

**T.C.  
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOCUKLAR ARASI  
ETKİLEŞİMDE ÖĞRETMEN ROLÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**ŞEYMA GÜL  
21410336**

**TEZ DANIŐMANI**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ. SELDA ARAS**

**ANKARA - 2019**

**T.C.  
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ÇOCUKLAR ARASI  
ETKİLEŞİMDE ÖĞRETMEN ROLÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**ŞEYMA GÜL  
21410336**

**TEZ DANIŐMANI**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ SELDA ARAS**

**ANKARA - 2019**

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk döneminde çocuklar arası etkileşimde öğretmenin rolünün incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile şekillendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkezinde bulunan bağımsız bir anaokulunda görev yapan, kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenen ve gönüllü olan beş okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, nitel çalışmaların veri toplama tekniklerinden gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizleri doğrultusunda bulgular, öğretmenlerin sınıf içi etkileşime yönelik algıları, öğretmenlerin çocuklar arasındaki etkileşime yönelik algı ve uygulamaları, öğretmen-çocuk etkileşimleri temaları ve öğrenme merkezlerinde oyun zamanı sırasında öğretmen-çocuk etkileşimleri alt teması şeklinde tanımlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk döneminde etkileşim; çocuklar arası etkileşim; okul öncesi eğitim.

## ABSTRACT

The aim of this study is to investigate practices of the early childhood teachers during child-child interactions in early childhood learning environments. Case study design was utilized for the study. The study group consisted of five pre-school teachers who were determined by the convenient sampling in the center of Ankara in the 2018-2019 academic year. The data of the study was gathered through observations conducted at each classroom and semi-structured interviews conducted with each teacher. In line with the analysis of the research data, the findings were categorized as teachers' perceptions of classroom interaction, teachers' perceptions and practices of interaction between children, teacher-child interactions themes and teacher-child interactions sub-theme during free play activities.

**Keywords:** Interaction in early years; peer interaction; early childhood teacher; early childhood education.

## TEŞEKKÜR

Öncelikle bu yola çıkmam için beni cesaretlendiren sevgili babam Prof. Dr. Talip Gül'e sonsuz teşekkür ederim.

Tez çalışmamda bana öncülük eden ve yol gösteren, güler yüzü ve kurduğu samimi ilişki ile motivasyonumu arttıran kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Selda Aras'a teşekkür ederim.

Yapıcı eleştirileri ve çözüm getiren önerileri ile çalışmada desteklerini aldığım hocalarım Prof. Dr. Sibel Güneysu ve Prof. Dr. Ayşe Güler Küçüküran'a teşekkür ederim.

Tüm süreç boyunca hem psikolojik desteği, hem de bilgi ve tecrübesi ile yanımda olan, zamanını benimle paylaşan sevgili hocam Doç. Dr. Cemal Aküzüm'e teşekkür ederim.

Çalışmanın biçimsel ve teknik düzenlemeleri için yardımlarını esirgemeyen kardeşim İbrahim Gül'e, çalışmaya gönüllü katılımı ile destek veren tüm değerli eğitimcilere teşekkür ederim.

Araştırmanın ilgili alan yazınına katkılar sağlaması dileğiyle...

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	10
BİRİNCİ BÖLÜM .....	11
GİRİŞ .....	11
1.1. Giriş.....	11
1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı.....	15
1.3. Araştırma Soruları .....	16
İKİNCİ BÖLÜM.....	18
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	18
2.1. Erken Çocukluk Dönemi ve Önemi .....	18
2.2. Erken Çocukluk Döneminde Akran İlişkileri ve Etkileşimleri .....	20
2.3. Akran İlişkilerinin Kuramsal Temelleri .....	22
2.3.1. Kişiler Arası İlişkiler Kuramı.....	22
2.3.2. Sosyal Kültürel Gelişim Kuramı .....	23
2.3.3. Bronfenbrenner Ekolojik Sistem Kuramı.....	24
2.4. Akran İlişkilerinin Etkileri .....	24

2.4.1. Akran İlişkilerinin Psikolojik Etkileri .....	25
2.4.2. Akran İlişkilerinin Sosyal Etkileri.....	26
2.5. Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Ortamları.....	28
2.6. Etkili Akran Etkileşimi.....	32
2.7. Öğretmen Çocuk Etkileşimi .....	40
2.8. Erken Çocukluk Döneminde Etkileşimi Desteklemede Öğretmenin Rolü .....	43
2.9. İlgili Çalışmalar .....	46
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	50
YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırma Modeli .....	50
3.2. Örneklem .....	51
3.3. Veri Toplama Araçları ve Süreçleri .....	52
3.4. Verilerin Analizi.....	54
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik .....	54
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	55
BULGULAR .....	55
4.1. Öğretmenlerin Sınıf-içi Etkileşime Yönelik Algıları .....	55
4.2. Öğretmenlerin Çocuklar Arasındaki Etkileşime Yönelik Algı ve Uygulamaları .....	56
4.3. Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri .....	62
4.3.1. Öğrenme Merkezlerinde Oyun Zamanı Sırasında Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri .....	64
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	67
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	67

ÖNERİLER.....	74
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	90



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>UNICEF</b>	United Nations International Children's Emergency Fund

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Veri toplama süreci.....	53
Tablo 2. Öğretmenlerin çocuklar arasındaki etkileşime yönelik algıları .....	58
Tablo 3. Öğretmenlerin görüşmeler sırasında verdikleri örnekler .....	59
Tablo 4. Öğretmenlerin etkileşime girme durumları.....	60

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve araştırma sorularına yer verilmiştir.

#### 1.1. Giriş

Çocuklar hayatları boyunca birçok değişiklik yaşarlar, bunlardan önemli bir tanesi okula başladıkları süre ile birlikte deneyimledikleri gelişim ve öğrenme sürecidir. Bu süreçte çocuk ailesinden farklı bir dünyanın da var olduğunu algılar ve bu dünyaya uyum sağlamaya çalışır (Cömert ve Güleç, 2004). Erken çocukluk döneminde ilişkiler ve etkileşimler, önemli yapı taşlarından biridir. Erken etkileşimleri sayesinde, bebekler kendilerini güvende hissetmeyi, iletişim kurmayı, insanlarla birlikte olmayı ve sevmeyi öğrenirler. Büyüdükçe ve geliştikçe, küçük çocuklar oynamayı, sohbet etmeyi, izlemeyi ve başkalarıyla birlikte olmayı severler. Çocuklar iletişim kurar, sevgiyi ifade eder, birlikte oynar, öğrenir ve ihtiyaçlarını başkalarıyla temas kurarak sağlarlar. Çocuğun sosyalleşme süreci doğumdan önce anne ile, doğumdan sonra ise hem anne, hem aile, hem de çevresindeki diğer kişiler aracılığı ile kuvvetlenir. Bebekler bile birbirlerine ağlamaları ile cevap verirler. Yani çocuk büyüdükçe, ebeveynlerinden çok arkadaşlarıyla etkileşime geçer ve bu sayede sosyal becerileri edinir, paylaşmayı iletişim kurmayı öğrenir (Uysal ve Dinçer, 2012). Küçük çocuklar akranlarıyla daha sık etkileşime girip sosyal becerileri edinmeye başlayarak, akranlarının oyunlarına katılırlar. Küçük yaşlardaki çocuklar arasındaki etkileşimin nadir olması ve birlikte oyun oynama davranışının fazla gözlenmemesi onların bilişsel gelişiminin getirdiği sınırlardan kaynaklanır (Howes, 1988). Çocuklar akranlarıyla sosyal etkileşime girerek kendi davranışlarını ortaya koyar, sürekli olarak dener, değiştirir ya da sıfırlar ve bu şekilde yeteneklerini geliştirirler. Yani akranlar çocukların hem sosyal hem de bilişsel gelişiminde kritik roledir.

Okul öncesi çocuklarının sosyal gelişimlerine katkı sağlamak, erken çocukluk eğitiminin en önemli hedeflerinden bir tanesidir (Clifford, Bryant ve Early, 2005). Dolayısıyla çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak, okul öncesi öğretmenlerinin sorumlulukları arasında yer alır. Birey için okul öncesi dönemde gelişen sosyal beceriler, hem kısa hem de uzun vadede onların karakter gelişimine etki etmektedir. Çocuğun akranları ile olumlu bir ilişki kurabilmesi, onun edindiği temel sosyal becerilerden bir tanesi olarak sayılabilir (Ashiabi, 2007; Del’Homme, Sinclair ve Kasari, 1994; Egger ve Angold, 2006). Çocukların akranları ile olumlu iletişim kurmayı öğrenmesine yardımcı olmak için, okul öncesi öğretmenleri çocukların akranları ile arasındaki etkileşimini destekleyen sorular sorabilir, onlarla birebir olarak etkileşim içinde bulunabilir ve onların kendi aralarındaki etkileşimine de fırsat tanıyabilir (Ashiabi, 2007; Trawick-Smith, 2011). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar arası etkileşimi kolaylaştırması, çocukların akran sayısındaki artış ile ve akran etkileşimlerindeki negatif durumların az sayıda olması ile bağlantılıdır (Bowman, Donovan ve Burns, 2000; Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, Cillessen ve Brekelmans, 2016).

Bronfenbrenner ekolojik sistem kuramına göre gün içerisinde yetişkinler ve çocuklar arasında gerçekleşen etkileşimler, çocukların gelişimlerine etki eden mühim süreçlerdir (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Bronfenbrenner (1986), bu kuramda çocuğun ilişkide olduğu çoklu bağlamlara dikkat etmenin, çocuğun gelişimi için etkili olduğunu belirtmektedir. Çocuklar ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim kurulması, çocukların akademik başarılarını arttıracak etmenlerdendir (CaBell, DeCoster, LoCasale-Crouch, Hamre ve Pianta, 2013). Birçok yolla oluşan çocuğun sosyal gelişiminde, en büyük rollerden birisi sınıf içi ilişkilerden doğmaktadır. Çocuk sosyal becerileri akranları sayesinde öğrenmektedir (Ogelman ve ark. 2016). “Bireylerin sosyal yeterliğe sahip olabilmeleri için sosyal becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Sosyal beceriler ise akran ilişkileri ile yakından ilgilidir ve karşılıklı etkileşim halindedir. Akran ilişkileri ile çocuklar sosyal becerileri öğrenmek açısından birçok fırsata sahip olabilmektedirler.” (Gülay ve Çiftçi, 2012, s.243).

Çocukların erken yaşta kurdukları akran ilişkileri, okuldaki sosyal-duygusal yeterlik ve akademik başarının önemli bir belirleyicisidir (Davis ve Degotardi, 2015; Campbell ve ark. 2000; Hanish ve ark. 2007; Tremblay ve ark. 2004). Çocukların, akranlarla, aile üyeleriyle ve diğer yetişkinlerle olan ilişkilerin araştırılması, çocukların hayatlarının sosyal ağlarla bağlantısının karmaşık yapısının incelenmesi açısından önemlidir (Hay ve Nash, 2002). Ebeveynlerin ve akranlarının çocukların gelişimine farklı katkıları hakkında, çocukların sosyal ağlarındaki farklı ilişki türlerinin etkileşimini anlamaya çalışmak önemlidir. Bu nedenle, çocukların akranlarla ilişkilerindeki gelişmeler, çocukların yaşamlarındaki diğer önemli ilişkiler bağlamında irdelenmelidir. Psikolojik gelişimde ve çocukların iyi hallerinde akran ilişkilerinin koruyucu bir faktör olarak hizmet edemeyeceği, araştırmacılar tarafından sorulan sorulardan biridir. Erken çocukluk döneminde, akranlar fiziksel ve sosyal dünyanın keşfedilmesini teşvik eder ve bilişsel gelişimi kolaylaştırır (Gunnar, Senior ve Hartup, 1984). Akranlar aynı zamanda çocuklara duygusal güvenlik kaynağı sağlarlar.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların gün içerisinde gerçekleştirdikleri etkileşim sayısı önemsenecek derecede fazladır. Gerçekleştirilen bu etkileşimlerin kalitesi, çocukların öğrenme ve gelişim süreçleri açısından önem teşkil etmektedir. Öğretmenler çocuklarla girdikleri bu etkileşim ile aslında onlara yeni öğrenme fırsatları oluştururlar (Hamre ve Pianta, 2007). Bu, günlük etkileşimler aynı zamanda çocukların gelişimi için bilişsel açıdan destek sağlamaktadır. (Hamre, Hatfield, Pianta ve Jamil, 2014). Açık ve net ifadeler, samimi iletişim ve hassas dönütler çocukların psikososyal öğrenme ortamlarının etkili unsurlarındandır (Burchinal ve ark. 2002).

Sınıf içi ilişkilerin çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerini etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğunu belirten Vygotsky'e (1978) göre öğretmenlerin çocuklar arasındaki akran etkileşimini desteklemesi de oldukça önemlidir. Vygotsky'nin sosyal kültürel gelişim kuramına göre yetişkinlerin, çocuğun yeteneği çerçevesinde kendi başına başaramayacağı bir vazife üstlenip bu vazifeyi başarmasına yardımcı olması aynı zamanda çocuğun yeni beceriler edinmesine de olanak sağlar (Ashiabi, 2007; Duncan ve Tarulli, 2003; Trawick-Smith, 2011; Williams, Mastergeorge, Ontai, 2010). Vygotsky'e (1962) göre,

yetişkinler ve arkadaşlar, çocuklara çeşitli yaklaşımlar uygulayarak onların problem çözme becerisini geliştirmesine destek olurlar. Bu kişiler, çocuklara geniş kapsamlı bir şekilde rehberlik edip yön vermeye çalışsa da çocuklar kendilerini geliştirdikçe bağımsız olarak hareket etmeye başlar. Vygotsky (1978), oluşturduğu proksimal gelişim bölgesi (yakınsal gelişim alanı), kavramı ile çocuğun sadece kendi çabası ile ortaya koyduğu performansın, çevresindeki yetişkinlerden ya da akranlarından destek alarak ortaya koyduğu performanstan daha düşük olacağını belirtmiştir. Çocuklar birbirleriyle oyun oynarken bile başarısızlık yaşayan akranlarını teşvik ederek başarımlarına yardımcı olabilirler (Howes, 1988).

Öğretmenler çocukların akran etkileşimini destekleyerek onların çeşitli sosyal beceriler edinmesini sağlar. Bu sosyal beceriler arasında, problem çözme, iletişim kurma, birlikte vakit geçirme ve öz düzenleme becerisi sayılabilir (Ashiabi, 2007; Brown, Odom ve Conroy, 2001; Trawick-Smith, 2011). Örneğin; öğretmenlerin, çocukları akranlarına karşı olumlu davranışlar sergilemeleri için teşvik etmeleri ve onlarla sıcak bir ilişki kurmaları gibi uygulamaları çocuğun akranlarıyla etkileşiminin pozitif yönde ilerlemesini sağlar (Brown, Odom ve Conroy, 2001).

Öğretmenlerin çocukların kendi aralarında etkileşimlerini desteklemeleri ve geliştirmelerindeki rolü önemlidir. Bu etkileşimler güçlü, çeşitli ve dinamiktir. Yansıtma ve kendi kendine mücadele yoluyla geliştirilebilir. Fiziksel veya daha belirgin etkileşimlere ek olarak (örneğin; dinleme, göz teması, çocukla konuşma), çocuğun kişisel duygularını göz önünde bulundurma, anlamlı bir süre boyunca etkileşime girme, etkileşimin yaş ve gelişimsel olarak uygun olması ve çocuğun liderliğini takip etmede etkileşimin önemli boyutlarını içermektedir (French ve Murphy, 2005). Öğretmenin bu ilişkileri desteklemedeki rolü, tartışılması ve araştırılması gereken bir konudur. Çocukların kendi aralarındaki etkileşimleri sırasında öğretmenlerin uygulamaları, tutumları, rolleri alanyazında yer alması beklenen önemli konulardan biridir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendi aralarındaki etkileşimlerini nasıl ve ne derece destekledikleri, etkileşime yönelik algıları, bu etkileşimler sırasında neler yaptıkları, etkileşimlere nasıl ve hangi durumlarda müdahale ettikleri veya nasıl dahil oldukları araştırılması gereken önemli konu başlıkları olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Okul öncesi eğitim, çocuğun aile ortamından sonra dış çevre ile ilişkilerinin resmi boyuta girmiş ya da formal hale gelmiş durumunu niteleyen ilk aşamadır. Okul öncesi eğitimin bu derece önemli olduğu düşünülürse; okul öncesi dönemde oluşan bilgilerin, gelecek yaşamda kalıcılığını ortaya koyan pek çok çalışma mevcut olması da kaçınılmazdır. Bu çalışmaların ortak noktası ise okul öncesi eğitimde akran ilişkilerinin etkisinin önemli olduğudur (Akduman, 2012; Doğan, 2010). Aile ve yakın çevre tarafından ciddi bir ilgi gören, değer verilen çocuk, kendisi gibi değerli başka bireylerle bir araya gelmektedir. Bu noktada, çocuklar arasındaki etkileşim önem arz etmektedir. Sınıf ortamlarında psikososyal dinamiklerin rehberi olarak yer alan ve çocuklar arası etkileşime yön verenler, öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu etkileşime yön vermelerinde sergiledikleri davranışlar ve tutumlar, sınıf dinamiğine ve sınıf ortamındaki sosyal ekolojiye şekil verir. Öğretmenlerin çocuklar arasındaki etkileşimdeki önemli rolü düşünülerek yapılan bu çalışmada çocuklar arası etkileşimlerde öğretmenlerin davranışları ve üstlendikleri roller nitel araştırma yöntemi ile araştırılmıştır.

Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenme süreci desteklenirken, bu sürecin nitelikli olmasının bir yolu, sınıf içi etkileşimlerin nitelikli olmasına önemli ölçüde bağlıdır. Aynı zamanda, çocukların arkadaşlarıyla yaratabilecekleri ilişki türünü anlamak için, çocukların sosyal ağlarındaki ilişkilerin etkileşiminin incelenmesi gerekir. (Hay, Payne ve Chadwick, 2001). Son yıllarda, araştırmacılar küçük çocukların sosyal yeterlikleri, erken çocukluk yıllarında oluşturdukları akran ilişkileri türleri ve çocukların bu ilişkilere katılımından tahakkuk edebilecek olası sonuçlar hakkında önemli araştırmalar yapmaktadır (Ladd ve Sechler, 2012). Bu derece kritik ve önemli bir dönemi çocukların sağlıklı bir şekilde sürdürmelerinin, onların çevresiyle etkileşiminden özellikle akranlarıyla ve öğretmenleriyle olan etkileşiminden etkilendiği yadsınamaz bir gerçektir. Okul öncesi dönem çocukları, bilişsel ve bedensel gelişimin en hızlı çağını yaşarken, aynı zamanda da topluma ve etrafına uyum sağlamaya çalışırlar. Bu süreçte çocuklara en büyük desteği verecek kişiler ebeveynlerinden sonra, zamanının büyük çoğunluğunu birlikte geçirdikleri öğretmenleridir. Öğretmenlerin, okul öncesi dönem çocuklarının akran etkileşimini desteklemeye yönelik

tutumları ve düşünceleri bu açıdan önem arz etmektedir. Çocuklar akran etkileşimleri yoluyla sosyal ilişkilerini ve becerilerini geliştirirken öğretmen hassas bir noktada yer almaktadır. Howes (1996), çocukların tanıştıkları diğer çocuklarla olumlu deneyimler yaşadıklarında akran ilişkilerinin desteklenmesi için fırsatlar ortaya çıktığını öne sürmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların olumlu akran ilişkileri kurmasında ve birbirleriyle olan etkileşimlerinin kaliteli ve etkili olmasında öğretmene büyük görevler düşmektedir. Yeterli bilgi ve birikime sahip nitelikli öğretmenler bu görevleri en güzel şekilde üstlenir (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011). Çocukların ortaya çıkmakta olan sosyal ilişkilerini geliştirmek, rehberlik etmek için öğretmenlerin algı ve uygulamaları önemlidir. Fakat, erken çocukluk ortamlarındaki öğretmenlerin akran etkileşimlerini nasıl ele aldıkları, desteklediği veya desteklemediği konusunda çok az araştırma vardır. Bunun yanında, literatürde çocuklar arasındaki etkileşimler ile ilgili bulunan çalışmaların büyük bir çoğunluğu nicel verilere dayanmaktadır. Bu bilgi ve eğilimler göz önüne alındığında, erken çocukluk öğretmenlerinin, çocukların akranlarıyla erken yaşta geçirdikleri deneyimin doğasını ve etkisini anlamaları giderek önem kazanmıştır. Çocuklar akranları ile serbest bir şekilde oynarken ve sınıf içi uygulamalar sırasında sergilenen etkileşimler ve bu etkileşimlere yönelik öğretmen uygulamalarının araştırılması gerekmektedir. Bu çalışma bahsi geçen bu güncel literatüre, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar arasındaki etkileşimler sırasındaki rollerini araştırarak katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerinde gerçekleşen oyun saatlerinde ve sınıf içi etkinlikler sırasında çocukların kendi aralarındaki etkileşimleri sırasındaki uygulamaları ve çocuklar arasındaki etkileşimlerine yönelik algıları derinlemesine bir şekilde incelenmiştir.

### **1.3. Araştırma Soruları**

Bu çalışma okul öncesi dönemde çocuklar arası etkileşimlerde öğretmen rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları şu şekildedir:



1. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklar arasındaki etkileşimler sırasında sergiledikleri roller nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklar arasındaki etkileşimlerini desteklemeye yönelik algıları nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklar arasındaki etkileşimi desteklemeye yönelik uygulamaları nelerdir?

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve konu ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar sunulmuştur.

#### 2.1. Erken Çocukluk Dönemi ve Önemi

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin en hızlı gerçekleştiği dönemdir. Beyin gelişimi, okul öncesi dönem çocuğunun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanları için güçlü bir temel oluşturur. Bu nedenle çocuklar özellikle erken çocukluk dönemi olarak isimlendirdiğimiz hayatın ilk altı yılını kapsayan dönemde çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında dikkat çekici bir şekilde yetkinleşirler. Okul öncesi dönem, bu dönem boyunca oldukça hızlı gelişen beynin çevresindeki etkilere de en açık olduğu dönemdir. Dolayısıyla çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu da etkiler. Çocuğun fiziksel ve sosyokültürel çevresinin sundukları, onun gelişim ve öğrenme seyrini, potansiyelinin geliştirilmesini önemli ölçüde belirlemektedir. (MEB, 2013). Önceki yüzyılda gelişim psikolojisindeki yapılan araştırmalar, hayatın ilk yıllarında beynin nasıl büyüdüğü ve nasıl çalıştığının anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar erken çocukluk eğitiminin önemini ortaya koymuştur (İnan ve İnan, 2015). Elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

1. Erken yaşlardaki olumlu deneyimler (özellikle sıcak, duyarlı, sevecen, sohbete dayalı ilişki) gerçekten bebeklerin beynini büyütür ve daha ileri öğrenmeler için temel oluşturur.
2. Uzun süreli stres, fiziksel ya da cinsel taciz, şiddete maruz kalma gibi olumsuz deneyimler beynin yetenekleri üzerinde ciddi ve uzun süreli kalıcı etki yapabilir.

3. Yoğun erken çocukluk eğitimi ve aileler için kapsamlı destek hizmetleri ile bu olumsuz etkiler iyileşebilir. Erken müdahale ne kadar erken ve ne kadar yoğun olursa o kadar iyidir (İnan ve İnan, 2015, sf. 23).

Büyümenin oldukça hızlı olduğu bu dönemde çocuk ilgi ve alışkanlıklar edinir, yeteneklerinin farkına varır ve yaşayarak, deneyimleyerek çeşitli beceriler edinir. Bu dönemde yetişkin desteğinin niteliği, çocuğun sağlıklı ve bütüncül gelişimini destekler. Bu dönemde meydana gelen fırsatlar ihmal edilirse bunun telafisi neredeyse imkansızlaşır (Ramazan ve Demir, 2011).

Okul öncesi eğitim; çocuğun hayata geldiği andan itibaren, Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu zorunlu eğitim dönemine kadar her çocuğun gelişim durumları ve farklılıkları ayrıca yetenekli olduğu konular da dikkate alınarak, çocukların tüm gelişim alanlarını sağlıklı bir şekilde destekleyen, olumlu kişilik özelliklerinin temellerinin olduğu, çocukların özgüven ve yaratıcılık duygularının ortaya çıkarılıp pekiştirildiği, hem çocuğun ailesinin hem de eğitimcilerin aktif olduğu planlı-programlı bir eğitim şeklinde tanımlanabilir (Ramazan ve Demir, 2011).

Okul öncesi eğitimi hakkında birçok tanım mevcuttur. Bu tanımların ortak yönleri, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerine destek sağlayan, birçok uyarıcının olduğu bir ortam içerisinde onların bireyselliklerini de dikkate alarak toplumun kültürel yapısına uygun şekilde yönlendirip ilerideki aşamalar için zemin yaratan bir eğitim süreci olmasıdır (Seven, 2014). Ülkemizde okul öncesi eğitime başlama yaşı ile ilgili çeşitli düzenlemeler mevcuttur ama ebeveynler tercihleri doğrultusunda, aldıkları sağlık raporları ile bu süreyi kısmen değiştirebilirler.

Erken Çocukluk Eğitimi olarak da adlandırılan okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan, ilköğretime başladığı güne kadar geçirdiği 0-6 yaş aralığını kapsamına alan ve çocukların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda gerçekleştirmeye çalışan; duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde çocuklara yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren; çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani

değerlere bağlılığını sağlayan; kendini ifade etmesine, öz denetimlerini sağlayabilmesine ve bağımsızlık kazanmasına olanak sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir (OÖEGM, 2006).

Okul öncesi eğitim o ülke içinde tüm toplumu etkilemektedir. Çünkü, toplumu oluşturan üyelerin 0-6 yaş gelişimi bu eğitim ile sağlanır. Bu üyelerin aldığı eğitim iyi ve kaliteli olursa bu durum refah seviyesini yükseltir. Eğitimle birlikte üreten bireylerin sayısı artar ve ülkenin ekonomisine de katkı sağlanmış olunur. Aynı zamanda bu bireylerin değer yargılarını da okul öncesi eğitim büyük ölçüde etkiler (Seven, 2014). Erken çocukluk döneminin kısa ve uzun vadede etkileri değerlendirildiğinde, alınan erken çocukluk eğitiminin kalitesinin ekonomik açıdan dezavantajlı ailelere sahip çocuklar için uzun vadede olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu ve tasarruflu olduğunu gösteren birçok araştırma mevcuttur. Yapılan bir araştırmada okul öncesi eğitimi alan bireylerin, almayanlara oranla ileri yaşlarda daha yüksek eğitim düzeyine ve yüksek maaşa sahip, ayrıca daha düşük sosyal yardım alan bireyler olduğu görülmüştür. Bu bireylerin ödedikleri vergilerle geliri de yükselttikleri ortaya koyulmuştur. Bir diğer boylamsal çalışmada, bu çocukların eğitim ve gelir düzeylerinin daha yüksek seviyelerde olduğu; madde bağımlılığı ve tutuklanmanın ise daha düşük seviyelerde olduğu bulunmuştur (İnan ve inan, 2015).

## **2.2. Erken Çocukluk Döneminde Akran İlişkileri ve Etkileşimleri**

Akran deneyiminin en basit karmaşıklığı etkileşimleri içerir. Etkileşim, iki birey arasındaki sosyal değişimi ifade eder. Etkileşim terimi, katılımcıların eylemlerinin birbirine bağlı olduğu, her bir bireyin davranışının diğerinin davranışına hem yanıt hem de teşvik edici olacağı ikili davranışı içermektedir (Rubin ve ark. 2006). “İlişkiler ise, çocukların akranlarıyla olan deneyimlerine ikinci ve daha üst düzey bir karmaşıklık düzeyi sunar. İlişkiler, birbirleriyle bağlantı kuran iki kişi arasındaki etkileşimin art arda gelmesinden kaynaklanan anlamları, beklentileri ve duyguları ifade eder” (Rubin ve ark. 2006, s.4).”

İlişki kurmak, çocuk gelişiminin önemli bir parçasıdır. Çocukların akranlarıyla olan etkileşimleri, onların gelişimi için kritik bir role sahiptir. Akran etkileşimi iki veya daha fazla çocuğun aynı sosyal bağlamı paylaşması ile oluşur (Ladd, 2005). Okul öncesi çocuklarda

yetkin akran etkileşimi; diğerlerinden oynamasını isteme, oyuncak, fikir paylaşımı ve rol yapma oyunlarına katılma gibi akranlarla proaktif ve olumlu davranışlar içerir (Rubin ve ark. 2006). Çocuklar, akranlarıyla etkileşimde bulunma veya ilişki kurma şeklini etkileyebilecek bir çok durum ile karşılaşır. Bunların önemli bir kısmını okul öncesi deneyimleri sırasında yaşarlar. Akran ilişkileri, aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklılık ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünüdür (Gülay, 2009).

Kuyucu (2012), akran ilişkilerini, aynı yaş grubunda veya gelişim seviyesinde olan, benzer hayat tarzını ve toplumsal bağlamı benimseyen bireyler arasında çift yönlü ve sürekli olarak gerçekleşen etkileşim bütünüdür şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Kemple (1991), akran ilişkilerine kendine has karakterlere sahip olan ve çocuğun gelişimi için mühim olan ve kendisinden büyük yaştaki kişilerle olan ilişkilerinde kazanamayacağı türde çeşitli davranış ve görevlere sahip oldukları ilişki türüdür olarak ifade etmiştir (Kolcu, 2014). Erten (2012)'nin akran ilişkileri için yaptığı tanım ise şu şekildedir: “Akran ilişkileri, çocuğun aynı yaş veya olgunluk düzeyindeki diğer çocukları içeren çevresi içinde ilgilendiği ve güven hissettiği çocuklarla etkileşim kurması sonucunda başlayan bir süreçtir.”

Şen (2017), ise akran ilişkilerini, çocuğun aynı yaşta yada olgunluk düzeyindeki diğer çocuklardan merak ettiği, beraber vakit geçirmekten sevinç duyduğu çocuklarla etkileşime girmesiyle gerçekleşen bir süreçtir şeklinde tanımlamıştır.

Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, çocuğun hem o dönemde hem de ilerleyen dönemlerindeki sosyal duygusal dengesini belirler. Çocuğun akran ilişkilerinin özellikleri ve durumu değerlendirilip ortaya konulur ise, bu dönem daha sağlıklı ve kaliteli geçer. Bu dönemin sağlıklı geçmesi için yapılacak çalışmalar hem eğitimin etkinliğini artırır, hem de çocuklar akranları ile bir sorun yaşadığında onlara zamanında ve uygun çözümler getirmeyi sağlar (Gülay, 2009). Akran etkileşimi, çocukların ilk yıllarında ilk dostlukların kurulmasına yardımcı olur ve aynı zamanda benlik saygısı ve öz kimliğin geliştirilmesinin temelini oluşturur. Böylece çocuklar birbirleriyle etkileşimler sırasında kendileri hakkında bilgi edinirler ve bu bilgileri kendi kendileri hakkında fikir oluşturmak için kullanırlar (Markus ve

Nurius, 1984). Arkadaşlıklar çocukları olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir, örneğin saldırganlık, daha az katılım ve akran reddi ile ilişkilendirilirken, diğer taraftan daha fazla işbirliği ve ileri düzeyde sosyal becerilerle pozitif arkadaşlık olarak da şekillenebilir (Ladd, 1999). Akran ilişkilerinin diğer bir katkısı ise çocuğun bu ortamlarda yeni bilgiler edinip bu bilgileri kendi bilgileri ile karşılaştırarak sınımasını sağlamasıdır. Ayrıca okul ile yeni tanışan çocuklara duygusal alanda destek sağlarken, hem de sosyal beceriler için farklı ortamlar oluşturur (Sarıkaya ve Ogelman, 2013).

### **2.3. Akran İlişkilerinin Kuramsal Temelleri**

Akran ilişkilerine ilişkin pek çok kuram öne sürülmüş olup, bunlardan en fazla ön plana çıkan ve literatürde üzerinde görüş birliği yapılan kuramları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

1. Kişiler Arası İlişkiler Kuramı
2. Sosyal Kültürel Gelişim Kuramı
3. Bronfenbrenner Ekolojik Sistem Kuramı

#### **2.3.1. Kişiler Arası İlişkiler Kuramı**

Kişiler arası ilişkiler, bireyin çevresindeki bir ya da daha fazla kişi ile devamlı olarak iletişimde bulunması sonucu aralarında sosyal ya da duygusal açıdan bir bağ oluşmasıdır. Buna örnek olarak, kişinin ailesi ya da arkadaşları verilebilir (Serdaroğlu ve Şengül, 2014).

Erken çocukluk döneminde kişiler arası ilişkiler çocuk- aile, çocuk-akran, çocuk-öğretmen gibi ikili sistemleri içerir ve çocuğun gelişimi ve öğrenmesi açısından önemli rol oynar. Bu ikili sistemlerin nitelikleri bireyin içinde bulunduğu ilişkideki davranışlarını biçimlendirir. Tekrarlayan ve sınırsız devam eden bu ilişki ile, belli tepkiler, belli limitler, bireysel kodlar oluşmakla birlikte bu oluşum süreci için uzun zaman gerekmektedir (Ası ve Karabay, 2017).

Kişinin hayatı boyunca edindiği deneyimler sonucunda oluşan bazı kavramlar vardır. Bunlar, literatürde kişilerarası ilişki boyutları olarak tanımlanır ve empati kurma, onay, bağımlılık, güven ve duyguların farkında olma şeklinde sıralanabilir (Serdaroğlu ve Şengül, 2014).

Günlük hayatımızda bireyler iletişim, etkileşim ve ilişki sözcüklerini birbirlerinin yerine kullanırlar. Bu kavramlar bazı açılardan birbirlerini tamamladıkları için bu şekilde kullanılması herhangi bir sorun teşkil etmez. Bunun sebebi, kavramların içeriğine girilmesinden kavramların görevleri üzerine kilitlenmektir. Yine de ilişki kavramının iletişim ve etkileşim kavramlarını kapsayan bir bütün olduğunu belirtmekte fayda vardır (Kaya, 2013).

### **2.3.2. Sosyal Kültürel Gelişim Kuramı**

Piaget, çocukların bilişsel gelişiminin yaş süreçleriyle ilgili olduğuna ve olgunlaşmanın sınırları içinde gerçekleşerek toplumsal etkileşimlere kapalı olduğuna inanır. Bunun tersi olarak Vygotsky ise çocuğun gelişiminde toplumun yol göstereceğine inanır. Vygotsky'e göre zihinsel gelişim ve bireylerin düşüncelerindeki farklılıklar kültürel değişimlerden dolayı oluşur. Bu değişimler, ebeveynler ve onlara rehberlik yapan öğretmenlerin de yol göstermesi sayesinde çocuğa aktarılarak onları yönlendirir. Böylelikle çocuk sosyal aktivitelere katılır, yeteneklerini farkederek ve problem çözme güçlerini geliştirir. (Öncü, 1999).

Çocuklar ve yetişkinler aynı kültürel topluluğun içinde yaşamlarını sürdürürler. Kültürleri ortak olduğu için yaşamlarını sürdürürken girdikleri sosyal etkileşimde kendilerine özgü çeşitli tarzlar geliştirirler. Örneğin; yemeklerde yapılan sohbetler, uyku öncesi çocuklara anlatılan hikayeler ya da çocukların ve ebeveynlerin o günü nasıl geçirdiklerine dair birbirlerine anlattıkları deneyimler. Bunlar ailenin çeşitli tarzlar geliştirmelerinde etkili olan unsurlardır. Kültürel topluluklarda bu etkileşim sadece ebeveynler ve çocuklar arasında olmamaktadır. Çocuklar ev dışındaki ortamda karşılaştıkları diğer çocuklar ve yetişkinlerle

de sosyal etkileşime girerler. Girdikleri bu sosyal etkileşim sonucunda aileden gelen çeşitli kültürel tarzları ve de inanışları değişebilir (Tüfekçi ve Deniz, 2013).

Çocuklar, toplumun kompleks yapısını öğrenmeye çalışırken kendilerine rehberlik eden bir kaynaktan faydalanmak isteyeceklerdir. Çocuğun yaşı ilerledikçe birincil olan anne kaynağının etkisi azalır ve çocuk bu kaynaktan ihtiyacı olan bilgileri yakalayarak çıkarır (Öncü, 1999).

### **2.3.3. Bronfenbrenner Ekolojik Sistem Kuramı**

1976'da geliştirilen ekolojik bakış açısı, Bronfenbrenner'in felsefi fikirlerini temel almaktadır. Ekolojik bakış açısı, çocuğun büyüme sürecinde gerçekleşen iç ve dış yönlü tesirleri incelemektedir. Bir çocuk doğduğunda toplumun kültürel ve sosyal yapısı içinde doğar ve bu yapı içinde harmanlanarak büyümeyi gerçekleştirir. Her ailenin kendine özgü sosyal, ahlaki değerleri ve kuralları vardır. Çocuklar ailelerinden ötürü bu normların etkisi altındadır. Benzer durum çocuğun içinde bulunduğu toplum ve gittiği eğitim kurumları için de geçerlidir. Aileler, kurumlar, toplum birbirleri ile irtibat içerisindedir. Dolayısıyla çocuğun gelişimini değerlendirmek ve incelemek istiyorsak çocuğun çevresini de irdelememiz ve anlamamız gerekmektedir. Yani çocuğun çevresi, birbiri içine geçmiş karmaşık katmanlar ve ilişki yapılarının bir bütünüdür (Obalar ve Ada, 2010). Çocuğun gelişimini etkileyen bu katmanların bileşenleri arasındaki ilişkiler bir çeşit haritaya benzetilebilir. Bu sistemler sürekli birbirleri ile çeşitli düzeylerde etkileşim içindedir ve uyum içinde hareket ederlerse sağlıklı ilişkiler ortaya çıkar (Ası ve Karabay, 2017). Bu nedenle akran ilişkileri incelenirken sadece bir sistemin gelişimi değil tüm sistemlerin arasındaki etkileşim dikkate alınmalıdır.

### **2.4. Akran İlişkilerinin Etkileri**

Akran ilişkileri, çocuğun tüm sosyal ilişkileri ile etkileşim içindedir ve olumlu-olumsuz birçok davranış şekillerini içermektedir. Çocuklardaki bireysel farklılıklar, kişilik



özellikleri, alışkanlıklar akran ilişkilerini etkilemektedir. Çocukların akran grubu içinde olmayan ama ilişki içinde olduğu yetişkinler ise hem çocukların akran gruplarını etkiler hem de onlardan etkilenir (Gülay, 2009).

#### **2.4.1. Akran İlişkilerinin Psikolojik Etkileri**

Akran ilişkilerinin bireyin yaşamını uzun süreli olarak etkilediği yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır. Çocuğun akran grupları arasında gösterdiği uyum, yetişkinlikte de arkadaşları arasında gösterdiği uyumu özellikle psikolojik sağlığı ve duygusal sorunları da etkilemektedir (Topaloğlu, 2013).

Çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları çeşitli sorunlar, çoğunlukla psikolojik sağlıkla ilgili problemlere işaret eder. Çünkü ikisinin de temel bileşenleri aynı dönemde oluşur (Ası ve Karabay, 2017). “Akran ilişkileri çocuğun psikolojik sağlığı ile ilişkilidir.” (Kuyucu, 2012, s.31). Akran ilişkileri olumlu ilerlemeyen kişilerde depresyon, madde bağımlılığı ve intihara teşebbüs vb. negatif durumların görülme olasılığı yüksektir (Atik vd., 2014).

Psikolojide geçen “öz düzenleme” terimi psikolojik benliğin kendi kendini organize etmesidir. Çocuk kendisiyle ilgilenen kişi ile yeteri kadar etkileşimde bulunmaz ve bu kişi çocuğa öz düzenleme becerisi için destek olmazsa, çocuk dış uyarıcılar konusunda uygun algılar geliştiremez. Tüm bu ilişkiler içsel faktörleri de yakından ilgilendirdiğinden çocuk ile kendisine bakan kişi arasında bir iletişim kopukluğu oluştuğunda, çocuğun nöropsikolojik gelişimi kesintiye uğrayabilir (Ertürk, 2013).

Bireyin çevresi ile kurduğu etkileşimler sonucunda duyguları yön bulur ve bu duygular onun kişiliğinin parçası haline gelerek davranışlarını yönlendirir (Kuyucu, 2012). Çocuk erken çocukluk döneminde, kendi duygularını tanır, yüz ifadeleriyle kendini arkadaşlarına anlatır ve arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunarak onların hangi durumlarda öfkelenildiğini hangi durumlarda mutlu olduğunu anlamaya başlar (Şen, 2017).

Çocuklar akranların duygularını tanıdıkça, birbirlerine duygusal açıdan destek olur ve birbirlerinin stresli durumlarla başa çıkmasını kolaylaştırır. Ayrıca akranlar çocuğu yalnızlık duygusundan uzaklaştırır, dolayısıyla içe kapanıklık, kaygı, depresyon ve çevresine karşı olumsuz bir tutum içinde bulunma gibi psikolojik sorunlardan da korumuş olur. Depresif olmayan çocukların depresif çocuklara göre akranlarıyla daha fazla vakit geçirerek etkileşimde bulunduğu ve bu çocukların toplumdan izole olduğu yapılan araştırmalarda belirlenmiştir (Uluyurt, 2012; Gülay, 2008).

Akran ilişkilerinin olumlu olduğu sürece kişinin yaşamında kaliteyi arttırdığı söylenebilir. Fakat, bireyi geliştirici ve koruyucu bir yapı sergilediği kadar bir risk faktörü de olabilmektedir. Sağlıklı ve yapıcı yakın arkadaşlık ilişkilerine ya da akran gruplarına sahip olma, ruh sağlığını koruyucu bir role sahiptir. Kişi yakın arkadaşlıklar ve ilişkiler kurarak hayatı yaşamaya değer olarak anlamlandırır. Akran ilişkileri, kişide kimliğin gelişmesini sağlarken negatif duygu durumlarından korunmasına da yardımcı olur (Atik ve ark. 2014).

#### **2.4.2. Akran İlişkilerinin Sosyal Etkileri**

Akran ilişkileri, çocukların sosyal yaşama dair bilgi ve deneyimleri edinmesini ve sosyal yaşamı daha iyi anlamasını sağlar. Çocuklar akranlarıyla oynadıkları çeşitli oyunlarda gelecek hayatlarında sergileyecekleri davranışların birer pratiğini yapar (Kuyucu, 2012). Çocuklar akran ilişkileri sayesinde, sosyal yönden pozitif etkileşimler kurarak, çevreye uyum gösterir ve sosyal becerileri kazanmak için çeşitli fırsatlar yakalar. Çocuk kazandığı sosyal becerileri akran grubu içerisinde göstererek sosyal yeterliğe de ulaşır ve çocuğun uyumlu davranışları artar. Bu sayede akranlarıyla iletişimi başlatmayı ve devam ettirmeyi, dayanışmayı, paylaşmayı, iş birliği yapmayı öğrenir. Yapılan araştırmalarda ‘sosyal beceri’ çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilerek tanımlanmıştır. Bu değişkenlerden en önemlilerinin çocuğun ilk etkileşiminin olduğu, anne-baba ilişkilerinden sonra akran ilişkileri olduğu kanıtlanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocuklar için ise akranlar ilk sosyalleşme referanslarıdır (Kolcu, 2014; Kuyucu, 2012).

Sosyal yeterliğe sahip olmayan çocuklarda sosyal problemleri çözme becerilerinde başarısız olmalarından ötürü oluşan saldırganlık durumu, sosyal yeterliğe sahip olan çocuklara göre daha fazla görülür. Yani sağlıklı akran ilişkileri çocuğun sosyal gelişimini olumlu yönde etkileyen bir faktördür (Gülay, 2010; Erten, 2012; Uluyurt, 2012). Sosyal problemleri çözme becerisi ve akran ilişkileri iki yönlüdür. Sağlıklı akran ilişkileri çocuğun sosyal problem çözme becerisini arttırırken, sosyal problem çözme becerisi artan çocuk da daha sağlıklı akran ilişkileri kurar (Kuyucu, 2013).

Akran ilişkileri, çocuklarda özgüven duygusunu oluştururken, çocukların çevresi ile sosyal bilgi alışverişinde bulunup kendi bilgilerinin doğruluğunu da test etmesini sağlar. Tüm bunların dışında, çocukların akranları aracılığı ile öğrendiği yeni beceriler; onların insanlar ile uyum içerisinde yaşamasını sağlar. Bu beceriler için, bilişsel beceriler, empati becerileri, iş birliği becerileri örneklendirme olarak yapılabilir (Ogelman ve Sarıkaya, 2013).

Okul öncesi dönemde bahsedilen özgüven, bağımsız hareket etme anlamına gelen özgüven değildir. Özgüven, çocukta keşfetme isteği, hayal kırıklığı yaşadığında bununla mücadele edebilmesi ve çevresindeki yetişkinleri etkili bir kaynak olarak kullanabilmesi anlamına gelmektedir (Ası ve Karabay, 2017). Akran grupları çocuklara çevresindekilerle nasıl iletişim kuracağını öğreterek, onların güven duygusunu geliştirmesini ve çekingenliğinin azalmasını sağlar (Erten, 2012).

Akran ilişkileri, sosyal duygusal gelişimi destekler ama bazı durumlarda saldırganlık, zorbalık ile ilişkilendirildiği için gelişimi olumsuz yönde de etkileyebilir. Özellikle okulda geçirilen zaman diliminde bireylerin sosyal yetenekleri şekillenirken bu durum onların sağlıklı bir yetişkin olması için de etki etmektedir (Totan ve Yöndem, 2007).

Bireyin hayat boyu kurduğu sosyal ilişki ağları içinde sahip olduğu ilişkiler, onun sağlıklı olup olmadığının en önemli göstergesidir. Sosyal ilişkiler bireyi şekillendirir ve öz değerini artırır (Atik, 2014). Çocukların sosyalleşme sürecini başarılı bir şekilde geçirmesi ve kolayca arkadaşlık kurabilmesi, onların normal bir gelişim sürecinde olduğunun belirtilerindedir (Topaloğlu, 2013).

## 2.5. Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Ortamları

Öğrenme, bireyin yaşantı sonucu davranışlarında ortaya çıkan kalıcı değişiklikler olarak tanımlanmaktadır. Yaşantı dediğimiz şey ise, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Fiziki, psikolojik ve sosyal olarak çevre, öğrencinin tüm davranışlarını etkilemektedir ve birey-çevre arasındaki etkileşim eğitimin amaçları doğrultusunda organize edilmelidir (Emrem, 2008; Dönmez, 2008; Küçükoğlu ve Özerbaş, 2004).

Yeni doğan bir bebek için karşılaştığı en önemli durum, yaşadığı bu dünyayı öğrenebilmesidir. Bilişsel gelişim, çocuğun bu sürecinde zihninde meydana gelen aktif faaliyetlerdir. Birçok araştırmacı bilişsel gelişim konusunda çalışmalar yapmıştır. Piaget'e göre çocuk hayatın pasif alıcısı değildir. Vygostky'e göre sosyal çevre bilişsel gelişimde en önemli roledir. Bruner'e göre gelişimde dil önemlidir ve dil yaşantı kazanmak için araçtır. Montessori yaklaşımında ise öğrenciler eğitim ortamının aktif birer katılımcısıdır ve çevresindeki materyaller çocuğun kazanımları üzerinde yoğunlaşmalıdır (Danişman, 2012).

Çocukların gelişimi bakımından en kritik dönem olan okul öncesi süreçte çocuk gelişimini hızlı bir şekilde yaşar. Çocuk fiziksel olarak geliştikçe çevresini tanımak için hareket etmeye ve kendi alanını oluşturmaya başlarken, dil gelişimi gerçekleşen çocuk ise çevresindeki her şey ile etkileşim kurmaya başlamaktadır. Çocuk büyüdükçe sosyalleşme ihtiyacı hissedecek ve bulunduğu ortamı tanımaya başlayacaktır (Gülay, 2011).

Sosyal gelişimi gerçekleştirmeye başlayan çocuk için, içinde bulunduğu ortamda zengin uyarıcılar olursa ve çevresi ile iletişim kurması sağlanırsa, sosyal becerileri kazanabilir ve olumlu davranışlarına katkı sağlanabilir. Ayrıca bu olanaklar çocuğun kas koordinasyonunun gerçekleşmesini de sağlar. Yani çocuğun tüm gelişim alanları desteklenmiş olmaktadır (Canbeldek ve Erdoğan, 2016).

Süt çocukluğu dönemi (80-12 aylar), özerklik dönemi (12-36 aylar), oyun dönemi (3-6 yaşlar), duyu-motor dönemi (0-2 yaş arası), işlem öncesi dönem (2-7 yaş arası) gibi dönemleri kapsayan erken çocukluk sürecinin tüm dönemlerinin gelişim özellikleri ve ihtiyaçları da birbirinden farklıdır. Eğitim ortamları, bu gelişimsel ihtiyaçlar belirlenerek düzenlenmelidir. Ayrıca çocuğun sağlığına, güvenliğine, bireysel ilgilerine uygun olarak

planlanmalıdır (Baran ve ark. 2007; Çelik ve Kök, 2007; Çukur ve Delice, 2011; Duymuş, 2016; Güleş, 2013).

Bireyin tüm gelişim alanlarının desteklendiği erken çocukluk sürecinin etkili olabilmesi için, sayılabilecek faktörlerin arasında mühim olanlardan biri de mekan olarak adlandırılan alanlardır. Eğitim mekanlarını düzenlerken çocukların hem bağımsız olarak hareket edebilecekleri hem de arkadaşlarıyla etkileşim halinde olabilecekleri, problem çözme ve öğrenme isteklerini pekiştirecekleri şekilde düzenlemek gerekir. Bu mekanlarda fiziksel görünüm önemlidir. Duvarlar pastel renklerle boyanmış olmalı, ışıklandırma iyi ayarlanmalı, çocukların etkinliklerinde yaptıkları ürünlerin sergilendiği panolar, çocuklara özgü üzerinde isimleri yazılı olan kutular bulundurulabilir (Pedok, 2017).

Bu mekanları yani etkinlik için oluşturulacak alanları düzenlerken ısı, ışık, materyaller ve tüm diğer malzemeler birbirleri ile bütünlük içinde olmalıdır ve bu alanların da birbiri ile olan etkileşimi göz önüne alınmalıdır. Çünkü bu alanların düzenlenmesi çocukların hem arkadaşlarıyla hem de yetişkinler ile olan iletişimlerini etkilemekte ve dolaylı olarak onların gelişimlerini de etkilemektedir (Özkubat, 2013).

Eğitim öğretim ortamı olan okullar, “etkili okul” olarak adlandırılmışsa, bu ortamdaki süreçte vakit geçiren çocuklarda davranış ve gelişimsel değişiklikler tespit edilmelidir. Yani fiziksel çevre, çocuğun hem gelişimine hem de öğrenmesine katkı sağlamalıdır (Baştepe, 2009; Güleş, 2013).

“Etkili okul” kavramı için eğitim ortamlarının düzenlenmesi önemlidir. Eğer eğitim-öğretim ortamları iyi bir şekilde organize edilir ise yaşanılır bir alan ortaya çıkarılmış olunur. Çünkü eğitim ortamları eğitimin iskeleti olarak görülür. Bu ortamlar düzenlenirken eğitim programının hedefleri dikkate alınırsa öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimi kuvvetlendirecek alanlar oluşmuş olur (Özkubat, 2013).

“Etkili okul, birey ve toplumun eğitim-öğretim isteklerini en üst düzeyde gerçekleştiren öğrenci merkezli çağdaş bir eğitim-öğretim kurumudur. Eğitim-öğretim süreci ve ortamı etkili okulun önemli boyutlarındandır.” (Baştepe, 2009, s.1).”

Etkili okul, kaliteli bir eğitim öğretim süreci içermelidir. UNICEF (2000), kaliteli eğitimin boyutlarını şu şekilde ifade etmiştir. Öğrenenler, fiziksel çevre, müfredat, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenme kazanımları bu boyutlar arasında sıralanır (Kubanç, 2014).

Çocuğun daha iyi öğrenmesi, arkadaşlarına ve öğretmenlerine uyum sağlaması, daha kaliteli bir eğitim alması için sınıflarda dikkat edilmesi gereken unsurlar vardır. MEB (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, 2013) okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özelliklerine uygun eğitim öğretim ortamlarının niteliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- ☒ Güvenli
- ☒ Çok amaçlı
- ☒ Problem çözme becerilerini geliştiren
- ☒ Yaratıcılığı destekleyen
- ☒ Çocukların gelişim özelliklerine uygun

Eğitim kurumunun iç mekanında ve dış mekanında bulunan bütün alanlar çocuk için önem teşkil etmektedir. Fakat bunların arasında en çok dikkat edilmesi gereken alanlar çocuğun gün içerisinde oyun oynarken içinde bulunduğu alanların özellikleridir. Çünkü; okul öncesi eğitim almakta olan bir çocuk için en önemli öğrenme aracı oyundur.

Okul öncesi çocuklarının yaşamlarında oyun ve hareket etme önemli bir yer tutar. Oyun, çocukların sosyal becerileri, ilişkileri, arkadaşlık oluşumu, arkadaşlık gelişimi ve öz düzenleme becerilerinin gelişimine yardım eder. Ayrıca çocuklar eğlence, memnuniyet gibi olumlu duygularını ifade etmenin yanı sıra saldırgan duygularını ifade etmek için de oyunu kullanır. Oyun aracılığıyla bu duygularını dışsallaştırırken, beceri ve kontrol duygusunu geliştirirler. Korku, saldırganlık gibi olumsuz duygularını ifade ettikten sonra olumlu duygularını ifade etmeye yönelirler (Ogelman ve ark. 2016). Oyun odaları, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların en çok vakit geçirdiği, en yoğun etkileşimin olduğu ve en çok gereksinim duyulan alanlardır (Baran ve ark. 2007).

Eğitim ve ğretim ortamları, çocukta psikolojik gelişim açısından da önem taşır. Çocuğun hem fizyolojik hem psikolojik özelliklerine uygun olması gereken eğitim ğretim ortamları mekanda esneklik sağlamalı, çocuğun zgrlğne katkıda bulunmalı, çocuğun yeni deneyimler edinmesini ve olumlu duygular yaşamasını sağlamalı estetik ilgilerine de cevap vermelidir. Ama ocuğun zgr ve bağımsız hareket etmesine olanak verirken aynı zamanda da çocuğun sağlığı için de sağlam ve güvenilir olmalıdır (Kubanç, 2014). Bu ortamlar ev tarzında oluşturulursa ocuk için kaygı ve endişeyi minimuma indirecek ve psikolojik olarak kendini güvende hissetmesini sağlayacaktır.

Ayrıca eğitim ğretim ortamları, çocuğun içinde bulunduğu tüm ilişki sistemlerinde sevgiyi, saygıyı, ilgiyi sağlamalıdır. Çocuklara ğretmenleri, arkadaşları, aileleri tarafından saygı duyulduğunu, sevildiğini ve önemli olduğunu hissettiren ortamlar hazırlanmalıdır. Bunun dışında çocukların bir gruba ait olduklarını anlamaları için; birbirleriyle diyalog içerisinde olacakları, problem çözmeye, kıyaslamaya ve eleştirmeye yönlendiren grup çalışmalarına yer verilmelidir (Pedok, 2017).

Okul ncesi eğitim kurumları, okulun bahçesi ve okulun i mekanları olarak değerlendirilirse; Milli Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerine göre şu şekilde olması uygun grlmştr: okulun bahçesi; imenli alanlar, taşlı alanlar, bisiklet kullanılabilecek alanlar, ağaçlar, bitkiler, havuz, hayvan besleme alanları gibi alanlar içermelidir. Bahçenin etrafında tel vb. ile koruma alanı olmalı ve bahçenin içi her ocuk için 3 m<sup>2</sup> alan barındıracak şekilde tasarlanmalıdır. Okulun i mekanlarını anlatacak olursak; abartıdan uzak, sıcak, samimi, güvenli, kullanışlı materyallerin bulunduğu bir ortam olmalıdır. İlgi köşelerinin yanı sıra çocukların özel eşyaları için ulaşabilecekleri yükseklikte bölmeler içermelidir. Güvenlik açısından binanın yapısı yangına dayanıklı, kaymayan zeminden oluşmalıdır. Merdivenlerde korkuluklar mutlaka bulunmalı, kapılar koridora doğru açılacak şekilde dizayn edilmelidir. Çocukların ulaşmaması ve tehlike arz etmemesi için, elektrik kabloları ve prizler yüksek yerlerde bulunmalıdır (Karakkk, 2008).

Fiziksel düzenlemeler kurumdan kuruma göre değişse de yapılan araştırmaların çoğunda, düzenlemelerin (zellikle araç gereç, materyaller, ilgi köşeleri ve bahçe düzenlemeleri) eksik ve yetersiz olduğu grlmştr. Yapılan araştırmalarda, literatüre

uygun bir biçimde gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği ve bunların günümüze göre sürekli olarak şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Güleş, 2003; Karaküçük, 2008; Yıldız ve Perihanoglu, 2004).

Canbeldek ve Erdoğan (2016), yaptıkları çalışmada; okul öncesi eğitim kurumlarının kalite ve nitelik düzeylerinin, çocukların gelişimsel durumlarına etkisini incelemiştir. Sonuç olarak; eğitim öğretim ortamı, çocuk sayısı, kaynaştırma öğrencisi sayısı, sosyal etkileşim, süre olarak eğitim zamanı (tam gün ya da yarım gün), yardımcı öğretmen sayısı vb. özelliklere göre çocukların gelişimsel durumları arasında olumlu bir ilişki tespit etmiştir.

Eğitim-öğretim ortamı eğitsel etkinliklerin meydana geldiği, öğretme-öğrenme süreçlerindeki etkileşimin olduğu, personel araç-gereç, tesis ve örgütlenme gibi öğelerin oluşturduğu bir çevredir. Eğitim-öğretim ortamı aynı zamanda bilgi alışverişinin yer aldığı, öğrencinin etkileşimde bulunduğu ve eğitim-öğretim aktivitelerinin olduğu çevre anlamına da gelmektedir (Baştepe, 2009).

## **2.6. Etkili Akran Etkileşimi**

Çağımızın son senelerinde erken çocukluk eğitiminin kısa ve uzun vadede etkilerine yönelik farkındalık düzeyi arttıkça birçok çocuk okul öncesi eğitime dahil olmaya başlamıştır. Eskiden çocuklar daha çok aileleriyle birlikte iken günümüzde okul öncesi eğitim kurumları sayesinde, çocuklar çok erken yaşlarda akranlarıyla tanışıp etkileşimde bulunma fırsatını yakalamışlardır. Bu sebeplerle, akran ilişkilerinin öneminin artmasından dolayı akran ilişkilerini değerlendirirken çocukların bu dönemlerde etkileşimlerinde rol oynayan unsurlar da belirlenmelidir (Gülay, 2009).

Aileden ayrılıp, okul öncesi eğitime katılan çocuklar arkadaşları ve öğretmenlerinin olduğu bir ortama ilk defa girmektedirler. Yetişkinler gibi çocukların da tanıştıkları ve etkileşimde buldukları ilişki örüntüleri mevcuttur. Okul öncesi eğitimle birlikte farklı bir sosyal ortama girince çocukta yeni ilişki ağları oluşur. Çocuk bu ilişki ağlarında aile bireylerinden öğrendiği bilgi ve yeteneklerden faydalanırken aynı zamanda yeni beceriler kazanmak için fırsatlar da elde etmiş olur (Gülay, 2010).



Çocuklar yeni oluşturdukları bu ilişki ağına akranlarıyla grup etkinlikleri yaparak ulaşırlar ve akranlarıyla geçirdikleri bu etkileşim, çocuğun şimdiki ve gelecek zamandaki sosyal duygusal dengesini belirleyecek kadar önemli bir unsur olmakla birlikte tüm gelişim alanlarını da etkiler (Ogelman ve ark. 2015).

Bu gelişim alanlarından biri olan sosyal gelişimi desteklemek için en elverişli dönem, çocuklar için okul öncesi dönemdir. Çocuklar sosyal gelişimi, kurdukları akran ilişkileri ve çevre etkileşimi sayesinde ilerletirler (Ogelman ve Topaloğlu, 2012). Başka bir anlatımla, okul öncesi eğitimi süresince çocukların sosyal yapı oluşturmaları ve sosyal yeterlik kazanmaları etkileşimde bulunduğu akran grupları sayesinde mümkündür. Çocuklar için her yaş grubundan iletişim kurduğu kişiler arkadaş olarak tanımlansa da, akran tanımı aynı yaşta ve olgunluk düzeyinde olan bireyler için kullanılmaktadır (Salı, 2014).

Çocuğun akran ilişkileri ile sosyal gelişim ve diğer gelişim alanlarında yeterlik kazanırken bu doğal süreci etkileyen unsurlar olduğu görülmüştür. Bunlardan biri oyundur. Oyun becerilerinin kazanılması çocuğun akranlarıyla ilişkilerini belirleyen etkenler arasında yer bulmuştur (Gülay, 2009).

Okul öncesi dönemde yaşlara göre akran ilişkilerinin gelişimi incelendiğinde, yaş ilerledikçe çocuklarda akran ilişkilerinin yapısının geliştiği görülmektedir. Bu durumu oluşturan etmenler; akranlarla geçirilen zamanın artması, yaşın ilerlemesi ve oyundur. Akranlarla geçirilen zamanın artması sonucu, akranların çocukların hayatında mühim bir noktaya gelmeye başladığını gösteren bazı etmenler mevcuttur. Bunlar; olgunlaşma sonucu ortaya çıkan davranışlar, dört-altı yaş aralığındaki sosyal gelişimde sağlanan olumlu değişimler, kalabalık oyun grupları ile uzun süreli oynanan oyunlarda ortaya çıkan sorunları çözme ve strateji oluşturma gibi etmenler olarak belirtilebilir (Alp, 2016).

Çocuk arkadaşlarıyla oyun oynadığı sürece sosyal gelişimde ilerleme sağlarken aynı zamanda iletişim becerileri edinir. Yetişkinlerle oynadıkları süreç ile kendi akranlarıyla oynadıkları süreci karşılaştırırsak, çocuklar kendi akranlarıyla oyun oynarken kendilerine özel bir dil ile iletişim kurabilmektedirler (Alp, 2016).

Ogelman ve Sarıkaya (2014), yaptıkları çalışmada akran ilişkileri ve oyunun çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal hayatının önemli ve birbiriyle de bağlantılı olduğunu ifade etmiş, çocukların arkadaşlarıyla en yoğun paylaşımlarını oynadıkları oyunlar esnasında yaşadığını belirtmişlerdir.

Çocuklar hayatlarının ilk iki senesinde, oyun oynarken daha çok bireysel ve ikili gruplar oluştururlar ama üç yaştan sonra yine ikili gruplar halinde oynamayı seçseler de daha kalabalık gruplarla da iletişim kurmaya başlarlar. Daha çok hemcinslerinden olsa da oyun gruplarının çocuk sayısında artış gözlenir. Çocukların ilişkileri gözlemlendiğinde her birinin kendine özgü yöntemleri olduğu, bunların bazılarının olumsuz sosyal tavırları bazılarının ise olumlu sosyal tavırları olduğu görülmektedir. Olumlu veya olumsuz olabilen bu sosyal tavırlar çocukların oyun davranışlarını ve gruplarını şekillendiren etkenlerdir (Gülay, 2009).

Üç yaş sonrasındaki iki sene değerlendirilirse, akranlar çocukların sosyal hayatlarında önemli bir noktaya ulaşırlar. Çünkü, çocuklar akran ilişkilerinde sorunlarla başa çıkma ve yeni yöntemler geliştirme yetenekleri edinirler. Sonuç olarak, akran ilişkilerinin gelişim süresine kısaca bakılırsa bu yapının zamanla geliştiği görülmektedir. Çocuk büyüdükçe gelişim alanlarında ilerleme sağlanır ve bu ilerleme çocuğun sosyal beceriler kazanmasına da katkı sağlar. Bu ilerleme oyun ile sağlanır ve çocukların oyunlarının da geliştiği görülür. Bireysel olarak oyun oynayan çocukların yaş ilerledikçe işbirlikli oyunlara geçmesi sonucu akran ilişkilerinin temelleri atılmış olur ve çocuklar olumlu yada olumsuz sosyal tavır şekillendirmiş olurlar (Gülay, 2009).

Anne ve babalar çocukların olumlu sosyal tavır şekillendirmelerinde oldukça önem taşıdıkları için, yol gösterici olmalı ve rehberlik yapmalıdırlar. Onlara model olmalı, açıklamalarda bulunarak iletişimi devam ettirmelidirler. Çünkü çocuklar ebeveynlerini gözleyerek rol model alırlar (Ogelman ve Canbeldek, 2016).

İkiz ve Samur (2016), okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı ebeveyn tutumları açısından incelemiş ve araştırma sonucunda otoriter ebeveyn tutumu ile çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranışları arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Anne baba tutumlarının çocuğun sosyal davranışları üzerinde önemli olduğunu

belirtmiş, ebeveyn tutumlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini ve çocukların daha erken yaşlarda okul öncesi eğitimden faydalanmaları için okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması gerektiğini önermiştir. Çünkü, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri ile fiziksel saldırganlık davranışlarında azalma olduğunu tespit etmişlerdir. Erdinç (2009), yaptığı çalışmasında annenin otoriter tutumu arttıkça çocuklarda görülen fiziksel saldırganlığın arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Gülay (2011), annelerin tutumları ile 5-6 yaş çocuklarının saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkilerini incelediği çalışmasında, annelerin çocuklarıyla sevgi ve güven üzerine yakınlık kurmak yerine eleştirel ve cezaya dayalı bir tutum sergilediklerinde çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerinde azalma olduğunu belirtmiştir.

Okul ortamında yaşanan olumsuz yaşantılar, öğrencilerin okuldan soğumalarına, hatta okuldan uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin okuldan soğumalarına ve uzaklaşmalarına neden olabilecek birçok olay varken, bu olayların en önemlilerinden biri de zorbalıktır.

Çocukların olumlu sosyal davranışlarında azalma oldukça çocuk okuldan uzaklaşmaya ve sürekli devamsızlık yapmaya başlar. Aslında çocuğun eğitim ortamından soğumasının en önemli nedenlerinden biri zorbalıktır (Pişkin ve Ayas, 2011). Zorbalık aynı zamanda çocuğu okuldan uzaklaştırırken akran ilişkilerini de olumsuz etkileyen unsurlardan biridir.

Aslında bireysel bir durum olmayan, çocuğun iletişimde bulunduğu arkadaşları ve etkileşimde bulunduğu ortamlar sonucunda ortaya çıkan, akran ilişkilerinde büyük bir sorun oluşturan, akran saldırganlığını kısaca incelenecek olursa; çocuklar saldırganlığı okul dışındaki ortamda öğrenirler ve daha çok okuldaki arkadaşlarına uygularlar. Zorbalığa uğrayan çocuk kendini mutsuz, güvensiz, yalnız hisseder ve okula gitmek istemez. Ama zorbalık sadece kurbanı değil zorbalığı uygulayan çocuğu da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çocuklar arkadaşlarının duygularına karşı duyarsızlaşırlar, iletişimde oldukları kişiler üzerinde hakimiyet kurmak isterler ve saldırganlığı her konuda çözüm aracı olarak

kullanırlar. Sonuç olarak, bu çocukların okul sürecindeki akademik başarıları düşer ve okula uyum sorunları ortaya çıkar. Akran zorbalığı arttıkça olumsuz akran ilişkileri de artmaktadır. Öğretmenlerin fiziksel yada sözlü hiçbir zorbalığı görmezlikten gelmemeleri gerekmektedir (Doğan, 2010). Arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurup, grup etkinliklerine katılıp akranları tarafından sevilen çocuklar varken, çok az sayıda arkadaşı olan ve arkadaşlarına zorbacı tavırlar gösteren çocuklar da mevcuttur (Uysal ve Dinçer, 2012).

Öğretmene böyle durumlarda birçok görev düşmektedir. Öğretmenler sınıf içinde öğrencilerine karşı duyarlı ilgili ve içten davranmalıdır. Çünkü, çocuk okulun güvenli bir ortam olduğuna ve öğretmenlerinin kendilerini zorbalıktan koruyacağına, arkasında duracağına inanmalı ve okula devam etmelidir. Öğretmenler bu konuda hem zorba hem de kurban konumundaki öğrencilere yardımcı olmalı, saldırganlıktan bağımsız bir eğitim öğretim ortamı oluşturmalı ve destekleyici tavırlar sergilemelidir (Doğan, 2010). Çünkü, çocuklar akranlarıyla bir sorun yaşadığında çocuk-öğretmen ilişkisini bir kaynak olarak kullanırlar (Ası ve Karabay, 2017).

“Bir söz ya da eylemin zorbalık olarak adlandırılması için; taraflar arasında eşit olmayan güç dengesinin olması, süreklilik taşıması, kasıtlı yapıyor olması, mağdurun bu söz ve eylemlerden rahatsız olması ve kendini koruyamayacak durumda olması gerekmektedir.” (Pişkin, 2014, akt. Şimşek ve Palancı).

Olumlu iletişim becerilerine sahip olan çocukların daha az saldırgan davranışlarda bulunduğu, uzlaşma ve paylaşma gibi olumlu davranışlar sergiledikleri ortaya konulmuştur. Olumlu tutum ve davranışlara sahip olan çocukların akranları tarafından daha çok kabul gördüğü görülmektedir. Bu durum akranları arasında sosyal konumlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Ogelman ve Sarıkaya, 2014).

Bireydeki saldırganlık davranışı erken çocukluk dönemindeki yaşantılar ve rol-model alma ile kontrol edilmektedir. Sosyal bilgi işleme kuramı bu tip bilişsel şemaları vurgularken, kuramcılar da saldırgan davranışların bireyin yaşadığı olumsuz anılar, bireyin bu anılara yüklediği anlamlar ve yaşanılan olumsuz duyguların bir dönüşümü olduğunu söylemektedir

(Ömeroğlu ve ark. 2014). Erken çocukluk döneminde oluşan bu şemalar ileri dönemdeki sosyal becerileri de etkilemektedir.

Okula yeni başlarken akran ilişkilerini olumsuz yönde şekillendiren bir çocuğun ileriki yıllarda sosyal becerilerde çeşitli sorunlar ve akademik hayatında başarısızlıklar yaşayabildikleri belirlenmiştir (Uysal ve ark. 2016).

İlköğretimdeki akademik hayatında başarısızlıklar yaşayan bir çocuk düşünöldüğünde, ilk olarak akla gelen bilişsel yetersizliği olduğu düşünölse de aslında başarılı olabilmek için sosyal yeterliğe de gerek duyulmaktadır. Okul öncesi eğitimi çocuğun sosyal yeterlik kazanmasına katkı sağlayarak ilerideki hayatında başarı ve uyum düzeyi yüksek bir kişi olması da sağlanabilir (Koçak ve ark. 2015).

“Çocuklar bu dönemde, akran ilişkilerinde problemler, başarısızlıklar yaşadıklarında sonraki yıllardaki davranış ve sosyal uyumsuzluk açısından risk altındadırlar. Olumlu akran ilişkileri, çocuğun gelişimini desteklemekle birlikte akran ilişkilerindeki problemler de ileriki yıllardaki sosyal yeterlik problemlerinin belirleyicisi olabilmektedir.” (Brown, 2009, akt. Gülay).

Çocuk olumlu sosyal davranışları öğrenmezse toplumda sürdürdüğu yaşamı boyunca ileriki zamanlarda olumsuz davranışlara sahip olabilir. Olumlu sosyal davranışlara sahip bir çocuğu ele alırsak, bu çocuk arkadaşları tarafından kabul edilir, sevilir arkadaşlıkları kalıcıdır ve bu çocuklar yaşamlarını işbirliği, destek, yardımlaşma ile mutlu bir şekilde sürdürebilirler. Bu tip becerilere sahip çocukların okula uyum düzeyleri de yüksektir (Ogelman ve Canbeldek, 2016).

Sosyal gelişim bu tip beceriler ile mümkündür. Sosyal gelişim, bireyin hayatının tüm dönemlerinde toplumda kabul edilen davranışları göstermesi, kendisinden beklenmeyen davranışları en az düzeye indirip bunları kontrol ederek, beklenmeyen davranışları kendisinden uzaklaştırması demektir. Okul öncesi dönemde bilişsel ve sosyal gelişimi doğru bir şekilde desteklenen çocuk ileriki yaşamında da uyum ve başarı sağlar (Koçak ve ark. 2015).

Sosyal gelişim farklı bir şekilde anlatılırsa; toplumun değer yargıları, tutumları açısından bir bireyin tüm hayatı boyunca devamlı olarak gösterdiği pozitif gelişmeler olarak tanımlanabilir. Çocuk için ise; çocuğun topluma uyum sağlayarak, insanlarla olumlu ilişkiler kurabilmesi şeklinde tanımlanabilir (Koçak ve ark. 2015).

Ogelman ve Erten (2013), yaptıkları çalışmada olumlu sosyal davranışların çocuklarda okula uyum düzeyini en çok etkileyen değişken olduğunu göstermişlerdir. Olumlu sosyal davranışlar artarken okula uyum düzeyinin arttığını; kaygı-korku, aşırı hareketlilik gibi değişkenler arttığında ise okula uyum düzeyinin azaldığını tespit etmişlerdir. Okula uyum sağlayan çocukların sosyal etkileşimlerinin de daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Çocuklar sosyal davranışların temellerini akran ilişkileri ile güçlendirirler. Çocuğun kendi davranışlarını kontrol becerisi, toplumun kurallarına uyabilme ve toplumun değerlerinin farkında olma gibi yeterlikleri bu dönemde gelişir. Çocuk yardımlaşma, grup çalışmaları, iş birliği ve paylaşma becerilerini akranları ile olan etkileşimi sonucu öğrenir (Ogelman ve Sarıkaya, 2016).

Bu derece önemli bir süreç olan akran etkileşimini etkileyen diğer unsur ise ebeveynlerin maddi durumlarıdır. Ebeveynlerin maddi durumları çocukların akranları ile arasındaki iletişimi oldukça etkilemektedir. Çocuğun ve ailesinin içinde bulunduğu sosyal sınıf ebeveynlerin çocuğa karşı olan davranışlarını, tutumlarını, problem çözme-anlama ve dinleme becerilerini etkilemektedir. Bu durum dolaylı olarak çocuğun sosyal davranışlarına da yansımaktadır. Çocukların sosyal davranışlarından dolayı aralarında gruplaşmalar oluşmaktadır. Öğrenciler sosyo-ekonomik yönden farklı olan diğer öğrencilerle aynı gruplarda yer almak istememektedir, işbirlikli katılıma yanaşmamaktadır. Bu süreçte bir sıkıntı yaşandığında çocukların gruplaştıkları arkadaşlarını koruduğu görülmektedir. Çocuklardaki bu tip bireysel farklılıkların eğitim sürecini olumsuz etkilememesi için en büyük sorumluluklar öğretmene düşmektedir. Öğretmenler bu farklılıkları da dikkate alarak duyarlı olmalı ve eğitim öğretim sürecini organize etmelidirler (Balkar, 2008).

Görüldüğü gibi çocukların akran ilişkilerini etkileyen birçok unsur vardır. Diğer unsurlardan bahsedilirse, çocukların bireysel farklılıkları da önemli bir etkidir. Akran ilişkileri aslında toplumdaki tüm sosyal ilişkileri etkiler ve onlardan etkilenir. Çocukların akran grupları da onların akranı olmadıkları halde yetişkinlerden etkilenir ve aynı zamanda yetişkinleri de etkiler. Çok taraflı bir etkileşim söz konusudur (Gülay, 2009).

Erken çocukluk dönemindeki akran ilişkilerinin, bireyin ileriki yıllardaki sosyal hayatını da etkilediğinin söylendiği üzere, çocukların akran ilişkilerinin özelliklerinin ortaya konulmasını sağlayacak çalışmalar yapılması okul öncesi eğitimin kalitesini arttırır. Eğitim öğretim ortamları düzenlenirken çocuğun sağlıklı ilişkiler kurabilmesi dikkate alınmalı, akran ilişkilerinde sorun yaşayan çocuklara destek sağlanmalı ve sosyal becerileri gelişen çocuğun diğer becerilerine ve gelişim alanlarına katkı sağlamak için fırsatlar oluşturulmalıdır (Gülay, 2009).

Çocuğun kendi yaş grubundaki arkadaşları yani, akranları onların sosyal gelişim sürecine en çok etki sağlayan unsurdur. Çocuklar etkileşim içine girerek birbirleri ile bilgi ve beceri alışverişinde bulunurlar. Birbirlerine destek olma, paylaşma, yardımlaşma, sevmeye, sevilme ve hoşgörü gibi alanlarda davranışlar edinebilirler (Alp, 2016).

Kazanılan bu becerilerin yanı sıra akranlar birbirlerinin kişiliklerini geliştirmelerini de sağlar. Çocuklar arkadaşlarından kendileri ile ilgili dönüt alarak kendilerinin farkına varırlar, bu konuda algılar oluştururlar ve uygun davranışlar şekillendirirler (Ogelman ve Sarıkaya, 2014).

Gelişim psikolojisine göre, bireyler sosyal becerilere tüm hayatları boyunca ihtiyaç duysalar da özellikle ilköğretim dönemlerinde akranlar ile iyi geçinme amacıyla bu becerilere daha çok gereksinim duyulur. Bu sebeple erken çocukluk döneminde ve ilköğretim döneminde bu becerilerin kazanılmasının önemi de artmış olur (Koçak ve ark. 2015).

Çocukların sosyal gelişiminde önemli rol oynayan akranlar, çocukların kendileri ve dış çevresi hakkında bilgi sahibi olmasını, zor süreçlerde problemlerle başatmak için

kullanabilecekleri zihinsel kaynakları tasarlamasını ve ileriki ilişkileri adına model oluşturmasını sağlarlar (Ogelman ve ark. 2016).

Akran ilişkilerinin zemininin oluşturulduğu okul öncesi yıllarında, akran ilişkilerinin çocuk üstündeki uzun vadeli etkileri de dikkate alınmalıdır. Çocuğun problem çözme becerisine katkı sağlayan, karşılıklı ilişkilerde yardımlaşarak destek oluşturulmasını sağlayan akran ilişkilerinin önemi es geçilmemelidir (Seçer ve ark. 2012).

## **2.7. Öğretmen Çocuk Etkileşimi**

Eğitim denilen olgu küreseldir ve doğduğumuz andan başlayarak devam eder. Hepimiz toplumun birer üyesi olarak bazen eğitimi alan kişi bazen de eğitimi veren kişi rollerinde bulunuruz. Eğitim ortamlarında ise bu bağlantı öğretmen ve öğrenci arasında süregelmektedir. Bu sürecin kaliteli bir şekilde işlemesi için öğretmen ve öğrenci arasında özel bir bağlantı kurulmalıdır (Usta, 2014). Genellikle öğretmenlerden, özellikle de okul öncesi öğretmenlerinden beklenen vazife diğer mesleklerde çalışanlardan beklenen vazifelerden çok daha özverili bir vazifedir (Başal, 2007).

Kişiler arası iletişim günümüzde yaşamımızın her alanında, her kurum ve her meslek için ayrıca önemlidir. Ama öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmaz unsuru iletişimdir. Öğrencileri ile etkin bir biçimde ilişki kurabilen öğretmenin başarılı bir öğretmen olma şansı daha da artar. Kişiler arası iletişim bir psiko-sosyal süreci içerir ve karşılıklı olması önemlidir. Bazen iletişim kuran iki kişiden birinin tepkisiz kalması bile aslında bir tepki olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenler bu hususlara dikkat ederek iletişim becerileri edinebilirler ve öğrencileri ile yakın ilişki kurabilirler (Kaya, 2013).

Öğretmen ve öğrenci arasındaki bu ilişki, öğrencinin verileni almasını etkileyen en önemli değişkenlerden bir tanesidir. Öğrencileri etkileyen ve etkileşimde önemli rol oynayan unsurlar arasında, öğretmenlerin sözel ve bedensel tavırları, materyaller, derste kullanılan yöntem ve teknikler sayılabileceklerden bazılarıdır. Bunların dışında öğrencilerin ailelerinden edindikleri alışkanlıklar, sınıftaki birlikte vakit geçirdikleri akranları, eğitimi



veren ve alan kişilerin karakterleri de etkileşimi etkileyen öğeler arasında sayılabilir (Emrem, 2008).

Çocukları etkilemede birinci sırada ebeveynleri gelirken, ikinci sırada öğretmenleri gelir fakat bunların içinde ilk öğretmenlerinin öneminin daha da fazla olduğunu belirtmek gerekir. Anne babalardan sonra ikinci derecede değerli rolü olan öğretmenler, eğitim ortamlarında çocukların tüm gelişim alanlarını desteklerken, eğitim veren, disiplin sağlayan, sosyalleştiren vb. rolleri de üstlenirler (Meşeci, 2008).

Öğretmenin bu rolleri üstlenirken çocuk ile doğrudan etkileşimde olması önemlidir. Ama bu fırsatın oluşabilmesi için sınıf ortamında öğretmen-çocuk oranlarının uygun olması gerekmektedir. Çocuğun sosyal yeterlikleri bakımından gelişimine fayda sağlayabilmek için çocuk sayısı önemlidir. Özellikle çocuk sayısının daha az olduğu sınıflarda öğretmen yüksek nitelikte bir dil kullanarak, çocukların davranışlarını organize eden öz düzenleme becerileri üzerinde de etkili izler bırakabilir (Ertürk, 2013).

Öğretmenin kullandığı dilde çocukların anlayabileceği şekilde açıklayıcı kesin ifadeler bulunmalı, fazla ve gereksiz kelimelerden kaçınmalı, beden diline göz temasına ses tonuna özen göstermeli, sen dilini değil ben dilini kullanmalı, çocuğu dinlemeyi bilmelidir. Bu gibi iletişim becerileri öğrenme oranlarını arttırırken, çocuklara örnek olur. Aynı zamanda öğretmen çocuk etkileşimini de kuvvetlendirir. Bu şekilde öğretmenin çocuklarla olan iletişim becerisi arttıkça, sınıf yönetimi hususundaki başarısında da artış olacaktır (Akbayrak, 2018).

Çocuğun gelişim düzeyleri için ebeveyn çocuk ilişkisinden sonra en önemli rolün öğretmen çocuk ilişkisi olduğunu araştırmacılar belirtmiştir. Annesi çocuğun birincil ihtiyaçlarını karşılayan kişidir. Çocuk ile annesi arasında yaşanan bağlanma ilişkisinde aksaklıklar meydana gelir ise çocukta davranış sorunları ortaya çıkar fakat, çocuk ile öğretmen arasında kurulan ikinci bağlanma ilişkisi bu negatif vaziyette bir ödüllenebilirliğin sebebiyet vermektedir (Usta, 2014). Erken çocukluk döneminde annesi ile güvensiz bağlanma gerçekleştiren çocukların hepsinin okula başlarken uyum sorunu göstermediği görülmüştür. Bu tip çocuklar öğretmenleri ile telafi edici bağlanmalar oluşturmuştur. Ayrıca

bir çocuk anasınıfı düzeyine geldiğinde gelişimsel açıdan geçmişi, öğretmeni ile olan ilişkisinin sınırlarını etkilese de bu sınırlar tam olarak belirginleşmemiştir. Yani öğretmen-çocuk ilişkisi bu gelişimsel geçmişin izlerini silip üstesinden gelebilir (Ası ve Karabay, 2017).

Öğretmenin bu durumla başedebilmesi için dikkat etmesi gereken hususlar ve bulundurulması gereken nitelikler de mevcuttur. Öncelikle öğretmen yeterli bilgi ve birikime sahip olmalı ve iyi bir eğitim almış olmalıdır (Lisans mezunlarının ön lisans mezunlarına göre çocuklarla ilişkisinin daha kuvvetli olduğu görülmektedir.). Bunun dışında doğru materyalleri seçmeli ve bu materyalleri kullanacağı etkinlikleri de doğru planlamalıdır. Böylelikle sınıf yönetimini de etkili uygulayarak, öğretmen çocuk etkileşimine de katkıda bulunur. Öğretmenin çocuklardan bekledikleri, sosyo ekonomik durumu da bu sürece etki eder (Usta, 2014).

Öğretmen çocuk arasında olumlu ilişki kurulursa, çocuklarda görülen davranış problemleri azalabilir. Ve yine olumlu ilişki kurulursa çocuğun ilerideki öğretim hayatında karşısına çıkan öğretmenleri ile de ilişkisi kaliteli ve sağlıklı olabilir. Dolayısıyla akademik başarısı da artış gösterir. Yani öğretmen ve çocuk arasındaki yakın ilişkinin pek çok önemi mevcuttur (Usta, 2014).

Öğretmen-çocuk ilişkisi, çocukların akranlarıyla ilişkisini ve eğitim hayatındaki akademik başarısını da etkiler. Bazı öğretmen-çocuk ilişkileri samimi ve sıcak iken bazıları soğuk ve mesafeli olarak tanımlanabilir. Öğretmen-çocuk ilişkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda bu ilişkinin çocuklarda risk faktörüne karşı kalkan görevi gördüğüne dair bulgular edinilmiştir. 'Risk altında' olarak tanımlanan çocukların gelişimlerini düzenleyen sosyal ilişkilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Çocuklar ancak çevresindeki bağlamlar destek gösterdiği zaman yeterliğe ulaşırlar. Bu bağlamlardan biri olarak anne tanımlanırken diğeri de öğretmendir. Çocuk-öğretmen ilişkisi, çocuk-anne ilişkisinin ötesinde bir katkı sunar (Ası ve Karabay, 2017).

Çocuğun kendisi ile birebir ilgilenen ilk kişiler olarak anne ve babasıyla, ikinci kişi olarak öğretmeni ile samimi bir ilişki kurması onun kendisini güvende hissetmesini

sağlayarak, öğrenmeye hazır hale getirir. Eğer çocukta bir davranış problemi varsa çocuğun ya annesi ya da öğretmeni ile olan ilişkisi gözden geçirilmelidir (Usta, 2014). Yapılan araştırmalarda güvenli bağlanma geçmişi olan çocukların okulda yapılan aktivitelere daha kolay uyum sağladığı, güvensiz bağlanma geçmişi olan çocukların ise okula uyum konusunda zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir (Ası ve Karabay, 2017).

Birçok eğitim kurumunda öğretmenler, çocuklarla kaliteli ve sağlıklı ilişki kuramadıkları için eğitim ve öğretime ayırmaları gereken zamanın çoğunu sorunlu davranışlar gösteren çocukların bu davranışlarına çözüm getirmeye çalışmakla harcamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklarla yakın ilişkiler içinde olması hem çocukların gelişimi hem de öğretmenlerin mesleki doyumu açısından oldukça önemlidir (Usta, 2014).

Fakat, eğitimciler günlük rutinde çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemek açısından önlerine çıkan fırsatları kaçırmaktadır. Öğretmenlerin bu sosyal olaylarda çeşitli müdahaleler kullanmaları konusunda eğitilmeleri gerekmektedir (Tüfekçi ve Deniz, 2013). Okulların çoğunda çocuklarla ilgili bir problemle karşılaştıktan sonra gereken hizmetler sunulmaktadır. Fakat, problemler ve başarısızlıklar ortaya çıkmadan önce bunları tespit edip önlenirse çocuklar açısından da ihtiyaç düzeyi minimuma iner (Ası ve Karabay, 2017).

Ogelman ve ark. (2015), yaptıkları çalışmalarında anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak; öğretmen-çocuk çatışma düzeyinin ve öğretmen çocuk yakınlık düzeyinin, çocuklarda saldırganlık, yardım içeren sosyal davranışlar, asosyal davranışlar, korkulu-kaygılı olma, dışlanma, akran şiddetine maruz kalma ya da aşırı hareketlilik değişkenlerini yordadığı bulgulanmıştır. Bu durum öğretmen ile çocuk arasındaki etkili iletişimin çocuğun sosyal gelişimini ne kadar etkilediğini göstermektedir.

## **2.8. Erken Çocukluk Döneminde Etkileşimi Desteklemede Öğretmenin Rolü**

“Eğitim-öğretim sürecinin yapılanmasında, eğitim programları, öğrenci öğretmen, veli, yönetici, çevre, bina ve araç gereçlerin işe koşulduğu bilinmektedir. Şüphesiz bu

öğelerin her biri, fonksiyonlarını yerine getirdikleri ölçüde bu yapılanmaya önemli katkılar sunacaktır.” (Aydoğdu ve Kılıç, 2016, s.2).”

Eğitim öğretim ortamlarında iletişimi başlatan pozisyonda öğretmen vardır. Dolayısı ile iletişimin etkili olması için de öğretmenin önemi büyüktür. Öğretmenin iletişim becerileri ve kişilik özellikleri gelişmiş olursa öğrencilerine lider rolünü üstlenirken onlara rehberlik de yapabilir (Dağ, 2015). Öğretmenlerin bu tip rollerde aktif bir şekilde bulunmasında tesirli olan faktörler tespit edilir ise öğretmen, ebeveyn ve öğrenci arasındaki ilişkinin ilerlemesine de katkı sağlanmış olunur (Aydoğdu ve Kılıç, 2016).

Okul öncesi eğitim kurumlarına ilk defa gelen çocuklar kaygı ve endişe duyarlar. Öğretmenler çocuklardaki bu endişeyi minimum seviyeye indirmek ve onların okula uyum sürecini kolaylaştırmak için aile katılım çalışmaları yapmaktadır. Öğretmenlerin bu alanda yapabileceği bazı faaliyetler mevcuttur. Örneğin, öğretmenler senenin başında çeşitli teknikler ve formlar ile çocukları ve çocukların ailelerini tanımaya çalışabilirler. Sadece okulda değil okul dışında da etkinlikler planlayabilirler. Öğretmenin okul aile iş birliği konusunda karşılaştığı problemler tespit edilerek çözüm yöntemleri geliştirilebilir. Ebeveynler bu konuda bilinçlendirilirken, öğretmenler için ise seminerler düzenlenebilir (Aydoğdu ve Kılıç, 2016).

Çocuklar yeni tanıştıkları bir akran grubuna katılırken, henüz yeni oldukları için halihazırda oluşmuş olan bu gruplardan dışlanma riski altında bulunabilirler. Dışlanan ya da endişe duyduğu için kendini gruptan geri çeken çocuklar sosyal açıdan ilişki kurma ve ilişki becerilerini geliştirmek için oluşan fırsatı kaçırmış olur. Erken çocukluk döneminde eğitimciler ve çocuklar arasındaki etkileşimler bu sürecin kalitesi açısından birer unsur olarak tespit edilmiştir. Yetişkinler çocuklar için rehberlik eden görünmeyen bir el konumundayken, akranları çocuklar için ortak ilgi alanlarına sahip olduklarından birer sosyal partner konumundadır. Öğretmen bu iki ilişki çeşidini de anlamak zorundadır. Çünkü öğretmenler çocuklara sosyal hayatlarında uyum sağlamak için yardımcı olmalıdır. Çocuklar genel olarak akranları ile oynamak istese de kendini gruba kabul ettiremeyen ve ihmal edilen çocukların sayısı da fazladır. Öğretmenin rolü bu noktada önem taşımaktadır (Tüfekçi ve Deniz, 2013).

Yumuş (2013), ‘Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi’ isimli araştırmasında öğretmenlerin çocukların davranış problemleri ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmalarına ilişkin olumlu-olumsuz oranların benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin arasında 6 yıl ve daha fazla deneyime sahip olanların, meslekteki deneyim sürelerinin arttıkça çocuklarda görülen davranış problemlerine yönelik değerlendirme yöntemlerini kullanma becerilerinde kararsız kalma oranlarının azaldığı görülmüştür.

Öğretmenler çocuklardaki davranış problemleri karşısında kararsız kalmak yerine hangi yöntemleri kullanmaları gerektiğini, hangi problemleri tek başlarına çözebileceklerini, hangi problemler için ek yardım talep etmeleri gerektiğini bilmelidir ve kendi görüşlerini çocukların aileleriyle de paylaşarak ortak plan-programlar geliştirip birlikte ilerlemelidirler (Meşeci, 2008).

Öğretmenler bu programları geliştirirken davranış sorunu olan çocuğa diğer arkadaşlarından farklı bir şekilde müdahale etmemeli ve onu bu davranış ile etiketlememelidir. Çünkü, böyle bir tutum çözüm sürecini zorlaştıracaktır (Meşeci, 2008).

Çocuklarda sosyal becerileri geliştirmek için oyun ve grup çalışmalarının öneminden fazlaca bahsedilmiştir. Öğretmenler, çocukların iş birliği yaparak vakit geçirmelerine fırsat verirse, çocuklar grupta çalışmayı nasıl organize edeceklerini, gerektiğinde paylaşımda ve yardımda bulunmayı, kendilerini nasıl ifade edeceklerini öğrenirler. Öğretmenler çocukların grupları içerisinde akran kabulü, akran reddi, akran şiddetine maruz kalma gibi yapıları tespit etmek ve çözümler üretmek için sosyometri, gözlem gibi teknikleri kullanabilirler (Meşeci, 2008).

Okul öncesi öğretmenleri sınıflarında hızlı ve de aynı anda gerçekleşen bir çok olay karşısında anında kararlar almalı ve durumu yönetmelidir. Bunları yaparken deneyimlerinden faydalanmalı, kendi duygularına başvurmalı, bilgi birikimini işin içine katmalı ve aileler ile işbirlikli çalışmaya önem göstermelidir (Yumuş, 2013).

Çocuklar iletişimde oldukları eğitimcilerle olumlu bağlanma ilişkileri kurarsa (çocuğun aile özellikleri nasıl olursa olsun) akranlarıyla da daha az çatışma içine girer ve daha pozitif akran ilişkileri kurarlar (Tüfekçi ve Deniz, 2013). Çocuk ile öğretmen arasında olumlu iletişim kurulması da çocuğun sosyal becerilerini geliştirmesi açısından önemlidir. Öğretmen çocuk ile iletişimde aktif dinleme metodunu kullanmalıdır. Çocuğa onu anladığını hissettirmeli ve çocuğu merkeze alarak, beden dilini göz temasını kullanarak, samimi ve sıcak bir ilişki içerisinde çocuğun kendini ifade etmesine fırsat vermelidir (Meşeci, 2008).

Okul öncesi öğretmenlerinin bu gibi çeşitli teknik ve yöntemleri kullanım oranının arttıkça çocukların akranlarına yardım amaçlı sosyal davranış gösterme düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerde bu oran arttıkça, çocuklarda akranlarına karşı duyulan korku kaygı ve endişenin de azaldığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin de azaldığı yapılan çalışmalarda bulgulanmıştır (Ogelman ve Ersan, 2014).

## **2.9. İlgili Çalışmalar**

Akranlar, sağladıkları destek, bakım, güven ve arkadaşlıkla çocukların özgüvenlerini arttırmaktadır. Olumlu akran ilişkileri, grup içindeki aidiyet duygusunu geliştirir. Okula uyum sağlayan çocukların sosyal etkileşimlerinin daha iyi olduğu, sosyal becerileri sıklıkla kullandıkları ve akranları tarafından sevildikleri, kabul edildikleri görülmektedir. Akran kabulü, başarılı okul uyumu için temel bir unsurdur (Gülay, 2011).

Okul öncesi döneme yönelik yapılan araştırmaların büyük bir kısmında yaş ve cinsiyet değişkeni ele alınmıştır. Oysaki, okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin geliştirilmesinde ve akran şiddetinin ortaya çıkmasında etken olan yaş ve cinsiyet değişkeninin yanı sıra, okul öncesi eğitimi alma şeklinin ve süresinin de önemli etkenler olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada yaş ve cinsiyetin yanı sıra okul öncesi eğitimi alma şeklinin ve süresinin de değişken olarak ele alınması gerekli görülmüştür. Okul öncesi çocuklarında akran ilişkileri bu dönemdeki deneyimleri, sosyal ilişkileri

şekillendirmenin yanı sıra, çocuğun ileriki yıllardaki sosyal-duygusal uyumunu da etkileyebilmektedir. Okul öncesi dönemde başlayan akran şiddeti ise sonraki dönemlerde daha karmaşık bir yapıya dönüşebilmektedir (Salı, 2014).

Uluyurt (2012) çalışmasında, bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerini incelemiştir. Çalışmayı Konya’da, devlet okullarından 395, özel ana okullarından 325 olmak üzere toplamda 720 çocuk ile gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirdiği çalışmasında Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, Öğretmen Formu kullanmıştır. Çalışmasının sonucunda; baba mesleği, ailede doğum sırası, annesinin çalışıp çalışmaması durumu, ebeveyn yaşları, anne baba eğitim düzeyi, cinsiyet vb. değişkenler ile çeşitli puanlar ortaya koymuştur.

Özmen (2013), 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerini birçok değişkene bağlı olarak değil de, sadece çocukların sosyal problem çözme becerileri açısından incelemiştir. Araştırmayı Konya il merkezine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında 450 çocuk ile yapmıştır. Veri toplama aracı olarak “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” kullanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların akranlarıyla ilişkilerinde gösterdikleri çekingenlik, sosyal kabul, problem çözme, sosyal davranış ve saldırganlık davranışlarının sosyal problem çözme becerisine göre farklılaştığını belirlemiştir.

Görüldüğü gibi; araştırmacıların çoğu ‘Akran İlişkileri’ nin belirli bir değişkenle ilişkisini incelemiştir. Şen de okul öncesi çocuklarında, bunlara benzer bir çalışma gerçekleştirmiştir. Şen (2017), akran ilişkilerini çocukların duygusal zeka düzeyleri açısından incelemiştir. Araştırmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; çocukların “Duygusal Zekâ Ölçeği”nin toplamından aldıkları puanlar ile “Akran İlişkileri Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocukların duygusal zekâ ölçeklerinden aldıkları puanlar arttıkça akranlarıyla olumlu ilişkilerinin arttığı görülmüştür.

Gülay (2009), akran ilişkileri konusunda en fazla çalışmaya sahip araştırmacı olarak; okul öncesi dönemde akran ilişkilerini genel olarak kapsamlı şekilde incelemiştir. Çalışmasında; akran ilişkilerinin genel yapısı, okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin gelişimi, önemi ve konu ile ilgili önerilere yer vermiştir. Sonuç olarak, Türkiye’de yaşamın ilk yıllarındaki akran ilişkilerine yönelik çalışma örneklerinin son yıllarda artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak konu ile ilgili farklı değişkenlerle ve örneklem gruplarıyla ele alınacak kısa ve uzun süreli araştırmalara olan ihtiyacın devam ettiğini belirtmiştir.

Seçer ve ark. (2012) çalışmalarında, okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş aralığındaki çocukların akran ilişkileri ile anne ve babalarının öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 96 kız ve 104 erkek olmak üzere 200 çocuk ve annesi üzerinde ölçek uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; annelerde öz yeterlik algıları çocukların dışlanma, saldırganlık, korku ve kaygılı olma, aşırı hareketli olma ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ile ilişkili bulunmuştur. Öte yandan annelerin öz yeterlik algıları, çocukların sosyal olmayan davranışları üzerinde etkili değildir.

Gülay (2011) çalışmasında, 5-6 yaş grubu arasındaki çocukların okula uyum ve akran ilişkilerini incelemiştir. Çalışmada 5-6 yaş grubu 76 çocuk üzerinde ‘Çocuk Davranış Ölçeği’, ‘Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği’ ve ‘5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği’ni içeren anket uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre çocuğun okula uyumu arttıkça saldırganlık, aşırı hareketlilik, akran şiddeti gibi olumsuz ya da asosyal davranışlar azalırken, çocuğun olumlu sosyal davranış düzeyi ise artmaktadır.

Derman ve Başal (2010) çalışmalarında, Türkiye’de okul öncesi eğitim ile ilgili yaşanan gelişmeleri nicel ve nitel anlamda incelemiştir. Çalışmada Cumhuriyet sonrasındaki dönemde okul öncesi eğitimde 1923 yılında 80 eğitim kurumu, 136 öğretmen ve 5.880 öğrencinin olduğu rapor edilmiştir. 2008-2009 eğitim ve öğretim yılına gelindiğinde ise kurum sayısı 23.653, öğretmen sayısı 29.342 ve öğrenci sayısı ise 804.765 olmuştur. Son yıllarda bu çalışmaların sayısı gerek nitel, gerekse nicel olarak giderek artmaktadır. Yoleri (2015) çalışmasında, okul öncesi çocukların okula uyum süreçleri ile davranış problemleri, cinsiyet ve akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 284 öğrenci üzerinde



uygulama yapılmış ve çocukların akran zorbalıklarının belirlenmesinde okula uyum düzeylerinin önemli etkisi olduğu ortaya koyulmuştur.

Broström ve ark. (2012), Danimarka’da ve İsveç’te yaptıkları araştırmada, “Öğrenme nedir?” “Çocukların öğrenmesi için en uygun koşullar nelerdir?” gibi sorulara cevaplar aramış sonuç olarak; çocukların öğrenmesinin, sosyal etkileşimleri ile bağlantılı olduğunu ve öğrenmenin ancak çocukların aktif katılımı ile en üst seviyeye çıkabileceğini ayrıca öğrenmede arkadaşların ve öğretmenlerin etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Beyazkürk ve ark. (2007) çalışmalarında, çocukluk döneminde akran ilişkileri ve arkadaşlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada literatürde yapılan araştırmalar ve ilgili birincil ve ikincil kaynaklar değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; sosyal beceri eğitimleri ve uyum çalışmalarının yanında, farklı fiziksel özelliklere sahip ortamlarda çocukların gelişimi daha fazla olacak, akran ilişkileri ve arkadaşlık süreçleri de gelişecektir.

Çelik ve Gündoğdu (2007) çalışmalarında, Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihi süreç içerisindeki gelişimini incelemişlerdir. Çalışmada okul öncesi eğitime ilişkin ülkemizde yapılan uygulamalar kronolojik anlamda incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre 1912-1913 yılları arasında ilk olarak kurumsallaşmaya başlayan okul öncesi eğitim, en kötü dönemini 1930 yılında yaşamıştır. Daha sonra toparlanma sürecine girilmiş ve gelişme süreci özellikle 1960 yılından sonra olmuştur.

Tarman ve Tarman (2011), yaptıkları nitel çalışmalarında, öğretmenin çocukların sosyal etkileşimine ve oyunlarına katılımını incelemişlerdir. Sonuç olarak; öğretmenlerin oyuna katılımının oyunu zenginleştirirse de, eğer yapılandırılmış etkinlikler sunulursa ve kontrolü öğretmen ele alırsa durumun olumsuz olabileceğini bu yüzden öğretmenin doğrudan talimatlar vermesi yerine bir model ve yol gösterici olması gerektiğini belirtmişlerdir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem grubu, veri toplama araçları ve süreçleri, veri analiz yöntemleri ve geçerlik-güvenirlilik bilgileri sunulmuştur.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Tezin yöntemi durum çalışması araştırma desenine göre gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin belirli bir okul ortamında profesyonelliği kavramlaştırmak, öğretmenlerin derinlemesine ve zengin açıklamalarının önemini göz önüne alabilmek amacıyla, durum çalışması yaklaşımı (Yin, 1994) kullanılmıştır. Bu modele göre var olan bir durum nitel verilerle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir. Yin’in (2017) bir durum çalışmasının tanımına uygun olarak, bu çalışma, belirli bir okulun gerçek yaşam bağlamında yer alan öğretmenlerin deneyimlerini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma yöntemi, araştırma sorularının geliştirilmesi, araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verinin analiz edilmesi ve yorumlanması, durum çalışmasının raporlaştırılması şeklinde aşamaları izler (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada durumların ve algıların kendi doğal ortamında tüm gerçekleriyle ortaya çıkarılmasını amaçlayan nitel araştırma modeli uygulanmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). “Başka bir deyişle nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır.” (Yıldırım, 1999, s.10).” Çalışmada öğretmenlerin akran ilişkilerini desteklemeye yönelik algı ve uygulamalarının nitel olarak ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Çalışmada

gerçekleştirilmesi düşünölen veri toplama süreci beş adet öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilmiş olan yarı yapılandırılmış göröşmeler ve beş ayrı sınıfta yapılmış olan öğrenme merkezlerinde oyun zamanı etkinlikleri ve günlük etkinliklerin gözlemleri ile gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan göröşme soruları öğretmenlere uygulanmış, izin verildiği takdirde ses kaydı alınmıştır. Her öğretmen gönüllü katılım formu doldurmuştur.

### 3.2. Örnekleme

Okul öncesi dönemde çocuklar arası etkileşimde öğretmen rolünü incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, Ankara ilinde faaliyet gösteren bir okul öncesi eğitim kurumunda görev alan 5 öğretmen çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen gruplar oluşturmuştur. Araştırmanın hızını arttıran bir örneklem olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmacının yakın olan bir durumu seçmesi ile gerçekleşir. Maliyeti az olan ve araştırmacılar tarafından az tercih edilen bir yöntem olup diğer örneklem yöntemlerinin kullanılmasının uygun olmadığı şartlarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin profil bilgileri şu şekildedir;

Ö1 kodlu öğretmen kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü mezunudur. 2015 yılında mezun olmuştur. Görev yaptığı okulda 3 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Gözlem yapılan sınıf 48-60 ay aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır. Sınıfı oluşturan çocuk sayısı 11'dir.

Ö2 kodlu öğretmen kız meslek lisesi mezunudur. 2011 yılında mezun olmuştur. Görev yaptığı okulda 2 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Gözlem yapılan sınıf 36-48 ay aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır. Sınıfı oluşturan çocuk sayısı 14'tür.

Ö3 kodlu öğretmen kız meslek lisesi mezunudur. 2013 yılında mezun olmuştur. Görev yaptığı okulda 4 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Gözlem yapılan sınıf 48-60 ay aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır. Sınıfı oluşturan çocuk sayısı 12'dir.

Ö4 kodlu öğretmen kız meslek lisesi mezunudur. 2014 yılında mezun olmuştur. Görev yaptığı okulda 5 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Gözlem yapılan sınıf 36-48 ay aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır. Sınıfı oluşturan çocuk sayısı 15'tir.

Ö5 kodlu öğretmen kız meslek lisesi mezunudur. 2012 yılında mezun olmuştur. Görev yaptığı okulda 4 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Gözlem yapılan sınıf 48-60 ay aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır. Sınıfı oluşturan çocuk sayısı 11'dir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları ve Süreçleri**

Bu çalışmanın içeriği, öğretmenlerin tek bir okuldaki çocuk-çocuk etkileşimi algıları ve uygulamalarıyla ilgilidir. Bu doğrultuda çalışmanın veri toplama kaynakları gözlem ve görüşmelerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak her bir veri kaynağı olan kişi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bunlara ek olarak nitel araştırma tekniklerinden olan gözlem tekniğinden faydalanılmıştır (Yin, 1994). Bu çalışma için veri toplamada iki aşamalı bir yaklaşım kullanılmıştır. İlk aşamada öğretmenlerin sınıflarında gözlemler gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretmenin sınıfında öğrenme merkezlerinde oyun saatleri ve bir etkinlik saatleri sırasında gözlemler yapılmıştır. İkinci aşamada her öğretmen ile bireysel yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecine yönelik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Veri toplama süreci**

<b>Öğretmen</b>	<b>Gözlem Öğrenme Merkezlerinde Oyun Saatleri</b>	<b>Gözlem Etkinlik (Uygulama) Saatleri</b>	<b>Yarı- Yapılandırılmış Görüşme</b>
<b>Ö1</b>	35 dakika	31 dakika	12 dakika
<b>Ö2</b>	40 dakika	21 dakika	22 dakika
<b>Ö3</b>	50 dakika	15 dakika	13 dakika
<b>Ö4</b>	30 dakika	33 dakika	11 dakika
<b>Ö5</b>	42 dakika	54 dakika	17 dakika

Çalışmanın amaçları doğrultusunda alanyazın incelenerek hazırlanan görüşme sorularının net, anlaşılır ve açık olup olmadığını test etmek amacıyla pilot çalışma uygulanmış olup elde edilen sonuçlar doğrultusunda görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere görüşmelerden önce doldurtulan gönüllü katılım formunda araştırmanın amacı hakkında bilgi veren bölümler bulunmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler eğitim kurumlarında yapılan gözlemlerden sonra birebir olarak ve rahat düşünebilmek açısından ayrı sessiz bir odada uygulanmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 10-20 dakika sürmüştür. Araştırmacılar görüşme öncesinde ses kayıt cihazı için izin istenmiş bundan memnuniyetsizlik duyan kişiler için not olarak kaydetme yoluna gidilmiştir.

Her öğretmenin sınıfında ayrı ayrı olarak hem öğrenme merkezlerinde oyun saatleri hem günlük etkinliklerinden her hangi bir tanesi olmak üzere yapılan gözlemler yaklaşık olarak 60 dakika sürmüştür. Gözlem sırasında kayıtlar ve notlar alınmış daha sonra bu veriler birebir olarak değiştirilmeden bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz aşamasına geçilmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde nitel analiz yöntemlerinden olan içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu analiz çeşidinde hedef, fazlaca sayıda olan cümlelerden oluşan metinler kalabalığı arasından, araştırmanın problem soruları ışığında mühim olan kısımların belirlenip verileri anlatacak bağlantılara ulaşmaktır (Merriam ve Tisdell, 2006).

“İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Elde edilen verilerin analizi, “Verilerin Kodlanması”, “Temaların Bulunması”, “Kodların ve Temaların Düzenlenmesi”, “Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması” aşamalarını kapsayan içerik analizi yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin kodlanması iki kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242).

Bu yaklaşımlar çerçevesinde, görüşmeler sonucunda not edilen ve ses kaydı ile kaydedilen veriler hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına dökülmüştür. Bu veriler iki kişi tarafından kodlanarak, beş adet tema belirlenmiş ve devam eden aşamalar izlenmiştir.

### **3.5. Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın güvenirliliği için üçgenleme, veri toplamaya yeterli katılım, zengin açıklamalar kullanılmıştır. (Maxwell 2013, Merriam ve Tisdell, 2016). Bunun yanında görüşme sorularının geçerlik ve güvenirliliği için pilot çalışma uygulanmıştır. Verilerin üçgenleştirilmesi için görüşme ve gözlem notları toplanmış ve analiz edilmiştir. Üçgenleme, ortaya çıkan bulguların çoklu veri toplama yöntemleri sürecinde doğrulanmasına yardımcı olmuştur (Maxwell, 2013). Bu çalışmanın nitel doğası nedeniyle, her öğretmen katılımcısı ile yapılan detaylı görüşmeler ve gözlemler yoluyla zengin veriler toplanmıştır. Toplanan veriler araştırma bulgularında zengin betimlemeler ile verilmiş ve çalışmanın okunurluğuna katkı sağlaması amaçlanmıştır. Araştırma için ayrıca Başkent Üniversitesi’nden etik kurul onayı alınmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sürecinde bir okul öncesi eğitim kurumunda beş adet öğretmenin farklı yaş gruplarında çocuklarla yaptıkları etkinlikler gözlenmiş ve bu öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu bölümde çalışmanın hedeflerine yönelik öğretmenlerden elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 şeklinde kodlanmıştır. Araştırma verilerinin analizleri doğrultusunda bulgular, Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkileşime Yönelik Algıları, Öğretmenlerin Çocuklar Arasındaki Etkileşime Yönelik Algı ve Uygulamaları, Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri temaları ve Serbest Oyun Etkinlikleri Sırasında Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri alt teması şeklinde kategorize edilmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlerin Sınıf-içi Etkileşime Yönelik Algıları

Katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmeler ışığında öğretmenlerin sınıf içi etkileşime yönelik algılarına ilişkin bulgular edinilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerine yönelik algılarını belirleyebilmek adına sorulan sorulara verdikleri cevapların çeşitlendiği, ama genel olarak etkileşimin önemli rolü üstünde durdukları görülmektedir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında daha çok öğretmenlerin çocuklarla kendi aralarındaki etkileşime yoğunlaştıkları, çocuklar arasındaki etkileşime yönelik görüşlerin sınırlı olduğu edinilen bulgular arasındadır.

Öğretmenlerden bir tanesi (Ö3) etkileşim hakkında şu tanımı yapmıştır; *Etkileşim çocuğa eğitimi veriş şekliniz, çocuğun sizin verdiklerinizi nasıl aldığı, duygularınızın ona nasıl yansıdığı anlamına gelir; mesela zaman zaman çocuklarla kucak kucağa sarmaş dolaş olmak ama zaman zaman da çocuğun oturması gerektiği bir durumda “Ama şimdi etkinlik*

vaktimiz, bu etkinliği oturarak yapıyoruz” dediğimiz de o an bize kızmadan oturması gerektiğini anlamasını sağlamak. Ayrıca bu öğretmen sınıf içi etkileşimi çocukların sabah evden geldikleri andaki psikolojilerinin de etkilediğini belirtmiş dolayısıyla okul dıőı geçirilen vakitlerinin de eğitim ortamı için önemli olduğunu anlatmıştır.

Ö5 kodlu diğer öğretmen benzer şekilde, çocuklar ve öğretmenler arasındaki etkileşime yoğunlaşmış ve etkileşimde bireysel farklılıkların önemli olduğuna değinerek çocuklarla bireysel farklılıklarına göre etkileşim kurduğunu anlatmıştır. Bunun adına şu örneği vermiştir: “*Mesela makasla bazı çocuklar çok iyi kağıt keserken bazı çocuklar keserken duraksayabilir. O duraksayan çocuğu hemen fark edip ‘Hadi gel beraber yapabiliriz, sen de kesebilirsin, bak sen de yapabilirsin’ gibi cümleler kurarak desteklediğimizde çocuk bunu anlıyor ve ‘Evet öğretmenim yanımda ve beni destekliyor.’ Diyerek belli bir süre sonra diğer çocuklar ile aynı seviyeye gelmeye başlıyor.*”

Ö2 kodlu öğretmen ise çocukların özelliklerini fark edebilmek için öğretmen yaklaşımlarının önemli olduğunu belirtmiş bunu şu şekilde örneklendirmiştir; “*Mesela içine kapalı çocuklara daha yumuşak daha naif davranarak onlara söz hakkı vererek kendilerini göstermelerini sağlıyorum.*”

Genel olarak öğretmenlerin çoğu etkileşimin zaten günlük hayatımızda çok önemli olduğundan ama gelişim dönemleri açısından kritik bir dönem olan okul öncesi süreci için çok daha fazla önemli olduğundan bahsetmişlerdir.

#### **4.2. Öğretmenlerin Çocuklar Arasındaki Etkileşime Yönelik Algı ve Uygulamaları**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu çocukların etkileşimlerinde müdahale etmediklerini, etkileşimin dışında kalmayı tercih ettiklerini, sadece problem durumlarında, paylaşım konularında, çocuklar aralarında sıkıntı yaşadıklarında, birbirlerine zarar verme aşamasına geldiklerinde, sınıf kurallarına uymadıkları anlarda ve olumsuz durumlarda müdahale ettiklerini belirtmişler ve yapılan gözlemlerde bu cevaplara paralel örneklere



rastlanmıştır. Elde edilen gözlem verileri de görüşme bulgularını destekler nitelikte, öğretmenlerin çocuklar ile etkileşimlerinin çoğunu çoğunlukla uyarılar ile geçirdiğini göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ile yapılan görüşmeler kapsamında öğretmenlerin çocukların kendi aralarındaki etkileşimlerine dair algılar ile ilgili elde edilen bulgular edinilmiş ve Tablo 2 ile birlikte verilmiştir. Ö3 kodlu öğretmen görüşme sırasında çocukların kendi aralarındaki etkileşimleri ile ilgili sorulan soruyu cevaplayamamıştır. Ö1 kodlu öğretmen ise, çocuklar arasında sürekli bir şikayet etme durumu mevcut olduğunu söylemiş ama yapılan gözlemlerde böyle bir duruma rastlanmamıştır. Ö5 kodlu öğretmen çocukların kendi aralarındaki etkileşiminin aile katılımı ile yön bulabileceğini düşündüğünü şu cümleleri ile anlatmıştır; *“Anne baba ile iletişim halinde olarak birlikte hareket edilirse, gerektiğinde psikolojik açıdan rehberlik öğretmeninden de destek alınırsa çok daha sağlıklı bir ortam oluşturulabilir.”* Ve kibar bir sınıf olduklarını birbirlerine sert davranan inciten çocuklar olmadığını belirtmiştir.

Ö2 kodlu öğretmen sınıfında uyumlu çocukların daha çok uyumlu çocuklarla vakit geçirmekten hoşlandıklarını belirtmiş, uyum sağlamayan çocukların kendilerini grup içinde benimsetemeyip dışta kaldığını anlatmıştır. Ama birbiriyle sürekli vakit geçiren çocukların etkinliklerde zorlandıkları kısımlarda birbirine destek olup başarmalarını sağladıkları ve bundan mutluluk duyduklarını ayrıca, bu çocukların öğrenme merkezlerinde oyun saatlerinde oyuncak getirmeyen arkadaşları olduğunda onlarla oyuncaklarını paylaşmaktan çekinmediklerini anlatmıştır. Ö4 kodlu öğretmen okulun ilk zamanlarında çocukların birbiriyle oyun oynamayı bilmediğini ama geçen süre içerisinde öğretmenler de oyunlara katıldığında ve onlarla birlikte oynadıklarında çocukların her şeyi öğrendiğini belirtmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin çocuklar arasındaki etkileşime yönelik algıları**

<b>Öğretmen</b>	<b>Öğretmenlerin görüşmeler sırasında verdikleri örnekler</b>
<b>Ö1</b>	<i>“Çocuklardan biri arkadaşının oyuncağını istiyor. ‘Oyuncağını alabilir miyim?’ diye soruyor, diğeri ‘Hayır o benim oyuncağım.’ diye cevap veriyor oyuncağını vermek istemiyor. Oyuncağı isteyen çocuk ‘Ama paylaşmak güzeldir’” diye onu uyarıyor, diğer çocuk bunu duyunca oyuncağı veriyor ama eklemeyi de unutmuyor ‘Tamam al ama eve giderken bana geri ver olur mu?’”</i>
<b>Ö2</b>	<i>“Çocuklardan biri bir şey başardığı zaman mesela ‘Aferin’ diyerek ödüllendiriyorum. Sonra arada kaynamalar başlıyor ‘Bak benimki nasıl olmuş? Bak bu karalamış’ diyerek birbirlerine kendininkileri beğendirmeye çalışıyorlar. Uyumsuz bir çocuk olduğunda direk bize şikayet ediyorlar mesela onları gerçekten yıpratacak bir durumsa biz müdahale ediyoruz ama onun dışında gelip bize söylüyorlar biz de onları yönlendiriyoruz. Gidip şu şekilde anlatabilirsin diyerek.”</i>
<b>Ö3</b>	<i>“Mesela denizaltıyla ilgili bir belgesel izliyorduk. Sonra çocuklardan biri köpekbalığına bunun adı ‘hav balığı’ dedi.’ Biz annemle denizin altına giriyoruz balıklarla konuşuyoruz bunlarda havlıyor.’. Çocuk hayvanların isimlerini örtüştürüyor ama köpekbalığını aklına getiremeyince farklı hayvan ismiyle farklı hayvan ismini birbiriyle etkileşip söylüyor.”</i>
<b>Ö4</b>	<i>“Bana kalemini verir misin? Öğretmenim benimle boyayı paylaşmıyor. O daha çok boya almış. Benim kağıdımı çekti. Öğretmenim bakar mısın kağıdını sallıyor. Kağıdını çok kötü kullanıyor değil mi?’ şeklinde konuşmalar oluyor. Tabii ki bunları konuştuğuktan bir süre sonra çözümleyebiliyoruz.”</i>
<b>Ö5</b>	<i>“Öğretmenim ben önce bitirdim. Aa sen karalayarak boyadın. Seninki güzel olmadı’ diyorlardı eskiden şimdi büyüdükçe ‘Biraz çizginin dışına çıkmışsın azıcık daha mı dikkat etsen’ demeye başladılar.’Öğretmenin söylediği yerlerden kessen bence daha güzel olabilir.’ diyenler oluyor.”</i>

Öğretmenlerin çocukların etkileşimlerine dahil olma durumları ile ilgili görüşmelerden elde edilen örnekler Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin sadece problem durumlarına, çocuklar arasındaki anlaşmazlıklara yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu durum gözlem verileri ile de desteklenmektedir. Gözlemler sırasında öğretmenlerin çocukların kendi aralarındaki etkileşimlere yönelik

herhangi bir girişimde, müdahalede veya uygulamada bulunmadıkları, çocuklar kendi aralarında anlaşmazlık yaşadıklarında sözel olarak uyardıkları görülmüştür.

**Tablo 3. Öğretmenlerin görüşmeler sırasında verdikleri örnekler**

Öğretmen	Öğretmenlerin görüşmeler sırasında verdikleri örnekler
Ö1	<i>“Bir oyuncacı paylaşamadıkları zaman, oyuncaktan bir tane varsa ve iki çocuk oyuncacı çekiştiriyorsa, oyuncacı ellerinden alıp onlara paylaşmanın önemini anlatarak birlikte oynamalarını sağlamaya çalışırım ama sorun devam ediyorsa benzer oyuncaktan bir tane daha bulmaya çalışırım.”</i>
Ö2	<i>“Dikkat dağınıklığı, hiperaktivite ve dil gelişimi sorunları olan özel eğitimli bir öğrencim mevcut. Arkadaşlarına zarar verdiği zaman davranışa direk müdahale ederek durduruyorum ve çocuk ile arkadaşlarının yanında değil de kendi yanıma alarak, yapmaması gerektiği hakkında birebir konuşuyorum.”</i>
Ö3	<i>“Etkileşimlerde müdahale etmeyi sevmiyorum. Çünkü onları gözlemlemek ve olayın sonucunu izlemek, sonucundan sonra müdahale etmeyi daha çok seviyorum. Sonuç ortaya çıktıktan sonra ‘Ne olmuştu? Neden böyle olmuştu?’ gibi sohbetler beni daha çok mutlu ediyor. Çocukların etkileşimini araya girip bozmak istemiyorum. Sonuçta yaşanan bir olumsuzluk varsa ona bir çözüm bulmaya çalışıyorum. Bir mutluluk oluyorsa onu paylaşmaya çalışıyorum.”</i>
Ö4	<i>“Ben çocuklara kuralları önceden anlatırım. Ama çocuklar kurallara uymaz ise mesela birbirlerine vurduklarında önce müdahale etmem kendi aralarında problemi çözmeleri için fırsat veririm ama yapamazlarsa ve ciddi bir problem hissedersen kendimi o iletişime katarım.”</i>
Ö5	<i>“Mesela çocuklar rol dağılımı yapıyor biri anne oluyor biri baba, çocuklardan biri ‘Hayır ben baba olmayacağım’ dediğinde ben devreye giriyorum. ‘Belki başka bir şey olmak istersin, arkadaşlarına sor bakalım senin için başka bir şey var mı?’ gibi cümlelerle yönlendirmeye çalışıyorum.”</i>

Gözlemlerden elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin çocukların kendi aralarındaki etkileşime dahil olmadıkları görülmekle birlikte, öğretmenlerin çocuklarla etkileşime girme durumları sınıflarda gözlemlenen durumlar ışığında Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin etkileşime girme durumları**

Öğretmenlerin Etkileşime Girme Durumları	Ö3	Ö1	Ö2	Ö4	Ö5
Problem veya Benzeri Durumlarda Uyarıda Bulunma	*****	****	*****	*****	**
Çocuğun Sorduğu Sorulara Dönüt Verme	*****		***	**	*
Etkileşimi Başlatma	**	*	**	*****	
Jest, Mimik veya Göz Temasında Bulunma	*		*		
Problem Durumunda Konuşarak veya Farklı Yollarla Çözüm Arama	*****		***	*****	**
				*****	
				***	
Teşvik Edici Cümleler Kurma	**			*****	***
Problem veya Benzeri Durumlara Tepkide Bulunmama	*	*****	*****	***	

Tabloda sunulan veriler öğrenme merkezlerinde oyun zamanı etkinlikleri ve bir günlük etkinlik süresince yapılan gözlem sonuçlarından elde edilmiştir. Ö3 ve Ö1 kodlu öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde oyun zamanı sürecinin çoğunda sınıfta bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Yapılan gözlemlerde Ö4 kodlu öğretmenin çalan telefona yanıt verip, telefonla konuşurken bile konuşmasını yarıda kesip ayakta dans eden çocukları “*Çocuklar birbirinizden ayrılır mısınız?*” şeklinde bir yönerge ile oturmaları için uyardıktan sonra konuşmasına devam ettiği not edilmiştir. Aynı öğretmenin uygulamalarında matematik etkinliği sırasında oyuncağını elinde taşıyan çocuğun uyarılması, müzik etkinliği sırasında kafasını masaya koyarak dinlenmek isteyen çocuğun uyarılması, o çocuğu canlandırmaya çalışan arkadaşının uyarılması, öğrenme merkezlerinde oyun zamanı sırasında oyuncağı

ağızına alan çocuğun uyarılması, çizim etkinliği sırasında kağıdı sallayan çocuğun uyarılması, çizimini yetiştiremeyen çocuğun uyarılması gözlemlenen bulgular arasındadır.

Çocuğun sorduğu sorulara dönüt verme durumu incelenecek olursa, Ö1 kodlu öğretmende bu konuda herhangi bir veri bulunmamıştır çünkü, öğretmen çoğu durumlarda çocukların sorularına veya ifadelerine karşı tepkisiz kalmıştır. Çocukların davranışlarına çoğunlukla geri bildirim sağlayan öğretmenin ise Ö3 kodlu öğretmen olduğu görülmektedir. Bu öğretmenin ‘Aa dişim kırıldı!’ diyerek hasta rolü yapan çocuğa ‘Neden kırıldı?’ şeklinde soru yönelttiği, karnına oyuncak bebek koyup ‘Öğretmenim karnımda bebek var.’ Diyerek hamile rolü yapan çocuğa ise ‘Öyle mi? Eminim çok tatlı bir bebek olacak’ şeklinde geri bildirim sağladığı yapılan gözlemlerde görülmüştür. Tüm öğretmenlerin fazla sıklıklarda problem veya benzeri durumlarda uyarılarda buldukları gözlenmiştir. Bu uyarıların içeriklerine bakıldığında, çoğunlukla şikayet eden çocukluklara veya şikayet edilen çocuklara yönelik yapılan uyarılar olduğu görülmüştür. Problem durumuna konuşarak ya da farklı yollarla çözüm arama durumunun en sık gözlendiği öğretmen Ö4 kodlu öğretmen olurken Ö1 kodlu öğretmende böyle bir bulguya rastlanmamıştır. Bu öğretmenlerin problem durumunu ortadan kaldırmak için, çocuklara konu ile ilgili açıklamalar yaptıkları, bilgi verdikleri ya da problemi kendi çözmesi için çocukları cesaretlendirdikleri yapılan gözlemlerde görülmüştür. Öğrenme merkezlerinde oyun zamanı sırasında, Ö4 kodlu öğretmenin tüm oyuncakları kendi önünde toplayan çocuğa ‘Ama oyuncaklardan bu tarafa da koymam lazım ki biz de oynayabilelim. Hepsini sana verirsem biz oynayamayız. Paylaşıyoruz tamam mı?’ şeklinde çocuğa açıklamada bulunduğu; aynı öğretmenin oyuncak meyveleri ağızına alan çocuğa ‘Ama gerçekten ağızımıza koymuyoruz çünkü bu bir oyuncak değil mi? Şakacıktan içiyoruz, yoksa hasta oluruz’ şeklinde bilgilendirme yaparak problem durumlarına çözüm arama yöntemine gittiği gözlenmiştir.

Tabloda belirtildiği gibi etkileşimi başlatma durumu çoğu öğretmenlerde gözlenen bir durum olmasa da yapılan gözlemlerde Ö4 kodlu öğretmenin özellikle öğrenme merkezlerinde oyun zamanında çocukların oyunlarına katılarak onlarla iletişime geçtiği görülmüştür. Bu öğretmenin çocukların sosyo-dramatik oyun etkinliğine katılarak; onlarla birlikte oyuncak meyve ve sebzelerle mutfak tezgahı hazırladığı, çeşitli yemekler yaptığı ve

yemekleri birbirlerine ikram ederek tadları hakkında yorumlar yaptığı gözlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında jest, mimik veya göz temasında bulunma durumlarının öğretmenlerin hemen hemen hepsinde az sayıda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden Ö2 yaptığı hikaye etkinliği sırasında kitabı okurken tek tek tüm çocuklarla göz temasında bulunmuş olsa da Ö1 kodlu öğretmenin yaptığı hikaye etkinliği boyunca göz temasında bulunmayı ihmal ettiği gözlenmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi teşvik edici cümleler kurma durumu öğretmenlerin çoğunda az sayıda gözlenmiş olsa da, Ö4 kodlu öğretmen için bu sayı diğerlerine göre daha fazladır. Ö4 kodlu öğretmenin “*Kendinize bir alkış yapın! Çak bakalım! Aferin! Harika!*” gibi cümlelere hem oyun zamanı sırasında hem de günlük etkinlikler sırasında diğer öğretmenlere göre daha fazla yer verdiği görülmüştür. Ö1 ve Ö2 kodlu öğretmenler için ise böyle bir veri elde edilmemiştir.

Ö5 kodlu öğretmen için, problem veya benzeri durumlarda tepkide bulunmaması gözlemlerden elde edilen bir diğer bulgudur. Bu öğretmenin çocuklara geri bildirimler vererek iletişime girmek isteyen çocukları karşılıksız bırakmadığı görülmüştür. Ö1 ve Ö2 kodlu öğretmenler için ise bu durum diğer öğretmenlere göre daha fazla sayıda gözlenmiştir. Ö1 kodlu öğretmenin türkçe-dil etkinliği sırasında sessizce ağlayan bir çocuğu fark ettiği halde tepki vermeyerek susmasını beklediği, susmayan çocuğu yardımcı öğretmenin dışarı çıkarmasını istediği görülmüştür. Ö2 kodlu öğretmenin ise çoğunlukla kendisi ile konuşmaya çalışan çocuklara üçüncü veya dördüncü defa seslendikleri takdirde cevap verdiği gözlenmiştir.

### **4.3. Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri**

Yapılan gözlemler ve görüşmeler kapsamında öğretmen ve çocuk etkileşimine yönelik bulgular elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin çocuklar ile aralarındaki etkileşime yönelik algı ve uygulamalarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Ö1 ve Ö4 kodlu öğretmenler, etkileşimin grup etkinlikleri ve oyunlar ile arttığını belirtmiş ve bu durumun doğruluğu yapılan gözlemde görülmüştür. Ö4 kodlu öğretmen oyunun önemini şu şekilde

ifade etmiştir; “*Öğretmen-çocuk etkileşiminin oyun oynayarak pekiştiğini düşünüyorum. Çünkü, oyunla her şeyi yapıyoruz, o anda birbirimizle konuşuyoruz, alışveriş yapıyoruz, fikirlerimizi sunuyoruz, tartışmalarımızı da sorunlarımızı da (paylaşma ya da paylaşamama gibi) oyunla daha iyi çözüyoruz. En önemli şey şu anda oyun.*”.

Ö2 kodlu öğretmen, göz teması, ses tonu, söz hakkı vererek sorular sormak, paylaşmak, yardımlaşmak ve duygu konuşmalarının etkisini anlatmış diğer öğretmenlerden farklı olarak bu öğretmenin etkinliklerinde demokratik ortam oluşturduğu gözlenmiştir. Örnek verecek olursak; hikaye okuma bölümüne geçildiğinde çocukların bazıları hikayenin masada, bazıları ise halıda okunmasını istemiştir. Bu durumda öğretmen el kaldırmalarını istemiş, oylama yapmıştır. Beş tane çocuğun masada, iki tane çocuğun halıda okunmasını istemesi üzerine hikaye masada okunmaya başlanmıştır. Ayrıca bu öğretmenin “*Ne kadar güzel yapmışsınız! Harikasınız! Aferin size!*” gibi cümlelerle çocukları ödüllendirdiği görülmüş ve çocukların başarısızlık duygusunu tatmamalarını istediğini söylemiştir. Benzer şekilde Ö5 kodlu öğretmenin de bu tip güdülenme cümlelerini kullandığı hatta hikaye etkinliği sonrasında çocuklara sorduğu sorular sırasında cevapları doğru bilen çocuklar ile “*Kocaman çak bakalım!*” diyerek fiziksel ve sözel etkileşime girdiği görülmüştür.

Ö3 kodlu öğretmen, etkileşimi arttırmak için fiziksel temasın ve duygu durumlarının önemini vurgulayan tek öğretmen olarak şu cümleleri belirttiği görülmüştür “*Çocuklarla bizim fiziksel temaslarımız çok önemli, yeri geldiğinde benim onları okşamam, yeri geldiğinde onların bana sarılıp öpmeleri çok güzel.*” Bu cevaplar oyun zamanında yapılan gözlemlerle de paralellik göstermiştir. Ama bunun yanında masabaşı etkinliğinde çocukları birbirleriyle ilgilenmemeleri için uyararak etkileşimlerini engellediği ve paylaşım, yardımlaşma ile ilgili birçok fırsatı gözden kaçırdığı gözlenmiştir. Masada oturan çocuklara oyuncakları dağıtmaya başlamış birbiriyle konuşmaya çalışan çocukları “*Kimse kimseyle ilgilenmiyor şu anda!*” diyerek uyarmıştır. Ve oyuncakların sayısı tüm çocuklara yetmeyince şikayet etmeye başlayan çocuklar için paylaşmalarını söylemeyi tercih etmemiş “*Arkadaşın oynamayı bitirene kadar biz de sabırla bekleyerek başka oyuncaklarla oynayalım.*” diyerek, diğer sınıflardan aynı oyuncaktan bulma arayışına girmiş, bulamayınca da çocukların dolaptan başka oyuncaklar almasına izin vermiştir. Ama bu süre içerisinde çocuklar

oyuncaksız tek başlarına masada oturarak “*Bende oyuncak yok.*” cümleleri ile sürekli şikayet etmişlerdir. Ayrıca bu öğretmen etkileşimin aslında çift yönlü olduğunu bazen çocukların da öğretmene yol gösterdiğini şu cümleleri ile ifade etmiştir; “*Öğretmen ile çocuk etkileşimi bambaşka bir şey, bazı durumlarda çocuklar da öğretmene yol gösterici pozisyonda olabiliyor ve öğretmenin işini kolaylaştırıyor. Çocukların hayal gücü ve düşünceleri direk olarak öğretmene etkinlik üretme de fayda sağlıyor özellikle masa başı etkinliklerinde bunu yaşıyorum ve hemen uygulamaya geçiyorum.*”.

Ö5 kodlu öğretmen ise diğer öğretmen ile paralel olan bu düşüncesini farklı bir şekilde yorumlamıştır; “*Benim enerjim biraz fazla günlük hayatımda, dolayısıyla bu enerji onlara da yansıyor öyle olunca beni dinleyip istediklerimi yapıyorlar karşılıklı olarak ben de onları dinliyorum ve her istediklerini yapıyorum.*”. Ö5 kodlu öğretmen, diğerlerinden farklı olarak, mandala etkinliğinin önemini vurgulamış mandalanın etkileşimi arttıran özelliklerinden bahsederek çocukları sessizleştirdiğini, sakinleştirdiğini, huzurlu bir ortam yarattığını belirtmiş ve çocukların birbirleri ile boya kalem alışverişi yaparak paylaşımını arttırdığını anlatmıştır. Bununla birlikte bu öğretmenin türkçe-dil etkinliği sırasında sorular sorarak ve sorulara verilen cevaplarda çocukların birbirlerine ipuçları vermesine fırsat tanıyarak etkileşimlerini arttırdığı gözlenmiştir. Aynı şekilde hikaye sonrasında haftanın günleri ile ilgili şarkı söylemişler ve duvardaki ok şeklindeki kartonu duvardaki yazılı günlerden ‘Perşembe’ ye getirmesi gereken çocuğa, arkadaşları “*Üç tane uzakta, ondan bir tane sonra, hayır o değil!*” şeklinde ip uçları vermiş ve çocuk doğru olan güne oku getirmeyi başarmıştır.

#### **4.3.1. Öğrenme Merkezlerinde Oyun Zamanı Sırasında Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri**

Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda oyun zamanı sırasında öğretmen-çocuk etkileşimlerine yönelik bulgular bu alt tema ile sunulmaktadır. Ö1 kodlu öğretmen ile yapılan görüşmede öğretmen sınıfta çocuklar arasında sürekli şikayet etme durumunun mevcut olduğunu bu durumlarda direk olarak “*uyarılar*” ile duruma dahil olduğunu söylemiştir.



Yapılan gözlemlerde halının dışındaki oyuncaklarla oynamak isteyen çocukları uyardığı, sandalyede oturmak isteyen çocuğu uyardığı, ısıtıcıyı merak eden ve ilgilenen çocuğu uyardığı, kitap köşesindeki kitapların yanına giden çocukları uyardığı, çocukların sadece halı üzerinde ve kendi getirdikleri oyuncakları ile oynamalarına izin vererek, sınırlı bir alan içerisinde sınırlı materyaller ile oyun zamanını geçirmelerine fırsatı verdiği gözlenmiştir.

Bununla birlikte çocuklar etkinlik yaparken onların etkinliğine katılarak onlarla birlikte oyun oynadığını ve oyunlar sırasında rol-model olduğunu söylemiş olsa da gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenin vaktinin çoğunu yardımcı öğretmen ile sohbet ederek geçirdiği, kendisiyle konuşmak isteyen çocuklara herhangi bir geri dönüt vermediği, etkinlik boyunca sınıfta bulunsa da oyunlarına dahil olmadığı gözlenmiştir. Örneklendirmek gerekirse; türkçe-dil etkinliğinde öğretmen kitap okurken hikayede “dans etmek” fiilini içeren bir cümle geçtiği sırada, çocuklardan birinin heyecanla “Öğretmenim ben dans etmeyi çok severim.” dediği ama öğretmen tepki vermediği görülmüştür. Etkinlik sırasında sessizce ağlayan diğer çocuk için ise bir süre tepki vermedikten sonra çocuk susmayınca yardımcı öğretmenin ağlayan çocuğu top havuzuna götürmesini istediği gözlenmiştir.

Ö2 ve Ö5 kodlu öğretmenler, etkinlikler sırasında gözlemci ve dinleyen taraf olmayı tercih ettiğini söylemiş olsalar da oyun zamanının büyük bir süresi boyunca sınıfta olmadıkları görülmüştür. Sınıfta buldukları süre içerisinde ise çocuklara verdikleri geri dönütlerin yetersiz olduğu görülmüştür. Örneğin; Ö2 kodlu öğretmen, oyun zamanı sırasında yanında oturan ve elindeki deftere bir şeyler çizmeye çalışan çocuk “*Bak öğretmenim ne çizdim neye benzedi bu?*“ diye sorduğunda “*Ağaca benzedi.*” şeklinde cevap yöneltmiştir.

Aynı öğretmenin öğretmenin türkçe-dil etkinliği sonrasında çocuklara hikayede hangi karakter olmak istediklerini sorduğu, çocukların çoğundan benzer ve kısa cevaplar alsa da soruları türetmeden, çeşitlendirmeden diğer çocuğa geçtiği, bu durumda çocukların düşünmesi ve yeni fikirler yaratması için fırsat tanımadığı gözlenmiştir.

Öğretmenler, öğretmenin gözetleyici konumda olduğu sırada çocuklar arasında bir problem çıktığında önce çocukların problemi çözmesine fırsat verdiğini söylemişler bu durum yapılan gözlemler ile paralellik göstermiştir. Ö2 kodlu öğretmenin Türkçe-dil

etkinliği sırasında, sürekli olarak kendi yerinden öne doğru oturup yanındaki arkadaşının görmesini engelleyerek, arkadaşını rahatsız eden çocuğu hemen uyararak yerine bekleyip aralarında problemi çözemedikleri takdirde uyardığı görölmüştür.

Bu durumla ilgili sınıflarından örnek olarak şu olayı vermişlerdir; *“Boyama çalışması esnasında boya kalemlerini dağıttığımızda bir tane çocuk tüm kalemleri önüne alıyor ama hemen müdahale etmiyoruz. Belki çocuk algılayamadı ve tüm boyaları alması gerektiğini zannetti. Çocuğun arkadaşı ‘Tüm boyaları sen almışsın, biraz bana da ver!’ dediğinde çocuk paylaşıyorsa bizim dahil olmamız gereken bir durum olmuyor. Ama arkadaşı istediği halde çocuk vermiyorsa o zaman biz de müdahale ediyoruz.”*

Ö3 kodlu öğretmen, çocukların etkinliklerine katılmadığını daha çok seyrettiğini söylemiş bu durum gözlemlerde de görölmüştür. Oyun zamanı sırasında tek başına halıda oyun oynayan bir çocuğun yanına oturup *“Hadi birlikte oynayalım!”* dediği, çocuğun oyun sepetini getirdiği ve öğretmenin *“Şimdi benim ne yapmam gerekiyor?”* diye sorarak onun yönlendirmesine izin verdiği not edilmiştir. Bu durumu gören başka bir çocuğun da onlara katıldığı, bu sırada bloğun üstüne çıkmaya çalışan başka bir çocuğun ayağının kaydığı öğretmenin ona bakarak gülümsemiş ve oyuna devam ettiği görölmüştür. Sonuç olarak bu öğretmenin etkinlikler sırasında oyunlara kısmen katıldığı ama verdiği geri dönütler ile çocuklarla iletişimini sürdürdüğu saptanmıştır.

Ö4 kodlu öğretmen, okul süresi boyunca tüm etkinliklerde çocuklara katıldığını söylemiştir ve bu durum yapılan gözlemlere yansımıştır. Etkinliklere katılmış olsa da diyaloglarda çocuklara çok fazla konuşma fırsatı vermediği, oyunların otoritesini eline aldığı oyunlar sırasında çocuklara yönlendirmelerde bulunduğu fakat bunların eğitici, öğretici ve düşündürücü yönlendirmeler olmadığı tespit edilmiştir. Bu öğretmenin oyun zamanı sırasında oyuncak yemek malzemeleriyle yemekler hazırlayan çocukların yanına oturduğu ve *“Hadi getirin burada tezgah yapalım tabakları buraya dizelim, bakın çorba yere döküldü şimdi yeri silin, gelirken ayağım burkuldu ayağımı tedavi edin, kolum da burkulmuş ona da bir bakın!”* gibi cümleler kurarak oyunun hakimiyetini eline aldığı görölmüştür.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmada beş okul öncesi öğretmenin sınıfında öğrenme merkezlerinde oyun saatleri ve bir etkinlik zamanı dilimlerinde çocukların arkadaşları ile olan etkileşimleri gözlenmiş ve bu etkileşimlerde öğretmenin rolü incelenmiştir. Etkinlikler sonrasında öğretmenler ile ayrı ayrı yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri cevaplar da aynı konu çerçevesinde değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, bu bölümde ilgili alan yazın bağlamında tartışılmıştır. Araştırma bulguları Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkileşime Yönelik Algıları, Öğretmenlerin Çocukların Kendi Aralarındaki Etkileşimlerine Yönelik Algı ve Uygulamaları, Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri temaları ve Öğrenme Merkezlerinde Oyun Zamanı Sırasında Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri alt teması şeklinde kategorize edilmiştir.

Elde edilen bulgularda oyun zamanında iki öğretmenin çoğunlukla sınıfta bulunmadığı sınıfta bulunan diğer öğretmenlerden birinin oyunlara hiç katılmadığı diğer ikisinin ise oyunlara katılarak çocuklar ile etkileşimde bulunduğu tespit edilmiştir. Bu iki öğretmenlerden biri oyun etkinlikleri sırasında oyunu çocukların yönlendirmesine fırsat verirken bir diğeri oyunun yönetimini eline almış ve sürekli olarak yönlendirmeler ile oyunu sürdürmüştür. Genel olarak öğretmenler sınıf içindeki etkileşimi bireysel farklılıkların ve sınıf dışındaki ortamın yani ailelerin de etkilediğini anlatmışlardır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu çocuklar iletişimdeyken gözlem konumunda olduklarını çok büyük bir davranışsal problem ile karşılaşmadıkları sürece müdahale etmediklerini belirtmişler bu durum gözlemler ile uyum sağlamıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin bazılarının çocuklar ile iletişim sürecinin çoğunluğunu olumsuz uyarılar ile geçirdikleri olumlu durumlarda ise tepki vermekten kaçındıkları, geri dönüt veren öğretmenlerin ise dönütlerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Ogelman ve ark. (2016), yaptıkları çalışma sonucunda sınıf dışında ve sınıf içinde yapılan oyun etkinliklerinin okul öncesi çocuklarında akran ilişkileri üzerinde olumlu etki

oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde; okul öncesi dönemin yapısının oyun odaklı olduğu için, çocukların akranlarıyla olumlu etkileşime girerek sosyal becerileri kazandığı belirtilmiş, oyunun ihtiyaç olduğu, çocuğun oyun eğitimiyle sosyal gelişiminin hızlandığı ve çocuğun oyun oynayarak çevresiyle iletişime girdiği anlatılmıştır (Topaloğlu, 2013). Gülay (2010), ise yaptığı çalışmada oyunla akran ilişkilerinin karşılıklı ilişki içinde olduğunu belirtmiştir. Elde edilen verilerde, bazı öğretmenlerin çocukların etkileşimlerini arttırmak için oyun etkinliklerinden faydalandığını söylemiş oldukları görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda; problem çözme becerisinin akran ilişkilerinde önemli olduğu, çocuklara sosyal problemlerini çözmeleri için fırsat verildiğinde çocukların gözlemeleme , değerlendirme gibi yeteneklerinin ilerlediği ve bu çocukların diğer kişilerin duygu ve düşüncelerini değerlendirebildikleri yer almaktadır (Kesicioğlu, 2015; Kolcu, 2014). Yumuş (2013), ise araştırmasında eğiticinin hangi durumu problem olarak algılayıp algılamadığının hangi durumun olayların doğal bir sonucu olduğunun mühim olduğunu öğretmenin istenmeyen bir davranışta hemen müdahale edip etmeyeceğine doğru karar vermesi stratejisini belirleyip buna göre yol izlemesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin çoğu gözlemci konumda olduklarını belirtmiş ve bu durum yapılan gözlemlerle paralellik göstermiştir. Fakat çocukların problemi çözmelerine fırsat veren yalnızca bir öğretmen olduğu gözlemler ile doğrulanmıştır. Diğer öğretmenlerin çoğunun problem durumuna hemen dahil oldukları ve müdahalelerde buldukları görülmüştür. Bu durum Aras'ın (2015) yaptığı çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada serbest oyun saatlerinde öğretmen rolleri incelenmiş ve öğretmenlerin daha çok gözlem yaptıkları ve problem bir durum olmadıkça müdahale etmedikleri bulgulanmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre oyunlar ve etkinliklerde süreçlere öğretmenlerin hakim olduğunu, süreçleri öğretmenlerin belirlediği belirtilmiştir. Akran ilişkileri alanında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında Beyazkürk ve ark. (2007) araştırmalarında; “Çocuğun akran ilişkilerini güçlendirmek için sosyal fırsatlar yaratılırken baskıcı bir tutum içinde olunmamalıdır.” şeklinde bilgiye yer verdikleri görülmüştür. Literatür incelendiğinde,

Beyazkürk ve ark. (2007, s.22) araştırmaları sonucunda; “Öğretmenler, çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak her çocuğu ayrı ayrı değerlendirmeli ve kıyaslamamalıdır. Her çocuğun ilgi, istek, yetenek ve öğrenme düzeyleri farklıdır. Kendi gelişim düzeyine göre değerlendirilmediir.” önerisinde bulunmuşlardır.

Diğer çalışmalarında öğrencilerin okul dışındaki ortamdan getirdikleri alışkanlıklarının, kişiliklerinin eğitim ortamını etkilediği, her sınıftaki öğrencilerin farklı özelliklere sahip olduğu bu yüzden her yöntemin her çocuk üzerinde etkili olmasının mümkün olmadığı belirtilmiş; öğretmenin bireysel farklılıklara saygı duyması gerektiği, etkili öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenin çocukları tanıyarak her çocuk farklı seviyede olduğu için onlara vereceği desteğinde farklı farklı olması gerektiği, öğretmenlerin çocukları gözlemleyerek nerede zorlanabileceğini bilmesi ve her birine farklı oranlarda yardımcı olması gerektiği ifade edilmiştir (Emrem, 2008).

Bulgularda çocukların bireyselliğine vurgu yapan sadece iki tane öğretmen olduğu ve bu öğretmenlerden birinin bu konuda şu örneği verdiği görülmüştür: “*Mesela makasla bazı çocuklar çok iyi kağıt keserken bazı çocuklar keserken duraksayabilir. O duraksayan çocuğu hemen fark edip ‘Hadi gel beraber yapabiliriz, sen de kesebilirsin, bak sen de yapabilirsin!’ gibi cümleler kurarak desteklediğimizde çocuk bunu anlıyor ve ‘Evet öğretmenim yanımda ve beni destekliyor.’ diyerek belli bir süre sonra diğer çocuklar ile aynı seviyeye gelmeye başlıyor.*”. Bir diğer öğretmen ise çocukları tanımak için içine kapanık olanlara söz hakkı vererek kendilerini anlatmalarını desteklediğini söylemiştir. Bu öğretmen aynı şekilde çocukların nerde nasıl davranacağını bildiği için ne zaman müdahale etmesi gerektiğinin farkında olduğunu söylemiştir.

Elde edilen verilerde öğretmenlerin çoğu yapılan görüşmelerde iş birliği ve grup çalışmasının önemini anlatmış olsalar da yapılan gözlemlerde bu öğretmenlerin iş birliğine yeteri kadar yer vermedikleri görülmüştür. Vygotsky’nin yapılandırmacı yaklaşımında yapılanmanın iş birliği ile gerçekleştiği belirtilir. Çocuk gelişme aşamasındayken çevresindeki arkadaşları ebeveynleri ve öğretmenleri sayesinde yeni şemalar oluşturur ya da

varolan şemaları değiştirir. Akran etkileşimi işbirlikli öğrenme ortamları ile gelişmektedir (Dölek, 2016).

Eğitim öğretim sürecinde merkezde öğretmen değil, öğrenci olmalı, aktif rolü öğrenci üstlenmelidir. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girerek fikir alışverişinde bulunmasına, yeni bilgiler edinmesine fırsat tanınmalıdır. Her öğrenci eğitim sürecinde etkin yer almalıdır. Öğretmen ise kararları kendisi verip uygulamaktan ziyade öğrencilerin fikirlerini önemseyip onlara yol gösterici pozisyonda olmalıdır. Öğrencilerin kendilerini ifade etmesine fırsat tanımamak eğitimsel bir ihmal olarak sayılabilir (Akbayrak, 2018; Dölek, 2016).

Öğrenci merkezli eğitim, bu derece önemli iken araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciyi merkeze aldıklarını ifade ettikleri görülse de yapılan gözlemlerde oyun zamanı etkinliklerine katılan öğretmenlerin oyunların yönetimini eline aldığı, diğer etkinliklerdeki öğretmenlerin ise çocuklara sordukları sorularda onların kendilerini ifade etmelerine fırsat vermedikleri görülmüştür.

Okul öncesi dönemde çocuk ile öğretmenin olumlu bir ilişki yaşayabilmesi için öğretmen aile ile sürekli irtibat olmalı ve aile katılımını da ön planda tutmalıdır. Öğretmen, aileleri yönetmeye çalışmayarak çocuğun eğitimi konusundaki stratejisini aile ile paylaşmalı ve güvenli, pozitif bir ilişki içerisinde bulunmalıdır. Öğretmenler, eğitim sürekliliği ve niteliği için çocuğun kurum dışındaki hayatları hakkında da bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmenler aileler ile iş birliği yaparak sınıflarındaki çocuklarda davranış problemleri olduğu durumlarda çözüm arayışı içerisinde olmalıdır (Emrem, 2008; Usta, 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece ikisinin sınıf içindeki çocuk etkileşimi ile ilgili problem yaşadıklarında, ya da çocuklarda davranış sorunları gördüklerinde ailelerden ve rehberlikten destek alarak sorunun çözümüne gittiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Çocuklar, okul öncesi dönemde ebeveynlerinden sonra öğretmenlerini rol model alırlar. Öğretmenlerin kullandıkları cümleler, sergiledikleri davranışlar bile çocuklar üzerinde kalıcı bir etkiye neden olabilir. Öğretmenler sınıf içinde çocuklara olumlu model olmalı, çocuklar tarafından sevilmelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin olumlu davranışlarını da desteklemektedir (Akbayrak, 2018; Emrem, 2008). Bazı katılımcı öğretmenlerin çocuklara

oyunlar sırasında rol model olduğunu ifade etmiş olsalar da öğrenme merkezlerinde oyun saatlerinin tüm süresini öğretmen arkadaşı ile konuşarak geçirdiği ve çocukların oyunlarına katılmadığı görülmüştür. Aras (2015), tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin oyun zamanı etkinliklerinde başka rutinler ile ilgilendikleri, yoklama aldıkları veya planlarla ilgilendikleri şeklinde bulgular yer almaktadır.

Çocuğu dinlemenin eğitimde ve iletişimde yeri önemlidir. Çocuk etkin bir şekilde dinlenilir, sorularına cevap verilir, uygun dönütlerde bulunulursa ancak o zaman öğrenme oranı artırılabilir. Çocukların dinlenilmeye ihtiyacı vardır. Bazen öğretmenin önemsemediği durumlar çocuklar için önemli olabilir. Çocuk böyle bir durumda güven kaybı yaşayacak ve akademik başarısında düşüş meydana gelecektir (Akbayrak, 2018; Yumuş, 2013). Bulgularda, yapılan gözlemlerde sadece bir tane öğretmende böyle bir olumsuz durumla karşılaşmamıştır. Diğer öğretmenlerin oranları farklı olsa da tamamının çocuklara bazı durumlarda hiç bir tepkide bulunmama, sorularına cevap vermeme veya öğretmenin ilgisini çekmeye çalışan çocuklara geri bildirimde bulunmama gibi durumlarla karşılaşmıştır.

Etkin dinlemenin karşılıklı iletişimde yeri büyüktür. Ama okul öncesi dönemde öğretmen etkileşimli bir sınıf ortamı yaratmak istiyorsa, çocukları dinleyip sorularına dönütlerde bulunurken aynı zaman da çocuklara etkili sorular da sormalıdır. Etkili sorular sorarak çocukta yaratıcı düşünceyi destekleyebilir. Öğretmenler yaratıcı, esnek ve enerjisi yüksek kişiler olmalıdır, aynı zamanda çocuklar için de yaratıcı düşünceyi destekleyici aktiviteler gerçekleştirmelidirler. Öğretmen ve çocuk arasında geçen tekdüze ve düşünmeye teşvik etmeyen bir sohbet, çocuklarda yaratıcılığı köreltebilir (Akbayrak, 2018; Emrem, 2008). Yapılan gözlemler sırasında öğrenme merkezlerinde oyun zamanı etkinliklerinde ve diğer etkinliklerde araştırmaya katılan öğretmenlerde etkili soru sorma becerisinin olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu açıdan etkileşimi ve yaratıcılığı destekleyemediği söylenebilir.

Jest ve mimikler yani yüz ifadeleri çocuklarda özgüvenin yükselmesi açısından kilit roldedir. Bazı durumlarda daha az karmaşık içeriği olduğu için jestlere dayalı bir iletişim sözlü iletişimden daha etkili olmaktadır (Ası ve Karabay, 2017). Öğretmen ve çocuk

iletişiminde, soru sorma ve sorulan sorulara uygun cevaplar verme yani sözlü iletişim önemli olduğu kadar sözsüz mesajlar da önemlidir. Öğretmenler bazı durumlarda çocuklara jest ve mimiklerle dönüt verebilir, onlarla göz teması kurabilir ve fiziksel temasta bulunabilir. Bunlar iletişimin etkinliğini arttıran unsurlardır (Akbaşrak, 2018). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yapılan gözlemlerde eğitim süresi boyunca jest ve mimiklerden yeterince faydalanmadığı, göz teması kurulması gereken yerlerde bazı öğretmenlerin bunu yapmadığı ve bazı öğretmenlerin fiziksel temasta bulunarak beden dilini yeterince kullanmadığı görülmüştür.

Çocuğun yaptığı davranış için olumlu geri bildirim verilerek, ödüllendirilmesi onun başka bir zamanda aynı tavrı tekrar göstermesi için daha istekli olmasını sağlar. Karşılıklı etkileşim kurulurken, pekiştireçler kullanılarak öğrencinin öğrenmesi kolaylaştırılır ve öğretmen ile arasında daha aktif bir ilişki kurulur (Emrem, 2008; Yumuş, 2013). Araştırmaya katılan beş öğretmenden bazılarının teşvik edici cümleler kullanarak çocuğu ödüllendirdiği görülürken bazılarında bu duruma rastlanmamıştır.

Sınıflarda konulan kuralların çocuklar ile belirlenmesi ile çocuklar hangi davranışları yapması gerektiğini hangilerini yapmaması gerektiğini öğrenir. Böylelikle, istenmeyen davranışlar önlenirken çocuğun da kendisini yönetmesine katkı sağlanmış olunur. Aynı zamanda, probleme ortaya çıkmadan müdahale etmek yerine problemin ortaya çıkma durumu da azaltılmış olunur ve kurumda çocuğun hem arkadaşlarıyla olan hem de öğretmenleri ile olan ilişkisi olumlu hale gelir (Saltalı ve Arslan, 2013; Yumuş, 2013). Yapılan görüşmelerde konulan kuralların ortaya çıkacak problemleri daha çıkmadan engellediği dolayısıyla öğretmenin etkileşimlerde olumlu ya da olumsuz müdahalesinin azaldığını ifade eden bir öğretmen görülmüştür.

“Sınıf içerisinde olumlu bir sınıf ikliminin oluşması, etkin öğrenmelere, öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşimlerinin artmasına olanak sağlamaktadır. Öğretmenlerin çocukları sevmesi, saygı göstermesi, çocukların duygu-düşüncelerini dinlemesi, sınıfa gülyüzle girmesi, çocuklara olumlu örnek olması, çocuklar ile olan iletişimlerinde dikkatli davranması, çocukların okula ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak



sağlayacaktır.” (Akbayrak, 2018, s.30). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde etkileşim hakkında yaptıkları tanımlamalarda öğretmenlerin çoğu sevgi unsurunu ön planda tutmuştur. Öğretmenler etkileşimi çocukları ‘Çok sevmek, onları anlamak, iletişim kurmak demek’ şeklinde tanımlamışlardır. Çocuklar ile aralarındaki etkileşimin kuvvetli olmasının önemini ve sınıftaki en önemli unsurlardan biri olarak sevgiyi ifade ettikleri bulgulanmıştır.

Şen (2017), yaptığı araştırmasında çocukların duyguları anlama becerilerinin akranlarıyla olan ilişkilerinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmış ve bu becerinin çocukların karşılaştığı problem durumlarında arkadaşının duygularını da anlayarak uzlaşabilmesini sağladığını belirtmiştir. (Kuyucu, 2012) Sosyal gelişim ve duygusal gelişim birbiri ile iç içedir. Çocukların duygularını ifade etmesi, kendi duygularını tanımasını sağlarken davranışlarına da etki etmektedir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde, bazı öğretmenlerin çocukların duygularını ifade etmelerini kolaylaştırmak için gün içinde ‘Duygu Konuşması’ yöntemini kullandıklarını söyledikleri görülmüştür.

Ogelman ve ark. (2015), yaptıkları araştırmalar çerçevesinde öğretmen-çocuk ilişkisinin, anne-çocuk ilişkisine göre çocukların daha çok akran ilişkisi değişkenini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler çocuklar ile daha kaliteli iletişim kurduklarında, çocuklar davranışlarını daha fazla kontrol altına alırlar. Öğretmenlerle kurulan düzgün ilişki sonucunda sınıfta daha olumlu ve etkin bir öğrenme ortamı oluşur (Emrem, 2008; Ertürk, 2013). Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenler, çocuklarla ilişkilerinin olumlu olduğunu açıklasalar da bu durumun akran ilişkilerini de etkilediğine değinmemişlerdir.

Emrem (2008), yaptığı çalışmasında etkileşimin tek yönlü olmadığını, öğrenciler öğretmenden etkilenirken öğretmenin de öğrencilerden etkilendiğini ifade etmiştir. Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki irtibatın eğitim çalışmalarına etkide bulunduğunu, bir öğretmenin her sınıfta aynı performansı göstermediğini çünkü, öğretmenlerin de sınıf ortamından ve öğrencilerden etkilendiğini belirtmiştir.

## ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde, araştırmacılar ve eğitimciler için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Okul öncesi öğretmenlerine akran etkileşimini geliştirmelerine yardımcı olacak sınıf stratejileri uygulamaları önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine, çocukların akran etkileşimlerini değerlendirmeleri ve buna uygun bir tutum geliştirmeleri için sistematik gözlem becerilerinin geliştirmeleri için eğitimler düzenlenebilir.
- Sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeleri için öğretmenlere iş birliği ve grup çalışmalarını ve ders dışında birlikte geçirebilecekleri zamanları arttırmaları önerilebilir.
- Çalışma sonucunda; öğretmenlerin bir kısmının öğrenme merkezlerinde oyun saatleri etkinlikleri sırasında, çocukların oyun etkinliklerine katılmayarak bu süreci diğer öğretmen arkadaşlarıyla sohbet ve güne hazırlanma ile geçirdikleri görülmüştür. Öğretmenlere öğrenme merkezlerinde oyun zamanı sırasında da çocukların etkinliklerine katılarak onlara olumlu rol model olmaları önerilebilir.
- Öğretmenlere etkileşim becerilerini geliştirmeleri yönünde hizmet içi eğitim kursları, seminerler ve mesleki gelişim faaliyetleri uygulanabilir.
- Okul öncesi öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerine çocukların akran etkileşimine destek sağlamaları ile ilgili deneyim kazanmaları açısından çeşitli uygulama yapma fırsatları sağlanabilir.
- Aile katılımı çalışmalarına gereken önem verilerek, aile ziyaretleri, veli toplantıları düzenlenmeli, ebeveyn-öğretmen sürekli olarak iletişim içinde olmalıdır ve bu iletişim süresince akran ilişkileri hakkında bilgi alışverişi sağlanmalıdır.

- Eğitim öğretim döneminin başında, ailelere verilen seminerlere çocuklarda sosyal beceriler ve akran ilişkileri konuları eklenebilir.
- Öğretmenler sınıf içinde karşılaştığı akran şiddetine maruz kalma, akran reddi, kaygılı endişeli olma gibi durumlarda mutlaka rehberlik servisinden destek almalıdırlar.
- Alanla ilgili çalışmalar artırılıp, mevcut çalışmalar geliştirilebilir.
- Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla, problem durumlarında çocukların etkileşimlerine dahil oldukları görülmüştür. Öğretmenlere diğer durumlarda da çocukların etkileşimlerine olumlu müdahalede bulunarak çocuklarla ilişkilerinin geliştirilmesi önerilebilir.
- Öğretmenlere okul öncesi eğitim süresince, akran ilişkilerinde problem yaşayan çocuklar için özel programlar oluşturmaları önerilebilir.
- Öğretmenler baskıcı bir tutum sergilemek yerine, çocukların özgüvenlerinin artması için onlara kendilerini ifade etme fırsatları tanıyarak, dinlemelidirler.
- Çocuklar arasında birbirlerine karşı istenmeyen davranışlar görüldüğünde, çocuğun kendisini karşıdakinin yerine koyarak duyguları anlama ve empati ve de problem çözme becerilerini geliştirmesi için öğretmenin yol göstermesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Aydoğdu, F. ve Kılıç, D. (2016). Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-274.
- Akbayrak, N. (2018) *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Alp, H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların saldırgan davranışları ve sosyalleşme süreçlerine akran eğitimi ve oyun etkinliklerinin etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(2), 788-813.
- Aras, S. (2015). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
- Atik, Z. E., Çok, F., Çoban, A.E., Doğan, T. ve Karaman, N.G. (2014). Akran ilişkileri ölçeği' nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 433-446.
- Akduman, G.G. (2010). 7-14 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (2), 13-26.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Balkar, B. (2008). Öğrenciler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların öğrenci ilişkileri ve öğretim süreci üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 29-46.

- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Başal, H.A. (2007). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Beyazkürk, D., Anlık, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Bowman, B. T., Donovan, S., ve Burns, M. S. (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers: Executive summary*. National Academy Press.
- Bredenkamp, S. (2015). Erken çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar “Effective Practices in Early Childhood Education. *Building A Foundation*” (Çeviri Editörleri: Hatice Zeynep İnan, Taşkın İnan). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti. Ankara, 2.
- Bronfenbrenner, U., ve Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. *In Development as action in context* (pp. 287-309). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Brown, W. H., Odom, S. L., ve Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in early childhood special education*, 21(3), 162-175.

- Bröstrom, S., Johansson, I., Sandberg, A. ve Frøkjærd, T. (2012). Preschool teachers' view on learning in preschool in Sweden and Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14.
- Burchinal, R. M., Peisner - Feinberg, E., Pianta, R., ve Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*. 40(5), 415-436.
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 820-830.
- Canbeldek, M. ve Erdoğan, N.I. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.
- Campbell, J., Lamb, M. ve Hwang, C. (2000) Early child-care experiences and children's social competence between 11/2 and 15 years of age. *Applied Developmental Science* 4: 166-175.
- Clifford, R. M., Bryant, D., ve Early, D. M. (2005, September/October). What we know about pre-kindergarten programs. *Principal* 85 (1) 20-24.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen- aile - çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımının önemi. *KKEFD/JOKKEF*, 15, 158-170.

- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *KKEFD/JOKKEF*, 16, 172-190.
- Çukur, D. ve Delice, E.D. (2011). Erken çocukluk döneminde görsel algı gelişimine uygun mekan tasarımı. *Aile Ve Toplum Eğitim Kültür Ve Araştırma Dergisi*, 12(7), 25-36.
- Dağ, İ. (2014). Etkili iletişimin eğitim yönetiminde rolü. *Journal Of Qafqaz University-Philology And Pedagogy*, 2(2), 199-214.
- Danişman, Ş. (2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 85-113.
- Davis, B., ve Degotardi, S. (2015). Educators' understandings of, and support for, infant peer relationships in early childhood settings. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 64-78.
- Del'Homme, M. A., Sinclair, E., ve Kasari, C. (1994). Preschool children with behavioral problems: Observation in instructional and free play contexts. *Behavioral Disorders*, 19(3), 221-232.
- Derman, M.T. ve Başal, H.A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi, *Turkish Journal and Child Adolescent Mental Health*, 17(3), 149-162.
- Dölek, O. (2016) *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dönmez, B. (2008). Okul ve sınıf ergonomisi ya da insanı incelemek. *Eğitime Bakış Dergisi*, 4(11), 10-14.
- Duncan, R. M., ve Tarulli, D. (2003). Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin. *Early Education & Development*, 14(3), 271-292.
- Duymuş, H. (Ed.). (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapısal ve dış mekân tasarımı . Adana: Karahan Kitabevi.
- Egger, H. L., ve Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(3-4), 313-337.
- Emrem, S. (2008) *Olumlu öğrenme ortamı yaratmada öğretmen-öğrenci etkileşiminin rolü*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdinç, S. (2009) *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erten, H. (2012) *Okul öncesine devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, H. G. (2013) *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- French, G., ve Murphy, P. (2005). Once in a lifetime: Early childhood care and education for children from birth to three. Dublin: Barnardos.



- Gunnar, M. R., Senior, K., ve Hartup, W. W. (1984). Peer presence and the exploratory behavior of eighteen-and thirty-month-old children. *Child development*, 1103-1109.
- Gülay, H. (2008) *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay, H. (2010). Annelerin tutumları ile 5-6 yaş çocuklarının saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 31-48.
- Gülay, H. (2011). Annelerin tutumları ile 5-6 yaş çocuklarının saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 31-48.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Güleş, F. (2013) *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*, Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., ve Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher–child interactions: Associations with preschool children's development. *Child development*, 85(3), 1257-1274.
- Hamre, B. K., ve Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms.
- Hanish, L., Barcelo, H., Martin C, et al. (2007) Using the Q-connectivity method to study frequency of interaction with multiple peer triads: do preschoolers peer group

interactions at school relate to academic skills? *New Directions for Child and Adolescent Development* 118: 9–24.

Hay, D. F., ve Nash, A. (2002). Social development in different family arrangements. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 238–2610). Oxford: Blackwell

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 84-108.

Hendrickx, M. M., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H., ve Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30-40.

Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, and W. W. Hartup, (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 66–86). New York: Cambridge University Press

Howes, C., Hamilton, C. ve Philipsen, L. (1998) Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development* 69: 418–426.

İkiz, S. ve Samur, A.Ö. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 159-175.

Karaküçük, S.A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.

Kaya, A. (2013). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (5.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177) 327-342.

- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 675-688.
- Kuyucu, Y. (2012) *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçüköğlü, A. ve Özerbaş, M.A. (2004). Eğitim ergonomisi ve sınıf içi fiziksel değişkenlerin organizasyonu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 121-134.
- Koçak, N., Pınarcık, Ö. ve Ergin, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya örneği). *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 21-29.
- Kolcu, Ş. (2014) *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 169-183.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Ladd, W. G., ve Sechler, M. C. (2012) *Young Children's Peer Relations and Social Competence* from: Handbook of Research on the Education of Young Children
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- MEB. (2013). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitim Kurumlarında Fiziksel Özellikler Ve Personel Kitabı, Ankara.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı Kitabı, Ankara.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016.) Qualitative research: A guide to design and implementation (4th edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meşeci, F. (2008). Öğretmenin sosyalleştirici rolü ve istenmeyen davranışlarla başa çıkma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 115-125.
- Obalar, S. ve Ada, S. (2010). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 141-168.
- Ogelman, H.G. ve Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri ve sosyal konularının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi (boylamsal çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 153-163.
- Ogelman, H.G. ve Sarıkaya, H.E. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 301-321.
- Ogelman, H.G. ve Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 83-84.
- Ogelman, H.G, Körükçü, Ö., Sarıkaya, H.E., Güngör, H. ve Ersan, C. (2015). Ladd ve profilet çocuk davranış ölçeği, akran şiddetine maruz kalma ölçeği ve resimli sosyometri

ölçeği'nin dört yaş Türk çocukları için geçerlik güvenirlik çalışmaları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 109-129.

Ogelman, H.G., Körükçü, Ö. Ve Ersan, C. (2015). Anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 179-206.

Ogelman, H. ve Sarıkaya, H.E. (2016). Beş yaş çocuklarının akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddetini uygulama düzeylerinin izlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 187-203.

Ogelman, H.G, Gündoğan, A., Sarıkaya, H.E. ve Önder, A. (2016). Anaokuluna devam eden çocuklarda serbest ve hareketli oyun düzenlemelerinin akran ilişkilerine etkisinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 163-174.

Ogelman, H.G. ve Canbeldek, M. (2016). Anne-baba-öğretmen görüşlerine göre küçük çocukların olumlu sosyal davranışları ve anne-baba-çocuk olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 96-111.

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, ř., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E.K., Özyürek, A., ve ark. (2014). Sosyal beceri eğitici eğitim programının etkililiği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).

Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi D.T.C.F.Dergisi*, 39(1-2), 227-236.

OÖEGM (2006). Okulöncesi Eğitimde Tarihsel Gelişim Kitabı  
<http://oogm.meb.gov.tr/mudurluk/tarihce.htm>

- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Özmen, D. (2013) *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pedagojik Dokümantasyon Projesi (2017). Pedagojik Dokümantasyon Süreci. 10.05.2019 tarihinde [www.pedok.org](http://www.pedok.org) adresinden erişildi.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12.
- Ramazan, O. Ve Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36–48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim bilimleri araştırmaları dergisi*, 1(2), 83-98.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., ve Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In N.Eisenberg, W .Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development (second edition, Vol.7, pp.571–645)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- Salı, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Saltalı, D. N. ve Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında koydukları kurallar ve uygulamaları. *İlköğretim Online*, 12(4), 1032-1040.
- Sarıkaya, H. E. ve Ogelman, H. G. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: iki yıllık boylamsal çalışma.

International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(8), 1859-1871.

Seçer, Z., Ogelman, H.G., Önder, A. ve Berengi, S. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ile annelerinin ebeveynliğe yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1993-2008.

Serdaroğlu, İ. C. ve Şengül, Ü. (2014). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ile fen ders başarıları arasındaki ilişki. *Giresun Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi*, 34(2), 105-125.

Seven, S. (Ed.). (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şahin Ası, D. Ve Ocak Karabay, Ş. (2017). *Çocuklar ve Öğretmenler Arasındaki İlişkilerin Zenginleştirilmesi*. Ankara: Nobel yayınevi

Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, M. ve Palancı, M. (2014). Zorbacı davranışların aile sorunları bağlamında psiko-sosyal nedenlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 175-199.

Tarman, B. ve Tarman, İ. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *Elementary Education Online*, 10(1), 325-337, 2011.

Topaloğlu, Z. Ç. (2014) *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Topaloğlu, A. Ö. (2013) *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Totan, T. ve Yöndem, Z.D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53–68.
- Trawick-Smith, J., ve Dziurgot, T. (2011). ‘Good-fit’teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 110-123. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.04.005
- Tremblay, R., Nagin, D., ve Seguin, J. (2004) Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *Pediatrics 114*: 43–50.
- Tüfekci, A. ve Deniz, Ü. (2013). *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri*. Türkiye. Nobel.
- Uluyurt, F. (2012) *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Usta, S. Y. (2014) *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Uysal, H., Aydos, E.H. ve Akman, B. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sınıfa Uyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *GEFAD/GUJGEF*, 36(3), 617-645.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



- Williams, S. T., Mastergeorge, A. M., ve Ontai, L. L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 251-266.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, R. ve Perihanoğlu, P. (2004). Okulöncesi eğitimde araç gereç bulunma düzeyi ile öğrencilerin gelişim düzeyleri arasındaki ilişki Van ili örneği. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 1-15.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research, Design and Methods* (2nd ed.). Newbury Park: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.
- Yumuş, M. (2013) *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yoleri, S. (2015). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(6), 628-63.

## EKLER

### Ek.1. Görüşme Soruları Formu (Öğretmenler İçin Görüşme Formu):

1. Mezun olduğunuz okul ve mezuniyet yılınız nedir?
2. Bu okulda kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
3. Sınıfınıza ve okula dair genel bir profil bilgisi verebilir misiniz?
  - Tam gün mü, yarım gün mü?
  - Uyguladığınız yaklaşım/kuram var mı?
  - Genel olarak çocukların durumları?
  - Okuldaki dinamikler?
4. Çocuklar arasındaki etkileşime yönelik neler söyleyebilirsiniz?
5. Çocuklar ve sizin aranızdaki etkileşimi özetler misiniz?
6. Etkileşim sizce nedir? Sizce okul öncesi eğitimde etkileşimin önemi/yeri nedir?
7. Sizce sınıf içindeki etkileşimi arttıran faktörler nelerdir?
8. Siz çocuklar arasındaki etkileşimi arttırmak için neler yapıyorsunuz?  
Etkinliklerinizde çocuk etkileşimleri nasıldır?
9. Çocuklar etkileşim halindeyken sizin rolünüz ne olur? Örnek verebilir misiniz?
10. Hangi durumlarda çocukların etkileşimlerine dahil olursunuz/müdahale edersiniz?
11. Etkinlikler sırasında çocukların arasında geçen diyaloglar ve iletişim hakkında sınıfınızdan örnekler verir misiniz?

## Ek.2. Gönüllü Katılım Formu:

### LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ!

Sizi *Şeyma Gül* tarafından yürütülen “*Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Çocuklar Arası Etkileşimde Öğretmen Rolü*” başlıklı bir araştırmaya davet ediyoruz.

Bu çalışma *Şeyma Gül* tarafından yürütülen bilimsel bir çalışmadır. Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar arasındaki etkileşime yönelik uygulamalarının incelenmesidir. Okul öncesi dönemin ne kadar önemli olduğu ve bu süreçte çocuğun yaşadıklarının ilerdeki hayatta çeşitli şekillerde göstergelerinin ortaya çıkacağı bilinmektedir. Bu sebeple yukarıda belirtilen konunun okul öncesi alanda incelenmesi amaçlanmıştır.

Görüşmelere katılarak, bize sağlayacağınız bilgiler araştırma konusuna yönelik önemli katkıda bulunacaktır.

#### **Gizlilik:**

Görüşmede, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamamı ile gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Bu görüşme formları toplamda 11 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.

Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Başkent üniversitesi yüksek lisans öğrencisi *Şeyma Gül* ([gulseyma399@gmail.com](mailto:gulseyma399@gmail.com)) ile iletişim kurabilirsiniz.

Söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Ad Soyad

İmza