

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
AKRAN VE ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMLERİNİN
BAĞLANMA STİLLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELTEM AKBURAK

Ankara, Temmuz, 2017

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
AKRAN VE ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMLERİNİN
BAĞLANMA STİLLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELTEM AKBURAK

DANIŞMAN: YRD. DOÇ. DR. EGE AKGÜN

Ankara, Temmuz, 2017

ONAY

Eğitim bilimleri enstitüsü müdürlüğüne;

Meltem Akburak'ın hazırladığı “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran ve Öğretmen Etkileşimlerinin Bağlanma Stilleri Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Çağlayan Dinçer

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ege Akgün (Tez Danışmanı)

Üye : Doç. Dr. Neslihan Karaman

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisanüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarında yukarıdaki jüri üyeleri tarafından/...../2017 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../2017 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Meltem AKBURAK



ÖNSÖZ

Yaşamımın beş yılını çok severek ve keyifle geçirdiğim ODTÜ'yü hep hayattaki en büyük şanslarımdan biri olarak gördüm. Ankara Üniversitesi'ne yüksek lisans öğrencisi olarak kabul edildiğimde aynı şansı yakalayabileceğimi hayal bile edemezdim. Yeni bir üniversite, yeni hocalar, yeni arkadaşlıklar ve hepsinin hayatıma sihirli dokunuşları benim için hep çok değerli olacaktır.

İlk teşekkürümü, benden hiçbir zaman emeklerini ve ilgisini esirgemeyen, olumlu desteklerini hep hissettiren, bir akademisyenden öte daima yol gösterici olan, bunları yaparken sakinliği, sabrı ve özverisinden ödün vermeyen ve kendime akademisyen olarak daima örnek alacağım değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ege Akgün'e tüm kalbimle sunuyorum. Beni, gönülden bağlı olduğum bölümüm ile hep bende merak uyandıran ve lisans hayatımda yandal yapma fırsatı bulduğum Psikoloji Bölümünde disiplinler arası çalışmama verdiği destek benim için çok değerliydi. Uzun zamandır çok istediğim ve hayalini kurduğum konuda tezime getirdikleri katkılardan ötürü Prof. Dr. Çağlayan Dinçer ve Doç. Dr. Neslihan Karaman başta olmak üzere Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma destekleri için teşekkür ederim.

Bana her zaman inanan, desteğini hep hissettiğim, hiçbir zaman pes etmeme izin vermeyen, saygı ve sevgilerini yürekten hissettiren canım aileme başta babam Hüseyin Akburak ve annem Gülsüm Akburak olmak üzere, ablam Merve Kaya'ya ve kardeşim Mehmet Akburak'a teşekkür ederim. Ailemden farksız olarak bana daima destek olan, sevgilerini üzerimde hep hissettiğim, uzun zamandır beraber olduğum dostlarıma da tüm kalbimle teşekkür ederim.

Tez verilerimin toplanmasında bana gönüllü desteklerini sunan Necla A., Özlem T., Derya N.A., Zeynep N., Nuray T., Esra Ş., Semra G., Zeynep Ü.M. ve Özlem H. öğretmenlere sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Daha adını sayamadığım, manevi desteklerini hep hissettiğim diğer iş arkadaşlarıma çok teşekkür ediyor, severek çalıştığım öğretmenlik mesleğime değerli katkıları için minnet duyuyorum.

Meltem AKBURAK

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN VE ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMLERİNİN BAĞLANMA STİLLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Akburak, Meltem

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı/ Okul Öncesi Eğitimi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ege Akgün

Temmuz 2017, x + 93 Sayfa

Bu çalışmada 48-60 ay arası çocukların öğretmen ve akranlarıyla etkileşimlerinin, bağlanma stillerinin belirlenmesi ve bu özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmancın çalışma grubunu, Ankara ili Gölbaşı İlçesine bağlı bulunan özel bir anaokulunun sekiz okul öncesi öğretmeni ve 60 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu kız ve 30 erkek çocuk olarak belirlenmiştir. Veri toplama araçları olarak, genel bilgi formu, Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT), Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (ÇDÖ) ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma bulgularına göre; çocukların öğretmenleri ve akranları ile kurdukları etkileşimlerde olumlu özelliklerin baskın olduğu belirlenmiştir. Toplamda 60 çocuktan 52'si güvenli bağlanma stiline sahipken 8'inin güvensiz olarak bağlandığı görülmektedir. Çocukların öğretmeni ile etkileşiminin çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermezken akranları ile olan etkileşimlerinde akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt boyutunda kız çocuklar daha yüksek puanlar almıştır. Çocukların öğretmenleri ile etkileşiminin çocuğun bağlanma stiline göre farklılık göstermediği belirlenirken akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek ve akranları tarafından dışlanma alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde yaşanan çatışma, yakınlık ve bağımlılık alt boyutlarının çocukların akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar göstermeleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocuğun öğretmeni ile etkileşiminin niteliği ve etkileşimde yaşanan çatışma ve bağımlılığın akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çocuğun öğretmeni ile etkileşiminde yaşadığı çatışma durumunun akranları ile etkileşimindeki aşırı hareketlilik durumu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çocuğun iki öğretmeni ile olan etkileşimde yakınlık, bağımlılık alt boyutları ve ölçek toplam puanında benzer özellikler görülmüştür.

Anahtar kelimeler: bağlanma stilleri, akran etkileşimleri, öğretmen-çocuk etkileşimi.

SUMMARY

EVALUATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S PEER AND TEACHER INTERACTIONS IN TERMS OF ATTACHMENT STYLES

Akburak, Meltem

Postgraduate Thesis, Department of Primary Education/ Preschool Education

Advisor: Yrd. Doç. Dr. Ege Akgün

July 2017, x + 93 Pages

The purpose of this study was to determine the attachment styles of children between 48-60 months, the interactions of them with peer and teachers and to evaluate the relationships among the features of these interactions and relational research model was used. The study group consisted of eight preschool teachers and sixty children from a private school in Ankara, Gölbaşı. The children were selected as 30 of them girls and 30 of them boys. As data collection tools; demographic form, Doll Story Completion Task, The Child Behavior Scale and Student – Teacher Relationship Scale were used. The collected data was analyzed by SPSS 16.0 program. According to the results of the study, the interactions conducted by children with peers and teachers mostly have positive features. While 52 out of 60 children have secure attachment 8 out of 60 children have insecure attachment style. There is no differences among genders in terms of teacher and student interactions but the girls have higher scores than the boys in terms of asocial behaviours. The interactions between children and teachers have no differences in terms of attachment styles of children while there are meaningful differences in the features of prosocial behaviours and exclusion. The levels of conflict, proximity and dependency in teacher-student interactions are related with the prosocial behaviours among peer interactions. Moreover, the nature of the interactions, conflict and dependency seen in the teacher-student interactions are found as related to the feelings of fear and anxiety in peer interactions. The conflict in the teacher-student interactions are related to the hiperactivity seen in the peer interactions. The relationship of children with both two teachers have similiar features in terms of proximity, dependency and the total scores of this relationship.

Keywords: attachment styles, peer interactions, teacher-student relationships.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
ETİK BİLDİRİM.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
SUMMARY	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİN	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem/Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.3.Önem.....	5
1.4. Sayıtlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	7
BÖLÜM 2.....	8
2. KURAMSAL YAPI VE KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Kuramsal yapı.....	8
2.1.1. Bağlanma Kuramı	8
2.1.1.1.Bağlanmanın Oluşum Aşamaları.....	12
2.1.1.1.1. Aşama: Bağlanma figürünün ayırt edilmesi ve uyum süreci.	12
2.1.1.1.2. Aşama: Bir ya da birden fazla kişiye uyum sağlama.	13
2.1.1.1.3. Aşama: Ayırt edilen bağlanma figürüne karşı hareketler ve işaretlerle yakınlığın sürdürülmesi.	13
2.1.1.1.4. Aşama: Amaca Yönelik Partnerliğin Oluşturulması.	13
2.1.1.2.Bağlanma Stilleri	14
2.1.1.3.Ayrılık Endişesi	17
2.1.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi.....	18
2.1.3.Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri.....	27
2.2. İlgili Araştırmalar	35
2.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	35

2.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	40
BÖLÜM 3.....	50
3. YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2.Çalışma Grubu	50
3.3. Veriler ve Toplanması	51
3.3.1.Veritoplama Araçları	51
3.3.1.1. Genel bilgi formu	51
3.3.1.2. Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT).....	51
3.3.1.3.Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ)	53
3.3.1.4.Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (ÇDÖ).....	54
3.4.Verilerin Analizi	55
BÖLÜM 4.....	58
4. BULGULAR ve TARTIŞMA	58
4.1. Çocukların Öğretmenleri ve Akranları İle Etkileşim Özellikleri.....	58
4.2. Çocukların Bağlanma Stilleri	63
4.3. Çocukların Öğretmeni İle Etkileşim Özelliklerinin Çocuğun Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi	64
4.4. Çocukların Akranları İle Etkileşiminin Çocuğun Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi	66
4.5. Çocukların Bağlanma Stillерinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi	68
4.6. Çocukların Öğretmenleri İle Etkileşiminin Çocuğun Bağlanma Stiline Göre Değerlendirilmesi	69
4.7. Çocukların Akranları İle Etkileşiminin Çocuğun Bağlanma Stiline Göre Değerlendirilmesi	71
4.8. Çocuk- Öğretmen Etkileşim Özellikleri İle Çocuk- Akran Etkileşim Özellikleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	75
4.9. Çocuğun İki Öğretmeni İle Etkileşim Özelliklerinin Değerlendirilmesi	78
BÖLÜM 5.....	81
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	81
5.1.Sonuç	81
5.2.Öneriler	83
KAYNAKLAR.....	85
ÖZGEÇMİŞ.....	93

TABLolar DİZİN

1. ÖÖİÖ Toplam Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	58
2. ÇDÖ Altı Alt Boyutuna İlişkin Alt Boyut Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	59
3. Çocukların Bağlanma Stillerini Belirlemeye Yönelik OÖTT Sonuçları	63
4. Çocuğun Cinsiyetine Göre ÖÖİÖ T Testi Sonucu.....	64
5. Çocuğun Cinsiyetine Göre ÖÖİÖ Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	65
6. Çocuğun Cinsiyetine Göre ÇDÖ Mann-Whitney U Testi Sonucu	66
7. Cinsiyete Göre Çocukların Bağlanma Stillerine İlişkin OÖTT Sonuçları.....	69
8. Çocukların Bağlanma Stillerine Göre ÖÖİÖ T Testi Sonuçları	70
9. Çocukların Bağlanma Stillerine Göre ÖÖİÖ Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	70
10. Çocukların Bağlanma Stillerine Göre ÇDÖ Mann-Whitney U Testi Sonucu	72
11. ÖÖİÖ ve ÇDÖ İlişki Analizi (Spearman's Rho) Sonucu	75
12. Öğretmenlerin ÖÖİÖ Puanlarının Pearson Korelasyon ve Spearman's Rho Analiz Sonuçları	79

KISALTMALAR LİSTESİ

NICHD Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü

OÖTT Oyuncak Öykü Tamamlama Testi

ÖÖİÖ Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği

ÇDÖ Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem/Problem Durumu

Okul öncesi dönem, 0-6 yaş aralığını kapsayan ve çocukların gelişimlerinin çok hızlı olduğu bir süreçtir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar sonucunda erken çocukluk döneminin önemi günden güne daha iyi bilinir hale gelmiş ve bu dönem çocuklarının gelişimine ve eğitimine gösterilen hassasiyet artmıştır. Bu dönem, çocukların hayatının ilk aşamalarındaki fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini kapsamakta olup beslenme, sağlık ve çocukların sosyal iletişimleri gibi bu gelişimleri etkileyebilecek tüm girişimleri içermektedir. Ayrıca bu dönemde çevresindeki faktörler çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimini etkilemektedir (Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Güçiz, 2009).

Okul öncesi dönem, çocuğun tüm gelişim alanlarını içeren gelişmelerin, değişimlerin ve olgunlaşmaların yaşandığı bir dönem olarak bilinmektedir. Bu hızlı gelişim nedeniyle okul öncesi yaşlarda çocuğa verilen eğitimin önemi büyüktür (Bertan ve diğerleri, 2009). Okul öncesi dönem, çocuğun aileden ayrılıp okul ortamı ile ilk defa tanıştığı ve çocuk için yeniliklerle dolu olan bir dönemdir. Bu süreçte çocuk yeni arkadaşlar edinir, öğretmenleriyle tanışır ve akranları ve öğretmenleri ile olan sosyal ilişkilerini geliştirir. Bu dönem, okula başlama ile birlikte çocuğun sosyal çevresinin genişlemesi ve kişiler arası ilişkinin artması sonucu sosyal gelişimin ön planda olma özelliği göstermektedir (Gülay, 2009).

Bazı öğretmenler sakin ve daha sabırlı olarak nitelendirilip öğrencileriyle daha olumlu ilişkiler kurabilirken bazıları ise öğrencileriyle olumsuz olarak nitelendirilen ilişkiler kurabilmektedir. Özellikle okul öncesi dönem gibi hassas ve hayatın gelecek dönemlerini etkileyebilecek yaşantıların olduğu bir dönem düşünüldüğünde, okul öncesi dönemde kurulacak olan öğretmen-öğrenci ilişkisi diğer kademelerdeki ilişkiler ile karşılaştırıldığında daha önemli bir konumda olmaktadır. Çocuğun okul öncesi öğretmeniyle kurduğu olumlu ilişkiler okula karşı tutumunu ve akademik başarısını etkileyecek niteliktedir (Hamre ve Pianta, 2006). Yapılan araştırma sonuçları,

çocukların iki ve üç yaş boyunca duygu ve davranışları fark etme, anlama ve diğer aile bireylerinin duyguları hakkında konuşma becerisine sahip olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, bu yaştaki çocuklar sosyal etkileşimlerin karmaşık kurallarını anlayabilmekte ve diğer kişilerin duygularını ve amaçlarını yorumlayabilmektedirler. Birçok çocuk dört yaşına geldiğinde iletişim içinde oldukları insanların duygularını, amaçlarını ve planlarını anlama, düşünme ve yorumlama becerisi göstermektedir (Marvin ve Britner, 2008). Bu dönemde çocuğun sosyal gelişimi önemsenmekte ve bireyin akranlarıyla ilişkili becerileri, akademik becerileri, kendini kontrol etme becerileri, uyum becerileri ve atılganlık becerileri gibi sosyal becerileri kazanması hedeflenmektedir (Koçyiğit ve Kayılı, 2008).

Çocukların yetişkinlerle etkileşimlerini açıklayan en önemli yaklaşımlardan biri olan Bağlanma Kuramı John Bowlby ve Mary Ainsworth'un çalışmaları sonucu geliştirilmiş olup psikanalitik yaklaşımdan etkilenmiş bir kuramdır (Köse, Çınar ve Altınkaynak, 2013). Bağlanma kuramı, kişilerin bağlanma figürleri olarak adlandırılan ebeveynleri, çocukları ve hayattaki eşleriyle olan yakın etkileşimlerini açıklayan bir kuramdır. İnsanlar kendilerini çaresiz, korkmuş ya da kötü hissettiklerinde huzur ve yardım arayışı içine girerler. Tüm bu arayışlar bağlanma sürecini oluşturmaktadır. Bağlanma kuramı, evrimsel teori boyutunda hayatta kalmak için oluşturulan temel bir adaptasyon süreci olarak da açıklanmaktadır (Fonagy, Lorenzini, Campbell ve Luyten, 2014).

Bağlanma ilişkisi, yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başlayan, duygusal yönü ağır basan ve çocuğun gelişimini etkileyerek yaşamı boyunca etkisini sürdürdüğü bilinen karşılıklı bir ilişki olarak bilinmektedir (Köse ve diğerleri, 2013). Bowlby'e göre bağlanma sistemi, çocuk ve bakım vereni arasındaki yakınlığın bir tehlike ya da tehdit altında sürdürülebilmesi için gelişmiştir (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Doğumdan itibaren, bebeğin ilk bakım vereni ile kurduğu ilişki bebeğin hem kişilik gelişimi hem de yakın ilişkileri için temel oluştururken bebeğin ileri dönemde sosyal kabul için beklentilerini ve reddedilmeye karşı tavrını belirleyen temel bir yapı görevi görmektedir (Fonagy ve diğerleri, 2014). Bowlby'nin teorisine göre, bebek ilk bakım vereniyle yaşadığı deneyimleri içselleştirir ve yaşanan bu bağlanma ilişkileri aile dışında gelişen sonraki ilişkiler için temel oluşturur (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bebek ve ilk bakım vereni (genellikle anne) arasında güvenli bir bağlanma ilişkisi kurulduğunda, bu ilişki bebeğe stres anlarında istikrar ve güven sağlarken bebeğin çevresini keşfetmesine

olanak tanır (Fonagy ve diğerkleri, 2014). Bowlby, ilk zamanlarda en çok tercih edilen bir tek bağlanma figürü olabileceğinden ve bu kişinin çoğunlukla “anne” olduğundan bahsetse de son zamanlarda savunulan fikir bebeğin ihtiyaçlarına sürekli olarak cevap veren başka kişilerin de bağlanma figürü olabileceğidir (Goldberg, 2000).

Bowlby’e göre; bağlanma sistemi yaşamın ilk yıllarında hayati bir öneme sahip olsa da hayat boyunca önemini sürdüren bir sistemdir. Bu sistem, bireyin yaşamında da duygusal destek ve korunma gibi arayışları yansıtan birçok davranış ve düşüncede kendisini göstermektedir (Shaver, Mikulincer, Alonso ve Lavy, 2010).

Yapılan boylamsal araştırmalarda çocukların bağlanma stilleri ile akran ilişkileri arasında bir bağlantı olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar, güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların güvenli bağlananlara kıyasla, akranları ile daha az iletişim halinde olduklarını ve daha az akran kabulü gördüklerini savunmaktadır. Sosyal girişim ve olumlu sosyal uyum sağlama çocuklarda akran kabulü için gerekli olan iki temel yeterlilik olarak belirlenmiştir. Sosyal girişim, diğerklerine karşı yardımcı, duygudaş ve dürüst olma isteğı olarak tanımlanırken olumlu sosyal uyum ise akranlar arası ilişkilerde aktif olmak olarak tanımlanmaktadır. Bağlanma teorisine göre, güvenli bağlanma bu iki etkenle ilişkili olabilmektedir (Rydell, Bohlin ve Thorell, 2005). Benzer olarak, anlaşmaya varma, tartışma ve uyuşma okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma ilişkilerinin yönlerinden olup içsel çalışan modellerini bir adım daha olgunlaşmaya getirmektedir (Mercer, 2006).

Okul öncesi dönemde, içsel çalışan modeller çocukların sosyal etkileşimler konusunda diğerk kişilerle iletişim kurmaları için onlara yardımcı olacak temel güveni sağlamaktadır. Bu içsel çalışan modeller, çocuklara geçmişte ilk bakım verenleriyle yaşadıkları güven verici deneyimlerini hatırlatarak öğretmen ve akranları ile kuracakları yeni etkileşimlerde temel teşkil etmektedir. Bu deneyimler çocuğun gelecekte başka kişilerle uyumu için bir başlangıç niteliğı taşımakta olup bu deneyimlerin varlığı çocuklar için gelecekteki okul deneyimi ve akran etkileşimlerinin zor ve korkutucu bir süreç olmasını engellemektedir (Mercer, 2006).

Sonuç olarak, bağlanma stillerinin çocuğun yaşamında diğerk kişilerle kuracağı ilişkilerinde önemli olduğu görülmektedir. Okul hayatının başlamasıyla birlikte çocuğun sosyal çevresi genişlemekte ve ilişki kurduğu kişiler çoğalmaktadır. Okul öncesi dönemle birlikte akranlar ve öğretmenler çocuğun hayatında önem kazanmaya

başlamakta ve bu dönemde çocuğun tüm gelişim alanlarındaki değişim ve öğrenmeleri yoğunlaşmaktadır. Bu dönemde sosyal alanda gelişime bakıldığında, akran ve öğretmenlerle kurulan etkileşimlerde çocuğun bağlanma stilleri dikkat çekebilmektedir. Bebeklikte kurulan olumlu bağlanma ilişkilerinin çocuğun olumlu benlik algısı ve içsel çalışan modellerin oluşturmaya ve çevreye güven duymasına katkı sağladığı görülebilmektedir. Böylece, çocuk bebeklikte yaşadığı bağlanma deneyimlerini bir basamak olarak kullanabilmekte ve diğer kişilerle kurduğu etkileşimlere yansıtmaktadır. Okul öncesi dönemde akran ve öğretmenlerle kurulan ilişkiler çocuğun gelişimsel açıdan ilerlemesi için önemli görülmektedir. Bu dönemde akran ve öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkiler çocuğun akademik başarısını etkileyen ve okula karşı tutumunu belirleyen etkenler olarak ifade edilmektedir. Bu dönemdeki ilişkilerin gelecekteki okul başarısını ve okula karşı duyulan sevgiyi yordayıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma stillerinin ve öğretmen-akran etkileşiminin niteliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmayla birlikte çocukların okul öncesi dönemde akran ve öğretmenleriyle olan etkileşiminde cinsiyetin ve bağlanma stillerinin fark yaratıp yaratmayacağı incelenecektir. Bu çalışma sonuçları öğretmen-çocuk ve akran etkileşimini anlamlandırmak ve bu etkileşimlere katkı sağlamak açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmada 48-60 ay arası çocukların akran ve öğretmenleri ile etkileşiminin ve bağlanma stillerinin belirlenmesi, çocukların öğretmen ve akranları ile etkileşiminin cinsiyete ve bağlanma stillerine göre ve bağlanma stillerinin cinsiyete göre değerlendirilmesi, çocukların öğretmen ve akranları ile etkileşimi arasındaki ilişkinin ve çocukların iki öğretmeni ile etkileşim özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Çocukların öğretmen ve akran etkileşim özellikleri nasıldır?
2. Çocukların bağlanma stilleri nasıldır?

3. Çocukların öğretmeni ile etkileşim özellikleri çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
4. Çocukların akranları ile etkileşim özellikleri çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
5. Çocukların bağlanma stilleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
6. Çocukların öğretmenleri ile etkileşim özellikleri çocuğun bağlanma stiline göre farklılık göstermekte midir?
7. Çocukların akranları ile etkileşimi çocuğun bağlanma stiline göre farklılık göstermekte midir?
8. Çocuk-öğretmen etkileşim özellikleri ile çocuk-akran etkileşimi arasında bir ilişki var mıdır?
9. Çocukların iki öğretmeni ile etkileşim özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3.Önem

Çocuk ilk yaşam deneyimlerini aile çevresinde kazanmaktadır. İlk defa anne-babasına gülümser, tepki verir. İlk onların adını söyler, onların elini tutarak yürümeye başlar. Dünyayı yeni keşfetmeye başlayan çocuk ilk onlara güven duymayı öğrenir. Anne ve baba çocuğu eğiten ve yönlendiren kişilerin başında gelmektedir. Bowlby'e göre yeni doğanın ilk bakıcısı olan anne ve babasıyla kurduğu yakınlık onu olası dış tehlikelerden korurken çevresini keşfetmesi için de güvenli bir ortam sağlamaktadır (akt: Sümer ve Güngör, 1999). Anne-babasına duyduğu güven duygusu sayesinde çevresini keşfetmeye başlayan çocuk onların yanındayken kendini huzurlu hisseder. Başka insanlara nasıl tepki vereceğini anne-babasından öğrenir. Kısacası çocuk kendini ve hayatını anne ve babasıyla kurduğu güvenli bağ sayesinde anlamlandırır.

Kişiliğini bu küçük sosyal çevrede geliştirmeye başlayan çocuğun birey olma çabası sosyal çevresinin genişlemesiyle devam etmektedir. Ailede edindiği deneyimleri çocuğun sosyalleşmesi için yeterli olmamaktadır. Daha büyük toplumlarda daha çok kişiyle tanışma ihtiyacı hisseden çocuk anne-babasıyla kurduğu iletişimini ilerleyen zamanlarda diğer kişilerle olan ilişkisine yansıtmaktadır.

Çocuğun çekirdek dünyası okul ile birlikte genişlemekte ve çocuğun hayatına öğretmen ve akranları girmektedir. Okul öncesi öğretmenleri çocukların hayatında önemli bir yere sahiptir. Okul hayatının başlaması ile öğretmen çocuğun yeni rol modeli

olur. Anne-babasına güven duyan ve yeni keşiflerini huzurlu bir ortamda, anne-babasının varlığında yapmayı tercih eden çocuk sonraki deneyimleri için de öğretmeninin rehberliğini ve desteğini hissetmek istemektedir. Bu nedendir ki çocuğun anne ve babasıyla kurduğu iletişim kadar öğretmenleriyle kurduğu iletişim de önem taşımaktadır. Özellikle erken çocukluk dönemi, çocuğun gelişimini etkileyen en önemli dönemlerden biridir. Çocuğun çevresiyle etkileşiminin yoğun olduğu bu dönemde kurulan ilişkiler, çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimini etkileyecek niteliktedir. Bu dönemde karşılaşılan sosyal ve çevresel faktörler çocuğun sağlıklı gelişim gösterebilmesi açısından önemlidir. Çocuğun bulunduğu çevre onun gelişimini destekleyen ve gereksinimlerini karşılayan nitelikteyse çocuğun gelecekteki yaşamı için sağlam bir temel oluşturabilir. Çocukların bu dönemde karşılaştığı ilişkisel zorlukların gelecekteki okul yıllarında yaşanacak problemler için bir gösterge niteliğinde olduğu belirtilmektedir. Bu dönemde yapılan erken müdahaleler ile problemin çözülmesi önem taşımaktadır (Bertan ve diğerleri, 2009). Pianta ve Hamre (2001) tarafından öğretmen-öğrenci etkileşimleri üzerine yapılan çalışmada, çocukların okul öncesi dönemde öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde yaşadıkları çatışmanın öğrencilerin sekizinci sınıfa kadar olan başarı testi puanları, disiplin ihlalleri ve okuldan uzaklaştırılma durumlarını yordayan nitelikte olduğu bulunmuştur. Bu dönemde yaşanan çatışmaların, çocukların akademik başarıları ve disiplin sorunları üzerinde belirleyici olduğu bilinmektedir. Bu durum, çocukların ilişkisel kapasitelerinin sınıf ortamına uyum sağlamada davranış problemlerinden daha belirgin olduğunu ve gelecekte yaşanabilecek okul problemleri için ise iyi bir gösterge niteliği taşıdığını göstermektedir (Hamre ve Pianta, 2006).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde güven duygusunu temel alan ve çocuğun anne-babasıyla kurduğu iletişime temel oluşturan bağlanma stillerinin çoğunlukla anne-çocuk-baba değişkenleri açısından incelendiği dikkat çekmektedir. Oysaki çocukların öğretmenleri ve akranları ile kurdukları ilişkiler de onların kişisel ve sosyal gelişimleri açısından önemlidir. Hamre ve Pianta'ya (2006) göre, okula yeni başlayan çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkiler çocuğun okulun sosyal ve akademik çevresine başarılı bir şekilde uyum sağlamasına olanak tanımaktadır. Öğretmenle kurulan olumlu iletişim, özellikle küçük yaştaki çocukların okuldan daha fazla zevk almalarını ve akranları ile daha iyi anlaşmalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkiler çocuklara güvenli bir ortam sağlamakta ve çocuğun kendi kendine oyunlarını ve çalışmalarını daha rahat bir şekilde yapmasına zemin hazırlamaktadır.

Olumlu ilişkiler sonucunda oluşan güvenli ortam sayesinde çocuk, herhangi bir zorlukla karşılaştığında öğretmenin onu fark edip problemine cevap vereceğine emin olur. Bunun tersine, öğretmenle yaşanan çatışmalar ise çocukların sosyal ve akademik kaynaklardan yararlanamadıkları başarısız bir okul hayatına zemin oluşturabilir. Okulun ilk yıllarında kazanılan akran kabulü ve akranlarla olumlu ilişkiler geliştirme kişinin yaşamı boyunca kısa ve uzun süreli etkilere sahip olabilmektedir. Yapılan çalışmalar, bağlanma stillerinin insan ilişkileri üzerinde çeşitli etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışmalar, çocuklarla çalışan bireylerin bazı kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğinin ve bunların özellikle endişeli çocuklar üzerinde büyük önem taşıdığının vurgusunu yapmaktadır.

Tüm bunlar, çocukların öğretmenleri ve akranları ile etkileşimlerinin, bağlanma stillerinin belirlenmesinin, öğretmen-çocuk etkileşimlerinde bağlanma stillerinin yerini görmek adına yeni çalışmalar yapılması gerektiği ve bu çalışmaların alana getireceği yeni katkıları gündeme getirmektedir. Çocukların bağlanma stillerini, öğretmen ve akranları ile etkileşim özelliklerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın ilişkilerin niteliğini destekleme konusunda yol gösterici özellikte olacağı söylenebilir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan ölçekler ölçme tekniklerine uygundur.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek sorularına samimi ve içten cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

48-60 ay arası çocukların öğretmen ve akranlarıyla etkileşiminin, bağlanma stillerinin belirlenmesi ve bu özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma, Ankara İli Gölbaşı İlçesine bağlı özel bir anaokuluna devam eden 48-60 ay arası 60 çocuk ve gönüllü olarak çalışmaya katılan sekiz öğretmenle sınırlı tutulmaktadır. Ayrıca çalışma sonuçları, çalışmada kullanılan ölçekler ve elde edilen veriler ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2

2. KURAMSAL YAPI VE KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal yapı

2.1.1. Bağlanma Kuramı

Bağlanma Kuramı'nın kurucusu olarak bilinen John Bowlby'nin çalışmaları psikanalitik yaklaşımdan etkilenmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Bowlby, Sigmund Freud'un yaptığı çalışmaları inceleyerek bakış açılarını tartışmasıyla kuramın temellerini atmaya başlamıştır. Bowlby, Freud'un yaptığı çalışmaları incelerken “erken çocukluk dönemi” hakkında Freud'un belirgin olmayan fikirleri olduğunu düşünmektedir. Freud'un erken çocukluk dönemini yaşamın ilk birkaç yılı olarak tanımlaması ve iki-dört yaş arası dönemin en önemli dönem olduğunu belirtmesi ışığında Bowlby, Freud'un yaşamın ilk aylarına çok önem vermediğini ve algı gücünün doğumdan sonraki hangi süreçte başladığını belirtmediği için kesin bir yargısı olmadığını savunmaktadır (Bowlby,1990).

Birçok insan için başkaları ile birlikte olma isteği oldukça güçlüdür. İnsanlarda bağlanmanın kökleri çocuklukta bulunmuş olup bebeklerin bir ya da birden fazla yetişkin ile güçlü bir bağ kurduğu söylenmektedir. Bu bağlanma ilişkileri çocuğun ilk aşk macerası olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar büyüdükçe sosyal ihtiyaçları daha karmaşık ve farklı bir hal almaktadır. Çocuklarda bağlanmanın tanımı; bebeğin belirli bir kişiye olumlu tepkiler vermesi, yanındayken iyi hissetmesi, korktuğunda o kişiyi araması anlamlarına gelmektedir. Bağlanma karşılıklı bir ilişki olup ebeveynler de çocuklarına çoğunlukla bağlanmaktadır. Her çocuk kendisine ilk bakım veren kişiye karşı bağ geliştirmekte olup ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimin doğası kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Ayrıca, bağlanma davranışlarının öğrenildiği de bağlanma ile ilgili savunulan bilgiler arasındadır. Çocuk ebeveynine ondan beslendiği ve onunla rahat hissettiği için bağlanmaktadır. Aynı şekilde ebeveynler de çocukları tarafından ödüllendirildikleri için çocuklarına bağlanmaktadır. Başka bir deyişle, iki taraf da birbirlerine karşı gösterdikleri davranışlar ve verdikleri cevaplar sonucunda

pekişmektedir. Çocuğun ihtiyaçları zamanında karşılanır, çocuk ebeveyninin dikkatini çeker ve ilgisini hissederse olumlu etkileşim kurmayı öğrenebilir. Aynı şekilde ebeveynler ise çocuklarının olumlu pekiştireçleri (gülümseme, sarılma, ağlamama) sonucunda bu etkileşimden keyif almaktadır. Biyolojik ve öğrenme yaklaşımları doğuştan getirilen davranışların bağlanmanın gelişmesi amacıyla düzenlendiğini savunmaktadır. Tüm bu davranışların ebeveyn ve çocuk arasındaki bağlanmanın oluşumunda önem taşıdığı söylenmektedir (Sears, Peplau ve Taylor, 1991d).

Tarihte çocuklarla yapılan ilk çalışmalarda; çocukların annelerinin yokluğunda ve onlar varken annelerine nasıl davrandıkları ile ilgili yapılan gözlemlerin kişilik gelişimini anlamaya dair yardımları olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla yapılan çalışmalar sonucunda; çocukların verdikleri tepkilerin farklılığı, duygusal karmaşaları ve ayrılık endişesi gibi nedenlerin ortaya çıkması yapılan bu gözlemlerin başlangıç noktası olarak kabul edilmesini gerektirmiştir. Yapılan bu çalışmaların, psikanalistlerin çalışmalarından farklı olmakta birlikte ortaya çıkan farklı davranış nedenlerini detaylandırmak ve bir başlangıç yapmak adına yararlı olabileceği düşünülmüştür. Bu çalışmaların amacı; erken çocukluk dönemindeki çocukların davranış modellerini tanımlayarak gelecekteki kişilik fonksiyonlarında benzer davranış modellerinin nasıl ortaya çıktığı hakkında bir görüş elde etmektir. Bu çalışmalar sonucunda; bir problemin kişilik gelişimi ile ilgili bir hastalığa yol açtığını düşünmek yerine yaşanan bir olay ya da deneyimin kişiliğin gelişiminde kalıcı bir hasara yol açtığı düşünölmeye başlanmıştır (Bowlby,1990).

Bowlby, 1940' ların başlarına kadar Freud'un yaptığı birkaç çalışma dışında, çocukların annelerinden ayrıldıklarında nasıl davrandıklarını gösteren gözlemlerin yeterli koşullara sahip olunmadığı için kayıt altına alınamadığını söylemektedir (Bowlby,1990). 1940 yılından sonra yapılan ilk gözlemin Dorothy Burlingham ve Anna Freud (1942-1944) tarafından 2. Dünya Savaşı sonrasında gerçekleştirildiği söylenmektedir. Bu iki öncü çalışma sonrası 1940 sonrasında birçok gözlem çalışması yapılmaya devam etmiştir (Bowlby,1990).

Bowlby, psikanalistlerin çocuğun ilk insani ilişkilerini onun kişilik gelişimi için temel taş olarak gördüklerini söylemektedir. Çocukların 12. ayın başlamasıyla birlikte anneleri ile güçlü bir bağ kurdukları ortak bir görüştür. Çocuğun annesiyle olan bu bağının birçok davranışsal sistemin ürünü olduğu ve bu sistemlerin anneye yakınlık

sağlayan öngörülebilir sonuçlara sahip olduğu söylenmektedir. Bu sistemlerin gelişiminin yavaş ve karmaşık olmakla birlikte gelişim hızlarının çocuktan çocuğa değişmekte olduğu ve yaşamın ilk yılı için süreçle ilgili kesin bir yargıya varılmasının mümkün olmadığı vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, iki yaşın başlamasıyla birlikte, çocukların kendi kendilerine hareket edebilir hale gelmeleriyle tipik bağlanma davranışlarının görülmeye başlandığı söylenmektedir. Bu yaşla birlikte çocukların çoğunda birleşmiş davranışsal sistemler aktif olmaya başladığı ve bu sistemlerin özellikle annenin ayrılması ya da korkutucu bir olay gibi uyaranlara karşı aktive olduğu söylenmektedir. Çocuklar üç yaşına ulaştığında, bu sistemin hazır bir şekilde aktif olmaya devam ettiği, çoğu çocukta bu sürecin çok kolay işlemediği ve bunun nedeninin anneye yakınlığı sağlayan daha acil değişimlerin yaşanması olabileceği vurgulanmaktadır (Bowlby, 1990).

Bağlanma davranışları bir diğer bireye yakınlık arama ve sürdürme olarak tanımlanabilmektedir (Bowlby, 1990). Bu davranışlar sosyal davranışların bir sınıfı olarak görülmekte olup türün devamını sağlayan davranışlar ve ebeveynliğe özgü davranışlarla aynı öneme sahip olarak görülmektedir. Bağlanma davranışları için “ihtiyaçlar” ve “dürtüler” gibi tanımlara gerek olmadığı ve bu davranışların belirli davranışsal sistemlerin oluşmasıyla birlikte nelerin olabileceğiyle ilişkili olduğu söylenmektedir. Bu davranışsal sistemlerin çocuklukla birlikte kendiliğinden geliştiği ve çocuğun çevresiyle (özellikle de ilk bağlanma figürü olan anneyle) etkileşimleri sonucunda oluştuğu söylenmektedir. Davranışsal sistemlerin gelişiminde yer alan birkaç evrenin bağlanmadan sorumlu olduğu söylenirken anneye yakınlık kurmanın bu sistemlerin ilk hedefi olduğu söylenmektedir. Bağlanma davranışları ile ilgili yapılan önceki çalışmalar; emme, taklit etme, ağlama, gülme, tutunma davranışlarının bağlanmaya hizmet eden davranışlar olduğunu söylemekte olup bu davranışların bağlanma için önemini yanı sıra 9-18 aylık dönemde amaca yönelik başka sistemlere dönüştüğü savunulmaktadır (Bowlby, 1990).

Yapılan çalışmalarda, üç aylık çocukların aile ortamında diğer kişilere verdikleri tepkiler karşılaştırıldığında annelerine değişik tepkiler verdikleri görülmüştür. Bu yaştaki çocukların annelerini gördüklerinde gülümseme ve sesler çıkarma gibi tepkiler gösterdikleri ve annelerini diğer kişilere kıyasla gözleriyle daha uzun süre takip ettikleri görülmüştür (Bowlby, 1990). Bağlanma davranışlarının yaşamın ilk yılındaki gibi iki ve üçüncü yıllarda da yakınlık ve sıklığının devam ettiği söylenmektedir. Fakat

çocuklardaki algısal alanın gelişmesiyle birlikte çevrelerindeki olayları algılama becerilerinin artması bağlanma davranışlarının ortaya çıkmasındaki koşullarda değişime neden olabilmektedir. Yaşamın ilk üç yılının sonuna kadar çocuklardaki bağlanma davranışlarının sıkça ve güçlü bir şekilde görüldüğü söylenmektedir. Bunun en güzel kanıtının okul öncesi eğitim kurumlarına kaydedilen çocuklar olduğu söylenmektedir. İki yaşını geçen çocukların annesinin yanından ayrılmasıyla birlikte kısa süreli ağlama, sessiz ve hareketsiz kalma gibi davranışlar gösterirken üç yaşın sonunda annenin geçici yokluğunu kabul edebildiği ve arkadaşları ile oyuna adapte olabilir duruma geldiği görülmektedir. Başka bir deyişle, üç yaşla birlikte olgunlaşma eşiğinin atlatıldığı düşünülmektedir (Bowlby, 1990).

Üç yaşın bitmesiyle birlikte çoğu çocuk yabancı ortamlarda, ilk bağlanma figüründen farklı bir figürle birlikte (bir arkadaş veya öğretmen gibi) kendilerini güvende hissetme becerisini kazanmış olmaktadır. Fakat bu beceri yine de bir koşul dâhilinde gösterilmektedir. İlk bağlanma figüründen (anneden) farklı olan bağlanma figürünün tanıdık bir kişi olması ya da annenin varlığında ve desteğiyle tanınmış bir kişi olması gerekmektedir. Diğer bir koşul ise çocuğun sağlıklı olması ve bir problem durumunun yaşanmamış olmasıdır. Sonuç olarak, çocuğun annesinin nerede olduğunu kesin olarak bilmesi ve ihtiyaç duyduğunda kısa sürede annesiyle iletişim kurabileceği konusunda güvende olması gerekmektedir. Bu bağlamda Bowlby, “bağımlı” kelimesinin kullanımından kaçındığını söylemekte olup “bağımlı” ve “bağlı” olmanın farklı iki kavram olduğunu düşünmektedir. Bowlby, ilk haftalarda bebeğin istemeden annesine bağımlı ve bakıma muhtaç olduğunu söylemektedir. Fakat bu haftalarda bebeğin annesine bağlı olduğundan bahsedilememektedir. Doğumla birlikte bağımlılık en üst seviyede olup olgunlaşmanın gelişimiyle birlikte azalmaktadır. Bağlanma ise doğumla birlikte bağımlılıkla görülmemekte ve çocuk altı aylık olana kadar da fark edilmemektedir (Bowlby, 1990).

Bağlanmanın birçok farklı davranış dizileri tarafından dengelendiği savunulmaktadır. Bunların en gözlenebilir olanlarının; ağlama, ses çıkarma ve gülümseme, tutunma davranışı ve beslenmeye yönelik olmayan emme davranışı ve arama, takip etme davranışı olarak sayılabildiği söylenmektedir (Bowlby, 1990).

Annenin zaman ve enerjisiyle alakalı olarak, çocuğa bakımı konusunda gösterdiği uyumsuz davranışların, çocuk tarafından bakıma yönelik olan davranışlardan

farklı bir kategori olarak algılandığı belirtilmektedir. Annenin çocuğa istemeden dokunması, çocuğun bağırmasından hoşlanmaması gibi geri çekilme davranışlarının annenin çocuğundan uzaklaşmasına neden olabildiği örnek olarak verilmektedir. Aynı zamanda, duygusal olarak iyi hissetmeyen annelerin bu durumunun bakıma yönelik davranışlarla da karışabildiği üzerinde durulmaktadır. Normal düzen sağlayan bir annenin bazen bu geri çekilme davranışlarında bulunması (çok sık ve uzun süreli olmadığı müddetçe) bakım verme davranışları ile çocuk tarafından kolayca kabul edilebilmektedir. Sonuç olarak; çocuğun bağlanma davranışlarının, keşfetme davranışları ve oyunla dengelenirken annenin bakıma yönelik davranışlarının ise annenin zorlayıcı ve uyumsuz davranışları ile dengelenebildiği söylenmektedir (Bowlby, 1990).

Bowlby, bağlanma davranışlarının merkezi sinir sistemi yardımıyla kontrol sistemi tarafından yönetildiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra; kan basıncı, vücut sıcaklığı gibi değişkenleri fiziksel kontrol sistemi denetlemektedir. Bu bağlanma sisteminin kontrolü sayesinde, kişinin bağlanma figürüne olan ulaşılabilirliği ve arasındaki mesafeyi geliştirilmiş özel bir iletişim yolu sayesinde dengeleyebildiği iddia edilmektedir. Bağlanma teorisinin, bu kontrol sistemi sayesinde kendi içerisinde bir motivasyon teorisi olduğu da savunulmaktadır. Bunun kanıtı olarak; motivasyon sisteminin istek ve dürtülerin yeniden oluşmasını sağlayan bir sistem olduğu ve bağlanma ilişkisinin bu kontrol sistemi sayesinde yönetildiği gösterilmektedir (Bowlby, 1990).

Sonuç olarak, bağlanma sistemi evrimsel bir sistem olup sadece insanlara özgü olmayan, doğadaki tüm memelilerde görülen ve hayatın devamı için büyük öneme sahip bir sistem olarak tanımlanabilmektedir. Bu sistemin, anne-çocuk ilişkisinden itibaren tüm yaşam boyunca diğer ilişkiler için de temel oluşturduğu bilinen bir gerçek olma özelliği göstermektedir (Yıldızhan, 2017).

2.1.1.1. Bağlanmanın Oluşum Aşamaları

2.1.1.1.1. Aşama: Bağlanma figürünün ayırt edilmesi ve uyum süreci.

Bu aşamada, bebeğin bir kişiyi diğerlerinden ayırt etme becerisinin koklama ve işitsel uyaranlarla sınırlı olduğu bilinmektedir. Bu sürecin bebeğin doğumundan en fazla 12. haftaya kadar devam ettiği söylenmektedir. Bu dönemde, bebeğin çevresindeki

kişilere gösterdiği davranışların gözleriyle takip etme, yakalama, uzanma, gülümseme ve gıgıldama davranışları olduğu saptanmıştır. Çoğunlukla bebeklerin bir ses duyduklarında ya da birini gördüklerinde ağlamalarını sonlandırdıkları ve bu gibi davranışların bebeklerin başka kişilere karşı yakınlık sürelerinin artmasıyla gerçekleştiği söylenmektedir. 12. haftadan sonra bebeğin bu davranışlarında artma gözlemlendiği belirtilmektedir (Bowlby,1990).

2.1.1.1.2. Aşama: Bir ya da birden fazla kişiye uyum sağlama.

Bu aşamada, bebeklerin çevrelerindeki kişilere gösterdikleri davranışların devam ettiği kaydedilmiştir. İşitsel uyaranlara karşı verilen cevapların bebekler dört haftalık olana kadar ve görmeye dayalı uyaranlara karşı cevapların ise 10 haftaya ulaşana kadar görülmediği belirtilmektedir. Bu aşamanın altıncı aya kadar devam etmekte olup beklenmeyen koşullar nedeniyle uzayabileceği söylenmektedir (Bowlby, 1990).

2.1.1.1.3. Aşama: Ayırt edilen bağlanma figürüne karşı hareketler ve işaretlerle yakınlığın sürdürülmesi.

Bu aşamada çocuğun davranışlarının insanlara göre farklılaşmasının devam etmesiyle birlikte anneye karşı verdiği tepkilerde de gelişme gözlemlendiği söylenmektedir. Bu dönemde çocukların ayrılan anneyi takip etme, anne döndüğünde anneyi karşılama ve anneyi çevresini keşfetmek için temel güven kaynağı olarak kullanma gibi davranışlar gösterdiği gözlenmektedir. Aynı zamanda, çocukların herkese karşı gösterdiği ve ayırt edici olmayan davranışlarında azalma görüldüğü belirtilmektedir. Bu dönemde, çocukların yabancı kişilerden kaçınma, geri çekilme ya da alarm durumuna geçme gibi davranışlar gösterdikleri söylenmektedir. Buna ek olarak, çocuğun annesine karşı davranışlarını dengeleyen sistemlerin daha düzenli ve amaca yönelik çalışmasıyla birlikte anneye karşı bağlanma davranışlarının çok rahat gözlemlenebildiği söylenmektedir. Çocuklar altı-yedi aylıkken başlayan bu dönemin iki ve üç yaş başlayana kadar devam edebileceği belirtilmektedir (Bowlby, 1990).

2.1.1.1.4. Aşama: Amaca yönelik partnerliğin oluşturulması.

Bu dönemde çocukların bağlanma figürünü tanımlamalarının amaca yönelik olmakla birlikte basit bilişsel şemaların işleyişini sağlayan sistemler tarafından yönetildiği söylenmektedir. Bu aşamada, çocukların annesinin davranışlarını

gözlemleme ve davranışlarını nelerin etkilediğini anlayabilme becerisi gösterdiği belirtilmektedir. Böylece çocuklar, annelerinin amaca yönelik davranışlarını ve yaptıkları planların bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik olduğunu anlamayı sağlayan öngörüler oluşturabilmektedir. Bu öngörülerin oluşmasıyla birlikte çocuklar dış dünyaya karşı bakış açısının genişlemesiyle gösterdikleri davranışlarda daha rahat davranabilmektedir (Bowlby,1990).

2.1.1.2.Bağlanma Stilleri

Bağlanma davranışlarını tanımlamak amacıyla annenin çocuktan kısa süreli ayrılıklarında çocuğun anneye olumsuz tepki gösterip göstermediğine ve bu tepkilerin güçlülüğüne bakıldığı söylenmektedir. Fakat Ainsworth yaptığı çalışmalar doğrultusunda bu tanımlamanın yetersiz olduğunu belirtmektedir. Annesiyle güçlü bir bağlanma ilişkisi olduğu gözlenen bebeklerin annelerine karşı az da olsa olumsuz tepkiler verdiği ve ayrılık endişesi yaşadıkları gözlenmektedir. Buna ek olarak, anneyle bebeğin bağlanma ilişkisinin güçlü olduğu ve bebeğin güvene dayalı bu ilişkiyi çevreyi keşfederken temel olarak kullandığı zamanlarda görülebilmektedir. Güvenli bağlanma ilişkisine sahip olan çocuklarla karşılaştırıldığında; endişeli bağlanan çocukların annesiyle güçlü bir bağ kurmuş gibi görünebildiği söylenmektedir. Ainsworth, çocuğun bir ya da birden fazla bağlanma figürü ile olan ilişkisinin güçlülüğüne bakılarak bağlanma stiline karar verilmesinin yetersiz olacağını söylemektedir. Ayrıca bağlanma stilini belirleyebilmek için çocuğun gösterdiği davranışların birçok farklı durumda değerlendirilmesi ve verdiği tepkilerin çeşitliliğinin incelenmesi gerekliliğini savunmaktadır. Çocuğun davranışları değerlendirilirken gözlemlenmesi gereken çeşitli davranış durumlarının varlığından söz edilmektedir. Bunlar; anneyle iletişimi artıran olumlu davranışlar (gülümseme, dokunma, konuşma ve seslenme gibi), annenin başlattığı iletişime karşılık veren ve bunu sürdürmeye yönelik davranışlar (takip etme, izleme gibi), ayrılmayı reddeden davranışlar (ağlama gibi), anneden stresli bir ayrılık sonrası anne tekrar döndüğünde onu selamlayan, reddeden ve kararsız davranışlar, keşfedici davranışlar (annenin yokluğunda diğer kişiye nasıl adapte olduğunu ve çevresindeki objelere karşı dikkatinin ne kadar sürdüğünü gösteren) ve geri çekilme gibi korkuya yönelik davranışlar olarak sayılabilmektedir. Bu davranışların annenin varlığında, ortamdan ayrıldığında ve geri döndüğünde, başka yabancı kişilerin

varlığında ve yokluğunda, farklı ortamlarda ve çocuğun değişik duygu durumlarında (açlık, tokluk, hastalık gibi) gözlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Bowlby, 1990).

“Yabancı Ortam Deneyi” olarak bilinen çalışmayı Mary Ainsworth ve arkadaşları Baltimore ve Maryland’de orta ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının bağlanma davranışlarını gözlemleyerek gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 12 aylık 83 çocuk ve anneleri katılmış olup çalışmada bağlanma davranışlarının düzenlenmesindeki bireysel farklılıkların değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Bowlby, 1990). Yapılan deney çalışması sonucunda üç temel bağlanma stili ortaya çıkmıştır. Bu üç bağlanma stili güvenli, endişeli-kaçınan bağlanma ve endişeli-dirençli bağlanma olarak belirlenmiştir (Bowlby, 1990). Main ve Solomon (1990) var olan bağlanma stillerine bir yenisini eklemiştir. Düzensiz/dağınık/karışık bağlanma stili olarak birçok kaynakta farklı isimlerle adlandırılmaktadır.

Güvenli bağlanma stiline sahip çocukların, anneleri ile güvenli bir bağlanma ilişkisi kurmuş oldukları söylenmektedir. Güvenli bağlanma stiline sahip çocukların deney grubu içerisinde çoğunluğu oluşturduğu söylenmektedir. Bu çocukların oyunlarda aktif katılımcı oldukları, annenin odadan ayrılmasıyla birlikte oluşan stres durumunda birileriyle iletişime geçme arayışı içinde oldukları ve annenin geri dönmesiyle birlikte kolaylıkla rahatladıkları ve oyunlarına devam ettikleri gözlemlenmiştir (Bowlby, 1990).

Endişeli-kaçınan bağlanma stiline sahip çocukların annelerinin ortama geri gelmesiyle anneden kaçınan davranışlar gösterdikleri gözlemlenmiş ve birçoğunun ise yabancı kişiye annelerinden daha yakın davrandıkları görülmüştür (Bowlby, 1990).

Endişeli-dirençli bağlanma stiline sahip çocuklar annelerine karşı yakınlık arayışı ve iletişime geçme konusunda kararsız davranışlar gösterirken iletişimlerinde anneye karşı tepkili davranışlar sergilemiştir. Endişeli bağlanan ve direnç gösteren çocukların endişeli ve kaçınan çocuklarla kıyaslandığında daha kızgın ve hırçın ve bir kısmının ise daha pasif oldukları görülmüştür (Bowlby, 1990).

Düzensiz bağlanma stiline sahip olan çocukların davranışları güvenli bağlanan, endişeli- kaçınan ve endişeli-dirençli kategorilerde tanımlanamamaktadır. Bu gruba dâhil olan çocukların davranışlarının belirli bir amaca yönelik olmadığı, bir plan dâhilinde gerçekleşmediği ve çocukların gerekli durumlarda davranışlarına yönelik açıklamalarda bulunamadıkları gözlenmiştir. Ayrıca bu çocukların zamanla ilgili

kavramları beklenen düzeyde sıralayamadıkları, çelişkili davranış örüntüleri ile kaygı-korku durumları gösterdikleri ve amaçsız hareket ve mimikler sergiledikleri söylenmektedir (Main ve Solomon, 1990).

Güvenli, endişeli-kaçınan bağlanma stili ile endişeli-dirençli gruptaki çocukların 9-12 aylıkken evde gösterdikleri bağlanma davranışlarını karşılaştırmak amacıyla gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemler sonucunda; güvenli bağlanan çocukların annelerinin varlığının verdiği güvenle oyun oynayıp çevreyi keşfettikleri, annelerinden ayrılacakları zamanlarda annelerinden kaçınma davranışları göstermedikleri ve annelerinin gidişini izlemedikleri görülmüştür. Bu durumun bağlanma ile keşfetme davranışlarının arasındaki uyumdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Endişeli-kaçınan ve endişeli-dirençli bağlanma stiline sahip çocukların çoğu pasif olmayı tercih ederken bu gruptaki çocukların çok nadir keşfetme davranışları ve iletişim kurma eğilimi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu çocukların keşfetme davranışını gösterme süreleri çok kısa olmakla birlikte annelerinin nerede olduğu konusunda yaşadıkları endişeler çok belirgin bir şekilde görülmüştür. Endişeli bağlanan bu çocukların anneleriyle birlikte olmak için hevesli davrandıkları fakat anneleriyle birlikteyken bu birliktelikten zevk almadıkları düşünülmektedir (Bowlby, 1990).

Güvenli bağlanan çocukların diğer iki gruptaki çocuklarla kıyaslandığında daha az ağlama tepkisi verdikleri gözlenmiştir. Bu çocuklar, anneleri odadan ayrıldığında üzüntülü olduklarına dair davranışlar sergilemezken anneleri döndüğünde onları büyük bir sıcaklık ve neşeye karşıladıkları, anneyle oyun oynadıktan sonra annenin ayrılması durumunda keyiflerinin bozulmadığı ve oyuna devam ettikleri gözlenmiştir. Yapılan bir yıllık gözlemin sonucunda, güvenli gruptaki çocukların diğer gruplardaki çocuklara oranla daha az ağladıkları, anneleriyle daha olumlu ve çeşitli ilişkiler yaşadıkları görülmüştür. Aynı zamanda, bu çocukların annenin isteklerine karşı daha çok işbirliğine açık oldukları ve anneye karşı olan kızgınlıklarını daha az dışa vurdukları gözlenmiştir. Evde gerçekleştirilen gözlemlerde endişeli-kaçınan ve endişeli-dirençli gruptaki çocuklar arasında da davranışsal farklılıklar olduğu görülmüştür. Endişeli-dirençli bağlanma geliştiren çocukların temel problemlerinin, anneyle fiziksel yakınlığı kurmada yaşadıkları yaklaşma-kaçınma tutarsızlığı olduğu vurgulanmaktadır. Bu gruptaki çocukların kızgın ve tepkili davranışları göstermeye güvenli ve endişeli-kaçınan gruptaki çocuklardan daha eğilimli oldukları söylenmektedir. Tepkisel bu davranışların nadiren anneye karşı gösterilirken çoğunlukla fiziksel bir objeye yöneltildiği

söylenmektedir. Endişeli-kaçınan gruptaki çocukların çok fazla çelişkili davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Bu çocuklar annelerinden kaçınma davranışları gösterirken özellikle annelerinin onlarla oyun oynama isteklerine karşı kızgın tepkiler vermişlerdir. Buna ek olarak, diğerler çocuklar aktif oyunlar oynarken endişeli-kaçınan gruptaki çocukların daha çok pasif olmayı tercih etmiştir (Bowlby, 1990).

Çocuklarda amaca yönelik davranışlar gelişmeye başladıkça anne-çocuk ilişkisinin daha karmaşık bir hal aldığı düşünülmektedir. İki kişinin ortak çalışması olan bir plan dâhilinde hareket edilmektedir. Bu durumda, çocukların anneleri ile kurdukları birlikteliklerde ortak bir amaç ve algı oluşturma gerekliliği doğmaktadır. Çocukların üç yaşına geldiklerinde sadece bir kısmının başka kişilerin bakış açısını ve amaca yönelik davranışlar anlamaya yönelik düşünme becerisine sahip olduğu görülürken beş yaşla birlikte çocukların neredeyse hepsinin bu beceriye sahip olduğu görülmektedir (Bowlby, 1990).

Bowlby, çocuğun cesaret verici ve işbirliğine açık bir anne ve babayla elde ettiği deneyimlerin çocuğun kişilik gelişimine büyük katkılar sağladığını savunmaktadır. İlk olarak bu olumlu ilişkinin, çocuğun çevresini keşfetme ve çevresinde olan olaylarla etkili bir şekilde baş edebilme imkânı sağladığı ve böylelikle çocuğun yeterli duygusunun gelişiminde büyük rol oynadığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra Bowlby, bu ilişkilerin çocuğun kendine güvenini artırmada, başkalarına yardım etme bilinci oluşturmada ve gelecek dönemler için etkileşimlerinde iyi bir model olmada büyük destek sağladığını söylemektedir (Bowlby, 1990).

2.1.1.3.Ayrılık Endişesi

Bowlby, annesi ile bağlanma ilişkisi geliştirme şansı olan bir çocuğun annesinden kendi isteği dışında ayrıldığında strese yönelik davranışlar sergileyeceğini ve bu tepkilerin yabancı bir kişiyle yabancı bir ortamda olmasıyla birlikte şiddetleneceğini savunmaktadır. Bowlby, çocuğun verdiği bu tepkilerin bir sırası olduğunu söylemektedir. Çocukların ayrılık sonrası verdikleri tepkileri sırasıyla protesto etme, çaresizlik ve bağımsızlık olarak tanımlamaktadır. İlk olarak çocuk bu durumu protesto ederek annesine ulaşmak için mümkün olan tüm yolları dener. Daha sonra annesine ulaşamayacağını düşünerek kendisini çaresiz hisseder fakat aynı zamanda annenin dönüşünü tetikte beklemektedir. Son olarak, annesinin dönüşüyle birlikte ona

karşı olan ilgisini kaybetmiş ve duygusal olarak ondan bağımsızmış gibi görünür. Fakat kısa bir süre sonra anne-çocuk arasındaki bağlanma ilişkisi tekrar gözlenebilir duruma gelmektedir. Çocuk annesine karşı yakınlığını sürdürme çabasıdayken annesini kaybettiğini düşündüğünde yaşadığı endişe tekrarlanmaktadır (Bowlby,1976).

Aynı zamanda, yapılan birçok çalışma sonucunun çocukların verdikleri yoğun karşı gelme tepkisinin birden fazla faktörün birleşiminden oluştuğunu desteklediği görülmektedir. Bu bileşenlerin; yabancı insanlar, yabancı olaylar, annenin yokluğu gibi durumlar olabileceği savunulurken iki yaş ve üstü çocuklarda sadece annenin olmadığı bir durumun bile üzüntü, kızgınlık ve sonrasında endişeye neden olabileceği savunulmaktadır. Tüm bunların sonucunda; Bowlby anneden ayrılma durumunun çocukların duygusal durumunu ve davranış düzenini belirlemede bir temel oluşturduğunu savunmaktadır (Bowlby, 1976).

2.1.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğretmenlerin çocukların günlük yaşamlarında ebeveynleri yerine geçtikleri, bakım veren rolü üstlendikleri ve onları dinleme, üzgün ya da kaygılı olduklarında onlarla ilgilenme sorumluluğuna sahip oldukları söylenmektedir (Hughes, Bullock ve Coplan, 2014). Okul öncesi dönem düşünüldüğünde, bu dönemin çocukların sosyal becerilerinin geliştiği ve uyum davranışlarının hızla kazanıldığı gelişim dönemlerinden biri olduğu bilinmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar ebeveynleri ve yakın çevrelerinin yanı sıra okuldaki akranları ve öğretmenleri ile de etkileşim içine girmektedir. Çocukların öğretmenler ve aileleriyle kurduğu etkileşimler, onların gelişimlerini farklı yönlerden etkileyebilmektedir (Altay ve Güre, 2012). Okul öncesi eğitim, akademik eğitimin yanında akranlarla ilk ilişkilerin kurulduğu, sosyal becerilerin kazanıldığı, gelecek okul hayatı ve gerçek yaşama hazırlık süreci olarak da tanımlanmaktadır (Kıldan, 2011).

Bağlanma teorisyenleri, erken çocukluk dönemindeki bağlanma ilişkileri ile ebeveyn tutumlarının sonraki dönemlerde görülen davranış problemleri ve sosyal yeterlik gibi durumlar üzerinde güçlü etkilere sahip olduklarını savunmaktadır. Bowlby'e göre, çocuklar insanlar ve ilişkiler hakkında oluşturuldukları bilişsel şemaları erken çocukluk dönemlerinde kurdukları ebeveyn-çocuk etkileşimlerine

dayandırarak oluşturur ve bu şemalar gelecek ilişkilere aktarılır (akt: Raikes ve Thompson, 2008).

Okul öncesi öğretmenleri, çocuklar için anne-babanın ardından gelen ilk öğretmen ve güçlü bir rol model olma özelliği taşımaktadır. Benzer şekilde, bu dönemde kurulan arkadaşlık etkileşimlerinin çocukların sosyal gelişiminde büyük bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Okul öncesi dönemde karşılaşılan öğretmen ve akranlar çocuğun hayatında farklı bir yere sahiptir. Çocukların bu dönemde öğretmenleri ile oluşturdıkları olumlu etkileşimler çocuklara birçok konuda fayda sağlamaktadır. Bu dönemde kurulan olumlu öğretmen-çocuk etkileşimleri, çocukların duygusal olarak doyum sağlamaları, olumlu davranışları model almaları ve sevmeye-sevilme duygusunu tatmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde kurulan yakın öğretmen-çocuk ilişkisi çocuğun akranları ile olan etkileşimlerine ışık tutacak etkiye sahiptir. Öğretmenin davranışlarını model alan ve öğretmeni tarafından sevilen bir çocuğun arkadaşları ile ilişkisinde aynı özellikleri gösterme olasılığı yüksektir. Aynı şekilde, öğretmeniyle kurduğu etkileşimde olumsuz özellikler baskınsa öğretmenine tepki olarak akranlarıyla etkileşimlerinde olumsuz davranışlar sergileyebilir. Öğretmen-çocuk ilişkisi, çocuğun yaşı ve sosyal becerilerinin gelişimi ile sınırlanmaya başlamaktadır. Fakat kurulan ilişkinin işlevi sınıf dışındaki kaynaklara bağlantılar sağlama yönünde devam etmektedir. Sınıf içinde, öğrencilerin öğretmeni ya da birbirleriyle olan etkileşimleri ve bu etkileşimlerin duygusal, maddesel ve psikolojik değerleri sınıf içinde yaşanan deneyimlerin geleceğe aktarılması için temel oluşturmaktadır (Hamre, 2006).

Olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin yakınlık, sıcaklık, önemsenme ve yardım gibi bileşenlerden oluştuğu vurgulanmaktadır. Yakın ve sıcak bir etkileşimde öğretmenin öğrencisine karşı şefkatle yaklaştığı, öğrencisinin ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerini bilerek onunla etkili bir şekilde iletişime geçtiği söylenmektedir. Sağlıklı bir öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğretmenin öğrencisini dinlemesi ve yardıma ihtiyacı olup olmadığını önemsemesi beklenmektedir. Öğrencisini destekleyen bir öğretmen, öğrencinin duygusal, gelişimsel ve akademik ihtiyaçlarının farkında olmanın yanı sıra bunları karşılamaya çalışmaktadır. Olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinde güven duygusu hâkimdir. Bu durumun etkin bir öğrenme ortamı sağlamada anahtar niteliği taşıdığı söylenmektedir. Güven

duygusunun eksik olduğu bir sınıf ortamında, öğrencinin kendini ifade etmekte zorlanabileceği, soru sormaktan çekinebileceği, öğrenme ortamını keşfetmekten, öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla iletişime geçmekten uzak durabileceği ve derse dikkatini vermekte zorlanabileceği vurgulanmaktadır. Sınıf içerisinde öğretmeni tarafından kabul gören öğrencinin, kendisi ve arkadaşları hakkında olumlu bir algıya sahip olabileceği ve bunun sınıf içerisinde olumlu bir iklim yaratmayı artıracak bir etken olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin kendileriyle ilgili düşüncelerinin olduğu en kritik dönemlerin anaokulu ve ilköğretim dönemleri olduğu düşünüldüğünde, bu dönemlerdeki olumlu yaşantıların çocukların okul yaşantıları için büyük önem teşkil ettiği söylenmektedir. Sonuç olarak, öğrencinin kendisi hakkında olumlu düşünceler geliştirmesinin tüm öğrenim ve çalışma hayatı boyunca çok daha başarılı olmasını desteklediği savunulmaktadır (Hamre ve Pianta, 2006).

Öğrenci-öğretmen etkileşimleri, okul ve sınıflardaki sosyal ve eğitsel çevreyi geliştirmek için çalışan eğitimciler için eşsiz bir başlangıç noktasıdır. Öğrenci-öğretmen ilişkisi, bu kişiler için yapılacak müdahalenin tek odak noktası olmakla birlikte başarılı olunan birçok uygulamanın da en önemli özelliği olma niteliği taşımaktadır. Çocuklar okul ortamına girdiklerinde, öğretmenleri ile olan etkileşimleri çocukların sosyal ve akademik çevreye karşı başarılı uyum sağlamaları için gerekli olan temeli oluşturmaktadır. Okulun ilk gününden itibaren çocuklar öğretmenlerine ihtiyaç duyduklarında gerekli anlayış ve desteği sağlayacakları konusunda güven duymalıdır. Öğretmeni ile yakın ilişkiler kuran öğrencilerin okulda daha çok eğlendiği ve akranları ile daha olumlu etkileşimler kurduğu söylenmektedir. Bunlara ek olarak, öğretmenle kurulan olumlu etkileşimler çocuklar için güven temeli oluştururken çocukların daha özerk davranışlar sergilemelerini sağlayabilmektedir. Bunun nedeninin, öğretmeni güven temeli olarak gören çocukların bir problemle karşılaştıklarında ya da üzücü bir olay yaşadıklarında öğretmenlerinin bu durumu fark edip onlara yardım edeceğini bilmeleridir (Hamre ve Pianta, 2006).

Öğretmenin kişilik özelliklerinin öğretim ve eğitimde önemli bir etken olduğu bilinen bir gerçektir (Doğan, 2005). Öğretmenler kendi kişisel özelliklerini sınıflarına taşırlar ve ilk andan itibaren öğrenciler öğretmenleri hakkında izlenimler edinirler. Bu izlenimler öğrenci-öğretmen ilişkisinin oluşumu için önemlidir. Bu

özelliklerin birçoğu cinsiyet gibi belirgin ve kesin özellikler olurken diğerleri daha çok psikolojik ve davranışsal özellikler olmaktadır (Hamre ve Pianta, 2006). Sınıfta sosyal, yaratıcı ve sıcak bir havanın oluşmasında, öğrenmenin yetersiz veya yeterli olmasında öğretmen kişiliğinin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Ayrıca öğretmenin, öğrencilerin karakter gelişimi için model durumunda olduğu ve fiziksel yapısı, uyum ve yaratma yeteneği, konuşma biçimi, yüz ifadesi, tertipli oluşu gibi kişilik özelliklerinin öğrenciyi derinden etkilediği söylenmektedir. Öğrencilerin çoğu kez öğretmenlerini taklit ederek onunla özdeşleşmeyi öğrendikleri de yapılan gözlemler arasındadır (Doğan, 2005). Öğretmen-öğrenci ilişkisinde, iki taraf da çeşitli hedefler, duygular, ihtiyaçlar ve davranış şekillerini beraberinde getirir. Tüm bunlar kurulan ilişkinin kalitesini ve sınıf içerisinde öğrenci ile öğretmenin yaşadığı deneyimlerin değerini etkileyen etmenler olarak görülmektedir. Bu etkileşimlerin, okulların ve sınıfların iklimi ve fiziksel özellikleri gibi dış faktörler tarafından güçlendirilebileceği veya sınırlandırılabilceği iddia edilmektedir (Hamre ve Pianta, 2006). Sınıfların, öğrencilerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri ortamlar olmakla birlikte öğrencileri etkileyecek güçlü çevresel etkilere sahip olan yerler oldukları da bilinmektedir. Öğrencilerin öğretmenleri ile olan etkileşimleri sınıfın gelişimi destekleyen kapasitesini gösterirken öğretmen ve öğrenci arasında yapılan anlaşmayı anlamayı sağlayan anahtar özellik olarak görülmektedir. Sınıfın karmaşık bir sosyal sistem olduğu söylenirken benzer şekilde öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin de karmaşık ve birçok içerene sahip olan sistemler olduğu söylenmektedir (Pianta, Hamre ve Allen, 2012).

Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, bir öğretmenin sahip olması gereken belli başlı değerler olduğu söylenebilmektedir. Doğan (2005), bir öğretmenin konusunu iyi bilmesi gerektiğini ve sürekli öğrenmeye devam ederek bilgileri yenilemesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen bilgileri takip ederek öğrencilerin yararına sunmalı, mesleğini, konusunu sevmeli ve içtenlikle ilgilenmelidir. Öğretmenin kendini geliştirmesinin ve meslekten haz almasının olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi açısından önemli olduğu söylenmektedir. Öğretmenin öğrencilerini içtenlikle sevmesi ve kabul etmesi beklenmekte olup adaletli bir şekilde bunu yapması bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli özellik olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrencilerini iyi tanıması, öğretimi onların ilgi, ihtiyaç ve yetenek durumlarına göre ayarlamasının

önemi vurgulanmaktadır. Öğretmenin geniş ufuklu olması, sanat gibi çeşitli konulara ilgi duyması, öğrencilerin ilgilerini keşfedip yönlendirmesi beklenmektedir. Bir öğretmenin taşıması gereken en önemli değerlerden birinin sabırlı ve sakin olması olduğu bilinmektedir. Öğretmenin sabırla öğrencisine uygun öğretim yöntemini uygulaması ve her öğrencinin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, değişiklik ve yeniliklere açık olması, olumlu değişiklikleri eğitim öğretime yansıtması ve araştırmacı olması beklenen özellikler olarak sıralanmaktadır. Aynı zamanda öğretmen, karşılaştığı sorunların altında yatan nedenleri araştırmalı, inceleme gerektiren konularda hevesli olmalı, kararlı olmalı, aynı şartlar altında gelişen olaylara aynı tepkiler vermelidir. Bunun sonucunda, öğretmenin kararlı olduğu sürece güven ve olumlu davranış görüntüleri oluşturabileceği vurgulanmaktadır. Son olarak öğretmenin, açık ve dürüst olması, çevresine karşı duyarlı olması, esprî anlayışı geliştirmiş olması, almaktan çok vermekten hoşlanan bir kişi olması beklenmektedir (Doğan, 2005). Tüm bu özelliklerin, çocukları maddi değerlerden çok manevi değerlere yönelten, ilkeli, araştırmacı, insani değerlere saygılı, okumayı seven ve üreten öğrenciler yetiştirmek için önemli olduğu söylenebilir.

Çocuklarla kurulan olumlu etkileşimlerin onlar için büyük önem taşıdığı ve Türkiye’de gelişim psikolojisi ile ilgili yeni bilgilerin öğretmenler ve bakım veren profesyonel kişiler arasında son zamanlarda yayılmaya başlandığı söylenmektedir. Türk öğretmenler ile birleşmiş milletlerdeki öğretmenler karşılaştırıldığında ülkemizdeki öğretmenlerin diğerlerine göre öğretmen-öğrenci etkileşiminde daha fazla yakınlık gösterdiği görülmüştür. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde çatışma özelliğinde iki kültür arasında farklılık gözlenmemiştir. Bu durum, Türk öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla çatışma yaşadıkları önyargısının doğru olmadığını göstermektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin öneminin bilinmesinin öğretmen-öğrenci etkileşiminin kalitesi açısından önemi bir faktör olduğu söylenmektedir (Beyazkürk ve Kesner, 2005). Öğretmen ve çocuk etkileşiminin özellikleri değerlendirildiğinde; etkileşimde görülen çatışma ve yakınlık düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenleri üzerinde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen-çocuk

etkileşimindeki bağımlılık düzeyinin, çocukların akranlara karşı asosyal davranışlar göstermek, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik değişkenlerini ile ilişkili olduğu savunulmaktadır (Ogelman, Körükçü ve Ersan, 2015).

Son zamanlarda çocukların akranları ile olan etkileşimlerinin cinsiyetle bir ilişkisi olmazken yaşla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Büyük yaş grubundaki çocukların serbest oyun zamanlarında akranları ile daha çok etkileşimde olurken öğretmenleri ile daha az etkileşime geçtiği görülmüştür. Aynı zamanda, çocukların akranlarıyla olan iletişimleriyle öğretmenleriyle olan iletişimleri arasında olumlu bir bağlantı bulunmuştur. Bu bağlantının çocukların kişilik özellikleri ve öğretmeni ile olan bağlanma stili ile açıklanabileceği söylenmektedir. Anne ve babaya güvenli bağlanma ve akran kabulü görmenin, çocuğun kendine güvenini tahmin etmede tek ve çok önemli bir değer olduğu vurgulanmaktadır (Pinto, 2015).

Öğretmenlerin öğrencilerine karşı ilgilerini gösteren durumlardan biri de onların okul dışındaki hayatları ile ilgilenmektir. Öğrencilerin cevaplarına karşı onları dinlediklerini göstermek, konu ile ilgili sorular sormak ve çocukların özel ilgilerinden bahsetmek öğretmenlerin öğrencilerine olan ilgilerini gösterme yollarından biridir. Özellikle küçük çocuklar bu tür konuşmaları yapmak için doğru zamanı seçemeyebilir. Bu durumda, öğretmenin konuyu dinlemek istediğini ve konuyla ilgilendiğini belirtip uygun bir zamanda bunu konuşabileceklerini öğrencisine belirtmesi gerekmektedir. Öğrencilerin rahat oldukları ve eğlendikleri oyun zamanlarının özellikle bu konuların konuşulması için daha uygun olduğu söylenmektedir. Bunların yanı sıra, öğretmenlerin öğrencileri ile daha olumlu etkileşimler kurmak adına akademik olarak onları destekleyen davranışlarda bulunmalarının yardımcı olabileceği söylenmektedir. Örneğin; öğretmenlerin öğrencilerin akademik bir konu üzerindeki görüş ve düşüncelerini gösterebilmeleri için fırsatlar yaratmaları ve gerekli olanakları sunmaları gerektiği söylenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin müfredatın öğrenciler için daha anlamlı hale gelmesini sağlayan gerçek hayattan örnekler sunması ve tartışmalarda öğrencilerin fikirlerini söylemelerine olanak sağlaması gerekliliğinden de bahsedilmektedir (Hamre ve Pianta, 2006).

Çocuğun davranış sorunlarına neden olan faktörleri erkenden anlamak; çocuğun okul başarısını desteklemek ve gelecek davranış problemlerini önlemek için hayati öneme sahiptir. Bazı biyolojik faktörlerin belirli davranışların gösterilmesinde rol oynadığı söylenirken çocukların sınıfta gösterdikleri davranış problemlerinin birden fazla risk faktörüyle karşı karşıya kaldıklarında ortaya çıkma olasılığının yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle olumsuz öğretmen-öğrenci etkileşiminin bu durumu tetiklediği düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde gözlenen davranış problemlerine müdahale edilmediği sürece ilerleyen kademelerde bunun ciddi davranış problemlerine yol açabileceği söylenmektedir. Okul hayatının başlamasıyla birlikte sosyal yeterlik, kendini düzenleme ve kararlılık gibi değerlerin çocukların öğrenme için sunulan fırsatlardan yararlanmalarını sağlayan önemli beceriler olduğu söylenmektedir. Yapılan birçok çalışma, güçlü ve destekleyici öğretmen-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin okuldaki sağlıklı gelişimi için temel olduğunu göstermektedir. Ebeveyn-çocuk etkileşim kalitesinin çocuğun öğretmeni ile kurduğu etkileşim kalitesini etkileyebileceği savunulmaktadır (Myers ve Painta, 2008).

Çocukların annelerine karşı gösterdikleri bağlanma davranışlarını onlara bakım veren başka kişilere (öğretmen, bakıcı gibi) gösterip göstermedikleri ya da başka bir gelişimsel sürecin varlığının söz konusu olduğu merak edilen konular arasındadır. Barnas ve Cumming, çocukların kısa ve uzun süreli olarak birlikte oldukları kişilerle olan bağlanma davranışlarını karşılaştırdıklarında, çocukların uzun süreli zaman geçirdikleri kişilere (üç ay ve fazlası) karşı daha fazla bağlanma davranışı gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu bakım veren kişilerin, kısa süreli bakım verenlere oranla çocukların stresini yönetmede ve azaltmada daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkılarak, çocuğun başka bakım vereni ile kurduğu bağlanma ilişkisinin annesi ile kurduğu ilişkiye benzer olduğu söylenmektedir (akt: Howes ve Spieker, 2008). Aynı zamanda, literatürde bağlanma güvenliği ile başkalarına karşı merhamet ve yardımı amaçlayan davranışlar arasında bir ilişki olduğu söylenmektedir. Endişeli bağlanan kişilerin yaşlı insanlara yardım etme ya da kan verme gibi gönüllü etkinliklere katılmak yerine bir kişiyi mutlu etmeye ve egoistlik yardımlara karşı katılımcı oldukları görülmüştür. Kaçınan bağlanma stiline sahip olanların gönüllü davranışları daha az gösterdiği belirlenmiştir (Mikulincer ve Shaver, 2005).

Çocuğun yüksek güven hissetmesinin akranları ve öğretmenleri ile serbest oyun saatinde etkileşime geçmesiyle yakından ilişkili olduğu söylenmektedir. Öğretmeni ile etkileşiminde güven duygusuna sahip olan çocukların daha fazla birlikte oyun oynadığı görülürken öğretmenine direnç gösteren çocukların zamanını daha az birlikte oyunla geçirdiği görülmüştür. Öğretmeni ile etkileşiminde kaçınma davranışını daha sık gösteren çocukların, serbest oyun saatinde akranları ve öğretmenleri ile daha az iletişim kurduğu gözlenirken öğretmenine karşı bağlanma davranışı gösteren çocukların öğretmenleri ile daha fazla etkileşime geçtiği görülmüştür. Çocukların kişilik özelliklerinin; öğretmenleri ile olan bağlanmalarıyla, çoğunlukla birlikte oyun olmak üzere zamanlarını çeşitli oyunlar oynayarak geçirmeleriyle ve serbest oyun zamanlarında akranları ve öğretmenleriyle etkileşim halinde olmalarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Uyumlu davranışlar gösteren çocukların daha güvenli oldukları görülürken bu çocukların daha az karşı gelme ve kaçınma davranışları gösterdiği ve daha kolay organize oldukları görülmüştür. Hareketli olan çocukların öğretmenleri ile olan etkileşiminde daha çok kaçınma ve karşı koyma davranışı gösterdiği gözlenmiştir. Çocukların öğretmenleri ile olan bağlanmaları çocukların kişilik özellikleri ile olumlu olarak ilişkili bulunmuştur (Cugmas, 2011). Çelişkili ilişki grubunda olan çocukların sınıf içerisinde saldırganlık, aşırı hareketlilik gibi davranış problemleri ile birlikte iletişime ve işbirliğine açık olmayan tavrılar sergiledikleri belirtilmektedir. Bu çocuklar öğretmenleri tarafından bağımlı ve karışık gruba göre daha saldırgan ve daha az sosyal olarak kodlanmıştır. Bu gruptaki çocukların karışık ilişki grubundaki çocuklarla kıyaslandığında, tedirgin bir şekilde daha az sosyal oyunlar oynadıkları görülmüştür. Bağımlı gruptaki çocuklar öğretmenlerine karşı fazla bağımlılık gösteren çocuklar olarak karakterize edilmektedir. Genellikle sosyal-duygusal ve akademik problemlerin çözümlerini öğretmenlerinden beklerler ve akranları yerine öğretmenleri ile daha sık etkileşime geçerler. Bu gruptaki çocuklar öğretmenleri tarafından endişeli olarak rapor edilmiş olup iletişim problemleri ve saldırgan davranışlar konularında ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından kodlanan sonuçlara göre diğer gruplardan farklılık göstermemişlerdir. Aynı şekilde, bu gruptaki çocuklar ebeveynleri tarafından duygusal belirtiler, kendini yalnız hissetme, yetkinlik ve gözlenen sosyal oyunlar konularında diğer gruplardan farklılık göstermemektedir. Karışık ilişki tipine sahip olan üçüncü gruptaki öğrenciler, yüksek çelişki ve bağımlılık davranışları gösteren öğrenciler olarak

tanımlanmaktadır. Bu grup, sosyal-duygusal fonksiyon bozukluklarını en yaygın olarak gösteren grubu oluşturmaktadır. Bu gruptaki çocukların yüksek seviyede çelişkili ve bağımlı davranışlar gösterdiği söylenmektedir. Bu gruptaki çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından duygusal belirtiler, endişe gibi içsel problemler ve saldırganlık gibi dışadönük problemleri fazlaca yaşadıkları ve diğer çocuklara kıyasla daha az sosyal oldukları belirtilmiştir (Hughes, Bullock ve Coplan, 2014).

Anne ile olumsuz bir etkileşim kuran çocuğun kendini dışlanmış ve reddedilmiş hissedebileceği ve bu hislerin çocuğun genel durumunu olumsuz yönde etkileyerek akran etkileşimlerinde istenmedik davranışlara yol açabileceği vurgulanmaktadır. Anne ile çocuğun zamanlarının çoğunu birlikte geçirmesi ve anne-çocuk bağlanma ilişkisi, çocuğun annesi ile ilişkisinin önem ve etkisini artıran durumlar olarak düşünülmektedir. Anne ile kurulan sıcak ve yakınlık içeren bir etkileşim, çocuğun kendine olan güvenini ve yeterliliği geliştirmede büyük rol oynamaktadır. Bu olumlu özelliklerin gelişimi çocuğun akranları ile olan ilişkisinde olumlu davranışlar sergilemesine destek olabilmektedir. Benzer şekilde, anne ile çocuk arasındaki ilişkide olumsuz özellikler ağır basıyorsa çocuk duygusal olarak bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenebilir. Bununla bağlantılı olarak, çocuğun akran etkileşimlerinin olumsuz özellikler taşıması kaçınılmaz olabilmektedir (Ogelman, Körükçü ve Ersan, 2015). Okul öncesi dönem çocuklarının anne ve öğretmen ile olan etkileşimlerinin küçük çocukların akran etkileşimleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmen-çocuk etkileşimi ile çocukların akran ile olan etkileşimleri arasında güçlü bağlantılar olduğu söylenmektedir. Bu durum, okul ortamında öğretmenlerin akran etkileşimleri üzerindeki etkisinin yoğun ve doğrudan olabildiğini düşündürmektedir. Çocukların akranları tarafından dışlanmalarında sosyal konum, oyun davranışı, dil becerileri, sosyal yeterlik gibi etkenlerin rolü olabileceğini düşünülmektedir. Anne-çocuk etkileşimi ve öğretmen-çocuk etkileşimindeki farklı unsurların akran etkileşimleri üzerinde farklı etkilere neden olabildiği düşünülmektedir. Bu sebepler dolayısıyla, küçük çocukların öğretmenleriyle çatışmadan uzak yakın etkileşimler geliştirmelerinin akranlarıyla olumlu, sağlıklı etkileşimler kurabilmeleri açısından büyük öneme sahip olduğu savunulmaktadır. Bunlara ek olarak, anne ile kurulan ilişkinin çatışma düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış,

akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik üzerinde etkilere sahip olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde, anne ile çocuk arasındaki ilişkinin olumlu olmasının çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma ile ilişkili olduğu söylenmektedir (Ogelman, Körükçü ve Ersan, 2015).

2.1.3.Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal becerilerinin geliştiği ve uyum davranışlarının hızla kazanıldığı gelişim dönemlerinden biridir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar ebeveynleri ve yakın çevrelerinin yanı sıra okuldaki akranları ve öğretmenleri ile de ilişki içine girmektedirler (Altay ve Güre, 2012). Okul öncesi kurumlarda çocukların öğretmenleri ve aileleri ile kurduğu ilişkiler, onların gelişimlerini farklı yönlerden etkileyebilmektedir (Altay ve Güre, 2012; Gülay, 2009). Bu dönemde, ilk akran etkileşimlerinin kurulduğu ve bu etkileşimlerin çocukların zihinsel, sosyal, duygusal, psikolojik ve fiziksel gelişimlerini etkileyebildiği vurgulanmaktadır. Erken çocukluk döneminde yaşanan bu etkileşimlerin kısa ve uzun süreli etkileri nedeniyle önem taşıdığı söylenmektedir (Gülay, 2009).

Okul öncesi dönem, çocuğun okula uyumunu destekleyen deneyim alanları sunmaktadır. Bu dönemde akran etkileşimleri ve öğretmenle etkileşimler okula uyum belirleyicilerinin başında gelmektedir. Okul öncesi eğitim programlarında gün içerisinde yapılan etkinliklerin çocuk-çocuk ve öğretmen-çocuk etkileşimini gerektirecek şekilde tasarlanmasının eğitimde okula uyum ve akran etkileşimleri arasındaki etkileşimi artırma açısından önemi vurgulanmaktadır. Türkiye’de küçük çocukların akran etkileşimleri ve okula uyumları ile ilgili çalışma ve uygulamalarda son dönemlerde bir artış yaşandığı söylenmekte olup yapılan bu çalışmaların yurt dışındakiler kadar çeşitlilik göstermediğine de dikkat çekilmektedir (Gülay ve Erten, 2011).

Olumlu akran iletişimleri çocukların birlikte olma ve paylaşma gibi değerlerini desteklerken onların iletişim becerileri kazanmalarına, problem durumlarıyla başa çıkabilmelerine de destek olmaktadır. Akran etkileşimlerinin çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini desteklemede büyük katkılar sağladığı ve kurulan etkileşimlerin gelecekteki sosyal davranışlar ve akademik performans üzerinde önemli

bir belirleyici olduğu söylenmektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). Bağlanma stilleri ile akran ilişkileri birlikte değerdendirildiğinde; 12 aylıkkten güvenli bağlanma stiline sahip olduğu belirlenen çocukların kreş ortamında, daha iş birliğine açık oldukları, diğder çocuklar tarafından tercih edildikleri ve kişilik olarak daha rahat ve becerikli çocuklar oldukları gözlemlenmiştir (Gülay ve Erten, 2011).

Çocukların akran etkileşimlerini değerdendirmedeki bireysel farklılıkları ve çocukların bağlanma güvenlikleri arasında bir bağlantı olduğu bulunmuştur. İki ve üç yaşında olan ve güvenli bağlanmış çocukların daha uyumlu sosyal davranışlar gösterdiği ve akran etkileşimleri hakkında beklentiler oluşturdıkları görülmüştür (Raikes ve Thompson, 2008). Diğder çalışmalarda desteklendiğı üzere, güvenli bağlanma stilinin yakın ilişkiler oluşturma ve devam ettirme becerileriyle yakından ilişkili olduğu söylenmektedir. Güvenli bağlanmanın, birinci sınıf düzeyindeki çocuklarda daha yeterli sosyal problem çözme becerileri kazandırdığı ve akranlar arasındaki yalnızlık düzeyini düşürdüğü görülmüştür (Raikes ve Thompson, 2008). Güvenli bağlanmanın çocuklarda, yakın ilişkileri geliştirme ve sürdürmede daha yetkin becerilere ve daha gelişmiş sosyal problem çözme becerilerine sahip olma ile birinci sınıfa geçişte yalnızlık duygusunda azalmaya neden olduğu görülmüştür. Tüm bunların, çocukların diğder çocuklar ile ilgili olumlu etkileşimler geliştirme ve yakın ilişkileri sürdürme kabiliyetlerini ölçen özellikler olduğu ve bu nedenle çocukların bağlanma hikâyelerine karşı daha duyarlı olunması gerektiğı söylenmektedir. Güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların daha az olumlu sosyal özellikler gösterirken karşı koyma davranışı gösteren çocukların güvenli bağlananlara kıyasla daha yalnız olduğu bulunmuştur. Ayrıca küçük yaşta karşı koyma davranışı gösteren çocukların anasınıfında daha fazla yalnızlık gösterdiği gözlenmiştir. Erken çocukluktaki bağlanmanın ve ebeveynlik kalitesinin çocukluğun ilk yıllarında sosyal-bilişsel gelişimi desteklediğı ve bu özellikler üzerinde güçlü etkilere sahip olduğu bilinmekte olup kaliteli ebeveynliğin çocukların akranları ile etkileşiminde duygu ve düşüncelerini tahmin etmede etkili olduğu söylenmektedir (Raikes ve Thompson, 2008). Bağlanma güvenliğinin, çocuğun akran grubunda kendine güvenini tahmin etmede etken rol oynadığı savunulmaktadır (Pinto, 2015).

Akran etkileşimleri ile bağlanma stilleri birlikte değerdendirildiğinde; güvenli bağlanmanın çocuğun akran etkileşimlerinde kendini ifade etmesi konusunda gösterdiği bireysel farklılıklarla ilgili olduğu bulunmuştur. 24 ve 36.ayda güvenli bağlanma stiline sahip olarak belirlenmiş çocukların akran gruplarında daha uyumlu sosyal tutumlar ve

beklentiler içerisinde oldukları en az dört yıl sonra yapılan ölçümler sonucunda belirlenmiştir. Güvenli bağlanmanın çocukların yalnızlık durumları ve sosyal problem çözme becerileriyle yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Akranlara yönelik düşünce ve duygular konusunda 24 ve 36 aylıkken ölçülen bağlanma düzeylerinin 15 aylıkken ölçülenden daha tahmin edici düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca güvenli bağlanmanın sosyal problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu ve birinci sınıfta yaşanan yalnızlık ve akranlar tarafından dışlanmayı azaltıcı etkiye sahip olduğu söylenmektedir. Güvensiz bağlanmış çocukların güvenli bağlananlara oranla daha az olumlu algısal özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Farklı gelişimsel dönemlerde ölçülen bağlanma düzeylerinin, çocukların gelecek yıllardaki akranlarına yönelik duygu ve düşünceleri konusunda önemli bağlantılara sahip olduğu söylenmektedir (Raikes ve Thompson, 2008).

Güvensiz bağlanmanın çocuklardaki dışa dönük problemlerin gelişimini destekleyen bir risk faktörü olduğu savunulmaktadır. Kaçınan ve dağınık bağlanma stiline yüksek dışa dönük problemlerle ilişkili olduğu belirlenmiş olup dağınık bağlanma stiline etkilerinin ailenin süregelen bağlamsal riskleri, çocuğun cinsiyeti ve yaşı tarafından yönetildiği savunulmaktadır. Bunlara ek olarak, bağlanma ile okul yaşına gelmiş çocukların problem davranışları arasında kuvvetli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Karışık bağlanma stiline etkilerinin zamanla artabileceği ve özellikle saldırganlık ve bağlanma problemleri gibi klinik sorunlarda rol oynayabileceği savunulmaktadır (Fearon ve Belsky, 2011).

Düzensiz bağlanma stiline sahip olan çocukların güvenli bağlananlara göre daha az sosyal davranışlar gösterdiği görülmüştür. Öğretmen ve anneler kaçınan ve düzensiz bağlanma stiline sahip olan çocukların güvenli ve kararsız olanlardan daha fazla akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterdiklerini belirtmişlerdir. Kaçınan bağlanma stiline sahip çocukların güvenli bağlananlara göre sosyal davranış gösterme ve akran mağduriyeti boyutlarında farklılık göstermezken akranları tarafından dışlanma ve akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek boyutlarında daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Güvenli bağlanan çocukların, kaçınan ve düzensiz bağlanma stiline sahip olan çocuklara göre akranları tarafından daha çok kabul gördükleri ortaya çıksa da, güvenli bağlanmış olanlar ve kararsız bağlanma stiline sahipler arasında bu boyutta bir farklılık gözlenmemektedir. Güvenli bağlanma ile akranları tarafından dışlanma boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında; bu ilişkinin erkeklerde kızlardan daha

güçlü olduğu görülmüştür. Düzensiz bağlanma stiline akran mağduriyeti ve ilişkisel saldırganlık ile yüksek düzeyde bağlantılı olduğu bulunmuştur (Seibert ve Kerns, 2015).

Düzensiz bağlanma stiline sahip olan çocuklar güvenli bağlananlara kıyasla, anneleri tarafından daha az sosyal ve daha çok asosyal olarak kodlanmıştır. Düzensiz bağlanma stiline sahip olan çocukların akranları ile en çok problem yaşayan grubu oluşturduğu ve bu durumun ilerleyen zamanlarda bu çocuklar için problemler akran etkileşimleri risk grubunu oluşturabileceği söylenmektedir. Kaçınan bağlanma stiline sahip çocukların akran etkileşimlerinde yaşadıkları problemlerin nedeninin çocukların birbirlerini bu grubu oluşturan çocukları dışlamak adına etkilemeleri ve bu grubu oluşturan çocukların kendilerini akran grubunun dışında tutmaları olabileceği düşünülmektedir. Kararsız bağlanma stiline sahip olan çocukların akran etkileşimi güçlükleri yaşadıkları bulunmuştur. Düzensiz bağlanma stiline sahip çocukların ise akran etkileşimlerinde en çok problem yaşayan grup olduğu bulunmuştur. Kaçınan bağlanma stiline sahip çocukların etkileşim kurma ve akranları tarafından kabul görme konularında büyük problemler yaşadıkları gözlemlenmiştir (Seibert ve Kerns, 2015).

Endişeli ve kaçınan bağlanma stiline sahip olduğu belirlenen çocukların duygusal olarak düşmanca ve akranlarına karşı asosyal davranışlar sergiledikleri ve gereksiz durumlarda dikkat çekmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Endişeli ve dirençli bağlanma stiline sahip olduğu görülen çocukların daha çok düşünmeden hareket eden, kolayca hayal kırıklığı yaşayan, genel olarak pasif ve çaresiz görünen ve gereksiz durumlarda dikkat çekmeye çalışan çocuklar olduğu görülmektedir (Bowlby, 1990).

Çocukların akranları ile etkileşimlerini incelerken birkaç özelliğe dikkat etmenin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek; duygusal tutarlılık ve sosyal yeterlikle şekillenen paylaşma, rehberlik etme, nazik olma, tehlikeden, şiddetten koruma, duygudaşlık, işbirliği, nezaket, yardım etme gibi başkalarının yararına yapılan, gönüllü davranışlar olarak açıklanabilmektedir (Salı, 2014). Sosyal etkileşimin, iki ya da daha fazla insanın sözel, fiziksel ve duygusal olarak birbirini etkilediğinde gerçekleştiği söylenmektedir. Psikologlar, yakın ilişki kavramını ebeveynler, öğretmen, iş arkadaşları, eş ve yakın arkadaşlar gibi kişilerle bağlılığa dayalı olarak kurulan ilişkiler şeklinde tanımlamaktadır. Kurulan bu ilişkilerin sık iletişimi ve uzun süreyi kapsarken aynı zamanda farklı etkinlik ve olayları da

içerdiği bilinmektedir. Yakın ilişkilerin diğer bir özelliğinin insanların birbirini güçlü bir şekilde etkilemesi olduğu söylenmektedir. Kurulan her sosyal ilişkide kişilerin yaptıkları hareket ve davranışlar için farklı tercihlere sahip olduğu ve diğer kişileri kendi amaçları doğrultusunda etkilemeye çalıştıkları belirtilmektedir. Sosyal güç olarak bilinen bu terim kişinin karşısındaki bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını etkileme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Sears, Peplau ve Taylor, 1991b).

Tüm insanların bir topluluğun üyesi olduğu ve topluluk olmanın her insanın hayatında önemli etkilere sahip olduğu söylenmektedir. Aile topluluğunun her insanın sahip olduğu ve çocuğun zamanının çoğunu bu topluluktaki ebeveyn ve kardeşleri ile geçirdiği bilinmektedir. Çocuğun büyüdükçe mahalledeki oyun arkadaşları, okul arkadaşları, spor takımları, kulüpler ve iş arkadaşları ile daha büyük sosyal topluluklar içerisine girdiği söylenebilir (Sears, Peplau ve Taylor, 1991a).

Bireylerin sosyal yeterliğe sahip olabilmeleri için sosyal becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Sosyal beceriler ise akran etkileşimleri ile yakından ilgilidir ve karşılıklı ilişki halindedir. Akran etkileşimleri ile çocuklar sosyal becerileri öğrenmek açısından birçok fırsata sahip olabilmektedir (Ogelman ve Topaloğlu, 2012).

Başkalarını düşünme yani özgecilik, gönüllü olarak gerçekleşen ve sonucunda hiçbir beklenti olmayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Sosyal davranışlar ise daha geniş bir kategori olup birine yardım etmeyi amaçlayan her davranışı kapsamaktadır. Fakat her sosyal davranışın başkasına yardım etmeyi amaçlamadığı belirtilmektedir. Başkalarını etkilemek ya da kişisel bir amaç uğruna yapılan sosyal davranışların başkalarını düşünmeyi içermediği söylenmektedir. Sosyal davranışların zamanla süregeldiği ve kişinin kendi ilgileri doğrultusunda gönüllü bir şekilde gerçekleşen yardımı amaçlayan davranışlar olduğu bilinmektedir (Sears, Peplau ve Taylor, 1991c).

Günlük yaşam deneyimlerinin çoğunda sosyal davranış örneklerine rastlamak mümkün olmaktadır. Bebeklerin yetişkinlerin sağladığı bakım ve yardımlardan faydalanması buna örnek olarak verilebilmektedir. Yaşam boyunca, ebeveyn ve arkadaşlar yardım ve destek kaynakları olarak görülmektedir. Çalışmalar sıklıkla insanların birbirine çeşitli yollarla yardım ettiklerini kanıtlamaktadır. Yardıma yönelik davranışların küçük çocuklarda bile görüldüğü bilinmektedir. Strayer, Wareing ve Rushton (1979) yaptıkları çalışmada 3-5 yaş arası çocukları oyun saatlerinde

gözlemlemiş ve sonuç olarak her çocuğun bir saat içerisinde ortalama 15 adet yardım davranışı gösterdiğini ortaya koymuştur (akt: Sears, Peplau ve Taylor, 1991c). Bu davranışlar bir arkadaşına oyuncak vermeden, üzgün olan arkadaşını sakinleştirmeye ve öğretmenine yardım etmeye kadar değişkenlik göstermiştir.

Sosyal davranışların insanlar arasındaki ilişkilerden etkilendiği ve birçok teorisinin sosyal davranışları açıklamaya yönelik olduğu belirtilmektedir. Bunlardan birinin karar verme teorisi olduğu ve bu teorisinin kişilerin yardıma ihtiyaç duyulan durumlar hakkındaki yargılarından etkilendiği söylenmektedir. Bu teori, yapılan yardım davranışlarının kazanılacak bir yarara yönelik olarak gerçekleştirildiğini savunmaktadır. Bir diğer teorisinin ise öğrenme yaklaşımı olduğu söylenmektedir. İnsanların yardım etmeyi öğrendiği basit pekiştirici ve model alma durumlarını takip ettikleri söylenmektedir. Sosyobiologlar ise yardıma yönelik davranışları evrimin bir mirası olarak görmektedir. Bu kişiler, sosyal kuralların öneminin vurgulanmasını ihtiyaç duyulduğunda insanları yardım etme gerekliliğine yönlendirdiğini savunmaktadır (Sears, Peplau ve Taylor, 1991e).

Arkadaşlık ilişkileri ile sosyallik bir arada düşünüldüğünde; arkadaş sahibi olmanın çocukların kendi akran gruplarına aktif katılımını destekleyici nitelikte olduğu söylenmektedir. Sürekli arkadaşı olan çocukların sadece bir kereliğine arkadaşlık kuran çocuklara göre daha sosyal oldukları, arkadaşları tarafından yüksek kabul gördükleri, daha az utangaç oldukları ve akranlarından daha az uzaklaştıkları görülmüştür. Arkadaşı olmayan çocukların arkadaşlık kurma ve sürdürmede yaşadıkları sıkıntıların onların daha utangaç ve kaçınan yapılarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu durumun, arkadaş olmayan çocukların oyun oynama ve kurma fırsatlarından yararlanamamalarına neden olurken sosyal becerilerinin gelişimlerini de olumsuz yönde etkilediği savunulmaktadır. Aynı zamanda, arkadaş olmayan çocukların kaçınma davranışlarının akran grubu tarafından ilgisizlik ve oyun kurmak istememe durumu olarak algılanmasına neden olabileceği söylenmektedir. Kararlı düzeydeki çocukların arkadaş edindikleri ve arkadaşlıklarını sürdürebildikleri bilinmektedir. Bu çocukların daha iyi sosyal beceriler sergiledikleri, çatışmaları çözmede ve işbirliği yapmada daha iyi becerilere sahip oldukları görülmüştür. Bu gelişen becerilerin çocukların nitelikli arkadaşlıklar kurma ve sürdürmede başarılı olmalarına destek olduğu söylenmektedir. Uzun süreli devam eden arkadaşsız kalma durumunun çocuklar için problem durumları yarattığı, hiç arkadaş olmayan çocukların kısa süreli arkadaş edinip bırakan çocuklara

kıyasla daha büyük problemlerle karşılaştıkları savunulmaktadır (Proulx ve Poulin, 2013).

Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek; okul öncesi çocuklarda yalnız oynama ve yalnız olmayı sevmeme, akranları ile arasına mesafe koyma, akranlarından kaçınma, akran etkinliklerinden uzak durma ve genellikle bir şeyle ilgilenmeme olarak açıklanabilmektedir (Gülay, 2009).

Akranlarına karşı saldırganlık; en genel tanımı ile başkalarını incitme niyetiyle yapılan her davranış saldırgan davranış olarak tanımlanmaktadır. Saldırgan duyguların ise içsel bir durum olduğu ve bunları dışarıdan gözlemlemenin zor olduğu vurgulanmaktadır. Öfkenin krizler ve hayal kırıklıkları sonucu olduğu ve bunun saldırgan davranışları tetiklediği söylenmektedir. Fakat her öfkeli insanın her zaman saldırgan davranmadığı ve her saldırgan davranan kişinin ise öfkeli olmadığı olasılıklar dahilinde olduğu bilinmelidir. Saldırgan davranışların geçmiş öğrenmelerle bağlantılı olduğu söylenmektedir. Yeni doğan bir bebeğin saldırgan duygularını göstermesi oldukça dürtüsel nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bebekler istedikleri olmadığında ağlama, kollarını çırpma ve ellerindekileri çevreye atma davranışı gösterebilirler. Fakat bebekler diğer insanların varlığını farkedemez ve doğal olarak onları incitmeyi düşünemezler. Bu durum, bebek diğer kişilerin varlığını farketmeye başladığı zamanlarda değişmektedir. Artık bebek öfkesini karşılarındaki kişilere göstermeye başlayabilmektedir. Bu gelişimin öğrenmeden kaynaklı olduğu söylenmektedir. İnsanlar bazı kişilere ve durumlara karşı saldırgan davranışlar göstermeyi, bazı kişilere ve durumlara karşı saldırgan davranışlar göstermemeyi ve başkalarına karşı öfkelerini bastırmayı öğrenmektedir. Bu alışkanlıkların hepsinin saldırgan davranışları kontrol etmede hayati öneme sahip olduğu söylenmektedir (Sears, Peplau ve Taylor, 1991d).

Taklitin çocuk davranışlarını şekillendiren en önemli mekanizmalardan biri olduğu vurgulanmaktadır. Tüm insanların özellikle çocuklar olmak üzere başkalarını taklit etme eğilimi gösterdikleri bilinmektedir. Taklit etme davranışı neredeyse tüm davranışlar için geçerli olup saldırgan davranışları da içermektedir. Çocuklar saldırgan davranışlar gösteren ya da bu davranışlarını kontrol eden kişileri gözlemlemekte ve taklit etmektedirler. Bunun sonucunda, çocuğun saldırgan davranışlarını gözlemlediği kişilerin davranışları şekillendirmektedir. Pekiştirme, saldırgan davranışları öğrenmeyi

yöneten diğer bir mekanizma olarak tanımlanmaktadır. Belirli bir davranış ödüllendirildiğinde kişinin bu davranışı tekrar etme olasılığı yüksektir. Benzer şekilde, bir davranış cezalandırıldığında kişi bu davranışı tekrar etmemeye çalışmaktadır. Çocuklar bazı insanları diğerlerinden daha fazla taklit etmektedir. Çocukların onlar için önemli, güçlü, başarılı olan ve hoşlandıkları kişileri taklit etmeleri daha olası bir durumdur. Ebeveynler bu kriterlere uyan ve çocuklarına özellikle hayatlarının ilk yıllarında rol model olan kişiler olarak önem teşkil etmektedirler. Ebeveynler çocukların davranışlarını pekiştirme ve taklit etme konusunda kaynak kişiler olsa da çocuğun gelecekteki saldırgan davranışlarını ebeveynlerin çocuğa karşı tutumları ve örnek davranışları belirlemektedir (Sears, Peplau ve Taylor, 1991d).

Okul öncesi dönemdeki çocukların akranlarına uyguladıkları saldırgan davranışların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde; fiziksel saldırganlığın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bunun sonucunda, erkeklerin fiziksel saldırganlık puanlarının kız çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların cinsiyetine göre ilişkisel saldırganlık puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Uysal ve Dinçer, 2013).

Aşırı hareketlilik; çocukluk döneminin normal özelliklerinden biri olarak belirtilmektedir. Hareketliliğin yaşlıtlarına göre belirgin olarak fazla olma durumu ve bu davranışların oyun, okul gibi ortamlarda, arkadaş, aile veya öğretmenler için sorun oluşturduğu durumlarda aşırı hareketlilikten bahsedilebileceği söylenmektedir. Başka bir deyişle, hareketliliğin çocuğun işlevselliğini etkilediği durumlarda aşırı olarak değerlendirilebileceği vurgulanmaktadır (Kayaalp, 2008).

Fettahoğlu ve Özatalay (2006) normal hareketlilikte davranışın bir amaca yönelik olurken aşırı hareketlilikte davranışın amaçsız olduğunun altını çizmektedir. Bu durum aşırı hareketlilik ile normal hareketlilik arasındaki en önemli fark olarak belirtilmektedir. Aşırı hareketli öğrencilerin dikkat toplamaları gereken durumlarda hareketlerini kontrol etmekte daha çok zorlandıkları söylenmektedir (akt: Özmen, 2010).

Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma; kaygının çocuğun normal gelişiminin bir parçası olan duygulardan birisi olduğu ve gelişimle paralel olarak farklı şekillerde ortaya çıktığı söylenmektedir. Örnek olarak; ayrılık kaygısı, kardeş kaygısı, okul kaygısı verilebilir. Aslında kaygı tehlikeli durumlar karşısında uyarıcı veya uyum sağlayıcı bir

tepki olarak bilinmektedir. Kaygının öğrenilen bir duygu olduğu ve annelerin kaygı düzeyinin çocukların kaygı düzeyini etkileyebileceği söylenmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Kaygı ve korku durumları çocuklarda; çabuk ağlama, başkalarını suçlama, çabuk vazgeçme, yeni olan durumlardan çekinme ve korkma eğilimi gösterme, konuşma güçlükleri şeklinde görülebilmektedir. Bunlara ek olarak, bu çocukların mutsuz, sıkıntılı, ağlamaklı, gergin oldukları ve bu çocuklarda seyirme-tik durumları görülebilmektedir (Gülay, 2009).

Akranları tarafından dışlanma; okul öncesi dönemde, çocukların akranlarının etkinliklerine katılamadıkları ve akranları tarafından görmezden gelindikleri gözlemlenebilir. Bu çocuklar diğer çocuklar tarafından pek sevilmebilir ve akranları onlarla oynamayı reddedebilir. Dışlanan çocuklar, akranları tarafından oyun arkadaşı olarak seçilemeyebilir ve akranları bu çocukları görmezden gelip onlarla alay edebilirler (Gülay, 2009).

Akranlar tarafından kabul edilme düzeyinin; okula uyum ile ilgili okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme değişkenlerini anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Sonuçlara göre, akranlar tarafından kabul edilme düzeyi, okula uyum değişkenleri içinde en yüksek düzeyde okuldan kaçınmayı yordayabilmekte olup sırasıyla okulu sevmeye, işbirlikli katılım ve kendi kendini yönetme değişkenleri takip etmektedir (Gülay ve Erten, 2011).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çocuklukta bağlanmanın okul öncesinde sosyal etkileşimlerle bağlantısı, okul öncesinde öğretmene bağlanma, okul öncesinde öğretmen ve akranlarla etkileşimler, okul öncesinde öğretmen ve akranlarla etkileşimlerin gelecek okul yılları ile bağlantısı ile ilgili konuları içeren çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) 4-6 yaş grubu ile yaptıkları çalışmada yaş, cinsiyet, birlikte yaşanan kişiler ve okula devam yılı değişkenlerinin sosyal beceriler üzerinde fark yarattığını göstermektedir. Bunun sonucunda, iki ebeveyniyle de birlikte yaşayan çocukların sadece anneleri ile yaşayanlara göre daha iyi iletişim becerilerine sahiptirler. Dört yaş grubundaki çocukların beş yaşa göre beceri yetersizliği gösterdiği

görülürken kendilerini ifade etme becerilerinin geliştikçe sosyal yeterlilikte artış yaşanabilmektedir. Kız çocukların erkeklere göre uyum becerilerinde daha geride kaldıkları ve bunun ebeveynlerin cinsiyete dayalı tutumları gibi nedenleri olabileceği savunulmaktadır.

Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer (2007) akran etkileşimlerinin gelişim aşamalarını gözden geçirmeyi, bu etkileşimlerin önemini vurgulamayı ve bu etkileşimlerde yaşanan problem durumlarını saptamayı amaçladıkları çalışmada olumlu akran iletişimlerinin çocukların birlikte olma ve paylaşma gibi değerlerini desteklerken onların iletişim becerilerini kazanmalarına, problem durumlarıyla başa çıkabilmelerine destek olduğunu belirtmiştir. Akran etkileşimlerinin çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini desteklemede büyük katkılar sağladığı ve kurulan etkileşimlerin gelecekteki sosyal davranışlar ve akademik performans üzerinde önemli bir belirleyici olduğu söylenmektedir.

Gülay (2011) yaptığı çalışmada okula uyum düzeyleri ile akran ilişkilerinin farklı boyutları arasındaki ilişkiyi okul öncesi dönem çocukları üzerinde farklı dönemlerde incelemiştir. Araştırmaya beş-altı yaş grubundan 76 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları; iki dönemde ölçülen çocukların okula uyum düzeylerinin olumlu sosyal davranış düzeyini pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Okula uyum düzeyinin artması olumsuz akran davranış düzeylerini azaltırken başkalarına yönelik olumlu sosyal davranış düzeyini artırmaktadır. Güz döneminde ölçülen okula uyum düzeyinin bahar döneminin sonunda ölçülen akran etkileşimleri ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmaktadır. Ayrıca, çalışma sonucunda okulun ilk zamanlarında yakalanan uyum düzeyinin yıl içindeki akran ilişkilerini etkileyebildiği savunulmaktadır.

Kıldan (2011) araştırmasında öğretmen-çocuk ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya ilköğretim ve anaokulunda görev yapan farklı branşlardan 276 öğretmen ve bu okullardaki 1104 çocuk (552 kız, 552 erkek) katılmıştır. Araştırma sonuçları, deneyim yılı ve branş, sınıf, cinsiyet ve okul öncesi eğitim görmenin öğretmen-çocuk ilişkilerini etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin ve çocukların özellikleri birlikte değerlendirildiğinde; öğretmen-çocuk ilişkilerini öğretmenlerin deneyim yılı, öğretmenlerin branşı, çocukların okul öncesi eğitim görmeleri ve çocukların cinsiyetinin etkilediği bulunmuştur. Çalışma sonucunda,

çocukların ve öğretmenlerin çeşitli özelliklerinin öğretmen-çocuk ilişkilerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Ogelman ve Sarıkaya (2013) çalışmasında okul öncesi çocuklarının akran ilişkileri değişkenlerinin beş ve altı yaşta anlamlı düzeyde değişiklik göstermediğini incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya beş ve altı yaş grubundan 78 çocuk ve yedi anaokulu öğretmeni katılmıştır. Çalışma bulguları, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, sosyal olmayan davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin altı yaşta daha düşük sonuçlar alırken olumlu sosyal davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir bulgu, çocukların beş ve altı yaşlarında akran ilişkilerindeki bazı özelliklerde değişiklik gösterdiğini belirtmektedir. Bu özellikler akranlarına karşı saldırganlık, olumlu sosyal davranış, sosyal olmayan davranış, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve akran şiddetine maruz kalma düzeyi olarak sıralanmıştır.

Ogelman ve Sarıkaya (2014) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran etkileşimleri üzerindeki yordayıcı etkisini incelenmiştir. Çalışmaya beş-altı yaş grubundan 175 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda, sessiz oyun davranışları ile çocuklarının akran etkileşimleri anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Sessiz oyun oynayan çocuklarda akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve sosyal olmayan davranış düzeylerinin yüksek ve olumlu sosyal davranış düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Sosyal oyun davranışlarının çocukların akran etkileşimleri ile bağlantılı olduğu bulunmuştur. Çalışma bulgularında, çocukların yalnız-pasif oyun davranışları ile akran etkileşimleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Çocukların yalnız-pasif oyun düzeylerinin, olumlu sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma değişkenleri üzerinde ekili olduğu görülmektedir. Çalışmanın son bulgusu, itiş-kakış oyun davranışları ile çocuklarının akran etkileşimleri arasındaki anlamlı düzeyde ilişki olduğudur. Çocukların itiş-kakış oyun düzeyleri aşırı hareketlilik ve akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerini pozitif yönde ve olumlu sosyal davranış düzeylerini negatif yönde yordamaktadır.

Salı (2014) yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının akran etkileşimlerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından

incelenmesini ve akran etkileşimleri ve akranların şiddetine maruz kalma arasındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmaya beş-altı yaşlarında, 127 kız 116 erkek olmak üzere toplam 243 çocuk katılmıştır. Sonuç olarak, cinsiyet, yaş ve eğitim alma şekli değişkenlerinin farklılık yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca akran şiddetine maruz kalma puanı ile akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akran şiddetine maruz kalma puanı ile sosyal davranışları gösterme puanları ilişkili olarak saptanmıştır.

Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz (2015) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 60-72 aylık 224 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda; güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlananlara göre kaygı-içedönüklük düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bağlanma biçimleri ile duygu düzenleme becerileri bağlantılı bulunmuştur. Güvensiz bağlanmanın erkek çocuklarda daha fazla görüldüğü ve erkek çocukların kızlara oranla daha fazla kızgın-saldırgan davranış sergiledikleri görülmüştür.

Ogelman, Körükçü ve Ersan (2015) yürüttükleri çalışmada beş-altı yaş çocuklarının anneleri ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerinin, akran etkileşimleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya beş-altı yaşında 306 çocuk, anneleri ile 30 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçları, anne-çocuk çatışma düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik değişkenleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Anne-çocuk çatışma düzeyinin akranlara karşı asosyal davranış, akranlar tarafından dışlanma ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini yordamadığı belirlenmiştir. Anne ile çocuk arasında kurulan ilişkinin olumlu özellikler taşımasının, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenleri ile ilişkili olarak saptanmıştır. Fakat bu ilişkinin olumlu özellikler taşıması ile akranlara karşı asosyal davranış gösterme ve akranlar tarafından dışlanma ile anlamlı bir ilişkisi yoktur. Öğretmen-çocuk çatışma ve yakınlık düzeyi, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı

sosyal davranış, akranlarına karşı asosyal davranış, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranlar tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenleri ile bağlantılıdır. Öğretmen-çocuk bağlanma düzeyinin, çocukların akranlarına karşı asosyal davranış gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik ile ilgili bulunurken akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma değişkenleri ile ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Ogelman, Seçer, Gündoğan ve Bademci (2015) 68-72 aylık okul öncesine ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle etkileşimlerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Çalışmaya 64 çocuk katılmış olup 34'ü ilkokula ve 30'u ise okul öncesi eğitime devam etmektedir. Çalışma sonucunda, sınıf türü okula uyum değişkenleri (işbirlikçi katılım, kendi kendini yönetme, okuldan kaçınma, okulu sevmeye) üzerinde farklılık oluşturmamıştır. Okul öncesi ve ilkokula devam eden çocukların öğretmen-çocuk etkileşimi açısından farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Öğretmen çocuk ilişki ölçeği yakınlık, bağımlılık alt boyutları ve ölçek genelinde okul öncesi eğitime devam eden çocukların daha yüksek puanlar aldıkları görülürken çatışma alt boyutunda ilkokula devam eden çocukların daha yüksek puanlar almışlardır. Okul öncesi programının çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmesi ve çocukların dikkat sürelerinin önemsenmesi bu farklılığa neden olan etkenler olarak görülmektedir. Okul öncesi sınıfların mevcudunun ilkokul sınıflarına göre daha az olması da öğretmen-öğrenci etkileşimini etkileyen nedenler arasında sayılabilmektedir. Okul öncesine ve ilkokula devam eden iki grup arasında okula uyum açısından farklılık bulunmamıştır. Bu durumun nedeninin ilkokul birinci sınıfa giden çocukların okul öncesi eğitim almış olmaları ve bunun sonucunda okulun genel yapı ve düzenine alışkın olmaları olduğu söylenmektedir. Aynı zamanda birinci sınıfın uyum ve hazırlık süreçlerinin bu durumu doğurmuş olabileceği de düşünülmektedir.

Şahin ve Arı (2015) yaptığı çalışmada altı yaş çocukların bağlanma örüntüleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 70 kız 67 erkek olmak üzere toplamda 137 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada altı yaş çocukların bağlanma örüntülerine göre duygu düzenleme becerileri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülürken güvenli bağlanan çocukların kaçınmacı ve negatif bağlanan çocuklara göre daha yüksek duygu düzenleme becerileri puanlarına sahip olduğu saptanmıştır.

Dereli (2016) yaptığı çalışmada öğretmen-çocuk etkileşiminin çocukların sosyal yetkinlik davranışları ve sosyal problem çözme becerilerini ile olan ilişkisini belirlemiştir. Çalışma grubunu beş-altı yaş aralığında 167 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma bulguları, öğretmen-çocuk ilişki ölçeği alt boyutları ile sosyal yetkinlik ve davranış ile sosyal problem çözme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve anlamlı düzeyde yordayıcı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen-çocuk ilişki ölçeğinin yakınlık ve çatışma alt boyutlarının sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeğinin sosyal yetkinlik alt boyutunda önemli etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk ilişki ölçeğinin yakınlık alt boyutu ile sosyal davranış arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki varken fiziksel saldırganlık ile aralarında olumsuz ve anlamlı bir ilişki olduğu savunulmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişki ölçeğinin yakınlık alt boyutu okul öncesi dönem çocuklarının olumlu sosyal davranışlarını olumlu yönde yordarken çatışma alt boyutu akranlarına karşı saldırganlık ve aşırı hareketliliği olumlu yönde, olumlu sosyal davranışı ise olumsuz yönde yordamaktadır. Öğretmen-çocuk ilişki ölçeğinin bağımlılık alt boyutu ile akranlara ve yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme ve toplam sosyal problem çözme arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Hamre ve Pianta (2001) çalışmalarını 179 çocukla anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan süreçte gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacı, anaokulu öğretmenlerinin öğrencileri ile olan etkileşimleri hakkındaki algılarının öğrencilerin okulla ilgili durumlarını ne kadar tahmin edebildiğini belirlemektir. Bu çalışmada, anaokulu öğretmenleri çocukların davranışlarını ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin kalitesini değerlendirmiştir. Daha sonrasında birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar yapılan izleme çalışması akademik dereceleri, standart test sonuçlarını, çalışma alışkanlıkları durumlarını ve disiplin kayıtlarını içermektedir. Anaokulundaki etkileşimden kaynaklı olumsuzlukların (çatışma ve bağımlılık) sekizinci sınıf süresince akademik ve davranışsal problemlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu problemlerin gözlemlendiği öğrencilerin genellikle erkek öğrenciler ve anaokulunda yüksek derecede davranış problemleri yaşayan çocuklar olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonuçları, erken çocukluktaki öğretmen-öğrenci etkileşiminin ilkökulda gözlemlenen akademik ve davranışsal sonuçlar için eşsiz bir tahmin edici rol oynadığını, anaokulunda

olumsuzluklar hakkındaki yazılan raporların öğrencilerin ilkokuldaki ders notları, standart test sonuçları ve çalışma alışkanlıklarına yönelik tahminlerde bulunmayı sağlayacak önemde olduğu görülmüştür. İlişkisel olumsuzluğun, özellikle davranışsal zorluklar konusunda risk grubunu oluşturan ve erken çocuklukta davranış problemleri yaşayan çocuklar için ortaokuldaki davranışsal sonuçları tahmin edici özellikte olduğu söylenmektedir. Bu çalışmada, öğretmen-öğrenci etkileşim kalitesinin davranışsal sonuçları akademik sonuçlardan daha güçlü bir şekilde öngördüğü söylenmektedir. Çalışmada, olumsuz ilişkisel durumun erkek öğrenciler için sonraki disiplin problemlerinin güçlü bir yordayıcısı olduğu söylenmektedir. Ayrıca öğretmeni tarafından yüksek davranış problemleri yaşadığı söylenen çocukların anaokulu öğretmeni ile etkileşiminde yaşadığı olumsuzluğun derecesinin çocuğun çalışma alışkanlıkları ve disiplin ihlalleri konusunda güçlü bir tahmin edici özelliğe sahip olduğu görülmüştür. Nadiren davranışsal problemler yaşayan ve öğretmeni ile etkileşiminde düşük olumsuzluk seviyesine sahip olan çocukların gelecekte davranışsal zorluklardan kaçınma ihtimallerinin öğretmeni ile etkileşiminde yüksek olumsuzluk seviyelerine sahip olan çocuklara oranla daha fazla olduğu söylenmektedir. Bu çalışma sonucunda, kız ve erkek çocukların öğretmen-öğrenci etkileşiminin farklı yönlerinden beslendiği, anaokulu öğretmeni ile düşük çatışma ve bağımlılık düzeyine sahip olan erkek çocuklar ve öğretmeni ile daha yakın ilişkiler kuran kızların gelecek yıllarda daha az davranışsal problemler yaşadıkları ortaya konmaktadır.

Beyazkürk ve Kesner (2005) yaptığı çalışmada Türkiye ve Birleşmiş Milletlerde algılanan öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Çalışmada, çocuklarla kurulan olumlu etkileşimlerin onlar için büyük önem taşıdığını ve Türkiye’de gelişim psikolojisi ile ilgili yeni bilgilerin öğretmenler ve bakım veren profesyonel kişiler arasında son zamanlarda yayılmaya başlandığı söylenmektedir. Çalışma sonuçları, Türk öğretmenlerin diğerlerine göre öğretmen-öğrenci etkileşiminde daha fazla yakınlık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde çatışmaya bakıldığında, iki kültür arasında farklılık gözlenmemiştir. Böylece, çalışma hipotezlerinden biri olan Türk öğretmenlerin öğrencileriyle diğerlerine göre daha fazla çatışma yaşadıkları hipotezinin doğrulanamadığı görülmüştür. Çalışmada birleşmiş milletlerdeki öğretmenlerin Türk öğretmenlere göre öğretmen-öğrenci etkileşiminin önemi konusunda farkındalıklarının daha yüksek olduğu iddia edilmektedir. Sonuçlara bakıldığında, öğretmen-öğrenci etkileşiminin öneminin bilinmesinin öğretmen-öğrenci

etkileşiminin kalitesini yordamada önemli bir faktör olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmen-öğrenci etkileşimini etkileyen temel farklılığın iki kültür arasındaki bireyci ve toplumcu yapının olduğu söylenmektedir.

Goodvin, Meyer, Thompson ve Hayes (2008) tarafından yapılan çalışma boylamsal olup, okul öncesi çocukların kendini anlama süreçlerindeki istikrar ve değişimi incelenmektedir. Aynı zamanda çalışmada, çocukların kendini anlama süreçlerinin çocuğun bağlanma güvenliği ve anneye bağlı olumsuz duyguları ile olan ilişkisine bakılmıştır. Çalışmaya çocuklar anneleri ile katılırken, çalışmaya katılan çocukların dört ve beş yaşlarındaki benlik algıları, bağlanma güvenlikleri ve anneye bağlı olumsuz duyguları değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçları, okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik özelliklerine ilişkin tutarlı görüşleri olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucu, güvenli bağlanan çocukların kendilerini güvensiz bağlanan çocuklardan daha olumlu, kabul gören olarak algıladıklarını ve bu bağlamda kişiliklerine yatırım yapabildiklerini göstermektedir.

Raikes ve Thompson (2008) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada bebeklik ve erken çocuklukta olmak üzere bağlanma stilleri ölçülmüş ve ebeveynlik kalitesine bakılmıştır. Çalışmanın amacı, çalışmaya katılan çocukların 54 aylık olup ilkökula başlamalarıyla birlikte akranları ile ilgili duygu ve düşüncelerindeki farklılıkları tahmin etmektir. Çalışma sonuçlarına göre, çocukların akran etkileşimlerini değerlendirmedeki bireysel farklılıkları ve çocukların bağlanma güvenlikleri arasında bir bağlantı olduğu bulunmuştur. İki ve üç yaşında olan ve güvenli bağlanmış çocukların daha uyumlu sosyal davranışlar gösterdiği ve akran etkileşimleri hakkında beklentiler oluşturdıkları görülmüştür. Bu çalışmada, ebeveyn tutumlarının kalitesinin çocuğun akran etkileşimini nasıl algıladığıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Hassasiyet içeren ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri ile daha çok ilgili olduğu görülürken depresif belirtilerin ise olumsuz bağlanma stilleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, çalışma, annenin depresif belirtilerinin çocuğun sosyal ve bilişsel süreci ile olumsuz ilişkisi olduğunu kanıtlayan verilere sahiptir. Çocuğun sosyal ve bilişsel sürecinin hem annenin hassasiyeti hem de çocuğun bağlanma güvenliği ile ilişkili olduğu söylenmektedir. İlk üç yılda gösterilen ebeveyn tutumlarının güçlü bir şekilde çocukların okul öncesi yıllarının sonunda gösterdikleri akranlarına ilişkin algılarıyla bağlantılı olduğu görülmüştür. Güvensiz bağlanma ve anneden kaynaklı depresif belirtilerin, erkek çocukluk yıllarında çocukların sosyal

problem çözme becerileri konusunda büyük bir risk faktörü olduğu ve güvenli bağlanma stilinin yakın ilişkiler oluşturma ya da devam ettirme becerileriyle yakından ilişkili olduğu söylenmektedir. Güvenli bağlanmanın, birinci sınıf düzeyindeki çocuklarda daha yeterli sosyal problem çözme becerileri kazandırdığı ve akranlar arasındaki yalnızlık düzeyini düşürdüğü görülmüştür. 24 aylık ve güvensiz bağlanma stiline sahip çocuklar ile 54 aylık depresif belirtiler gösteren anneye sahip çocukların, güvensiz bağlanan fakat annelerinin yüksek depresif belirtiler göstermeyen çocuklara kıyasla sosyal problem çözme becerilerinde önemli bir düşüş yaşadıkları söylenmektedir. Güvenli bağlanmanın çocuklarda, yakın ilişkileri geliştirme ve sürdürmede daha yetkin olma, daha gelişmiş sosyal problem çözme becerilerine sahip olma ve birinci sınıfa geçişte yalnızlık duygusunda azalmaya neden olmaktadır. Tüm bunların, çocukların diğerleri ile ilgili olumlu etkileşimler geliştirme ve yakın ilişkileri sürdürme becerilerini ölçen özellikler olduğu ve bu nedenle çocukların bağlanma hikâyelerine karşı daha duyarlı olduğu söylenmektedir. Çalışma sonucunda, güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların daha az olumlu sosyal özelliklere sahip olduğu, karşı koyma davranışı gösteren çocukların güvenli bağlananlara kıyasla daha yalnız olduğu ve küçük yaşta karşı koyma davranışı gösterenlerin anasınıfında daha fazla yalnızlık gösterdiği gözlenmiştir. Çalışma sonucunda, erken çocukluktaki bağlanmanın ve ebeveynlik kalitesinin çocukluğun ilk yıllarında sosyal ve bilişsel gelişimi desteklediğini ve bu özellikler üzerinde güçlü etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Son olarak, kaliteli ebeveynliğin, çocukların akranlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini tahmin etmede etkili olduğu görülmüştür.

Fearon ve Belsky (2011) yaptıkları çalışmada ilkokul yıllarında öğretmenler tarafından raporlanan dışa dönük problemler ile erken çocukluktaki bağlanma arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişim Enstitüsü (NICHD) üzerinden 1364 çocukla gerçekleştirilmiştir. Beş kategorili bağlanma ölçütü kullanılmış olup bu beş kategori güvenli, güvensiz/kaçınan, güvensiz/dirençli, karışık ve sınıflandırılmayan olarak belirlenmiştir. Annelik duyarlılığı anne-çocuk ilişkilerinin videoya alınması sonucu değerlendirilmiş olup bu süreç çocuklar 15 aylık, bir yaş, üç yaş ve beşinci sınıfta iken tekrarlanmıştır. Çalışma bulguları, güvensiz bağlanmanın çocuklardaki dışa dönük problemlerin gelişimini destekleyen bir risk faktörü olduğunu ortaya koymaktadır. Kaçınan ve dağınık bağlanma stilinin yüksek dışa dönük problemlerde yordayıcı olduğu belirlenmiş olup

dağınık bağlanma stilinin etkilerinin ailenin süregelen bağlamsal riskleri, çocuğun cinsiyeti ve yaşı tarafından yönetildiği savunulmaktadır. Yapılan boylamsal çalışmalar sonucunda bağlanma ile okul yaşına gelmiş çocukların problem davranışları arasında kuvvetli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Karışık bağlanma stilinin etkilerinin zamanla artabileceği ve özellikle akranlarına karşı saldırganlık ve bağlanma problemleri gibi klinik sorunlarda rol oynayabileceği savunulmaktadır.

Cugmas (2011) yaptığı çalışmada anaokullarındaki çocukların serbest oyunları hakkında gözlemsel bir şema oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın bir diğer amacı; çocukların öğretmenleri ile bağlanma durumlarının çocukların bilişsel ve sosyal oyun davranışları, çocuğun serbest oyun süresinde akranları ve öğretmeni ile olan etkileşimi ve çocuğun kişilik özellikleri ile olan ilişkisine bakmaktır. Çalışma sonucunda; öğretmeni ile etkileşiminde güven duygusuna sahip olan çocukların daha fazla birlikte oyun oynadığı görülürken öğretmenine direnç gösteren çocukların birlikte oyunla daha az zaman geçirdiği görülmüştür. Öğretmeni ile etkileşiminde kaçınma davranışını daha sık gösteren çocukların, serbest oyun saatinde akranları ve öğretmeni ile daha az iletişim kurduğu gözlenmiştir. Öğretmenine karşı güvenli bağlanma davranışı gösteren çocukların öğretmenleri ile daha fazla etkileşime geçtiği görülmüştür. Akran etkileşimleri ile ilgili olarak, kendini güvende hisseden çocuklar akranları ve öğretmenleri ile serbest oyun saatinde daha fazla etkileşime geçmektedir. Erkek çocukların kızlardan daha fazla karşı gelme davranışı gösterdiği, kızların ise erkeklerden daha yumuşak başlı, düşünceli davranışlar gösterip, olumlu duygularını daha fazla ifade ettikleri söylenmektedir. Erkek çocukların zamanlarını daha fazla fonksiyonel oyunlar oynayarak geçirdiği görülürken kızların sembolik oyunu erkeklerden daha sık tercih ettiği gözlenmiştir. Çalışma katılan çocuklardan yaşları büyük olan grubun küçük gruba göre daha sosyal davranışlar gösterdiği ve büyük yaş grubunun serbest oyun zamanlarında akranları ile daha çok etkileşimde olurken öğretmenleri ile daha az etkileşime geçtiği görülmüştür. Çocukların yaşları büyüdükçe fonksiyonel ve seyirci oyunda azalma görülürken birlikte oyunda artış gözlenmiştir. Çocukların kişilik özelliklerinin; öğretmenleri ile olan bağlanmalarıyla, çoğunlukla birlikte oyun olmak üzere zamanlarını çeşitli oyunlar oynayarak geçirmeleriyle ve serbest oyun zamanlarında akranları ve öğretmenleriyle etkileşim halinde olmalarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışmada, uyumlu davranışlar gösteren çocukların daha güvenli oldukları görülürken bu çocukların daha az karşı gelme ve kaçınma davranışları

gösterdiği ve daha kolay organize oldukları görülmüştür. Hareketli olan çocuklar öğretmenleri ile olan etkileşiminde daha çok kaçınma ve karşı koyma davranışı göstermiştir. Çocukların öğretmenleri ile olan bağlanmaları çocukların kişilik özellikleri ile olumlu olarak ilişkili bulunurken bağlanmaları uyumlu davranışlar gösterme kategorisinde sınıflandırılmıştır. Çalışma sonuçları, son zamanlarda çocukların akranları ile olan etkileşimlerinin cinsiyetle bir ilişkisi olmazken yaşla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların akranlarıyla olan iletişimleri ile öğretmenleriyle olan iletişimleri arasında olumlu bir bağlantı bulunmuştur. Bu bağlantının çocukların kişilik özellikleri ve öğretmeni ile olan bağlanma stili ile açıklanabileceği vurgulanmıştır.

Proulx ve Poulin (2013) çalışmalarında anaokulu çocuklarının arkadaşlık kalıcılıkları ve okul yılı başında-sonunda çocukların karşılıklı arkadaşlık düzeyleri tanımlanmıştır. Çalışmanın amacı, farklı kararlılık düzeyindeki çocukların (kararlı, istikrarsız, arkadaş edinemeyen ve arkadaşı olmayan) sosyal davranışlarda farklılık gösterip göstermediklerini test etmektir. Kararlı düzeydeki çocuklar akranları ile arkadaşlığını sürdürebilen çocuklar olduğu istikrarsız düzeydekilerin ise kısa süreli arkadaşlar edindiği görülmektedir. Çalışmada arkadaşı olmayan çocukların sosyal davranışlar konusunda diğerlerinden olumsuz yönde farklılıklar gösterdikleri görülmüştür. Arkadaş sahibi olmanın çocukların kendi akran gruplarına olan aktif katılımını destekleyici nitelikte olduğu söylenmektedir. Bu çalışmanın bulguları, uzun süreli devam eden arkadaşsızlığın çocuklar için problem durumları yarattığını desteklemekte olup hiç arkadaşı olmayan çocukların kısa süreli arkadaş edinin bırakan çocuklara kıyasla daha büyük problemlerle karşılaştıklarını savunmaktadır. Sürekli arkadaşı olan çocukların sadece bir kereliğine arkadaşlık kuran çocuklara göre daha sosyal oldukları, arkadaşları tarafından yüksek kabul gördükleri, daha az utangaç oldukları ve akranlarından daha az kendilerini çektikleri görülmüştür. Arkadaşı olmayan çocukların arkadaşlık kurma ve sürdürmede yaşadıkları sıkıntılar onların daha utangaç ve kaçınan yapılarından kaynaklanabilmektedir. Bu durumun, arkadaşı olmayan çocukların oyun oynama ve kurma fırsatlarından yararlanamamalarına neden olurken sosyal becerilerinin gelişimlerini de olumsuz yönde etkilediği savunuluyor. Aynı zamanda, arkadaşı olmayan çocukların kaçınma davranışlarının akran grubu tarafından ilgisizlik ve oyun kurmak istememe durumu olarak algılanmasına neden olabileceği söylenmektedir. Kararlı düzeydeki çocukların çatışmaları çözme ve işbirliği yapma gibi daha iyi sosyal becerilere sahip oldukları görülmüştür. Bu gelişen becerilerin çocukların

kaliteli arkadaşlıklar kurmaları ve sürdürmelerinde başarılı olmalarına destek olduğu söylenmektedir. Arkadaş edinemeyen çocukların arkadaşları tarafından daha çok dışlandığı ve daha az sosyal olduğu görülürken arkadaşları olan çocukların daha az dışlanma ve utangaçlık yaşadığı, daha çok sosyal olduğu gözlenmiştir.

Hughes, Bullock ve Coplan (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada, erken çocuklukta öğretmen-çocuk etkileşiminin farklı tiplerinin çocuğun sosyal-duygusal anlamda işlevselliğini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada üç ilişki şekli tanımlanmış olup bunlar çelişkili, bağımlı ve bu iki bağlanma ilişkisinin karışımı olan karma gruptur. Çalışma sonucunda, çelişkili ilişki grubunda olan çocukların, öğretmenleri tarafından bağımlı ve karışık gruba göre daha saldırgan olarak adlandırılmaktadır. Bu çocukların öğretmenleri tarafından daha az sosyal olarak kodlanırken bu gruptaki çocukların karışık ilişki grubundakilerle arasında sosyallik konusunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu gruptaki çocukların karışık ilişki grubundaki çocuklarla kıyaslandığında, daha fazla tedirgin şekilde oyunlar oynadıkları ve daha az sosyal oyunlar oynadıkları görülmüştür. Bu gruptaki çocuklar karışık ilişki grubundaki çocuklarla kıyaslandığında, anne-babaya bağlı duygusal belirtiler, öğretmen tarafından kodlanmış endişe ve yalnızlık durumlarında anlamlı bir farklılık göstermemişlerdir. Bağımlı gruptaki çocuklar karışık gruptaki çocuklarla karşılaştırıldığında, öğretmenleri tarafından endişeli olarak rapor edilmiş olup iletişim problemleri ve saldırgan davranışlar konularında diğer gruplardan farklılık göstermemişlerdir. Aynı şekilde, bu gruptaki çocuklar ebeveynleri tarafından duygusal belirtiler, kendini yalnız hissetme, yetkinlik ve gözlenen sosyal oyunlar konularında diğer gruplardan farklılık göstermemektedir. Karışık ilişki tipine sahip olan üçüncü gruptaki çocuklar, sosyal-duygusal fonksiyon bozukluklarını en yaygın olarak gösteren grubu oluşturmaktadır. Bu gruptaki çocukların yüksek seviyede çelişkili ve bağımlı davranışlar gösterdiği, öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından duygusal belirtiler, endişe gibi içsel problemler ve akranlarına karşı saldırganlık gibi dışadönük problemleri fazlaca yaşadıkları ve diğer çocuklara kıyasla daha az sosyal oldukları belirtilmiştir.

Pinto, Verissimo, Gatinho, Santos ve Vaughn (2015) yapmış oldukları çalışmada çocuğun anne-babasıyla olan bağlanma kalitesi ve erken çocukluk döneminde kendini değerli görmesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada anne ve baba ile olan bağlanma ilişkisine bakılmıştır. Çalışma katılan çocuklar 2,5 yaşındayken bağlanma stillerine bakılmış ve beş yaşa geldiklerinde ise sosyal kabul görme durumları

incelenmiştir. Çalışmada, çocukların iki-üç yaşta ebeveyn-çocuk bağlanma algıları ile beş yaştaki kendine güvenleri arasındaki bağlantının test edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, anne ve babaya güvenli bağlanmanın ve akran kabulü görmenin, çocuğun kendine güvenini tahmin etmede çok önemli iki değer olduğu söylenmektedir. Anneye güvenli bağlanmanın çocuğun kendine olan güveni ile ilişkili olduğu fakat çocuğun kendine olan güvenini değerlendirmede önemli olmadığı bulunmuştur. Çalışmanın iki yıl sonra yapılan ölçümlerinde, bağlanma güvenliğinin çocuğun akran grubunda kendine güvenini tahmin etmede önemli rol oynadığı görülmüştür. Babaya bağlanmanın çocuğun kendine olan güvenini belirleyici olduğu görülürken anneye bağlanmanın böyle bir etkisi olmadığı görülmüştür. Çocuğun kendine güven duygusu geliştirmesinin sadece bağlanma güvenliği ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Çocukların akran grubunda olumlu kabul görmelerinin babayla olan zayıf bağlanmayı düşük düzeyde de olsa telafi ettiği söylenmektedir.

Seibert ve Kerns (2015) yaptıkları çalışmada güvensiz bağlanma stilleri ile akran etkileşimlerinin özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada çocuklar anne ve öğretmenleri tarafından değerlendirilirken akran etkileşimlerinin beş boyutu incelenmiştir. Bunlar, sosyal davranışlar, asosyal davranışlar, akranları tarafından dışlanma, akran mağduriyeti ve ilişkisel saldırganlık boyutlarıdır. Çalışma sonucunda, dağınık bağlanma stiline sahip olan çocukların güvenli bağlananlara göre daha az sosyal davranışlar gösterdiği görülmüştür. Öğretmen ve anneler kaçınan ve düzensiz bağlanma stiline sahip olan çocukların güvenli ve kararsız olanlardan daha asosyal davranışlar gösterdiklerini kodlamışlardır. Fakat öğretmenlerin kodlama sonuçlarının sadece erkek çocuklar için anlamlı olduğu da söylenmektedir. Kaçınan bağlanma stiline sahip çocukların güvenli bağlananlara göre sosyal davranış gösterme ve akran mağduriyeti boyutlarında farklılık göstermezken akranları tarafından dışlanma ve akranlarına karşı asosyal davranış gösterme boyutlarında daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Güvenli bağlanan çocukların, kaçınan ve düzensiz bağlanma stiline sahip olan çocuklara göre akranları tarafından daha çok kabul gördükleri ortaya çıksa da, güvenli bağlanmış olanlar ve kararsız bağlanma stiline sahipler arasında bu boyutta bir farklılık göstermemektedir. Güvenli bağlanma ile akranları tarafından dışlanma boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında; bu ilişkinin erkeklerde kızlardan daha güçlü olduğu görülmüştür. Dağınık bağlanma stiline sahip çocukların akran mağduriyeti ve ilişkisel saldırganlık ile yüksek düzeyde bağlantılı olduğu bulunmuştur. Dağınık bağlanma

stiline sahip olan çocuklar güvenli bağlananlara kıyasla, anneleri tarafından daha az sosyal ve daha çok asosyal olarak kodlanmıştır. Aynı zamanda bu çocukların akranları ile en çok problem yaşayan grubu oluşturduğu görülmüştür. Bu durumun ilerleyen zamanlarda bu çocuklar için problemler akran etkileşimleri risk grubunu oluşturabileceği söylenmektedir. Kaçınan bağlanma stiline sahip çocukların akran etkileşimlerinde yaşadıkları problemlerin nedeninin çocukların birbirlerini bu grubu oluşturan çocukları dışlamak adına etkilemeleri ve bu grubu oluşturan çocukların kendilerini akran grubunun dışında tutmaları olabileceği düşünülmektedir. Kararsız bağlanma stiline sahip olan çocukların akran ilişki güçlükleri yaşadıkları bulunmuştur. Kaçınan bağlanma stiline sahip çocukların etkileşim kurma ve akranları tarafından kabul görme konularında büyük problemler yaşadıkları belirlenmiştir.

Posada, Noblega, Trumbell, Plata, Pena, Carbonell ve Lu (2016) yaptıkları çalışmada annelik hassasiyeti ve güvenli bağlanmanın erken çocuklukla ilgisinin ve bu ilişkinin farklı kültür ve sosyal gruplarda varlığının olup olmadığını sorgulamaktadır. Dört farklı ülkeden (Kolombiya, Meksika, Peru, Birleşmiş Milletler) 36-72 aylık çocuklar ve anneleri ev ortamı ve oyun alanları gibi doğal ortamlarda gözlenmiştir. Çalışmada, güvenli bağlanmanın erken çocukluk dönemi boyunca oluşturulduğu ve güvenli bağlanmanın sonuçlarının annenin bakım kalitesiyle ilgili olduğu bulunmuştur. Annenin çocuğuyla zengin etkileşimlerde bulunması, güven temelli bir ilişki oluşturulması, çocuğu gözlemlemesi ve gelişimsel olarak durumunu desteklemesi, çocuğun isteklerini düşünerek kurallar ve sınırlar koyması hassasiyet ve güven arasındaki ilişkinin güçlenmesini sağlamaktadır. Çalışmada, kültürler arasında duyarlılık ve güven ortalamaları seviyelerinde farklılıklar ve Birleşmiş milletlerdeki annelerde önemli derecede duyarlılık gözlemlenirken Kolombiya ve Peru'daki annelerde ise önemsenecek düzeyde güven skorlarına rastlanmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda annelik hassasiyeti ile çocuğu güvenli bağlanması arasında kuvvetli bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Annenin çocuğun sinyallerine ve iletişimine karşılık vermesi, çocuktan gelen ihtiyaca yönelik çağrılarını doğru algılaması ve doğru şekilde cevap vermesi gibi etkenlerin çocuğun güven temelli davranışları düzenlemesinde temel bir rol oynadığı savunulmaktadır. Çocukları ile akıcı duygusal alışveriş kuran, ilişkilerinde takım olarak çalışma bilinci yaşayan ve davranışsal ve duygusal olarak çocuklarıyla bütünleşen annelerin çocukları çalışmada en yüksek skora sahip olmuşlardır. Bu uyumsal sürecin, çocuğun okul öncesi yılları boyunca güvenli bağlanmasını destekleyen

bağlantıları güçlendirdiği söylenmektedir. Çocuklarına kuralların nedenini açıklayan, onların isteklerini göz önünde bulunduran, kuralları koyarken çocuğu yönlendiren ve karar verme aşamasına dâhil eden annelerin çocuklarının annelerini güven temeli olarak gördükleri söylenmektedir.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama amacıyla kullanılan ölçme araçları ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul öncesi çocuk ve öğretmenlerinin sınıf-içi etkileşimi ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere ilişkisel tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Gölbaşı İlçesinde bulunan özel bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitimine devam eden 48-60 aylık 60 çocuk ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre sayılarının eşit olmasına dikkat edilerek çalışmada 30 kız ve 30 erkek çocuk yer almıştır. Çocukların anne-babalarının sağ ve birlikte yaşıyor olmasına ve çocukların herhangi bir klinik tanısının olmamasına dikkat edilmiştir. Çocukların eğitim aldığı sınıflarda iki okul öncesi öğretmeni görev yapmaktadır ve her iki öğretmen de çalışmada yer almıştır. Çalışmada yer alan öğretmen sayısı sekizdir. Öğretmenler okul öncesi eğitim alanında lisans eğitime sahip kadınlardan oluşmaktadır ve çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Ölçekleri doldurarak çalışmaya katılan ve aynı sınıfta görev yapan iki öğretmenden biri rastgele seçilmiş ve çalışmada bu öğretmenin doldurduğu “ÖÖİÖ” karşılaştırmalı analizlerde kullanılmıştır.

3.3. Veriler ve Toplanması

Verilerin toplanması için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenler ve çocuklar hakkında gerekli bilgiler alınıp genel bilgi formu doldurulmuştur. Daha sonra çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerini belirlemek amacıyla “Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ)” ve çocukların akran etkileşimlerini belirlemek amacıyla “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (ÇDÖ)” öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Çocukların bağlanma stillerini belirlemek amacıyla “Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT)” araştırmacı tarafından bireysel olarak çocuklara uygulanmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Genel Bilgi Formu

Çocuğun, yaşı, sınıfı ve cinsiyeti gibi bilgiler yer almıştır.

3.3.1.2. Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT)

Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (Doll Story Completion Task) Granot ve Mayseless (2001) tarafından okul öncesi çocukların güvenli yer senaryolarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olup Bretherton, Ridgeway ve Cassidy (1990) tarafından geliştirilen öykü aktarımı tekniğini temel almaktadır. Bu teknikle çocuklar, uygulamacının başlattığı öyküyü tamamlamakta ve her öykü çocuktaki bağlanma güvenliğini ortaya çıkaracak bir konu içermektedir. Testte toplam altı öykü bulunmakta olup bunlardan ilki çocukları etkinliğe hazırlayan ısınma oyunudur ve puanlanmamaktadır. Bağlanmayla ilişkili olan her öyküde amaç öykü içeriğinden kaynaklanan kaygı aracılığıyla “güvenli yer senaryoları”nın harekete geçirilmesidir. Öykü temalarının sıralaması şu şekildedir: (1) çocuk kahvaltıda meyve suyunu döker; (2) parkta gezi sırasında kayadan düşerek incinir; (3) uyumak için yatağına gittiği sırada korkar; (4) anne-baba bir süreliğine çocuğu büyükanneye bırakarak evden ayrılır; (5) çocuk ve anne-baba yeniden bir araya gelir (Annexe, 2008; Akgün ve Mellier, 2014).

Kodlama sırasında 4 ölçüt göz önünde bulundurulmaktadır: (1) duyguların açık bir şekilde ifade edilmesi, (2) ebeveyn-çocuk ilişkisinin doğası (örn. ebeveynin duyarlılık ve tepkisellik düzeyi), (3) öyküdeki çatışmanın olumlu olarak çözümlenmesi ve (4) çocuğun aktarımlarının öykünün temasıyla tutarlılık içermesi. Genel sınıflama

güvensiz öykü sayısı temel alınarak yapılmakta olup üç ve daha fazla güvensiz öykü içeren protokoller güvensiz olarak sınıflanmaktadır (Uluç ve Öktem, 2009).

Oyuncak Öykü tamamlama Testini uygulamak için gerekli oyuncaklar; anne, baba, kız ve erkek çocuk ve babaanne/anneanneyi canlandırabilmek için oyuncak bebekler, bir yemek masası ve beş adet sandalye, bir doğum günü pastası, bir meyve suyu şişesi ve beş adet bardak, bahçe için yeşil halı parçası, bir taş parçası, bir yatak ve bir araba olarak sıralanabilir. Kız ve erkek bebeklerden bir tanesi ana karakter olarak testin uygulandığı çocuğun cinsiyetine göre seçilir. Kız çocuklar için kız bebek ve erkek çocuklar için erkek bebek seçilerek çocukların karakter ile özdeşim kurmaları sağlanır (Annexe, 2008).

Çocuk öykülerde yüksek kaygı yaşamıyorsa, olaylarla başa çıkabiliyorsa ve şiddet içermeyen olumlu öyküler ortaya koyabiliyorsa bu yönde yüksek puanlar alarak güvenli olarak sınıflanır. Güvensiz olarak sınıflamada çocuk öyküleri anlatırken kaygılı davranıyor ya da öyküleri geçiştiriyorsa, konuyla tutarsız öyküler oluşturuyorsa, çocuğa ya da ebeveynlere karşı şiddet içeren davranışlar ortaya koyuyorsa güvensiz olarak puan alır (Uluç, 2005). Güvenli sınıflamaya örnek olarak; ikinci öyküde çocuk meyve suyunu yanlışlıkla döker. Sonrasında çocuğa öykünün nasıl devam ettiği sorulduğunda çocuk öyküyü “Annem bana başka bir bardak verdi ve içine tekrar meyve suyu doldurdu” ya da “Annem bardağın kırıldığını görünce zarar vermemesi için cam kırıklarını toplayıp çöpe attı. Sonra kirlenen yeri temizledi.” gibi cevaplar verebilmektedir. Güvensiz sınıflamaya örnek olarak; beşinci öyküde anne ve baba bir iş seyahatine çıkar. Çocuklar babaanne/anneanne ile evde yalnız kalır. Sonrasında çocuğa öykünün nasıl devam ettiği, ana karakterin nasıl hissettiği sorulduğunda çocuk “Çocuklar ağlamaya başlar. Çocuğun nasıl hissettiğini bilmiyorum. Şimdi başka bir oyun oynayalım mı” ya da “Biraz üzgün hissetmiş. Keşke babası annesini hiç sevmeseymiş. Çünkü çocuk annesini hiç sevmiyormuş” gibi cevaplar verebilmektedir.

Videoya kayıt edilen uygulamalar araştırmacı ve tarafsız bir uzman tarafından bağımsız olarak değerlendirilir. Ölçeğin Uluç (2005) tarafından uyarlanan formunda öyküler arası güvenilirliğin .81 ve 1.0 arasında değiştiği ve değerlendiriciler arası genel güvenilirlik katsayısının ise .83 olduğu belirtilmiştir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve güvenilirlik puanları her öykü için sırayla .82, ikinci öykü için .83, üçüncü öykü için .82, dördüncü öykü için .75, beşinci öykü için .78 bulunmuştur.

Toplam puanlar sonucu ise .73 olmuştur. Değerlendiricilerin verdiği puanlar toplanmış ve ortalamaları alınarak güvenlik puanları hesaplanmıştır. Bu ortalamaların kullanılabilmesi için değerlendiriciler arası uyum hesaplanmış (rWG) ve sınıf içi korelasyon katsayısı (intraclass correlation coefficient-ICC) ölçülmüş ve hesaplanan rWG değeri .96, sınıf içi korelasyon katsayısı ise .81 bulunmuştur. Test sonuçlarına göre çocukların puanları iki kategori olmak üzere “güvenli” ya da “güvensiz” olarak kodlanmıştır (Uluç, 2005).

3.3.1.3.Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ)

Pianta (2001) tarafından geliştirilen ve orijinal adı Student-Teacher Relationship Scale (STRS) olan ölçek, öğretmenin belli bir öğrenci ile kurduğu etkileşimi algılama biçimini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş olup geniş kapsamda akademik ve sosyal açıdan yordayıcı bir ölçek olarak bilinmektedir ve okul öncesi dönemden başlayarak üçüncü sınıfa kadar uygulanmaktadır. Ölçek 28 maddeden oluşup 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddeler 1 (tamamen uyuyor) ile 5 (kesinlikle uymuyor) arasında bir değer almaktadır.

Ölçeğin çatışma, yakınlık ve bağımlılık olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Çatışma alt boyutu 11 maddeden (2, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24 ve 26) oluşmaktadır ve bu maddeler arasında yer alan 19. madde ters puanlanan bir maddedir. Çatışma puanı çocuğun öğretmen tarafından olumsuz algılanan davranışlarını, duygusal boyuttaki olumsuz ilişkilerini, davranışların etkili biçimde yönetilememesini içermektedir. Öğretmen tarafından tanımlanan yüksek çatışma puanı, duygusal olarak o öğrenciyle nasıl baş edebileceğini bilememeyi, öğrenciyle yaşanan olası anlaşmazlıkları ve kendini o ilişki içinde etkili olarak tanımlayamayışı göstermektedir. Örnek madde: “2. Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz.”

Yakınlık alt boyutu 10 maddeden (1, 3, 4, 5, 7, 9, 15, 21, 27 ve 28) oluşmaktadır. Yakınlık alt boyutu puanları, çocukla gerektiği kadar ilgilenme, cevaplayıcı olma ve olumlu duygusal ilişkiler içinde olmayı işaret etmektedir. Alınan yüksek yakınlık puanı, öğrencinin öğretmeni destekleyici bir yetişkin olarak gördüğünü ve etkili bir kaynak olarak onu kullandığını göstermektedir. Bu alt boyutta 4. madde ters puanlanmaktadır. Örnek madde: “1. Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşıyorum.”

Bağımlılık alt boyutu 7 maddeden oluşmuş olup 6, 8, 10, 12, 14, 17 ve 25 numaralı maddeleri içermektedir. Bağımlılık puanı ise çocukların fiziksel yakınlık ve yardım arayışlarını, olumsuz duygusal ilişkileri ve bazı çocuklara karşı yüksek düzeyde cevaplayıcı olma davranışlarını ele almaktadır. Genel olarak bu alt boyut öğretmenin öğrenciyi kendisine ne kadar bağımlı olarak gördüğünü göstermektedir. Alınan yüksek puan, çocuğun öğretmenine bağımlı olmasına yönelik problemleri göstermekte olup öğrencinin öğretmenden ayrılmaya karşı şiddetli bir tepki gösterdiğini ve ihtiyacı olmadığı halde yardım talep ettiğini anlatmaktadır. Örnek madde: “8. Bu çocuk benden ayrılmaya karşı şiddetli tepki gösterir.”

Bunların yanı sıra ölçek, ilişkinin niteliğine ilişkin de bilgi vermektedir. Toplam puan hesaplanması sonucu öğretmenin öğrencisiyle kurduğu ilişki genel olarak olumlu ve etkili algılayıp algılamadığını ortaya koymaktadır. Bu puanın yüksek olması genel anlamda yakınlık içeren ve olumlu nitelikler taşıyan bir ilişki örüntüsünün olduğunu göstermekte olup düşük düzeyde çatışma ve bağımlılık yaşandığına işaret etmektedir. Toplam ham puan 28 ile 140 arasında değişmektedir. Türk örnekleminde yapılan çalışma bulguları ölçeğin orijinal çalışmalarından elde edilen sonuçlarla örtüştüğünü göstermektedir. Uyum ölçeğinin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla faktör analizi yapılmış ve bunun sonucundaki faktör yapısının orijinal faktör yapısıyla paralel olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin orijinal test-tekrar test güvenirlik katsayıları çatışma alt boyutu için .92, yakınlık alt boyutu için .88, bağımlılık alt boyutu için .76 ve toplam puan için .89 olarak bulunmuştur ($p < .05$). Farklı gruplardan elde edilen iç tutarlık katsayıları ise, çatışma alt boyutu için .92, yakınlık alt boyutu için .86, bağımlılık alt boyutu için .64 ve toplam puan için .89 olarak belirlenmiştir ($p < .05$). Sonuç olarak, ölçeğin Türk örnekleminde dört-altı yaş grubundaki normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmenlerle kullanılabileceğini göstermektedir (Şahin, 2014).

3.3.1.4. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (ÇDÖ)

Ladd ve Profilet tarafından 1996’da geliştirilmiş olan ölçek, okul öncesi dönem çocuklarının okulda akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek altı alt ölçek ve toplamda 44 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçekler sırayla; akranlarına karşı saldırganlık (7 madde), akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek (10 madde), akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek (7 madde), akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma (9 madde), akranları tarafından

dışlanma (7 madde) ve aşırı hareketlilik (4 madde). Ölçekteki tüm maddeler “Uygun Değil”, “Bazen Uygun”, “Tamamen Uygun” ifadeleriyle değerlendirilmekte olup ölçekte, alt ölçeklerin yapısı gereği genel bir toplam puandan söz edilememektir. Her bir alt ölçek, kendi içinde değerlendirilmektedir ve alt ölçeklerden alınan toplam puanlar, o ölçeğin temsil ettiği davranışın hangi sıklıkta gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Her alt boyut için birer örnek madde şu şekilde sıralanabilir:

Akranlarına karşı saldırganlık alt ölçeği: Diğer çocuklara zorbaca davranır (Madde 12) .

Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt ölçeği: Diğer çocuklara yardım eder (Madde 19) .

Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt ölçeği: Yalnız oynamayı tercih eder (Madde 18).

Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma alt ölçeği: Kaygılıdır. Birçok şey hakkında kaygılanır (Madde 5) .

Akranları tarafından dışlanma alt ölçeği: Diğer çocuklar tarafından pek sevilmez (Madde 4).

Aşırı hareketlilik alt ölçeği: Yerinde duramaz. Etrafta koşar ya da aşağı yukarı zıplar. Hareketsiz duramaz (Madde 1).

Ölçek, Gülay (2008) tarafından Türkçe’ ye uyarlanmış ve dilsel eşdeğerlik çalışmasının ardından yapılan güvenirlik geçerlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin iç tutarlık katsayısı. 81 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeklerin tutarlılık katsayılarına bakıldığında; “akranlarına karşı saldırganlık” alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı. 87, “akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek” alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .88, “akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek” alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .84, “akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma” alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .78, “akranları tarafından dışlanma” alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .89, “aşırı hareketlilik” alt ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .83 olduğu görülmektedir (Gülay, 2008).

3.4.Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen tüm veriler SPSS 16.0 programı ile analiz edilmiştir. Çocukların bağlanma stillerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından uygulanan “Oyuncak Öykü Tamamlama Testi” hikâyelerin güvenli veya güvensiz olarak kodlanması doğrultusunda değerlendirilmiştir. Testte bulunan beş hikâyenin üçünden “güvenli” olarak kodlanan çocuk “güvenli”; beş hikâyenin üçünden “güvensiz” olarak

kodlanan çocuk “güvensiz” bağlanma stiline sahip olarak belirlenmiştir. Test sırasında kayda alınan 60 videodan 12’si verilerin güvenilirliği açısından başka bir okul öncesi öğretmeni tarafından bağımsız olarak izlenmiş ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak çıkan güvenilirlik katsayısının .70 üzerinde olması güvenirlığın yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan bu güvenilirlik çalışması “Güvenirlık =Uzlaşma Sayısı/Uzlaşma + Uzlaşmama sayısı“ formülü ile hesaplanmış ve sonucunda .88 güvenirlık düzeyi yeterli olarak belirlenmiştir (Miles ve Hubelman, 1994).

Çocukların bağlanma stillerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için OÖTT kullanılmış ve ki kare analizi yapılmıştır. Yapılan ki kare analizi sonucunda hücredeki değeri 5’ten az olan rakamların oranı %20 den fazla olduğu için anlamlılık değerlerine bakılmaksızın çapraz değerlere bakılarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2002).

“ÖÖİÖ” yakınlık ($\chi^2=-1.29$; $b=1.78$), bağımlılık ($\chi^2=.793$; $b=.016$) alt boyutları ve ölçeğin toplam puanının ($\chi^2=.235$; $b=.268$) normal dağılım gösterdiği görülürken çatışma alt boyutunda ($\chi^2=1.88$; $b=3.86$) normal bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle parametrik analizlerin varsayımları karşılandığı için “ÖÖİÖ” toplam puanı, yakınlık ve bağımlılık alt boyutu toplam puanları alınarak t testi analizi yapılmıştır. Parametrik analizlerin varsayımları karşılanmadığı için aynı ölçeğin çatışma alt boyutunda ise Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

“ÖÖİÖ” puanlarında ikinci öğretmenin dağılımlarına bakıldığında; bağımlılık alt boyutunun ($\chi^2=.530$; $b=0.6$) normal dağılım gösterdiği görülürken çatışma ($\chi^2=1.32$; $b=.39$), yakınlık ($\chi^2=-.869$; $b=.258$) alt boyutları ve ölçeğin toplam puanının ($\chi^2=1.25$; $b=1.85$) normal bir dağılım göstermediği görülmüştür. Bu bağlamda; bağımlılık alt boyutu için Pearson Korelasyon analizi uygulanırken diğer alt boyutlar için Spearman’s rho analizi uygulanmıştır.

Çalışmanın alt amaçları doğrultusunda ilk sekiz alt amaç için “ÇDÖ” ve rastgele belirlenen bir öğretmenin “ÖÖİÖ” sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışmanın son alt amacı için iki öğretmenin her bir çocuk için doldurduğu ÖÖİÖ toplam puanları karşılaştırılmıştır.

Çocukların akranları ile etkileşiminin çocuğun bağlanma stiline göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak amacıyla “ÇDÖ” kullanılmış ve ölçeğin Türkçeye

uyarlama çalışmaları incelenmiştir. Uyarlama çalışmalarında, her alt ölçeğin toplam puanları üzerinden analiz yapıldığı görülmüş ve bu çalışma için de alt ölçek toplam puanları alınarak analizler yapılmıştır. Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek ($r=-.069$; $b=.069$), akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek ($r=2.85$; $b=9.00$), akranlarına karşı saldırganlık ($r=-.38$; $b=3.00$), aşırı hareketlilik ($r=1.37$; $b=.80$), akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ($r=1.20$; $b=1.47$) ve akranları tarafından dışlanma ($r=2.91$; $b=8.60$) alt ölçekleri normal dağılım göstermemektedir.

Tüm alt ölçeklerde parametrik analizlerin varsayımları karşılanmadığı için non parametrik analizlerle değerlendirilmiş ve Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ve öğretmenleri ile etkileşimlerinin bağlanma stilleri açısından incelendiği çalışmanın bu bölümünde kullanılan veri araçları sonucunda elde edilen veriler ortaya konmuştur. Çalışmanın alt amaçları doğrultusunda analiz edilen verilere ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Çalışma, toplamda dokuz alt amaçtan oluşmakta olup her alt amaçla ilgili analizler ve yorumlar sırayla verilmiştir.

4.1. Çocukların Öğretmenleri ve Akranları İle Etkileşim Özellikleri

Tablo 1’de çocukların öğretmenleri ile etkileşim özelliklerine ait ÖÖİÖ puan ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 1.

ÖÖİÖ Toplam Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	$\bar{X}$	S
Çatışma alt boyutu	15.95	5.81
Yakınlık alt boyutu	44.58	4.21
Bağımlılık alt boyutu	18.46	4.75
ÖÖİÖ toplam	79.00	9.63

Tablo 1’e göre, ÖÖİÖ çatışma alt boyutu puanı, ortalamanın (27.5) altında yakınlık alt boyutu puanı ortalama (25) üstünde ve bağımlılık alt boyutu puanı ortalama (17.5) üstünde olarak hesaplanmıştır. Son olarak; ÖÖİÖ toplam puanının ortalama (70) üstünde olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de çocukların akranları ile etkileşim özelliklerine ait ÇDÖ toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 2.

ÇDÖ Altı Alt Boyutuna İlişkin Alt Boyut Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	$\bar{X}$	S
Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt boyutu	14.73	4.00
Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt boyutu	.93	2.00
Akranları tarafından dışlanma alt boyutu	.50	1.24
Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma alt boyutu	2.70	2.53
Aşırı hareketlilik alt boyutu	1.25	1.80
Akranlarına karşı saldırganlık alt boyutu	1.40	1.80

Tablo 2'ye göre; ÇDÖ analiz sonuçları, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt boyutu puanının ortalamasının (10) üstünde olduğunu göstermektedir. Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek ortalamasının (7) altında, akranları tarafından dışlanma ortalamasının (7) altında, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ortalamasının (9) altında, aşırı hareketlilik ortalamasının (4) altında ve akranlarına karşı saldırganlık alt ölçeği puanının ortalamasının (7) altında olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; çalışmaya katılan çocukların olumlu sosyal davranışlar kategorilerinden daha yüksek puanlar aldıkları görülürken akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek, akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranlarına karşı saldırganlık ve aşırı hareketlilik gibi olumsuz davranışları ölçen maddelerden daha düşük puanlar aldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin çocukların okul yaşamlarında ebeveynlerine benzer bir rol üstlendikleri ve onları dinleme, üzgün ya da kaygılı olduklarında onlarla ilgilenme sorumluluğuna sahip oldukları belirtilmektedir. Öğrencilerinin ihtiyaçlarına duyarlı ve zamanında cevap veren, onların güven duygusunu kazanmış öğretmenlere sahip çocukların öğretmenleriyle daha olumlu etkileşimler kurması beklenmektedir. Olumlu etkileşimlerin yaşandığı ve öğretmenin çocuğu destekleyici rol oynadığı bir etkileşimde çatışmalar daha az yaşanabilmektedir (Hughes, Bullock ve Coplan, 2014). Dereli (2016) öğretmen-çocuk etkileşimi, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerilerini incelediği çalışmasında benzer bulgulara rastlamıştır. Buna göre, çatışma alt boyutunun akranlarına karşı saldırganlık ve aşırı hareketliliği olumlu yönde yordarken olumlu sosyal davranışı ise olumsuz yönde yordadığı saptanmıştır. Bu durumda çatışmanın yoğunlukta olduğu bir etkileşimde çocukların daha saldırgan davranışlar gösterebileceği söylenebilmektedir. Yaşanılan öğretmen-öğrenci etkileşiminde az çatışma yaşanması

olumlu sosyal davranışların ortaya çıkmasına fırsat tanıyabilir. Çatışma gibi olumsuzluklar öğretmen-öğrenci etkileşiminde iki tarafın birbirini anlamamasına, duygusal ihtiyaçlarının yeterli ve zamanında doyurulmamasına ve güven temeli olmayan bir ilişki sürdürülmesine neden olabilmektedir. Yaşanılan tüm bu olumsuz durumlar çocukların sosyal etkileşimlerinde akranlarına karşı saldırganlık, karşı gelme, aşırı hareketlilik gibi olumsuz tepkiler vermesine yol açabilmektedir (Dereli,2006). Bu çalışmanın sonuçlarında, çocukların öğretmenleri ile etkileşimdeki çatışma boyutunun ortalama altında görülmesinin çocukların öğretmenleri ile olumlu özellikler taşıyan etkileşimler kurmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuklarla olumlu sözel ve davranışsal iletişim kurduğu, her bir çocuğu bireysel olarak iyi tanıdığı ve çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlı davrandığı söylenebilir. Anlaşıldığını, kabul edildiğini gören ve sevildiğini hisseden çocuğun bu durumun bir sonucu olarak akranlarla etkileşimlerinde olumlu davranışları daha fazla sergilemesi beklendik bir durum olarak görülebilmektedir.

Öğretmen-çocuk etkileşiminde alınan yüksek yakınlık puanları, öğretmenin çocuğun ihtiyaçlarına karşı cevaplayıcı ve destekleyici özellikte olduğunu ve öğrencinin ise öğretmenini destekleyici bir yetişkin olarak görerek öğretmenini etkili bir kaynak olarak kullandığını göstermektedir (Şahin, 2014). Öğretmen-çocuk etkileşiminin, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerilerinin incelendiği bir diğer çalışmada öğrenci-öğretmen etkileşiminde görülen yakınlık özelliğinin sosyal davranış ile arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, yakınlık alt boyutunun fiziksel saldırganlık ile aralarında olumsuz ve anlamlı bir ilişki olduğu diğer bulgular arasındadır (Dereli, 2016). Bu doğrultuda, öğretmenle yakın ilişkiler kurmanın çocuğu olumlu sosyal davranışlar göstermede destekleyici etkilere sahip olmasının Türk toplumunun kültürel yapısından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Türk toplumunda yaşanan sosyal ilişkiler bireyci toplumlara göre daha yakın ve iç içedir. Bunun doğal bir sonucu olarak, çalışma bulgularında yakınlık ve bağımlılığın yüksek düzeyde olduğu bir çocuk-öğretmen etkileşimi görülmektedir. Bireyci toplumlarda çocukların diğer kişilerden bağımsız olarak, kendi sorumluluklarını alan ve sonuçlarını öngören bireyler olarak yetiştirilmeleri değerli olarak görülmektedir. Türk toplumunda ise bireyin çevresindekilerle olan ilişkisi daha değerli görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışma bulgularında yer alan yüksek yakınlık ve bağımlılık sonuçlarının kültürel bir nedenden

kaynaklanacağı ve toplumların bireyci ya da toplulukçu olmasıyla ilişkili olarak sonuçların değişiklik gösterebileceği düşünülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010).

Okul öncesi çocukların sosyal konumları ile aşırı hareketlilik ve akranlarının şiddetine maruz kalma arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki olduğu bulunan bir çalışmada kullanılan sosyal konum ve akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek ve akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Çalışmaya katılan çocukların, aşırı hareketlilik düzeyleri arttıkça akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek düzeylerinde artış yaşandığı ve akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Bunlara ek olarak, aşırı hareketli çocuklarda akranlarına karşı saldırganlık, baskıcı davranışların görülebildiği ve yaşanan davranış sorunları sonucunda aşırı hareketli çocukların akranları tarafından dışlanabildiği iddia edilmektedir. Bunun sonucunda, saldırganlığın hedefe yönelik zarar verme amaçlı davranışlar olduğu düşünülerek saldırgan davranışlar gösteren çocukların başkalarına yardım amaçlı davranışları daha az gerçekleştirmeleri beklenen bir sonuç olarak düşünülmüştür (Gülay, 2009). Bu doğrultuda, sosyal konum düzeyinin düşmesiyle birlikte çocuklarda görülen olumsuz dışadönük davranışların sıklığında bir artış yaşandığı söylenebilir. Akranları tarafından kabul görmeyen çocukların akranlarına karşı saldırganlık ve aşırı hareketlilik gibi olumsuz davranışları daha sık göstermeleri beklenmektedir.

Bu çalışmaya katılan çocukların akranları ile etkileşimlerine bakıldığında; sınıf düzeyindeki sosyal konumlarının iyi olduğu, başka bir deyişle, akranları tarafından kabul gören, aşırı hareketli olmayan ve akranlarına karşı saldırganlık göstermeyen çocuklar olduğu düşünülebilmektedir. Akran etkileşimlerinin olumlu olmasının bir sonucu olarak çalışmaya katılan çocukların akranları arasında kendilerini rahat hissettikleri ve korkulu-kaygılı olma düzeylerinin bu nedenle düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca akranlar arasındaki olumlu iletişimin akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek, aşırı hareketlilik ve akranlarına karşı saldırganlık gibi akranlarına tepki niteliği taşıyan davranışların oluşumunu engellemesi de söz konusu olabilmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmada, çalışmaya katılan çocukların yaş aralıkları üç ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçları, dikkatsiz ve aşırı hareketli olmanın çocukların yaşına göre farklılaştığı ve 36-48 ay, 48-60 ay ve 60-72 aylık çocuklar arasındaki farkın 48-60 aylık çocuklar lehine olduğu tespit edilmiştir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Bu çalışmanın 48-60 aylık çocuklarla yürütülmüş olmasıyla bağlantılı olarak, çalışmaya katılan çocukların olumlu sosyal davranışlar kategorilerinden daha yüksek puanlar alırken akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek, akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranlarına karşı saldırganlık ve aşırı hareketlilik gibi olumsuz davranışları ölçen maddelerden daha düşük puanlar almalarının beklenen bir sonuçtur. Bu sonucun, 48-60 aylık çocukların sosyal gelişim özellikleri ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Dört yaş sosyal ve duygusal gelişim özellikleri düşünüldüğünde, paralel oyunların yaygın olduğu ve kısa süreli arkadaşlıkların yaşandığı görülmektedir. Bunların yanı sıra, dört-beş yaş grubu çocukların kurallara daha fazla uyum gösterdiği görülmektedir. Özellikle akranlarını ve ebeveynlerini memnun etmek için kurallara koşulsuz uydukları ve olayların sonuçlarını çok önemsedikleri bilinmektedir. Aynı zamanda dış disiplinin içselleştirildiği bir dönemdir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Tüm bu gelişimsel özellikler göz önünde bulundurulduğunda; kurallara uyma, olumlu akran etkileşimleri kurma ve disiplin gelişimi gibi dönemsel özelliklerin bu yaş grubundaki akran etkileşimlerine yönelik olumlu çıktılar alınmasını destekleyici nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının akranları ile etkileşimlerinin okul uyumu açısından değerlendirildiği bir araştırmanın sonuçları, çocukların okula uyum düzeylerinin artması ile birlikte olumlu sosyal davranış düzeylerinin de yükseldiğini ve uyum düzeylerinin azalmasıyla olumlu sosyal davranış düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Araştırma okula uyum düzeyinin artışıyla birlikte akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin azaldığı görülmüştür (Gülay, 2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akranları tarafından kabul edilme düzeyinin okula uyum değişkenleri açısından incelendiği çalışmada benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Araştırma sonuçları, akranlar tarafından kabul edilme düzeyinin okulu sevmeye, işbirlikli katılım ve kendi kendini yönetme düzeyi ile anlamlı ve olumlu yönde ilişkili olduğu saptanırken okuldan kaçınma düzeyi ile anlamlı ve olumsuz yönde ilişkili

olduğu belirlenmiştir (Gülay ve Erten, 2011). Bu bulgular ışığında; çalışmaya katılan çocukların akranları ile etkileşimlerinde olumlu sosyal davranışlar kategorilerinden daha yüksek puanlar almalarının okula sağladıkları uyum sayesinde gerçekleştiği düşünülmektedir. Akranları ve öğretmenleri ile olumlu nitelikte etkileşimler yaşayan ve onlar tarafından kabul gören çocukların okula severek geldikleri düşünülebilir. Okul ve arkadaş ilişkilerine karşı oluşturulan olumlu önyargılar ve sağlanan yüksek uyumun çocuklardan olumlu davranışsal dönütler almayı desteklediği söylenebilmektedir. Temelde, öğretmen ve akranlarla kurulan etkileşim özelliklerinin birbirini etkilediği ve sarmal bir döngü oluşturduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çocukların akran ve öğretmenleriyle olan etkileşimlerinde geliştirdiği her özellik etkileşimin olumlu nitelikler kazanması açısından büyük önem taşımaktadır.

4.2. Çocukların Bağlanma Stilleri

Çocukların bağlanma stillerini belirlemek amacı ile uygulanan OÖTT'den elde edilen bulgular tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.

Çocukların Bağlanma Stillerini Belirlemeye Yönelik OÖTT Sonuçları

Bağlanma stilleri	f	%
Güvensiz	8	13.3
Güvenli	52	86.7
Toplam	60	60

Tablo 3'e bakıldığında; çalışmaya katılan 60 çocuktan 8'inin (%13.3) güvensiz bağlanma stiline ve 52 (%86.7) çocuğun ise güvenli bağlanma stiline sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, çalışmaya katılan çocuklardan güvenli bağlanma stiline sahip olanlar güvensiz bağlanma stiline sahip olanlardan sayıca daha fazladır.

Bowlby'e (1990) göre, bağlanma figürü ile olumlu etkileşimler kuran çocuk, kendine ve çevresindeki insanlara yönelik olumlu modeller geliştirerek ilişkilerini oluşturmaktadır. Çocuğun cesaret verici ve işbirliğine açık bir anne-babayla elde ettiği deneyimler çocuğun kişilik gelişimine büyük katkılar sağlamaktadır. Bu olumlu etkileşim, çocuğun çevresini keşfetme ve problemlerle etkili bir şekilde baş edebilme imkânı sağlamakta ve böylelikle çocuğun yeterli duygusunun gelişiminde büyük rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra, bu etkileşimler çocuğun kendine güvenini artırmada,

başkalarına yardım etme bilinci oluşturmada ve gelecek dönemler için etkileşimlerinde iyi bir model olmada büyük destek sağlamaktadır (Bowlby,1990). Erken çocukluktaki bağlanma çocukluğun ilk yıllarında sosyal ve bilişsel gelişimi desteklemektedir (Raikes ve Thompson, 2008). Bu çalışmaya katılan çocuk grubunun bağlanma stilleri değerlendirildiğinde, çoğunluğun (%86.7) güvenli bağlanma stiline sahip olduğu görülmektedir. Yapılan bir çalışmada, iki-üç yaşında ve güvenli bağlanmış çocukların daha uyumlu sosyal davranışlar gösterirken akran etkileşimleri hakkında daha gerçekçi beklentiler oluşturdıkları bulunmuştur (Raikes ve Thompson, 2008). Güvenli bağlanma sayesinde oluşturulan olumlu benlik algısı ve güven duygusu çocuğun çevresindeki kişilerle kurduğu sosyal ilişkilerine aktarılmakta ve çocuk sosyal ilişkilerinde karşılaştığı kişileri güvenilir olarak algılayarak bu kişiler hakkında olumlu düşünceler oluşturabilmektedir. Kendini tanıma ve olumlu benlik algısı oluşturmada kişilik özelliklerini, becerilerini ve yeterliliklerini tanıyabilmektedir. Tüm bu etkenler, güvenli bağlanan çocuğun kendisi dışındaki kişileri ve kişilerarası ilişkileri anlamlandırmasına ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasına katkı sağlayabilmektedir.

4.3. Çocukların Öğretmeni İle Etkileşim Özelliklerinin Çocuğun Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi

Çocukların öğretmeni ile etkileşiminin çocuğun cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için ÖÖİÖ kullanılmıştır.

Tablo 4’de çocukların öğretmeni ile etkileşiminin cinsiyete göre değerlendirme sonuçları yer almaktadır. Bu tabloda, ÖÖİÖ’nin yakınlık, bağımlılık alt boyutu toplam puanları ve testin toplam puanına yönelik t testi sonucu bulguları verilmektedir.

Tablo 4.

Çocuğun Cinsiyetine Göre ÖÖİÖ T Testi Sonucu

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	df	p
Yakınlık alt boyutu	Kız	30	45.36	4.31	1.45	58	.15
	Erkek	30	43.80	4.02			
Bağımlılık alt boyutu	Kız	30	19.50	5.15	1.71	58	.09
	Erkek	30	17.43	4.15			
ÖÖİÖ toplam	Kız	30	80.73	8.47	1.40	58	.16
	Erkek	30	77.26	10.53			

Tablo 4'e göre ÖÖİÖ yakınlık ($t=1.45$; $p>.05$) ve bağımlılık alt boyutlarının puanlarına ($t=1.71$; $p>.05$) ve toplam puana ($t=1.40$; $p>.05$) bakıldığında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 5'de çocukların öğretmeni ile etkileşiminin cinsiyete göre değerlendirme sonuçları yer almaktadır. Bu tabloda, ÖÖİÖ'nin çatışma alt boyutu toplam puanına yönelik Mann-Whitney U Testi bulguları verilmektedir.

Tablo 5.

Çocuğun Cinsiyetine Göre ÖÖİÖ Mann-Whitney U Testi Sonucu

Ölçek	Cinsiyet	Sıra Ortalaması	Sıra değerlerin toplamı	Mann-Whitney U	p
Çatışma alt boyutu	Kız	31.62	948.50	416.50	.61
	Erkek	29.38	881.50		

Tablo 5'e bakıldığında; ÖÖİÖ'nin çatışma alt boyutu puanları incelendiğinde; puan ortalamaları arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı ($U=416.50$; $p>.05$) görülmüştür.

Bu çalışmada kız ve erkek çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerinin genel niteliği, yakınlık, bağımlılık ve çatışma özellikleri açısından yakın sonuçlar aldıkları görülmüştür. Bunun bir nedeni olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların bireysel farklılıklarına saygılı, eşitlikçi ve adaletli bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, çalışmaya katılan kız ve erkek çocuklar arasında olumlu sosyal davranışlar yönünden belirgin bir fark olmamasının öğretmenleri ile aynı düzeyde ve yakın özellikte ilişkiler kurmalarının bir nedeni olabileceği düşünülmektedir. Çalışma bulgularından farklı olarak Altay ve Güre (2012) çalışmasında, kız çocukların öğretmenleri ile olan pozitif etkileşimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Aynı çalışma bulguları, anneler ve öğretmenler tarafından değerlendirilen kız çocukların olumlu sosyal davranışlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Hamre ve Pianta (2001) çalışmasında, okul öncesi öğretmeni ile düşük çatışma ve bağımlılık düzeyine sahip olan erkek çocukların ve öğretmeni ile daha yakın etkileşimler kuran kızların gelecek yıllarda daha az davranışsal problemler yaşadıklarını göstermektedir. Bunlara ek olarak, okul öncesi dönemde etkileşimden kaynaklı

olumsuzlukların (çatışma ve bağımlılık) sekizinci sınıfta ölçülen akademik ve davranışsal problemlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu problemlerin gözlemlendiği öğrencilerin genellikle erkek öğrenciler olduğu ve okul öncesinde yüksek düzeyde davranış problemleri yaşayan çocuklar olduğu belirtilmiştir (Hamre ve Pianta, 2001).

Bu çalışmada öğretmenlerin, kız ve erkek çocuklara cinsiyet ayrımı yapmadan yaklaştığı ve çocukların yardım isteklerine duyarlı davrandıkları da düşünülmektedir. Çalışmaya katılan çocuk ve öğretmenlerin sınıf-içi etkileşimlerinin olumlu nitelikte olması, çocukların öğretmen ve akranları ile etkileşimlerinde olumlu davranış sergilemelerinin bu durumun nedeni olabileceği söylenebilir.

4.4. Çocukların Akranları İle Etkileşiminin Çocuğun Cinsiyetine Göre Değerlendirilmesi

Çocukların akranları ile etkileşiminin çocuğun cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak amacıyla ÇDÖ kullanılmıştır.

Tablo 6’de çocukların cinsiyetine göre akranları ile etkileşimine ait ÇDÖ Mann-Whitney U Testi analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 6.

Çocuğun Cinsiyetine Göre ÇDÖ Mann-Whitney U Testi Analizi Sonucu

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra değerlerin toplamı	Mann-Whitney U	p
Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt boyutu	Kız	30	30.72	921.50	443.50	.92
	Erkek	30	30.28	908.50		
Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt boyutu	Kız	30	34.50	1035.00	330.00	.02*
	Erkek	30	26.50	795.00		
Akranları tarafından dışlanma alt boyutu	Kız	30	30.17	905.00	440.00	.83
	Erkek	30	30.83	925.00		
Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma alt boyutu	Kız	30	28.85	865.50	400.50	.45
	Erkek	30	32.15	964.50		
Aşırı hareketlilik alt boyutu	Kız	30	26.95	808.50	343.50	.08
	Erkek	30	34.05	1021.50		
Akranlarına karşı saldırganlık alt boyutu	Kız	30	30.52	915.50	449.50	.99
	Erkek	30	30.48	914.50		

*p<.05

Tablo 6'ya göre; çocukların akranları ile etkileşimi çocuğun cinsiyetine göre sadece akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt boyutu toplam puanlarında ($U=330.00$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bağlamda kız çocukların asosyal puan ortalamaları ($\bar{X}=34.50$) erkek çocukların toplam puan ortalamalarından ($\bar{X}=26.50$) daha yüksektir. Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek ($U=443.50$; $p>.05$), akranları tarafından dışlanma ($U=440.00$; $p>.05$), korkulu-kaygılı olma ($U=400.50$; $p>.05$), aşırı hareketlilik ($U=343.50$; $p>.05$) ve akranlarına karşı saldırganlık ($U=449.50$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmaya katılan çocukların akranları ile etkileşim özelliklerinde cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda; kız çocuklar akranlarına karşı erkek çocuklardan daha fazla asosyal davranışlar göstermektedir. Bu çalışmada akranlarına karşı saldırganlık ve akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek boyutlarında cinsiyete göre bir farklılık görülmemektedir. Çalışmanın bulgularından farklı olarak Karaca, Gündüz ve Aral'ın (2011) çalışmasında erkeklerin sosyal alt boyutlarından (fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygular) aldıkları puan ortalamalarının kızların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı çalışma sonuçları, çocukların cinsiyetinin fiziksel saldırganlık ve olumlu sosyal davranış alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymaktadır (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011). Başka bir araştırmanın sonuçları sosyal yetkinliğin bir alt boyutu olan kızgın-saldırgan davranışlara erkek çocuklarda daha çok rastlandığını göstermektedir (Ural ve diğerleri, 2015). Salı (2014) , akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik puanlarının erkeklerin puanlarının kızlara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal yeterlik açısından cinsiyet farklılıklarının incelendiği bir çalışmada kızların akranlarıyla işbirliği yapma, onlarla eşyalarını paylaşma, zor durumda onları teselli etme gibi davranışları, erkeklere göre daha sık ortaya koydukları görülmüştür. Erkek çocukların ise kızlara göre akranlarına karşı daha fazla fiziksel ve sözel saldırganlık gösterdikleri dikkat çekmektedir. Aynı çalışma sonuçları, kızların akranlarla olan pozitif etkileşimlerinin, erkeklerden daha yüksek ve erkeklerin de akranlarla olan negatif etkileşimlerinin kızlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Çalışmada, anneler ve öğretmenler tarafından rapor edilen olumlu sosyal davranış puanlarının da cinsiyete göre farklılaştığı, kızların olumlu sosyal davranışlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür (Altay ve Güre, 2012). Benzer şekilde, Ogelman ve Topaloğlu (2012) okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyete göre sosyal yetkinlik puanlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kızların sosyal yetkinlik puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken çocukların cinsiyete göre saldırganlık ve kaygı puanlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, kız ve erkek çocukların akranları ile etkileşimlerinde akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek, akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akranlarına karşı saldırganlık alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermemelerinin çalışmaya katılan çocukların çoğunluğunun (%86.7) güvenli bağlanma stiline sahip olmasının bir sonucu olarak olumlu sosyal davranışların bu grup içerisinde daha fazla görülmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Akranlar arasında yardımlaşma, arkadaşlık ve paylaşım gibi özelliklerin daha baskın olduğu ve bu durumunun akranlar arası dışlanmayı engellediği, çocukların olumlu arkadaş etkileşimleri yaşadıkları için daha az korku ve kaygı hissettikleri düşünülebilir. Bununla birlikte, dışadönük davranışsal problemlerin daha nadir görüldüğü ve bunun sonucunda akranlarına karşı saldırganlık ve aşırı hareketlilik gibi olumsuz tepkilere çok rastlanmadığı söylenebilir. Bu nedenle kız ve erkek çocuklar arasında yukarıda belirtilen alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmediği savunulabilir.

4.5. Çocukların Bağlanma Stillerinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Tablo 7’de cinsiyete göre çocukların bağlanma stillerine ilişkin ÖÖTT sonucu çapraz tablolama sayı ve yüzde değerlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 7.

Cinsiyete Göre Çocukların Bağlanma Stillerine İlişkin OÖTT Sonuçları

Bağlanma stili	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek			
	N	%	N	%	N	%
Güvenli	25	83.3	27	90	52	86.7
Güvensiz	5	16.7	3	10	8	13.3
Toplam	30	100	30	100	60	100

Tablo 7'e göre; kız çocukların 25 'inin (%83.3) güvenli bağlanma stiline sahip olduğu görülürken 5'inin (% 16.7) güvensiz bağlanma stiline sahip olduğu görülmüştür. Erkek çocukların 27'si (%90) güvenli bağlanma stiline sahip olduğu görülürken 3'ünün (% 10) güvensiz bağlanma stiline sahip olduğu görülmüştür. Toplamda 60 çocuktan 52'si (%86.7) güvenli bağlanma stiline sahipken 8'inin (%13.3) güvensiz olarak bağlandığı görülmektedir. Çalışmaya katılan 60 çocuğun veri kayıpları bulunmadığından çalışma yüzdeleri %100 üzerinden değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, çalışmaya katılan çocukların çoğunluğunun (%86.7) güvenli bağlanma stiline sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların bağlanma stilleri cinsiyete göre değerlendirildiğinde, erkek çocukların sayıca kız çocuklardan fazla güvenli bağlanma stiline sahip oldukları görülmüştür. Fakat çalışmada güvensiz bağlanan çocuk sayısının az ve güvensiz bağlanan kızların erkeklerden yalnızca iki kişi fazla olması durumu gözden kaçırılmamalıdır. Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak, okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bir çalışmada, güvensiz bağlanma biçiminin erkek çocuklarda daha fazla görüldüğü ortaya çıkmıştır (Ural ve diğerleri, 2015).

4.6. Çocukların Öğretmenleri İle Etkileşiminin Çocuğun Bağlanma Stiline Göre Değerlendirilmesi

Tablo 8'de çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerinin bağlanma stillerine göre ÖÖİÖ'nin yakınlık, bağımlılık alt boyutları ve ölçek toplam puanına ait t testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8.

Çocukların Bağlanma Stillerine Göre ÖÖİÖ T Testi Analiz Sonuçları

Ölçek	Bağlanma stili	N	$\bar{X}$	S	t	df	P
Yakınlık alt boyutu	Güvenli	52	44.78	3.83	-.67	7.81	.52
	Güvensiz	8	43.25	6.32			
Bağımlılık alt boyutu	Güvenli	52	18.80	4.82	-1.42	58	.15
	Güvensiz	8	16.25	3.80			
İlişki ölçeği toplam	Güvenli	52	79.00	9.16	.00	58	1.00
	Güvensiz	8	79.00	13.09			

Tablo 8'e göre; ÖÖİÖ yakınlık alt boyutu puanı ($t = -.67$; $p > .05$), bağımlılık alt boyutu puanı ($t = -1.42$; $p > .05$) ve toplam puanında ($t = .00$; $p > .05$) çocukların bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 9'da, çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerinin bağlanma stillerine göre ÖÖİÖ'nin çatışma alt boyutu puanına ait Mann-Whitney U Testi sonucu verilmiştir.

Tablo 9.

Çocukların Bağlanma Stillerine Göre ÖÖİÖ Mann-Whitney U Testi Sonucu

Ölçek	Bağlanma stili	N	Sıra ortalaması	Sıra değerlerin toplamı	Mann-Whitney U	p
Çatışma alt boyutu	Güvenli	52	29.51	1534.50	156.50	.26
	Güvensiz	8	36.94	295.50		

Tablo 9'a göre; ÖÖİÖ'nin parametrik analizlerin varsayımlarını karşılamaması nedeniyle çatışma alt boyutu Mann-Whitney U Testi sonucunda değerlendirilmiş ve çatışma alt boyutunda da ($U = 156.50$; $p > .05$) çocukların bağlanma stiline göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Çalışmada çocukların öğretmenleri ile etkileşimi çocuğun bağlanma stiline göre incelendiğinde, çocukların öğretmenleri ile etkileşiminin çocuğun bağlanma stiline göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Çocukların öğretmenleri ile bağlanma durumlarının

farklı değişkenler açısından değerlendirildiği bir çalışmada, çocukların kişilik özelliklerinin öğretmenleri ile olan bağlanmalarıyla, çoğunlukla birlikte oyun olmak üzere zamanlarını çeşitli oyunlar oynayarak geçirmeleriyle ve serbest oyun zamanlarında akranları ve öğretmenleri ile etkileşim halinde olmalarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, güvenli bağlanan çocuklar ile güvensiz bağlanma stiline sahip olan çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkide farklılıklar gözlenmiştir. Çocuk kendini ne kadar çok güvenli hissediyorsa akranları ile serbest oyun saatinde o kadar çok etkileşime geçtiği ve öğretmenleri ile daha fazla etkileşimde bulunduğu savunulmaktadır (Cugmas, 2011).

Bu çalışmaya katılan çocuklar ve öğretmenleri ile kurdukları etkileşimlerin olumlu nitelikte olması, güvensiz bağlanma stiline sahip olan çocukların kurulan etkileşimlerde kendilerini güvende ve kabul edilen olarak hissetmelerinden kaynaklanmış olabilmektedir. Bu durumun, güvensiz bağlanma stiline sahip olan çocukların hissettikleri güven duygusu ile yeni bir etkileşim kurmalarını desteklediği söylenebilir. Çocukların çoğunluğunun (%86.7) güvenli bağlanma stiline sahip olması öğretmenleri ile etkileşimlerinde yakınlık gibi olumlu özelliklerin ön plana çıkmasına neden olabilmektedir. Cugmas (2011) yaptığı çalışmada uyumlu davranışlar gösteren çocukların daha güvenli olduklarını ve bu çocukların daha az karşı gelme ve kaçınma davranışları gösterdiklerini savunmaktadır. Güvenli bağlanan çocuklar güvensizlere kıyasla sosyal olarak daha becerikli olabilmektedir (Guerrero ve Jones, 2003; akt: Kapıkıran ve diğerleri, 2006). Diğer bir deyişle, güvenli bağlanmanın ve öğretmenle yakın ilişkiler kurmanın çocukların olumlu ve uyumlu sosyal davranışlar göstermesine neden olan önemli etkenler olduğu düşünülebilir.

4.7. Çocukların Akranları İle Etkileşiminin Çocuğun Bağlanma Stiline Göre Değerlendirilmesi

Tablo 10'da çocukların bağlanma stillerine göre akranları ile etkileşimine ait ÇDÖ Mann-Whitney U Testi analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 10.

Çocukların Bağlanma Stillerine Göre ÇDÖ Mann-Whitney U Testi Analizi Sonucu

Ölçek	Bağlanma stili	N	Sıra ortalaması	Sıra değerlerin toplamı	Mann-Whitney U	P
Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt boyutu	Güvenli	52	32.71	1701.00	93.00	.01*
	Güvensiz	8	16.12	129.00		
Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt boyutu	Güvenli	52	29.57	1537.50	159.50	.19
	Güvensiz	8	36.56	292.50		
Akranları tarafından dışlanma alt boyutu	Güvenli	52	29.21	1519.00	141.00	.03*
	Güvensiz	8	38.88	311.00		
Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma alt boyutu	Güvenli	52	30.25	1573.00	195.00	.77
	Güvensiz	8	32.12	257.00		
Aşırı hareketlilik alt boyutu	Güvenli	52	29.17	1517.00	139.00	.09
	Güvensiz	8	39.12	313.00		
Akranlarına karşı saldırganlık alt boyutu	Güvenli	52	29.50	1534.00	156.00	.23
	Güvensiz	8	37.00	296.00		

*p<.05

Tablo 10'a bakıldığında; akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek (U=93.00; p<.05) ve akranları tarafından dışlanma (U=141.00; p<.05) alt boyutunda çocukların bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt boyutunda güvenli bağlanan çocukların ($\bar{X}$ =32.71) güvensiz bağlanan çocuklardan ($\bar{X}$ =16.12) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Akranları tarafından dışlanma alt boyutunda güvensiz bağlanan çocukların ortalama puanları ($\bar{X}$ =38.88) güvenli bağlanan çocukların ortalama puanından ($\bar{X}$ =29.21) daha yüksektir.

Akranlarına karşı saldırganlık (U=156.00; p>.05), akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek (U=159.50; p>.05), akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma

($U=195.00$; $p>.05$) ve aşırı hareketlilik ($U=139.00$; $p>.05$) alt boyutlarında çocukların bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir.

Çocukların akranları ile etkileşimi çocuğun bağlanma stiline göre değerlendirildiğinde; çalışma sonuçları güvenli bağlanan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları daha sık gösterirken güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların akranları tarafından daha fazla dışlandıklarını göstermektedir. Seibert ve Kerns (2015) güvensiz bağlanma stiline sahip olan çocukların güvenli bağlananlara göre daha az sosyal davranışlar gösterdiğini ortaya koymuştur. Aynı çalışma sonuçları, güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların akranları tarafından dışlanma boyutunda daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Seibert ve Kerns'in (2015) çalışma sonuçlarının da desteklediği üzere, güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların akran etkileşimlerinde yaşanan olumsuzluklar ile ilgili olduğu söylenebilir. Çalışma bulguları sonucunda, güvensiz bağlanmanın çocuklardaki akran etkileşimlerine dayalı problemlerin gelişiminde bir risk faktörü olduğu savunulmaktadır.

Zihinsel çalışan modeller ve benlik algısı oluşumu göz önünde bulundurulduğunda, güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların erken çocukluk döneminde benlik algılarının daha olumsuz olduğu söylenebilmektedir. Erken çocukluk döneminde oluşturulan bu olumsuz algı, çocuğun sosyal çevresinde karşılaştığı diğer kişiler tarafından olumsuz olarak algıladığı düşüncesini oluşturabilmektedir. Bu durum, güvensiz bağlanan çocukların akran etkileşimlerinde iletişim problemleri yaşamalarına ve bununla bağlantılı olarak sosyal davranışlarında kısıtlamalara neden olabileceği söylenebilmektedir. Akranları ile sağlıklı bir iletişim kuramayan çocukların akranları tarafından oyunlara kabul görmemeleri ve tercih edilmemeleri de onların akran grubu tarafından dışlanmalarına yol açabilmektedir (Goodvin ve diğerleri, 2008; Bowlby, 1990; Raikes ve Thompson, 2008).

Bu çalışmada çocukların akranları ile etkileşim özelliklerinden akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik alt boyutlarında güvenli ve güvensiz bağlanma stiline göre farklılık göstermemektedir. Bu durumun çalışmaya katılan çocukların olumlu sosyal davranışları gösteren, olumlu akran etkileşimlerine ve olumlu nitelikte çocuk-öğretmen etkileşimine sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Raikes ve Thompson'a (2008) göre bağlanma stilleri ile akran ilişkileri birlikte düşünüldüğünde; güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların daha az olumlu sosyal özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Karşı koyma davranışı gösteren çocukların güvenli bağlananlara kıyasla daha yalnız olduğu ve küçük yaşta karşı koyma davranışı gösterenlerin anasınıfında daha fazla yalnız olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, güvensiz bağlanmanın çocukların olumsuz sosyal tepkileri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu tepkisel davranışlar ise akran etkileşimlerinde yalnızlık, asosyallık, akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranlarına karşı saldırganlık ve aşırı hareketlilik gibi sosyal etkileşimleri etkileyebilecek davranışlara neden olabilmektedir. Güvensiz bağlanma stillerinin akran etkileşim özellikleri ile bağlantısının incelendiği boylamsal bir çalışmada benzer sonuçlara rastlanmıştır. Bu çalışmada, güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların güvenli bağlananlara göre akranları tarafından dışlanma ve akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek boyutlarında daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Güvenli bağlanan çocukların, güvensiz bağlanma stiline sahip olan çocuklara göre akranları tarafından daha çok kabul gördükleri ortaya koyulmuştur. Bu durumun ilerleyen zamanlarda bu çocuklar için problemler akran ilişkilerinde risk grubunu oluşturabileceği söylenmektedir (Seibert ve Kerns, 2015). Tüm bu bulgular, bağlanma stilleri ile akran etkileşimleri arasındaki bağın varlığını kanıtlar niteliktedir.

Altı yaş çocukların bağlanma örüntüleri ile duygu düzenleme becerilerinin incelendiği bir diğer çalışmada; güvenli bağlanan çocukların kaygı ve benzer olumsuz duygularıyla uğraşmak yerine karşılaştıkları sorunlarla nasıl baş edecekleri üzerine yoğunlaştıkları ve bunun sonucunda kaygılarını ve korkularını kontrol altında tutabildikleri vurgulanmaktadır. Bunun aksine, güvensiz bağlanan çocukların olumsuz duygularını kontrol edemedikleri ve bu duyguların zihinsel işlevlerini engelleyerek kaygı nedeniyle beklenen bilişsel esnekliği gösteremedikleri ve bu durumun, çocuklarda duygu düzenleme ve problem çözme gibi süreçleri etkilediği belirtilmektedir. Sonuç olarak, güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre daha fazla duygu düzenleme becerilerine sahip olmalarının beklenen bir durum olduğu vurgulanmaktadır (Şahin ve Arı, 2015). Bu bulgudan yola çıkarak, güvenli bağlanan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermedeki başarılarının duygularını düzenleme ve problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilmektedir. Güvensiz bağlanan çocukların ise akranları ile olan etkileşimlerinde

yaşadıkları olumsuz duygu durumlarını yönetememeleri ve bunun sonucunda akranları tarafından kabul görmeme ve dışlanma gibi durumlara maruz kalabildikleri düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında, çalışmaya katılan çocukların çoğunun güvenli bağlanma stiline sahip olduğu düşünüldüğünde, bu durumun akran etkileşimlerini şekillendirmede olumlu tutum ve davranışlar sergilemelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Başka bir deyişle, güvenli bağlanmanın çocuğun çevresindekileri insanlara karşı olumlu tutumlarla yaklaştığını desteklediği söylenebilir.

4.8. Çocuk- Öğretmen Etkileşim Özellikleri İle Çocuk- Akran Etkileşim Özellikleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

ÖÖİÖ ve ÇDÖ arasında yapılan ilişki analizine (Spearman's rho) ait bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11.

ÖÖİÖ ve ÇDÖ İlişki Analizi (Spearman's Rho) Sonucu

Çocuk davranış Ölçeği	Analiz	ÖÖİÖ Toplam puanı	ÖÖİÖ		
			Çatışma alt boyutu toplam puanı	Yakınlık alt boyutu toplam puanı	Bağımlılık alt boyutu toplam puanı
Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt boyutu	Spearman's rho	.20	-.30	.51	.37
	P	.12	.02*	.00*	.00*
Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt boyutu	Spearman's rho	.20	.22	-.07	.01
	P	.12	.08	.60	.88
Akranları tarafından dışlanma alt boyutu	Spearman's rho	.08	.28	-.28	-.10
	P	.50	.02*	.02*	.45
Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma alt boyutu	Spearman's rho	.34	.41	-.09	.30
	P	.00*	.00*	.48	.01*
Aşırı hareketlilik alt boyutu	Spearman's rho	.15	.39	-.18	-.04
	P	.22	.00*	.17	.72
Akranlarına karşı saldırganlık alt boyutu	Spearman's rho	.07	.24	-.10	-.17
	p	.58	.06	.43	.19

*p<.05

Tablo 11'e göre; çocuk-öğretmen ve çocuk-akran etkileşim özellikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; ÖÖİÖ toplam puanı ile ÇDÖ'nin akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt boyutu ($r_s=.20$; $p>.05$) arasında ilişki bulunmamıştır. Çatışma alt boyutu puanı ile akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt boyutu puanı ($r_s=-.30$; $p<.05$) arasında negatif yönde, anlamlı düşük bir ilişki olduğu söylenebilir. Yakınlık alt boyutu puanı ($r_s=.51$; $p<.05$) ve bağımlılık alt boyutu puanı ($r_s=.37$; $p<.05$) ile akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek alt boyutu puanı arasında pozitif yönde, anlamlı orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

ÖÖİÖ toplam puanı ($r_s=.20$; $p>.05$), çatışma ($r_s=.22$; $p>.05$), yakınlık ($r_s=-.07$; $p>.05$), bağımlılık ($r_s=.01$; $p>.05$) alt boyutları puanı ile ÇDÖ'nin akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt boyutu puanı arasında ilişki olmadığı görülmüştür.

ÖÖİÖ toplam puanı ($r_s=.08$; $p>.05$) ve bağımlılık alt boyutu puanı ($r_s=-.10$; $p>.05$) ile ÇDÖ'nin akranları tarafından dışlanma alt boyutu puanı arasında bulunan ilişki olmadığı saptanmıştır. Çatışma alt boyutu puanı ile akranları tarafından dışlanma alt boyutu puanı ($r_s=.28$; $p<.05$) arasında pozitif yönde, anlamlı düşük bir ilişki olduğu görülürken yakınlık ($r_s=-.28$; $p<.05$) alt boyutları puanı ile arasında negatif yönde, anlamlı düşük bir ilişki olduğu söylenebilir.

ÖÖİÖ toplam puanı ($r_s=.34$; $p<.05$), çatışma ($r_s=.41$; $p<.05$) ve bağımlılık ($r_s=.30$; $p<.05$) puanı ile ÇDÖ'nin akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma alt boyutu puanı arasında pozitif yönde, anlamlı düşük bir ilişki gözlenmiştir. Yakınlık alt boyutu puanı ($r_s=-.09$; $p>.05$) ile arasında ilişki olmadığı söylenebilir.

ÖÖİÖ toplam puanı ($r_s=.15$; $p>.05$), yakınlık ($r_s=-.18$; $P>.05$) ve bağımlılık ($r_s=-.04$; $P>.05$) alt boyut puanları ile ÇDÖ'nin aşırı hareketlilik alt boyutu puanları arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Çatışma alt boyutu puanı ($r_s=.39$; $p<.05$) ile arasında pozitif yönde, anlamlı düşük bir ilişki olduğu söylenebilir.

ÖÖİÖ toplam puanı ($r_s=.07$; $p>.05$), çatışma ($r_s=.24$; $p>.05$), yakınlık ($r_s=-.10$; $p>.05$) ve bağımlılık ($r_s=-.17$; $p>.05$) alt boyutları puanı ile ÇDÖ'nin akranlarına karşı saldırganlık alt boyutları arasında ilişki yoktur.

Öğretmeni ile yakın etkileşimler kuran ve bu etkileşimlerde az çatışma yaşayan çocuklar, akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar gibi daha olumlu özellikler göstermektedir. Dereli (2016) çalışmasında bu bulguları destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Çalışma, öğretmen-çocuk ilişkisinde görülen yakınlığın okul öncesi dönem çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada öğretmen-çocuk ilişki ilişkisinde görülen bağımlılık ile akranlara ve yetişkinlere yönelik sosyal problem çözme arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Dereli, 2016). Bu çalışmayı destekleyen başka bir çalışmada, öğretmen-çocuk çatışma ve yakınlık düzeyinin, çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış ve akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Ogelman, Körükçü ve Ersan, 2015). Pinto (2015) yaptığı çalışmada, çocukların akranlarıyla olan iletişimleriyle ile öğretmenleriyle olan iletişimlerinde arasında olumlu bir bağlantı bulmuş ve bu bağlantının çocukların kişilik özellikleri ve öğretmeni ile olan bağlanma stilleri ile ilişkili olduğunu açıklamıştır. Öğretmen-çocuk ilişkisini belirlemede alınan yüksek yakınlık puanları ile sosyal davranışlar arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre öğretmeni ile yakın etkileşimler kuran ve bu etkileşimde az çatışma yaşayan çocukların akranları tarafından daha az dışlandığı söylenebilmektedir. Çocuklar birbirleriyle olan etkileşimlerini öğretmenlerinin varlığında, ondan aldıkları güven duygusuyla ve öğretmenlerini sosyal ilişkilerinde model olarak oluşturmaktadırlar. Bu durum sıcak, güven temelli ve destekleyici bir çocuk-öğretmen etkileşiminin aynı nitelikleri taşıyan akran etkileşimleri oluşturmalarını desteklemektedir. Bu doğrultuda öğretmeni ile yakın ilişkiler kuran ve daha az çatışma yaşayan çocukların akranları tarafından dışlanmamaları beklenen bir sonuçtur.

Çocuğun öğretmeni ile olan etkileşimde yaşadığı çatışma durumu ile çocuğun akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketli olma gibi olumsuz sosyal davranışlar göstermesi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulguları destekleyen bir çalışmada, çocuğun öğretmeni ile etkileşiminde yaşadığı çatışmanın aşırı hareketlilik ile olumlu yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dereli, 2016). Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde, öğretmen açısından sınıfta yaşanan aşırı hareketlilik durumu çeşitli güvenlik sorunlarına yol açabilir. Bu nedenle aşırı hareketli bir çocuğun öğretmeni ile

etkileşiminde çatışma yaşayabileceği söylenebilir. Çocukta görülen aşırı hareketlilik durumu öğretmenin ilgisini çekmeye yönelik bir davranış olarak da değerlendirilebilir. Öğretmeni ile etkileşiminde anlaşılmadığını, sevilmediğini ve saygı görmediğini hisseden çocuğun tüm bu duygulara tepki olarak aşırı hareketlilik gösterdiği ve bu etkileşimlerde yaşadığı çatışmaların artması ile birlikte çocukta görülen aşırı hareketliliğin arttığı düşünülebilmektedir.

Öğretmeni ile etkileşiminde kendini güvende hisseden, bir ihtiyacı olduğunda öğretmenin yardımcı olacağını bilen ve akranlarına karşı olumlu algılar geliştiren çocuklar sınıfta korku ve kaygı duymalarına neden olacak durumları nadiren yaşayabilmektedir. Bunun tersine, öğretmeni ile etkileşiminde sıkça çatışma yaşaması çocuğun duygularını açıklayamamasına, kendini güvende hissetmemesine, öğretmeninden alacağı olumsuz tepkilerden kaynaklı olarak kendini yalnız ve savunmasız hissetmesine neden olabilir. Bu gibi belirsiz durumların çocuklarda yaşanan kaygı düzeyini artırabileceği söylenebilir. Öğretmeni ile etkileşiminde yüksek bağımlılık yaşayan çocukların ise öğretmenlerini kaybetmek, onların başka bir yere gitmesi ya da kendileri ile ilgilenmemesi gibi stres ve kaygı yaratacak durumları düşünerek kaygılanmalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, öğretmeni ile etkileşiminde yüksek bağımlılık düzeyine sahip olan çocukların akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma durumunu sıkça yaşamalarına yol açabilmektedir. Bu çalışmaya destekler nitelikte; Ogelman, Körükçü ve Ersan'ın (2015) yaptıkları çalışmada, öğretmen ve çocuk arasındaki bağımlılık düzeyinin, çocukların akranlara karşı asosyal davranış göstermek ve akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

4.9. Çocuğun İki Öğretmeni İle Etkileşim Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Tablo 12'de, ÖÖİÖ'nin çocukların iki öğretmeni ile etkileşim özelliklerinin değerlendirmeleri sonucu çatışma, yakınlık alt boyutları ve toplam puanına ait Spearman's rho analiz sonuçları ve bağımlılık alt boyutu toplam puanına ait Pearson korelasyon analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 12.

Öğretmenlerin ÖÖİÖ Puanlarının Pearson Korelasyon ve Spearman's Rho Analiz Sonuçları

Ölçek	N	Spearman's rho	Pearson korelasyonu	P
Çatışma alt boyutu	60	.04		.73
Yakınlık alt boyutu	60	.67		.00*
Bağımlılık alt boyutu	60		.27	.03*
ÖÖİÖ toplam	60	.25		.04*

*p<.05

Tablo 12'ye göre; iki öğretmenin ÖÖİÖ toplam puanları ($r=.25$; $p<.05$) ve bağımlılık alt boyutu toplam puanları ($r=.27$; $p<.05$) arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; yakınlık alt boyutu puanları ($r=.67$; $p<.05$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve çatışma alt boyutu toplam puanları arasında ilişki olmadığı görülmüştür ($r=.04$; $p>.05$).

Çocuğun iki öğretmeni ile etkileşim özelliklerine bakıldığında; çocuğun iki öğretmeni ile kurduğu etkileşimlerinde yaşadıkları yakınlık ve bağımlılığın benzer özellik gösterdiği söylenebilir. Bu durumun iki öğretmenin de sınıfta eşit pozisyonda çalışmasından kaynaklanabileceği düşünülebilmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin, çocukların ihtiyaçlarını eşit düzeyde karşıladıkları ve olumlu duygusal etkileşimler kurdukları söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak, öğretmenler arasındaki uyum, ikisinin de aynı şekilde sorumluluk ve yetki sahibi olması gösterilebilmektedir. Bunun sonucu olarak da çocukların iki öğretmene karşı aynı yakınlıkta etkileşimler kurduğu söylenebilir.

Çocuğun iki öğretmeni ile etkileşiminde yaşadığı çatışma arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle, çocuğun bir öğretmeni ile yaşadığı çatışmanın diğer öğretmeni ile kurduğu etkileşiminin çatışma boyutu ile ilişkili olmadığı söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak çocuğun iki öğretmeni ile yaşadığı çatışma durumlarının farklı olabileceği düşünülebilir. Çalışmaya katılan çocukların öğretmenleri ile etkileşimlerinde genel olarak düşük düzeyde çatışma yaşadıkları göz önünde bulundurulmalıdır.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ve öğretmen etkileşimlerinin bağlanma stilleri açısından değerlendirildiği çalışmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ve öğretmen etkileşimleri ve bağlanma stilleri 9 alt amaçta değerlendirilmiştir.

Çalışmaya katılan çocukların öğretmeni ile etkileşiminin olumlu olduğu ve ortalamaların altında çatışma yaşadıkları bulunmuştur.

Çalışmaya katılan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlarının ortalamanın üzerinde ve akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek, akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akranlarına karşı saldırganlık özelliklerinin ortalamanın altında olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan çocukların çoğunluğu güvenli bağlanma stiline sahiptir.

Çocukların öğretmenleri ile kurdukları etkileşimlerde cinsiyet ve bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çocukların akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek boyutunda çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık vardır. Çalışmaya katılan kız çocukların erkek çocuklardan daha fazla asosyal davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Çocukların akranları ile etkileşim özelliklerinden akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek, akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akranlarına karşı saldırganlık boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek ve akranları tarafından dışlanma boyutlarında bağlanma stillerine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Güvenli bağlanan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları daha sık gösterdikleri bulunmuştur. Akranları tarafından dışlanma özelliği güvensiz bağlanan çocuklarda daha sık görülmüştür. Çocukların akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik bağlanma stillerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Çocuk-öğretmen etkileşim özellikleri ile çocuk-akran etkileşim özellikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; çocuğun akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek boyutu ve öğretmeni ile etkileşimde görülen yakınlık, bağımlılık alt boyutu ile olumlu yönde, çatışma alt boyutu ile olumsuz yönde ilişki bulunurken toplam puan ile ilişki yoktur.

Çocuğun akranlarına karşı asosyal davranışlar sergilemesi ile öğretmeni ile etkileşiminin niteliği, bu etkileşimde yaşadığı çatışma, yakınlık ve bağımlılık özellikleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Çocuğun akranları tarafından dışlanması ile öğretmenle etkileşiminin niteliği ve bu etkileşimde görülen bağımlılık özelliği arasında anlamlı ilişki yoktur. Fakat çocuğun öğretmeni ile olan etkileşiminde yaşadığı çatışma ile çocuğun akranları tarafından dışlanması arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Çocuğun öğretmeni ile etkileşiminde görülen yakınlık ile çocuğun akranları tarafından dışlanması arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Çocuğun akranlarına karşı korkulu-kaygılı olması ile öğretmeni ile etkileşiminde görülen yakınlık özelliği arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Çocuğun öğretmeni ile etkileşiminin niteliği ve bu etkileşimde yaşadığı çatışma ve bağımlılığın çocuğun akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma durumu ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Çocuğun aşırı hareketliliği ile öğretmeni ile etkileşiminde çatışma yaşamasının olumlu yönde ilişkili olduğu görülürken çocuğun öğretmeni ile etkileşiminin genel niteliği, bu etkileşimde görülen yakınlık ve bağımlılığın çocuğun aşırı hareketli olması arasında ilişki yoktur.

Çocuğun akranlarına karşı saldırganlık göstermesi ile öğretmeniyle etkileşiminin genel niteliği, bu etkileşimde görülen çatışma, yakınlık ve bağımlılık özellikleri arasında ilişki bulunmamaktadır.

Çocuğun iki öğretmeni ile etkileşim özellikleri değerlendirildiğinde; öğretmenlerin çocukla kurdukları etkileşimin niteliğinin, bağımlılık ve yakınlık özelliklerinin anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Fakat çocuğun bir öğretmeni ile etkileşiminde yaşadığı çatışmanın diğer öğretmeni ile yaşadığı çatışma durumlarıyla ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

5.2.Öneriler

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre araştırmacılara bazı öneriler sunulabilir.

Bu çalışma üst sosyoekonomik düzey özel bir okulda yapılmıştır. Sonraki çalışma için hem özel anaokulları hem devlet okullarının anasınıflarından farklı sosyoekonomik düzeyde öğretmen ve öğrenciler seçilerek yapılabilir. Böylece çocukların akranları ve öğretmenleri ile oluşturdukları etkileşimlerin özellikleri farklı boyutlarda incelenme fırsatı bulunabilir.

Bu çalışmada güvensiz bağlanma stiline sahip az sayıda çocuk bulunmuştur. Sonraki çalışmalarda çocukların bağlanma stilleri belirlenip çalışmaya dâhil edilmek üzere eşit sayıda ve sayıca daha fazla güvenli ve güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların yer aldığı bir çalışmada iki farklı bağlanma stiline sahip grup arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmada çocukların bağlanma stilleri belirlenmiştir. Sonraki çalışmalarda öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin bağlanma stilleri belirlenerek aynı ve farklı bağlanma stiline sahip çocuk-ebeveyn ve çocuk- öğretmen özellikleri karşılaştırabilir.

Bu çalışmada 48-60 aylık çocuklar yer almıştır. Farklı bir çalışmada 36-48, 48-60 ve 60-72 aylık gruplar oluşturularak iki veya üç grup arasında bağlanma stilleri, akran ve öğretmen etkileşimleri ile ilgili karşılaştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmada anne ve baba birlikte yaşayan ailelerden gelen ve klinik tanısı olmayan, normal gelişim gösteren çocuklarla çalışılmıştır. Sonraki çalışmalar için tek ebeveynli ve klinik tanılı çocuklar ile iki grup arasında karşılaştırmalı çalışılabilir.

Boylamsal alışmalar önerilebilir. Böylece aynı örneklem grubu üzerinden yaş, gelişim dönemi, sınıf düzeyi gibi değişkenler göz önünde bulundurularak daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

Gözlemsel çalışmaların yer aldığı, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılacağı karma modelde çalışmalar yapılması önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Akgün, E., ve Mellier, D. (2014). Okul öncesi dönem çocukların öykülerinin bağlanma kuramına göre niteliksel değerlendirmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(1), 23-43.
- Altay, F. B ve Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(12), 2699-2718.
- Alisinanoğlu, F.ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (128), 65-71.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği) . *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Annexe (2008). L'utilisation des narratifs d'attachement. *Enfance*, 1, 93-102.
- Bartholomew, K. and Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 226-244.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Güçiz, B., D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi* , 52, 1-8.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer,Ç. (2007). Çocuklukta akran etkileşimleri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Beyazkürk, D. and Kesner, J.E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United states schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6(5), 547-554.
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem A.Yayınları.

- Bowlby, J. (1976). *Attachment and Loss: Separation Anxiety and Anger* (Cilt 2). Basic Books.
- Bowlby, J. (1990). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healty Development*. Basic Books.
- Cugmas, Z. (2011). Relation between children's attachment to kindergarten teachers, personality characteristics and play activities. *Early Child Development and Care*, 181, 1271-1289.
- Dereli, E. (2016). Öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik davranışları ve sosyal problem çözme becerilerini yordaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 70-87.
- Doğan, M. S. (2005). Öğretmen Öğrenci İlişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 22-33 .
- Fearon, R. B. P. and Belsky, J. (2011). Infant- mother attachment and the growth of externalizing problems across the primary school years. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(7), 782-791.
- Fonagy,P., Lorenzini, N., Campbell, C. and Luyten, P . (2014). Why are we interested in attachments? (Ed. Holmes,P., Farnfield, S.). *The Routledge Handbook of Attachment: Theory* (p. 188) içinde. New York: TJ International LTD, Padstow, Cornwall.
- Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R. A., and Hayes, R. (2008). Self-understanding in early childhood: Associations with child attachment security and maternal negative affect. *Attachment & Human Development*, 10(4), 433-450.
- Goldberg, S. (2000). *Attachment and Development*. London, Great Britain : Arnold.
- Gülay Ogelman, H., Körükçü, Ö. ve Ersan, C. (2015). Anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research / Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 179-206.

- Gülay, H. ve Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 81-92.
- Gülay, H. (2008). 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI (I), 104-121.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(16), 001-010.
- Hamre, B.K. and Pianta, R. C. (2006). Student–teacher relationships. K. M. George G. Bear içinde, *Children's Needs III* (s. 49-60). National Association of School Psychologists.
- Hamre, B.K. and Pianta, R.C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72 (2), 625–638.
- Howes, C. and Spieker, S. (2008). Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers. (Ed. P. R. Jude Cassidy) *Handbook of Attachment Theory, Research and Clinical Applications* (s. 317-332) içinde. London, New York: The Guilford Press.
- Hughes, K., Bullock, A. and Coplan, R. J. (2014). A person centred analysis of teacher child relationship in early childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 253-267.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi* [Personality, Family, and Human Development]. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (19), 19-27.

- Karaca,N.Z., Gündüz, A. ve Aral,N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Egitimbilim*, 4(2), 65-76.
- Kayaalp, L. (2008). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*. Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi, 62, 147-152.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 103-120.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 511-516.
- Köse, D., Çınar, N. ve Altınkaynak, S. (2013). Yenidoğanın anne ve baba ile bağlanma süreci. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi (STED)*, 22(6), 239-245.
- Main, M. and Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention*, 1, 121-160.
- Marvin, R. S. and Britner, P. A. (2008). III. Attachment in infancy and childhood-Normative Development: The Ontogeny of Attachment, (Ed. Cassidy, J., Shaver, P. R.), *Handbook of Attachment* (Cilt 2, s. 1020) içinde. Guilford Press.
- Mercer, J. (2006). Attachment, Age, and Change: Emotional Ties from Birth to Parenthood. (J. Mercer), *Understanding Attachment Parenting, Child care and Emotional Development* içinde. United States of America: Greenwood Publishing Group.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications,336.
- Mikulincer, M. and Shaver, P. R. (2005). Attachment security, compassion and altruism. *Current Directions in Psychological Science*, 34-37.
- Myers, S.M. and Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.

- Ogelman, G.H. ve Sarıkaya, H.E. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1859-1871.
- Ogelman, H.G., Topaloğlu, Z. Ç. (2012). 4-5 Yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeleri Koordinasyon Birimi*, 241-271.
- 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. , Seçer, Z., Gündoğan, A. ve Bademci, D. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1-17.
- Ogelman, H. G., Körükçü, Ö. ve Ersan, C. (2015). Anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *TSA*, 19 (1), 179-206.
- Özmen, S. K. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., and Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer US.
- Pinto, A. V. (2015). Direct and indirect relations between parent-child attachment, peer acceptance and self esteem for preschool children. *Attachment and Human Development*, 17(6), 586-598.

- Pinto, A., Veríssimo, M., Gatinho, A., Santos, A. J., and Vaughn, B. E. (2015). Direct and indirect relations between parent–child attachments, peer acceptance, and self-esteem for preschool children. *Attachment & Human Development*, 17(6), 586-598.
- Posada, G., Noblega, M., Trumbell, J., Plata, S., Pena, P., Carbonell, O. A. and Lu, T. (2016). Maternal sensitivity and child secure base use in early childhood: Studies in different cultural context. *Child Development*, 87(1), 297-311.
- Proulx, M.F. and Poulin, F. (2013). Stability and change in kindergarteners friendship: Examination of links with social functioning. *Social Development*, 22(1), 111-125.
- Raikes, H.A. and Thompson, R.A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem solving attributions and loneliness with peers. *Attachment and Human Development*, 10(3), 319-344.
- Rydell, A., Bohlin, G., and Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7(2), 187-204.
- Seibert, A. and Kerns, K. (2015). Early mother child attachment and longitudinal prediction to the quality of peer relationship in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 39, 130-138.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Sears, D. O., Peplau, L. A., and Taylor, S. E. (1991a). Behavior in Groups, *Social Psychology* (s. 299-332) (Cilt 7) içinde. United States of America: Prentice-Hall International, Inc.
- Sears, D. O., Peplau, L. A., and Taylor, S. E. (1991b). Social Interactions, *Social Psychology* (206-236) (Cilt 7) içinde. United States of America: Prentice-Hall International, Inc.

- Sears,D. O., Peplau, L. A., and Taylor, S. E. (1991c). Prosocial Behavior, *Social Psychology* (s. 365-394) (Cilt 7) içinde. United States of America: Prentice- Hall Internationail, Inc.
- Sears,D. O., Peplau, L. A., and Taylor, S. E. (1991d). Interpersonal Attraction, *Social Psychology* (s.263-298) (Cilt 7) içinde. United States of America: Prentice- Hall Internationail, Inc.
- Sears,D. O., Peplau, L. A., and Taylor, S. E. (1991e). Aggression, *Social Psychology* (s. 333-364) (Cilt 7) içinde. United States of America: Prentice- Hall Internationail, Inc.
- Shaver, P.R., Mikulincer,M., Alonso-Arbiol, I., and Lavy, S. (2010). Assessment of Adult Attachment Across Cultures. (Erdman, P., Ng K-M.), *Attachment* içinde . New York: Routledge Taylor &Francis Group.
- Sümer, N., ve Güngör D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemini üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14, 71-106.
- Şahin, D. (2014). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (25), 87-102.
- Şahin, G. ve Arı, A. (2015). Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 1-12.
- Uluç, S. (2005). Okul öncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkisinin temsilleri arasındaki ilişki: Ebeveynlerin kişilerarası şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Uluç, S. ve Öktem, F. (2009). Okul öncesi çocuklarda güvenli yer senaryolarının değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 69-83.

- Ural, O., Güven, G., Sezer, T. , Azkeskin, K. E. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”* (s. 589-598). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 328-245.
- Yapıcı, Ş ve Yapıcı, M. (2005). Çocukta sosyal gelişim. *Üniversite ve Toplum*, 5(2), 1-2.
- Yıldızhan, E. (2017). Bağlanma teorisi ve bağlanma bozukluklarına genel bir bakış. *Anadolu Kliniği*, 22(1), 66-72.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Meltem AKBURAK

Doğum Tarihi : 10.01.1991

İletişim Bilgileri : 05058874933 /

Törekent Mahallesi Ahmet Kabaklı Caddesi No:79

Fatih/ANKARA

E-Posta Adresi : meltem.akburak@outlook.com

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İlköğretim Bölümü/ Okul Öncesi Eğitimi	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2009-2014
Yüksek Lisans	İlköğretim ABD/ Okul Öncesi Eğitimi Programı	Ankara Üniversitesi	2014-2017

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Ted Ankara Koleji Anaokulu	2014-2016
Öğretmen	Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Koleji Anaokulu	2016-