 4			,637

Tablo 14'teki bulgular doğrultusunda ölçeğin birinci faktöründe 5 madde toplandı ve madde yüklerinin ,81 ile ,52 arasında değiştiği görülmektedir. İkinci faktörde 6 maddenin

toplandığı ve madde yüklerinin ,89 ile 53 arasında olduğu görülmektedir. Üçüncü faktörde 4 madde yer almakta ve maddelerin yükleri ,85 ile ,63 arasında değişmektedir.

Tablo 15

Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği'nin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktörler			
Faktörler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Faktör 1	1,00	,507	,522
Faktör 2		1,00	,529
Faktör 3			1,00

Tablo 15'teki sonuçlar doğrultusunda ölçek faktörlerinin birbiri ile orta düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. AFA sonucunda elde edilen alt boyutlar Tablo 16'daki gibi isimlendirilmiştir. Ölçeğin iş birliği alt boyutunda 5 madde, davranış kontrolü alt boyutunda 6 madde ve duygu kontrolü alt boyutunda 4 madde bulunmaktadır.

Tablo 16*Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Maddeleri*

Alt Boyutlar	Maddeler
İş birliği (Faktör 1)	Madde 5. Arkadaşlarının fikirlerine saygı duyması
	Madde 6. Arkadaşlarını dinlemesi
	Madde 7. Oyunda/etkinlikte sırasını beklemesi
	Madde 8. Kurallara uyması
Davranış Kontrolü (Faktör 2)	Madde 9. Problem durumlarına arkadaşları ile birlikte çözüm yolları üretmesi
	Madde 10. Göreve başlamadan önce planlama yapması
	Madde 11. Arkadaşlarının yönergelerini takip etmesi
	Madde 12. Değişen görevlere uyum sağlaması
	Madde 13. Dikkat dağıtıcı uyaranlara rağmen dikkatini sürdürmesi
Duygu Kontrolü (Faktör 3)	Madde 14. Görevle ilişkili olmayan davranışı ertelemesi
	Madde 15. Zorlayıcı görevlerde kendini telkin ederek sakinleşmesi
	Madde 1. Olumsuz duyguları uygun yollarla ifade etmesi
	Madde 2. Duygularının nedenlerini açıklaması
	Madde 3. Heyecan, öfke, üzüntü gibi duygularla baş etmesi
	Madde 4. Dürtülerini kontrol etmesi

Doğrulayıcı Faktör Analizi. AFA sonucunda elde edilen yapının doğruluğu DFA ile test edilmiştir. DFA için örneklem 2’de yer alan katılımcıların verileri kullanılmıştır. Sosyal beceri ölçeğinin üç boyutlu yapısına ilişkin DFA sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği’nin DFA Sonuçları

Model	X ² /sd	RMSEA	TLI	GFI	CFI
İyileştirme yapılmayan model	5,73	,096	,892	,879	,910
İyileştirme yapılan model	4,37	,081	,923	,912	,938

Tablo 17’deki sonuçlar doğrultusunda ölçeğin uyum indekslerinin yeterli düzeyde olmadığı gözlenmektedir. Bu sebeple programın önerdiği iyileştirmeler yapılmıştır. Bu uygulamalar sonucunda ölçeğin üç alt boyutu için elde edilen uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyler arasında yer aldığı bulunmuştur. İyileştirme yapılan modelin faktör yapısı Şekil 11’de yer almaktadır.

Tablo 18

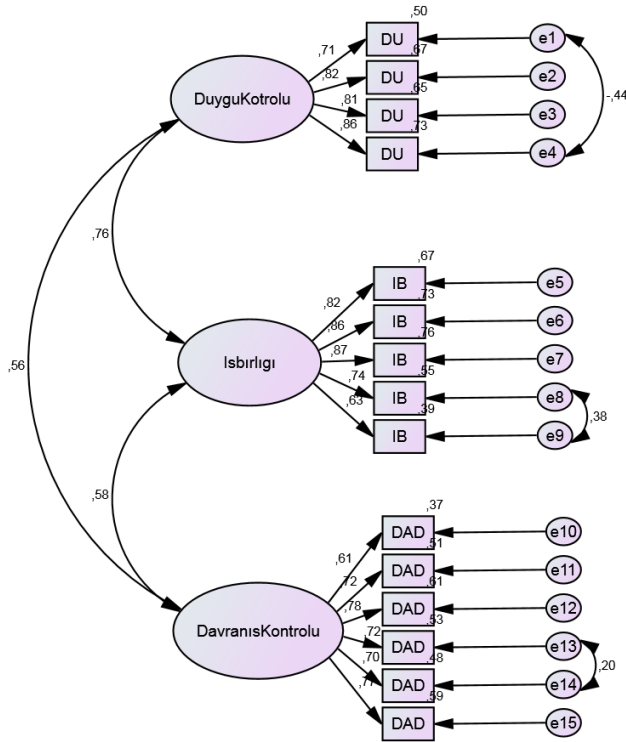
Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği’nin DFA Sonucundaki Madde Yükleri

Maddeler	Madde Yükleri	Maddeler	Madde Yükleri	Maddeler	Madde Yükleri
Madde 1	,705	Madde 6	,855	Madde 11	,717
Madde 2	,817	Madde 7	,871	Madde 12	,779
Madde 3	,808	Madde 8	,743	Madde 13	,725
Madde 4	,857	Madde 9	,627	Madde 14	,696
Madde 5	,821	Madde 10	,612	Madde 15	,768

Tablo 18'de yer alan sonuçlar doğrultusunda Sosyal Beceri Beklenti Ölçeğinin madde yüklerinin ,612 ile ,871 değerleri arasında olduğu görülmektedir.

Şekil 11

Sosyal Beceri beklenti Ölçeği'nin Faktör Yapısı



Chi-Square= 367,318, df=84, P-value=0.00, RMSEA=,081

Güvenirlilik Analizi. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach-Alpha değerine bakılmıştır. Ölçeğin Duygu Kontrolü alt boyutu için alpha değeri ,86, İş birliği alt boyutu için ,88 ve Davranış Kontrolü alt boyutu için ise ,86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ilişkin güvenirlilik kat sayısının ,91 olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu değerler ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık düzeyinin çok iyi olduğunu göstermektedir (Bland & Altman, 1997). Ölçeğin alt boyutlarının madde güvenirlilik analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 19'da yer almaktadır. Analizler doğrultusunda Sosyal Beceri Beklenti Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin İşbirliği alt boyutundan alınan en düşük puan 5, en yüksek puan 25; Davranış Kontrolü alt boyutundan alınan en düşük puan 6, en yüksek puan 30; Duygu Kontrolü alt boyutundan alınan en düşük puan 4, en yüksek puan 20'dir. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 75'tir.

Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, çocukların sahip olması gerektiği düşünülen işbirliği, davranış ve duygu kontrolü becerileri açısından öğretmenlerin yüksek beklentilere sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten elde edilen düşük puanlar ise öğretmen beklentilerinin düşük olduğunu temsil etmektedir.

Tablo 19

Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği'nin Güvenirlilik Analiz Sonuçları

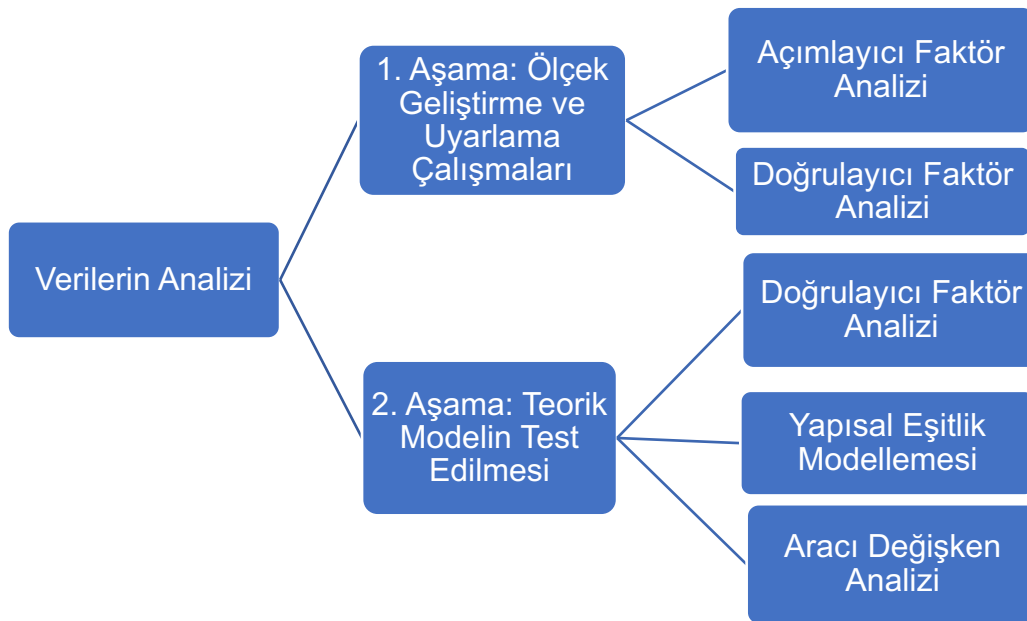
	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach-Alpha (Madde Silinirse)
Duygu Kontrolü	Madde 1	,604	,866
	Madde 2	,777	,793
	Madde 3	,755	,802
	Madde 4	,700	,825
İş birliği	Madde 5	,713	,869
	Madde 6	,771	,856
	Madde 7	,804	,849
	Madde 8	,754	,860
	Madde 9	,635	,891
Davranış Kontrolü	Madde 10	,566	,857
	Madde 11	,647	,842
	Madde 12	,722	,829
	Madde 13	,692	,834
	Madde 14	,667	,840
	Madde 15	,679	,840

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir (Şekil 12). İlk aşamada ölçek uyarlama ve geliştirme uygulamaları için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri (AFA, DFA) gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ise teorik modelin test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi, yapısal eşitlik modellemesi ve aracı değişken analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler için SPSS 23.0, AMOS 23.0 ve PROCESS v4.3 paket programları kullanılmıştır.

Şekil 12

Verilerin Analizi



İlk aşamadaki ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında kullanılan AFA ve DFA'ya ilişkin bilgiler ölçek geliştirme ve uyarlama sürecinde ele alınmıştır. Bu sebeple, tekrara düşmemek adına, mevcut bölümde yalnızca ikinci aşamadaki teorik modelin test edilmesi sürecindeki analizlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin faktör yapısını toplanılan veri setinde doğrulamak için birinci ve ikinci düzey DFA kullanılmıştır. Birinci düzey DFA gözlemlenebilen değişkenlerin birden fazla bağımsız boyut altında toplanması olarak

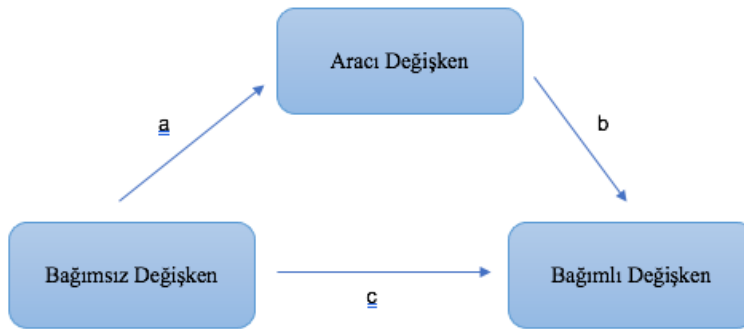
tanımlanmaktadır. İkinci düzey DFA ise birden fazla bağımsız faktörün daha kapsayıcı ve geniş bir faktör altında toplanması olarak ifade edilmektedir (Meydan & Şeşen, 2015)

Aracı Değişken Analizi

Çalışma kapsamında aracı değişken analizi gerçekleştirilirken Baron ve Kenny (1986) ve Hayes (2009) yaklaşımları temel alınmıştır. Baron ve Kenny yöntemine göre aracı etki, bağımsız bir değişkenin dolaylı bir değişken aracılığıyla bağımlı değişken üzerindeki etkisini temsil etmektedir. Bu nedensel döngü Şekil 13'te yer almaktadır. Model bağımlı değişkeni etkileyen iki nedensel yolun olduğu üç değişkenli bir sistemi varsaymaktadır.

Şekil 13

Baron ve Kenny Aracı Değişken Modeli



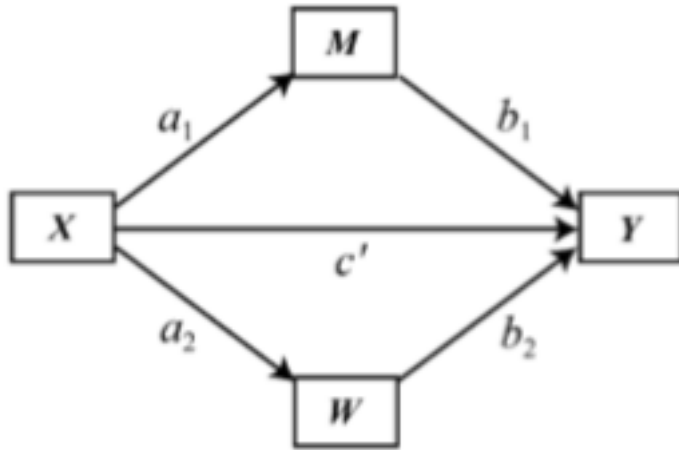
Şekil 13'teki basit aracılık modelinde a bağımsız değişkenin aracı değişkeni tahmin etme katsayısını, b aracı değişkenin bağımlı değişkeni tahmin etme katsayısını ve c ise aracı değişken kontrol edildiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni tahmin etme katsayısını ifade etmektedir. Modelde a ve b yolları c katsayısını sıfırlarsa değişken tam aracı değişken olarak değerlendirilirken, değişken c katsayısını düşürürse kısmi aracı değişken olarak ifade edilmektedir (Hayes, 2009).

Güncel çalışmalar aracılık etki analizinde Baron ve Kenny (1986) modelinin yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Özellikle aracı etkiye ilişkin matematiksel bir değer verilmeden tam veya kısmi aracı gibi betimsel tanımlar yapılması modelin eleştirilen yanlarından biridir. Baron ve Kenny modelinde araştırmacı aracılık varsayımlarından birini karşılayamadığı takdirde analizi sonlandırmak durumunda kalmaktadır. Ancak çağdaş yaklaşımlara göre bu

kadar katı kurallar söz konusu değildir. Değişkenler arasındaki a,b ve c yollarından herhangi biri anlamlı olmasa bile aracı etki analizi gerçekleştirilebilmektedir (Hayes, 2009). Çağdaş yaklaşımlarda aracılık etkisini doğrulamak için bootstrap analizi kullanılmaktadır. Bu analiz sonucunda a*b yolunun anlamlı olması aracılık etkisinin olduğu göstermektedir. Çalışma kapsamında H₆ hipotezi için Baron ve Kenny (1986) modeli temel alınmış, H₇ ve H₈ hipotezleri için çağdaş yaklaşımlar temel alınmıştır. H₆ hipotezinde Baron ve Kenny yaklaşımındaki tüm varsayımlar karşılanmıştır. H₇ ve H₈ hipotezlerinde okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ile bağımlı değişken olan öğretmen-çocuk etkileşimi arasında ilişki bulunamamıştır (Tablo 29). Bu sebeple iki hipotez için çağdaş yaklaşımlar tercih edilmiştir. H₇'ye kadar olan hipotezlerdeki analizler AMOS programında ve H₈ hipotezi PROCESS programında gerçekleştirilmiştir. H₈ hipotezine ait model AMOS programında beklenen uyum indekslerini karşılamadığı için PROCESS programı tercih edilmiştir. H₈ hipotezi için Şekil 14'te yer alan Hayes (2009) tarafından oluşturulan çok değişkenli aracı model kullanılmıştır.

Şekil 14

Çok Değişkenli Aracı Model



Şekil 14'teki çok değişkenli aracı modeline göre toplam etki; X'in Y üzerindeki direk etkisi ile M ve W değişkenlerinin dolaylı etkilerinin toplamına eşittir. Bu analiz matematiksel olarak şu şekilde gösterilmektedir; $c = c' + a_1b_1 + a_2b_2$.

Aracı Değişkenin Anlamlılık Düzeyinin Belirlenmesi. Aracı değişkenin anlamlılık düzeyini belirlemek için iki farklı yöntem kullanılmaktadır. Bunlar Sobel testi ve Bootstrap (Yeniden örnekleme) yöntemidir. Sobel testinin kullanılabilmesi için örneklemin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Ancak her zaman bu varsayım karşılanamamaktadır. Böyle durumlarda Sobel testine göre daha güçlü olduğu ifade edilen Bootstrap (Yeniden yükleme) yöntemi kullanılmaktadır (Williams & MacKinnon, 2008). Bootstrap yöntemi, analiz esnasında mevcut örnekleme benzer nitelikte yeniden oluşturulan örneklem kümesinde aracı etkiyi tahmin etmeyi sağlamaktadır (Hayes, 2009; Örs Özdil, 2017). Çalışma kapsamında Bootstrap yapılırken güven aralığı %95 seviyesinde, yeniden örnekleme büyüklüğü 5000 ve bootfaktör değeri ise 1 olarak seçilmiştir.

YEM için Varsayımların Test Edilmesi. YEM analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımlar şu şekildedir;

- Tek ve çok değişkenli normalliğin kontrol edilmesi
- Uç değerlerin kontrol edilmesi
- Uyum indekslerinin incelenmesi
- Çoklu bağlantılılığın incelenmesi
- Ölçeklerin güvenilirliğin incelenmesi
- Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi

Tek ve Çok Değişkenli Normalliğin Kontrol Edilmesi. Çalışma kapsamında kullanılacak analizlere karar verebilmek için tek ve çok değişkenli normallik incelemesi gerçekleştirilmiştir. Her bir alt değişkenin normal dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 20*Değişkenlere İlişkin Normallik Test Sonuçları*

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov	p	Çarpıklık	Basıklık
SYDD	,054	,001	-,206	-,428
ÖÖİ.Ç	,046	,012	-,121	-,271
ÖÖİ.Y	,078	,000	-,578	,277
NY	,051	,003	-,322	,478
SBBO.DUD	,223	,000	-,664	-,170
SBBO.DAD	,131	,000	-,363	-,299
SBBO.IB	,274	,000	-1,01	,162

SYDD: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme; ÖÖİ.Ç: Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği-Çatışma Boyutu; ÖÖİ.Y: Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği- Yakınlık Boyutu; NY: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yüklemeleri Ölçeği; SBBO.DUD: Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği-Duygusal Düzenleme; SBBO.DAD: Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği-Davranış Düzenleme; SBBO.IB: Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği-İş birliği

Tablo 20'deki bulgular incelendiğinde normallik test sonuçlarının her bir alt değişkende anlamlı olmadığı ($p < 0.05$) görülmektedir. Normallik testleri örneklem büyüklüğünden etkilediği için normallik varsayımı incelenirken dikkat edilen diğer bir nokta çarpıklık ve basıklık değerleridir (Demir ve ark., 2016). Bir verinin normal dağılım gösterdiğini varsayabilmek için çarpıklık-basıklık değerlerinin +/- 1,5 arasında olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2014). Değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerlerinin +/- 1,5 arasında olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda tek değişkenli normalliğin sağlandığı varsayılmıştır. Çok değişkenli normallik incelemesinde tek değişkenli normallik şartları incelenebilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2014). Tek değişkenli normalliğin sağlandığı veri setinde çok değişkenli normalliğinde sağlandığı varsayılmıştır. Veri seti normal dağılım gösterdiği için kestirim yöntemi olarak maksimum olabilirlik yöntemi kullanılmıştır.

Uç Değerlerin Kontrol Edilmesi. Veri setinde tek değişkenli uç değerleri belirlemek için kutu grafiği incelemesi yapılmıştır. Çok değişkenli uç değerleri belirlemek için ise Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Her iki incelemede de herhangi bir uç değere rastlanmamıştır.

Çoklu Bağlantılığın İncelenmesi. Çoklu bağlantılık, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki olmasıdır (Büyükuysal & Öz, 2016). Bu tür durumlar hata payları arasındaki ilişkisizlik varsayımını ihlal eden oto-korelasyona sebep olmaktadır (Demir, 2019). Yani çoklu bağlantı sorunu standart hataları fazla şişirerek bazı değişkenleri anlamlı olmaları gerekirken istatistiksel olarak anlamsız hale getirmektedir (Daoud, 2017). Çoklu bağlantılık sorununu saptamak için Variance Inflation Factors (VIF) ve Tolerans değerleri incelenmektedir. Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorununun olmaması için VIF değerinin 10'dan düşük, Tolerans değerinin ise 0,1'den büyük olması gerekmektedir (Miles, 2014). Çalışma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenlerin VIF ve Tolerans değerleri Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21

Bağımsız Değişkenlerin VIF ve Tolerans Değerleri

Değişkenler	VIF Değeri	Tolerans Değeri
SYDD	1,20	,832
NY	1,21	,826
SBB	1,03	,968

SYDD: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme; NY: Nedensel Yükleme; SBB: Sosyal Beceri Beklenti

Uyum İndekslerinin İncelenmesi. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin veriye ne düzeyde uyum gösterdiğini belirlemek için uyum indeksleri incelenmiştir. Bunun için Ki-Kare Uyum Testi (χ^2/sd), Düzeltilmiş Uyum İndeksi (AGFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlandırılmış Uyum İndeksi (NFI), Artan Uyum

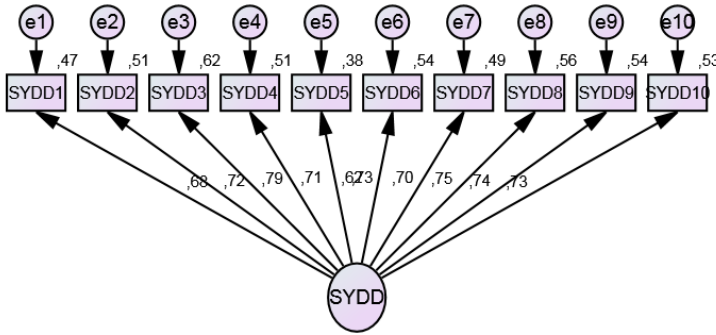
İndeksi (IFI), Yaklaşık Hatalar Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Stansardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü (SRMR) indeksleri incelenmiştir. Bu indekslerin iyi ve kabul edilebilir uyum düzeyleri Tablo 11'de yer almaktadır.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinin Uyum İndeksleri.

Araştırmada Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarından olan kızgınlık-saldırganlık alt boyutu kullanılmıştır ve analizlerde SYDD olarak kodlanmıştır. Kızgınlık-saldırganlık boyutuna ilişkin uyum indekslerini incelemek için DFA gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde kabul edilebilir veya iyi uyum düzeylerinden oldukça uzak olduğu saptanmıştır (Tablo 22). Bu sebeple maddeler tek tek kontrol edilmiş ve en fazla düzeltme verilen maddeler teker teker çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır (Şekil 16). Gerçekleştirilen ilk ve son DFA'ya ilişkin uyum indeksleri ve madde yükleri aşağıdaki şekiller (Şekil 15 ve Şekil 16) ve tablolarda (Tablo 22 ve Tablo 23) yer almaktadır.

Şekil 15

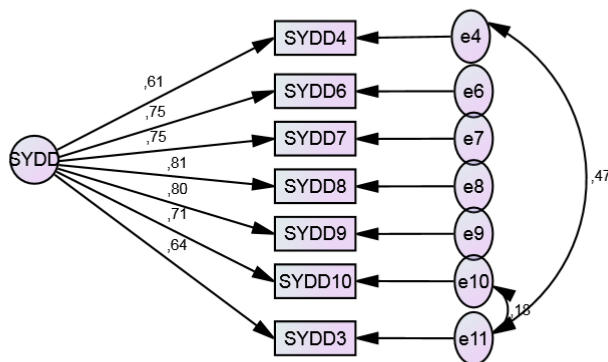
SYDD'nin Kızgınlık-Saldırganlık Alt Boyutuna İlişkin DFA1 Sonuçları



Şekil 15'te SYDD'nin kızgınlık-saldırganlık alt boyutunda yer alan maddelerin madde yük değerleri bulunmaktadır. Madde yük değerlerinin ,62 ile 79 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 22*SYDD'nin Kızgınlık-Saldırganlık Alt Boyutunun DFA1 Sonucundaki Uyum İndeksleri*

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 5$	19,45
AGFI	$,90 \leq$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$,58
GFI	$,90 \leq$	$,85 \leq GFI \leq ,90$,73
CFI	$,95 \leq$	$,90 \leq CFI \leq ,95$,79
NFI	$,95 \leq$	$,90 \leq NFI \leq ,95$,78
IFI	$,95 \leq$	$,90 \leq IFI \leq ,95$,79
TLI	$,95 \leq$	$,90 \leq TLI \leq ,95$,73
RMSEA	$\leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,10$,18

Şekil 16*SYDD'nin Kızgınlık-Saldırganlık Alt Boyutuna İlişkin DFA2 Sonuçları*

Şekil 16'da SYDD'nin kızgınlık-saldırganlık alt boyutunun DFA2 sonucunda elde edilen madde yükleri yer almaktadır. İyileştirme yapılan modelde madde yüklerinin ,61 ile ,81 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 23*SYDD'nin Kızgınlık-Saldırganlık Alt Boyutunun DFA2 Sonucundaki Uyum İndeksleri*

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 5$	3,48
AGFI	,90 \leq	,85 \leq AGFI \leq ,90	,94
GFI	,90 \leq	,85 \leq GFI \leq ,90	,97
CFI	,95 \leq	,90 \leq CFI \leq ,95	,98
NFI	,95 \leq	,90 \leq NFI \leq ,95	,97
IFI	,95 \leq	,90 \leq IFI \leq ,95	,98
TLI	,95 \leq	,90 \leq TLI \leq ,95	,97
RMSEA	\leq ,05	,05 \leq RMSEA \leq ,10	,06

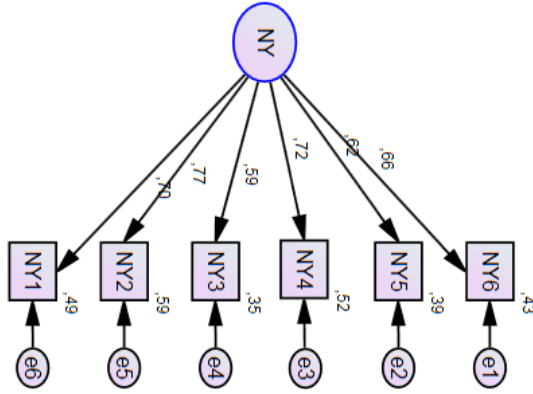
Tablo 23'te yer alan bulgular DFA2 sonucunda elde edilmiştir. DFA2 madde 1, madde 2 ve madde 3 çıkartılarak gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra programın sydd10-sydd3 ile sydd3-sydd4 için önerdiği bazı düzeltmeler gerçekleştirilmiştir (Şekil 16). Bunların sonucunda modelin RMSEA ve X^2/sd değerlerinin kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde olduğu diğer değerlerin ise iyi uyum gösterdiği bulunmuştur (Tablo 22).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğinin Uyum İndeksleri.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme ölçeğinin uyarlama çalışması araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin DFA sonuçları veri toplama araçları kısmında ele alınmıştır. Ancak veri analizindeki akışı bozmamak için bu kısımda tekrardan paylaşılmıştır. Analizlerde Nedensel Yükleme NY olarak kodlanmıştır.

Şekil 17

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği'nin DFA Sonuçları



Şekil 17'de görüldüğü gibi Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği altı maddeden oluşmaktadır. Madde yükleri ,59 ile ,72 arasında değişmektedir.

Tablo 24

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği'nin Uyum İndeksleri

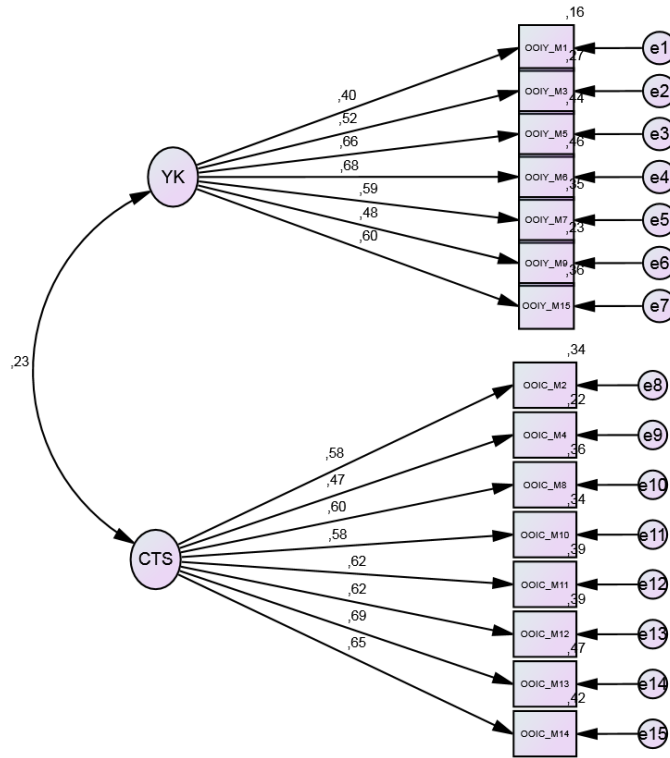
Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 5$	1,86
AGFI	$,90 \leq$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$,99
GFI	$,90 \leq$	$,85 \leq GFI \leq ,90$,98
CFI	$,95 \leq$	$,90 \leq CFI \leq ,95$,99
NFI	$,95 \leq$	$,90 \leq NFI \leq ,95$,98
IFI	$,95 \leq$	$,90 \leq IFI \leq ,95$,99
TLI	$,95 \leq$	$,90 \leq TLI \leq ,95$,98
RMSEA	$\leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,10$,05

Ölçeğin uyum indekslerine ilişkin ölçüm sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır. Tablo 24'teki DFA sonuçları doğrultusunda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğine ait uyum indekslerinin iyi uyum gösterdiği görülmektedir.

Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeğinin Uyum İndeksleri. Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği'nin uyum indekslerini belirlemek için birinci düzey ve ikinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. Birinci düzey DFA sonucunda 15 maddelik ölçeğin Yakınlık (YK) ve Çatışma (CTS) alt boyutlarına ilişkin madde yükleri Şekil 18'de yer almaktadır.

Şekil 18

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği'nin 1. Düzey DFA Sonuçları



Şekil 18'de yer alan 1. Düzey DFA sonuçları doğrultusunda Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği'nin madde yüklerinin ,40 ile ,69 arasında olduğu görülmektedir.

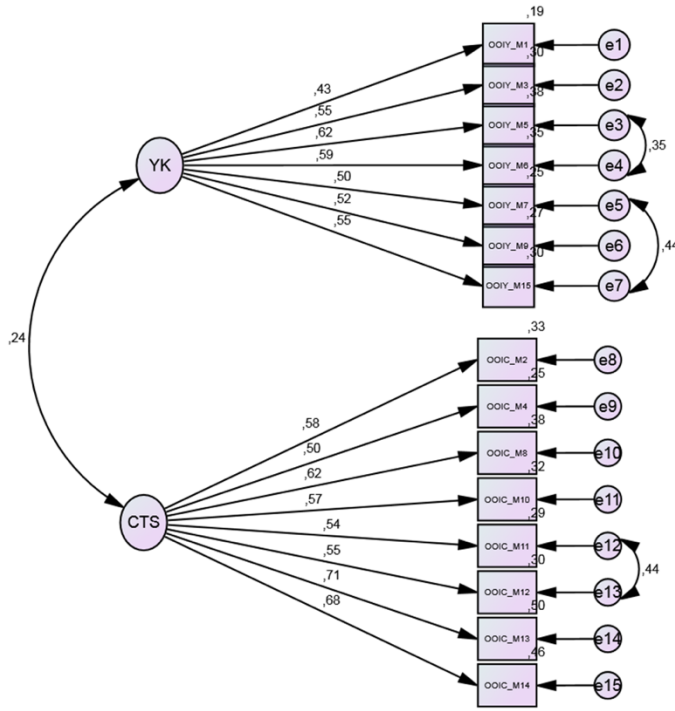
Tablo 25*Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği'nin 1. Düzey DFA Sonucundaki Uyum İndeksleri*

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 5$	5,65
AGFI	,90 \leq	,85 \leq AGFI \leq ,90	,83
GFI	,90 \leq	,85 \leq GFI \leq ,90	,88
CFI	,95 \leq	,90 \leq CFI \leq ,95	,80
NFI	,95 \leq	,90 \leq NFI \leq ,95	,76
IFI	,95 \leq	,90 \leq IFI \leq ,95	,80
TLI	,95 \leq	,90 \leq TLI \leq ,95	,76
RMSEA	\leq ,05	,05 \leq RMSEA \leq ,10	,09

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeğinin birinci düzey DFA sonucundaki uyum indekslerine ilişkin bilgiler Tablo 25'te yer almaktadır. Ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum indeks sınırları içerisinde olmadığı görülmektedir. Ölçeği daha uyumlu hale getirmek için programın önerdiği düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda OOİY_madde5 ile OOİY_madde6 arasında, OOİY_madde7 ile OOİY_madde15 ve OOİY_madde11 ile OOİY_madde12 arasında modifikasyon oluşturulmuştur. Düzeltme yapılan modele ilişkin bilgiler Şekil 19'da ve Tablo 25'te yer almaktadır. Şekil 19'da modifikasyon uygulanan Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği'nin madde yüklerine ilişkin bulgular yer almaktadır. İyileştirme yapılan modelde madde yük değerlerinin arttığı ve değerlerin ,43 ile ,71 arasında olduğu görülmektedir.

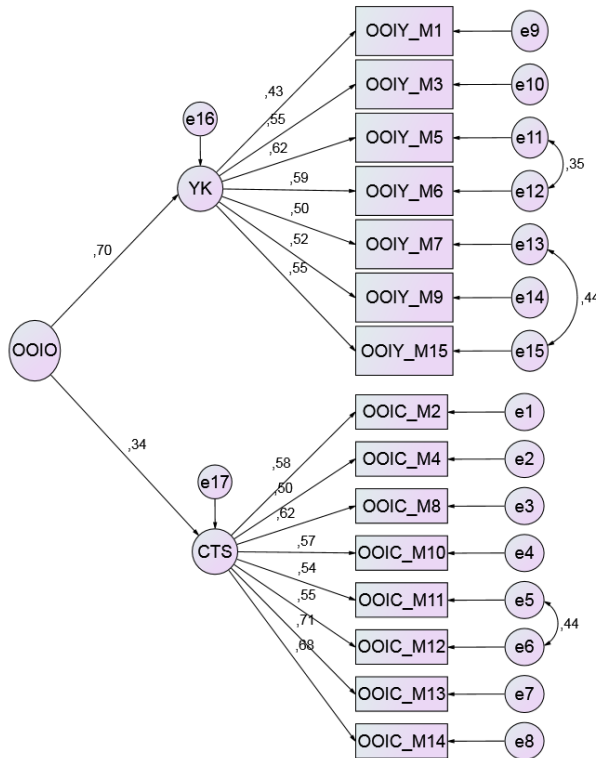
Şekil 19

Modifikasyon Uygulanan Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği'nin 1. Düzey DFA Sonuçları



Şekil 20

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği'nin 2. Düzey DFA Sonuçları



Tablo 26

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği'nin 1. ve 2. Düzey DFA Sonucundaki Uyum İndeksleri

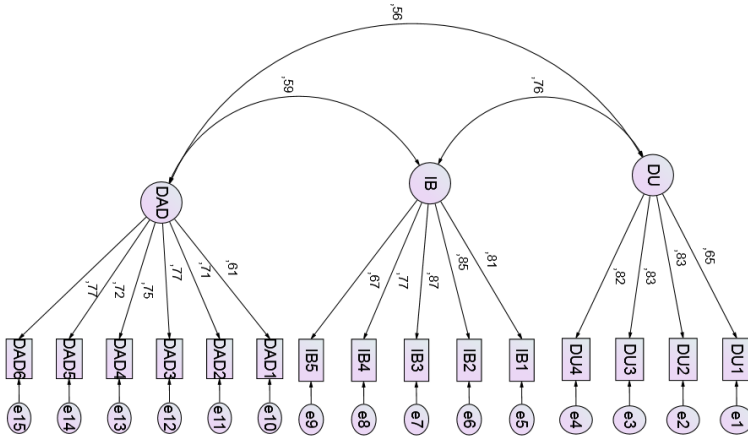
Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	1. Düzey DFA Ölçek Değerleri	2 Düzey DFA Ölçek Değerleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	3,16	3,16
AGFI	,90 \leq	,85 \leq AGFI \leq ,90	,90	,90
GFI	,90 \leq	,85 \leq GFI \leq ,90	,93	,93
CFI	,95 \leq	,90 \leq CFI \leq ,95	,91	,91
NFI	,95 \leq	,90 \leq NFI \leq ,95	,87	,87
IFI	,95 \leq	,90 \leq IFI \leq ,95	,91	,91
TLI	,95 \leq	,90 \leq TLI \leq ,95	,89	,89
RMSEA	\leq ,05	,05 \leq RMSEA \leq ,10	,06	,06

Modifikasyon gerçekleştirildikten sonra Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği'nin uyum indekslerinde düzelme gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Bu hali ile ölçeğin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin ikinci düzey DFA'sına ilişkin bilgiler Şekil 20'de ve Tablo 26'da yer almaktadır. Tablo 26'da yer ikinci düzey DFA sonuçları doğrultusunda ölçeğin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir.

Sosyal Beceri Beklenti Ölçeğinin Uyum İndeksleri. Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği'nin (SSBÖ) uyum indekslerini belirlemek için birinci düzey ve ikinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. 15 maddelik ölçeğin birinci düzey DFA sonucunda Duygusal Düzenleme (DU), İş birliği (IB) ve Davranışsal Düzenleme (DA) alt boyutlarına ilişkin madde yükleri Şekil 21'de yer almaktadır.

Şekil 21

SSBÖ'nin 1. Düzey DFA Sonuçları



Şekil 21'de yer alan bulgular doğrultusunda SSBÖ'nin madde yük değerlerinin .65 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. SSBÖ'nin uyum indekslerine ilişkin bulgular Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 27

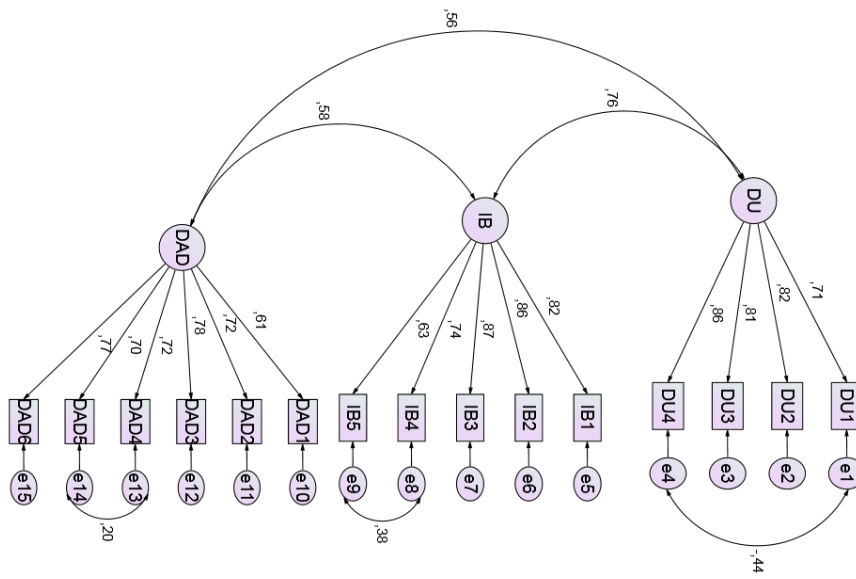
SSBÖ'nin 1. Düzey DFA Sonucundaki Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 5$	5,73
AGFI	$,90 \leq$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$,83
GFI	$,90 \leq$	$,85 \leq GFI \leq ,90$,87
CFI	$,95 \leq$	$,90 \leq CFI \leq ,95$,91
NFI	$,95 \leq$	$,90 \leq NFI \leq ,95$,89
IFI	$,95 \leq$	$,90 \leq IFI \leq ,95$,91
TLI	$,95 \leq$	$,90 \leq TLI \leq ,95$,89
RMSEA	$\leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,10$,09

Tablo 27'deki SBBÖ'nin uyum indeksleri incelendiğinde pek çok değer kabul edilebilir uyum sınırlarının altında kaldığı görülmektedir. Uyum indekslerini kabul edilebilir uyum sınırlarına yaklaştırmak için modelin önerdiği düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda DU1 ile DU4 arasında, IB4 ile IB5 arasında ve DAD4 ile DAD5 arasında modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Düzeltme yapılan model Şekil 22'de yer almaktadır.

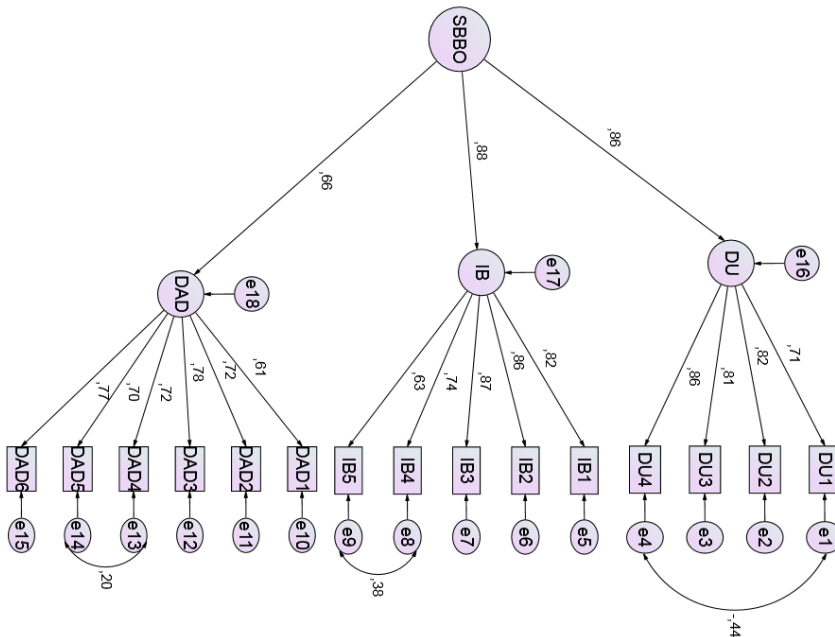
Şekil 22

Modifikasyon Uygulanan SBBÖ'nin 1. Düzey DFA Sonuçları



Şekil 23

SBBÖ'nin 2. Düzey DFA Sonuçları



Tablo 28

Modifikasyon Uygulanan SBBÖ'nin 1. ve 2. Düzey DFA Sonucundaki Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	1. Düzey DFA Ölçek Değerleri	2 Düzey DFA Ölçek Değerleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4,37	4,37
AGFI	,90 \leq	,85 \leq AGFI \leq ,90	,87	,87
GFI	,90 \leq	,85 \leq GFI \leq ,90	,91	,91
CFI	,95 \leq	,90 \leq CFI \leq ,95	,93	,93
NFI	,95 \leq	,90 \leq NFI \leq ,95	,92	,92
IFI	,95 \leq	,90 \leq IFI \leq ,95	,93	,93
TLI	,95 \leq	,90 \leq TLI \leq ,95	,92	,92
RMSEA	\leq ,05	,05 \leq RMSEA \leq ,10	,08	,08

Modifikasyon gerçekleştirildikten sonra ölçeğin uyum indekslerinde iyileşme gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Ölçek bu şekli ile kabul edilebilir düzeyde uyum göstermektedir. Ölçeğin ikinci düzey DFA'sına ilişkin bilgiler Şekil 23'te ve Tablo 28'de yer almaktadır. Şekil 23'te yer alan bulgular doğrultusunda alt boyutların ölçekteki yüklerinin .66 ile .88 arasında olduğu görülmektedir. Tablo 28'de yer alan ikinci düzey DFA sonuçları doğrultusunda ölçek kabul edilebilir düzeyde uyum göstermektedir.

Ölçeklerin Güvenirliğinin İncelenmesi. Ölçeklerin iç tutarlık düzeylerini belirlemek için Cronbach-Alpha katsayısı incelenmiştir. Ölçeklerin güvenilirlik düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29*Ölçeklerin Güvenirlik Analiz Sonuçları*

Ölçekler	Alt Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach-Alpha
Nedensel Yükleme		6	0,83
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği	Yakınlık Boyutu	7	0,75
	Çatışma Boyutu	8	0,82
	Ölçek Toplam	15	0,78
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği	Kızgınlık-Saldırganlık Boyutu	10	0,91
Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği	Duygusal Düzenleme	4	0,86
	İş birliği	5	0,88
	Davranışsal Düzenleme	6	0,86
	Ölçek Toplam	15	0,91

Güvenirlik analizi sonucunda ölçeklerin Cronbach-Alpha değerlerinin 0,75 ile 0,91 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu değerler kullanılan ölçeklerin güvenilirliklerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (Bland & Altman, 1997).

Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30*Değişkenler Arasındaki İlişkiler*

Değişkenler	1	2	3	4
1.Davranış Değerlendirme	1			
2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	-,313**	1		
3. Nedensel Yükleme	,403**	-,349**	1	
4. Sosyal Beceri Beklenti	,137**	,069	,160**	1

**p<0.01

Tablo 30'daki korelasyon sonuçları doğrultusunda Davranış Değerlendirme değişkeni ile Öğretmen-Öğrenci İlişkisi değişkeni arasında orta düzeyde ve negatif yönde, Nedensel Yükleme değişkeni arasında orta düzeyde ve pozitif yönde, Sosyal Beceri Beklenti değişkeni ile arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi değişkeni ile Nedensel Yükleme değişkeni arasında orta düzeyde negatif yönde ve Sosyal Beceri Beklenti değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Nedensel Yükleme değişkeni ile Sosyal Beceri Beklenti değişkeni arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

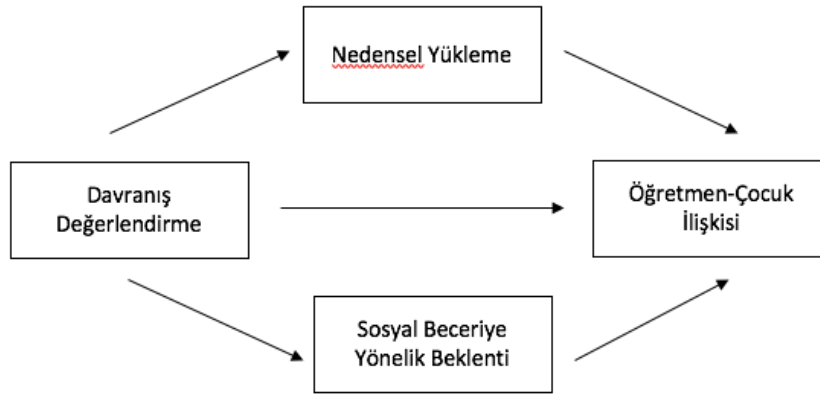
Bu kısımda araştırmaya yönelik bulgular, yorumlar ve tartışma bölümleri yer almaktadır.

Aracı Etki Modeline İlişkin Bulgular

Bulgular Şekil 24' te yer alan aracı etki modeline ilişkin oluşturulan H₁, H₂, H₃, H₄, H₅, H₆, H₇ ve H₈ hipotezleri kapsamında ele alınmıştır.

Şekil 24

Teorik Aracı Etki Modeli



H₁: Öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranışlarını değerlendirmesi öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranışlarını değerlendirmesinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini belirlemek için EK-B'de yer alan model oluşturulmuştur. Modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir uyum sınırlarına yakın olduğu bulunmuştur. Modele ilişkin uyum değerleri EK-B'de yer almaktadır. Öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışı değerlendirmesinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisine yönelik bulgular Tablo 30'da yer almaktadır. Mevcut bulgular doğrultusunda öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışları değerlendirmesi öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde ve

anlamli bir Şekilde etkilemektedir ($\beta = -,476$, $p < ,01$). Bu durumda H_1 hipotezinin desteklendiği görülmektedir.

Tablo 31

Değişkenlerin Doğrudan Etkileri

Hipotez	Yordayan Değişken	Yordanan Değişken	Std. Regresyon Katsayısı (β)	Anlamlılık Düzeyi (p)
H ₁	DD	ÖÇİ	-,476	p<0,01
H ₂	DD	NY	,476	p<0,01
H ₃	NY	ÖÇİ	-,563	p<0,01
H ₄	DD	SBB	,170	p<0,01
H ₅	SBB	ÖÇİ	,255	p<0,01

DD: Davranış Değerlendirme; ÖÇİ: Öğretmen-Çocuk İlişkisi; NY: Nedensel Yükleme; SBB: Sosyal Beceri Beklenti

H₂: Öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışları değerlendirmesi nedensel yüklemelerini olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışı değerlendirmesinin nedensel yükleme üzerindeki etkisini belirlemek iÇin EK-C'de yer alan model oluşturulmuştur. Modelin uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Modele ilişkin uyum değerleri EK-C'de yer almaktadır. Öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışı değerlendirmesinin nedensel yükleme üzerindeki etkisine yönelik bulgular Tablo 31'de yer almaktadır. Mevcut bulgular doğrultusunda öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışları değerlendirmeleri nedensel yükleme düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı bir Şekilde etkilemektedir ($\beta = ,476$, $p < ,01$). Bu durumda H_2 hipotezinin desteklendiği görülmektedir.

H₃: Öğretmenlerin nedensel yüklemeleri öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin nedensel yükleme düzeylerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini belirlemek için EK-D'de yer alan model oluşturulmuştur. Modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Modele ilişkin uyum değerleri EK-D'de yer almaktadır. Öğretmenlerin nedensel yükleme düzeylerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisine yönelik bulgular Tablo 31'de yer almaktadır. Mevcut bulgular doğrultusunda öğretmenlerin nedensel yükleme düzeyleri öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir ($\beta = -,563, p < ,01$). Bu durumda H₃ hipotezi desteklendiği görülmektedir.

H₄: Öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışları değerlendirmesi sosyal becerilere yönelik beklentilerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışı değerlendirmelerinin sosyal becerilere yönelik beklentileri üzerindeki etkisini belirlemek için EK-E'de yer alan model oluşturulmuştur. Modelin uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Modele ilişkin uyum değerleri EK-E'de yer almaktadır. Öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışı değerlendirmelerinin sosyal beceriye yönelik beklentileri üzerindeki etkisine yönelik bulgular Tablo 31'de yer almaktadır. Mevcut bulgular doğrultusunda öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışları değerlendirmeleri sosyal becerilere yönelik beklentileri olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir ($\beta = ,170, p < ,01$). Bu durumda H₄ hipotezinin desteklenmediği görülmektedir.

H₅: Öğretmenlerin sosyal becerilere yönelik beklentileri öğretmen-çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin sosyal becerilere yönelik beklentilerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisini belirlemek için EK-F'de yer alan model oluşturulmuştur. Modelin uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Modele ilişkin uyum değerleri EK-F'de yer

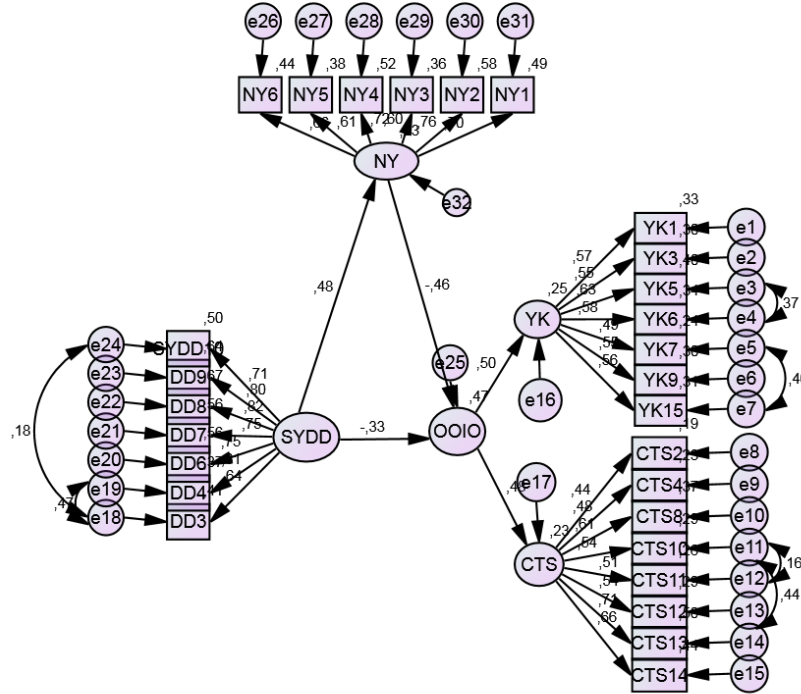
almaktadır. Öğretmelerin sosyal becerilere yönelik beklentilerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular Tablo 31’de yer almaktadır. Mevcut bulgular doğrultusunda öğretmenlerin sosyal becerilere yönelik beklentileri öğretmen-çocuk ilişkisini olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir ($\beta = ,255, p < ,01$). Bu durumda H_5 hipotezinin desteklendiği görülmektedir.

H₆: Öğretmenlerin davranış değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine etkisinde öğretmenlerin nedensel yükleme düzeyleri aracı rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin davranış değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine etkisinde öğretmenlerin nedensel yükleme düzeylerinin aracı etkisini belirlemek için Şekil 25’teki model oluşturulmuştur. Modele ilişkin uyum değerleri Tablo 32’de yer almaktadır.

Şekil 25

Nedensel Yüklemeye Aracı Değişkeninin Standardize Edilmiş Kestirim Sonuçları

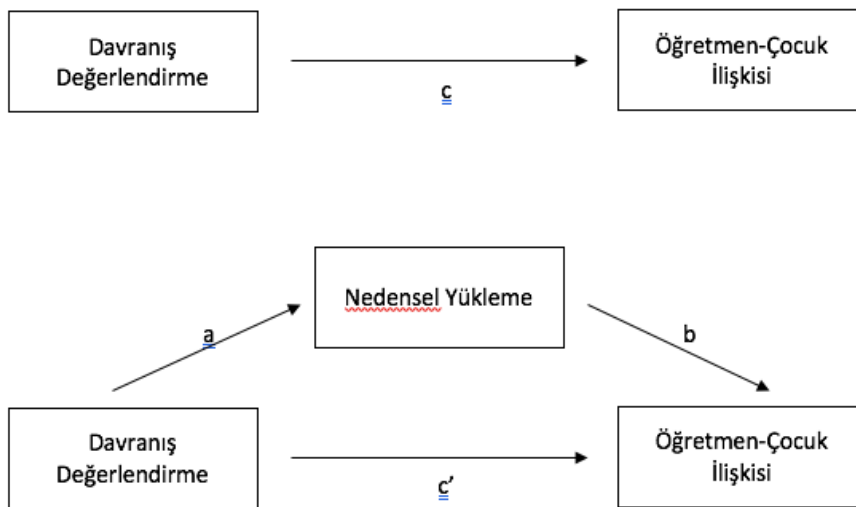


Modeldeki kısaltmaların açıklamaları şu şekildedir; SYDD: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme, NY: Nedensel Yüklemeye ve OOIO: Öğretmen-Öğrenci ilişkisi

Tablo 32*Nedensel Yükleme Aracı Etki Modeline İlişkin Uyum İndeksleri*

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Modeli
X^2/sd	$2 \leq X^2/sd \leq 5$	2,51
GFI	$,85 \leq GFI \leq ,90$,88
CFI	$,90 \leq CFI \leq ,95$,90
IFI	$,90 \leq IFI \leq ,95$,90
TLI	$,90 \leq TLI \leq ,95$,88
RMSEA	$,05 \leq RMSEA \leq ,10$,05

Tablo 32’de bulunan uyum değerleri doğrultusunda modelin X^2/sd , GFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir uyum düzeyi gösterdiği, CFI, IFI ve TLI değerlerinin de kabul edilebilir uyum sınırında olduğu görülmektedir. Şekil 26’da yer alan c, a, b ve c* yollarına ilişkin bulgular Tablo 33’te yer almaktadır.

Şekil 26*Doğrudan ve Aracılı Etkinin Olduğu Modeller*

Tablo 33*Nedensel Yükleme Aracı Etki Analizine İlişkin Sonuçlar*

	Sonuç Değişkenler			
	Nedensel Yükleme		Öğretmen-Çocuk İlişkisi	
	β	SH	β	SH
Davranış Değerlendirme (c yolu)			-,551*	,032
Davranış Değerlendirme (a yolu)	,476*	,060		
R ²	,226			
Davranış Değerlendirme (c* yolu)			-,334*	,034
R ²			,465	
Nedensel Yükleme (b yolu)			-,456*	,035
Dolaylı Etki			-,217*(AS:-,127, ÜS:-,039)	

*p<0,01, β : Standardize regresyon katsayısı, SH: Standart hata, AS: Alt sınır, ÜS: Üst sınır

Tablo 33'te yer alan nedensel yükleme aracı etki analiz sonuçları doğrultusunda davranış değerlendirmenin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki toplam etkisinin olumsuz yönde ve anlamlı bir şekilde ($\beta = -,551$, %95 GA [-,277; -,101]) olduğu görülmektedir. Aracı etki olarak nedensel yükleme modele dahil edildiğinde davranış değerlendirmenin nedensel yükleme üzerindeki doğrudan etkisinin olumsuz yönde ve anlamlı ($\beta = ,476$ %95 GA [,371; ,620]) olduğu, nedensel yüklemenin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki doğrudan etkisinin olumsuz yönde ve anlamlı ($\beta = -,456$ %95 GA [-,244; -,079]) olduğu görülmektedir. Davranış değerlendirmenin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisinin nedensel yükleme aracılığıyla azaldığı ($\beta = -,334$ %95 GA [-,192; -,039]) görülmektedir. Öğretmenlerin davranış değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisinde nedensel yüklemenin aracılık etkisinin anlamlılık düzeyini belirlemek için Bootstrap analizi kullanılmıştır. 5000

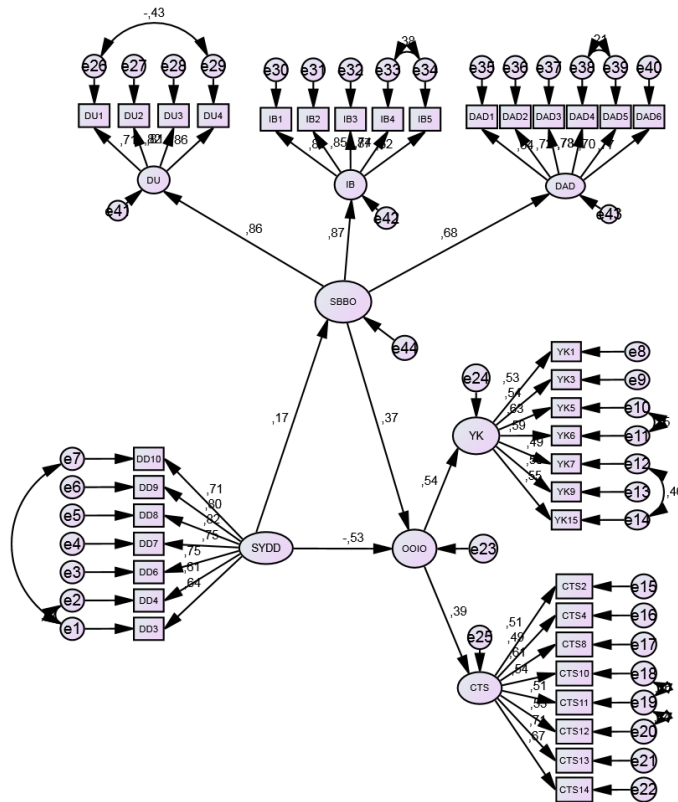
yeniden örnekleme yöntemi ile %95 güven aralığında (GA) aracı değişken etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($\beta = -.217$, %95 GA $[-.127; -.039]$). Bu doğrultuda öğretmenlerin davranış değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisinde nedensel yüklemenin kısmi aracılık etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut bulgular doğrultusunda H_6 hipotezinin desteklendiği görülmektedir.

H₇: Öğretmenlerin davranış değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine etkisinde öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri aracı rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin davranış değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine etkisinde öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin aracı etkisini belirlemek için Şekil 27'deki model oluşturulmuştur. Modele ilişkin uyum değerleri Tablo 33'te yer almaktadır.

Şekil 27

Sosyal Beceri Beklenti Değişkeninin Standardize Edilmiş Kestirim Sonuçları



Modeldeki kısaltmaların açıklamaları şu şekildedir; SYDD: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme, SBBO: Sosyal Beceriye ilişkin Beklentisi ve OOIO: Öğretmen-Öğrenci ilişkisi

Tablo 34

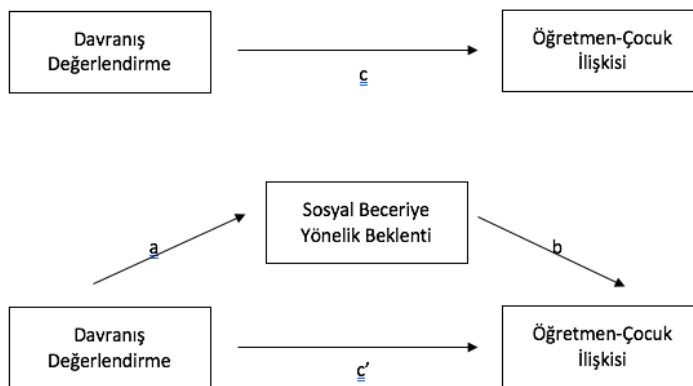
Sosyal Beceri Beklenti Değişkeninin Aracı Etki Modelinin Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Modeli
X^2/sd	$2 \leq X^2/sd \leq 5$	2,16
GFI	$,85 \leq GFI \leq ,90$,87
CFI	$,90 \leq CFI \leq ,95$,91
IFI	$,90 \leq IFI \leq ,95$,91
TLI	$,90 \leq TLI \leq ,95$,91
RMSEA	$,05 \leq RMSEA \leq ,10$,04

Tablo 34'te bulunan uyum değerleri doğrultusunda modelin tüm değerlerinin kabul edilebilir uyum düzeyi sınırları arasında olduğu görülmektedir. Şekil 28'de yer alan c, a, b ve c' yollarına ilişkin bulgular Tablo 35'te yer almaktadır.

Şekil 28

Sosyal Beceri Beklenti Değişkeninin Aracılık Etki Modeli



Tablo 35*Sosyal Beceri Beklenti Değişkeninin Aracı Etki Analizine İlişkin Sonuçlar*

	Sonuç Değişkenler			
	Sosyal Becerilere İlişkin Beklenti		Öğretmen-Çocuk İlişkisi	
	β	SH	β	SH
Davranış Değerlendirme (c yolu)			-,468*	,026
Davranış Değerlendirme (a yolu)	,170*	,026		
R ²	,029			
Davranış Değerlendirme (c* yolu)			-,530*	,026
R ²			,349	
Sosyal Becerilere İlişkin Beklenti (b yolu)			,365*	0,63
Dolaylı Etki			,062*(AS: ,008, ÜS: ,044)	

*p<0,01, β : Standardize regresyon katsayısı, SH: Standart hata, AS: Alt sınır, ÜS: Üst sınır

Tablo 35'te yer alan sosyal becerilere ilişkin beklentisi aracı etki analiz sonuçları doğrultusunda davranış değerlendirmenin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki toplam etkisinin olumsuz yönde ve anlamlı ($\beta = -,468$, %95 GA [-,251; -,054]) olduğu bulunmuştur. Aracı etki olarak sosyal becerilere ilişkin beklenti modele dahil edildiğinde davranış değerlendirmenin sosyal becerilere ilişkin beklenti üzerindeki doğrudan etkisinin olumlu ve anlamlı ($\beta = ,170$, %95 GA [,033; ,136]) olduğu, sosyal becerilere ilişkin beklentinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki doğrudan etkisinin olumlu ve anlamlı ($\beta = ,365$, %95 GA [,135; ,400]) olduğu görülmektedir. Davranış değerlendirmenin öğretmen-çocuk ilişkisi

üzerindeki doğrudan etkisinin sosyal becerilere ilişkin beklenti aracılığıyla arttığı ($\beta = -,530$ %95 GA [-,273; -,072]) görülmektedir. Öğretmenlerin davranış değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisinde sosyal becerilere ilişkin beklentinin aracılık etkisinin anlamlılık düzeyini belirlemek için Bootstrap analizi kullanılmıştır. 5000 yeniden örnekleme yöntemi ile %95 güven aralığında aracı değişken etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($\beta = ,062$, [,008; ,044]). Bu doğrultuda öğretmenlerin davranış değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisinde sosyal becerilere ilişkin beklentinin kısmi aracılık etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut bulgular doğrultusunda H_7 hipotezinin desteklendiği görülmektedir.

H₈: Öğretmenlerin davranış değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine etkisinde öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ve nedensel yüklemeleri aracı rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin davranış değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisinde öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ve nedensel yüklemelerinin çoklu aracı etkisine (Şekil 29) ilişkin bulgular Tablo 36'da yer almaktadır.

Tablo 36

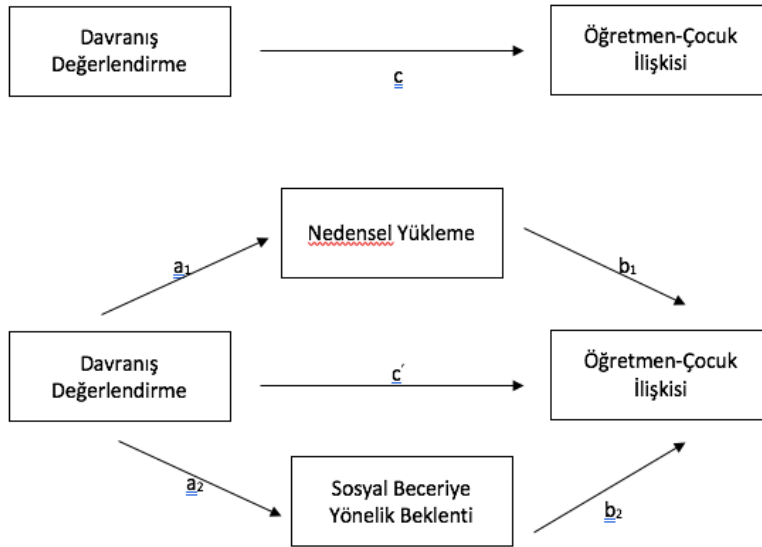
Çoklu Aracı Değişken Analizine İlişkin Sonuçlar

Toplam Etki (β)	Doğrudan Etki (β)	İlişkiler	Dolaylı Etki (β)	Güven Aralığı (GA)	
(DD->ÖÖE)	(DD->ÖÖE)			AS	ÜS
-,313	-,218	DD-> SBYB->ÖÇE	,019	,0587	,3773
		DD-> NY->ÖÇE	-,114	-1,578	-,7606

DD: Davranış Değerlendirme; SBYB; Sosyal Beceriye Yönelik Beklenti; NY: Nedensel Yükleme; ÖÇE: Öğretmen-Çocuk Etkileşimi; AS: Alt Sınır; ÜS: Üst Sınır

Şekil 29

Çoklu Aracı Değişken Modeli



Tablo 36’da yer alan hem sosyal becerilere yönelik beklentilerin hem de nedensel yüklemenin modele dahil edildiği çok değişkenli aracı etki analiz sonuçları doğrultusunda davranış değerlendirmenin öğretmen-çocuk etkileşimi üzerindeki toplam etkisinin ($\beta = -0,313$, %95 GA [-3,9570; -2,3103]) ve doğrudan etkisinin ($\beta = -0,218$, %95 GA [-1,3780; -0,5489]) anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin davranış değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisinde sosyal becerilere yönelik beklentinin ($\beta = 0,019$, %95 GA [0,0587; 0,3773]) ve nedensel yükleme değişkeninin ($\beta = -0,114$, %95 GA [-1,578; -0,7606]) aracılık etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Mevcut bulgular doğrultusunda H8 hipotezinin desteklendiği görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışma, okul öğretmenlerinin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarına yönelik davranış değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisinde nedensel yüklemelerinin ve sosyal beceriye yönelik beklentilerinin aracı etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular, oluşturulan hipotezlerin sırası dikkate alınarak mevcut çalışmalar ışığında tartışılmıştır.

1.Okul Öncesi öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını değerlendirmeleri öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Yani öğretmenler çocukların dışsallaştırılmış davranışlarını dikkate aldıkça ve bu davranışları değerlendirmeleri arttıkça öğretmen-çocuk arasındaki çatışmanın arttığı görülmektedir. Benzer şekilde Aldurp ve ark. (2018) yaptığı çalışmada, sınıflarında daha az davranış sorunu bildiren öğretmenlerin çocuklarla daha olumlu ilişkiler geliştirdiğini ortaya koymuştur. Değerlendirme teorisine göre bireyin durumları veya davranışları değerlendirme süreçleri, kurdukları ilişkileri ve hissettikleri duyguları şekillendirmektedir (Smith & Lazarus, 1990). Benzer şekilde öğretmenlerin de çocukların davranışlarına yönelik geliştirdiği zihinsel temsiller çocuklarla ilişkilerini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Koenen ve ark., 2019). Mevcut çalışmalar olumsuz davranışlara yönelik öğretmen değerlendirmeleri ile öğretmen-çocuk arasındaki çatışma durumunun doğru orantılı olarak geliştiğini göstermektedir (Acar ve ark., 2020; Chen ve ark., 2018; Horn ve ark., 2021; Skalická ve ark., 2015; Sutherland ve ark., 2018). Öğretmelerin olumsuz davranışları değerlendirme biçimlerinin, öğretmen-çocuk etkileşimleri üzerinde halihazırdaki olumsuz davranışın etkisine kıyasla daha büyük bir etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Thijs & Koomen, 2009).

Sınıflarda benzer zorlayıcı davranışlarla karşı karşıya kalan öğretmenler çocuklarla mevcut ilişkilerinde her zaman aynı kazanımları sunmayabilir. Olumsuz durumlar benzer olmasına rağmen öğretmen-çocuk arasında farklı ilişki ağlarının ortaya çıkmasında çeşitli değişkenlerin (öğretmenin deneyimi, empati düzeyi, beklentileri, duygusal tükenmişliği, motivasyonu) sebep olduğu ifade edilmektedir (Ansari ve ark., 2022; Graham ve ark., 2020; Wink ve ark., 2021). Bu değişkenlerin yanı sıra öğretmenlerin olumsuz davranışları nasıl değerlendirdiğini anlamak da çok önemlidir. Öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirme biçimlerini çözümlmek, öğretmen-çocuk arasındaki ilişkiye yönelik

çıkarımlarda bulunmaya yardımcı olmaktadır (Smith & Lazarus, 1990). Çocukların zorlayıcı davranışları, öğretmenlerin davranışa ilişkin değerlendirmelerini olumsuz yönde etkilemektedir, bu da öğretmenlerin hedef çocuğa yönelik duyarsız davranışlar göstermesine ve çatışma yaşamasına sebep olmaktadır. Öğretmenin sahip olduğu bu olumsuz yaklaşım da çocukta zorlayıcı davranışların yoğunlaşmasına sebep olmaktadır (Doumen ve ark., 2008).

Çocukların zorlayıcı davranışları okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz duygular yaşamasına sebep olan en önemli stres faktörlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Frenzel, 2014). Öğretmenlerin zorlayıcı davranışlar gibi stres faktörlerini değerlendirme süreçlerini “Değerlendirme Teorisi” ile açıklamak mümkündür. Teori bağlamında zorlayıcı çocuk davranışları öğretmenler açısından iki aşamalı değerlendirme sürecinden geçmektedir. Öğretmen ilk olarak zorlayıcı davranışın bir tehdit mi, meydan okuma mı yoksa zararsız bir olay mı olduğuna dair değerlendirmelerde bulunmaktadır. Sonraki aşamada ise bu durumla nasıl başa çıkması gerektiğini düşünmekte ve vereceği tepkiye karar vermektedir (Smith & Lazarus, 1990). Frenzel (2014) “Öğretmen Duyguları” modelinde öğretmenlerin öğretim süreci sırasında ulaşması gereken bazı temel hedeflerin olduğu ve çocukların davranışları doğrultusunda bu hedeflere ilişkin yargılar geliştirdiklerini öne sürmektedir. Dolayısıyla öğretmenler çocukların davranışlarını değerlendirirken, farklı ilişki ağlarının ve duygusal sonuçların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Öğretmen dışsallaştırılmış davranışı bir tehdit olarak algıladığı zaman, çocukla çatışmalı bir ilişki yaşaması ve çocuğa yönelik olumsuz duygular besleme olasılığı yüksek olmaktadır (Frenzel ve ark., 2020; Chang, 2013).

Mevcut çalışmaya katılan öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranışlarını olumsuz yönde değerlendirdiği görülmektedir. Öğretmenler çocukların dışsallaştırılmış davranışlarını muhtemelen başa çıkılması gereken bir durum olarak algılamış olabilir. Çünkü öğretmenler sınıfta sık sık davranış sorunlarıyla karşılaştığında öğretim süreci boyunca iletişimin bozulduğunu düşünmektedir (Epstein ve ark., 2008). Öğretmenler

çocukların istenmeyen davranışlarının fiziksel sorunlardan, duygusal zorluklardan ve çevresel faktörlerden kaynaklanabileceğini zaman zaman göz ardı etmektedir (mahver ve ark., 2018). Bu durumda öğretmenlerin çocukların davranışlarını olumsuz değerlendirmelerine sebep olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çocukların davranışlarına yönelik olumsuz yaklaşımları sınıf yönetimi süreçlerini de akıllara getirmektedir. Çünkü olumsuz davranışların %80’0’nin “kötü sınıflarda” ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, sınıf yönetimi becerileri ve deneyimleri gibi faktörler olumsuz durumlarla başa çıkmada belirleyici faktörlerdir. Bu alanlarda kendilerini eksik hisseden öğretmenler çocukların davranışlarını olumsuz değerlendirme eğiliminde olmaktadır (Parsonson, 2012). Bu doğrultuda çalışmadaki öğretmenlerin çocukların davranışlarını olumsuz bir şekilde değerlendirmesi, öz-yeterlikleri ve sınıf yönetimi becerileri konusunda kaygılarının olduğunu düşündürmektedir.

Olumsuz davranışların az olduğu sınıflarda kararlı, planlı ve öngörülebilir bir süreç hakimdir. Böyle sınıflarda öğretmen çocukların davranışlarını yapılandırmak için proaktif stratejiler kullanmakta, istenmeyen davranışı ortaya çıkmadan önlemekte ve çocuğun güçlü yönlerine odaklanmaktadır (Scott, 2017; Sprick ve ark., 2021). Ters durumlarında ise davranış ortaya çıktıktan sonra davranışın sebepleri araştırılmadan, müdahalede bulunulan ve cezalandırma gibi stratejilerin kullanıldığı sınıflarda, sorunlu davranışların görülme sıklığının fazla olduğu ifade edilmektedir (Chitiyo & May, 2018). Bu bağlamda çalışmadaki öğretmenlerin tercih ettikleri davranış yönetimi stratejilerinin proaktif uygulamalardan uzak olduğu söylenebilir. Bu durum da öğretmenlerin çocukların davranışlarını olumsuz bir şekilde değerlendirmelerine farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını değerlendirmeleri nedensel yüklemelerini olumlu yönde etkilemektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını değerlendirmelerinin nedensel yüklemelerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış

davranışlarına yönelik değerlendirmeleri arttıkça, bu davranışların sebebini çocukta aramaya daha yatkın olduğunu göstermektedir. Yani öğretmen olumsuz davranışı çocuğun kişisel ve içsel özelliklerine atfetmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen bu davranışların çocukta kalıcı olduğuna ve sık sık ortaya çıktığına inanmaktadır. Benzer şekilde Thijs ve Koomen (2009) yaptıkları çalışmada, sorunlu davranışların kontrolünün çocuklarda olduğuna inanan öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinde sorun yaşama ihtimallerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Nemer (2019), öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin sınıftaki potansiyellerine ilişkin ortaya koyduğu teorik modelde, çocukların zorlayıcı davranışlarının öğretmenlerin nedensel yüklemelerini etkilediğini ifade etmiştir.

Bireyler olumsuz ya da beklenmedik olayların ardından kendileri veya başkaları hakkında “neden” sorularına cevap aramaktadır. Nedensel yüklemeler de “neden” sorularına verilen bilişsel cevaplardır (Graham, 2020). Bu bağlamda öğretmenler çocukların dışsallaştırılmış davranışları gibi olumsuz bir durumla karşılaştığında “neden” sorusunu sorması ve nedensel yüklemelerde bulunması beklenen bir durumdur. Olumsuz davranışın türü ve değerlendirme biçimi öğretmenlerin davranışa yönelik geliştirdiği açıklamaları etkilemektedir. Örneğin öğretmenler dışsallaştırılmış davranışların sebeplerini daha çok çocukların içsel ve kişisel özelliklerinde ararken (Burns, 2022; Sun, 2014; Woodcock & Jiang, 2013), içselleştirilmiş davranış sorunlarının sebeplerini ise dışsal faktörlerde (Poulou & Norwich, 2000) aramaktadır. Warner (2014) çalışmasında öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu (DEHB) dışsallaştırılmış davranış bozukluğu olarak sınıflandırdığını ancak DEHB’i değerlendirme biçimlerine göre çocukların davranışlarına yönelik nedensel yüklemelerinde farklılık olduğunu bulmuştur. Yani DEHB’i dikkat eksikliği ve dürtüsel olarak iki farklı şekilde değerlendiren öğretmenler, dikkat eksikliği gösteren çocukların davranışlarının daha kontrol edilebilir olduğuna yönelik nedensel yüklemelerde bulunmuştur. Bu sonuç çocukların olumsuz davranışlarına ilişkin öğretmenlerin neden arama süreçlerinin olumsuz davranışları algılama ve değerlendirme biçimlerinden etkilendiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, mevcut çalışmaya katılan öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını sınıf düzenini bozmaya yönelik bir tehdit olarak değerlendirme eğiliminde olduğu söylenebilir. Bunun sonucunda öğretmenler, dışsallaştırılmış davranışların nedenlerini sınıf yönetimi becerilerine veya öğretmen-aile-okul gibi dışsal faktörlere yükleme eğiliminde olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin olumsuz davranışları çocukların içsel faktörlerine yüklemesi anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü öğretmen açısından dışsallaştırılmış davranışların sorumluluğunu çocuğa yüklemek ve bu sorunla çocuğun kendisinin başa çıkmasını beklemek daha kolaydır. Yapılan çalışmalar da bu düşünceyi desteklemekte ve öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranış sorunlarını çocukların kişisel özelliklerine yüklediğini ortaya koymaktadır (Mensah ve ark., 2020; Patnaik ve ark., 2022). Öğretmen olumsuz davranışlara yönelik nedensel yüklemelerini çeşitlendirerek, çocuğun kişisel özellikleri dışındaki faktörleri de hesaba kattığı zaman soruna ilişkin çözüm planları ve müdahale programları oluşturması gerekmektedir (Mensah ve ark., 2020). Bu da öğretmen için fazladan bir iş yükü anlamına gelmektedir. Bu durum öğretmenlerin olumsuz davranışları çocukların kişisel özelliklerine yükleme eğiliminde olmasını açıklayabilir. Bu bağlamda öğretmen çocuğun dışsallaştırılmış davranışlarını olumsuz olarak değerlendirdikçe, bu davranışların sebebini çocuklara yükleme eğiliminde olduğu ve bu süreçlerin birbirini beslediği söylenebilir.

3. Okul öncesi öğretmenlerinin nedensel yüklemeleri öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin nedensel yüklemeleri arttıkça öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Yani öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışların çocukların kendi özellikleri ile alakalı olduğuna, değiştirilemeyeceğine ve sürekli olduğuna yönelik nedensel yüklemeleri arttıkça öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin çatışmaya döndüğünü söylemek mümkündür. Öğretmen-çocuk ilişkisi çeşitli faktörlere bağlı olabilir; fakat bu etkileşimin kilit noktası hem öğretmenin hem de çocuğun bu ilişkiye yönelik oluşturdukları nedensel

yüklemelerdir (Nemer ve ark., 2019). Weiner (1985) kişilerarası nedensel yükleme teorisinde, mevcut bir davranışa verilen tepkide kişinin bu davranışa yönelik oluşturduğu algıları ve niyetlerinin etkili olduğunu ifade edilmektedir.

Davranışlara veya durumlara yönelik nedensel yüklemelerin etkisi sınıf ortamlarında da görülmektedir. Öğretmenin çocukların davranışlarına yönelik geliştirdiği nedensel yüklemeler öğretmenlerin duygularını ve öğretmen-çocuk etkileşimini etkilemektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin çocukların davranışlarına ilişkin nedensel yüklemeleri, davranış problemlerine verdikleri tepkiler ve çocukları nasıl destekleyeceklerine dair aldıkları kararlarla da ilişkilidir (Carroll ve ark., 2023). Örneğin öğretmen çocuğun dışsallaştırılmış davranışlarını değiştiremez olarak algıladığında, çocuğa karşı öfke gibi olumsuz duygular hissedebilmekte ve ilişkilerinde çatışma yaşayabilmektedir. Aksi durumlar da mümkündür. Öğretmen çocuğun dışsallaştırılmış davranışlarını kontrol edilebilir veya çocuğun dışındaki değişkenlerle alakalı olduğuna dair nedensel yüklemeler gerçekleştirdiğinde, o zaman çocuğa yönelik daha olumlu duygular, sıcak ve yakın ilişkiler geliştirebilmektedir (Nemer ve ark., 2019).

Bireyler doğası gereği davranışları genellikle ilk olarak içsel nedenlere yükleme ve davranışa neden olabilecek dış koşulları ihmal etme eğilimindedir. Bu durum da nedensel yükleme hatalarına sebep olmaktadır (Ross, 1977). Bu bağlamda öğretmenlerin nedensel yüklemeleri eğitim sürecini yönlendiren temel yapı taşlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Çünkü öğretmenler de zaman zaman nedensel yükleme hataları yapmakta ve çocukların başarısızlıklarını, zorlayıcı davranışlarını birincil olarak çocuğun içsel faktörleri ile ilişkilendirmektedir (Alevriadou & Pavlidou, 2016; Glock ve ark., 2022). Nedensel yüklemeler sınıfta meydana gelen gelişmelerin nasıl değerlendirileceğini etkilemekte ve çocuklar hakkında alınan kararları yönlendirmektedir (Reyna, 2008). Bu bağlamda olumsuz davranış sergileyen çocuklara yönelik öğretmen yaklaşımlarına ve karar verme mekanizmalarına ışık tutan McGrath ve Van Bergen (2019) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin sınıfta zorlayıcı davranış gösteren çocuklarla

kurulan yakın ve olumlu ilişkileri nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmacılar zorlayıcı davranış gösteren sekiz çocuk için farklı öğretmenlerden görüş almıştır. Çocukların zorlayıcı davranışları aynı olmasına rağmen öğretmenler çocuklarla arasındaki ilişkiyi yakınlık ve çatışma olarak farklı şekillerde tanımlamıştır. Zorlayıcı davranış gösteren çocuklarla yakınlık kuran öğretmenlerin bu davranışları gelişimsel, ekolojik ve mizaç gibi çocukların kontrolleri dışındaki faktörlere bağladığı saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, bu öğretmenlerin çocukların olumsuz davranışlarının potansiyel nedenleri üzerine düşünme olasılıklarının daha yüksek olduğunu da ortaya koymuştur.

Çocukların zorlayıcı davranışlarına yönelik öğretmenlerin geliştirdiği nedensel yüklemelerin öğretmen-çocuk ilişkisindeki rolü yapılan çalışmalar ile ortaya konulmuştur. Öğretmenler olumsuz davranışları çocukların kişisel veya içsel özelliklerine atfettiğinde ve bu davranışların değiştirilemeyeceğine inandığında, öğretmenlerin bu çocuklarla olumsuz ilişkiler yaşama ihtimalleri yüksektir. Aksi durumda ise öğretmenler olumsuz davranışları çocuklardan kaynaklı olmayan dışsal faktörlere atfettiğinde veya bu davranışların değiştirilebileceğine inandığında, öğretmenlerin bu çocuklarla olumlu ilişkiler yaşama ihtimalleri yüksektir. Bu doğrultuda çalışmaya katılan öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışları çocukların içsel özelliklerine atfettiğini ve bu sebeple de çocuklarla olumsuz ilişkiler yaşadığını söylemek mümkündür. Daha önceki çalışmalar doğrultusunda öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarının nedenlerine ilişkin kapsamlı bir inceleme yapmadığı da söylenebilir.

4. Okul öncesi öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını değerlendirmeleri sosyal becerilere yönelik beklentilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını değerlendirmelerinin sosyal becerilere yönelik beklentilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Yani çocukların dışsallaştırılmış davranışları arttıkça, öğretmenler bu çocukların daha fazla sosyal becerilere sahip olması

gerektiğini düşünmektedir. Beklenti bireylerin motive olabilmesini sağlayan ve bireyleri harekete geçiren inançlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Donovan, 2001). Sınıf bağlamında öğretmen beklentilerinin çocuklar üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler yaratabileceği ifade edilmektedir (Dabach ve ark., 2018). Öğretmenler de diğer tüm insanlar gibi başkaları için beklentiler oluşturmakta ve bunlara göre hareket etmektedir. Öğretmenler sınıftaki tüm çocuklar için bazı beklentiler oluşturmaktadır; ancak bu beklentiler her çocuk için aynı düzeyde değildir (Murdock-Perriera & Sedlacek, 2018). Çok sayıda çalışma, öğretmenlerin farklı düzeydeki beklentilerinin hem sınıf etkileşimlerinde hem de çocuk kazanımlarında eşitsizlikler yaratabileceğini göstermektedir (Gentrup ve ark., 2020; Johnston ve ark., 2022; Szumski ve Karwowski, 2019; Timmons, 2019).

Alan yazında beklenti etkisinden bahsedilmektedir (Rosenthal & Jacobson, 1968). Yani beklentilerin etkileşimleri değiştirme gücüne sahip olduğu ifade edilmektedir (Murdock-Perriera & Sedlacek, 2018). Örneğin öğretmenler tüm çocukların çok başarılı olabileceğine inandığı zaman, çocukların başarılı olmalarını sağlayan öğrenme fırsatlarını ve desteklerini sağlama ihtimalleri daha yüksektir (Rubie-Davies & Turner, 2022). Araştırmalar öğretmen beklentilerinin çocukların dışsallaştırılmış davranışlarından etkilenebileceği fikrini ortaya koymaktadır (Espinosa & Laffey, 2003). Bu bağlamda mevcut çalışmada, çocuklar dışsallaştırılmış davranış sergiledikçe çocukların sosyal becerilerine yönelik öğretmen beklentilerinin düşmesi gerektiği varsayılmıştır. Fakat elde edilen bulgular, varsayımların tam tersi şekilde sonuçlanmış ve regresyon katsayısı düşük düzeyde de olsa öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışları değerlendirmelerinin sosyal becerilere yönelik beklentilerini anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin çocukların davranış sorunlarına yönelik algıları ile beklentileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarının birbirleriyle tutarlı olmadığı görülmektedir. Örneğin Plotka (2019) çalışmasında öğretmenlerin çocukların sorun davranışlarını algılama düzeylerinin çocuklara yönelik gelişimsel beklentilerini etkilemediğini bulmuştur. Espinosa ve Laffey (2003), problem davranış gösteren çocukların matematik becerilerine ilişkin öğretmen beklentilerini incelemiştir.

Araştırmacılar problem davranış gösteren çocukların matematik becerilerinin diğer akranları ile aynı olmasına rağmen, öğretmenlerin bu çocukların matematik becerilerine ilişkin daha düşük beklentilere sahip olduğunu bulmuştur.

Sosyal beceriler açısından yetersiz çocuklar akranları ve öğretmenleri için zorluk oluşturabilmektedir (Dirks ve ark., 2007; McNally & Slutsky, 2018; Yekta ve ark., 2013). Bu durum da çocukların sosyal becerilerine yönelik öğretmen beklentilerini etkileyebilmektedir. Alan yazındaki çalışmalar sosyal beceri öğretiminin çocukların olumsuz davranışlarını azalttığını ortaya koymaktadır (Bierman ve ark., 2010; Bilir Seyhan ve ark., 2019; Webster-Stratton ve ark., 2008). Bu çalışmalar özellikle dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocuklar için öğretmenlerin neden sosyal beceriler açısından beklentiye girdiğini açıklamaktadır. Çocukların sahip olduğu duygu ve davranış düzenleme gibi öz düzenleme becerilerinin düzeyi öğretmen-çocuk ilişkisinin yönünü etkilediği bilinmektedir (Acar ve ark., 2019). Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıftaki olumsuz iklimi engelleyebilmek için dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların öz düzenleme ve iş birliği gibi sosyal becerilere sahip olmasını beklemesi anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü öğretmen bu sorunun çözümünü sosyal beceri kazanımında görebilmektedir. Bu durum da çocuğun dışsallaştırılmış davranış sorunları arttıkça öğretmenin beklentisinin artmasını açıklamaktadır.

Çalışma bulgusunun kuramsal çerçeveden farklı olması, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların çeşitli yaş gruplarına ait olmasıyla açıklanabilir. Çocukların yaşı, öğretmenlerin çocuklara yönelik beklentilerini şekillendirmede ve çocukların davranışlarını değerlendirmede önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Çocukların sosyal yeterlik düzeyleri ve yetişkinlerin beklentilerine uyma becerileri yıldıan yıla önemli düzeyde farklılık göstermektedir. Bu sebeple öğretmenlerin gelişimsel beklentileri hakkında bilgi edinirken çocukların yaşını dikkate almak, öğretmenlerin sorunlu davranışlara yönelik algılarını açıklayabilir (Plotka, 2019). Aslında söz konusu çocukların sosyal becerileri ise, yüksek beklentiler bilişsel beceriler üzerindeki etkisi gibi bir sonuç

göstermeyebilir. Bu durumda yüksek beklentilerden ziyade gelişime uygun ve gerçekçi beklentileri tartışmak daha doğru olabilir. Bir çalışma, çocukların davranışlarını kontrol etmelerini sağlamak için öğretmenlerin gelişime uygun beklentilere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır (Yoder & Williford, 2019). Bu doğrultuda mevcut çalışmadaki öğretmenlerin de çocukların gelişimlerine uygun ve gerçekçi beklentilere sahip olmadığı söylenebilir. Bu durum, çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunları arttıkça öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin daha fazla beklentiye sahip olmasını açıklayabilir.

5. Okul öncesi öğretmenlerin sosyal becerilere yönelik beklentileri öğretmen-çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerin sosyal becerilere yönelik beklentilerinin öğretmen-çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Yani öğretmenlerin sosyal becerilere yönelik beklentileri arttıkça öğretmen-çocuk arasında daha yakın ve sıcak ilişkiler yaşanmaktadır. Öğretmen beklentilerinin genel etkisi az da olsa, öğretmenler çocuklarla etkileşimlerini bu beklentiler doğrultusunda gerçekleştirdiğinde öğretmen beklentileri kendi kendini gerçekleştiren kehanetlere dönüşebilir (Johnston ve ark., 2019). Bu durumu Brophy ve Good (1970) Beklenti Etkisi Süreç Modeli'nde ortaya koymuştur. Modele göre öğretmenler öncelikle beklentiler oluşturmakta ve bu beklentiler doğrultusunda çocuklara farklı şekillerde davranmaktadır. Bu süreç de çocukların kazanımlarını olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Öğretmen beklentilerinin çocukların akademik kazanımlarına ilişkin etkileri yapılan çalışmalar doğrultusunda bilinmesine rağmen, öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Johnston ve ark., 2022; Bardach ve ark., 2022). Bir çalışmada öğretmen beklentilerinin öğretmen-çocuk ilişkisini çatışma boyutunda etkilediği bulunmuştur. Yani sınıftaki çocuklar için yüksek beklentilere sahip öğretmenler çocuklarla daha az çatışma yaşamaktadır. Bu bağlamda yüksek öğretmen beklentilerinin öğretmen-çocuk arasındaki çatışmayı azaltmadaki gücünün önleyici yönüne vurgu yapılabilir ve koruyucu bir faktör olarak değerlendirilebilir (Trang & Hansen, 2021).

Farklı bir çalışmada çocuklar, öğretmenlerin kendileriyle olumlu ilişkiler kurmaya zaman ayırdığı etkileşimlerde öğretmen beklentilerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin çocuklarla sıcak ve olumlu ilişkiler yaşadığı, ayrıca çocukların ihtiyaçlarına daha fazla özen gösterdiği bulunmuştur (Johnston ve ark., 2022).

Öğretmen beklentileri, öğretmen-çocuk arasında farklı etkileşim modellerine sebep olmaktadır. Örneğin öğretmenler yüksek beklenti geliştirdikleri çocuklara daha fazla gülümsemekte ve göz teması kurmaktadır (Rosenthal, 1973). Bu sözlü olmayan iletişim biçimleri öğretmen-çocuk arasında olumlu ve sıcak bir iklimin oluşmasını desteklemektedir. Tüm bunlar beklentiyi elinde tutan kişi öğretmen tarafından oluşturulmaktadır. Çocuklar öğretmenlerin beklentileri bağlamında edindikleri bu çevresel ipuçlarını çözmekte hızlıdır ve olumlu bir iklimde mi yoksa fiziksel olarak kaçınmaları gereken stresli bir ortamda mı olduklarını anlayabilmektedir. Çocukların bu anlayışı öğretmen-çocuk arasındaki olumlu veya çatışmalı etkileşimlerin temellerini oluşturmaktadır (Sansanwal, 2019). Bu durum öğretmenlerin yüksek beklentili çocuklarla olumlu, düşük beklentili çocuklarla olumsuz etkileşimler yaşama ihtimalinin yüksek olmasını açıklamaktadır. Öğretmen beklentilerinin yüksek veya düşük olmasının yanı sıra mantıklı, gerçekçi ve çocukların gelişimine uygun olması da önemlidir. Çocuklar gelişime uygun olmayan beklentileri her zaman karşılayamayabilir. Bu durum da öğretmen-çocuk arasında çatışmalı ilişkilere sebep olmaktadır (Trang ve Hansen, 2021).

Mevcut çalışma bulguları da öğretmen-çocuk ilişkisinde öğretmen beklentilerine yönelik sınırlı sayıdaki çalışmaları destekleyen ek bir sonuç ortaya koymuştur. Çalışma sonuçları doğrultusunda öğretmen-çocuk arasındaki olumlu ilişkileri etkileyen nedenlerden birinin de öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentileri olduğu görülmektedir. Bu etki düzeyi düşük olabilir ama öğretmen-çocuk ilişkisini şekillendirme gücüne sahip olduğu için önemli bir değişken olarak değerlendirilebilir. Çocukların akademik becerilerine ilişkin gerçekçi ve yüksek beklentiler oluşturmak öğretmenler açısından daha somuttur. Ancak akademik becerilere kıyasla çocukların sosyal becerilerine yönelik

beklentiler öğretmenler için biraz daha soyut kalabilmektedir. Bu durum da okul öncesi öğretmenlerin sosyal becerilere yönelik beklentilerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerindeki düşük etki büyüklüğünü açıklayabilir.

6. Okul öncesi öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine etkisinde nedensel yüklemeye düzeyleri aracı rol oynamaktadır.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarına yönelik değerlendirmeleri ile öğretmen-çocuk etkileşimi arasındaki ilişkide öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışlara ilişkin nedensel yüklemelerinin anlamlı bir düzeyde aracı etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi, öğretmenlerin çocuğun dışsallaştırılmış davranışına yönelik değerlendirmeleri arttıkça öğretmen-çocuk arasındaki çatışma durumunun arttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu süreçte öğretmenlerin çocuğun dışsallaştırılmış davranışına yönelik geliştirdiği nedensel yüklemelerinin de etkisinin olduğunu göstermektedir. Yani öğretmen-çocuk arasındaki çatışmalı etkileşimleri açıklarken, öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışları değerlendirmelerinin yanı sıra bu davranışlara ilişkin geliştirdikleri nedensel yüklemelerinin de önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirmeleri istendiğinde, bu süreci etkileyen öğretmen yargılarını göz önünde bulundurmak önemlidir. Çünkü öğretmen yargıları, çocukların davranışlarını değerlendirme ve yorumlamada filtre görevi görmekte ve öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinin, öğretmenlerin gerçekleştirdiği nedensel yüklemelere tabi olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin çocukların davranışlarını yorumlama şekli, yalnızca davranışı nasıl yönettiklerini değil aynı zamanda çocukla olan etkileşimlerini de etkilemektedir (Yoder & Williford, 2019).

Thijs ve Koomen (2009) öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin öğretmenlerin çocukların sosyal ve kişilerarası sorunlarını değerlendirmeleri ve nedensel yüklemelerinden nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Çalışma hipotezlerinden biri, öğretmen-çocuk ilişkisinin

kalitesi ile öğretmenlerin algıladığı sorunlar arasındaki ilişkinin öğretmenlerin nedensel yüklemeleri tarafından hafifletildiğini varsaymıştır. Bu hipotez, öğretmen-çocuk ilişkisi bağımlılık ve çatışma durumundayken desteklenmemiştir. Ancak öğretmenlerin çocuklara yönelik hem kişilerarası hem de sosyal problem algıları söz konusu olduğunda, yakın öğretmen-çocuk ilişkileri etkilenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin davranış sorunları üzerinde çocukların daha fazla kontrole sahip olduğunu düşünmesi hem kişilerarası hem de sosyal sorunların etkisini arttırmıştır. Çocukların davranışlarına ilişkin öğretmen algısının doğasını ve değişkenliğini araştıran başka çalışmalar, olumsuz yönde nedensel yüklemelerde bulunan öğretmenlerin çocukların davranışlarını yıkıcı olarak değerlendirme olasılıklarının yüksek olduğunu bulmuştur (Nemer, 2019; Yoder & Williford, 2019). Öğretmenlerin çocukların davranışlarını algılama biçimi ve nedensel yükleme süreçleri öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini ve yönünü etkilediği hem alan yazındaki çalışmalarla hem de mevcut araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocuklarla olumsuz ilişkiler yaşamasında nedensel yüklemelerinin önemli bir payı bulunmaktadır. Olumsuz nedensel yüklemeler öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocuklara yönelik olumsuz algılara ve düşüncelere sahip olmasına sebep olabilir (Kauppi & Pörhölä, 2012). Bu durum da çocukların öğretmenleri ile yakın ve sıcak ilişkiler kurmasını engelleyebilir. Öğretmen-çocuk ilişkisinde öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin önemini fark eden araştırmacılar, sorunlu davranış sergileyen çocuklarla öğretmenleri arasındaki etkili iletişimi arttıracak, kanıta dayalı bir müdahale programı uygulamıştır. Program sonunda sorunlu davranış sergileyen çocuklara yönelik öğretmenlerin nedensel yüklemelerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı bulunmuştur (McCullough ve ark., 2022). Çalışma sonucu, öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin değişime karşı dirençli olduğunu ve önceki deneyimlerinden beslendiğini göstermektedir. Mevcut çalışmadaki öğretmenler de önceki deneyimlerinden etkilenmiş olabilir ve bu da çocuklarla olumsuz etkileşimlerini açıklayabilir. Öğretmen-çocuk ilişkisini hem doğrudan

hem de dolaylı şekilde etkileyen nedensel yüklemelerin temelinde yer alan faktörlerin detaylı bir şekilde incelenmesi, öğretmen-çocuk ilişkisi açısından, araştırmacılara farklı bakış açıları sunabilir.

7. Okul öncesi öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine etkisinde öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri aracı rol oynamaktadır.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, çocukların dışsallaştırılmış davranışları ile öğretmen-çocuk etkileşimi arasındaki ilişkide çocukların sosyal becerilerine ilişkin öğretmen beklentilerinin anlamlı düzeyde aracı etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Yani çocukların dışsallaştırılmış davranışları bağlamında öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimleri açıklarken, hem öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışları değerlendirmelerinin hem de çocukların sosyal becerilerine ilişkin geliştirdikleri beklentileri bir arada ele almak gerekmektedir. Öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin aracı etki düzeyi düşük olmasına rağmen çocukların dışsallaştırılmış davranışları ile öğretmen-çocuk etkileşimi arasındaki ilişkisinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Öğretmen beklentilerini inceleyen son 30 yıldaki çalışmalar, öğretmen beklentilerinin çocukların davranışlarından, sınıftaki bağlamsal-ilişkisel etkileşimlerden ve öğretmen-çocuk arasındaki ilişkilerden etkilendiğini göstermektedir (Wang ve ark., 2018). Öğretmenler beklentileri doğrultusunda sınıftaki her bir çocuğa farklı davranışlarda bulunmaktadır ve bu durumun da çocuk kazanımlarını etkilediği bilinmektedir (Hornstra ve ark., 2018). Bir çalışmada, çocuklarla etkileşime girme, geri dönüt verme ve olumlu sınıf iklimi oluşturma açısından düşük beklentili öğretmenler ile yüksek beklentili öğretmenler arasında büyük farklar olduğu bulunmuştur (Rubie-Davies, 2007). Yine farklı bir çalışmada yüksek beklentili öğretmenlerin çocuklarla göz teması kurduğu ve iletişime geçtiği, çocukların öğrenmelerini desteklemek için çaba sarf ettiği, bilişsel olarak daha zorlu görevler verdiği bulunmuştur (Aydın & Ok, 2022). Önceki çalışmalara paralel olarak mevcut çalışmada da yüksek beklentilere sahip öğretmenler çocukların dışsallaştırılmış davranışlarının daha fazla

farkında olduğu görülmektedir. Yüksek beklentilere sahip öğretmenler çocukları daha fazla gözlemlediği ve etkileşime geçtiği için çocukların dışsallaştırılmış davranışlarını yakalama ihtimalleri daha yüksek olabilir. Öğretmenler farkına vardıkları bu olumsuz durumu önlemek ve olumlu sınıf iklimini koruyabilmek için dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocuklarla olumlu ilişkiler kurma eğiliminde olduğu şeklinde açıklanabilir.

Öğretmen beklentilerinin uzun vadeli çocuk kazanımları üzerindeki etkisi son yıllarda yapılan çalışmalarda ele alınmıştır. Bu çalışmalar öğretmen beklentilerinin çocukların akademik kazanımları üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Hinnant ve ark., 2009; Rubie-Davis ve ark., 2018). Bir çalışma öğretmen beklentilerinin etkisinin ikinci yıldan itibaren sabit kaldığını bulmuştur (De Boer ve ark., 2010). Başka bir çalışmada Rubie-Davis ve ark. (2014) öğretmen beklentilerinin anasınıfı, birinci ve dördüncü sınıftaki çocukların yıl sonu başarısını etkilediğini bulmuştur. Ayrıca araştırmacılar daha uzun vadeli sonuçları incelediğinde anasınıfındaki öğretmen beklentilerinin çocuğun birinci ve dördüncü sınıftaki başarısını da ön gördüğünü bulmuştur. Öğretmen beklentilerinin çocukların sosyal-duygusal kazanımlarına yönelik uzun vadeli araştırma sonuçlarına ulaşamamıştır. Ancak akademik sonuçlar ışığında çocukların sosyal-duygusal kazanımlarında da benzer şekilde sonuçlar elde dileyebileceği söylenebilir. Yani öğretmen beklentileri çocukların daha sonraki öğretmenleri ile gerçekleştirecekleri olumlu ya da olumsuz ilişkileri öngörebilir. Özellikle de bu durum risk faktörü olarak değerlendirilen dışsallaştırılmış davranışlar sergileyen çocuklar için önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü yüksek beklentili öğretmenlerin çocukların davranışlarını yönetirken daha olumlu ve önleyici stratejiler tercih ettiği, düşük beklentili öğretmenlerin ise istenmeyen davranışlara olumsuz tepki verme eğiliminde olduğu bilinmektedir (Rubie-Davis, 2014; Rubie-Davis & Flint, 2020). Bu bağlamda öğretmen beklentilerinin sınıf süreçlerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların mevcut öğretmenleri ve ilerleyen dönemlerdeki öğretmenleri ile ilişkileri hakkında önemli ipuçları verdiği söylenebilir.

8. Okul öncesi öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorununu değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisi üzerine etkisinde öğretmenlerin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ve nedensel yüklemeleri aracı rol oynamaktadır.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranış sorunlarını değerlendirmelerinin, öğretmen-çocuk etkileşimini sosyal becerilere yönelik beklentileri ve nedensel yüklemeleri aracılığıyla etkilediğini göstermektedir. Modelde her iki değişkenin de anlamlı bir aracı değişken olduğu görülmektedir. Değişkenlerin modeli etkileme düzeyleri incelendiğinde nedensel yüklemelerin sosyal becerilere ilişkin beklentilere kıyasla daha baskın olduğu görülmektedir. Yani öğretmen dışsallaştırılmış davranış sorunları sergileyen bir çocuğu değerlendirirken, çocukla mevcut etkileşimlerine ilişkin bazı çıkarımlarda bulunmaktadır. Bu çıkarımlar davranışa ilişkin geliştirdikleri nedensel yüklemelerden ve çocukların sahip olmasını bekledikleri sosyal becerilerden etkilenmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin daha baskın olduğu görülmektedir. Ayrıca hem nedensel yüklemeler hem de öğretmen beklentileri değişkenleri birlikte ele alındığında, H6 ve H7 hipotezlerindeki sonuçlara kıyasla, dolaylı etki düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin beklentilerinin nedensel yüklemelerini etkilediği ve bu durumun çocuk kazanımlarına katkı sunduğu ifade edilmektedir. Örneğin farklı beklentilere sahip öğretmenlerin çocukların davranışlarına veya akademik kazanımlarına yönelik nedensel yüklemelerinde farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur (Murdock-Perriera & Sedlacek, 2018). Farklı bir çalışmada ise öğretmenlerin sahip oldukları beklentilerin nedensel yüklemelerinden etkilenebileceği tartışılmıştır. Öğretmen, başarısızlığı çocukların kontrollerinde olmayan durumlara atfettiğinde bu çocuklara yönelik beklentileri daha yüksek ve ilişkileri ise daha sıcak ve olumlu olmaktadır (Dabach ve ark. 2018). Her iki çalışmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin ve beklentilerinin birbirlerinden etkilenebileceğini ve öğretmenin çocuklar için alacağı kararları etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde mevcut çalışmada öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin öğretmen-çocuk

etkileşiminde daha baskın olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocuklarla etkileşimlerini düzenlerken beklentilerinin yanı sıra nedensel yüklemelerinden daha fazla etkilendiğini göstermektedir. Çalışma kapsamında nedensel yüklemeler ile beklentiler arasındaki etkileşim incelenmemiştir. Bu iki değişken arasındaki etkileşimlerin incelenmesi, alan yazında öğretmen-çocuk ilişkisine yönelik yeni açıklamalar sunabilir.

Öğretmenlerin davranışa ilişkin nedensellik arayışlarındaki istikrar boyutu (Aynı sonucun tekrarlanma olasılığı var mı?), çocuğa ilişkin başarı ve başarısızlık beklentilerini etkilemektedir (Graham, 2020). Bu bağlamda öğretmenler düşük yetenekli olarak nedensel yüklemelerde bulunduğu çocuğa yönelik daha düşük beklentiler geliştirebilmektedir (Graham, 1984). Benzer şekilde başka bir çalışmada, öğretmen adayları öğrenme güçlüğü olan çocukları yeteneksiz olarak değerlendirmiş ve olumsuz nedensel yüklemelerde bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik olumsuz başarı beklentileri geliştirmesine sebep olmuştur (Woodcock & Vialle, 2011). Haraoka (1991) çalışmasında, yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin çocukların başarısını yeteneklerine atfetme eğiliminde olduğunu bulmuştur. Daha önceki çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmalar da çocukların akademik kazanımlarına odaklandığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda, çalışmaya katılan öğretmenlerin de çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını çocuğun bireysel özellikleri ve yetenekleri gibi içsel faktörlere atfettiğini söylemek mümkündür. Öğretmen beklentileri nedensel yüklemelerin tersi bir şekilde öğretmen-çocuk etkileşimini olumlu yönde etkilemesine rağmen nedensel yüklemelerle birlikte değerlendirildiğinde etki düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, alan yazındaki çalışmalardan elde edilen bulgular gibi beklenti ile nedensel yüklemeler arasında bir etkileşimin olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu sınıf iklimi ve yönetimi bağlamında ele alındığında anlamlı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Akademik beceriler çocukların bireysel gelişimlerini etkilemektedir. Öğretmen açısından düşünüldüğünde, bu alanda meydana gelebilecek aksamalar sınıf topluluğu açısından büyük sorunlara yol

açmayabilir. Ancak söz konusu çocukların sosyal becerileri ve öğretmen-çocuk ilişkileri olduğunda bu alanda meydana gelebilecek sorunlar hem sınıf iklimini hem de öğretimsel süreçleri olumsuz yönde etkilemektedir (Rucinski ve ark., 2018). Bu bağlamda düşünüldüğünde diğer çalışmalardaki gibi çocukların akademik kazanımları ele alındığında öğretmen beklentilerinin de nedensel yüklemeye kadar etkili olması anlaşılabilir bir durumdur. Mevcut çalışma gibi çocukların sosyal becerileri ele alındığında ise öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlama ve sınıf iklimini koruma gibi kaygılarından ötürü dışsallaştırılmış davranışı çözümlmek için beklentilerden ziyade daha fazla nedensel yüklemelerde bulunması anlamlı bir çaba olarak değerlendirilebilir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler yer almaktadır.

Sonuç

Sonuçlar araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlerin sırasına göre ele alınmıştır. Araştırmanın birinci hipotezine göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dışsallaştırılmış davranışlarını değerlendirmelerinin öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Öğretmenlerin dışsallaştırılmış davranışlara yönelik değerlendirmeleri arttıkça öğretmen-çocuk ilişkisi olumsuz yönde etkilenmektedir.

Araştırmanın ikinci hipotezine göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dışsallaştırılmış davranışlarını değerlendirmeleri nedensel yüklemelerini olumlu yönde etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenleri çocukların dışsallaştırılmış davranışlarını olumsuz yönde değerlendirdikçe bu davranışları çocukların içsel özelliklerine yükleme eğilimleri de artmaktadır.

Araştırmanın üçüncü hipotezine göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dışsallaştırılmış davranışlarına ilişkin nedensel yüklemeleri öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler dışsallaştırılmış davranış sorunlarını çocuğun içsel faktörlerine ve bu davranışların değişmeyeceğine dair nedensel yüklemeleri öğretmen-çocuk etkileşimini çatışma boyutuna taşımaktadır.

Araştırmanın dördüncü hipotezi desteklenmemiştir ve araştırmada elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dışsallaştırılmış davranışları değerlendirmelerinin çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentilerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenler daha fazla dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocuklardan sosyal becerilere daha fazla sahip olmasını beklemektedir.

Araştırmanın beşinci hipotezine göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentileri öğretmen-çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenler çocukların sosyal becerilerine ilişkin yüksek beklentiler geliştirmesi, öğretmen-çocuk ilişkisinde sıcak ve yakın bir etkileşimin ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Araştırmanın altıncı hipotezine göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını değerlendirmesi, davranışlara ilişkin nedensel yüklemeleri aracılığıyla öğretmen-çocuk ilişkisini etkilemektedir. Öğretmen-çocuk etkileşiminde öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranışları değerlendirmelerinin yanı sıra öğretmenlerin nedensel yüklemeleri üzerinden de etkisi olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın yedinci hipotezine göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını değerlendirmesi, çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentileri aracılığıyla öğretmen-çocuk ilişkisini etkilemektedir. Öğretmen-çocuk etkileşiminde öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranışları değerlendirmelerinin yanı sıra öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin de etkisi olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sekizinci hipotezine göre okul öncesi öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranış sorunlarını değerlendirmesi, çocukların davranışlarına ilişkin nedensel yüklemelerinden ve çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinden etkilenecek öğretmen-çocuk ilişkisini şekillendirmektedir. Öğretmen-çocuk etkileşiminde öğretmenlerin çocukların dışsallaştırılmış davranışları değerlendirmelerinin yanı sıra öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin ve nedensel yüklemelerinin de etkisi olduğu bulunmuştur.

Öneriler

Bu bölümde çalışma sonuçları doğrultusunda sınıf iklimini iyileştirmek ve olumlu öğretmen-çocuk ilişkisini desteklemek için araştırmacılara ve öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çalışma kapsamında öğretmen beklentilerinin ve nedensel yüklemelerinin etkileri sosyal-duygusal bağlamda ele alınmıştır. Daha önceki çalışmaların sıklıkla akademik becerilere yoğunlaştığı dikkate alındığı zaman, ileri ki dönemlerde gerçekleştirilecek çalışmalar hem çocuğu hem de öğretmeni ilgilendiren sosyal-duygusal becerileri dahil edebilir.

Çalışma kesitsel bir sonuç sunmuştur. Değişkenlerin sınıf iklimi ve öğretmen-çocuk ilişkisi bağlamında uzun vadeli etkileri ortaya konulabilir.

Çalışma nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Mevcut etkileşimlerin özellikle öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin ve beklentilerinin nedenleri ve sonuçları hakkında daha derinlemesine incelemeler gerçekleştirmek için nitel araştırma yöntemlerine de yararlanılabilir.

Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için öğretmen beklentilerinin ve nedensel yüklemelerinin önemi ortadadır. Bu bağlamda öğretmenlerin çocukların gelişim düzeylerine uygun ve gerçekçi beklentiler ve nedensel yüklemeler oluşturması için müdahale programları hazırlanabilir.

Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler

Öğretmen yetiştiren kurumlar hizmet öncesinde seçmeli derslerle ve hizmet içinde ise koçluk gibi yöntemleri kullanarak öğretmenlerin nedensel yüklemeleri ve beklentilerine ilişkin farkındalık düzeylerini arttırmalıdır.

Çocukların gelişimlerine ve ihtiyaçlarına uygun beklentiler geliştirebilme konusunda öğretmenler için içerikler hazırlanabilir. Bu içeriklerde öğretmen beklentilerini etkileyen içsel ve dışsal unsurlar, öğretmen beklentilerinin çocuk kazanımlarını nasıl etkilediği açıklanabilir.

Sınıfta akademik veya sosyal bağlamda olumsuz durumlar meydana geldiğinde öğretmenlerin nedensel yüklemelerinin çocuğu öğrenme sürecine katacak ve motive

edecek şekilde olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmenlerin nedensel yüklemelerini şekillendiren süreçleri, değişkenleri ve izlenecek yolları öğretmenlerle paylaşmalıdır. Beklentilerde olduğu gibi nedensel yüklemelerinin de çocuk kazanımları üzerindeki etkileri vurgulanmalıdır.

Gelişime uygun uygulamalara ilişkin öğretmen farkındalığı artırılabilir. Bu da öğretmenlerin çocukların gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları hakkında bilgi düzeyini olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenler bu sayede beklenti ve nedensel yükleme oluştururken çocuğun gelişimsel özelliklerini, ailesel ve kültürel faktörlerini dikkate alabilir. Böylece öğretmenler daha olumlu sınıf iklimi oluşturabilirler.

Dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların öğretmenler ile çatışmalı ilişkiler yaşadığı bilinmektedir. Bu durum çocukların hem akranlarıyla ilişkilerini hem de akademik kazanımlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Her çocuğun bireysel ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği kapsayıcı bir eğitim sisteminde, dışsallaştırılmış davranış sorunu gösteren çocukların kayıplarının önüne geçilmesi için öğretmenlerin bu çocuklara yönelik geliştirdikleri nedensel yükleme biçimlerine ve yüksek beklenti oluşturmaya yönelik farkındalık çalışmaları gerçekleştirilebilir. Bu sayede öğretmen çatışma yaşama ihtimali olan çocuğa karşı daha duyarlı bir şekilde yaklaşabilir ve çocuğun potansiyelini daha üst seviyelere çıkartabilir.

Kaynaklar

- Acar Güvendir, M., & Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52).
- Acar, I. H., Kutaka, T. S., Rudasill, K. M., Torquati, J. C., Coplan, R. J., & Yıldız, S. (2020). Examining the roles of child temperament and teacher-child relationships as predictors of Turkish children's social competence and antisocial behavior. *Current Psychology*, 39, 2231-2245. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9901-z>
- Acar, I. H., Torquati, J. C., Garcia, A., & Ren, L. (2018). Examining the roles of parent-child and teacher-child relationships on behavior regulation of children at risk. *Merrill-Palmer Quarterly*, 64(2), 248-274. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.64.2.0248>
- Acar, I. H., Veziroglu-Celik, M., Garcia, A., Colgrove, A., Raikes, H., Gönen, M., & Encinger, A. (2019). The qualities of teacher-child relationships and self-regulation of children at risk in the United States and Turkey: The moderating role of gender. *Early Childhood Education Journal*, 47, 75-84. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0893y>
- Acar, I. H., Veziroğlu-Çelik, M., Rudasill, K. M., & Sealy, M. A. (2022). Preschool children's self-regulation and learning behaviors: The moderating role of teacher-child relationship. *Child & Youth Care Forum*, 51, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09615-3>
- Ağcagül, G. (2019). *Değer Beklenti Kuramı Bağlamında Halkla İlişkiler Mesleği: Halkla İlişkiler Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma* (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.4.709>

- Aksoy, P., & Baran, G. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 663-669. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.214>
- Aksu, G., Eser, M.T. & Güzeller, C.O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Detay Yayıncılık. Ankara.
- Alamos, P., & Williford, A. P. (2020). Exploring dyadic teacher–child interactions, emotional security, and task engagement in preschool children displaying externalizing behaviors. *Social Development*, 29(1), 339-355. <https://doi.org/10.1111/sode.12403>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Alevriadou, A., & Pavlidou, K. (2016). Teachers' interpersonal style and its relationship to emotions, causal attributions, and type of challenging behaviors displayed by students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(3), 213-227. <https://doi.org/10.1177/1744629515599108>
- Alisinanoğlu, F., & Özbey, S. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 4(1).
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.84.3.261>

- Andreou, E., & Rapti, A. (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected Interventions. *Behaviour Change*, 27(1). <https://doi.org/10.1375/bech.27.1.53>
- Anık, C. (2007). Eğiticinin performansını niteleyen faktörler. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (43), 133-168.
- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2022). Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 33(1), 107-120. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
- Arbeau, K. A., & Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 291-318. <https://www.jstor.org/stable/23096109>
- Ataş, A., Efeçinar, H. ve Tatar, A. (2016). Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 71-85.
- Atış Akyol, N. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerinde akran ilişkilerinin aracı rolü.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hecettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Auwarter, A. E., & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 242-246. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.243-246>

- Aydın, Ö., & Ok, A. (2022). A systematic review on teacher's expectations and classroom behaviors. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 247-274. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.011>
- Babad, E. (1990). Calling on Students: How A Teacher's Behavior can Acquire Disparate Meanings in Students'minds. *The Journal of Classroom Interaction*, 1-4. <https://www.jstor.org/stable/23870574>
- Bagraim, J. J. (2003). The nature of measurement of multiple commitment foci amongst South African knowledge workers. *Management Dynamics*, 12(2), 13-23.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259-300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bartlett M.S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Psychology Statistical Section* 3, 77–85.
- Battal, Ş., & Akman, B. (2022). Responsive Classroom Management Practices in the Context of Preschool Teachers' Professional Experiences. *Cukurova University*

<https://doi.org/10.14812/cufej.1135750>

- Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in psychology*, 6, 635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>
- Belcher, M. (2022). *Teacher Expectations: Impact on Student Learning Outcomes* (Doctoral Dissertation). San Diego State University.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social–emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 156.
- Bilir Seyhan, G., Ocak Karabay, S., Arda Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. (2019). The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher–children relationships and children's social competence in Turkey. *International journal of psychology*, 54(1), 61-69. <https://doi.org/10.1002/ijop.12426>
- Binsaeed, M. Y. (2021). *The predictive power of special education teachers' causal attributes regarding behavioral action strategies for students with emotional and behavioral disorders*. (Doctoral dissertation). Saint Louis University.

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Blackwell, A. L., Yeager, D. C., Mische-Lawson, L., Bird, R. J., & Cook, D. M. (2014). Teaching children self-regulation skills within the early childhood education environment: A feasibility study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 7(3-4), 204-224. <https://doi.org/10.1080/19411243.2014.966013>
- Blanchette, I., & Richards, A. (2010). The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition & Emotion*, 24(4), 561-595. <https://doi.org/10.1080/02699930903132496>
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *Bmj*, 314(7080), 572. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>
- Bosman, R. J., Zee, M., & Koomen, H. M. (2019). Do teachers have different mental representations of relationships with children in cases of hyperactivity versus conduct problems?. *School Psychology Review*, 48(4), 333-347. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0086.V48-4>
- Bowlby, J. (2005). *A secure base: Clinical applications of attachment theory* (Vol. 393). Taylor & Francis.
- Brault, M. C., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Breeman, L. D., Tick, N. T., Wubbels, T., Maras, A., & Van Lier, P. A. (2014). Problem behaviour and the development of the teacher-child relationship in special education. In *Interpersonal Relationships in Education* (pp. 25-35).

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational psychologist*, 18(3), 200-215. <https://doi.org/10.1080/00461528309529274>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0029908>
- Brophy, J. E., & Rohrkemper, M. M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 295-311. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.73.3.295>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V. A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J., & Qi, C. H. (2020). Teacher-child interaction quality moderates social risks associated with problem behavior in preschool classroom contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, 101103. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101103>
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Both-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 77(2), 371-383. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00876.x>
- Burns, C. (2022). *Teachers Attributions of Student Behavior and How Those Relate to Recommended Intervention Actions*. (Doctoral dissertation), William James College.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem. Ankara
- Büyükkuysal, M. Ç., & Öz, İ. İ. (2016). Çoklu doğrusal bağıntı varlığında en küçük karelere alternatif yaklaşım: Ridge regresyon. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 110-114.
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2015). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5>.
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher-child relationship. *Social Development*, 28(1), 3-21. <https://doi.org/10.1111/sode.12320>
- Carneiro, A., Dias, P., & Soares, I. (2016). Risk factors for internalizing and externalizing problems in the preschool years: Systematic literature review based on the child behavior checklist 1½-5. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2941-2953. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0456-z>
- Carroll, M., Baulier, K., Cooper, C., Bettini, E., & Green, J. G. (2023). US Middle and High School Teacher Attributions of Externalizing Student Behavior. *Behavioral Disorders*, 48(4), <https://doi.org/10.1177/01987429231160705>
- Carter, K., & Doyle, W. (2013). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In *Handbook of classroom management* (pp. 383-416). Routledge.
- Carter, L. M., Williford, A. P., & LoCasale-Crouch, J. (2014). Reliability and validity of a measure of preschool teachers' attributions for disruptive behavior. *Early Education and Development*, 25(7), 949-972. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.898358>

- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2007). The STARE: The scale for teachers' assessment of routines engagement. *Young Exceptional Children*, 11(1), 2-15. <https://doi.org/10.1177/109625060701100101>
- Caulfield, J. (2007). What motivates students to provide feedback to teachers about teaching and learning? An expectancy theory perspective. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*. 1(1).
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3). <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Chang, M. L., & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 95-127). Springer.
- Chen, S., Phillips, B., & Izci, B. (2018). Teacher–child relational conflict in Head Start—exploring the roles of child behaviour, teacher stress, and bias, and classroom environment. *Early Child Development and Care*. 190(8), 1174-1186. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1524378>
- Chitiyo, J., & May, M. E. (2018). Factors predicting sustainability of the schoolwide positive behavior intervention support model. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(2), 94-104. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1385446>

- Clemons, B. (2021). *Preservice Teachers' Educational Attributions and Expectations* (Doctoral Dissertation) Johns Hopkins University.
- Coleman, M. S. (1996). *Teacher attributions of children's problem behavior: An investigation of the effectiveness of a decision-making approach in changing attributions*. (Doctoral dissertation) Allegheny University of Health Sciences.
- Cooper, H. (1983). *Communication of teacher expectations to students. Teacher and Student perceptions: Implications for learning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, H. M., & Baron, R. M. (1977). Academic expectations and attributed responsibility as predictors of professional teachers' reinforcement behavior. *Journal of educational psychology*, 69(4), 409. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.69.4.409>
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/17408980701712148>
- Çelik, E. & Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*. Anı. Ankara.
- Çifci, İ. & Sucuoğlu, B. (2004). *Bilimsel süreç yaklaşımlarıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan, D., & Yagmurlu, B. (2010). The psychometric evaluation of the social competence and behavior evaluation scale with Turkish preschoolers. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17, 3-14.
- Dabach, D. B., Suárez-Orozco, C., Hernandez, S. J., & Brooks, M. D. (2018). Future perfect?: Teachers' expectations and explanations of their Latino immigrant students' postsecondary futures. *Journal of Latinos and Education*, 17(1), 38-52. <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1281809>

- Daoud, J. I. (2017). Multicollinearity and regression analysis. *Journal of Physics: Conference Series*, 949 (1), <https://doi.org/10.1088/1742-6596/949/1/012009>
- De Boer, H., Bosker, R. J., & van der Werf, M. P. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017289>
- De Boer, H., Timmermans, A. C., & Van Der Werf, M. P. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: Narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 180-200. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>
- Demir, E. (2019). *R diliyle istatistik uygulamaları*. Pegem. Ankara.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Devine, R.T. (2020). Theory of Mind. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T.K. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_894
- Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2010). Chinese teachers' attributions and coping strategies for student classroom misbehaviour. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(3), 321-337. <https://doi.org/10.1080/02188791.2010.495832>
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27(3), 327-347.

- Dix, T., & Lochman, J. E. (1990). Social cognition and negative reactions to children - A comparison of mothers of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 418–438. <https://www.proquest.com/openview/1733c9abaa2a1324a3c4b558b834de78/1?pg-origsite=gscholar&cbl=1818750>
- Dix, T., Ruble, D. N., Grusec, J. E., & Nixon, S. (1986). Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development*, 57, 879–894. <https://doi.org/10.2307/1130365>
- Donovan, J. (2001). Work motivation. In N. Anderson, D. Ones, H. Sinangil & C. Viswesvaran (Ed.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher–child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 588–599. <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21, 38–64. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280802657449>.
- Ellsworth, P. C. (2013). Appraisal theory: Old and new questions. *Emotion Review*, 5(2), 125–131. <https://doi.org/10.1177/1754073912463617>
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, K. (2008). Reducing behavior problems in the elementary school classroom. IES Practice Guide, 20(8), 12–22. <http://teachersity.org/Reading4.pdf>

- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği'nin" geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 1-18.
- Espinosa, L. M., & Laffey, J. M. (2003). Urban primary teacher perceptions of children with challenging behaviors. *Journal of Children and Poverty*, 9(2), 135-156. <https://doi.org/10.1080/10796120305436>
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2012). *Exploratory factor analysis*. Oxford University Press.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2013). *Social Cognition: From brains to culture*. Sage.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.50.5.992>
- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In *International handbook of emotions in education* (pp. 504-529). Routledge.
- Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K., Reck, C., & Pekrun, R. (2020). Who enjoys teaching, and when? Between-and within-person evidence on teachers' appraisal-emotion links. *Frontiers in Psychology*, 11, 1092. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01092>
- Frith, C., & Frith, U. (2005). Theory of mind. *Current biology*, 15(17), R644-R645.
- Frohlich, J. R. (2017). *Examining Practicing Teachers' Cognitions and Emotions Towards Students with FASD Using Attribution Theory*. (Master dissertation), University of Alberta]. <https://doi.org/10.7939/R3PK07F90>

- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction, 66*, 101296. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavriniades, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools, 39*(5), 583-595. <https://doi.org/10.1002/pits.10049>
- Glock, S., & Kleen, H. (2021). The role of preservice teachers' implicit attitudes and causal attributions: A deeper look into students' ethnicity. *Current Psychology, 1-11*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02000-2>
- Glock, S., Shevchuk, A., & Kleen, H. (2022). Why Is Murat's Achievement So Low? Causal Attributions and Implicit Attitudes Toward Ethnic Minority Students Predict Preservice Teachers' Judgments About Achievement. *Frontiers in Psychology, 13*, 819793. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.819793>
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of teacher education, 38*(4), 32-47. <https://doi.org/10.1177/002248718703800406>
- Graham, J.L., White, S.L.J., Cologon, K., & Pianta, R.C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching?. *Teaching and Teaching Education, 96*, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Graham, S. (1984). Communicating sympathy and anger to Black and White children: The cognitive (attributional) consequences of affective cues. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(1), 40. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.47.1.40>
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review, 3*(1), 5-39. <https://doi.org/10.1007/BF01323661>

- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the student—teacher relationship scale (STRS) in the Greek educational setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 108-120. <https://doi.org/10.1177/0734282907306894>
- Hajovsky, D. B., Oyen, K. A., Chesnut, S. R., & Curtin, S. J. (2020). Teacher—student relationship quality and math achievement: The mediating role of teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 57(1), 111-134. <https://doi.org/10.1002/pits.22322>
- Hasty, L. M., Quintero, M., Li, T., Song, S., & Wang, Z. (2023). The longitudinal associations among student externalizing behaviors, teacher-student relationships, and classroom engagement. *Journal of school psychology*, 100, 101242.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J.L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S.E., Brackett, M.A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Haraoka K. (1991). Perceived teacher's expectations, causal attribution of test results and pupils' motivation. *The Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 30(3), 229-241. <https://doi.org/10.2130/jjesp.30.229>

- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97(3), 363–386. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.363>
- Hart, S. C., & DiPerna, J. C. (2017). Teacher beliefs and responses toward student misbehavior: Influence of cognitive skill deficits. *Journal of applied school psychology*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/15377903.2016.1229705>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley
- Hinnant, J. B., O'Brien, M., & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 662. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0014306>
- Ho, I. T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, 24(3), 375-391. <https://doi.org/10.1080/0144341042000211706>
- Horn, E. P., McCormick, M. P., O'Connor, E. E., McClowry, S. G., & Hogan, F. C. (2021). Trajectories of teacher–child relationships across kindergarten and first grade: The influence of gender and disruptive behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.003>
- Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 324-345. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550841>

- Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 317–332). The Guilford Press.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Hurley, A. E., Scandura, T. A., Schriesheim, C. A., Brannick, M. T., Seers, A., Vandenberg, R. J., & Williams, L. J. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: Guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior*, 667-683.
<https://www.jstor.org/stable/3100253>
- International Test Commission (2017). ITC guidelines for translating and adapting tests.
https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Jamil, F. M., Larsen, R. A., & Hamre, B. K. (2018). Exploring longitudinal changes in teacher expectancy effects on children's mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49(1), 57-90.
<https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.49.1.0057>
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2019). A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways. *Australian Journal of Education*, 63(1), 44-73.
<https://doi.org/10.1177/0004944118824420>
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2022). 'That teacher really likes me'-Student-teacher interactions that initiate teacher expectation effects by developing caring relationships. *Learning and Instruction*, 80, 101580.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101580>

- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions the attribution process in person perception. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 219-266). Academic Press.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Justice, L., Pullen, P., Hall, S., & Pianta, R. (2003). *MTP curriculum for early literacy and oral language support*. Unpublished manuscript, University of Virginia, Charlottesville.
- Karaşahin, H., Totan, T., & Aksu, G. (2021). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 469-493. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152249>
- Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), <http://dx.doi.org/1059-1068>. [10.1016/j.tate.2012.05.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.009)
- Kauten, R., Barry, C.T. (2020). Externalizing Behavior. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T.K. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_894
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American psychologist*, 28(2), 107. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034225>
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259. <https://doi.org/10.1002/pits.10153>
- Keysar, B., Lin, S., & Barr, D. J. (2003). Limits on theory of mind use in adults. *Cognition*, 89(1), 25-41. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00064-7)

- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Khan, M. F. R. (2020). Teach (er) and Teach (ing): Beliefs, Attitudes, and Teaching Practices. *Teacher Development Academic Journal*, 1(1). 49-65.
- Kındırlıoğlu, Z., & Ekici, F. Y. (2019). Ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(1), 138-157. <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.458224>
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- Koenen, A. K., Vervoort, E., Verschueren, K., & Spilt, J. L. (2019). Teacher–student relationships in special education: The value of the Teacher Relationship Interview. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(7), 874-886. <https://doi.org/10.1177/0734282918803033>
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89. <https://doi.org/10.1002/pits.20031>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001>
- Kulinna, P. H. (2007). Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. *The Journal of Classroom Interaction, 21*-30. <https://www.jstor.org/stable/23869790>
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment, 8*(4), 369. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1040-3590.8.4.369>
- LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Auxiliadora Dessen, M., Atwanger, K., Schreiner, S, Montiroso, R. & Frigerio, A. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development, 13*(2), 201-220. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_6
- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education, 38*(2), 104-110. <https://doi.org/10.1177/00224669040380020401>
- Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of students' classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success?. *Exceptional Children, 72*(2), 153-167. <https://doi.org/10.1177/001440290607200202>
- Lane, K.L., Stanton-Chapman, T., Roorbach Jamison, K., & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(2), 86-97. <https://doi.org/10.1177/02711214070270020401>
- Larzarus, R. (2003). From psychological stress to the emotions. *Annual Review of Psychology, 44*, 1-21.

- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819–834. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.46.8.819>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141-169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher—student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- Leung, D. W., & Slep, A. M. (2006). Predicting inept discipline: The role of parental depressive symptoms, anger, and attributions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 524–534. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.74.3.524>
- Li, M. (2022). *Expecting More: Relations Between Teacher Expectations, Teacher Emotions, and Student Self-Concept Outcomes* (Doctoral Dissertation), The University of Auckland.
- Li, Z. (2014). *Teachers matter: Expectation effects in foreign language classrooms at university* (Doctoral dissertation). The University of Auckland.
- Li, Z., & Rubie-Davies, C. M. (2017). Teachers matter: Expectancy effects in Chinese university English-as-a-foreign- language classrooms. *Studies in Higher Education*, 42, 2042–2060. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130692>
- Liman, B. (2020). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 8-19. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.136>

- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A closer look at teacher–child relationships and classroom emotional context in preschool. *Child & Youth Care Forum*, 47. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T., & Tomasello, M. (2006). 12- and 18-month-olds point to provide information for others. *Journal of Cognition and Development*, 7(2), 173-187. https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0702_2
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93-103. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1744-6171.2004.tb00003.x>
- Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2021). Student–teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 547-562. <https://doi.org/10.1111/bjep.12378>
- Lucas, V. L., Collins, S., & Langdon, P. E. (2009). The causal attributions of teaching staff towards children with intellectual disabilities: A comparison of ‘vignettes’ depicting challenging behaviour with ‘real’ incidents of challenging behaviour. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2008.00428.x>
- MacBrayer, E. K., Milich, R., & Hundley, M. (2003). Attributional biases in aggressive children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 698. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-843X.112.4.598>
- MacKinnon-Lewis, C., Castellino, D. R., Brody, G. H., & Fincham, F. D. (2001). A longitudinal examination of the associations between fathers’ and children’s attributions and negative interactions. *Social Development*, 10(4), 473-487. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00176>

- Mahvar, T., Farahani, M. A., & Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(3), 102.
- Marks, L. C., Hund, A. M., Finan, L. J., Kannass, K. N., & Hesson-McInnis, M. S. (2023). Understanding academic readiness for kindergarten: The interactive role of emotion knowledge and teacher–child closeness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 227, 105585. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105585>
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher–student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter?. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000317>
- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational psychology*, 22(2), 191-202. <https://doi.org/10.1080/01443410120115256>
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., & Romano, L. J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 665-677. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9305-5>
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2016). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28, 577-603. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9322-6>
- McCullough, S. N., Granger, K. L., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., & Pandey, T. (2022). A preliminary study of BEST in CLASS—elementary on teacher self-efficacy, burnout, and attributions. *Behavioral Disorders*, 47(2), 84-94. <https://doi.org/10.1177/01987429211010672>

- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2019). Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't). *Teachers and Teaching*, 25(3), 334-357.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.011>
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46(3), 235-261.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001>
- McNally, S., & Slutsky, R. (2018). Teacher-child relationships make all the difference: Constructing quality interactions in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 188(5), 508-523.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417854>
- Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S., & Rubie-Davies, C. M. (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education*, 65, 48-60.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.021>
- Mensah, V. A., Mark, O. A., & Dramanu, B. Y. (2020). Teachers' Attributions and Intervention Strategies for Students' Classroom Misbehaviours: Evidence from Senior High Schools in Komenda Edina Eguafo Abrem Municipality. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 39-47.
- Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *The Journal of Child*

Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42(5), 679-689.
<https://doi.org/10.1017/S0021963001007351>

Meydan, C.H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık. Ankara.

Mikami, A. Y., Smit, S., & Johnston, C. (2019). Teacher attributions for children's attention-deficit/hyperactivity disorder behaviors predict experiences with children and with classroom behavioral management in a summer program practicum. *Psychology in the Schools*, 56(6), 928-944. <https://doi.org/10.1002/pits.22250>

Miles, J. (2014). Tolerance and variance inflation factor. *Wiley statsref: statistics reference online*. <https://doi.org/10.1002/9781118445112.stat06593>

Moen, A. L., Sheridan, S. M., Schumacher, R. E., & Cheng, K. C. (2019). Early childhood student–teacher relationships: What is the role of classroom climate for children who are disadvantaged?. *Early Childhood Education Journal*, 47, 331-341.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00931-x>

Murdock-Perriera, L. A., & Sedlacek, Q. C. (2018). Questioning Pygmalion in the twenty-first century: The formation, transmission, and attributional influence of teacher expectancies. *Social Psychology of Education*, 21(3), 691-707.
<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9439-9>

Nandamuri, P. (2014). An appraisal of the teacher appraisal system. *ANVESHAK*, 3,(5), 114-123.

Nemer S. L. (2019). *An adaptation and psychometric evaluation of the teacher attribution measure for early elementary (TAM-EE)* (Doctoral dissertation). VCU Scholars Compass.

Nemer, S. L., Sutherland, K. S., Chow, J. C., & Kunemund, R. L. (2019). A systematic literature review identifying dimensions of teacher attributions for challenging

student behavior. *Education and Treatment of Children*, 42(4), 557-578.

<https://www.jstor.org/stable/26797142>

Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1965-1985. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.015>

Nichols, J. A., Nichols, W. D., & Rupley, W. H. (2020). Teacher Efficacy and Attributes on the Implementation of Tiered Instructional Frameworks. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 731-742. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20625>

Nix, R. L., Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S., & McFadyen-Ketchum, S. A. (1999). The relation between mothers' hostile attribution tendencies and children's externalizing behavior problems: The mediating role of mothers' harsh discipline practices. *Child Development*, 70, 896-909. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00065>

O'Brien, M., & Peyton, V. (2002). Attributional Style Measure for Parents. In *biennial meeting of the Conference on Human Development, Charlotte, NC*.

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., ÇAKMAK, E. K., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., Günündi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H. & Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 37-46.

- Örs Özdil, S. (2017). Tekli ve çoklu aracılık modellerinde aracı değişken etkisinin bk, sobel, bootstrap yöntemleriyle karşılaştırılması (pısa 2012 matematik okuryazarlığı). (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444-460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>
- Paramita, P., Sharma, U., & Anderson, A. (2020). Indonesian teachers' causal attributions of problem behaviour and classroom behaviour management strategies. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 261-279. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1670137>
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-Based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976654.pdf>
- Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2014). What affects teacher ratings of student behaviors? The potential influence of teachers' perceptions of the school environment and experiences. *Prevention Science*, 15(6), 940-950. <https://doi.org/10.1007/s11121-013-0432-4>
- Patnaik, S., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Who Is Responsible for Students' Challenging Behaviour? A Study of the Causal Attributions of Teachers to Challenging Behaviour in Primary Schools in West Bengal, India. *Disabilities*, 2(1), 56-72. <https://doi.org/10.3390/disabilities2010005>
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M. K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994-1010. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>

- Perry, R. P., Stupnisky, R. H., Daniels, L. M., & Haynes, T. L. (2008). Attributional (explanatory) thinking about failure in new achievement settings. *European Journal of Psychology of Education, 23*(4), 459-475. <https://doi.org/10.1007/BF03172753>
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction, 42*, 123-140. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*(1), 11-26. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_2
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher Relationship Scale: professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*, 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Pianta, R.C. (1999). Assessing child-teacher relationships. In R.C. Pianta (Ed.), *Enhancing relationships between children and teachers* (pp. 85-104). American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (2017). *Çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkinin zenginleştirilmesi* (1. Baskı). (D. Şahin Ası ve Ş. Acak Karabey, Çev.). Nobel (Orijinal eserin basım tarihi 2001, 1. baskı).
- Pianta, R.C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I.B. Weiner (Ed.). *Handbook of Psychology* (pp.199-234). John Wiley & Sons, Inc.

- Plotka, R. (2019). The effects of preschool teachers' perception of problem behaviors on teacher sense of self-efficacy. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 26(1), 1.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559-581. <https://doi.org/10.1348/000709900158308>
- Ramani, G. B., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3-and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of genetic psychology*, 171(3), 218-250. <https://doi.org/10.1080/00221320903300353>
- Reyna, C. (2008). Ian is intelligent but Leshawn is lazy: Antecedents and consequences of attributional stereotypes in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 439-458. <https://doi.org/10.1007/BF03172752>
- Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of educational psychology*, 93(2), 309. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.93.2.309>
- Riley, P. (2010). *Attachment theory and the teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. Routledge.
- 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), 958-972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Roeser, R., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience

in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321–352.

<https://doi.org/10.1017/S0954579498001631>

Roseman, I. J., & Smith, C. A. (2001). Appraisal theory. K.R. Scherer, A. Schorr, T. Johnstone (Ed.). *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (pp. 3-19). Oxford University Press.

Rosenthal, R. (1973). The mediation of Pygmalion effects: A four factor" theory.". *Papua New Guinea Journal of Education*, 9(1), 1-12.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In *Advances in Experimental Social Psychology*, 10, 173-220. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(77\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0022-1031(77)90049-X)

Rubie-Davies, C. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge.

Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43, 537–552. <https://doi.org/10.1002/pits.20169>

Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 289–306. <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>

Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 121–135. <https://doi.org/10.1348/000709909X466334>

Rubie-Davies, C. M. (2015). Teaching relationships: Broadening understandings through the social psychology of the classroom. *Knowledge Cultures*, 3(02), 155-171.

- Rubie-Davies, C. M., & Flint, A. (2020). *School settings that facilitate high teacher expectations*. The Cambridge Handbook of Applied School Psychology.
- Rubie-Davies, C. M., & Turner, H. (2022). *Teacher Expectations and Teacher Expectation Effects*. Routledge Resources Online-Education.
<https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE5-1>
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G., & Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 72-85.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.003>
- Rubie-Davies, C. M., Watson, P. W. S. J., Flint, A., Garrett, L., & McDonald, L. (2018). Viewing students consistently: how stable are teachers' expectations?. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 221-240.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550836>
- Rubie-Davies, C. M., Weinstein, R. S., Huang, F. L., Gregory, A., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2014). Successive teacher expectation effects across the early school years. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(3), 181-191.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.03.006>
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high-and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 289-306. <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110*(7), 992.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000240>

- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110*(7), 992. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Rudolph, U., & Tscharaktschiew, N. (2014). An attributional analysis of moral emotions: Naïve scientists and everyday judges. *Emotion Review, 6*(4), 344-352. <https://doi.org/10.1177/1754073914534507>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Safran, S. P., & Safran, J. S. (1984). Elementary teachers' tolerance of problem behaviors. *The Elementary School Journal, 85*(2), 237-243. <https://doi.org/10.1086/461403>
- Sameroff, A.J. (1995). General systems theories and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (pp. 659–695). New York, NY: Wiley.
- Sansanwal, S. (2019). A conceptual framework for teacher-child relationships in early childhood. *Cultural and Religious Studies, 7*(6), 279-305. <https://doi.org/10.17265/2328-2177/2019.06.001>
- Saraç, H. S., & Kırmızı, Ö. (2011). Eğitim, beklenti kuramı ve güdülenme. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi, 1*(1), 171-179.
- Saxena, S. (2016). Pygmalion effect: An innovative tool to increase motivation. *CPJ Global Review, 3*(1). 105-108.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.

- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational assessment*, 29(4), 304-321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schuchart, C., & Dunkake, I. (2014). Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(1), 89-107.
- Scott, T. M., Alter, P. J., & Hirn, R. G. (2011). An examination of typical classroom context and instruction for students with and without behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 34(4), 619-641. <https://doi.org/10.1353/etc.2011.0039>
- Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the student–teacher relationship scale–short form. *Frontiers in Psychology*, 6, 898. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00898>
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Laghi, F., & Coplan, R. J. (2022). Exploring the role of play behaviors in the links between preschoolers' shyness and teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 33(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1885237>
- Simms, A. P. (2014). *The relationship between teachers' causal attributions for student problem behavior and teachers' intervention preferences*. (Doctoral dissertation). Kent State University.
- Skalická, V., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher conflict, children's social skills and externalizing behavior: A three-wave

- longitudinal study from preschool to third grade. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 413-425. <https://doi.org/10.1177/0165025415584187>
- Slep, A. M. S., & O'Leary, S. G. (1998). The effects of maternal attributions on parenting: An experimental analysis. *Journal of Family Psychology*, 12, 234–243. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0893-3200.12.2.234>
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaptation. L.A. Pervin (Ed.). *Handbook of Personality: Theory and Research*, 21, 609-637. Guilford.
- Sorhagen, N. S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 465. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0031754>
- Speybroeck, S., Kuppens, S., Van Damme, J., Van Petegem, P., Lamote, C., Boonen, T., & de Bilde, J. (2012). The role of teachers' expectations in the association between children's SES and performance in kindergarten: A moderated mediation analysis. *PloS one*, 7(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0034502>
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. (2022). Three decades of research on individual teacher-child relationships: A chronological review of prominent attachment-based themes. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.920985>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T., & Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>

- Spilt, J.L., & Koomen, H.M.Y. (2009). Widening the view on teacher–child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus non-disruptive children. *School Psychology Review*, 38, 86–101. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087851>
- Sprick, J., Sprick, R., Edwards, J., & Coughlin, C. (2021). *CHAMPS: A Proactive & Positive Approach to Classroom Management. Safe & Civil Schools*. Ancora Publishing. 21 West 6th Avenue, Eugene, OR 97401.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086148>
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis?* <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=915520bdfde1423b0b73f7ed560c68e81678cda6>
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis?* <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=915520bdfde1423b0b73f7ed560c68e81678cda6>
- Sun, H. (2021, December). The Influence of Teacher Expectation on Students' Achievement of Different Grades. In *2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021)* (pp. 1072-1077). Atlantis Press.
- Sun, R. C. (2014). Teachers' and students' causal explanations for classroom misbehavior: similarities and differences. *International Science Index: International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering*, 8(2), 409-415.
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10826-005-1106-z>

- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G., & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001>
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2019). Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101787. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>
- Şahin-Ası, D., & Ocak-Karabay, Ş. (2018). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği-kısa formunun Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 67-82. <https://doi.org/10.12984/egeefd.322358>
- Şen (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Nobel. Ankara
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S., (2014). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tamam, L., & Döngel, B. (2018). Yıkıcı bozukluklar, dürtü kontrol ve davranım bozuklukları. *Temel ve Klinik Psikiyatri*. Ankara: Güneş Yayınevi.
- Tan, J. B., & Yates, S. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian students. *Social Psychology of Education*, 14(3), 389-407. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9146-7>
- Tauber, R. T. (1998). Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get! ERIC Digest.
- Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.2.253>

- Thijs, J., & Koomen, H. M. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher–child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 186-197. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.001>
- Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: the state of the art in teacher expectation research. *Educational research and evaluation*, 24(3-5), 91-98.
- Timmons, K. (2019). Kindergarten expectations and outcomes: Understanding the influence of educator and child expectations on children's self-regulation, early reading, and vocabulary outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(3), 471-489. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1609144>
- Töeväli, P. K., & Kikas, E. (2016). Teachers' ability and help attributions and children's math performance and task persistence. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1259-1270. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089434>
- Trang, K. T., & Hansen, D. M. (2021). The roles of teacher expectations and school composition on teacher–child relationship quality. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 152-167. <https://doi.org/10.1177/0022487120902404>
- Tutkun, C., & Dinçer, Ç. (2015). Okul öncesi dönem çocukların başarısı için çok önemli görülen sosyal becerilere ilişkin beklentilerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 65-85.
- Tutkun, C., & Dinçer, Ç. (2019). Sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği (3-5 yaş okul öncesi versiyonu) öğretmen formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 301-323.
- Upadyaya, K., Viljaranta, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2012). Cross-lagged relations between kindergarten teachers' causal attributions, and

- children's interest value and performance in mathematics. *Social Psychology of Education*, 15(2), 181-206. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9171-1>
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 589-598.
- Uysal, H., & Akman, B. (2016). Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 419-446.
- Valdivieso-Leon, L., & Roman-Sanchez, J. M. (2020). Causal attributions in Early Childhood Education: A new categorization system. *Psicothema*, 32(3), 366-373. <https://hdl.handle.net/11162/201793>
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children's executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125-164. <https://doi.org/10.3102/0034654319891400>
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Vo, A.K. & Sutherland, K.S. (2012). Best in Class: A classroom-based model for ameliorating problem behavior in early childhood settings. *Psychology in the Schools*, 49(5).

- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley
- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology, 9*, 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education, 47*, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review, 57*, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Wang, M., & Cai, J. (2016). The application of Pygmalion effect in classroom education. In *2nd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education* (pp. 980-982). Atlantis Press.
- Wang, S. (2019). *Pygmalion in Chinese Classrooms: Links between teacher expectations, teacher behaviours, and student academic achievement* (Doctoral dissertation). The University of Auckland.
- Wang, S., Meissel, K., & Rubie-Davies, C. M. (2021). Teacher expectation effects in Chinese junior high schools: Exploring links between teacher expectations and student achievement using a hierarchical linear modelling approach. *Social Psychology of Education, 24*(5), 1305-1333. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09654-7>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 124-179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>

- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2019). Instructional practices and classroom interactions of high and low expectation teachers in China. *Social Psychology of Education, 22*(4), 841-866.
- Warmansyah, J., Faradila, T., Sari, M., & Yuningsih, R. (2022). Correlation study between teacher-child relationships and social skills for 5-6 years old. *Jurnal Pendidikan Anak, 8*(2), 94-102.
- Warner, A. (2014). *A comparison of teacher attributions for internalizing versus externalizing behaviours in students*. (Doctoral dissertation), Mount Saint Vincent University.
- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of child psychology and psychiatry, 49*(5), 471-488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*(1), 3. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. In *Emotion in education* (pp. 75-88). Academic Press.
- Weiner, B. (2008). Reflections on the history of attribution theory and research: People, personalities, publications, problems. *Social Psychology, 39*(3), 151-156. <https://doi.org/10.1027/1864-9335.39.3.151>

- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weiner, B. (2012). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Science & Business Media.
- Weiner, B. (2014). Searching for the roots of applied attribution theory. In *Attribution Theory* (pp. 1-13). Psychology Press.
- Werner, N. E. (2012). Do hostile attribution biases in children and parents predict relationally aggressive behavior?. *The Journal of genetic psychology*, 173(3), 221-245. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.600357>
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>
- Wiley, A.L., Tankersley, M. and Simms, A. (2012). Teachers' causal attributions for student problem behavior: Implications for school-based behavioral interventions and research. Cook, B.G., Tankersley, M. and Landrum, T.J. (Ed.) *Classroom Behavior, Contexts, and Interventions (Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Vol. 25)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 279-300. [https://doi.org/10.1108/S0735-004X\(2012\)0000025014](https://doi.org/10.1108/S0735-004X(2012)0000025014)
- Williams, J., & MacKinnon, D. P. (2008). Resampling and distribution of the product methods for testing indirect effects in complex models. *Structural Equation Modeling*, 15, 23-51. <https://doi.org/10.1080/10705510701758166>
- Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1575-1596. <https://doi.org/10.1002/pits.22516>

- Woodcock, S., & Jiang, H. (2013). Teachers' causal attributional responses of students with learning disabilities in China. *Learning and Individual Differences, 25*, 163-170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.016>
- Woodcock, S., & Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia, 61*, 223-241. <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0058-9>
- Woodcock, S., & Vialle, W. (2016). An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties. *Learning and Individual Differences, 45*, 252-259. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.021>
- Xu, Z., & Qi, C. (2019). The relationship between teacher-student relationship and academic achievement: the mediating role of self-efficacy. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 15*(10). <https://doi.org/10.29333/ejmste/105610>
- Yekta, M. S., Davaei, M., Zamani, N., Poorkarimi, J., & Sharifi, A. (2013). The efficacy of "I can problem solve" program in improving problem solving and social skills amongst preschoolers and first grade students. *Advances in Cognitive Science, 15*(3), 73–82.
- Yoder, M. L., & Williford, A. P. (2019). Teacher perception of preschool disruptive behavior: Prevalence and contributing factors. *Early Education and Development, 30*(7), 835-853. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1594531>
- Yukse Usta, S., & Yılmaz, A. (2018). A correlational study of children's externalizing and internalizing behavioral problems in relation to mother-child and teacher-child relationships. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi, 8*(1).

- Zakaria, N., Reupert, A., & Sharma, U. (2013). Malaysian primary pre-service teachers' perceptions of students' disruptive behaviour. *Asia Pacific Education Review, 14*(3), 371-380. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9268-7>.
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research, 13*(1), 75-88. <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9068-5>
- Zee, M., Rudasill, K. M., & Roorda, D. L. (2020). "Draw Me a Picture" student-teacher relationship drawings by children displaying externalizing, internalizing, or prosocial behavior. *The Elementary School Journal, 120*(4), 636-666. <https://doi.org/10.1086/708661>
- Zhang, X., & Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology, 172*(2), 176-198. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.528077>
- Zhou, D., Du, X., Hau, K. T., Luo, H., Feng, P., & Liu, J. (2020). Teacher-student relationship and mathematical problem-solving ability: mediating roles of self-efficacy and mathematical anxiety. *Educational Psychology, 40*(4), 473-489. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1696947>

**EK-A: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeğindeki Senaryoların
Betimsel İstatistik Sonuçları**

Tablo 37

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği Senaryo 1'in Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Madde 1	249	3,88	1,61	-,416	-1,01
Madde 2	249	4,46	1,33	-,984	,233
Madde 3	249	3,19	1,46	,196	-1,07
Madde 4	249	3,83	1,58	-,397	-1,04
Madde 5	249	4,41	1,38	-,801	-,179
Madde 6	249	3,32	1,51	,041	-1,06
Madde 7	249	2,19	1,51	1,15	,183
Madde 8	249	3,20	1,67	,249	-1,17

Tablo 38

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği Senaryo 2'nin Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Madde 1	249	3,75	1,67	-,365	-1,15
Madde 2	249	4,16	1,49	-,670	-,582
Madde 3	249	3,07	1,53	,218	-1,13
Madde 4	249	4,03	1,52	-,648	-,668
Madde 5	249	4,57	1,31	-1,10	,699
Madde 6	249	3,93	1,60	-,506	-,895
Madde 7	249	2,00	1,38	1,44	1,06
Madde 8	249	2,91	1,70	,419	-1,17

Tablo 39

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği Senaryo 3'ün Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Madde 1	249	3,04	1,63	,347	-1,15
Madde 2	249	3,93	1,56	-,506	-,868
Madde 3	249	2,93	1,59	,518	-,947
Madde 4	249	4,10	1,54	-,561	-,795
Madde 5	249	4,16	1,49	-,637	-,561
Madde 6	249	3,17	1,59	,166	-1,16
Madde 7	249	1,95	1,38	1,56	1,48
Madde 8	249	2,97	1,68	,381	-1,13

Tablo 40

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği Senaryo 4'ün Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Madde 1	249	3,64	1,69	-,258	-1,25
Madde 2	249	3,85	1,56	-,428	-,978
Madde 3	249	3,15	1,58	,190	-1,21
Madde 4	249	4,00	1,52	-,576	-,699
Madde 5	249	4,42	1,29	-,851	,150
Madde 6	249	3,42	1,60	-,135	-1,24
Madde 7	249	2,18	1,48	1,15	,219
Madde 8	249	2,97	1,61	,366	-1,02

Tablo 41

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği Senaryo 5'in Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Madde 1	249	3,36	1,71	,085	-1,35
Madde 2	249	3,94	1,52	-,528	-,799
Madde 3	249	3,28	1,55	,083	-1,11
Madde 4	249	3,94	1,58	-,528	-,881
Madde 5	249	4,42	1,44	-,949	,066
Madde 6	249	3,75	1,68	-,386	-1,16
Madde 7	249	2,61	1,70	,655	-1,00
Madde 8	249	2,81	1,68	,546	-1,01

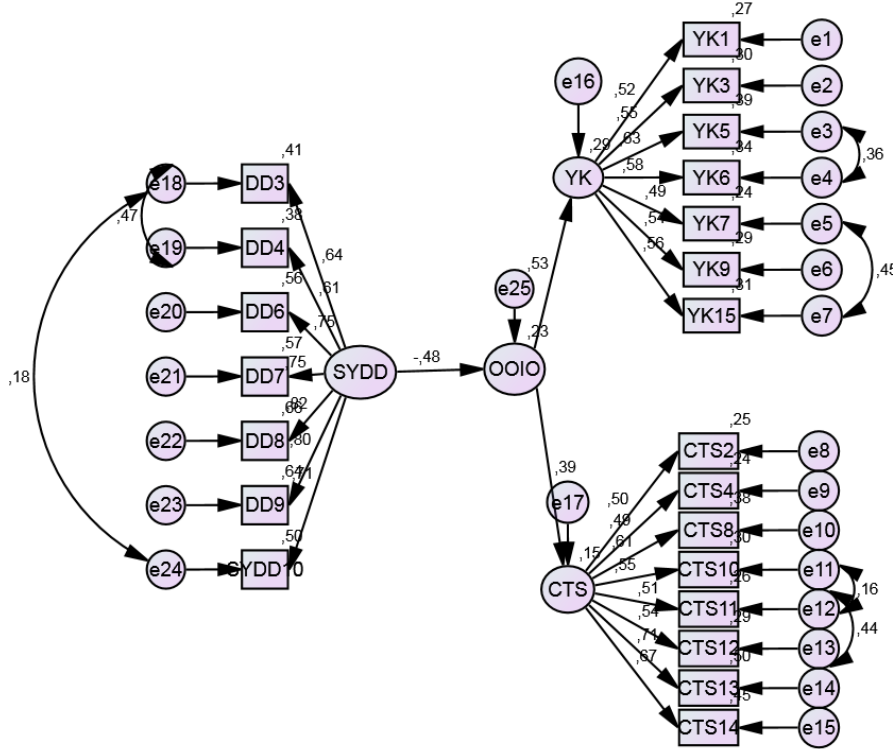
Tablo 42

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nedensel Yükleme Ölçeği'ndeki Senaryoların Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Madde 1	249	3,53	1,27	-,151	-,715
Madde 2	249	4,07	1,13	-,655	,090
Madde 3	249	3,12	1,22	,151	-,796
Madde 4	249	3,98	1,18	-,571	-,108
Madde 5	249	4,40	1,01	-,808	,902
Madde 6	249	3,52	1,28	-,234	-,623
Madde 7	249	2,19	1,22	1,18	,923
Madde 8	249	2,97	1,31	,333	-,700

EK-B: Öğretmenlerin Davranış Değerlendirmelerinin Öğretmen-Çocuk İlişkisi Üzerine

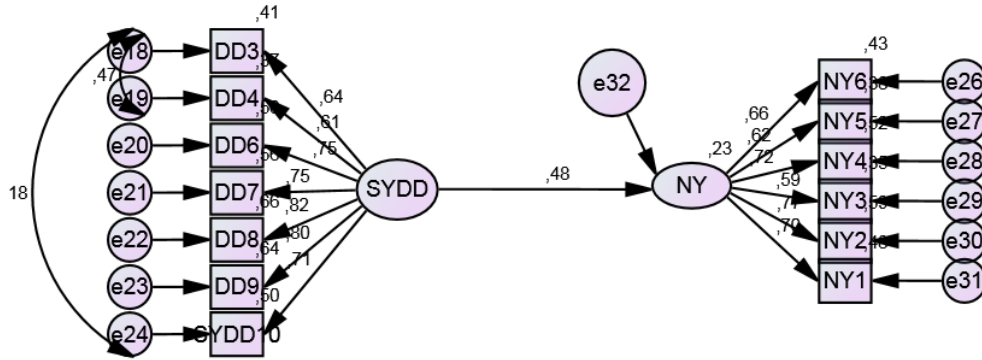
Etkisi



Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Modeli
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,95
GFI	$,85 \leq GFI \leq ,90$,90
CFI	$,90 \leq CFI \leq ,95$,90
IFI	$,90 \leq IFI \leq ,95$,90
TLI	$,90 \leq TLI \leq ,95$,89
RMSEA	$,05 \leq RMSEA \leq ,10$,06

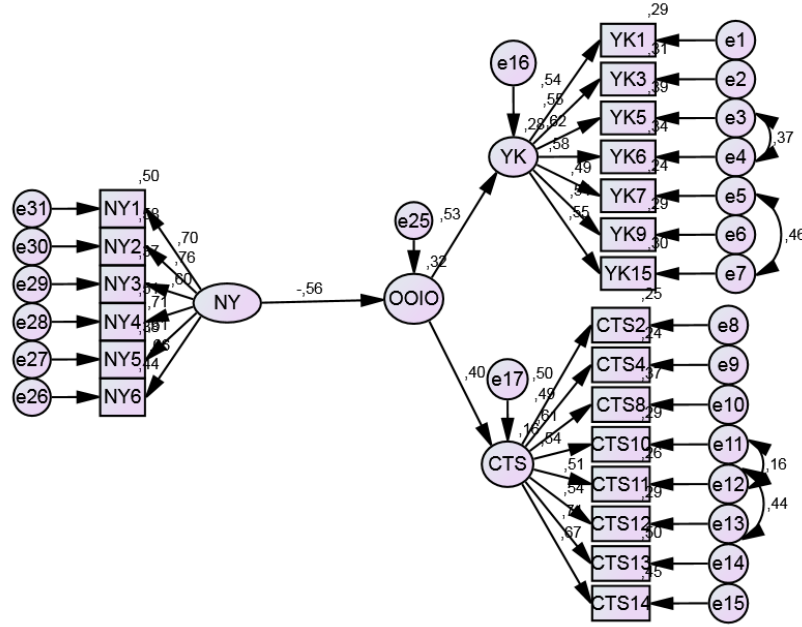
EK-C: Öğretmenlerin Davranış Değerlendirmelerinin Nedensel Yüklemeleri Üzerine

Etkisi



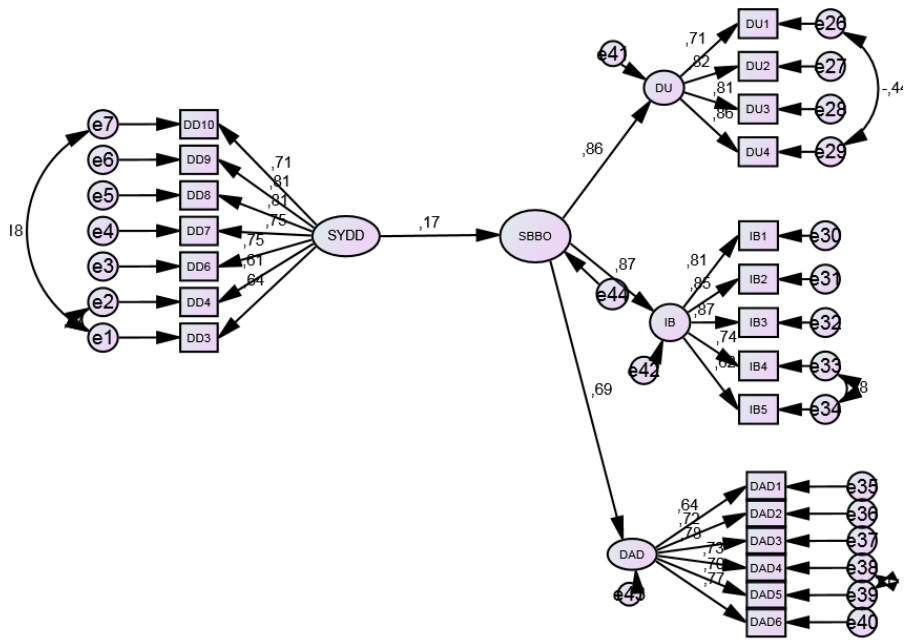
Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Modeli
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1,72
GFI	$,85 \leq GFI \leq ,90$,97
CFI	$,90 \leq CFI \leq ,95$,98
IFI	$,90 \leq IFI \leq ,95$,98
TLI	$,90 \leq TLI \leq ,95$,98
RMSEA	$,05 \leq RMSEA \leq ,10$,03

EK-D: Öğretmenlerin Nedensel Yüklemelerinin Öğretmen-Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisi



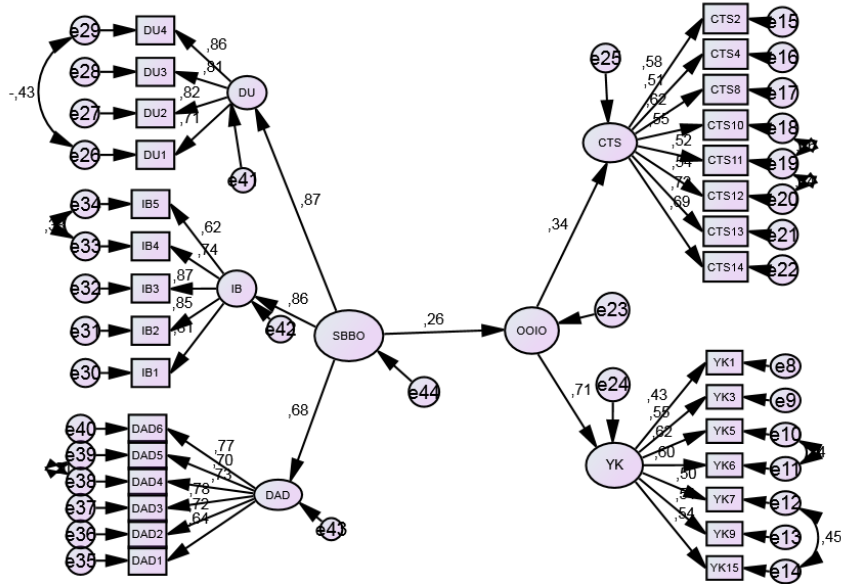
Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Modeli
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,91
GFI	$,85 \leq GFI \leq ,90$,90
CFI	$,90 \leq CFI \leq ,95$,89
IFI	$,90 \leq IFI \leq ,95$,89
TLI	$,90 \leq TLI \leq ,95$,87
RMSEA	$,05 \leq RMSEA \leq ,10$,06

EK-E: Öğretmenlerin Dışsallaştırılmış Davranışı Değerlendirmelerinin Sosyal Becerilere Yönelik Beklentileri Üzerindeki Etkisi



Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Modeli
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,74
GFI	$,85 \leq GFI \leq ,90$,91
CFI	$,90 \leq CFI \leq ,95$,94
IFI	$,90 \leq IFI \leq ,95$,94
TLI	$,90 \leq TLI \leq ,95$,93
RMSEA	$,05 \leq RMSEA \leq ,10$,05

EK-F: Öğretmenlerin Sosyal Becerilere Yönelik Beklentilerinin Öğretmen-Çocuk İlişkisi Üzerindeki Etkisi



Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Modeli
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,17
GFI	$,85 \leq GFI \leq ,90$,89
CFI	$,90 \leq CFI \leq ,95$,93
IFI	$,90 \leq IFI \leq ,95$,93
TLI	$,90 \leq TLI \leq ,95$,92
RMSEA	$,05 \leq RMSEA \leq ,10$,04

EK-G: Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği Korelasyon Matrisi

Variables		Correlations																				
		Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 6	Madde 7	Madde 8	Madde 9	Madde 10	Madde 11	Madde 12	Madde 13	Madde 14	Madde 15	Madde 16	Madde 17	Madde 18	Madde 19	Madde 20	Madde 21
Madde 1	Pearson Correlation	1																				
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 2	Pearson Correlation		1																			
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 3	Pearson Correlation			1																		
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 4	Pearson Correlation				1																	
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 5	Pearson Correlation					1																
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 6	Pearson Correlation						1															
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 7	Pearson Correlation							1														
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 8	Pearson Correlation								1													
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 9	Pearson Correlation									1												
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 10	Pearson Correlation										1											
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 11	Pearson Correlation											1										
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 12	Pearson Correlation												1									
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 13	Pearson Correlation													1								
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 14	Pearson Correlation														1							
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 15	Pearson Correlation															1						
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 16	Pearson Correlation																1					
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 17	Pearson Correlation																	1				
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 18	Pearson Correlation																		1			
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 19	Pearson Correlation																			1		
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 20	Pearson Correlation																				1	
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249
Madde 21	Pearson Correlation																					1
	Sig. (2-tailed)																					
	N	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249	249

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

EK-H: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

1. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği

Aşağıda sınıfınızdaki **davranış sorunu gösteren çocuğun** davranışları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak aşağıdaki davranışları bu çocukta ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi işaretleyiniz.

1= Hiçbir zaman/ 2=Nadiren/ 3=Bazen / 4=Sık sık/ 5=Her zaman					
Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir.	1	2	3	4	5
Yaptığı iş kesintiye uğradığında kızar.	1	2	3	4	5
Huysuzdur, çabuk kızıp öfkelenir.	1	2	3	4	5
En ufak bir şeyde bağırır ya da çığlık atar.	1	2	3	4	5
Yaşlıtlarına veya tanıdıklarına vurur, onları ısırır ya da tekmeler.	1	2	3	4	5
Yaşlıtları veya tanıdıklarıyla çatışma yaşar.	1	2	3	4	5
Yaşlıtlarını ve tanıdıklarını istemedikleri şeyleri yapmaya zorlar.	1	2	3	4	5
Kızdığı zaman aile bireyelerine vurur ya da evdeki eşyalara zarar verir.	1	2	3	4	5
Anne veya babasının önerilerine karşı çıkar.	1	2	3	4	5
Cezalandırıldığında (örneğin herhangi bir şeyden yoksun bırakıldığında) başkaldırır, karşı koyar.	1	2	3	4	5

2. Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadelerin *davranış sorunu gösteren çocukla* şu andaki ilişkinizi ne kadar yansıttığını düşünün. Aşağıdaki ölçeği kullanarak, her bir madde için uygun olan rakamı işaretleyiniz.

1= Kesinlikle uymuyor/ 2=Pek uymuyor/ 3=Bilmiyorum-Emin değilim/ 4=Biraz uyuyor/ 5=Tamamen uyuyor					
Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz.	1	2	3	4	5
Eğer üzgünse/kızgınsa, bu çocuk benden onu rahatlatmamı ister.	1	2	3	4	5
Bu çocuk benim fiziksel olarak şefkat göstermemden ya da dokunmamdan rahatsız olur.	1	2	3	4	5
Bu çocuk benimle olan ilişkisine değer verir .	1	2	3	4	5
Bu çocuğu övdüğümde gururlanır.	1	2	3	4	5
Bu çocuk kendisiyle ilgili bilgileri kendiliğinden paylaşır.	1	2	3	4	5
Bu çocuk bana kolayca sinirlenir	1	2	3	4	5
Bu çocuğun hissettiklerini anlayıp paylaşmak kolaydır.	1	2	3	4	5
Bu çocuk disiplin altına alındıktan sonra kızgınlığını ya da direncini sürdürür.	1	2	3	4	5
Bu çocukla uğraşmak enerjimi tüketir	1	2	3	4	5
Bu çocuk kötü bir ruh hali içinde geldiğinde, uzun ve zor bir gün geçireceğimizi anlarım.	1	2	3	4	5
Bu çocuğun bana karşı beslediği duygular tahmin edilemeyebilir ya da aniden değişebilir	1	2	3	4	5
Bu çocuk bana karşı çıkarıcı ya da planlı hareket eder	1	2	3	4	5
Bu çocuk duygularını ve yaşantılarını benimle açıkça paylaşır	1	2	3	4	5

3. Okul Öncesi Öğretmenin Nedensel Yükleme Ölçeği

Okul öncesi öğretmen atıfları ölçeği, okul öncesi çocuklarının sergilediği davranışlara ilişkin öğretmenlerin çıkarımlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Lütfen sınıfınızdaki, **zorlayıcı veya yönetilmesi zor davranışlar sergileme eğiliminde olan bir çocuğu** düşününüz. Lütfen aşağıdaki **tüm durumları** doldurunuz.

Durum 1: Son zamanlarda sınıfınızdaki bir çocuğun, birkaç kez söylemenize rağmen, yönergeleri (bir etkinliğin sonunda oyuncakları toplaması, el yıkama sırasında sıraya girmesi vb.) yerine getirmediği bir durumu düşününüz.

1= Kesinlikle Katılmıyorum/ 2=Katılmıyorum/ 3=Biraz Katılıyorum/ 4=Katılıyorum/ 5=Kesinlikle Katılıyorum					
Çocuk bilerek yönergemi yerine getirmemektedir.	1	2	3	4	5
Çocuğun yönergemi yerine getirmemesine neden olan şey (kişisel veya çevresel faktörler) bu çocukta sık sık ortaya çıkmaktadır.	1	2	3	4	5
Çocuğun yönergemi yerine getirmeme nedeni (kişisel ve çevresel faktörler) muhtemelen kalıcıdır.	1	2	3	4	5
Çocuk ben merkezci duygularla hareket ettiği için yönergemi yerine getirmemektedir	1	2	3	4	5
Çocuğun yönergemi yerine getirmemesi, kendisiyle ilgili bir şeyden (örneğin, içinde bulunduğu duygu durumu, kişiliği) kaynaklanmaktadır.	1	2	3	4	5
Çocuk yönergemi yerine getirmediği için disipline edilmesi gerekmektedir.	1	2	3	4	5
Çocuk, yalnızca beni sınırlandırmak için yönergemi yerine getirmemektedir.	1	2	3	4	5
Çocuk kendi tercihleri doğrultusunda yönergemi yerine getirmemektedir.	1	2	3	4	5

Durum 2: Yakın zamanda sınıfınızdaki bir çocuğun başka bir çocuğa vurduğu, ittiği, bağırdığı veya başka bir şekilde saldırgan davrandığı bir anı düşününüz.

1= Kesinlikle Katılmıyorum/ 2=Katılmıyorum/ 3=Biraz Katılıyorum/ 4=Katılıyorum/ 5=Kesinlikle Katılıyorum					
Çocuk bilerek saldırgan davranmaktadır.	1	2	3	4	5
Çocuğun saldırgan davranmasına neden olan şey (kişisel veya çevresel faktörler) bu çocukta sık sık ortaya çıkmaktadır.	1	2	3	4	5
Çocuğun saldırganlığına neden olan şey (kişisel veya çevresel faktörler) muhtemelen kalıcıdır.	1	2	3	4	5
Çocuk ben merkezci duygularla hareket ettiği için saldırgan davranmaktadır.	1	2	3	4	5
Çocuğun saldırgan davranışı, kendisiyle ilgili bir şeyden (örneğin, içinde bulunduğu duygu durumu, kişiliği) kaynaklanmaktadır.	1	2	3	4	5
Çocuk saldırgan davrandığı için disipline edilmesi gerekmektedir.	1	2	3	4	5
Çocuk sadece beni sınırlandırmak için saldırganca davranmaktadır.	1	2	3	4	5
Çocuk kendi tercihleri doğrultusunda saldırganca davranmaktadır.	1	2	3	4	5

4. Sosyal Beceri Beklenti Ölçeği

Maddelere yanıt verirken “*Sınıftaki çocukların iş birliği ve öz kontrol becerilerine ilişkin beklentilerim nelerdir?*” sorusunu düşünmeniz beklenmektedir.

1= Hiç önemli değil/ 2=Önemli değil/ 3=Kararsızım/ 4=Önemli/ 5=Çok önemli					
Kurallara uyması	1	2	3	4	5
Arkadaşlarını dinlemesi	1	2	3	4	5
Oyunda/etkinlikte sırasını beklemesi	1	2	3	4	5
Arkadaşlarının fikirlerine saygı duyması	1	2	3	4	5
Problem durumlarına arkadaşları ile birlikte çözüm yolları üretmesi	1	2	3	4	5
Duygularını tanıması	1	2	3	4	5
Duygularının nedenlerini açıklaması	1	2	3	4	5
Olumsuz duyguları uygun yollarla ifade etmesi	1	2	3	4	5
Heyecan, öfke, üzüntü gibi duygularla baş etmesi	1	2	3	4	5
Dürtülerini kontrol etmesi	1	2	3	4	5
Görevle ilişkili olmayan davranışı erteleme	1	2	3	4	5
Zorlayıcı durumlarda kendini telkin ederek sakinleşmesi	1	2	3	4	5
Dikkat dağıtıcı uyarılara rağmen etkinliğe dikkatini sürdürmesi	1	2	3	4	5
Göreve başlamadan önce planlama yapması	1	2	3	4	5
Arkadaşlarının yönergelerini takip etmesi	1	2	3	4	5
Değişen görevlere uyum sağlaması	1	2	3	4	5

EK-I: Ölçme Araçlarının Kullanımına İlişkin İzinler**1. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu**

Sayın Şeymanur Battal'ın

Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Prof.Dr.Berrin AKMAN danışmanlığında sınıf yönetimi, olumlu sınıf iklimi ve öğretmen çocuk ilişkisi üzerinde yürüteceği doktora tezinde Öğretmen –Öğrenci İlişki Ölçeğini /Teacher-Student Relationship Scale kullanması uygun görülmektedir.

Prof. Dr. Şakire Ocak Karabay

Ege Üniversitesi

Temel Eğitim Bölüm Başkanı

Okul Öncesi Eğitimi ABD

Eğitim Fakültesi

Ege Üniversitesi

Bornova - İzmir / TÜRKİYE

Ofis:

Prof. Dr. Şakire Ocak Karabay

Ege University

Head of Department of Elementary and Early Childhood Education

Faculty of Education

Bornova - İzmir / TURKEY

Office:

2.Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği

seymanur battal <

Alıcı: Bilge ▾

Çok teşekkür ederim Sayın Hocam.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Saygılarımla,

Bilge Selçuk <

· şunları yazdı (8 Haz 2021 16:25):

Merhaba Şeymanur Hnım,

Yollayalım size ölcegi ve gerekli tüm bilgileri emaille.

Çalışmalarınızda başarılar diliyorum... Saygılar,

Ayşe Bilge Selçuk

On Tue, Jun 8, 2021 at 12:15 PM <

wrote:

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Şeymanur Battal. Hacettepe Üniversitesi okul öncesi eğitimi anabilim dalında Prof.Dr. Berrin Akman danışmanlığında doktora yapmaktayım.

Tezimde uyarlamasını yaptığınız ölçeğinizin kızgınlık-saldırganlık alt boyutunu kullanmak istiyorum. Ölçeğin kendisini ve kullanım iznini benimle paylaşabilir misiniz?

Şimdiden desteğiniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

3. Okul Öncesi Öğretmeninin Nedensel Yükleme Ölçeği

2021-05-07 21:44, Williford, Amanda P (apw2c) yazmış:

Yes, this is fine for this purpose. Please be sure to indicate that you have translated the measure with permission from that author and that the copyright belongs to UVA. Do you need a copy of the measure? If you can share your Turkish version back that would be wonderful. And, I'd love to hear about the results of your thesis when you finish it.
Best,
Amanda

Amanda P. Williford, Ph.D.
Pronouns: she/her/hers
Batten Bicentennial Professor in Early Childhood Education
Associate Director for Early Childhood Education, Center for Advanced Study of Teaching and Learning
Clinical and School Psychology Program
Department of Human Services

-----Original Message-----

From: [REDACTED]
Sent: Friday, May 7, 2021 2:33 PM
To: [REDACTED]
Subject: Permission for Preschool Teaching Attributions Measure

Dear Williford,
My name is Şeymanur Battal. I am Phd student in the early childhood education department of Hacettepe University. In my doctoral thesis, I will study the attributions of preschool teachers. If you have permission, I would like to adapt your scale to Turkish and use it in my thesis. If you shared permission with me, you will have greatly supported my work.
Thank you for sparing your valuable time.
Best regards,
Res Asst. Şeymanur Battal

EK-İ: Etik Komisyonu Onay Bildirimi ve Milli Eğitim Bakanlığı İzni**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük**

Sayı : E-35853172-300-00001682749
Konu : Şeymanur BATTAL (Etik Komisyon İzni)

30.07.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 12.07.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001663123 sayılı yazı.

Enstitünüz Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi **Şeymanur BATTAL**'ın, **Prof. Dr. Berrin AKMAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Öğretmen-Çocuk İlişkisinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zihinsel Temsilleri**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **27 Temmuz 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 114B1A0D-9232-4C1D-95AC-35D0B151B6AF

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

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Keş: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr





T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-39623324
Konu : Araştırma İzni

22.12.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 10.12.2021 tarihli ve 00001911446 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Şeymanur BATTAL'ın "**Öğretmen Çocuk İlişkisinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Zihinsel Temsilleri**" konulu çalışması kapsamında İlimiz merkez ilçelerine bağlı anaokullarında uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:
9 Merkez İlçe

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA

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

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

E-Posta: istatistik06@mb.gov.tr

Unvan : Memar

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden **8c7b-c6ac-3a2d-b801-c14e** kodu ile teyit edilebilir.

EK-J: Etik Beyanı

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

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

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

(İmza)
Şeymanur BATTAL

EK-K: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

27/11./2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Dışsallaştırılmış Davranışların Değerlendirilmesinde Öğretmenlerin Nedensel Yüklemelerinin ve Beklentilerinin Öğretmen-Çocuk İlişkisindeki Rolü

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
26/11./2023	183	243.253	10/11 /2023	%10	2238670676

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Şeymanur BATTAL

Öğrenci No.: N17243605

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
Prof.Dr. Berrin AKMAN

EK-L: Dissertation Originality Report

27/11./2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Early and Elementary Education

Thesis Title: The Role of Teachers' Causal Attributions and Expectations in the Teacher-Child Relationship in the Appraisal of Externalized Behaviors

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
26/11./2023	183	243.253	10/11 /2023	10%	2238670676

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge. I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Şeymanur BATTAL

Student No.: N17243605

Department: Early and Elementary Education

Program: Early Childhood Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof.Dr. Berrin AKMAN

EK-M: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu iznin Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılmasını zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir.⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.⁽³⁾

..... / /

(imza)

Öğrencinin Adı SOYADI

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

