

Akran İlişkileri ve Okula Uyum Arasındaki İlişkide Çocuk-Öğretmen İlişkilerinin Moderatör Rolü

Peers Relationship and School Adjustment: The Moderating Role Of Child-Teacher Relationship

İmray Nur¹, Yaşare Aktaş Arnas², Burcu Sultan Abbak Kaçar³

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Imraynur@Osmaniye.Edu.Tr, (<https://Orcid.Org/0000-0002-1905-1655>)

²Prof. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Yasare.Aktas@Hku.Edu.Tr, (<https://Orcid.Org/0000-0002-0738-9325>)

³Dr. Öğr. Gör. Çukurova Üniversitesi, Bsabbak@Cu.Edu.Tr, (<https://Orcid.Org/0000-0003-4963-3143>)

Geliş Tarihi: 12.12.2024

Kabul Tarihi: 23.03.2025

ÖZ

Bu araştırma, çocukların akran ilişkileri ve okula uyumları arasındaki ilişkide çocuk-öğretmen ilişkilerinin moderatör rolünü incelemeyi amaçlamıştır. 24 okul öncesi öğretmeni sınıflarındaki 222 çocuk için çocukların akran ilişkileri, okulu sevme, okuldan kaçınma düzeyleri ve çocuk-öğretmen ilişkileri hakkında bilgi vermiştir. Bulgular genel olarak, akranlara karşı saldırganlık ve çocuk-öğretmen yakınlığının daha yüksek okul sevgisiyle ilişkili olduğunu, kaygılı-korkulu akran ilişkilerinin ise daha düşük okul sevgisi ve daha yüksek okuldan kaçınma ile bağlantılı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çocuk-öğretmen yakınlığı, akranlara karşı saldırganlık ile okulu sevme arasındaki ilişkide ve akranlara karşı prososyal davranışlar ile okuldan kaçınma arasındaki ilişkide moderatör rol oynamıştır. Bu sonuçlar, çocuk-öğretmen ilişkilerinin, çocukların akran ilişkilerinin özelliklerine bağlı olarak koruyucu bir faktör işlevi görebileceği fikrini desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Okula uyum; akran ilişkileri; çocuk-öğretmen ilişkileri; okul öncesi dönem.

ABSTRACT

This study aimed to examine the moderating role of teacher-child relationships in the association between children's peer relationships and school adjustment. Twenty-four preschool teachers provided information about the peer relationships, school liking, school avoidance levels, and teacher-child relationships of 222 children in their classrooms. Overall, the findings showed that aggression toward peers and teacher-child closeness were associated with higher school liking, whereas anxious-fearful peer relationships were linked to lower school liking and higher school avoidance. Additionally, teacher-child closeness moderated the relationship between aggression toward peers and school liking, as well as the relationship between prosocial behaviors toward peers and school avoidance. These results support the idea that teacher-child relationships can function as a protective factor depending on the characteristics of children's peer relationships.

Keywords: School adjustment; peer relationships; child- teacher relationships; preschool period.

GİRİŞ

Çocukların erken yaşlarda akranlarıyla kurduğu ilişkilerin niteliği, onların tüm okul deneyimlerini etkileme potansiyeline sahiptir. Bu ilişkiler, çocukların duygusal düzenleme ve davranış yönetimini anlamasında temel yapı taşı olarak işlev görerek, akademik başarılarına ve sosyal becerilerine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Chi vd, 2018; Jambon & Malti, 2022; Lindsey, 2002; Wang vd., 2016). Akranlarla güvenli ve destekleyici bağların, çocuklarda problemli davranışların azalması ve özsaygının artmasıyla ilişkili olduğu bilinmemektedir (Bukowski vd., 2010; Cillessen & Mayeux, 2007). Bu nedenle çocukların akranları ile geliştirdikleri olumlu ilişkiler, onların okul ortamına uyum sağlarken karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerinde kritik bir rol oynar (Wentzel, 1999; Wu vd., 2015). Tam tersi akranlarla kurulan olumsuz iletişim ya da akranlar tarafından reddedilme gibi sorunlar çocukların okuldan kaçınması ve akademik alandaki zorlukları beraberinde getirmektedir (Klima & Repetti, 2008).

Okul ortamı, çocukların davranışlarını, etkileşimlerini ve ilişkilerini etkileyen bir mikrosistemdir (Bronfenbrenner, 2005). Bu mikrosistemde öğretmenler, çocukların okula uyumunda önemli bir rol oynamaktadır (Hamre & Pianta, 2001; Jerome vd., 2009, Zhu vd., 2023). Destekleyici ve duyarlı öğretmenler, sosyal ilişkiler, beklentiler ve tutumlar konusunda olumlu modeller sunarak çocukların akranlarıyla olumlu etkileşimler ve ilişkiler kurmaları için birçok fırsat sağlayabilir (Pakarinen vd., 2020). Çocukların ilişki ihtiyaçlarını karşılayan ve tutarlı duygusal destek sağlayan öğretmenler, akran ilişkilerinde sorun yaşama riski taşıyan çocuklar için koruyucu bir faktör olabilir (Hamre, 2014). Bu teorik perspektiften hareketle, bu çalışma, okul öncesi dönem akran ilişkileri (saldırganlık, prososyal davranışlar ve kaygılı-korkulu olma) ile okula uyum (okulu sevmeye ve okuldan kaçınma) arasındaki ilişkide çocuk-öğretmen yakınlığı ve çatışmasının olası moderatör rolünü değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır.

1.1.Literatüre Bakış

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların edindikleri deneyimler, onların başkalarıyla sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Çocuklar güvene dayalı destekleyici ve olumlu akran ilişkileri kurarak, davranış kontrolünü (Dodge vd., 2003; Şendil & Erden, 2014), bir gruba katılmayı, oyun oynayarak arkadaşlık kurup sürdürmeyi, kişisel bilgileri paylaşmayı, zorbalıkla başa çıkmayı, çatışmaları çözmeyi ve başkalarına yardım etmeyi öğrenebilirler (Beazidou & Botsoglou, 2016). Önceki araştırmalar, çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin, onların akademik ve sosyal-duygusal olarak okula uyum sağlamaları açısından önemli olduğunu göstermiştir (Örn; Aydoğdu, 2022; Betts vd., 2012; Chen vd., 2005; Gülay, 2011; Jambon & Malti, 2022; Mendez vd., 2002; Yoleri, 2015). Yüksek akran kabulü, çocukların algıladığı akran desteği ve arkadaşların yardımsever davranışları, çocukların yıl boyunca daha olumlu okul tutumları geliştirmelerinde etkili olabilmektedir (Ladd & Coleman, 1997; Ladd vd., 1996). Ancak, zayıf akran ilişkileri veya akran reddi durumunda, çocuklar depresyon, yalnızlık, kaygı (Prinstein vd., 2005), akademik başarısızlık (Birch & Ladd, 1997; Molinero- González vd., 2024), davranış problemleri ve sosyal uyum sorunları yaşayabilirler (Hay vd., 2004; Hernandez vd., 2017; Ladd, 2006). Örneğin, Lindsey (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıftaki akranları tarafından düşük akran statüsüne sahip olarak değerlendirilen çocukların, öğretmenlerinin verdiği değerlendirmelerde daha düşük sosyal beceri puanlarına sahip oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde, akranlarla artan çatışma düzeyi daha yüksek yalnızlık ve okuldan kaçınma ile ilişkili olabilmektedir (Ladd vd., 1996). Uzun vadeli akran grubu reddi, okula bağlı olmama, içsel ve dışsal sorunlar gibi olumsuzluklara neden olabilecek bir risk faktörü olarak kabul edilmektedir (Ladd, 2006; Ladd & Troop-Gordon, 2003).

Yüksek düzeyde yakınlık ile tanımlanabilen nitelikli çocuk-öğretmen ilişkileri, çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak (Acar vd., 2019; 2022) akranlarıyla sorun yaşayan çocuklar için koruyucu bir faktör olabilmektedir (Sette, 2012; Shin & Kim, 2008). Buna karşılık, yüksek düzeyde çatışma ile tanımlanan daha az nitelikli çocuk-öğretmen ilişkileri,

akranlar arasındaki sorunun devam etmesine yol açabilir (O'Connor vd., 2011; Pianta & Stuhlman, 2004). Silver vd. (2005) ve Meehan vd. (2003) tarafından yapılan çalışmalar, olumlu çocuk-öğretmen ilişkilerinin çocukların saldırgan davranışlarında azalma ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenle yakın ve güvenli ilişkiler yaşayan çocukların akranlarına karşı olumlu davrandıkları ve daha fazla karmaşık akran oyunlarına katıldıkları belirlenmiştir (Howes vd., 1994). Diğer yandan, öğretmenle yaşanan çatışmalı ilişkilerin, antisosyal davranışlar ve akranlara karşı artan saldırganlık ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Acar vd., 2018; Birch & Ladd, 1998; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997). Ancak, çocukların akranlarına karşı saldırgan davranışları da öğretmenle çatışmaya da yol açabilir (Buyse vd., 2008) ve bu durum çocukların problemleri davranışlarının artarak devam etmesine neden olabilir (Sabol & Pianta, 2012). Bu döngüyü destekleyen çalışmalarında Doumen vd. (2008), okul öncesi dönemde saldırgan davranışlar sergileyen çocukların öğretmenleriyle çatışma yaşadığını ve öğretmenin kontrolü artırmasıyla birlikte yıl boyunca çatışma ve saldırgan davranışların arttığını belirtmişlerdir.

Sınıfta akranları tarafından reddedilen veya onlarla çatışma yaşayan çocuklar, okula karşı daha olumsuz tutumlar geliştirme eğilimindedir (Göktaş & Gülay-Ogelman, 2019; Ladd, 1990; Nur vd., 2018). Öğretmenle yakın ilişkiler, çocukların akranlarıyla yaşadığı sorunları içselleştirme riskini azaltabilir ve okul hakkında daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilir. Önceki çalışmalar, öğretmenlerin, akran ilişkilerinde sorunlar yaşayan çocuklar için olumsuz sonuçları önleyebilecek koruyucu bir rol oynayabileceğini göstermiştir (Hughes & Kwok, 2006; Merritt vd., 2012), ancak bu koruyucu rolün akran ilişkileri ile okula uyum arasındaki ilişkide nasıl geliştiğini açıklayan net bir mekanizma bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu çalışma, okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran ilişkileri ile okula uyumları arasındaki ilişkide çocuk-öğretmen ilişkilerinin moderatör bir rol oynayıp oynamadığını inceleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

1.2. Mevcut Çalışma

Bu çalışma, okul öncesi eğitim ortamlarında akran ilişkileri ile okula uyum arasındaki ilişkileri incelemiş ve bu bağlantıda çocuk-öğretmen ilişkilerinin moderatör rolünü araştırmıştır (bkz. Şekil 1). Spesifik olarak, akran ilişkilerinin okula uyumla ilişkili olacağını varsayılmıştır (Hipotez 1). Olumlu akran ilişkilerinin (akranlarla prososyal davranışlar) okuldan hoşlanma ile pozitif yönde ve okuldan kaçınma ile negatif yönde ilişkili olacağı (Hipotez 1A), negatif akran ilişkilerinin (akranlara karşı saldırganlık ve kaygılı-korkulu davranışlar) okuldan hoşlanma ile negatif yönde ve okuldan kaçınma ile pozitif yönde ilişkili olacağı düşünülmektedir (Hipotez 1B). Ayrıca çocuk-öğretmen ilişki niteliğinin, akran ilişkileri ile okula uyum arasındaki bağlantıyı düzenleyebileceği öngörülmüştür (Hipotez 2). Negatif akran ilişkilerine sahip çocuklar (akranlara karşı saldırganlık ve kaygılı-korkulu davranışlar), öğretmenleriyle yakın ilişkiler kurduklarında daha fazla okula uyum gösterebilirler (Hipotez 2A). Aksine, yüksek düzeyde çocuk-öğretmen çatışması, çocukların okuldan daha fazla kaçınmasına neden olabilir (Hipotez 2B).

Şekil 1

Akran İlişkileri ve Okula Uyum Arasındaki İlişkide Öğretmen-Çocuk İlişkilerinin Moderatör Rolü için Önerilen Kavramsal Model



YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Çalışmaya Adana ilindeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 222 çocuk katılmıştır. Çocukların yaş ortalaması 66.3 aydır ($S_s = 4.96$). Çocukların 110'u kız ve 112'si erkektir. Sınıflardaki cinsiyet, etnik köken ve sosyoekonomik durum kompozisyonu benzerdir. Çocukların ebeveynlerinin eğitim durumları incelendiğinde annelerin yüzde 28.1'inin ve babaların yüzde 18'inin ilköğretim mezunu; annelerin yüzde 17.1'inin ve babaların yüzde 22.1'inin ortaokul mezunu; annelerin yüzde 35.9'unun ve babaların yüzde 36.4'ünün lise mezunu; annelerin yüzde 7.8'inin ve babaların yüzde 5.5'inin meslek yüksekokulu mezunu; annelerin yüzde 11.1'inin ve babaların yüzde 18'inin lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı yedi okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 24 öğretmenle çalışılmıştır. Okulların ve katılımcı öğretmenlerin belirlenmesinde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem yöntemi, katılımcıların kolay erişilebilir olduğu veya çalışmaya katılmaya gönüllü uygun kişilerden belirlenebildiği bir örneklem yöntemidir (Creswell, 2012; Fraenkel & Wallen, 2009). Katılımcı öğretmenlerin hepsi kadındır ortalama mesleki deneyimleri 9.16 yıl ($S_s = 4.96$) olarak belirlenmiştir. Ortalama sınıf mevcudu 13-25 ($\bar{x} = 21.7$) çocuk arasındadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Akran İlişkileri: Çocukların akranlarıyla olan ilişkileri, Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği'nin üç altölçeği (akranlara karşı prososyal davranışlar, akranlara karşı saldırganlık, akranlara karşı kaygılı-korkulu olma) kullanılarak değerlendirilmiştir. Çocuk Davranış Ölçeği, okul öncesi çocukların okuldaki akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin algılarına dayanan ölçek Gülay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Akranlara karşı prososyal davranışlar alt ölçeği 10 maddeden, akranlara karşı saldırganlık alt ölçeği 7 maddeden ve akranlara karşı kaygılı-korkulu olma alt ölçeği 5 maddeden oluşmaktadır. Mevcut örneklem için Cronbach alfa katsayıları prososyal davranışlar alt ölçeği için .88, akranlara karşı saldırganlık alt ölçeği için .85 ve akranlara karşı kaygılı-korkulu olma alt ölçeği için .80 olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, davranışların ne sıklıkla gerçekleştiğini değerlendirmek için 0 (Uygun Değil) ile 2 (Tamamen Uygun) arasında değişen ifadeler kullanmıştır. Alt ölçeklerden elde edilen toplam puanlar, ölçeğin temsil ettiği davranışların ne sıklıkla gerçekleştiğini göstermektedir.

Çocuk-Öğretmen İlişkileri: Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği (ÖÖİÖ), Pianta (2001) tarafından, öğretmenlerin belirli bir öğrenciyle olan ilişkilerini kendi algıları doğrultusunda belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. ÖÖİÖ, Şahin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 4-9 yaş arası çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerini değerlendiren bu ölçek, 28 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki her madde, 1 (kesinlikle uymuyor) ile 5 (tamamen uyuyor) arasında değişen bir değere sahiptir. Öğretmenler tarafından doldurulan bu ölçek, yaygın olarak kullanılmakta ve geçerli güvenilir bir ölçüm aracı olarak kabul edilmektedir. Çatışma alt ölçeği (mevcut örneklem için Cronbach alfa = .84), ilişkide algılanan olumsuzlukları belirlemek için tasarlanmıştır. Bu alt ölçekte alınan yüksek puanlar, öğretmenin öğrenciyi manipüle ettiğini, onu gergin ve katlanılmaz olarak algıladığını ve bu ilişkide kendini etkisiz gördüğünü ifade eder. Yakınlık alt ölçeği (mevcut örneklem için Cronbach alfa = .81), ilişkide yakınlık, sıcaklık ve açık iletişimi ifade eder. Bu alt ölçekte alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin kendilerini etkili gördüğünü ve öğrencilerin öğretmenlerini güvenilir ve destekleyici olarak algıladıklarını gösterir (Pianta, 2001).

Okula Uyum: Çocukların okula uyum düzeyleri Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği'nin (Ladd vd., 1996) okulu sevme ve okuldan kaçınma alt ölçekleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması Önder ve Gülay (2010) tarafından yapılmıştır. Okulu sevme alt ölçeği, çocukların okulu ne kadar sevdiğine dair öğretmen algılarına dayanan 5 maddeden oluşmaktadır (Örn., okulda eğlenir). Okuldan kaçınma alt ölçeği, bir çocuğun sınıf ortamından ne ölçüde kaçındığını değerlendiren 5 maddeden oluşmaktadır (Örn., sınıftan çıkmak ister). Mevcut örneklem için Cronbach alfa katsayıları okulu sevme alt ölçeği için .80 ve okuldan kaçınma alt ölçeği için .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddeler, “Uygun Değil”, “Uygun” ve “Tamamen Uygun” şeklinde 3'lü Likert tipi bir derecelendirme ile değerlendirilmiştir (Birch & Ladd, 1997). Her alt ölçeğin puanı, o alt ölçekteki maddelerden elde edilen puanların toplamıdır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlamadan önce okul yöneticilerine ve öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler sınıflarındaki tüm çocukların ebeveynlerine araştırma hakkında bilgileri içeren ebeveyn onam formunu göndermiştir. Ebeveynler ayrıca çocukları ve kendileri hakkındaki soruların yer aldığı demografik bilgi formunu tamamlamıştır. Veriler, çocukların akranları ve öğretmenleriyle ilişkiler geliştirebilmesi ve öğretmenlerin değerlendirme öncesinde çocukları tanıyabilmesi için akademik yılın üçüncü ayında toplanmıştır. Öğretmenler, ebeveynlerinin onay verdiği tüm çocuklar (yaklaşık %83'ü onay verdi) için Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, Çocuk Davranış Ölçeği ve Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği'ni tamamlamıştır. Bu araştırma, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu'nun 27.02.2024 tarihli 2024/1/2 sayılı başvuru numarası ile alınan izinle yürütülmüştür.

2.4. Veri Analizi

Analizlere başlamadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla histogram frekansları, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Tablo 1'de mevcut çalışmanın tanımlayıcı istatistiklerine yer verilmiştir. Sınıfların hiyerarşik yapısı göz önüne alındığında, sınıflardaki çocukların gözlemlerinin bağımsız olmaması, istatistiksel modellerde sınıf düzeyinde rastgele bir etki olarak dikkate alınmış ve bağımlı değişkenler (okulu sevme ve okulu reddetme) için Intraclass (sınıf içi) korelasyon analizleri yapılmıştır. Sınıf düzeyindeki varyansın % 0.08 ile % 0.05 arasında olduğu belirlenmiştir. Analizler sonucunda sınıflar arasında yeterli düzeyde varyans olmadığı belirlendiğinden çok düzeyli modelleme gerekli görülmemiştir (Park & Lake, 2005). Ayrıca, sosyo-demografik değişkenlerin (örneğin, sınıf mevcudu, öğretmen deneyimi, çocuğun cinsiyeti, yaşı, anne ve babanın eğitim durumu, aile geliri) çalışma değişkenleriyle ilişkili olup olmadığını incelenmiştir. Analizler sonucunda sadece çocuğun

cinsiyetinin araştırma değişkenleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle çocukların cinsiyeti ileriki analizlerde kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Akran ilişkileri ile okula uyum arasındaki ilişkide çocuk-öğretmen ilişkilerinin moderatör etkisini belirlemek amacıyla bir dizi hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Oluşturulan regresyon modellerinde etkileşim terimleri oluşturmak amacıyla tüm sürekli değişkenler standartlaştırılmış z-puanlarına dönüştürülmüştür (Frazier vd., 2004). Bağımlı değişkenler (okulu sevmeye ve okuldan kaçınma) ve moderatör değişkenler (çocuk-öğretmen yakınlığı ve çatışma) için ayrı ayrı modeller oluşturulmuştur. Her bir regresyon modelinin ilk adımına kontrol değişkeni (çocuğun cinsiyeti) dahil edilmiştir. İkinci adımda akran ilişkileri (akranlara karşı prososyal, saldırgan ve kaygılı-korkulu davranışlar) ve çocuk-öğretmen ilişkileri (yakınlık ve çatışma) eklenmiştir. Son adımda, iki yönlü etkileşimler (Örn., akranlarla karşı saldırganlık x çocuk-öğretmen yakınlığı) analiz edilmiştir. Son olarak, akran ilişkileri ve öğretmen-çocuk ilişkileri arasındaki anlamlı etkileşimleri analiz etmek için basit eğim analizleri de uygulanmıştır (Aiken vd., 1991).

BULGULAR

3.1.Tanımlayıcı İstatistik ve Korelasyon Analizleri

Tablo 1’de, çalışmada kullanılan değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgilere ve ayrıca değişkenler arası korelasyon değerlerine yer verilmiştir. Öğretmen algılarına göre, okula uyumun okulu sevmeye boyutu ile çocukların akranlara karşı prososyal davranışları ($r = .28, p < .01$) ve çocuk-öğretmen yakınlığı ($r = .38, p < .01$) arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Tam tersi, okulu sevmeye ile akranlara karşı kaygılı-korkulu davranışlar ($r = -.44, p < .01$) ve çocuk-öğretmen çatışması ($r = -.43, p < .01$) arasında negatif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca okula uyumun okuldan kaçınma boyutu ile akranlara karşı kaygılı-korkulu olma ($r = .28, p < .01$) ve öğretmen-çocuk çatışması ($r = .16, p < .05$) arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür.

Tablo 1

Araştırma Değişkenleri için Tanımlayıcı İstatistik ve Korelasyon Analizleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	$\bar{x}$	Ss
1. Çocuk cinsiyet	-								
2.Okulu sevmeye	.01	-						7.48	1.01
3.Okuldan kaçınma	-.04	-.25**	-					2.31	0.99
4.Agresif davranışlar	-.40**	-.06	.02	-				1.77	2.46
5. Prososyal davranışlar	.19**	.28**	.01	-.51**	-			14.70	4.11
6. Kaygılı-korkulu olma	-.04	-.44**	.28**	.30**	-.34**	-		2.05	2.68
7. Çocuk-öğretmen yakınlığı	.05	.39**	-.05	-.02	.49**	-.21**	-	41.29	6.23
8.Çocuk-öğretmen çatışması	-.19**	-.43**	.16*	.49**	-.43**	.56**	-.26**	17.70	6.41

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$

Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla regresyon analizlerine başlamadan önce sosyo-demografik değişkenlerin (örneğin, sınıf büyüklüğü, öğretmen deneyimi, çocuğun yaşı, anne ve babanın eğitim durumu ile aile geliri) çalışma değişkenleriyle ilişkili olup olmadığı

incelenmiştir. Sadece çocukların cinsiyetinin araştırma değişkenleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Korelasyon analizleri, kız çocukların akranlarıyla daha prososyal davranışlar sergilediğini ($r = .19, p < .01$), erkek çocukların ise akranlarına karşı daha saldırgan ($r = -.40, p < .01$) ve öğretmenleriyle daha fazla çatışma ($r = .19, p < .01$) yaşadığını göstermiştir. Önceki araştırmalar, kız çocukların erkeklere kıyasla daha az antisosyal davranış sergilediğini (van Lier vd., 2005), daha işbirlikçi olduğunu, öğretmenleriyle daha yakın ilişkiler kurduğunu ve okul ortamının gereksinimlerini karşılama konusunda daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Birch & Ladd, 1997; Valeski & Stipek, 2001). Elde edilen bu bulgular doğrultusunda çocukların cinsiyeti ileri analizlerde kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır.

3.2. Çocuk öğretmen ilişkilerinin moderatör etkisi

Akran ilişkileri (akranlara karşı saldırganlık, akranlara karşı prososyal davranışlar, akranlara karşı kaygılı-korkulu olma) ile okula uyum (okulu sevme ve okuldan kaçınma) arasındaki ilişkilerde öğretmen-çocuk yakınlığı ve çatışmasının potansiyel moderatör etkilerini incelemek için iki farklı hiyerarşik regresyon modeli oluşturulmuştur. Her bir modelin birinci adımına çocuğun cinsiyeti kontrol değişkeni olarak eklenmiştir. Cinsiyet, 0 = erkek ve 1 = kız şeklinde dummy kodlanmıştır. Regresyon analizinin ikinci adımına bağımsız değişkenler (akranlara karşı saldırganlık, akranlara karşı prososyal davranışlar, akranlara karşı kaygılı-korkulu olma, çocuk-öğretmen yakınlığı ve çatışma) dahil edilmiştir. Üçüncü adımda ise iki yönlü etkileşim değişkenleri (Örn., akranlara karşı saldırganlık X çocuk-öğretmen yakınlığı) eklenmiştir. Etkileşimlerin anlamlı olduğu durumlar için, etkileşimlerin etkilerini analiz etmek üzere basit eğim (simple slope) analizleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2'de gösterildiği gibi, cinsiyet kontrol edildikten sonra ikinci adımda regresyon analizine dahil edilen akran ilişkileri ve çocuk öğretmen ilişkileri boyutları ile birlikte açıklanan varyans okulu sevme için .34 ve okuldan kaçınma için .10 olarak belirlenmiştir. Akranlara karşı saldırganlık ($p = .025$) ve çocuk-öğretmen yakınlığı ($p = .000$) okula uyumun okulu sevme boyutunun pozitif yordayıcılarıdır. Buna karşın, kaygılı-korkulu akran ilişkileri ($p = .000$) ve çocuk-öğretmen çatışması ($p = .000$), okulu sevmenin negatif yordayıcıları olmuştur. Ayrıca, kaygılı-korkulu akran ilişkileri, okula uyumun okuldan kaçınma boyutunu anlamlı şekilde pozitif olarak öngörmüştür ($p = .000$). Üçüncü adıma akran ilişkileri ve çocuk-öğretmen ilişkileri boyutlarının etkileşimleri eklenmiş ve bunun sonucunda açıklanan varyans okulu sevme için .39'a ve okuldan kaçınma için .13'e yükselmiştir. Çocuk-öğretmen yakınlığı ile akranlara karşı kaygılı-korkulu olma arasındaki etkileşim, okulu sevmenin ($p = .014$), çocuk-öğretmen yakınlığı ile akranlara karşı prososyal davranış arasındaki etkileşimin ise okuldan kaçınmanın anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($p = .024$).

Tablo 2*Akran İlişkileri ile Çocuk-Öğretmen İlişkilerinin Moderatör Rolünü Belirlemeye Yönelik Hiyerarşik Regresyon Sonuçları*

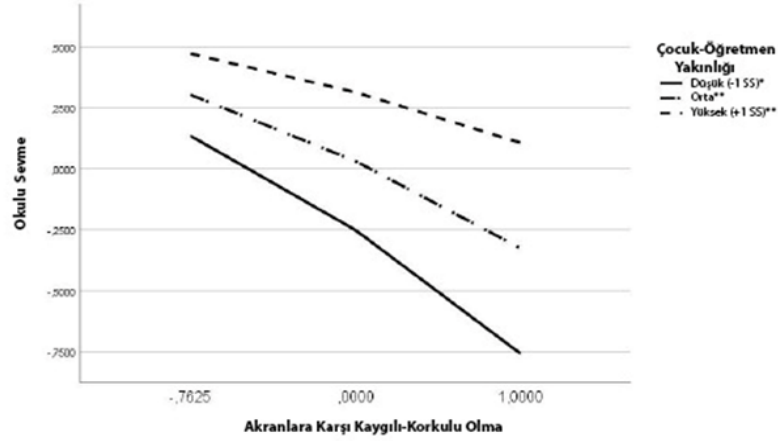
Yordayıcı Değişkenler	Model 1: Okulu Sevme						Model 2: Okuldan Kaçınma					
	B	95% CI [Alt, Üst]	SH b	β	R ²	ΔR ²	B	95% CI [Alt, Üst]	SH b	β	R ²	ΔR ²
Adım 1					.000	.000					.002	.002
(Constant)	0.00	[-0.18, 0.19]	0.09				-0.04	[-0.23, 0.14]	0.09			
Çocuğun Cinsiyeti (Kontrol)	-0.01	[-0.28, 0.25]	0.13	-.01			0.08	[-0.18, 0.35]	0.13	.04		
Adım 2					.340	.340**					.103	.101**
(Constant)	0.02	[-0.13, 0.18]	0.08				-0.04	[-0.23, 0.14]	0.09			
Çocuğun Cinsiyeti	-0.04	[-0.29, 0.19]	0.12	.02			0.08	[-0.19, 0.36]	0.14	.04		
Akranlara karşı saldırganlık	0.17	[0.02, 0.35]	0.07	.07*			0.01	[-0.16, 0.19]	0.09	.01		
Prososyal davranış	0.04	[-0.11, 0.20]	0.08	.04			0.17	[-0.01, 0.35]	0.09	.17		
Kaygılı-korkulu olma	-0.26	[-0.40, -0.12]	0.06	-.26**			0.30	[0.14, 0.45]	0.08	.30**		
Çocuk-öğretmen yakınlığı	0.24	[0.11, 0.38]	0.06	.24**			-0.06	[-0.22, 0.09]	0.08	-.06		
Çocuk-öğretmen çatışması	-0.29	[-0.44, -0.13]	0.07	-.29**			0.05	[-0.12, 0.22]	0.08	.05		
Adım 3:					.392	.053**					.138	.087
(Constant)	0.13	[-0.05, 0.30]	0.09				-0.04	[-0.25, 0.16]	0.10			
Çocuğun Cinsiyeti	-0.02	[-0.26, 0.21]	0.12	-.01			0.09	[-0.18, 0.38]	0.14	4.00		
Akranlara karşı saldırganlık	0.15	[-0.01, 0.32]	0.08	.15			-0.01	[-0.21, 0.18]	0.10	-.01		
Prososyal davranış	0.06	[-0.08, 0.22]	0.08	.06			0.13	[-0.05, 0.32]	0.09	.13		
Kaygılı-korkulu olma	-0.20	[-0.34, -0.06]	0.07	-.20**			0.29	[0.12, 0.46]	0.08	.29**		
Çocuk-öğretmen yakınlık	0.18	[-0.03, 0.33]	0.07	.18*			-0.14	[-0.31, 0.03]	0.09	-.14		
Çocuk-öğretmen çatışma	-0.24	[-0.42, -0.07]	0.08	-.24**			-0.00	[-0.21, 0.19]	0.10	-.00		
Yakınlık X saldırganlık	-0.05	[-0.18, 0.06]	0.06	-.06			0.00	[-0.15, 0.15]	0.07	.00		
Yakınlık X prososyal	-0.05	[-0.16, 0.04]	0.05	-.07			-0.14	[-0.27, -0.02]	0.06	-.20*		
Yakınlık X kaygılı-korkulu	0.15	[0.03, 0.27]	0.06	.15*			-0.03	[-0.18, 0.10]	0.07	-.04		
Çatışma X saldırganlık	0.09	[-0.03, 0.21]	0.06	.12			-0.02	[-0.17, 0.12]	0.07	-.03		
Çatışma X prososyal	0.13	[-0.02, 0.29]	0.08	.13			-0.16	[-0.35, 0.03]	0.09	-.15		
Çatışma X kaygılı-korkulu	-0.08	[-0.18, 0.02]	0.05	-.12			0.01	[-0.11, 0.13]	0.06	-.01		

Note. CI = confidence interval (güven aralığı); t; SHE b, standart hatır; cinsiyet dummy değişken (erkek = 0, kız = 1); Güven aralığı (Bootstrap %95) sıfırı içermediği durumda etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu kabul edilmiştir..

*p < .05. **p < .01.

Şekil 2

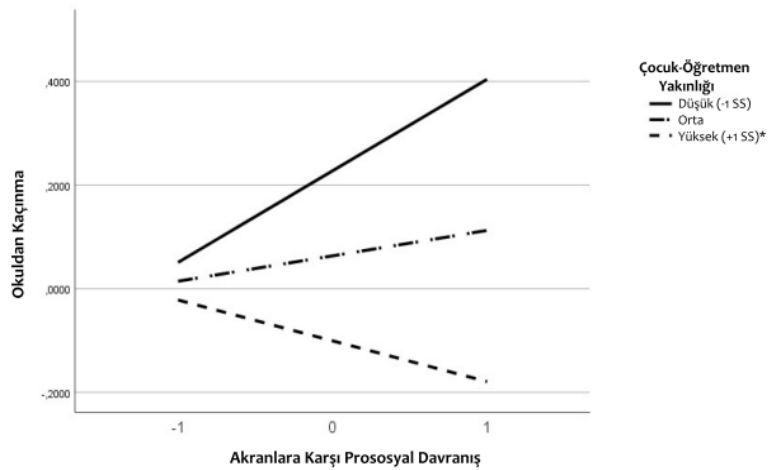
Akranlara Karşı Kaygılı-Korkulu Olma X Öğretmen-Çocuk Yakınlığı Etkileşiminin Okulu Sevme Üzerindeki Etkisi



Etkileşim etkilerini daha ayrıntılı bir şekilde incelemek amacıyla yapılan basit eğim analizi (Şekil 2), kaygılı-korkulu olma ile okulu sevmeye arasındaki olumsuz ilişkinin, çocuk-öğretmen yakınlığının artmasıyla birlikte azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Çocuk-öğretmen yakınlığının düşük seviyelerinde kaygılı korkulu çocukların okulu sevmeye düzeyleri de oldukça düşükken ($t = 2.074, p = .039$), çocuk-öğretmen yakınlığının yüksek seviyelerinde çocukların okulu sevmeye düzeyleri de artmaktadır ($t = 5.897, p = .000$).

Şekil 3

Akranlara Karşı Prososyal Davranış X Öğretmen-Çocuk Yakınlığı Etkileşiminin Okuldan Kaçınma Üzerindeki Etkisi



Akranlara karşı prososyal davranış ve çocuk öğretmen- yakınlığı etkileşiminin okuldan kaçınma üzerindeki etkisini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak için yapılan basit eğitim analizi sonuçları Şekil 3'te sunulmuştur. Sonuçlar, çocuk-öğretmen yakınlığının yüksek seviyelerinde akranlarla prososyal olma ve okuldan kaçınma arasındaki olumsuz ilişkinin arttığını göstermektedir ($t = -2.391, p = .057$). Bu durum, daha yüksek çocuk-öğretmen yakınlığının olduğu durumlarda, akranlara karşı prososyal davranış sergileyen çocukların okuldan kaçınma düzeylerinin daha düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ancak çocuk-öğretmen yakınlığı düzeyi ortalama ($t = -1.909, p = .017$) ve düşük olan ($t = -0.449, p = .653$) çocuklar arasında bu ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklardan oluşan bir örneklem üzerinde, öğretmen algılarına dayalı olarak, akran ilişkileri ile okula uyum arasındaki ilişkilerde ve çocuk-öğretmen ilişkisinin moderatör rolünün etkilerini incelemiştir. Çalışmanın bulguları genel olarak, çocukların akran ilişkilerinde daha kaygılı-korkulu olduklarında, okulu sevmeye düzeylerinin azaldığını ve okuldan kaçınma düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur. Çocukların akranlarına yönelik saldırgan davranışlarının, okulu sevmeye için olumlu bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Çocukların kaygılı-korkulu akran ilişkileri ile okulu sevmeye arasındaki ilişkide çocuk-öğretmen yakınlığı moderatör bir rol oynamaktadır. Ayrıca, çocukların akranlarına karşı prososyal davranışları ile okuldan kaçınma arasındaki ilişki, yüksek düzeyde öğretmen-çocuk yakınlığı olduğunda anlamlıyken, ortalama ve düşük düzeylerde anlamlı bulunmamıştır.

Mevcut araştırmanın ilk hipotezi akran ilişkileri ve okula uyum arasında ilişki olacağı yönündedir. Bulgular bu hipotezi kısmen desteklemiştir. İlk olarak, çocukların akran ilişkilerinde kaygılı-korkulu etkileşimlerinin okulu daha az sevmeleriyle ve okuldan daha fazla kaçınmalarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Hipotez 1B). Bu bulgu kaygılı-korkulu akran etkileşimlerinin okula uyumdaki zorluklarla ilişkili olduğunu gösteren önceki çalışmaları desteklemektedir (Roorda vd., 2013). Okul öncesi eğitim kurumunda çocukların akranlarına karşı kaygılı ve korkulu davranışları, duygusal zorluklar için bir risk faktörüdür (Blankson vd., 2011; Zhu vd., 2019). Bu çocuklar, diğer çocuklarla oyun oynamakla ilgilenmektedir ancak kaygılı ve korkulu oldukları için sosyal etkileşim başlatmada ve iletişim kurmada zorluk çekebilirler (Asendorpf, 1993; Hassan vd., 2020; Hughes & Coplan, 2010). Aynı zamanda, bu çocuklar akran temelli tehditlerden kaçındıkları ya da akranlarının davranışları sonucunda kötü hissettikleri durumlar nedeniyle okula gitmekten kaçınabilirler. Bu bağlamda, kaygılı-korkulu çocukların özellikle sınıftan yemekhaneye, bahçeye veya oyun alanına giderken daha fazla kaygı hissettiği bilinmektedir (Kearney vd., 2004). Mevcut çalışma, kaygılı-korkulu akran ilişkilerinin çocukların okul uyumu üzerindeki önemine dair daha fazla destek sağlamıştır.

Akran ilişkileri boyutları ve okula uyum arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyon analizi sonuçları, öğretmen algılarına göre çocukların akranlarına karşı saldırgan davranışları ile okulu sevmeye ve okuldan kaçınma arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. Ancak ilginç bir şekilde regresyon analizleri, çocukların akranlarına yönelik saldırgan davranışlarının, okulu sevmeye için olumlu bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın önerdiği hipotezlerle (Hipotez 1B) ve ayrıca saldırgan davranışların çeşitli sosyal davranışlar, okul başarısı ve okula uyum ile olumsuz ilişkili olduğunu öne süren önceki araştırmalarla çelişmektedir (Rubin vd., 2006). Bu çelişkilerin birkaç nedeni olabilir. Birincisi, bu durumun okulu sevmeye veya okuldan kaçınma ile bir ilgisi olmayabilir. Saldırgan davranış sergileyen çocukların amacı, öğretmenlerin veya akranlarının dikkatini çekmek olabilir (Chang, 2003; Ellis & Zbaratany, 2007). Çocukların akranlara karşı saldırgan davranışları sadece kabul görme arzusunu gösterebilir (Ellis & Zbaratany, 2007). İkincisi, akranlarla çok fazla zaman geçirmek, etkileşim ve paylaşımı arttırmakla birlikte, çatışmaları da kaçınılmaz hale getirebilir

(Hartup & Shantz, 1992). Ancak, çocuklar genellikle bir çözüme ulaşana kadar arkadaşlarıyla müzakere etmeye ve uzlaşmaya yatkındır (Howes, 2009). Bu durum, akranlar arasındaki bağı güçlendirebilir ve okul olan bağlılığı artırabilir. Ayrıca, farklı kültürlerde çocuklar akran çatışmalarını farklı algılayabilirler. Örneğin, İtalyan ve Afrikalı Amerikalı çocuklar arasındaki çatışmalar, dostça bir rekabet içinde iş birliği yaparak dayanışmayı artırırken, beyaz orta sınıf Amerikalı çocuklar çatışmayı daha ciddi ve kişisel bir durum olarak algılamaktadırlar (Corsaro, 1994). Chen vd. (2004), Çinli çocuklarda saldırgan davranışların yalnızlıkla pozitif ilişkili olduğunu, ancak Brezilyalı, Kanadalı ve İtalyan çocuklarda saldırganlık ve yalnızlık arasında bir ilişki olmadığını vurgulamıştır. Üçüncüsü, öğretmenler, çocukların üzgün veya kaygılı davranışlarını saldırgan davranışlar olarak yanlış yorumlayabilir. Öğretmenlerin saldırgan davranışları nasıl algıladığı ve değerlendirdiği, gelecekteki araştırmalar için önemli bir konudur. Tüm bu olasılıklarla birlikte kültürel farklılıklar ve incelenmeyen diğer olası etkileyici faktörler göz önüne alındığında, mevcut araştırmada elde edilen bu bulgu temkinli bir şekilde yorumlanmalıdır. Dördüncüsü, önceki araştırmalar, çocuk-öğretmen ilişkilerinin, akran ilişkilerinde çatışma yaşayan çocuklar için koruyucu bir rol oynayabileceği varsayımını desteklemektedir. Örneğin, Silver vd. (2005), okulun başında yüksek düzeyde saldırganlık sergileyen çocukların, öğretmenleriyle yakın bir ilişki geliştirmeleri durumunda bu tür davranışları azaltma olasılığının yüksek olduğunu belirtmiştir. Ancak, araştırmamız bu tür bir çıkarıma olanak tanımamaktadır. Bu konu önemlidir çünkü çocuk-öğretmen ilişkileri bazı akran ilişkilerinde koruyucu bir rol oynayabilir; ancak bu koruyucu mekanizmaların nasıl ortaya çıktığı ve okul uyumuyla olan ilişkisi hakkında daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Mevcut çalışmanın ikinci hipotezi çocuk-öğretmen ilişki niteliğinin, akran ilişkileri ile okula uyum arasındaki bağlantıyı düzenleyebileceği yönündedir. Araştırmanın bulguları bu hipotezi kısmen desteklemiştir. Bulgular, çocuk-öğretmen ilişkilerindeki yakınlığın, kaygılı-korkulu akran ilişkileri ile çocukların okulu sevmesi arasındaki olumsuz ilişkiyi düzenlediğini göstermiştir (Hipotez 2A). Bu bulgu, bağlanma teorisi araştırmalarından elde edilen, çocuk-öğretmen yakınlığı ve öğretmenin duyarlılığının çocukların duygusal uyumunu doğrudan veya çocukların kırılkanlıklarını hafifleterek dolaylı olarak etkileyebileceğini öngören önceki araştırmalara tutarlıdır (Liu vd., 2015; Sabol & Pianta, 2012). Çocukların kaygılı-korkulu hissettiklerinde akran etkileşimlerinden kaçınmaları oldukça olasıdır. Bu durum, çocukların okulda kendilerini güvende hissetmelerini engelleyebilir ve ayrıca kaygı ve korkunun artarak devam etmesine yol açabilir. Öğretmenlerin rolleri, kaygılı-korkulu çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimlerini kolaylaştırmayı da içermektedir. Öğretmeniyle yakın bir ilişki kuran çocuklar, öğretmenleri bir destek kaynağı olarak görebilirler ve sınıfta kendilerini güvende hissedebilirler (Hamre & Pianta, 2006). Çocuk-öğretmen yakınlığının yüksek olduğu sınıflarda, çocuklar yeni sosyal becerileri öğrenme fırsatları bulabilirler (Wang vd., 2022; Warmansyah vd., 2022). Bu sosyal becerilerle birlikte öğretmenlerin sağladığı duygusal destek ve cesaretlendirme, çocukların akranlarıyla ilişkilerini düzenleyebilmeleri için etkili stratejiler geliştirmesine olanak sağlayabilir. Ayrıca öğretmenleri ile yakın ilişki geliştiren çocukların, öğretmenler tarafından düzenlenen etkinliklere aktif olarak katılma ve daha az kaçınma olasılıkları yüksektir. Bu durum, akranlar arasındaki etkileşimleri artırarak çocukların kaygı ve korkularının hafiflemesine ve dolayısıyla okula uyumla ilgili sorunların azalmasına yol açabilir (Zhu vd., 2023). Bu anlamda, mevcut çalışma yüksek nitelikli çocuk-öğretmen ilişkisinin, kaygılı-korkulu akran ilişkilerinin neden olduğu duygusal destek eksikliğini telafi edebileceğini ve bu durumun okula uyum üzerindeki olumsuz etkisini azaltabileceğini ortaya koymuştur.

Son olarak mevcut çalışmanın bulguları, çocuk-öğretmen yakınlığının yüksek olduğu durumlarda, akranlarıyla yüksek düzeyde prososyal davranış sergileyen çocukların daha düşük okuldan kaçınma puanlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek prososyal davranış sergileyen çocuklar, öğretmenleriyle daha olumlu ilişkiler geliştirme olasılığına sahiptir. Önceki araştırmalar, prososyal çocuk davranışlarının anaokulunda olumlu çocuk-öğretmen ilişkileri ile bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır (Ladd vd., 1999). Diğer yandan, çocuk-öğretmen

ilişkilerindeki yakınlık, çocukların önemli ölçüde fayda sağlayabileceği bir bağlam sunarak prososyal davranışları destekleyebilir (Howes, 2000; Pianta & Stuhlman, 2004; Spivak & Howes, 2011). Çocuk-öğretmen ilişki sisteminde meydana gelen etkileşimler, daha geniş ve genel bir sosyal bağlam içinde olsa da, her çocuk için bireyseldir ve çocuğun gelişimsel seyrini farklı şekillerde etkiler (Baker vd., 2008; Goble & Pianta, 2017). Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki olumlu olduğunda, öğretmenlerin çocuklara destek ve rehberlik sağlama olasılığı artar (Buyse vd., 2009). Erken çocukluk döneminin, çocukların sosyal değerlendirmelere daha duyarlı olduğu (Leflot vd., 2010) ve okulu sevme ya da okuldan kaçınma duygularını geliştirdiği bir zaman dilimi olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Ladd vd., 2000), akranlarla olumlu ilişkiler ve öğretmenle sıcak ve destekleyici bir ilişki, çocuğun kabul görme hissini artırabilir ve daha motive hissetmesine yol açabilir.

Bu çalışma, akran ilişkilerinin niteliğinin çocukların okula uyumunda önemli bir faktör olduğu yönündeki yaygın kabul gören görüşü desteklemektedir. Mevcut bulgular, öğretmen-çocuk ilişkilerinin koruyucu işlevi olduğunu ve bu ilişkilerin geliştirilmesinin, akran ilişkilerinde ve okula uyumda sorun yaşayan çocukları desteklemenin etkili bir yolu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, özellikle olumsuz akran ilişkileri olan çocuklarla çalışırken, olumsuz etkileşimleri önlemeye ve azaltmaya odaklanmak yararlı olabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Birincisi, verilerimizin tamamı öğretmen raporlarına dayanmaktadır. Gelecekteki çalışmalarda, geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak için ebeveyn ve çocuk raporları ile sınıf gözlemleri gibi birden fazla yöntem ve değerlendirme sistemi kullanılabilir. İkincisi, mevcut çalışmanın kesitsel tasarımı nedensellik yönünü test etmemize olanak tanımamıştır. Akran ve öğretmen ilişkileri ile okul uyumu arasındaki bağlantılar karşılıklı olabilir. Daha iyi uyum sağlayan çocukların, öğretmenleri ve akranlarıyla daha olumlu ilişkiler geliştirme olasılığı daha yüksektir. Saldırganlık veya problem davranış, öğretmenlerle çatışmalı bir ilişkiye ve okuldan kaçınmaya yol açabilir; bu da çocukların olumsuz davranışlarını kısır bir döngü içinde daha da kötüleştirebilir (Myers & Pianta, 2008). Üçüncüsü, moderatör analizlerinde, öngörücü değişkenler birbirini etkileyebilir. Yani okul uyumunu, akran ilişkilerinin farklı düzeylerinde etkileyen şey öğretmenle olan ilişki olabilir. Ancak mevcut çalışmada çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğini moderatör olarak tercih edilmesi, bağlanma teorisi tarafından desteklenmemektedir ve literatürle tutarlıdır (Sabol & Pianta, 2012).

Bu sınırlılıklara rağmen, mevcut çalışmanın bulguları, akran ilişkilerinin niteliğinin okula uyumu öngördüğünü ve öğretmenle olan ilişkilerin, akran ilişkileri ile okula uyum arasındaki bağlantıları kısmen düzenlediğini doğrulamaktadır. Öğretmenler özellikle akran ilişkilerinde problem yaşayan çocuklara daha fazla dikkat etmeli ve onlarla yakın ve destekleyici ilişkiler kurmanın yollarını aramalıdır. Ayrıca, okullarda akran ilişkilerini ve çocuk-öğretmen ilişkilerini geliştirmeye yönelik planlanacak müdahale programları çocukların okula uyumlarını kolaylaştırmak için etkili bir yol olabilir. Müdahale programları okuldaki ilişkilerin niteliğini arttırırken çocukların sosyal becerilerini destekleyerek sınıftaki problem davranışları azaltabilir (Driscoll & Pianta, 2010; LoCasale-Crouch vd., 2018). Daha fazla nedensel çıkarım yapmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulsa da, sonuçlar, öğretmenlerin akran ilişkilerinde sorun yaşayan çocuklar için fark yaratma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

Acar, I. H., Evans, M. Y. Q., Rudasill, K. M., & Yıldız, S. (2018). The contributions of relationships with parents and teachers to Turkish children's antisocial behaviour. *Educational Psychology*, 38(7), 877–897. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1441377>

- Acar, İ. H., Veziroğlu Çelik, M., Garcia, A., Colgrove, A., Raikes, H., Gönen, M. S., & Encinger, A. J. (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(1), 75–84. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0893-y>
- 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 and Youth Care Forum*, 51(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09615-3>
- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage.
- Asendorpf, J. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(7), 1069–1081. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01774.x>
- Aydoğdu, F. (2022). The intermediary role of self-regulation skills in the correlation between peer relations and school adaptation in preschool children. *Education and Science*, 47(212), 177–195. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11353>
- Beazidou, E., & Botsoglou, K. (2016). Peer acceptance and friendship in early childhood: The conceptual distinctions between them. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1117077>
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Betts, L. R., Rotenberg, K. J., Trueman, M., & Stiller, J. (2012). Examining the components of children's peer liking as antecedents of school adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 303–325. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02041.x>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 67–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., & Calkins, S. D. (2011) Shyness and vocabulary: The roles of executive functioning and home environmental stimulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(2), 105–126. <https://doi.org/10.1353/mpq.2011.0007>
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications Ltd.
- Bukowski W. M., Laursen B., Hoza B. (2010). The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children. *Development and Psychopathology*, 22(4), 749–757. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000348>
- 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 the classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367–391. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>

- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119–141. <https://doi.org/10.1086/605768>
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535–548. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402014>
- Chen, X., Chang, L., He, Y., & Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development*, 76(2), 417–434. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00854.x>
- Chen, X., Kaspar, V., Zhang, Y., Wang, L., & Zheng, S. (2004). Peer relationships among Chinese and North American boys: A cross-cultural perspective. *Adolescent boys in context* (pp. 197–218). New York University Press.
- Chi, S., Kim, S., & Kim, N. (2018). A study of school adjustment related variables of young children. *South African Journal of Education*, 38(2), 1–9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1457>
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: The role of peer status and aggression. *Journal of School Psychology*, 45(5), 567–586. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.004>
- Corsaro, W. A. (1994). Discussion, debate, and friendship processes: Peer discourse in U.S. and Italian nursery schools. *Sociology of Education*, 67(1), 1–26. <https://doi.org/10.2307/2112747>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education.
- 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(1), 38–64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374–393. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004>
- 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 and Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599. <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>
- Ellis, W. E., & Zarbatany, L. (2007). Peer group status as a moderator of group influence on children's deviant, aggressive, and prosocial behavior. *Child Development*, 78(4), 1240–1254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01063.x>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Frazier, P. A., Tix, A. P., & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115–134. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.115>

- Goble, P., & Pianta, R. C. (2017). Teacher–child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education and Development*, 28(8), 1035–1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1322449>
- Göktaş, İ., & Gülay-Ogelman, H. (2019). Okulöncesi eğitimde öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların okul uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 5 (1), 30–42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaaoj/issue/41028/501139>
- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gülay, H. (2011). School adjustment and peer relationships of 5-6 years old children. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10(36), 1–10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6150/82585>
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223–230. <https://doi.org/10.1111/cdep.12090>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hartup, W. W., & Shantz, C. U. (1992). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press.
- Hassan, R., Poole, K. L., & Schmidt, L. A. (2020) Revisiting the double-edged sword of self-regulation: Linking shyness, attentional shifting, and social behaviour in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 196, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104842>
- Hay, D. F., Payne A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Hernandez, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., VanSchyndel, S. K., Diaz, A., & Southworth, J. (2017). Observed emotions as predictors of quality of kindergarteners' social relationships. *Social Development*, 26, 21–39. <https://doi.org/10.1111/sode.12179>
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in childcare, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191–204. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119>
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 180–194). The Guilford Press.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher–child relationship. *Child Development*, 65, 253–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00748.x>
- Hughes, K., & Coplan, R. J. (2010). Exploring processes linking shyness and academic achievement in childhood. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 213–222. <https://doi.org/10.1037/a0022070>

- Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*(6), 465–480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.001>
- Jambon, M., & Malti, T. (2022). Developmental relations between children's peer relationship quality and prosocial behavior: The mediating role of trust. *Journal of Genetic Psychology, 183*(5), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2030293>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*(4), 915–945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Kearney, C., Lemos, A., & Silverman, W. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *American Journal of Family Therapy, 23*, 55–69. <https://doi.org/10.1037/10426-000>
- Klima, T., & Repetti, R. L. (2008). Children's peer relations and their psychological adjustment: Differences between close friendships and the larger peer group. *Merrill Palmer Quarterly, 54*(2), 151–178. doi: 10.1353/mpq.2008.0016
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 247–262. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90002-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90002-8)
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development, 61*, 1081–1100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x>
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development, 77*(4), 822–846. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*(6), 1373–1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(2), 255–279.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development, 8*(1), 51–66. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_5
- Ladd, G. W., Kochenfelder, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103–1118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x>
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008–1024. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1008>
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*(5), 1344–1367. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611>

- Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher-child interactions: Relations with children's self-concept in second grade. *Infant and Child Development*, 19(4), 385–405.
- Liu, Y., Li, X., Chen, L., & Qu, Z. (2015). Perceived positive teacher–student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal of Psychology*, 50(5), 354–362. <https://doi.org/10.1002/ijop.12112>
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32, 145–155.
- LoCasale-Crouch, J., Williford, A., Whittaker, J., DeCoster, J., & Alamos, P. (2018). Does fidelity of implementation account for changes in teacher–child interactions in a randomized controlled trial of banking time? *Journal of Research on Educational Effectiveness* 11(1), 35–55. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1329365>
- Molinero-González, P., Carbonero-Martín, M. Á., Arteaga-Cedeño, W. L., & Rodríguez-Sáez, J. L. (2024). Peer rejection and academic performance in early childhood: The mediating role of special educational needs of Spanis students. *EducationSciences*, 14(8), 897. <https://doi.org/10.3390/educsci14080897>
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145–1157. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598>
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African- American preschool children. *Child Development*, 73(4) , 1085–1100. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00459>
- Merritt, E., Wanless, S. B., Rimm Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>
- Nur, İ., Aktaş-Arnas, Y., Abbak, B. S., & Kale, M. (2018). Mother-child and teacher-child relationships and their associations with school adjustment in pre-school. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), 201–220. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.1.0608>
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Önder, A., & Gülay, H. (2010). Reliability and validity of the teacher rating scale of school adjustment for 5-6 years of children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 204–224. <https://toad.halileksi.net/olcek/5-6-yas-cocuklari-icin-okula-uyum-ogretmen-degerlendirme-olcegi>
- 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>

- Park, S., & Lake, E. T. (2005). Multilevel modeling of a clustered continuous outcome. *Nursing Research*, 54(6), 406–13. <https://doi.org/10.1097/00006199-200511000-00007>
- 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(3), 444–458. http://pages.erau.edu/~andrewsa/Project_2/Christian_John/DuneProject/Teachig.pdf
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Split, J. L., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergarteners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of School Psychology*, 51, 143–158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.001>
- Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., & Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 11–24. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_2
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). John Wiley & Sons, Inc.
- 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>
- Sette, S. (2012). *The social adjustment in preschool age: The role of socio-emotional competence and teacher-child relationship quality on peer acceptance* (Doctoral dissertation). Universita Di Roma.
- Shin, Y., & Kim, H. Y. (2008). Peer victimization in Korean preschool children: The effects of child characteristics, parenting behaviours and teacher-child relationships. *School Psychology International*, 29(5), 590–605. <https://doi.org/10.1177/0143034308099203>
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Spivak, A. L., & Howes, C. (2011). Social and relational factors in early education and prosocial actions of children of diverse ethnocultural communities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 1–24.
- Şahin, D. (2014). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması [Turkish adaptation of Student-Teacher Relationship Scale]. *Educational Sciences & Practice*, 13(25), 87–102. <https://toad.halileksi.net/olcek/ogrenci-ogretmen-iliski-olcegi>
- Şendil, Ç. Ö., & Erden, F. T. (2014). Peer preference: A way of evaluating social competence and behavioural well-being in early childhood. *Early Child Development and Care*, 184(2), 230–246. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.778254>
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198–1213. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00342>

- van Lier, P. A. C., Vitaro, F., Wanner, B., Vuijk, P., & Crijnen, A. A. M. (2005). Gender differences in developmental links among antisocial behaviour, friends' antisocial behaviour, and peer rejection in childhood: Results from two cultures. *Child Development*, 76(4), 841–855. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00881.x>
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology*, 59, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003>
- Wang, Y., Tao, Y., Zhu, L., Li, Y., & Huang, D. (2022). Preschool children's negative affect and social skills in China: The moderating effect of the teacher-child relationship. *Frontiers Psychology*, 13:991039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.991039>
- Warmansyah, J., Faradila, F., Sari, M., & Yuningsih, R. (2022). Correlation study between teacher-child relationships and social skills for 5-6 years old. *Jurnal Pendidikan Anak*, 8(1), 94-102. <https://core.ac.uk/download/pdf/543768332.pdf>
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76–97. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76>
- Wu, Y., Wu, J., Chen, Y., Han, L., Han, P., Wang, P., & Gao, F. (2015). Shyness and school adjustment among Chinese preschool children: Examining the moderating effect of gender and teacher-child relationship. *Early Education and Development*, 26(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.970503>
- Yoleri, S. (2015). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimization. *Education 3-13*, 43(6), 630-640. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.848915>
- Zhu, J., Li, Y., Wood, K. R., Coplan, R. J., & Chen, X. (2019). Shyness and socioemotional functioning in young Chinese children: The moderating role of receptive vocabulary. *Early Education and Development*, 30(5), 590–607. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1572481>
- Zhu, J., Yin, X., Li, X., Dong, X., Zou, S., & Li, Y. (2023). Social avoidance and social adjustment in Chinese preschool migrant children: The moderating role of teacher-child relationships. *Frontiers in Psychiatry*, 14:1149319. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149319>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The quality of relationships children establish with their peers at an early age has the potential to influence their entire school experience. These relationships serve as a fundamental building block for understanding emotional regulation and behavior management, significantly contributing to their academic success and social skills (Chi et al., 2018; Lindsey, 2002; Wang et al., 2016). Secure and supportive peer bonds are associated with a decrease in problematic behaviors and an increase in self-esteem (Bukowski et al., 2010; Cillessen & Mayeux, 2007) and play a critical role in helping children overcome challenges they encounter while adapting to the school environment (Wentzel, 1999; Wu et al., 2015). Therefore, studies focusing on children's

early peer relationships can provide valuable insights into fostering interactions that support their development and facilitate their school adjustment.

The school environment is a microsystem that influences children's behaviors, interactions, and relationships (Bronfenbrenner, 2005). Within this microsystem, teachers and peers play a significant role in children's school adjustment (Hamre & Pianta, 2001; Jerome et al., 2009). However, previous studies have often examined the connections between peer and teacher relationships and school adjustment separately. Supportive and responsive teachers can provide numerous opportunities for children to engage in positive interactions and form relationships with their peers by offering positive models regarding social relationships, expectations, and attitudes (Pakarinen et al., 2020). Teachers who meet children's relational needs and provide consistent emotional support can serve as a protective factor for children at risk of experiencing difficulties in peer relationships (Hamre, 2014). Based on this theoretical perspective, this study aims to evaluate the potential moderating role of child- teacher closeness and conflict in the relationships between preschool peer relationships (aggression, prosocial behaviors, and anxious-fearful tendencies) and school adjustment (school liking and school avoidance).

Method

The study included 222 children selected through random sampling from public preschool education institutions in Adana, Türkiye. Twenty-four teachers completed the Ladd and Profilet Child Behavior Scale, the Student-Teacher Relationship Scale, and the School Adjustment Teacher Rating Scale for the children in their classrooms. A series of hierarchical multiple regression analyses were conducted to determine the moderating effect of teacher-child relationships on the association between peer relationships and school adjustment. All continuous variables were standardized to z-scores to create interaction terms in the regression models (Frazier et al., 2004). Separate models were created for the dependent variables (school liking and school avoidance) and the moderator variables (teacher-child closeness and conflict). In the first step of each regression model, the control variable (child's gender) was included. In the second step, peer relationships (prosocial, aggressive, and anxious-fearful behaviors toward peers) and teacher-child relationships (closeness and conflict) were added. In the final step, two-way interaction terms (e.g., aggression toward peers x teacher-child closeness) were analyzed. Finally, simple slope analyses were applied to examine significant interactions between peer relationships and teacher-child relationships (Aiken et al., 1991).

Results and Discussion

This study examined the associations between peer relationships and school adjustment, as well as the moderating role of teacher-child relationships, based on teacher perceptions in a sample of children attending preschool institutions. The findings generally revealed that when children exhibit more anxious-fearful tendencies in their peer relationships, their levels of school liking decrease, while their levels of school avoidance increase. It was also found that children's aggressive behaviors toward their peers were a positive predictor of school liking. Teacher-child closeness played a moderating role in the relationship between children's anxious-fearful peer relationships and school liking. Furthermore, the relationship between children's prosocial behaviors toward peers and school avoidance was significant when teacher-child closeness was high, but it was not significant at average or low levels of teacher-child closeness.

The findings of the current study revealed that teacher-child closeness moderates the negative relationship between anxious-fearful peer relationships and children's liking for school. This result is consistent with prior research based on attachment theory, which suggests that teacher-child closeness and teacher responsiveness can influence children's emotional adjustment either directly or indirectly by alleviating their vulnerabilities (Liu et al., 2015; Sabol & Pianta,

2012). Teachers' roles also include facilitating the social interactions of anxious-fearful children with their peers. Children who establish a close relationship with their teacher may perceive the teacher as a source of support and feel safe in the classroom. Children who sense their teacher's closeness and support may gradually experience less anxiety and fear over time. In this sense, the current study demonstrated that a high-quality teacher-child relationship could compensate for the emotional support deficiencies caused by anxious-fearful peer relationships and mitigate the negative impact of this situation on school adjustment.

Finally, the findings showed that in contexts of high teacher-child closeness, children who exhibit high levels of prosocial behavior toward peers have lower school avoidance scores. Children displaying high prosocial behavior are more likely to develop positive relationships with their teachers. Previous research emphasizes that prosocial behaviors in children are associated with positive teacher-child relationships in preschool (Ladd et al., 1999). Additionally, teacher-child closeness can provide a context that significantly supports children, fostering their prosocial behaviors (Howes, 2000; Pianta & Stuhlman, 2004; Spivak & Howes, 2011). While interactions within the teacher-child relationship system occur in a broader and more general social context, they are individualized for each child, influencing their developmental trajectory in distinct ways (Baker et al., 2008; Goble & Pianta, 2017). When the relationship between teacher and child is positive, teachers are more likely to provide support and guidance to children (Buyse et al., 2009).

Considering that early childhood is a period when children are more sensitive to social evaluations (Leflot et al., 2010) and develop feelings of liking or avoiding school (Ladd et al., 2000), positive relationships with peers and a warm, supportive relationship with the teacher can enhance children's sense of acceptance and increase their motivation.