



**T.C.
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
HAMİDİYE SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
EĞİTİM SÜRECİNDE ÇOCUKLARLA
FİZİKSEL TEMAS ÜZERİNE
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

AYÇA ÇIKRIKCI

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ERHAN ALABAY**

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANA BİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
AĞUSTOS/2021**

İTHAF

“Eşim Recep Çıkrıkçı’ya ithaf ediyorum”

TEŞEKKÜR

Akademik anlamda gelişmemde bana destek sunan, tez sürecim boyunca bilgilerini esirgemeyen, yol gösteren ve her daim yanımda olan danışmanım Doç. Dr. Erhan ALABAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmanın görüşme sorularını oluştururken yardım ve görüşleri ile beni destekleyen Trabzon Üniversitesi öğretim üyesi Sayın Prof. Dr. Hikmet YAZICI, İstanbul Kültür Üniversitesi öğretim üyesi Sayın Doç. Dr. Mehmet TORAN, Sağlık Bilimleri Üniversitesi öğretim üyeleri Sayın Dr. Öğr. Üyesi Esin SEZGİN'e ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi İrem PAMUK'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmanın çalışma grubunu oluştururken görüş ve yardımlarını benden esirgemeyen Ahmet SAYAN'a ve Hikmet Bahadır DEDEOĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum. Her daim bana inanan ve destek veren annem, babam ve kardeşlerime teşekkür ediyorum. Ayrıca hayatımın her alanında beni destekleyen, yardım eden ve gelişime katkı sağlayan canım eşime, bu süreçte gösterdiği akademik ve manevi destek, yol arkadaşlığı ve sabır için sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

İTHAF	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xii
1. GİRİŞ VE AMAÇ	1
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. İLETİŞİM.....	4
2.1.1. İletişim Süreci	4
2.1.1.1. Kaynak (Gönderici).....	5
2.1.1.2. Kodlama.....	6
2.1.1.3. Mesaj (İleti).....	6
2.1.1.4. Kanal (Oluk)	6
2.1.1.5. Alıcı (Hedef)	7
2.1.1.6. Geri Bildirim (Dönüt).....	7
2.1.2. Kişilerarası İletişim.....	7
2.1.3. Kişilerarası İletişim ile İlgili Kuramlar.....	8
2.1.3.1. Heider'in denge (atıf) kuramı	8
2.1.3.2. Festinger'in bilişsel çelişki kuramı	8
2.1.3.3. Kelley'in birlikte değişim kuramı	9
2.1.3.4. Sullivan'ın kişilerarası ilişkiler kuramı	10
2.1.3.5. Berne'ün transaksiyonel analiz kuramı	11
2.1.4. Kişilerarası İletişim Türleri.....	12
2.1.4.1. Sözlü iletişim	12
2.1.4.2. Sözsüz iletişim	14
2.1.4.2.1. Yüz ve beden.....	16
2.1.4.2.2. Mekan kullanımı.....	18
2.1.4.2.3. Araçlar	18
2.1.4.2.4. Bedensel temas.....	18
2.1.5. Eğitim Ortamında İletişim	18

2.2. FİZİKSEL TEMAS.....	20
2.2.1. Fiziksel Temas ile İlgili Kuramsal Yapının Doğuşu	21
2.2.1.1. Harlow'un deneyi.....	21
2.2.1.2. Yetimhaneler.....	21
2.2.2. Fiziksel Temasın Gelişime Etkisi	22
2.2.3. Fiziksel Temas ve Bağlanma	23
2.2.4. Eğitim Ortamında Fiziksel Temas	24
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	24
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	30
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	30
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	30
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	32
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	33
3.3.2. Eğitim Sürecinde Fiziksel Temasa İlişkin Görüşme Formu	33
3.4. VERİLERİNİN TOPLANMASI	34
3.5. VERİLERİNİN ANALİZİ.....	34
3.6. İNANDIRICILIK VE TUTARLILIK.....	35
4. BULGULAR.....	37
5. TARTIŞMA	76
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	84
KAYNAKLAR	88
EKLER	92

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Kelley'in birlikte değişim kuramının bir örneğe uygulanışı	10
Tablo 3.1: Katılımcılara ait demografik bilgiler	31
Tablo 4.1: Fiziksel temasın boyutları kategorisine ait temaların frekans tablosu.....	37
Tablo 4.2: Öğrenme ortamında karşılıklı fiziksel temas kurulması kategorisine ait temaların frekans tablosu	42
Tablo 4.3: Eğitim sürecinde fiziksel temas kullanma durumu kategorisine ait temaların frekans tablosu	45
Tablo 4.4: Fiziksel temas kurmada kısıtlama boyutu kategorisine ait temaların frekans tablosu.....	48
Tablo 4.5: Fiziksel temas kurmanın çocuklar üzerindeki etkileri kategorisine ait temaların frekans tablosu	53
Tablo 4.6: Fiziksel temas konusunda ebeveynlerin tutumu kategorisine ait temaların frekans tablosu	56
Tablo 4.7: Öğretmen-Çocuk cinsiyetine göre fiziksel temasa yaklaşım kategorisine ait frekans tablosu	59
Tablo 4.8: Farklı fiziksel temas türlerine yaklaşım kategorisine ait temaların frekans tablosu.....	63
Tablo 4.9: Fiziksel temas deneyimleri kategorisine ait temaların frekans tablosu	67
Tablo 4.10: Gözlem ve öneriler kategorisine ait temaların frekans tablosu	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: İletişim süreci.....	5
Şekil 4.1: Fiziksel temasın boyutları ile ilgili alt temalar	38
Şekil 4.2: Öğrenme ortamında karşılıklı fiziksel temas kurulması ile ilgili alt temalar	42
Şekil 4.3: Eğitim sürecinde fiziksel temas kullanılması durumu ile ilgili alt temalar	46
Şekil 4.4: Fiziksel temas konusunda kısıtlama yapma durumu ile ilgili alt temalar	49
Şekil 4.5: Fiziksel temas kurmanın çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgili alt temalar	53
Şekil 4.6: Fiziksel temas konusunda ebeveynlerin tutumu ile ilgili alt temalar	57
Şekil 4.7: Öğretmen-Çocuk cinsiyetine göre fiziksel temasa yaklaşım ile ilgili alt temalar	60
Şekil 4.8: Farklı fiziksel temas türlerine yaklaşım ile ilgili alt temalar	64
Şekil 4.9: Fiziksel temas deneyimleri ile ilgili alt temalar	67
Şekil 4.10: Gözlem ve öneriler ile ilgili alt temalar.....	71

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM SÜRECİNDE ÇOCUKLARLA FİZİKSEL TEMAS ÜZERİNE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Amaç: Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde çocuklarla kurdukları fiziksel temas üzerine görüşlerinin incelenmesidir.

Gereç ve Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Verileri toplamada görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada 26 okul öncesi öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda dijital platformda görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular: Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel temasın çocuklar üzerinde okula uyum, duygusal destek, güvenli bağlanma, güvenlik ihtiyacı, mahremiyet ve beden bilinci, kendini ifade etme becerisi, olumlu davranış kazanma, motivasyon, akademik destek, sağlıklı iletişim alanlarında pozitif etkisi olduğunu gözlemledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çocuklarla fiziksel temas kurma konusunda, çocukların kişilik özellikleri ve tutumları, ebeveynlerin tutumları, toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal baskı, son yıllarda artan ihmal, istismar ve şiddet haberleri ve öğretmenlerin kendi kişilik özellikleri ile fiziksel temasa bakış açıları konularından kaynaklı kısıtlamalarda bulundukları görülmüştür. Öğretmenlerinin daha çok motivasyon amaçlı omuza-başa dokunma, etkinlik esnasında ve duygusal destek amaçlı el ele tutuşma, sırtını sıvazlama, çocuğun yaralanması, ağlaması ya da kendi ihtiyacını belirtmesi durumunda sarılma davranışlarını gösterdikleri bulunmuştur. Öpme davranışına karşı ise öğretmenlerin daha temkinli olduğu, öpme yerine öğretmen-çocuk arasında özel bir işaret belirleme gibi alternatif yöntemler geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel temas konusunda öğrenci, öğretmen ve ebeveyn eğitimlerine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Sonuç: Fiziksel temasın okul öncesi dönemdeki çocukların akademik, bilişsel, duygusal, psikolojik gelişimlerine olumlu katkı sağladığı, fiziksel temas kullanılırken temasın sınırlarının belirlenmesi gerektiği, sağlıklı fiziksel temas ile ihmal, istismar ve şiddet içeren temas davranışlarının ayırımının yapılabilmesi için eğitimlerin düzenlenmesi,

medya aracılığı ile fiziksel temasın uygun türlerinin ve olumlu etkilerinin topluma açıklayıcı içerikler üretilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel Temas, İletişim, Kişilerarası İletişim, Okul Öncesi Dönem, Ten Teması



INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS REGARDING PHYSICAL CONTACT WITH CHILDREN IN THE EDUCATION PROCESS

ABSTRACT

Aim: The aim of this study is to review preschool teachers' views of physical contact behaviors with children during educational period.

Materials and Methods: Phenomenological pattern was used as one of the qualitative research methods. Research group was created with snowball sampling as one of the oriented sampling methods. Data gathering was done with interview technique. 26 preschool teachers were interviewed with half-configured interview forms by online meetings.

Results: It was found that physical contact has positive effect on children's adaptation to school, emotional support, safe connection, need for safety, privacy and body consciousness, self-expression skills, acquiring positive behaviors, motivation, academical support, healthy communication according to observations of preschool teachers. Teachers showed self restrictions about physical contact depending on children's personality and attitudes, parents' attitudes, community gender roles, social pressure, recently incresing neglect, exploitation, violance news and teachers' own personality. It was found that teacher mostly used motivational head and shoulder patting, holding hands and back patting during activity and emotional support, hugging when child is injured, crying or demands. Teachers are more cautious when it is about kissing and they tend to create alternative methods instead of it. Also it was found that preschool teachers need student, teacher and parent trainings about physical contact.

Conclusion: It was found that physical contact contributes to children's academical, cognitive, physcological, emotional development, boundries must be set for physical contact, trainings should be arranged for discriminating healty physical contact from contact that contain neglect, exploitation and violence, necessity of producing and spreading contents that explains appropriate types and positive effects of physical contact through media.

Keywords: Communication, Interpersonal Communication, Physical Contact, Preschool Period, Skin Contact



1. GİRİŞ VE AMAÇ

İnsanlar eski çağlardan beri başkaları ile anlaşma ihtiyacı duymuşlardır. Bu anlaşma türü iletişim olarak adlandırılmaktadır. Günlük hayatta insanların iletişim içerisinde olması o kadar kanıksanmıştır ki iletişim kavramı üzerinde durup düşünmek göz ardı edilebilmektedir. İletişimin kendiliğinden ve doğal olması zamanla onu sorgulanmaz bir yapıya getirmiştir (1).

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde iletişim; “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme” olarak tanımlanmaktadır. İletişim sadece insanlara özgü bir kavram değildir. Hayvanlar sesler ve çeşitli işaretler ile ilkel denilebilecek düzeyde iletişim kurmaktadır (1). İletişim denilince akla ilk insanların gelmesinin nedeni insanların akıllarını kullanarak ve konuşarak iletişimi geliştirmiş olmalarıdır (2). İletişim temelde sözlü ve sözsüz olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. Sözlü iletişim, bireylerin çıkardığı sesler ve konuşma davranışı ile gerçekleşmekteyken; sözsüz iletişim ise beden duruşu, jest ve mimikler, göz teması, fiziksel temas gibi davranışlar aracılığıyla gerçekleşmektedir (3).

Bireyler bir araya geldiklerinde kurdukları bireyler arası iletişimde hem sözlü hem de sözsüz iletişimi kullanmaktadırlar (4). Sözlü iletişim; bireylerin dil aracılığıyla konuşarak birbirlerine mesaj iletmesi sürecidir (5,6). Kişilerarası kurulan iletişimin büyük çoğunluğu ise sözsüzdür (7). İletişim sürecinin önemli bir kısmını oluşturan sözsüz iletişimde, kişilerin sesler ya da konuşma olmaksızın çeşitli yollarla birbirlerine mesajlar iletmesi söz konusudur (8). Konuşurken kullanılan ses tonu kimi araştırmacılar tarafından sözlü iletişime dahil edilirken, genel olarak sözsüz iletişim içerisinde ele alınmaktadır (6). Burada verilen mesajın içeriğinden çok nasıl verildiği önemlidir. Örneğin; ses tonu, sesin yüksekliği, sesin tınısı (alaycı, aşağılayıcı, emreder, yalvarır şekilde vs.) gibi özellikler sözsüz iletişim içerisinde değerlendirilmektedir (5). Bu iletişim şeklinde bireylerin söylediklerinin anlamlarından ziyade söylerken kullandıkları mimikler, jestler, beden duruşu, kurdukları bedensel temas gibi ne yaptıkları önem kazanmaktadır (6). Sözsüz iletişim konusundaki teorisi ile tanınan Mehrabian’a (1968) göre iletişimin yalnızca %7’lik kısmı sözel kodlardan oluşurken, %38’i ses kodlarından oluşur. İletişimin en büyük kısmını ise %55’lik payla beden dili oluşturmaktadır (5). Bireyler bulundukları ortamda sürekli konuşmasalar dahi sözsüz mesajlar aracılığıyla

iletişim içinde bulunmaktadırlar. Kullandıkları jestler, kurdukları göz temasları, bedenlerinin duruşu, otururken takındıkları vücut pozisyonları, karşısındaki kişiyle olan bedensel temasları gibi sözsüz iletişim öğeleri ile iletişim devam etmektedir (4-6).

Sözsüz iletişim öğeleri içerisinde bedensel temasın önemli bir yeri vardır (4). Morris'e göre; "dokunma duyular arasında en temel olanıdır ve sevmek dokunmaktır" ve dokunma sayesinde bireyler, fiziksel ve psikolojik olarak kendilerini iyi hissedebilmektedir (9). Bireyler doğumdan itibaren hayatları süresince fiziksel temasa ihtiyaç duymaktadırlar. Yoğun bakım ünitelerinde tıbbi cihazlara bağlı olan hastalar ile hemşireler arasındaki bilinçli fiziksel temasın, hastaların fiziksel ağrılarını azalttığı, kaygı, anksiyete gibi psikolojik durumlarını yatıştırdığı görölmüştür (10). Fiziksel temas sadece yetişkinler üzerinde değil çocuklar üzerinde de iyileştirici bir etkiye sahiptir. Prematüre doğan bebekler ile yapılan bir araştırmanın sonucuna göre; anne-bebek arasındaki ten tene temasın bebeğin ağrı davranışlarını azalttığı görölmüştür (11). Bebeklerin sağlık kuruluşlarında ağrılı süreçler yaşadıkları durumlarda, işlem sırasında ve sonrasında kucaklanmaları, ten tene temasta bulunulması günlük yaşamlarındaki güven duygusunu hissetmelerine ve bu sayede ağrı ve kaygı belirtilerinin azalmasına neden olabilmektedir (12). Çeşitli araştırmacılara göre; çocukluk dönemindeki ocuk-bakım veren arasındaki bağlanma, yetişkinlik dönemindeki ruh sağlığını belirleyici bir rol oynadığı düşünölmektedir (13-15). ocukla bakım veren yetişkin arasındaki güvenli bağlanmanın sağlanması fiziksel temasın etkin bir rolü bulunmaktadır (16).

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde çocuklarla fiziksel temas üzerine görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel temasa bakış açıları nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar ile fiziksel temasa yaklaşımları nasıldır?
3. Öğretmen-ocuk arasındaki fiziksel temasın çocuklar üzerindeki etkisi nelerdir?
4. Öğretmen-ocuk arasındaki fiziksel temas hakkında ebeveynlerin tutumu nasıldır?

5. Öğretmenlerin farklı durumlar (çocuğun cinsiyeti, kendini yaralaması, akranları ile kavga etmesi, ağlaması vb.) karşısında çocuklar ile fiziksel temasa ilişkin tutumları nasıldır?

Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitim ortamında şiddet, ihmal ve istismar konularında araştırmalar yapıldığı; ancak öğretmenler ile çocuklar arasındaki fiziksel temas konusunda yeterince çalışılmadığı görülmüştür. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın sonuçlarının alana katkı sağlayacağı ve yeni araştırmalara veri oluşturacağı düşünülmektedir.



2. GENEL BİLGİLER

2.1. İLETİŞİM

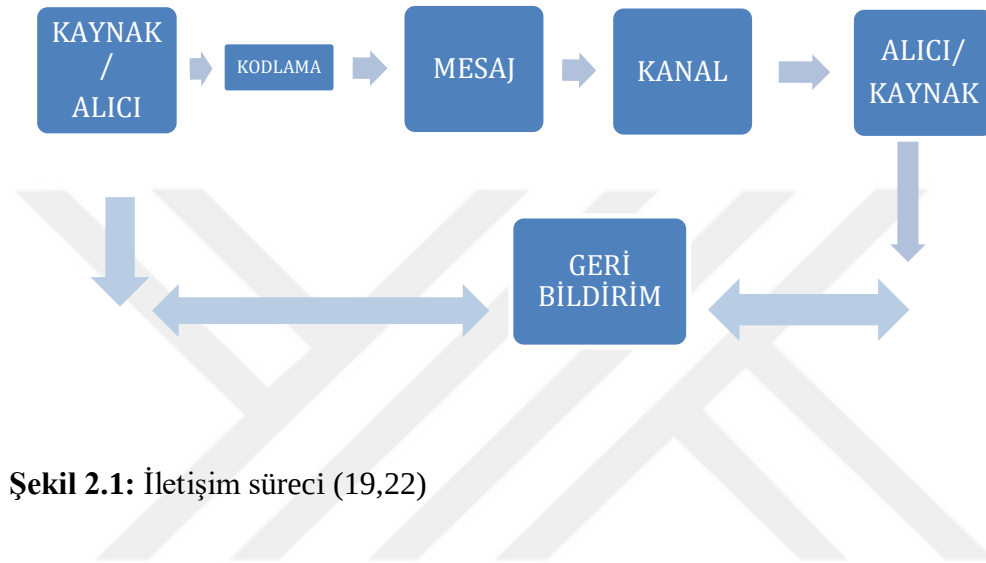
İnsan sosyal bir varlıktır ve çevresiyle etkileşime ihtiyaç duymaktadır. İnsanları hayvanlardan ayıran en önemli özelliklerinden biri dil ile iletişim kurmalarıdır. İnsanlar diğer bireyler ile konuşma, anlaşma ihtiyacı içerisindeyler. Eski çağlarda mağaralara resimler çizerek iletişim kurulurken günümüzde internet aracılığıyla Dünya'nın neresinde olunursa olunsun sesli ve görüntülü iletişim kurulabilmektedir. İletişim araçları ve yöntemleri değişiklik gösterse de insanların iletişim kurma ihtiyacı farklılık göstermemektedir (17). Sosyal bir varlık olarak adlandırılan insanın doğada yalnız kalmama, kendini ifade etme ve diğerleri tarafından anlaşılabilme, dünyayı anlamlandırma ve içerisinde bulunduğu kültürü nesilden nesile aktarma isteklerinden kaynaklı olarak iletişim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (4).

İletişim çok boyutlu bir kavram olduğu için, tek bir tanım yapılamamaktadır. İletişim denilince akla çeşitli tanımlar gelmektedir. Türk Dil Kurumuna göre iletişim; “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme” olarak tanımlanmaktadır. Cüceloğlu'na (18) göre iletişim; “iki kişiyi ilişki içine sokan psikososyal bir süreçtir”. Bir başka tanıma göre iletişim; “bir kişiden ya da gruptan diğerine bilginin, fikirlerin, duyguların veya becerilerin simgeler aracılığıyla sözlü, yazılı ve sözsüz olarak aktarılmasıdır” (19). Bir diğer tanıma göre iletişim; “ tarafların bilgi/sembol üreterek birbirlerine iletme ve bu iletileri anlama, yorumlama sürecidir” (20).

2.1.1. İletişim Süreci

Tanımlara bakıldığında iletişim; duygu, düşünce, ses, bilgi, beden duruşu gibi içeriklerden oluşan bir mesajın (ileti), mesajı vermek isteyen gönderici (kaynak) tarafından bir başka kişiye, kuruma, topluluğa (alıcı) iletme süreci olarak tanımlanabilmektedir. Bu iletişim süreci kaynağın mesajı alıcıya göndermek istediği şekilde düzenlemesi (kodlama) ile başlamaktadır. Alıcı mesajı kendi algıladığı şekilde çözümleyip kaynağa geri bildirimde (dönüt) bulunduğu iletişim süreci gerçekleşmiş olmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkılarak iletişim sürecinin temelde beş boyutu olduğu söylenebilir (19,21). Bu boyutlar; kaynak (gönderici), mesaj (ileti), mesajı ulaştıran

araç-yol yani kanal (oluk), mesajı alan alıcı (hedef) ve alıcının mesajı çözümleyip tepki vermesi yani geri bildirim (dönüt) olarak sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmada görüldüğü gibi; iletişim sürecinde kaynak ve alıcı beraber değerlendirilmelidir. Alıcı kaynaktan gelen mesajı yorumlayıp geri bildirim verdiğinde kendisi kaynak konumuna geçmekte, baştaki kaynak ise kendisine mesaj iletiildiği için alıcı konumuna gelmektedir (22). İletişim süreci Şekil 2.1’de gösterilmiştir.



Şekil 2.1: İletişim süreci (19,22)

2.1.1.1. Kaynak (Gönderici): İletişim sürecinde mesajı vermek isteyen gönderici, iletişimi başlatan ögedir (23). Kaynak kişi, grup ya da kurum olabilir (1). Kaynak; sahip olduğu deneyim, iletişim becerisi, bilgi ve düşüncelerine göre iletmek istediği mesajı kodlayarak alıcıya gönderir. Bu sebeple iletişim sürecinin başlayabilmesi için kaynağa ihtiyaç vardır (1,19).

Okul öncesi dönem eğitim ortamına bakıldığında kaynak genellikle öğretmendir. Öğretmen çocuklara vermek istediği mesajdaki kavramların, sözcüklerin, cümlelerin ne anlama geldiğini fark edebilmeli yani iyi bir şekilde kodlayabilmelidir (8). İletişimin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için kaynak mesajını alıcının algı seviyesine inerek anlayabileceği seviyede kodlamalıdır (19).

Başarılı bir iletişim için kaynağın alıcıların dil özelliklerini bilmesi beklenmektedir. Kendi dil ve kültüründen farklı alıcılara hitap edecekse mesajının anlaşılabilmesi için o dil ve kültüre göre mesajı kodlaması gerekmektedir (24). Jest ve mimiklere dayalı sözsüz iletişim kuruluyorsa kaynak ve alıcının benzer kültürlerde

olması ya da kaynağın alıcıların kültürel kodlarını iyi bilmesi, mesajın kodlanması ve etkili bir iletişim kurulabilmesi için önemli olabilmektedir (19).

2.1.1.2. Kodlama: Kaynağın iletmek istediği mesajı konuşarak, yazarak veya davranışsal olarak alıcıya iletilecek biçime çevirmesidir (19,25). Bir diğer ifade ile kaynağın iletmek istediği düşünce, duygu veya davranışı alıcıların anlayacağı şekilde, ortama uygun olarak harflerden, davranışlardan oluşan iletilere dönüştürmesine kodlama denmektedir. Mesajın alıcıya sağlıklı olarak iletilebilmesi için kodlamanın açık ve alıcıların düzeyine göre yapılması önemlidir (23). Örneğin; sınıfta öğretmen bir bilgiyi kodlarken o bilgiyi daha önce deneyimlemiş çocuklar ile deneyimlememiş çocukların mesajı alma biçimleri farklı olacaktır. Bu sebeple bütün çocukların algılayacağı şekilde mesajın kodlanması bilginin öğretilmesini kolaylaştıracaktır.

2.1.1.3. Mesaj (İleti): Mesaj, kaynak tarafından alıcılara iletilmek istenilenlerin sembolik ifadesidir (8). Bir diğer ifade ile mesaj, aktarılacak istenilenlerin ortak sembollere bağlı kalınarak kodlanması sürecidir (23). Bireylerin iletişim içerisinde olabilmesi için gönderilen ve alınan mesajların birbiriyle ilişkili olması gerekmektedir (18). Bireylerin günlük hayatta birbirlerine söyledikleri sözler, yazdıkları yazılar, yaptıkları jest ve mimikler, bedenlerinin duruş şekilleri, karşdakine dokunmaları mesaja örnek olarak gösterilebilmektedir.

İletişim sürecinden bahsedilebilmesi için sözel, görsel ya da işitsel bir mesajın olması gerekmektedir. Gönderilen ve alınan mesajlar farklılık gösterebilmektedir (25). Etkili iletişimde kaynak ve alıcı mesajdan aynı anlamı çıkarmalıdır (19). Öğrenme ortamına bakıldığında, öğretmen vermek istediği bilgiyi, yani mesajı, çocukların hazırbulunuşluk seviyesine uygun olarak kodlarsa alıcılar, yani çocuklar, mesajdan öğretmenleri ile aynı anlamı çıkarabileceklerdir.

2.1.1.4. Kanal (Oluk): İletişim sürecinde kaynağın alıcıya gönderdiği, işaret haline dönüşmüş mesajı taşıyan yol, geçit, yöntem ve tekniklerdir (8,18). Diğer bir deyişle kanal; kaynağın kodladığı mesajı alıcının duyu organlarına ileten sözlü ya da sözsüz tekniklerdir ve insanlar için iletişim kanalları beş duyu organı olarak tanımlanabilir (8,19). Telefon, sosyal medya, fotoğraf, harita, yazı tahtası, yazılı ya da basılı öğretim araçları kanala örnek olarak gösterilebilmektedir.

2.1.1.5. Alıcı (Hedef): En genel tanımıyla; kanaldan gelen mesajı alıp, yorumlayan ögedir (18). Alıcı mesajın ilettiği kodları yorumlayıp anlamlandırarak kaynağa geri mesaj gönderir ve kendisi kaynak konumuna geçer (23).

İletişimin etkili olabilmesi için kodların alıcının dilsel, kültürel, bilişsel düzeyinde, alıcı odaklı olması gerekmektedir (19,23). Sınıf ortamında öğretmenlerin gönderdiği mesajları öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak kodlaması, amaçlanan hedeflere ulaşmayı kolaylaştırabilir (8).

2.1.1.6. Geri Bildirim (Dönüt): Alıcının kanaldan gelen mesajı yorumlayıp tepki vermesi sürecidir (23). Geri bildirimin olmadığı durumlarda iletişimin tek yönlü olduğu söylenebilmektedir. Tek yönlü iletişime oranla karşılıklı iletişim daha aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır (26). Geri bildirim süreci sayesinde iletilen mesajın alıcı tarafından nasıl yorumlandığı, anlaşılıp anlaşılmadığı hakkında kaynak bilgi sahibi olabilmektedir (23). Eğitim ortamında en önemli öğelerden biri geri dönüttür. Öğretmenler çocukların, verilen bilgiyi nasıl yorumladıklarını, anlayıp anlamadıklarını verdikleri tepkilerden, geri dönütten anlayabilmektedir (8).

2.1.2. Kişilerarası İletişim

İnsanların kendi zihinlerindeki aktarma, başkalarını etkileme ve onlardan etkilenme güduları doğrultusunda kurdukları ilişkilerin temelinde iletişim vardır (7). Bireylerin kurdukları iletişimin amacına ve yapısına göre farklı sınıflamalar yapılmaktadır (27). Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olan kişilerarası iletişim ve türlerinden detaylı olarak bahsedilecektir.

Kişilerarası iletişimin farklı tanımlamaları bulunmaktadır. “Kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişime kişilerarası iletişim denir” (8). “Kişilerarası iletişim kişilerin (kaynak ve hedef birimlerin) yüz yüze karşılıklı konuştukları durumlarda olur” (18). Bir diğer tanıma göre; iletişim süreci içerisinde kaynağı ve alıcıyı insanların oluşturduğu, kişilerin sembol üreterek bunları birbirlerine aktarıp yorumladığı sürece kişilerarası iletişim denir (6). Tanımlardan yola çıkarak en genel tanımıyla kişilerarası iletişim; iki insanın arasında gerçekleşen iletişim sürecidir. İki kişi arasında gerçekleşen iletişimin kişilerarası iletişim sayılabilmesi için; bireylerin sosyal rollerinin dışında olması, kendi adlarına iletişim kurması gerekmektedir (3,6). Örneğin; bir doktor ile hasta arasındaki ilişki sosyal normlara ve meslek etiğine göre

gerçekleşmektedir; ancak bir anne ile çocuğu arasındaki ilişki sosyal rollerin dışında gerçekleşeceğinden kişilerarası iletişim olarak adlandırılabilir.

2.1.3. Kişilerarası İletişim ile İlgili Kuramlar

Kişilerarası ilişkiler kavramı daha çok sosyal psikoloji alanında çalışılan bir konu olmuştur. Bunun yanında gelişim psikolojisi alanında da çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmada her iki alanda da ortaya koyulan kuramlardan kısaca bahsedilmiştir.

2.1.3.1. Heider'in denge (atıf) kuramı: Heider (1946); insanların yaşadıkları olayları açıklamada bir takım atıflar kullandıklarını belirten ilk psikologlardan biridir. Atıflar; insanın kendisini ve diğerlerini anlama sürecidir (28). Bu kuramın temelinde 3 öge vardır. Bunlar kişi, başkası ve tutum objesidir. Kuramda bir kişinin (k), bir başkası (d) ve bir tutum objesi/nesnesi veya üçüncü kişi (o) ile ilişkileri incelenmiştir (29). Heider kuramında, kişinin algılamaları doğrultusunda içinde bulunduğu durumları ve dünyayı anlamlandırmaya çalıştığını belirtmiştir (30).

Denge kuramına göre; 3 öge arasındaki ilişki, kişi (k) açısından olumluysa dengeye, olumsuzsa dengesizliğe neden olur (29). Örneğin; bir öğrenci (k) öğretmenini (d) çok sevmektedir (olumlu tutum). Aynı zamanda sportif faaliyetlerden (o) hiç hoşlanmamaktadır (olumsuz tutum). Öğretmeninin (d) öğrencileri sportif faaliyetlere katılmaları konusunda desteklediğini gördüğü zaman bundan rahatsızlık duyacaktır. Çünkü sevdiği kişi, sevmediği durumu gerçekleştirmektedir ve burada dengesiz bir durum meydana gelmektedir.

Heider'a göre; insanlar ve nesneler/durumlar uyum içerisinde olduğunda denge oluşmakta ve yaşam daha kolay olmaktadır. Bireyler ilişkilerindeki dengesiz durumları fark ettiklerinde rahatsızlık hissedip, yakın ilişki ortaklarıyla dengeli hale gelebilmek için kendi tutumlarını değiştirmeye çalışmaktadırlar (27).

2.1.3.2. Festinger'in bilişsel çelişki kuramı: Festinger'e (1957) göre; kişinin sahip olduğu bir inanç, başka bir inancı ile çatışıyorsa, bu iki inanç arasında bilişsel çelişki oluşmaktadır (29). Bu kurama göre insanlar davranışlarını geçmiş yaşantılarından elde ettikleri değerlerine göre belirlemektedirler. Kişiler değerleriyle çelişen durumlardan rahatsızlık duyacaklarından, çelişen bilgileri azaltmak ya da yok saymak, uyuşan bilgilerin sayısını arttırmak için çaba harcamaktadırlar (27,29).

Davranışlar ve tutumlar arasındaki çelişkinin ortadan kaldırılabilmesi için kişilerin davranışlarını geçerli gösterecek bir dış gerekçe ya da davranışını değiştirerek iç gerekçe bulmaya çalışacakları kuramda savunulur (29). Örneğin; sigara kullanan bir kişi, sigaranın oluşturduğu sağlık sorunlarından (kanser vb.) rahatsızlık duyacağı için, sigara kullanmanın kendisini yatıştırdığını öne sürerek rahatsızlık duyduğu bilgiyi yok saymaya çalışacak ve inancıyla uyumlu olan bilgiyi savunacaktır.

2.1.3.3. Kelley'in birlikte değişim kuramı: Kelley (1967), insanların diğerlerinin davranışlarına ilişkin görüşlerini sürekli sınıadıklarını savunmuştur. Kurama göre; bir şeyin bir davranışın nedeni olabilmesi için o şeyin davranışla her zaman görülmesi, davranış gerçekleşmediğinde de var olmaması gerekir (29).

Kelley, diğer kişilerin davranışlarını sınarken bakılan üç tür bilgidен söz etmektedir. Bunların ilki kişinin davranışındaki *tutarlılıktır*. İnsanlar kendi ve çevresindekilerinin davranışlarında tutarlılık görmek istemektedir. Örneğin; bir öğrenci her matematik dersi başladığında mutlu oluyorsa, bu davranışında tutarlı davranıyor demektir. İkinci tür bilgi ise kişinin sadece belli bir durumdaki davranışlarındaki *ayırt ediciliktir*. Eğer bir davranış bir durumda ortaya çıkarsa ayırt ediciliği yüksektir, birden fazla durumda ortaya çıkarsa ayırt ediciliği düşüktür. Örneğin; okulda herkese yardım eden, iyi davranan bir öğrenci sadece diğer şubedeki bir arkadaşına kötü davranıyorsa bu davranışında ayırt edicilik var denebilir. Davranışların altında yatan nedenlere özgü bilgilerden sonuncusu ise; farklı zaman ve durumlarda davranışın tekrar edilip edilmediği konusundaki *fikir birliğidir*. Kişiler alışlagelmiş, toplumda birçok kişi tarafından yapılan davranışları yapıyorlarsa buna yüksek fikir birliği davranışı denir ve bu tür bilgiler kişiler hakkında fazla fikir vermemektedir. Kişi nadir görülen davranışlarda bulunuyorsa, davranışı dikkat çekici olur ve bu davranışının altında yatan nedenleri anlamak için kişiler çaba sarf edebilir. Örneğin; ana sınıfına yeni gelmiş bir çocuk sınıftaki bir başka çocuğa hemen sarılmak istediğinde, o öğrenci yeni gelenin herkese sarılan bir çocuk olduğunu düşünebilir. Burada yeni gelen çocuk isteyerek o çocuğa sarılmışsa, çocuğun yorumu doğru olacaktır; ancak yeni gelen çocuk düşmek üzereyken yanlışlıkla diğer öğrenciye sarılmışsa bu gözlem yanlış olacaktır (28,29).

Kelley'e göre insanlar; bir kişinin davranışı ne kadar tutarlıysa o davranışı bireyin kişisel özelliğine, ne kadar tutarsız ve duruma özgü bir şekilde gerçekleşmişse o davranışı durumsal koşullara atfetme eğilimi göstermektedirler (28). Kağıtçıbaşı (29),

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi birlikte değişim kuramını bir örnek ile açıklamaya çalışmıştır.

Tablo 2.1: Kelley’in birlikte değişim kuramının bir örneğe uygulanışı (29)

Olay: Aynı mahalledeki çocuklar, diğer mahalleden bir çocukla alay ediyor.

Durum 1	Durum 2	Durum 3
Yüksek Fikir Birliği Ahmet’le herkes alay ediyor.	Düşük Fikir Birliği Neredeyse başka kimse Ahmet’le alay etmiyor.	Düşük Fikir Birliği Neredeyse başka kimse Ahmet’le alay etmiyor.
Yüksek Ayırt Edicilik Mahalleli çocuklar başka kimseyle alay etmiyor.	Düşük Ayırt Edicilik Mahalleli çocuklar, neredeyse bütün gördükleri çocuklarla alay ediyor.	Yüksek Ayırt Edicilik Mahalleli çocuklar başka kimseyle alay etmiyor.
Yüksek Tutarlılık Mahalleli çocuklar Ahmet’le neredeyse her zaman alay ediyor.	Yüksek Tutarlılık Mahalleli çocuklar Ahmet’le neredeyse her zaman alay ediyor.	Düşük Tutarlılık Mahalleli çocuklar, çoğu zaman Ahmet’le alay etmiyor.
		
Atıf: Ahmet ile ilgili.	Atıf: Alay eden mahalleli çocuklarla ilgili.	Atıf: Belli bir durum ya da zamanla ilgili.

2.1.3.4. Sullivan’ın kişilerarası ilişkiler kuramı: Sullivan (1953) bir insanın kişiliğini anlayabilmek için, onun diğer insanlarla yakınlık kurma yeteneğine bakılması gerektiğini savunur (32). Kuramda sağlıklı bir kişilik gelişimi açısından kişilerarası ilişkiler olmazsa olmaz olarak görülmektedir (33). Sullivan kişilik gelişiminde, kişilerarası ilişkileri temel olarak kuramını oluşturmuştur. Daha çok anne-bebek arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Anne-bebek arasındaki ilişkide *seçici dikkatsizlik* kavramından bahsetmektedir. Seçici dikkatsizlik; bebek bakımında kaygı yaşayan annelerin farkında olmadan kaygılarını çocuklarına yansıtmaları sonucunda, bebeklerin bu kaygı ile baş edebilmek için görmezden gelme yoluyla geliştirdikleri bir yöntem olarak tanımlanmıştır (32). Sullivan’a göre seçici dikkatsizlik çocukların kendi ve diğer kişilere ait oluşturdukları zihinsel imgeleri yani kişiselleştirmeleri etkilemektedir. Bu

kişiselleştirmeler öğrenilmiş duygu ve tecrübeler sonucu ortaya çıkar ve yetişkinlik hayatındaki kişilerarası ilişkileri etkileyen önemli bir faktördür (27).

Kişiselleştirmeler sonucunda çocuklar yanlış imgeler oluşturabilmektedir. Örneğin evde babasını korkması gereken biri olarak kişiselleştiren bir çocuk, okul yaşantısında erkek öğretmen ile karşılaştığında da babasının tutumlarını göstermesini beklemektedir (31).

2.1.3.5. Berne'ün transaksyonel analiz kuramı: Her insanın kendi yaşamını değiştirme gücüne sahip olduğunu savunan Eric Berne (1961), bireylerin hem kendileri hem de diğerleri ile olan iletişimlerine odaklanan kişilerarası ilişkiler, kişilik, iletişim, psikoterapi gibi geniş bir yelpazesi olan transaksyonel analiz kuramını geliştirmiştir (33). Kurama göre kişiler kendi aldıkları kararlar doğrultusunda yaşamları şekillenmektedir ve bu kararlarını değiştirebilirler. İçinde bulunduğu duruma vereceği tepkileri kişilerin kendisi belirlemektedir (34).

Berne, insan ilişkilerini ego durumları modeli ile açıklamıştır. Bu modele göre sağlıklı bir kişilik yapısında ebeveyn, çocuk ve yetişkin olmak üzere 3 ego durumu yer almaktadır (33,34). *Ebeveyn ego durumu*; kişinin geçmiş yaşantılarında ailesinden öğrendiği tecrübeleri içermektedir. Bu ego durumunda anne-babadan öğrenilen duygu, davranış, değer ve ahlak kurallarından oluşmaktadır (33). *Çocuk ego durumu*; kişinin durumlar karşısında çocukken vermiş olduğu duygusal, davranışsal tepkilerden oluşmaktadır. Ebeveyn ve çocuk ego durumları daha çok geçmişin yansımaları olarak görülmektedir. *Yetişkin ego durumu* ise; bireyin karşılaştığı durumlar karşısında şu anki yetişkinlik tecrübeleri ile vermiş olduğu tepkilerden oluşmaktadır (34).

Ego modeli ile açıklanmaya çalışılan kişilerarası ilişkilere Berne *transaksiyon* adını vermiştir (33). Transaksiyonlar sosyal iletişimin temel birimidir ve her uyarana verilen tepki, sonraki tepkinin uyararı olarak bir transaksiyon zinciri meydana gelmektedir. Kuramda üç çeşit transaksiyon tanımlanmıştır. *Tamamlayıcı transaksiyonlar*; birbirine paralel olan ego durumları arasında gerçekleşen iletişimdir. Berne, tamamlayıcı transaksiyonları sonsuza kadar sürebilir şeklinde açıklamıştır. *Çapraz transaksiyonlar*; paralel olmayan ego durumlarında oluşan, mesaja gelen tepkinin hedeflenen ego durumu dışında bir ego durumundan geldiği iletişim türüdür. Bu transaksiyonlarda iletişim bir süre sonra kopmaktadır. *Gizli transaksiyonlarda*; sözel mesaj ve psikolojik mesaj olmak üzere iki tür iletişim gerçekleşmektedir. Sözel mesajlar

daha çok yetişkin ego durumları arasında olmasına karşın psikolojik mesajlar ebeveyn ve çocuk ego durumları arasında olabilmektedir. Berne gizil transaksiyonlarda iletişimi psikolojik mesajların belirlediğini, bu nedenle iletişim esnasında sözel ifadelerin yanında beden dili, jest ve mimikler, ses tonu gibi sözsüz iletişim öğelerine de dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir (34).

2.1.4. Kişilerarası İletişim Türleri

Kişilerarası iletişim temelde sözlü ve sözsüz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.1.4.1. Sözlü iletişim: Canlılar diğerleriyle iletişim kurma ihtiyacı içinde olmaktadır. İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri konuşabilmesidir. İnsanların başkalarıyla sosyalleşmelerinin yollarından biri dil kullanımıdır. Dil kullanımı dünyayı ve toplumu anlama şeklini kolaylaştırmakla beraber, kullanıldığı topluma belli bir çerçeve de sunmaktadır. Bireyler dış dünyadaki nesneleri ve şeyleri kendi algıladıkları biçimde ve toplumsal kültürün, dilin oluşturduğu çerçeveler doğrultusunda adlandırmaktadırlar (5).

İletişim denildiği zaman akla ilk gelen konuşma olmaktadır. Doğum ile başlayan konuşma ihtiyacı hayatın son bulmasına kadar devam etmektedir (35). Duygu ve düşüncelerin konuşarak karşıdakine aktarılması süreci sözlü iletişim içerisinde değerlendirilmektedir. Sözlü iletişim; “İnsanların karşılıklı konuşmaları, hatta mektuplaşmalarından oluşan dille iletişim aracılığıyla ürettikleri bilgileri birbirlerine ileterek anlamlandırma sürecidir” (6). “Kelimeleri kullanarak mesaj gönderme ve alma işlemidir” (7). “Gönderici ve alıcı arasındaki konuşmanın her türü, sözlü iletişimdir” (19). Sözlü iletişimde daha çok ses, kelimeler, konuşma, yazma, dil kullanımı gibi ortak semboller dikkate alınmaktadır. Sözlü iletişimin ortak sembollere sahip bireyler arasında kurulması, iletişimin daha etkin olabilmelerini sağlamaktadır. Bu noktada sözlü iletişim ile kültürün derin bir bağlantısı bulunmaktadır (35).

Sözlü iletişimin içerisinde konuşmanın ayrı bir yeri vardır. İnsanlar konuşarak kendilerini anlatma ihtiyacı hissederler. Diğer kişileri anlamak için de konuşarak iletişim kurarlar. Konuşma, kişileri birbirlerine yakınlaştırmada, ortak çözüm bulunmasını sağlamada ya da yanlış anlaşılmalarda ve kişilerarasındaki gerilimin artmasında önemli rol oynamaktadır.

Kişilerarası iletişimin birincil boyutunu oluşturan sözlü iletişimde karşımızdaki kişilere duygu ve düşüncelerimizi doğrudan iletme söz konusudur. Bu iletim “dil” ve “dil-ötesi” olarak iki sınıfa ayrılmaktadır (8). *Dil* ile iletişimde duygu ve düşüncelerin kişilerarasında aktarılması ve anlamlandırılması süreci söz konusu iken *dil-ötesi* iletişimde ses tonu, vurgu, sesin hızı, şiddeti gibi özellikler söz konusudur (6). Dil ile iletişim boyutunda kişilerin “ne” söylediğine bakılırken, dil-ötesi boyutunda “nasıl” söylediğine bakılmaktadır. Karşıdaki kişi konuşurken sadece onun kullandığı kelimeler değil, kelimeleri kullanım biçimi, kelimelerdeki vurgusu, ses tonu da kişilerarası iletişimde önemlidir. Bireyler karşıdaki kişinin kim olduğu ile verilen mesajları birleştirerek, kastedilenin yanında ima edilen anlama da önem vermektedirler (19). Dil-ötesi özellikler sözlü iletişime dahil edilebileceği gibi sözsüz iletişim içerisinde de ayrıca değerlendirilecektir.

Sözlü iletişimde “niyet edilmiş” ve “niyet edilmemiş” mesajlar yer almaktadır. Bilinçli şekilde yapılan konuşmalar, ses tonlamaları, vurgulara *niyet edilmiş dil davranışı* denilmektedir. Farkında olmadan yapılan davranışlara ise *niyet edilmemiş dil davranışı* adı verilmektedir (6). Örneğin; bir öğretmenin sınıfta öğrencilerin dersi dinlemesini sağlamak için sesini yükselterek dersi anlatması niyet edilmiş davranıştır. Ancak; bir topluluk önünde konuşma yaparken kişinin sesinin titremesi niyet edilmemiş davranışlara örnek olarak gösterilmektedir.

Sözlü iletişimin avantajlarına bakıldığında zaman; verilen mesajın anlaşılıp anlaşılmadığı teyit edilebilmektedir. Bunun için alıcılara sorular yöneltme, verilen cevapların yani geri dönütün kontrol edilmesi ve anlaşılmayan kısımlar hakkında tekrardan bilgilendirme yapılması gibi olumlu yönleri bulunmaktadır (19).

Etkili sözlü iletişime bakıldığında zaman, hangi mesajı nerede, nasıl ve kime iletilmesinin uygun olacağının bilinmesi gerekmektedir. Etkili bir konuşmanın özellikleri şu şekilde sıralanabilmektedir (36):

- Konuşmanın bir amacı olmalıdır,
- Kullanılan dilin kuralları ve yapısı doğru kullanılmalıdır,
- Konunun içeriği ilgi çekici olmalıdır,
- Konuşmanın sözsüz mesajları, sözlü mesajlarını destekler şekilde bütün oluşturmalıdır,

- Konuşma yapılacak kitlenin özelliklerine göre iletişim kurulmalıdır.

2.1.4.2. Sözsüz iletişim: Kişilerarası ilişkilerde kaçınılmaz olarak sözsüz iletişim kurulmaktadır. Mesaj alışverişinin büyük bölümünü sözsüz iletişim oluşturmaktadır (7,18). Sözlü iletişimin kurulmadığı zamanlarda bile sözsüz iletişim devam etmektedir. Örneğin; odaya giren bir kişi ile göz teması kurulduğu an iletişim başlamış sayılmaktadır. Eski dönemlerde sözlü ve yazılı dile önem verilmesi sonucunda sözsüz iletişim araştırmalarında gecikmeler yaşanmıştır. Buna karşın tarih öncesi çağlardan beri insanlar sözsüz iletişimi kullanmışlardır. Kişilerarası kurulan sözlü iletişimdeki ses tonu, beden dili, göz teması, fiziksel temas, jest ve mimikler çoğu zaman verilen mesajın anlamını belirlemede etkili olmaktadır. İnsanlar duygu ve düşüncelerini sözlü iletişimde kelimelerin arkasına saklayabilmektedirler. Bireyler sözlü ifadelerini kontrol altında tutabilmelerine karşın, sözsüz mesajlarını çoğu zaman kontrol altında tutamamaktadırlar (4). Üzgün olan birisi üzgün olmadığı sözel olarak ifade edebilir; ancak beden dili, yüz ifadesi, bir bakışı, ses tonu gibi sözsüz iletişim bileşenleri ile üzgün hissettiğini yansıtacaktır.

İletişimin ikinci boyutunu sözsüz iletişim oluşturmaktadır. Sözsüz iletişim, sözlü mesajları destekleyen kanallar olarak adlandırılmaktadır (19). “Beden dili, jestler, renkler, aksesuarlar, ses tonlaması gibi kodları içeren, sözel olmayan göstergelerden oluşan iletişim şeklidir” (4). Bir diğer tanıma göre “kelimeleri kullanmadan mesaj gönderme ve alma yöntemidir” (7). “İletişimin el, kol, yüz ve beden hareketleriyle, renklerle, dinlemeyle, kokularla, dokunmayla meydana getirildiği bir şeklidir” (37). Cüceloğlu’na (18) göre; “sözlü iletişim düşünceleri, sözsüz iletişim ise duyguları açıklamaktadır”. Sözsüz iletişim tanımlarına bakıldığında, sözel mesajları destekleyen, sözlü ileti olmasa dahi insanlar arasında kurulabilen bir iletişim şekli olduğu anlaşılabilmektedir.

Sözsüz iletişim her ne kadar kültürden etkilense de bazı temel ortak noktaları vardır (4,18,37). Bunlar:

1. Aynı ortamda olan iki birey birbirlerinin farkına vardıkları anda iletişim başlamış sayılmaktadır. Aynı ortamda tek bir bireyin karşıdakini fark ettiği anda dahi sözsüz iletişim başlamış olarak kabul edilmektedir.

2. İletişimin tarafları aynı ortamda olduğu sürece iletişim devam etmektedir. Sözlü ilettiğinde dahi sözsüz mesajlar devam ettiği için, iletişimin sonlanması mümkün olmamaktadır.
3. Duyguları ifade ederken sözsüz iletişim daha etkili olmaktadır. Ses tonu, fiziksel temas, sarılma gibi faktörler kelimelerden daha iyi şekilde duyguları karşıdakine aktarabilmektedir.
4. Sözsüz iletişim sözel ifadeleri desteklemektedir. Konuşurken önemli bir kelimenin daha vurgulu söylenmesi, jest ve mimiklerin kullanılması gibi sözsüz iletişim kodlarıyla sözlü iletişimin etkinliği arttırılabilmektedir.
5. Sözsüz iletişim unsurlarından bazı işaretler, trafik işaretleri, askeri rütbelere gibi, durum ve kişilerarası ilişkileri tanımlamada kullanılabilmektedir.

Genel olarak sözsüz iletişim kodları yapılandırılmamıştır. Bu nedenle bu kodlar kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir (4). Örneğin; hayır anlamına gelen başın iki yana sallanması, bazı kültürlerde evet anlamına gelebilmektedir. Her ne kadar kültürel farklılıklar olsa da genel-geçer sözsüz iletişim işlevleri bulunmaktadır. Kişilerin konuşmalarının etkinliğini arttırmak için sözsüz iletişime başvurulabilmektedir. Konuşmanın önemli bir bölümünde sesin şiddetinin arttırılması, kelimelere özel vurgu yapmak, karşıdakini sakinleştirmek amaçlı sesin yumuşatılması, üzgün bir kişiye destek olurken sözlü ifadelerin yanında ona dokunma, bir kişinin sevincini paylaşırken “çok sevindim” ifadesinin yanında ona sarılma, birini tebrik ederken elini sıkma ve gülümseme, bir nesnenin boyutunu anlatırken çok büyük ya da çok küçük sıfatlarının yanında eller ile boyutu gösterme gibi sözsüz iletişim sembolleri kişilerarasındaki iletişimde duygu ve düşüncelerin daha rahat anlaşılmasını sağlayabilmektedir ve kişilerin sıkça başvurduğu bir iletişim biçimidir (4,6,37).

Sözsüz iletişimin bazı dezavantajları da vardır. Söylenilen bir söz karşısında kişinin bir kaşını kaldırması sonucu, onun kızdığı ya da konuyu ilginç bulduğu varsayılabilir. Bu kodların doğru okunmaması sonucu iletişimde engeller ortaya çıkabilmektedir. Örneğin; öğretmenine sarılmak isteyen bir çocuğun o an yalnızlık, korku, sevinç mi hissettiği ya da etkinlikten kaçma amaçlı mı bu eyleme yöneldiği yanlış anlaşıldığı takdirde çocuğa verilen geri bildirimde iletişim çatışmaları ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle sözsüz kodlar her ne kadar kişilerarası ilişkilerin önemli bir

boyutunu oluştursa da sadece bu mesajlara dayalı olarak iletişimi yorumlamamak, kişilerarası iletişimin etkin ve sağlıklı şekilde devam etmesini sağlamaktadır (18).

Sözsüz iletişim kodları; fiziksel görünüm, giyim, aksesuarlar, yüz ve beden duruşu, jest ve mimikler, mekan, sesin özellikleri, dokunma, renk tercihleri, fiziksel temas gibi çeşitli sınıflara ayrılrsa da temelde 4 gruba ayrılabilir (6).

2.1.4.2.1. Yüz ve beden: Sözlü iletişimi destekleyen önemli unsurlardan olan yüz ve beden hareketlerimiz; sözsüz iletinin göndericisi olarak kabul edilmektedir (6). Bireyler yüz ifadeleri, jest ve mimikleri, beden duruşları ile karşıdaki insanlara iletiler göndermektedirler. Bir kişinin korktuğu zaman gözlerinin büyümesi, kızdığı zaman kaşlarını çatması, onaylamadığı bir ortamda olduğu zaman kollarını kavuşturarak oturması sözsüz iletişime örnektir. Yüz ve beden hareketleri bilinçli olabileceği gibi bilinçsiz şekilde de yapılıyor olabilir (35). Karşıdaki insanı korkutmak için onun üzerine doğru eğilmek bilinçli şekilde beden duruşunu kullanmaya örnek olarak gösterilebilir. Bilinçsiz yapılan ifadeler ise daha çok duygular sonucu ortaya çıkmaktadır (6). Bir kişinin utandığı zaman gözlerini kaçırmaması ya da yüzünde ortaya çıkan şaşkınlık ifadesi buna örnek olarak gösterilebilir.

Beden dili sözsüz iletişimde önemli bir rol oynamaktadır. Kişilerarası ilişkilerde karşıdaki kişinin beden diline bakarak bazı yargılara varılabilmektedir. Günümüz konuşma şekli olan dil kullanımından önce insanlar beden dili ile duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmaktaydılar (4,35). Doğumdan itibaren bireyler isteklerini karşıdakine aktarmada beden dilini kullanmaktadırlar (38). Zaman içerisinde dil kullanma yeteneği ile beraber sözlü iletişim başlamaktadır ve sözlü iletişimi en çok destekleyen beden dili kullanımıdır. Hem sözlü mesajlara hem de beden diline dikkat edilerek, konuşan kişilerin gönderdiği mesajlar daha rahat anlaşılabilir (38,39). Bazı durumlarda sözlü mesajlar ile bedenin ilettiği iletiler arasında çelişki olabilmektedir. Yaşanılan duygular, düşünceler ya da rahatsız olunan bir durum sözler ile gizlenmeye çalışılsa da beden dili kişileri ele verebilmektedir. Yapılan araştırmalar bu çelişki durumunda beden dilinin ilettiği mesajlara daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (39).

İletişim esnasında yüz ve beden farklı şekillerde kullanılabilir. Eller aracılığı ile sözlü bir iletinin betimlemesi yapılabilir ya da jestler yardımıyla sözlü ileti anlamı taşıyan mesajlar verilebilir (4). Bir kişinin boyunun uzunluğunu

sözel olarak söylerken aynı zamanda elin yerden yükseğe kaldırılması, sözlü ifadenin betimlenerek desteklenmesine bir örnektir. Benzer şekilde elin havaya kaldırılıp iki yana sallanması, karşıdan gelen bir kişiye “merhaba” anlamına gelen sözlü ileti yerine kullanılan mesajlara örnek olarak verilebilmektedir.

Beden dilinde bedeninin duruşu karşıdaki kişiye önemli mesajlar iletebilmektedir. Otururken bacak bacak üzerine atılması, oturulan yerde vücudun daha rahat bir konum alması, vücudun konuşulan kişiye dönük olması gibi unsurlar rahat iletişim kurmada etkilidir (4). Beden hareketleri kasıtsız olabileceği gibi kasıtlı da yapılabilmektedir (7). Bir yarışmada öğrenci kendi projesinin seçilmeyip diğerinin birinci olmasından hayal kırıklığı yaşasa da bunu gizleyerek gülümseyip rakibini alkışlayabilir, tebrik edebilir. Burada her ne kadar yüz ifadesinden hayal kırıklığı görülebilse de beden dilini kasıtlı olarak kullanarak bu mesajı gizlemeye çalışabilir. Kasıtsız yapılan beden diline örnek ise; çok ağır bir koku duyulduğu zaman yüzün istemsizce buruşturulması, beklenmedik bir anda gök gürültüsü duyulduğunda irkilmesi verilebilir (6).

Sözsüz iletişimde önemli olan diğer bir kod ise göz temasıdır. İki kişi iletişim halindeyken genellikle birbirlerinin gözlerine bakmaktadırlar ve dinleyen kişi karşıdakinin gözünün içine bakarak dinlediğini ifade edebilmektedir (40). İki kişi arasında göz teması kurulduğu an birbirlerine sözsüz iletiler göndermeye başladıkları için iletişim başlamış olarak kabul edilmektedir. Etkin ve rahat bir iletişimde göz temasının kurulması beklenmektedir. Yüz yüze iletişimde göz teması kurulamaması kişileri rahatsız edebilmektedir (4). Göz teması kurulması insanlar arasında mesaj alışverişi için kimi zaman yeterli olabilmektedir (18). Kişiler arasında kurulan göz temasının farklı anlamları olabilmektedir. Bir kişi iletişim sırasında göz teması kurmaktan kaçınıyorsa utanıyor, çekiniyor ya da korkuyor olabilmektedir. Karşıdakinin gözlerine uzun süreli ve dik olarak bakmak ise üstünlük göstergesi olarak tanımlanabilmektedir. Benzer şekilde uzun süreli göz teması duygusal yakınlık anlamına da gelebilmektedir. Göz temasının niteliğini yorumlarken duruma uygun olarak yorum yapmaya çalışmak iletişimin etkinliğini arttırabilmektedir (29). Eğitim ortamında öğretmen ve çocuk arasında kurulan ilişkide göz temasının önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretmenin sınıf içerisinde göz bebeklerinin küçülmesi, öğrencilere kafasını hafif yana eğerek bakması sinirlendiği mesajını ileteceğinden öğrencilerin korku duymasına sebep olabilmektedir. Öğrencisinin seviyesine inerek göz temasında

bulunup onu dinleyen bir öğretmen ise; öğrencilerini konuşma konusunda cesaretlendirebilmektedir (8). Aynı zamanda öğretmenin öğrencileri ile göz teması kurması onların derse karşı olan ilgilerini canlı tutarak dikkat dağınıklığını azaltabilmektedir (4).

2.1.4.2.2. Mekan kullanımı: Kişilerarası iletişimde mekan kullanımı yoluyla da karşıdaki kişilere çeşitli mesajlar iletilebilmektedir. Karşıdaki kişiye duyulan yakınlığa göre aradaki mesafe şekillenmektedir (6,18). Kişilerarasında kullanılan bu mesafeye göre gönderilen mesajın içeriği de şekillendirilmektedir (19). Duygusal olarak yakın görülen bir kişi ile oluşturulan alan daha yakinken, tanınmayan bir kişinin daha uzağında durulmaktadır (18). Kişilerarası iletişim mesafeleri dört gruba ayrılmaktadır. Duygusal olarak çok yakın hissedilen, iyi tanınan, güvenilen kişiler ile oluşturulan cilt ile 0-25 cm arasındaki *mahrem alan*, birbirini tanıyan, rahat konuşan, dostluğu bulunan, daha samimi bir mesafe ile 26-80 cm arasındaki *kişisel alan*, daha resmi ilişkilerin sürdürüldüğü, işyerinde beraber çalışan insanlar ile 81-200 cm arasındaki *sosyal alan* ve topluma açık, tanınmayan kişiler ile 200 cm'den başlayarak devam eden *genel alan* olarak gruplandırılmaktadır (18,19).

2.1.4.2.3. Araçlar: Sözsüz iletişimin diğer bir bileşeni kullanılan araçlardır. Bunlar trafik levhaları, görsel işaretler olabileceği gibi kıyafetler de olabilmektedir. Askeri kıyafetlerdeki rütbe işaretleri buna örnek olarak gösterilebilir (6). Kişilerin kıyafet seçimleri onların çevrelerine sözsüz iletiler göndermesine neden olmaktadır. Ütülü bir takım giyen kişinin statüye sahip bir iş insanı olduğu mesajı çevreye iletilirken özensiz kıyafet giyen birinin statüsünün daha aşağıda olduğu şeklinde yorum yapılabilmektedir (18,39).

2.1.4.2.4. Bedensel temas: Dokunma, sözsüz iletişim içerisinde önemli bir yere sahiptir. Kültürel farklılıklar olmasına karşın, kişilerarası ilişkilerde farklı fiziksel temas türleri kullanılarak karşıdaki kişilere mesajlar iletilmektedir (6). Araştırma kapsamında bu konu ayrı bir başlık olarak değerlendirilecektir.

2.1.5. Eğitim Ortamında İletişim

İletişim insan ilişkileri için vazgeçilmezdir. Öğrencilerin, öğretmenlerin, idarecilerin, okul personelinin günlük en fazla vakit geçirdikleri kurumlar okullardır. Okulu oluşturan bu bireyler sürekli ve yoğun şekilde iletişim halindedirler. Sözlü olarak

birbirlerine mesaj vermeseler dahi sözsüz iletişim aracılığıyla ortamda mesajlar iletilmektedir. Mesajlar kimi zaman sadece kaynaktan alıcıya iletilirken, kimi zaman da alıcı mesajı değerlendirerek kaynağa geri dönüt verebilmektedir (22,41).

Eğitim ortamı çok boyutludur. Eğitim ve öğretim sürecinin başlıca öğeleri öğrenci ve öğretmendir. Okullarda önceden belirlenen belli müfredatlar ışığında eğitim verilmesinin yanında öğrencilerin hayata hazırlanması da amaçlanmaktadır. Bu noktada öğrencilerin iletişim becerilerinin güçlenmesi için okullar ortam sunmaktadırlar. Öğrencilerin akranları ile olan iletişimlerinde öğretmenler onlara rol model olmaktadır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki etkin iletişim, öğrencilerin olumlu davranışlarını desteklemektedir (41).

Öğretmenlerin sınıf içindeki iletişim şekilleri çocukları etkileyebilmektedir. Öğretmenin etkili sınıf içi iletişim kurabilmesi için çocuklardan gelen geri dönütleri iyi değerlendirmesi gerekmektedir. Öğretmen sınıf içerisinde verdiği mesajların açık olmasına dikkat etmelidir. Mesajın çocuklar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmeli, anlaşılmayan kısımlar var ise daha açık şekilde yeniden iletişimi düzenlemelidir. Öğretmen sözlü mesajların yanı sıra, beden dilini, ses tonunu, sözlü iletişideki önemli kısımları vurgulama şeklini, çocuklarla beden temasını etkin şekilde kullanabilmelidir. Çocuklar ile göz teması kurarak dikkatlerini derse çekebilmelidir (27). Öğretmenler eğitim ortamında çocuklara model olmaktadır. Bu sebeple hem sözlü hem de sözsüz mesajları etkin şekilde kullanarak, çocukların akademik, duygusal, ilişkisel anlamda gelişmelerini sağlayabilmektedirler.

Öğretmenlerin sözlü ve sözsüz iletişimi etkin şekilde kullanmaları için çocukların ihtiyaçlarını bilmeleri gerekmektedir. Bazı durumlar iletişim engelleri oluşturabilmektedir. Örneğin; öğretmenin sınıfta fazlaca nasihat vermesi, çocukların bu nasihatleri dinleme ihtiyaçları olmadığı durumda bir iletişim engeli oluşturmaktadır ya da derse katılmak istemeyen bir çocuğun fark edilerek soru sorulması ve istemese dahi zorlanarak cevap vermesinin istenmesi etkin iletişim ortamına engel olabilmektedir (41). İletişim engellerinin yaşanmasını en az seviyeye indirebilmek için öğretmenlerin sınıf ortamında etkin dinleme, sen dili yerine ben dili kullanımı, çocuklar ile empati kurma düzeyleri, verdikleri mesajların anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için çocuklardan uygun şekilde geri dönüt alma, beden dilini kullanma gibi bireysel özelliklerini geliştirmeleri gerekmektedir (27,41).

2.2. FİZİKSEL TEMAS

Kişilerarası ilişkilerde bireyler, fiziksel temas kullanma ihtiyacı hissetmektedirler. Dokunma temel insan ihtiyacıdır ve en ilkel iletişim yöntemlerinden biridir (42). Dokunma, fiziksel ve psikolojik gelişim için önemli bir unsurdur (18). Fiziksel temas sözlü ve yazılı iletişimden önce, doğum öncesi başlamaktadır. Anne karnındaki embriyonun gelişimine bakıldığında dokunma duyusunun en erken gelişen duyu olduğu görülmektedir (42). Bebeklik döneminde bakım veren kişiler ile kurulan ilk ve tek iletişim fiziksel temastır (9). Yapılan araştırmalara göre; dokunmanın çocuk gelişimi yönünden olduğu kadar fiziksel ve psikolojik yönden de olumlu etkilere sahip olduğu ortaya koyulmuştur (43). Dokunma bireyin varlığını kabul etme ve önemseme anlamına gelmektedir. Bireyler kendilerini rahatsız, gergin ve stresli hissettiklerinde fiziksel temas sayesinde kendilerini daha rahat hissedebilmektedirler (44).

Dokunma davranışı sözsüz iletişim içerisinde önemli ve güçlü bir yer tutmaktadır. Dokunmanın dostluk, yakınlık, teşvik, motivasyon, kutlama, tebrik, destek, yardım, üstünlük belirtisi, bir iletişimi başlatma veya bitirme, mevki, statü gibi çeşitli anlamları olabilmektedir (7). Dokunma davranışı kültürden de etkilenebilmektedir. Bazı kültürlerde dokunmak çok doğal olarak karşılanırken bazı kültürlerde ise fiziksel temas çok istenen bir davranış şekli değildir. Batı kültüründe selamlaşma amaçlı el sıkışma kullanılırken, Asya kültüründe selamlaşma sırasında fiziksel temastan kaçınılmaktadır. Benzer şekilde Akdeniz ülkelerinde insanlar birbirlerini iki yanağından öperken, Latin ülkelerinde buna ek olarak sırt sıvazlaması da görülebilmektedir. Ülkemizde ise bölgeler arasında fiziksel temas kurma biçimleri değişiklik gösterebilmektedir. Batı bölgelerimizde samimi olan kişiler cinsiyet farkı gözetmeksizin fiziksel temasta bulunabilirken, doğu bölgelerimizde sadece aynı cinsiyetteki bireyler fiziksel temas kurmaktadır (43).

Eğitim ortamında dokunma davranışının farklı yaş gruplarındaki çocuklar üzerinde etkileri farklılık gösterebilmektedir. Okul öncesi ve ilkokul dönemindeki çocuklarla fiziksel temasta bulunma akademik destek, duygusal yakınlık anlamına gelirken, ortaokul, lise ve üniversitedeki öğrenciler ile benzer fiziksel temas kurulması olumlu etki oluşturmayabilir. Bu noktada eğitimciler tarafından öğrencilerin kişisel alanlarına saygı gösterilerek, fiziksel temasa dair tutumlarının iyi şekilde gözlenmesi gerekmektedir (43).

2.2.1. Fiziksel Temas ile İlgili Kuramsal Yapının Doğuşu

Yetişkinlik döneminde yaşanan sorunlar ve bebek ölümlerinin artması sonucu fiziksel temas konusu dikkat çekmeye başlamıştır. Bu bölümde fiziksel temas ile ilgili yapılan deneylere ve bilimsel çalışmalara yer verilecektir.

2.2.1.1. Harlow'un deneyi: Harry Harlow (1958), al yanaklı maymunlar ile yaptığı deneyle tanınan Amerikalı bir psikologdur. Harlow, yaşam şartları açısından laboratuvar ortamına uyum sağlaması için farklı maymun türleri arasında araştırmalar yapmış olup al yanaklı maymunların en uygun tür olduğu sonucuna varmıştır. Yaptığı deneyde; yeni doğan 8 maymun, 4'erli olacak şekilde birbirinden farklı iki kafese koyulmuştur. Gövdelerden biri kumaştan, diğeri ise tel kaplı iki anne figürü kafeslere yerleştirilmiştir. Kumaş kaplı anne figürüne ampul eklenerek sıcaklık vermesi de sağlanmıştır. İlk grupta gövdesi kumaştan olan anne figürüne biberon bağlanmış, diğer grupta ise tel figüre biberon bağlanmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda, ikinci gruptaki maymunların gövdesi tel kaplı olup süt veren anne figürüne sadece beslenme amaçlı yaklaştıkları, günün geri kalanını kumaş kaplı anne figürü ile geçirdikleri görülmüştür. Maymunların kumaş kaplı anne figürüyle fiziksel temaslarını koparmadan, tel kaplı anne figüründe sadece biberona uzanarak beslendikleri gözlemlenmiştir. Bu deneyin sonucunda Harlow, insan yavrularının da benzer şekilde fiziksel temasa gereksinim duyduklarını ifade etmiştir (45).

2.2.1.2. Yetimhaneler: 20. yüzyılın başlarında Batı'daki ve Romanya'daki yetimhanede yaşanan sıkıntılar gözleri bu kurumlara çevirmiştir. Batı'da hijyen kaygılarından ötürü orada kalan bebeklere dokunulmaktan çekinilmekteydi. Bakıcılar çocukların sadece gıda ve temizlik ihtiyaçlarını karşılıyor, onun dışında çocuklar ile herhangi bir temas kurmuyorlardı. Bu kurumlarda kalan çocukların ölüm oranlarının yüksek olmasından kaynaklı araştırmalar yapılmıştır. Yetimhanelerden birine gelen bir kadının, çocukları bir süreliğe kucağına alıp temas kurması sonucu, o yetimhanedeki çocukların gelişimlerinin diğerlerine göre olumlu şekilde arttığı ortaya çıkmıştır. Bu durumdan sonra fiziksel temas ile alakalı araştırmalar da hızlanmaya başlamıştır (46).

Benzer durum Romanya'daki yetimhanelerde de ortaya çıkmıştır. 20. Yüzyılın başlarında Romanya'da artan çocuk nüfusu ile yetimhanelerdeki çocuk sayısı da artış göstermeye başlamıştır. Yetimhanelerde 15 çocuğa 1 bakıcı düşmekte olup, bakıcıların çocukların yemek, temizlik gibi temel bakımları hariç onlarla ilgilenmeleri, bu ilgiye

alışacakları ve bakım yükünü arttıracakı düşünceı ile yasaklanmıştır. Fiziksel temasın yoksun bırakılan çocuklarda ölümler arttığı gibi hayatta kalan çocuklarda, normal gelişim gösteren akranlarına oranla gelişim gerilikleri görölmeye başlanmıştır. Ayrıca yaşları büyüyen çocuklar, ilgi ve sevgi ihtiyaçlarını karşılamak için yurtlardan kaçıp sokaklarda yaşamaya başlamışlardır. Romanya'daki bu durumun Dünya basınına yansması sonucu, fiziksel temasın önemi bir kez daha anlaşılmıştır (46).

2.2.2. Fiziksel Temasın Gelişime Etkisi

Anne karnında başlayan dokunma duyusu, duyuların en gelişmiş olanı olarak adlandırılmaktadır (9). Bebek anne karnında diğer duyu organlarını kullanamıyorken dahi dokunma duyusunu hissedebilmektedir. Yeni doğan bebek dünyayı algılarken dokunma duyusunu kullanmaktadır. Dokunmanın nörolojik, biyolojik ve psikolojik birçok pozitif etkisi bulunmaktadır. Kişilerarası fiziksel temas; düşük stres, azalan kan basıncı, azalan kortizol seviyesinin yanında yüksek benlik saygısı ve özgüvene neden olmaktadır (47,48).

Önemli bir terapötik yöntem olarak da kullanılan fiziksel temasın; bilişsel, fiziksel, duygusal gelişime olumlu katkısı; solunum, nabız, kan basıncı, kilo artışı üzerinde etkileri; dikkat, kavrama süreçlerine etkisi; kaygı, stres, üzüntü, ağrı gibi duyguların azalmasını sağlama gibi çeşitli etkileri olmaktadır (10). Fiziksel gelişim açısından bakıldığında; solunum, sindirim, beslenme ve dolaşım sistemleri açısından sıkıntı yaşayan bebeklerin sıkça kucaklanması, bebeklerin bu alanlardaki gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (42,49). Annenin bebeğe dokunmasının sonucunda hormonal düzeyde olumlu değişiklikler olduğu araştırmalarda ortaya koyulmuştur (48).

Fiziksel temas ve sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkiye bakıldığında zaman; düşük anne-bebek fiziksel temasında bulunan çocuklara karşı, yüksek fiziksel temasa sahip çocukların; diğer insanlara karşı duyulan ilgi, empati, onların duygularına, düşüncelerine karşı olan duyarlılık, başkalarıyla anlamlı etkileşim kurma becerilerini, kısacası sosyal dünya ile ilişki kurulmasını sağlayan, beyindeki iletişim ağlarını kapsayan sosyal beyinlerinin daha fazla geliştiği bulunmuştur (50). Yapılan başka bir araştırmada ise; erken çocukluk döneminde yeteri kadar fiziksel temas kuramayan çocuklara bakıldığında, ileriki yaşlarda bilişsel becerilerinin ortalamanın altında olduğu bulunmuştur (47). Yenidoğan bebeklerde anne ile fiziksel temas kurmak, bebeğin ağrı ve stresini azaltmaktadır. Benzer şekilde aşı uygulamaları sırasında

anneninin bebeği ile fiziksel temas kurmasının bebeğin ağrısını azalttığı ve sakinleşmesine yardımcı olduğu belirtilmektedir (51). Çocuklarla oynanan oyunlar sırasında görsel, işitsel ve sözel uyaranların yanı sıra fiziksel temasın kullanılması, beynin duygularla ilgili alanlarını geliştirmektedir (52). Fiziksel temasa gelişimsel açıdan bakılan bir araştırmada, dokunma davranışının bebeklerde beynin hareket ile ilgili kısmını olumlu yönde geliştirdiği, bebeğin kendi ve dış çevresinden gelen uyaranlara yanıt vermesinde ve uyum sağlamasında etkili olduğu, yavaş ve şefkatli dokunma ile bebeklerin duygu düzenleme yeteneklerinin şekillendiği bulunmuştur. Aynı zamanda bakımverenin çocuğın davranışlarına uygun dokunsal cevaplar vermesinin bebeğin uygun sosyal ilişkiler geliştirmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir (53). Fiziksel temas ve yeme davranışı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, erken yaşta dokunma duyusunun yoksunluğunun hissedilmesinin, ergenlik ve yetişkinlik döneminde aşırı yeme, diyet yapma ya da kusma gibi yeme bozukluklarına neden olduğu bulunmuştur (54).

2.2.3. Fiziksel Temas ve Bağlanma

Bağlanma yaşam için gerekli olan ve birçok faktörden etkilenen karmaşık bir süreçtir (55). Anne ve çocuğın karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri bir süreçtir (56). “Bağlanma yaşamın ilk günlerinde başlayan, duygusal yönü ağır basan ve olması beklenen bir durumdur” (57). Bebeğin sıkıntı ve stresini yatıştırmada anne ile ten tene kurdukları fiziksel temas önemli bir rol oynamaktadır ve bağlanma davranışını kolaylaştırmaktadır.

Bağlanma davranışı doğumdan önceye, hamileliğe kadar uzanmaktadır. Hamilelik döneminde planlı hamilelik olması, annenin bebeği kabul etmesi, annenin karnına dokunarak bebeğini hissetmesi bağlanma açısından önemli olmaktadır (57). Doğumdan sonra ise annenin hemen bebekle ten tene temas etmesi, dokunması bağlanmayı kolaylaştırmaktadır (58). Ebeveynlerin çocuklarla göz temasının yanında fiziksel temas kurmaları da bağlanmayı olumlu yönde etkilemektedir (59). Doğumdan sonra annenin bebeği öpmesi, sarılması, kucağına alması, elbiselerini giydirmesi gibi fiziksel temas içeren davranışlar bağlanma sürecine olumlu katkı sağlamaktadır (60). “Dokunma, yemek ve su kadar gerekli bir ihtiyaçtır” diyen Carlson ve Nelson’a (61) göre; sıcak, kucaklayıcı ve anaç bir dokunma ile bağlanma davranışı daha kolay olabilmekte, bakım veren ile çocuk arasındaki güvenli bağlanma, olumlu ve duyarlı

dokunma ile gerçekleşmektedir. Yenidoğan bebekler ve babaları ile yapılan bir araştırmada, doğumdan itibaren bebeğini kucaklayan, masaj yapan, fiziksel temasta bulunan babaların bağlanma puanları daha yüksek bulunmuştur (62).

Çocukluk dönemindeki bağlanma, bakım verene olumlu tepki verilmesi, bakım verenin de çocuğa olumlu tepki vermesi ile ilişkili olup, duygusal gelişimin sağlıklı olmasında anahtar rol oynamaktadır. Ayrıca bağlanma tarzının çocuk, ergenlik ve yetişkinlik döneminde ortaya çıkan psikopatoloji ile ilişkili olduğu bulunmuştur (63).

2.2.4. Eğitim Ortamında Fiziksel Temas

Sözel ifadenin en güçlü destekleyicisi fiziksel temastır. Fiziksel temas yoluyla söz ile ifade edilemeyen duygu, düşünce ve durumlar karşı tarafa aktarılabilir (8). Aile ortamına bakıldığında; çocuklar düştüğü zaman, sakinleştirmek ve güvende olduklarını hissettirmek için onları kucaklamak yerine çoğu ebeveyn “dikkatli ol”, “sakin ol, şimdi geçecek” gibi sadece sözlü iletişim kurmaktadır. Benzer durum spor yarışmalarında da görülebilmektedir. Çocuk yarışmayı kaybettiği zaman, onun yalnız olmadığını ve üzüntüsünün paylaşıldığını ona iletecek empatik ve destekleyici fiziksel temas kurmak yerine, ebeveynler hayal kırıklıklarını çocuklarına yansıtmaktadırlar. Bu empati eksikliği eğitim ortamlarında da görülebilmektedir. Çocuklar ihtiyaç duydukları fiziksel teması karşılayan öğretmenlerden daha fazla şey öğrenebilmektedirler (64).

İngiltere’de yapılan bir araştırmada, ihmal ve istismar, şiddet algılarından dolayı yanlış anlaşılmaktan korkulduğu için okullarda öğretmen ve öğrenci arasındaki fiziksel temasın yasaklandığı politikalar izlenmeye başlandığı belirtilmiştir. Zamanla bu politikaların olumlu ve kucaklayıcı dokunmayı yasaklarken, disiplin edici şekilde dokunmaya odaklanmasının, ebeveynler ve öğretmenler açısından endişe kaynağı olmaya başladığı, öğrencilerin ise fiziksel temas ihtiyaçlarını karşılayabilmek için akranları ile daha fazla şiddet içerikli, saldırgan dokunma davranışlarına yöneldikleri belirtilmektedir (61).

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yılmaz’ın (65) yaptığı araştırmada, Covid-19 sürecinde salgının yayılmasının önüne geçilebilmesi için bireylerin aralarına fiziksel mesafe koydukları, selamlaşma, tokalaşma, el sıkma, omzuna dokunma, sarılma gibi fiziksel temas içeren davranışları kısıtladıkları hatta kullanmadıkları, sosyal duyu olarak adlandırılan dokunmanın

kullanılmaması sonucunda da kişilerarası iletişimde engeller ve çatışmalar görülebildiği, bireylerin duygusal mesafe ve dokunma yoksunluğu yaşadıkları belirtilmiştir.

Ekici ve Çalışandemir (66) babaların çocuk sevmeye ve çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediklerinde; katılımcı babaların kendi çocukluk döneminde babalarından gördükleri sevgi şeklini, kendi çocuklarına yansıttıkları ve sevgisini gösterme yöntemi olarak fiziksel temas kullanan babaların çocuk sevmeye düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu tespit etmişlerdir.

Çelebi ve Çayır (67) tarafından ebeveyn-bebek bağlanması üzerine yapılan sistematik çalışmanın sonucunda, annelerin yenidoğan bebeklere uyguladıkları nazik ve şefkatli dokunma yönteminin anne ve bebek bağlanmasını arttırdığı, anne-bebek sağlığı üzerine olumlu etki ettiği bulunmuştur.

Cruickshank, Kerby ve Baguley (68) erkek okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları görüşmelerde, erkek öğretmenlerin büyük bir kısmının; öğretmenliğin kadınların mesleği olduğuna yönelik geleneksel bakış açısı ile karşılaştıkları ve bu sebeple çocuklar ile fiziksel temas kurarken kendilerine şüphe ile yaklaşıldığını; ancak fiziksel temastan kaçınmanın erkek ve kadınlar için uygun olan davranışlar hakkında çocuklara yanlış mesaj gönderebileceği, bu sebeple üzgün olan bir çocuğa kadın öğretmenin yaptığı gibi erkek öğretmenin de fiziksel temasta bulunmasının uygun olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Cekaite ve Burdelski'nin (69) çalışmasında, Japonya'daki okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklar arasında birbirlerine vurmalarını içeren bir tartışma olduğunda ağlayan çocuğu sakinleştirmek için etkili bir şekilde dokunma, yarım kucaklama, dizine oturtma gibi fiziksel temas türlerini kullandıkları, olayın nedenini anlamaya yönelik soruları çocuğun omzuna, koluna dokunarak sordukları tespit edilmiştir. İsveç'teki okul öncesi kurumunda ise; öğretmenlerin ağlayan çocuğa sorumluluklarını ve kurallarını hatırlattıkları, ağlamaya devam etmeleri durumunda tekrar sözlü uyarı kullandıkları görülmüştür.

Küçük (70) otizm spektrum bozukluğu tanılı 38-72 ay arasındaki çocuklar ve ebeveynleri ile yaptığı araştırmasında, ebeveynlerin çocuklarına dokunmaları, dokunsal uyarı vermeleri, masaj yapmaları çocuklarda duygusal ve davranışsal değişikliklere neden olduğu, ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişimin kalitesini arttırdığı, otizmlili çocukların iletişim becerilerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Belpınar (71) prematüre bebekler ile yaptığı çalışmasında, uygulanan tıbbi müdahaleler esnasında deney grubundaki çocukların annelerinin, çocuklara şefkatli şekilde dokunmalarının bebeklerin ağrı ve ağlama davranışını azalttığını ortaya koymuştur.

Yücel, Arslan ve Bağcı (72) huzurevinde kalan yaşlılar ile yaptıkları çalışmalarında; el masajı ve terapötik dokunma kullandıkları gruplarda katılımcıların streslerinin ve kaygılarının azaldığı, rahatladıkları; kontrol grubunda ise bir değişim olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Burdelski (73) Japonya’da bir okul öncesi eğitim kurumunda video kaydı ile yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin çocuklarla fiziksel teması eğitim süreci içerisinde kullandıklarını tespit etmiştir. Öğretmenler oyun esnasında yaşanan kazalarda, çocuklar arasındaki tartışmalarda, öğretmen-çocuk arasındaki sözlü iletişimi destekleme, müdahale etme, duygusal olarak yatıştırma ve rahatlatma amaçlı fiziksel temas kullanmaktadır.

Provenzi ve ark. (74) normal gelişim gösteren ve nörogelişimsel yetersizliği olan bebekler ile yaptıkları araştırmalarında, annelerinin sevecen, şefkatli, oyuncu (eğlendirici), destekleyici dokunuşların çocukların dikkatlerini yönleltmelerine, sosyal dikkatlerini geliştirmelerine katkıda bulunduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmada nörogelişimsel yetersizliğe sahip çocukların annelerinin tipik gelişim gösteren çocukların annelerine oranla daha fazla fiziksel temas kullandıkları bulunmuştur.

Ardıç ve Temiz’in (75) çalışmasında, ilkokul öğrencilerindeki istenmeyen davranışlara yönelik öğretmenlerin uyguladıkları stratejilerden en fazla kullanılan yöntemlerin başında göz göze gelme ve çocuğun yanına giderek omzuna dokunma olduğu tespit edilmiştir.

Işık’ın (76) doğum şekli ve bedensel temas düzeyini karşılaştırdığı çalışmasında; sezaryen doğum ile dünyaya gelen çocukların ebeveynlerinin sağlıklı bağlanma kurulabilmesi için daha fazla fiziksel temas kurdukları görülmektedir. Annelere benzer şekilde sezaryen doğum ile dünyaya gelen çocukların babalarının da daha fazla fiziksel temasta bulundukları görülmüştür. Normal doğum ile dünyaya gelen bebeklerin ebeveynlerine bakıldığında ise; benzer şekilde anne-baba ve çocuk bedensel temasının yüksek derecede kurulduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn-çocuk bağlanmasının sağlıklı

olabilmesi için doğum şeklinden bağımsız olarak ebeveynler tarafında küçük yaşta fiziksel temasın kurulduğu sonucu bulunmuştur.

Akçakoca'nın (77) çocukların özel bölgeleri hariç elleri, kolları, bacakları, ayakları gibi bölgelerine dokunmayı temel alan bir terapötik yaklaşım olan gelişimsel temas terapisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara etkisi üzerine yaptığı çalışmasında, terapötik amaçla uygun şekilde kurulan fiziksel temasın çocuklarda pozitif etki oluşturduğu, çocukların dikkat eksikliği ve hiperaktivite, davranım bozukluğu ve karşıt gelme davranışlarında düşüş olduğu, okula gitme istekleri, akranları ile sosyal ilişkilerinde olumlu yönde gelişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cascio, Moore ve McGlone (78) dokunmanın doğumdan başlayarak hayatın her evresinde önemli bir role sahip olduğu belirtmişlerdir. Bebeklik döneminde; bilişsel ve fiziksel gelişimi olumlu yönde tetiklediği, bebeklerin kaygı ve stres seviyesini azalttığı, bakım verenlerin oksitosin seviyesini yükselttiği ve sonraki süreçte pozitif yönde sosyal duygusal etkileri olduğu belirtilmiştir. Erken çocukluk ve okul öncesi dönemdeki çocuklarda da benzer şekilde; bilişsel, fiziksel, duygusal ve akademik gelişmeyi desteklediği, sosyal ilişkileri geliştirdiği, bakım veren ve çocuk arasındaki güvenli bağlanmayı pekiştirdiği ortaya koyulmuştur.

Bilsel (79) yaptığı çalışmasında, ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki çocukları ile masaj yoluyla kurdukları fiziksel temasın; çocukların duygusal gelişimlerini desteklediği, ebeveynlerin stres seviyesini azaltarak ebeveynlik rol algısını ve ebeveyn-çocuk ilişkisini pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Küçük Şahin ve Tortop (80) fiziksel temasa dayalı bir terapi yöntemi olan gelişimsel temas oyun terapisinin, okul öncesi dönem çocuklarının dil ve sosyal alanlardaki gelişimine etkisine baktıklarında; dokunmanın pozitif etkisi olduğu ve çocukların dil ve sosyal gelişimlerine olumlu etki sağladığını bulmuşlardır.

Cruickshank'ın (81) çalışmasında erkek okul öncesi öğretmenlerinin, kadın öğretmenlere göre daha fazla ayrımcılığa maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin öğrencileri ile tereddütsüz temas kurabildiği, onlara sarılabildiği; ancak erkek öğretmenlerin çocuklar ile fiziksel temas kurarken belli sınırlara dikkat etmek zorunda kaldıkları, kendilerini rahat hissetmedikleri, yanlış anlaşılmalardan korktukları ve bu sebeple fiziksel temastan kaçındıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Aberg, Hedlin ve Johansson'ın (82) yeni mezun okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin fiziksel temas açısından cinsiyet farkı olmadığı, erkeklerin çocuklarla temas kurmasının tehlikeli olduğu düşüncesinin geleneksel bir düşünce olduğu, cinsiyet yerine sınırların belirlenmesi gerektiği; ancak bu yapılırken kısıtlayıcı dokunmadan ziyade pedagojik olarak uygun fiziksel temas kurulması gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca medyanın etkisi ile erkek okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla şüphe altında kaldıkları bildirilmiştir.

Hedlin, Aberg ve Johansson (83), toplumsal bakış açısı olarak erkek öğretmenlerin çocuklar yaralandığında onları kucaklamaları, kaldırıp taşımalarının beklendiği, onun dışındaki yakınlık kurma amaçlı fiziksel temas kullanımının kadınların rolü olduğu algısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Erkek öğretmenlerden istismar şüphesi nedeni ile çocuklarla fiziksel temas kurması beklenmemekte, çocukları eğlendirmeleri, sportif faaliyetlerde bulundurmaları beklenmektedir. Erkek öğretmenler de bu şüphelerden dolayı fiziksel temas konusunda kendilerini geri çekebilmekte, tedirgin olmakta; ancak bazı öğretmenlerin çocukların ihtiyaçları doğrultusunda onlarla fiziksel temas kurdukları ortaya koyulmuştur.

Brummelman ve ark. (84) son çocukluk (8-10) ve ön ergenlikteki (11-14) çocuklar ile yaptıkları çalışmada; ebeveyninin 8-10 yaş grubundaki çocuklara fiziksel temasta bulunmasının, endişeli, sosyal anksiyetesi olan çocuklar için güven oluşturduğu, onları desteklediği; ancak sosyal olarak aktif olan çocuklarda kendilerine olan güvenlerini olumsuz etkilediği sonucu bulunmuştur. Ön ergenlikteki çocuklarda ise; ebeveyn dokunuşunun güven oluşturmada bir etkisi bulunmamıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla çocuk ve anne arasındaki fiziksel temasın anne-çocuk bağlanmasına etkisi, öğretmenler ile çocuklar arasındaki fiziksel temasın bağlanma ve eğitime etkisi, yaşlılara uygulanan fiziksel temas çeşitlerinin etkileri hususlarında farklı yaş grupları ile çalışmalara rastlanılmıştır. Genel olarak yenidoğan bebeklerde ebeveynlerin uyguladığı fiziksel temasın anne-bebek sağlığını olumlu yönde etkilediği, ebeveyn ve çocuk arasındaki bağlanma davranışını arttırdığı, çocuklarda görülen ağrı ve ağlama davranışını azalttığı; okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan fiziksel temasın dikkatlerini yöneltme ve sosyal dikkatlerini arttırdığı, okul ortamında istenmeyen davranışların azalmasına katkı sağladığı, öğretmenin fiziksel temasının çocuğu desteklediği, stres ve kaygısını azalttığı, dokunma davranışına ilişkin

çocuklara olumlu mesaj iletlediği, çocukların dil ve sosyal gelişimlerine pozitif katkı sağladığı, otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip çocukların iletişimini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşıldığı görölmüşür. Yetişkinler ile fiziksel temas konusunda yapılan araştırmalarda ise; uygulanan fiziksel temas çeşitlerinin yaşlıların ağırlarını, stres ve kaygılarını azalttığı, fiziksel temas kullanmamanın iletişim engellerine ve çatışmalarına, duygusal mesafe ve dokunma yoksunluğuna neden olduğu sonuçlarıyla karşılaşılmıştır.



3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma; deneyimler, görüşler ve örnek olaylar ortaya koyduğu için alanda çalışan kişilere farklı bakış açıları kazandırabilmektedir. Fenomenolojik desen; “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (85). Fenomenolojik desende, bir olayı dolaylı değil doğrudan deneyimleyen kişilerin bakış açısından olayın incelenmesi, kişilerin olayı nasıl algıladıkları, tecrübe ettikleri, yorumladıkları, ne hissettikleri derinlemesine bir şekilde incelenmektedir (86). Bu çalışmada fenomenolojik desenin benimsenmiş olmasının nedeni; okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen ve çocuk arasında kurulan fiziksel temas hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırma için Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu’ndan, 29.01.2021 tarih ve 5428 sayılı kararı ile Etik Kurul Onayı alınmıştır (Ek 1). Çalışma grubu; resmi ya da özel okullarda kadrosunun bulunması, aktif olarak çalışıyor olması, okul öncesi öğretmenliği yapıyor olması kriterlerine göre belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların çalışmaya katılmak için gönüllü onam vermeleri göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışma grubu, etik kurul onayı alındıktan sonra oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır (85,86). Kartopu örnekleme yöntemi “araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir” (85). Öncelikle İstanbul’da çalışan okul öncesi öğretmenlere ulaşılmış olup, araştırmanın amacı ve yöntemi anlatılmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan her bir katılımcının önerileri ile araştırma konusu hakkında bilgi sahibi olan diğer okul öncesi öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırma sorularının verileri, yani temalar tekrar etmeye başladığında çalışma grubu için yeterli sayıya ulaşıldığı kabul edilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere yazılı ve sözlü bilgi verilerek Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu alınmıştır (Ek 2).

Araştırmaya 26 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	8	30,8
	Kadın	18	69,2
	Toplam	26	100,0
Yaş	25-30	11	42,3
	31-35	14	53,9
	36 ve üzeri	1	3,8
	Toplam	26	100,0
Medeni Durum	Bekar	7	26,9
	Evli	19	73,1
	Toplam	26	100,0
Mesleki Kıdem	3 yıl ve altı	4	15,4
	4-7 yıl	8	30,8
	8-10 yıl	8	30,7
	11 yıl ve üzeri	6	23,1
	Toplam	26	100,0
Kurum Türü	Özel Okul	4	15,4
	Devlet Okulu	22	84,6
	Toplam	26	100,0
Çocuk Sayısı	0	10	38,5
	1	12	46,1
	2	4	15,4
	Toplam	26	100,0
Gelir	0-4000 TL	3	11,5
	4001-8000 TL	10	38,5
	8001-12.000 TL	10	38,5
	12.001 TL ve üzeri	3	11,5
	Toplam	26	100,0
Öğrenim Düzeyi	Lisans	22	84,6
	Yüksek Lisans	4	15,4
	Toplam	26	100,0
Mezun Olunan Lisans Bölümü	Okul Öncesi Öğretmenliği	25	96,2
	Çocuk Gelişimi	1	3,8
	Toplam	26	100,0
Devam Eden Lisansüstü Bölümü	Okul Öncesi Öğretmenliği	1	14,3
	Çocuk Gelişimi	3	42,8
	Diğer	3	42,9
	Toplam	7	100,0
Mezun Olunan Lisansüstü Bölümü	Okul Öncesi Öğretmenliği	1	25,0
	Diğer	3	75,0
	Toplam	4	100,0
Görev Yapılan Şehir	İstanbul	9	34,6
	Elazığ	5	19,2
	Trabzon	3	11,6
	Bitlis	1	3,8
	Diyarbakır	1	3,9
	Kırşehir	1	3,8
	Ordu	1	3,9
	Van	1	3,8
	Kırklareli	1	3,9
	Bursa	1	3,8
	Kocaeli	1	3,9
	Tekirdağ	1	3,8
	Toplam	26	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı kadınların n=18 (% 69,2), erkeklerin n=8 (% 30,8) olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında, 31-35 yaş aralığında n=14 (% 53,9), 25-30 yaş aralığında n=11 (% 42,3) ve 36 yaş ve üzeri n=1 (% 3,8) kişi olduğu görülmüştür. Medeni durum

değişkenine göre evli öğretmenlerin n=19 (% 73,1), bekar öğretmenlerin n=7 (% 26,9) olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında 4-7 yıl kıdeme sahip n=8 (% 30,8), 8-10 yıl kıdeme sahip n=8 (% 30,7), 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip n=6 (% 23,1), 3 yıl ve altı kıdeme sahip n=4 (%15,4) olduğu bulunmuştur. Katılımcıların görev yaptığı kurum türüne göre dağılımı devlet okulunda çalışanların n=22 (% 84,6), özel okulda çalışanların n=4 (% 15,4) olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin çocuk sayılarına bakıldığında, 1 çocuğu olanların n=12 (% 46,1), çocuğa sahip olmayanların n=10 (% 38,5) ve 2 çocuğa sahip olanların n=4 (% 15,4) olduğu görülmektedir. Katılımcıların gelir düzeyi açısından dağılımları 4001-8000 TL geliri olanların n=10 (% 38,5), 8001-12.000 TL geliri olanların n=10 (% 38,5), 0-4000 TL geliri olanların n=3 (% 11,5), 12.001 TL ve üzeri geliri olanların n=3 (% 11,5) olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenim düzeyine bakıldığında, lisans mezunu olanların n=22 (% 84,6), yüksek lisans mezunu olanların n=4 (% 15,4) olduğu görülmektedir. Mezun olunan lisans bölümü açısından bakıldığında okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olanların n=25 (96,2), çocuk gelişimi bölümünden mezun olanların n=1 (% 3,8) olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin devam eden lisansüstü bölümlerine göre dağılımlarının çocuk gelişimi lisansüstü programına devam edenlerin n=3 (% 42,8), sınıf öğretmenliği, eğitim yönetimi, eğitim programları ve öğretimi programlarını içeren diğer programlara devam edenlerin n=3 (% 42,9), okul öncesi programına devam edenlerin n=1 (%14,3) olduğu bulunmuştur. Mezun olunan lisansüstü bölüm açısından öğretmenlerin dağılımlarının özel eğitim, eğitim yönetimi ve denetimi programlarını içeren diğer programlardan mezun olanların n=3 (% 75,0), okul öncesi öğretmenliği programından mezun olanların n=1 (% 25,0) olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları şehirlere göre dağılımlarının İstanbul n=9 (% 34,6), Elazığ n=5 (% 19,2), Trabzon n=3 (% 11,6), Bitlis n=1 (% 3,8), Diyarbakır n=1 (%3,9), Kırşehir n=1 (% 3,8), Ordu n=1 (% 3,9), Van n=1 (% 3,8), Kırklareli n=1 (%3,9), Bursa n=1 (% 3,8), Kocaeli n=1 (%3,9), Tekirdağ n=1 (%3,8) olduğu saptanmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verileri okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde çocuklarla fiziksel temas üzerine görüşlerini ortaya koymak amacıyla görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak katılımcıların kimlik bilgileri açığa çıkmayacak

şekilde yaş, cinsiyet, hizmet yılı gibi bilgilerini içeren Demografik Bilgi Formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmada demografik bilgilerin toplanması için araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında uzman bir öğretim görevlisi rehberliğinde demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Demografik Bilgi Formu (Ek 3) aracılığıyla toplanan verilerin araştırma amaçları dışında paylaşılmayacağı hususu katılımcılara taahhüt edilmiştir.

Demografik bilgi formu 12 sorudan oluşturulmuştur. Bu sorular; katılımcının cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, (varsa) çocuk sayısı, haneye giren aylık gelir, öğrenim bilgisi, mezun olunan lisans bölümü, devam ediyorsa lisansüstü bölümü, (varsa) mezun olunan lisansüstü bölümü, meslekteki hizmet yılı, görev yapılan okul türü ve görev yapılan şehirden oluşmaktadır.

3.3.2. Eğitim Sürecinde Fiziksel Temasa İlişkin Görüşme Formu

Görüşme sürecinde araştırmacı tarafından çocuk gelişimi ve eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi rehberliğinde hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Eğitim sürecinde fiziksel temasa ilişkin görüşme formundaki soruların kapsam geçerliliği için, hazırlanan görüşme soruları 5 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan geri dönütlere göre yeniden düzenlenen sorular, çalışma grubuna dahil edilmeyen 1 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda soruların anlaşılabilirliğinin yüksek olması sonucu görüşme formuna son hali verilmiştir (Ek 4). Eğitim sürecinde fiziksel temasa ilişkin görüşme formu 10 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; fiziksel teması pedagojik açıdan nasıl değerlendiriyorsunuz?, öğrenme ortamında öğretmen ile çocuk arasında karşılıklı fiziksel temas kurulması konusundaki görüşleriniz nelerdir?, siz eğitim sürecinizde fiziksel temas kullanıyor musunuz? Daha çok hangi fiziksel temasa yer veriyorsunuz? Neden?, Çocuklarla eğitim sürecinde fiziksel temas konusunda kısıtlamalar yapıyor musunuz? Evet veya hayır ise neden?, fiziksel temas kurmanın çocuklar üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?, eğitim sürecinde öğretmen ve çocuk arasındaki fiziksel temas hakkında ebeveynlerin tutumları nasıldır? Siz bu tutumları nasıl değerlendiriyorsunuz?,

eğitim sürecinde öğretmen-çocuk arasında kurulan fiziksel temasta öğretmen ya da çocuğun cinsiyet farklılıkları rol oynamakta mıdır? Nasıl bir rol oynadığını düşünüyorsunuz?, Aşağıdaki örnek olaylarda siz olsanız nasıl davranırdınız? A) Sınıfınızdaki A ismindeki çocuk etkinlik esnasında üzgün ve ağlayarak size geldi. Ne yaparsınız?, B) Sınıfınızdaki B ismindeki çocuk size gelip “öğretmenim size sarılabilir miyim?” derse ne yapardınız?, C) Sınıfınızdaki C ismindeki çocuk size gelip, öğretmenim sizi öpebilir miyim?” derse ne yapardınız?, D) Sınıfınızdaki D ismindeki çocuk oyun oynarken düşmüş ve ağlayarak size gelirse, ne yapardınız?, çocuklarla fiziksel temas ile ilgili yaşadığınız bir anınız var mı? Bizimle paylaşmak ister misiniz?, eklemek istediğiniz başka şeyler ve bunlar dışında fiziksel temasa dair paylaşmak istediğiniz bir gözleminiz var mı? şeklinde hazırlanmıştır.

3.4. VERİLERİNİN TOPLANMASI

Araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmenin amacı “bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır” (86). Fenomenolojik desende daha çok “fenomeni deneyimleyen bireylerle gerçekleştirilen görüşme kullanılır” (87). Araştırmada açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış form eşliğinde görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada 26 okul öncesi öğretmeni ile süreleri 20 dakika ile 45 dakika arasında değişen ve toplamda 833 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler Şubat – Mart 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme tarihinden önce katılımcılara gönüllü onam formu ve demografik bilgi formu Google Forms aracılığıyla iletilmiş ve veriler alınmıştır. Pandemi koşulları nedeni ile yüz yüze görüşmelerin risk teşkil etmesinden dolayı görüşmeler Zoom programı üzerinden online olarak, araştırmacı ve katılımcıların ortak olarak belirlediği tarih ve saatlerde yapılmış, katılımcıların izinleri alındıktan sonra tekrar dinleme ve alıntılar yapabilmek amacıyla görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme esnasında yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sırası ile sorulmuş, gerekli noktalarda sondaj sorular eklenmiştir.

3.5. VERİLERİNİN ANALİZİ

Katılımcılar ile yapılan ve gerekli izin alındıktan sonra kayıt altına alınan görüşmeler, daha sonra araştırmacı tarafından dinlenmiş ve kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır. Transkript edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizinde “birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenip yorumlanmaktadır”. Bu yöntemde elde edilen verilen kavramsallaştırılarak ortaya çıkan kavramlar düzenlenmekte, bu düzenlemeye göre veriyi açıklayan temalar oluşturulmaktadır. İçerik analizi yönteminde amaç; elde edilen verilerin derinlemesine işlenmesi sonucunda verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır (85).

Araştırmada öncelikle, kayıt altına alınan görüşmelerin transkripti çıkarılmıştır. Bu aşamada katılımcıların cevapları değiştirilmeden, kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Sonraki aşama olarak her bir katılımcının yanıtları araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak önemli ifadeler tespit edilmiştir. Bu ifadeler farklı renklerle belirtilerek kodlanmıştır. Kodlamadan sonra birbirine benzer ifadeler ortak temalar altında toplanmıştır. Görüşme formundaki her bir soru için kategoriler belirlenerek bunun altına oluşturulan temalar yerleştirilmiştir. Transkripti çıkarılan görüşme formlarının %20’si Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından okunarak kod ve temalar belirlenmiştir. Kategori ve temalar oluşturulduktan sonra bulgular yorumlanmış ve katılımcıların yanıtlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.6. İNANDIRICILIK VE TUTARLILIK

Nitel araştırmalar sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin kuşku olabilmektedir (85,86). Patton (86)’a göre, “istatistiksel analizler kural ve formülleri takip etmesine karşın, nitel analizde analiz edenin içgörü ve kavramsal nitelikleri ön plandadır”. Nitel araştırmalarda, araştırmanın niteliğini arttırabilmek için geçerlik ve güvenilirlik kavramlarından ziyade kendi doğasına uygun olarak inandırıcılık ve tutarlılık kavramları kullanılmaktadır. İnandırıcılık; araştırmadan elde edilen verilerin açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olmasıdır (85). Nitel araştırmada inandırıcılığın arttırılabilmesi için uzun süreli gözlem, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman değerlendirmesi ve katılımcı teyidi gibi yöntemler önerilmektedir (85-87). Tutarlılık ise; “olay ve olguların değişkenliğinin kabul edilmesi ve bu değişkenliğin araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtılmasıdır” (85).

Araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için görüşme sorularının oluşturulması ve analizi kısmında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacı, katılımcılar ile online olarak ön görüşmeler yapıp çalışmaya bakış açılarını

kavrayabilmiştir. Aynı zamanda görüşme sırasında katılımcıların sözsüz mesajları da dikkate alınarak not edilmiştir. Bu gözlemler tema ve kategoriler oluşturulurken göz önünde bulundurulmuştur.

Bu araştırmada inandırıcılığı sağlama yöntemlerinden biri olan katılımcı teyidi de kullanılmıştır. Araştırmacı görüşmeler sonucunda görüşmenin transkriptini çıkararak katılımcılara iletmiş, katılımcılara eklemek veya çıkarmak istedikleri bilgiler olup olmadığı sorulmuştur. Kendi ifadelerinin, araştırmacı tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı sorularak veriler teyit edilmiştir.

Araştırmada tutarlılığı sağlamak için, görüşmeler online program ile yapılmış ve katılımcılardan gönüllü onam formu alındıktan sonra görüşme kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler, hemen sonrasında transkript edilmiştir. Görüşme formlarının %20'si Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında uzman bir öğretim görevlisi tarafından kodlanarak tema ve kategoriler belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından tutarlı şekilde kodlanan ve uzman görüşü alınan veriler ilgili tema ve kategoriler ile ilişkilendirilmiş olup kategori ve temaların tekrar edilme sayıları not edilerek inandırıcı-tutarlı olduğu saptanan verilere ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan kategori ve temalar ile bunların tekrar edilme sayılarının görseller ile anlaşılabilirliğinin artırılarak ortaya konması sağlanmış ve verilerin tutarlılığı korunmuştur.

4. BULGULAR

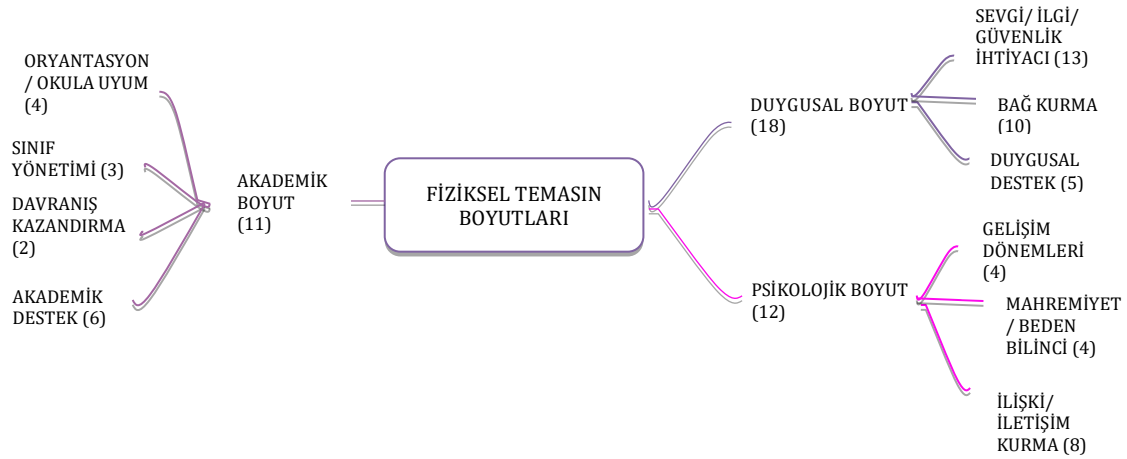
Bu bölümde alt araştırma sorularına sırasıyla değinilmiş olup, ham verilere ve bu verilerden elde edilen alt temalara yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen ilk görüşme sorusu “Fiziksel teması pedagojik açıdan nasıl değerlendiriyorsunuz?” doğrultusunda Tablo 4.1’deki kategori ve temaların frekansları ve Şekil 4.1’deki alt temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.1: Fiziksel temasın boyutları kategorisine ait temaların frekans tablosu

Kategori	Tema	f		n
		Erkek	Kadın	
Duygusal Boyut	Sevgi/İlgi/Güvenlik İhtiyacı	3	10	13
	Bağ Kurma	3	7	10
	Duygusal Destek	0	5	5
Psikolojik Boyut	İlişki/İletişim Kurma	3	5	8
	Gelişim Dönemleri	0	4	4
	Mahremiyet/Beden Bilinci	1	3	4
Akademik Boyut	Akademik Destek	3	3	6
	Oryantasyon/Okula Uyum	2	2	4
	Sınıf Yönetimi	0	3	3
	Davranış Kazandırma	0	2	2

Tablo 4.1 incelendiğinde; Duygusal Boyut kategorisindeki sevgi/ilgi/güvenlik ihtiyacı temasında 3 erkek, 10 kadın; bağ kurma temasında 3 erkek, 7 kadın öğretmenin yanıtlarının bulunduğu görülmektedir. Duygusal destek temasında ise, 5 kadın öğretmenin yanıt verirken erkek öğretmenlerin bu temaya ilişkin yanıtlarının kodlanmadığı görülmektedir. Psikolojik boyut kategorisindeki ilişki/iletişim kurma temasında 3 erkek, 5 kadın; mahremiyet/ beden bilinci temasında 1 erkek ve 3 kadın katılımcının yanıtlarının kodlandığı görülmektedir. 4 kadın öğretmen gelişim dönemleri temasına ait yanıtlar verirken erkek öğretmenlerin hiçbirinin yanıtı tema altında kodlanmamıştır. Akademik Boyut kategorisindeki akademik destek temasının altında 3 erkek ve 3 kadın; oryantasyon/okula uyum temasında 2 erkek, 2 kadın öğretmenin yanıtlarının yer aldığı tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi ve davranış kazandırma temalarında 3 ve 2 kadın öğretmenin görüşleri yer alırken bu iki tema hakkında erkek öğretmen görüşlerinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 4.1: Fiziksel temasın boyutları ile ilgili alt temalar

Şekil 4.1’de görüldüğü üzere fiziksel temasın boyutlarına bakıldığında *akademik boyut*, *duygusal boyut* ve *psikolojik boyut* kategorileri yer almaktadır. Fiziksel teması pedagojik açıdan değerlendirme, okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimleri sırasında aldıkları yaklaşım ve eğitimlere göre değişebilmektedir. Eğitim hayatı sürecinde fiziksel temas ile ilgili eğitim almış olan okul öncesi öğretmenlerinin bilgi birikimleri, çocuklara yaklaşımları ve değerlendirmeleri farklı olmaktadır.

Akademik boyut kategorisi incelendiğinde; *oryantasyon/okula uyum*, *sınıf yönetimi*, *davranış kazandırma*, *akademik destek* olmak üzere 4 temadan oluştuğu görülmektedir.

Ham veriler incelendiğinde öğretmenlerin fiziksel teması akademik boyutta değerlendirmelerinin başında oryantasyon/okula uyum geldiği görülmektedir. Çocuk ile kurulan fiziksel temas sayesinde, çocuğun ailesinden ayrılıp geldiği okula uyum süreci daha kolay olabileceği düşünülmektedir. Örneğin K11 ve K22 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K11 “ *Bizim çocuklarımız yaş grubu itibariyle çok küçükler. Çoğu ilk kez annesinden ayrılıp bir eğitim ortamına geliyor. Bu yüzden çok ürkekler. Okula alışmaları için elini tutarım, başını okşarım. Fiziksel temas olmazsa olmaz.*”

K22 “*...özellikle sene başında öğrencileri okula alıştırırken fiziksel teması çok kullanıyoruz. Onları okulun kapısından alırken elini tutarak sınıfa getiriyoruz ki güvende olduğunu hissetsin ya da sarılıyoruz.*”

Bazı öğretmenler fiziksel temas kullanımını sınıf yönetimi açısından değerlendirmektedirler. Fiziksel temas sayesinde öğretmen otoritesinin kurulduğu, öğretmen-çocuk arasında sınırın çizildiği ve sınıf kurallarının daha kolay öğretildiği belirtilmektedir. Örneğin K2 ve K20 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K2 *“Tabiri caizse tatlı-sert, yani hem yumuşak hem de otoriteyi çocukların hissedebileceği bir şekilde yürümesi gerekiyor bu sistemin. Çocukların özellikle duygusal gelişimi için özellikle ve bu tatlı-sert otoritenin kurulması adına ben fiziksel temasın önemli olduğunu düşünüyorum. Gerekli durumlarda onları uyarma amaçlı kollarına, sırtlarına dokunuyorum.”*

K20 *“Özel gereksinimli öğrenciler sınıfta yönergeleri yerine getirirken yetişkin desteğine daha fazla ihtiyaç duyuyorlar normal çocuktan. Çünkü yönergeleri ellerinden tutup göstermeniz gerekiyor, söylediğinizde tam oturtamayabiliyorlar. Dokununca sizi dinledikleri için sınıfınızı da daha rahat yönetebiliyorsunuz”*

Fiziksel temasın çocuklara davranış kazandırma sürecinde de kullanıldığı görülmektedir. Pekiştirme, çocukların dikkatlerini çekme amacıyla fiziksel temas öğretmenlere yardımcı olabilmektedir. K2 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K2 *“Çocuk sınıf ortamında istediğimiz, olumlu bir davranış yaptığında onun sadece başını bile okşasanız o davranışı kazanmış oluyor. Mutlu oluyor ve o davranışı daha fazla gösteriyor. Sözel olarak aferin demekten daha etkili oluyor başını okşamak”*

Bazı öğretmenler sınıf ortamında akademik destek amacıyla fiziksel teması kullanmaktadır. Konunun öğretiminde sözlü ifadeyi destekleyici şekilde fiziksel temas kullanılması çocukların öğrenim deneyimlerini arttırmaktadır. Bu durumu K11 ve K13 şu şekilde belirtmektedir:

K11 *“...bir eğitimle ilgili bir atıyorum kümeler konusunu vereceksin, renk şeklini vereceksin, şekilleri öğreteceksin, fiziksel temasla yanına giderek “ Bak bunu gördün mü? Sen de gördün mü? Elimizle birlikte bakalım mı?” gibi onun elini tuttuğunda, gösterdiğinde bile o şeyi, bence o gösterdiğinizi hayatı boyunca unutmaz çocuk.”*

K13 *“Okul öncesi öğretmeni olarak çocuklar, kendileri ile beraber bir etkinlik yaparken onlarla beraber temas halinde olmak gerektiğini düşünüyorum pedagojik olarak. Çünkü çocukların sizi hissetmesi lazım. Sadece sizi sesinizi duyarak hissedemezler. Sizle el ele tutuşmalılar, bir halkanın içine girmeliler veya parmak oyunları oynamalılar sizle beraber. Yani o çocuklarla beraber sadece uzaktan uzağa bir şeyler yapmanın*

vereceğiniz konuyu havada bıraktığını düşünüyorum. Bence gerekli olan şu: çocukların sizi hissetmesi, size dokunması, tabii ki belli sınırlar çerçevesinde...”

Duygusal boyut kategorisi incelendiğinde; *sevgi/ilgi/güvenlik ihtiyacı, bağ kurma, duygusal destek* olmak üzere 3 temadan oluştuğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukları yaş grubu itibariyle daha fazla sevgi ihtiyacı içinde olmakta ve kendilerini güvende hissetmek istemektedirler. Bu durumu K16 ve K17 şu şekilde ifade etmektedir:

K16 *“Çocukların bir kere kendilerini güvende hissetmeleri için, yabancı bir ortama geldiklerinde okula ilk başladıklarında, kendilerini güvende hissetmeleri için, o ortamda rahat hareket edebilmeleri için ben fiziksel teması çok fazla kullanırım ve kullanılması gerektiğini düşünürüm. Çocuklar da zaten hemen size sarılmak isteyerek bu ihtiyaçlarını belli ederler.”*

K17 *“Küçük yaş grubu çocuklarında ihtiyacı olduğunu da düşünüyorum açıkçası fiziksel teması. Çünkü sınıfta bizi anne yerine koyuyorlar, baba yerine koyuyorlar. Evdeki anne-baba sevgisini bizden de görmeyi bekliyorlar...”*

Bazı okul öncesi öğretmenleri fiziksel temas aracılığıyla çocuklarla daha kolay bağ kurulabildiğini düşünmektedir. Bağ kurma açısından sözlü ifadenin yanı sıra fiziksel temas duyguları daha rahat karşı tarafa aktarabilmektedir. Örneğin bu durumu K3 şu şekilde ifade etmektedir:

K3 *“Çünkü çocuk dokunduğu zaman sevdiğimizi hissedebiliyor. Benim onu ne kadar sevdiğimi, onu ne kadar önemseydiğimi hissediyor ve aramızdaki bağ daha güçleniyor. Bağ güçlendikçe de çocuk kendini karşıdaki büyük insana, büyük bireye daha rahat açabiliyor. Ee rahat açtıktan sonra da çocuğun her türlü iç dünyasına ulaşmakta bize kolaylık sağlıyor.”*

Okul öncesi dönem çocuklarına duygusal destek sağlanırken fiziksel temas sayesinde duygular daha rahat şekilde aktarılabilir. Bu durumu K16 şu şekilde belirtmektedir:

K16 *“Göz teması olsun, yakın temas olsun, bir saçını okşamak olsun, çocuğa sarılmak olsun, bunlar çocuğun “ben değerliyim” hissi oluşturabilecek şeyler. Çocuk “ben değerliyim. Evet buradaki insan bana saygı duyuyor, beni seviyor, beni benimsiyor, ben burada mutlu olabilirim” algısı uyandırıyor bence.”*

Psikolojik boyut kategorisi incelendiğinde; *gelişim dönemleri, mahremiyet/beden bilinci, ilişki/iletişim kurma* olmak üzere 3 temadan oluştuğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim dönemleri açısından bakıldığında fiziksel temas, olumlu katkıda bulunmaktadır. Örneğin K10 bu durumu şu şekilde belirtmektedir:

K10 *“Çocukların duygusal, sosyal-gelişimsel özellikleri açısından fiziksel temasa çok ilgi duyduklarını, çok ihtiyaçları olduklarını düşünüyorum. Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar fiziksel temas aracılığıyla kendilerini keşfediyorlar, duygularını adlandıramayan çocuklar size gelip sarılıyorlar, sosyal açıdan sizi ve akranlarını kabul etmek için sizlerle fiziksel temas kurma gereği hissediyorlar.”*

Bazı öğretmenler çocuklara mahremiyet/beden bilinci verilebilmesi için fiziksel temasın yoğunluğunun önemli olduğunu düşünmektedir. Bu noktada özellikle okul öncesi dönemde bu hususa dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin K4 şu şekilde ifade etmektedir:

K4 *“Yani biz öğretmen olarak çocuğun mahremiyetine saygı göstererek ufak dokunuşlar şeklinde yapabiliriz bu teması. Bir saçını okşamak gibi ya da ihtiyacı olduğunda onun bedenine dokunmak gibi... Eee ve çocuğun herkesin ona dokunabilmeyeceğini öğrenmesi gerek. Bunu vurgulamaya çalışıyoruz zaten. Çocuğa sadece öğretmenin, anne-babasının dokunabileceğini çocuk bilirse ve farklı kişilerin de dokunmasına izin vermezse doğru. Öğretmen de belirli ölçülerde yaklaşırsa, dokunursa doğru; ama diğer türlü ben çok doğru bulmuyorum.”*

İlişki/iletişim kurma temasına bakıldığında; bazı öğretmenler fiziksel temas sayesinde çocuklar ile daha rahat iletişim kurulabildiği düşünmektedir. Fiziksel temas iletişim sürecine olumlu katkı sağlamaktadır. Örneğin K22 şu şekilde belirtmektedir:

K22 *“Okul öncesi dönemde temas olmazsa olmazlardan. Çünkü çocuğa dokunmadan anlatmak istediğimizi çok rahat ifade edebileceğimizi düşünmüyorum. Onunla eşit iletişimde olduğumuzu belli etmek için omzuna, eline, başına dokunmak gerektiğini düşünüyorum. Dokunduğunuz zaman sizi daha iyi dinliyor ve iletişime daha açık oluyor. Sizinle daha çok paylaşımda bulunuyor.”*

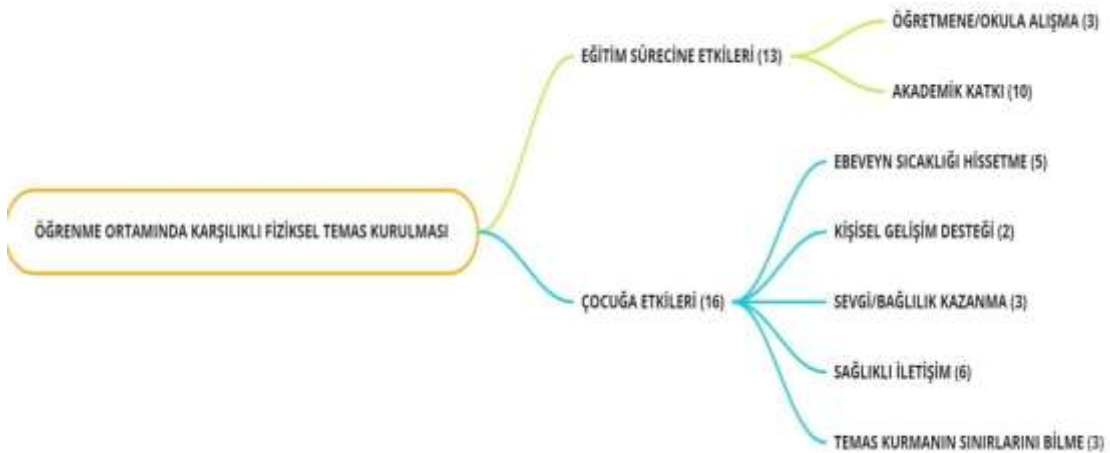
Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen ikinci görüşme sorusu “Öğrenme ortamında öğretmen ile çocuk arasında karşılıklı fiziksel temas kurulması konusundaki

görüşleriniz nelerdir?” doğrultusunda Tablo 4.2’deki kategori ve temaların frekansları ve Şekil 4.2’deki alt temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.2: Öğrenme ortamında karşılıklı fiziksel temas kurulması kategorisine ait temaların frekans tablosu

Kategori	Tema	f		n
		Erkek	Kadın	
Çocuğa Etkileri	Sağlıklı İletişim	3	3	6
	Ebeveyn Sıcaklığı Hissetme	2	3	5
	Sevgi/Bağlılık Kazanma	0	3	3
	Temas Kurmanın Sınırlarını Bilme	0	3	3
	Kişisel Gelişim Desteği	0	2	2
Eğitim Sürecine Etkileri	Akademik Katkı	3	7	10
	Öğretmene/Okula Alışma	1	2	3

Tablo 4.2 incelendiğinde; Çocuğa Etkileri kategorisindeki sağlıklı iletişim temasında 3 erkek ve 3 kadın okul öncesi öğretmeninin; ebeveyn sıcaklığı hissetme temasında 2 erkek, 3 kadın öğretmenin yanıtlarının bulunduğu görülmektedir. Sevgi/bağlılık kazanma temasında 3 kadın, temas kurmanın sınırlarını bilme temasında 3 kadın, ve kişisel gelişim desteği temasında 2 kadın öğretmenin yanıtları kodlanırken bu üç temada erkek öğretmenlerin yanıtlarının kodlanmadığı görülmektedir. Eğitim Sürecine Etkileri kategorisindeki akademik katkı temasında 3 erkek, 7 kadın; öğretmene/okula alışma temasında 1 erkek ve 2 kadın katılımcının yanıtları yer almaktadır.



Şekil 4.2: Öğrenme ortamında karşılıklı fiziksel temas kurulması ile ilgili alt temalar

Şekil 4.2 incelendiğinde, öğrenme ortamında karşılıklı fiziksel temas kurulması durumuna bakıldığında, *eğitim sürecine etkileri* ve *çocuğa etkileri* olmak üzere 2 adet kategori oluşmaktadır.

Eğitim sürecine etkileri kategorisi *öğretmene/okula alışma, akademik katkı* olmak üzere 2 temadan oluşmaktadır. Öğretmen ve çocuk arasında kurulan fiziksel temas sayesinde çocukların öğretmene ve sınıf ortamına alışmaları kolaylaşmaktadır. Örneğin bu durumu K1 şu şekilde ifade etmektedir:

K1 *“İlk günlerde ben özellikle fiziksel temasın önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuklar okul öncesi eğitim kurumunda belki anne babasından ilk defa ayrılıyordur, geldiği zaman bir duygusal oluyorlar, acaba kimdir öğretmen kimdir, okul öncesi eğitim kurumu nasıl bir yerdir bu konuda bazen tedirgin olabiliyorlar. Bu esnada dokunmanın çok kıymetli ve değerli olduğunu düşünüyorum. Bu sayede o sıcaklığı vererek size alışmalarını sağlıyorsunuz.”*

Bazı öğretmenler fiziksel temasın çocukların akademik gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedir. Temas sayesinde çocuklar pekiştirildiğinde daha istekli hale gelebilmektedirler. Bu duruma K19 şu şekilde belirtmiştir:

K19 *“Çok çok önemli. Bir çocuğu bir şeye hazırlarken, o etkinlikte çocuğun istekle, şevkle yapmasını sağlarken şöyle bir kafasına dokunmak, omzuna dokunmak bile ben seninleyim, senin yanıdayım, doğruyu da yanlış da yapsan ben seninle birlikteyim demek. Ondan sonra çocuk daha şevkle etkinliklere katılmak istiyor, daha fazla yapıyor.”*

Çocuğa etkileri kategorisi *ebeveyn sıcaklığı hissetme, kişisel gelişim desteği, sevgi/bağlılık kazanma, sağlıklı iletişim, temas kurmanın sınırlarını bilme* olmak üzere 5 temadan oluşmaktadır. Okul öncesi dönem çocukları küçük yaş grubunda olduğu için ebeveynlerinden ayrılırken problem yaşayabilmektedirler. Okuldayken ebeveynlerini arama, özleme davranışları görülebilmektedir. Örneğin K16 bu durumu şöyle ifade etmektedir:

K16 *“... Başlardaki o ayrılma kaygısını aşmak için fiziksel teması çok kullanıyorum. Sarılıyorum, elini tutuyorum, yeri gelince öpüyorum. Anne şefkatini hissediyor çocuklar bu sayede ve kendisine yakın bulduğu için evde annesine nasıl sesleniyorsa okulda da bize o şekilde, hatta bazen anne dediği filan da oluyor dürterek.”*

Bazı öğretmenler fiziksel temasın çocukların kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenler ve akranları ile kurdukları temas sayesinde kişisel gelişimleri kolaylaşabilmektedir. Bu durumu K3 şu şekilde ifade etmektedir:

K3 “ ... ya da çocuğun gerçekten aşması gereken kendine ait bir problemi varsa, çok endişeli bir çocuksa veya çok utangaç bir çocuksa fiziksel temasla bunu aşabiliyoruz. Çünkü arkadaşlarıyla oyun oynarken utangaçlığını aşabiliyor ya da yabancı insanlara herhangi bir endişesi varsa ben onun elini sıkı sıkı tuttuğumda, başka bir sınıfa gittiğimizde yabancı çocuklar da varsa, o endişesini atabiliyor...”

Bazı öğretmenler okul öncesi dönemde çocukların sevgi duygusunu hissetmesini ve bunu kazanmasını önemsediklerini belirtmektedir. Bu dönemde sevgi hissini kazanan çocuklar, yetişkinlik döneminde daha sağlıklı iletişim kurabilmektedirler. Örneğin K6 şu şekilde ifade etmektedir:

K6 “Karşılıklı fiziksel temas şöyle; pandemiden öncesinden bahsedersen tabii ki de öğrenci sevildiğini, değer gördüğünü hem sözle hisseder, hem de fiziksel temasla hisseder.... ben bilgi öğreniminden daha çok sevgi ve bağlılık kazandırmayı çok önemserim. Çünkü bilgiyi sen öğretemediyse seneye öğrenir. Senden öğrenemediyse başka bir öğretmenden öğrenir; ama o hem okul, hem öğretmen sevgisini, hem kendisini sevmesini, hani daha ilk öğrenmesi gereken bir şey, ee bu sevgi bir baş okşamayla, bir sarılmayla, belki bir öpmeyle sağlanabilir. Bu sayede çocuk daha sevgi dolu bir yetişkin olur büyüyünce.”

Çocuklarla sağlıklı iletişim kurma noktasında fiziksel temasın önemi bulunmaktadır. Özellikle özel gereksinimli çocuklarda fiziksel temasa ayrı bir ihtiyaç olduğunu bazı öğretmenler belirtmektedir. Bu durumu K8 şu şekilde ifade etmektedir:

K8 “Ben özel gereksinimli öğrencilerle çalışıyorum. Öğrenciyle öğretmen arasında fiziksel temas kurulmalıdır. Bunun nedeni; çocukla bir yere kadar sözlü olarak iletişimde olabilirsiniz. Bir yerden sonra sizi anlayamıyor uuu ya da yanlış anlıyor. Fiziksel temasla daha samimi bir ortam oluyor, çocuk sizin ne demek istediğinizi gösterdiğiniz için elinden tutarak mesela, daha iyi anlıyor. İletişiminiz daha düzgün oluyor bu sayede”

Bazı öğretmenler ise eğitim ortamında fiziksel temas kurmanın belli sınırları olması gerektiğini düşünmektedir. Çocukların bu sınırları en iyi sınıf ortamında,

öğretmeninden öğrenebileceği ve bunu hayatına aktarabileceği ifade edilmektedir. Örneğin bu duruma K10 şu şekilde yanıt vermektedir:

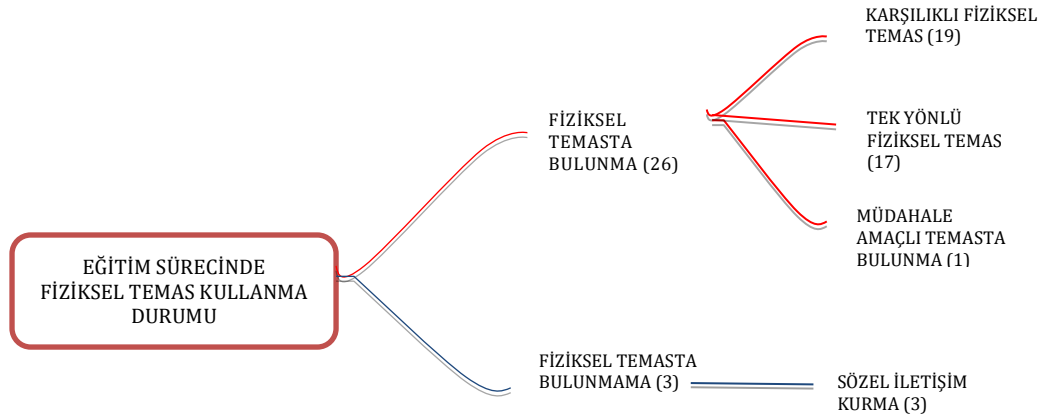
K10 “Öğrenme ortamında sadece çocuklara fiziksel temas açısından belli bir sınır koyulması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü her öğrencinin alışageldiği, ailesinden gördüğü temas anlayışı daha farklı. Burada çocukların mahremiyetlerine de saygı göstermemiz ve onların mahremi alanlarını korumamız gerektiği için bu teması, sevgi göstergesi olarak belli aşamalarda sınırlandırmayı tercih ediyorum. Örneğin; ufak bir dokunuş, bir sarılma, başını okşama gibi daha onun alanına saygı gösterecek, onun izni olduğu sürece bu teması kurabileceğimiz bir öğrenme ortamını tercih ediyorum. Çünkü çocuk bunu yabancından öğrenemeyeceği için eğitim ortamında, temasın sınırları olması gerektiğini, her istediği kişiyi öpemeyeceğini öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen üçüncü görüşme sorusu “Siz eğitim sürecinizde fiziksel temas kullanıyor musunuz? Daha çok hangi fiziksel temasa yer veriyorsunuz? Neden?” doğrultusunda Tablo 4.3’teki kategori ve temaların frekansları ve Şekil 4.3’teki alt temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.3: Eğitim sürecinde fiziksel temas kullanma durumu kategorisine ait temaların frekans tablosu

Kategori	Tema	f		n
		Erkek	Kadın	
Fiziksel Temasta Bulunma	Karşılıklı Fiziksel Temas	6	13	19
	Tek Yönlü Fiziksel Temas	5	12	17
	Müdahale Amaçlı Temasta Bulunma	0	1	1
Fiziksel Temasta Bulunmama	Sözel İletişim Kurma	1	2	3

Tablo 4.3’e bakıldığı zaman; Fiziksel Temasta bulunma kategorisine ait karşılıklı fiziksel temas temasında 6 erkek, 13 kadın; tek yönlü fiziksel temas temasında 5 erkek 12 kadın katılımcının yanıtlarının bulunduğu görülmektedir. Müdahale amaçlı temasta bulunma temasından ise 1 kadın öğretmenin bahsettiği tespit edilmiştir. Fiziksel Temasta Bulunmama kategorisindeki sözel iletişim kurma temasında 1 erkek ve 2 kadın öğretmenin kodlandığı sonucu elde edilmiştir.



Şekil 4.3: Eğitim sürecinde fiziksel temas kullanılması durumu ile ilgili alt temalar

Şekil 4.3 incelendiğinde, eğitim sürecinde fiziksel temas kullanma durumuna bakıldığında *fiziksel temasta bulunma* ve *fiziksel temasta bulunmama* olmak üzere 2 adet kategori oluşmaktadır.

Kategorilere bakıldığında katılımcıların tamamının fiziksel temasta bulunmayı tercih ettiği görülmektedir. Fiziksel temasta bulunma kategorisi *karşılıklı fiziksel temas*, *tek yönlü fiziksel temas*, *müdahale amaçlı fiziksel temasta bulunma* olmak üzere 3 temadan oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan 19 okul öncesi öğretmenin karşılıklı fiziksel temasta bulundukları görülmüştür. 17 katılımcının ise tek yönlü fiziksel teması tercih ettiği görülmektedir. Buna göre bazı öğretmenlerin duruma göre karşılıklı ya da tek yönlü fiziksel temas kullandıkları anlaşılmaktadır. Örneğin K3 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K3 “...sınıfta eğer bir problem yaşıadıysak o süreçte ya da çocuğun herhangi bir siniri, öfkesi varsa o zamanda da ya da ailesini özlemişse, ağlıyorsa o zamanda da kullanıyorum fiziksel teması. Sarılma olarak kullanıyorum daha çok...”

Bazı öğretmenler ise sadece tek yönlü fiziksel temasta bulunmayı tercih etmektedir. Çocukların sevgiyi öğrenme şekillerinin sadece temas ile olmayacağını öğrenmesi gerekmektedir. Bu durumu K14 şu şekilde belirtmektedir:

K14 “Sadece kullandığım şey baş okşamasıdır. Hafif böyle saçına dokunurum ya da sırtını sıvazlarım. Aferin gibisinden omzuna dokunurum. Zaten ben de, kendi açımdan da

sarılmayı çok sevmediğim için, dokunulmaktan, sarılmaktan, öpülmekten çok hoşlanmadığım için çocuklarıma karşı da öyleyimdir. O sevgiyi hissettireceksem belki bir bakışla, hafif bir dokunuşla da hissedebilir diye düşünüyorum. İlla sarılmam, öpmem, dokunmam gerekiyor yoksa sevgimi hissedemez diye düşünmedim hiç.”

Fiziksel temas kullanma durumuna bakıldığı zaman 1 öğretmenin müdahale etme amaçlı fiziksel teması kullandığı görülmektedir. Sınıf ortamında yaşanan bazı durumlar sonucunda çocuklara fiziksel temasta bulunulmak zorunda kalınmaktadır. Örneğin K21 bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

K21 “...özel eğitim öğrencilerine biraz daha fiziksel temas zorunluluğu oluyor, bir anda başkasına saldırma, elindekileri atma, sınıf arkadaşına şiddet uygulama vs. gibi durumlar oluyor, müdahale etmem gerekiyor. Yani gerekli durumlarda kuruyorum fiziksel temas; ama müdahale etmesem fiziksel temas kurmuyorum, sözel temas kurarım genelde.”

Bazı öğretmenlerin duruma göre çocuklar ile fiziksel temas kurmak yerine sözlü iletişimi tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kişisel tutumlarına ve içinde bulundukları duruma göre çocuklara yaklaşım şekilleri de değişebilmektedir. Örneğin K25 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

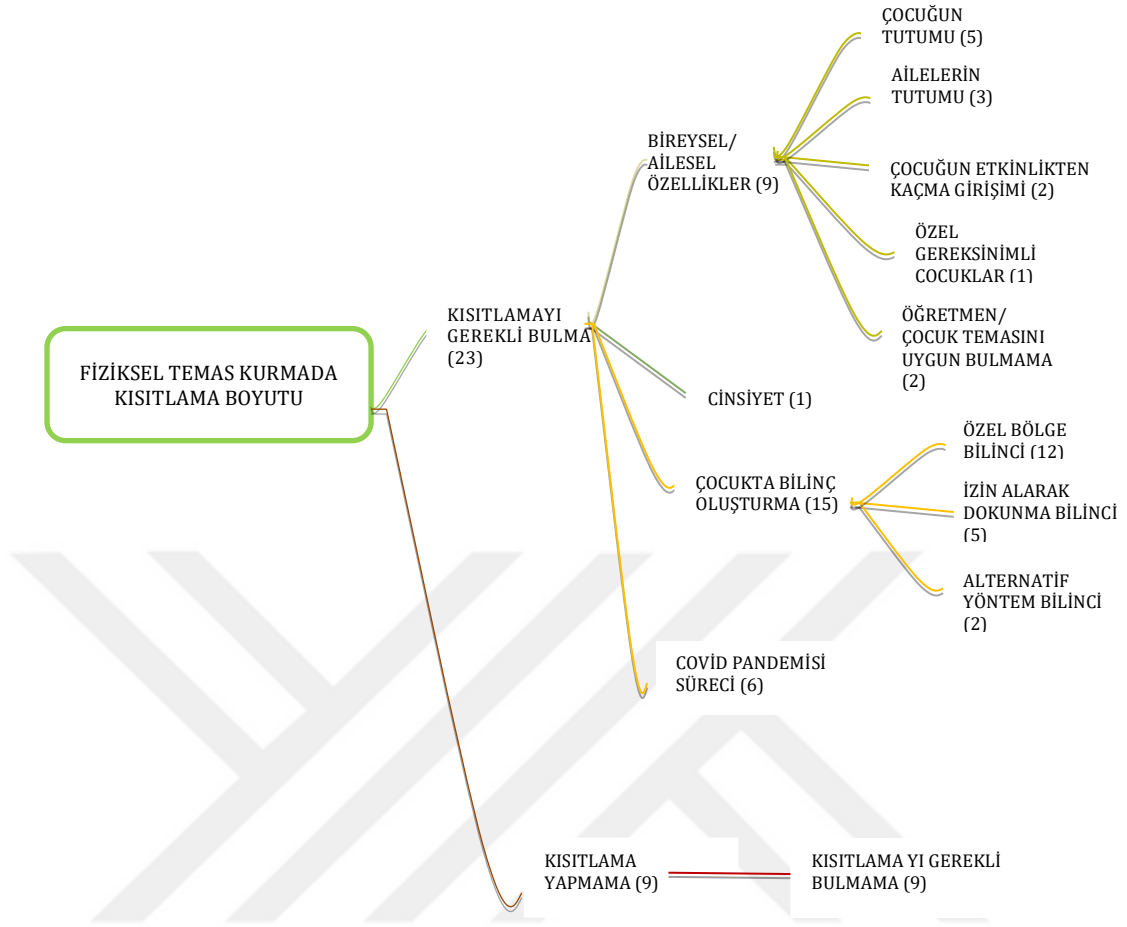
K25 “Ben sarılmayı, öpmeyi çok sevmiyorum. Bana sarılsınlar da sevmem. Sözel olarak sevdiğimizi birbirimize anlatabiliyoruz. Bu çocuklar için de böyle.... Fiziksel temasta bulunmayı doğru da bulmuyorum.”

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen dördüncü görüşme sorusu “Çocuklarla eğitim sürecinde fiziksel temas konusunda kısıtlamalar yapıyor musunuz? Evet veya hayır ise neden?” doğrultusunda Tablo 4.4’teki kategori ve temaların frekansları ve Şekil 4.4’teki alt temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.4: Fiziksel temas kurmada kısıtlama boyutu kategorisine ait temaların frekans tablosu

Kategori	Tema	Alt Tema	f		n
			Erkek	Kadın	
Kısıtlamayı Gerekli Bulma	Çocukta Bilinç Oluşturma	Özel Bölge Bilinci	5	7	12
		İzin Alarak Dokunma Bilinci	0	5	5
		Alternatif Yöntem Bilinci	0	2	2
	Bireysel/Ailesel Özellikler	Çocuğun Tutumu	2	3	5
		Ailelerin Tutumu	1	2	3
		Çocuğun Etkinlikten Kaçma Girişimi	0	2	2
		Öğretmen/Çocuk Temasını Uygun Bulmama	1	1	2
		Özel Gereksinimli Çocuklar	0	1	1
	Covid Pandemisi Süreci		2	4	6
	Cinsiyet		0	1	1
Kısıtlama Yapmama	Kısıtlamayı Gerekli Bulmama		4	5	9

Tablo 4.4 incelendiğinde; Kısıtlamayı Gerekli Bulma kategorisinin 4 temaya ayrıldığı ve bu temaların da kendi içinde alt temalara ayrıldığı görülmektedir. Çocukta bilinç oluşturma temasına ait özel bölge bilinci alt temasında 5 erkek, 7 kadın öğretmenin yanıtlarının yer aldığı tespit edilmiştir. İzin alarak dokunma bilinci ve alternatif yöntem bilinci alt temalarında erkek öğretmenlerin yanıtlarının yer almadığı görülürken sırasıyla 5 ve 2 kadın öğretmenin bu temalara ait görüşlerini bildirdikleri bulunmuştur. Bireysel/ailesel özellikler temasının çocuğun tutumu alt temasında 2 erkek ve 3 kadın, öğretmen/çocuk temasını uygun bulmama alt temasında 1 erkek ve 1 kadın katılımcının, ailelerin tutumu alt temasında 1 erkek ve 2 kadın katılımcının kodlandığı görülmektedir. Çocuğun etkinlikten kaçma girişimi ve özel gereksinimli çocuklar alt temalarında sırasıyla 2 ve 1 kadın öğretmen görüşü yer alırken erkek öğretmen görüşlerinin yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Covid pandemisi teması alt temadan oluşmamakla birlikte 2 erkek ve 4 kadın; benzer şekilde cinsiyet temasında alt temadan oluşmamakla birlikte 1 kadın öğretmenin yanıtının kodlandığı tespit edilmiştir. Kısıtlama yapmama kategorisindeki kısıtlamayı gerekli bulmama temasında ise, 4 erkek ve 5 kadın öğretmenin görüşlerinin yer aldığı sonucu bulunmuştur.



Şekil 4.4: Fiziksel temas konusunda kısıtlama yapma durumu ile ilgili alt temalar

Şekil 4.4 incelendiğinde, fiziksel temas konusunda kısıtlama yapma durumuna bakıldığında *kısıtlamayı gerekli bulma* ve *kısıtlama yapmama* olmak üzere 2 adet kategori oluşmaktadır.

Kısıtlamayı gerekli bulma kategorisine bakıldığında zaman öğretmenlerin çoğu (23 kişi) kısıtlamayı gerekli bulmaktadır. Bu kategori; *bireysel/ailesel özellikler*, *cinsiyet*, *çocukta bilinç oluşturma*, *Covid pandemisi süreci* olmak üzere 4 temadan oluşmuştur. En fazla çocukta bilinç oluşturma amaçlı 15 öğretmen kısıtlama yaptığını belirtmiştir. Çocukta bilinç oluşturma temasına bakıldığında zaman karşımıza 3 alt tema çıkmaktadır. Bunlar; *özel bölge bilinci*, *izin alarak dokunma bilinci*, *alternatif yöntem bilinci*. Okul öncesi dönem çocukları özel bölgelerini ve hem kendilerine hem de başkalarına izin alarak dokunulması, öpülmesi gerektiği hakkındaki bilgileri eğitim müfredatı içerisinde

öğrenmektedirler. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin hassasiyeti, konunun işlenme oranını da arttırmaktadır. Örneğin bu durum ile ilgili K17 ve K26 şunları ifade etmektedir:

K17 “...öğretmen-öğrenci arasında veya öğrenci-öğrenci arasında da bazı mahrem alanları geçmemesi gerekiyor bu temasında. Mesela okul öncesi dönemde en çok karşılaştığımız nedir? Çocuk öğretmenin kucağına gelmek ister. Ben bunu bayan olsun veya bay olsun öğretmen, uygun olduğunu düşünmüyorum... birbirlerine de farkında olmadan çok fazla rahatsız edebilecek, bazı öğrenciler rahatsız olabiliyor açıkçası bazen. Yani evet, rahatsız olabilecekleri derecede bir temas varsa bunu önden kesiyorum, engelliyorum.”

K26 “Tabii, özel bölgelere kesinlikle dokunmak yok. Çocuğun öz benliği, özdenetimi için de kesinlikle yok. İstemiyorsa izinsiz dokunmak yok. Ben de bana mesela ten rengi ya da çok renkli, şekilli çoraplara dokunmak çocuklara farklı geliyor.... onlara kesinlikle diyorum ben izin vermedikçe kesinlikle dokunmuyorsunuz diye. Çocuklar da bana izin vermediği sürece ben dokunmam. “Sarılabilir miyim? Öpmek istiyorum izin veriyor musun?” diye sorarım. Çocuklara muhakkak saygı çerçevesinde, onlardan izin alarak yaklaşmayı deniyorum.”

Bazı öğretmenler ise kendilerinin ve çocukların bireysel/ailesel özelliklerinden kaynaklı kısıtlamaya gitmektedir. Aile içerisinde yetiştirme şekli ya da ailelerin yabancılara karşı olan tutumu fiziksel temas konusunda belirleyici etkenler olabilmektedir. Bu tema; çocuğun tutumu, ailelerin tutumu, çocuğun etkinlikten kaçma girişimi, özel gereksinimli çocuklar ve öğretmen/çocuk temasını uygun bulmama olmak üzere 5 alt temadan oluşmaktadır. Eğitim ortamında çocukların tutumlarının iyi şekilde gözlenerek çocuklara göre yaklaşım belirlenmesi gerekmektedir. Fiziksel teması tercih etmeyen çocuklara fazla temasta bulunulması olumsuz etki oluşturabilmektedir. Başka bir açıdan fazla fiziksel temasta bulunma, çocukların etkinlikten kaçmak için kullandıkları bir bahane haline de dönüşebilmektedir. Bu durum ile ilgili K3, K11 ve K19 şu ifadeleri belirtmektedir:

K3 “...bazen öyle çocuklarla karşılaşıyoruz ki fiziksel temastan kesinlikle hoşlanmıyor. Mesela kendi ailesinden olan insanlardan bile. Mesela anne babanın bile dokunmasından hoşlanmayan çocuklarla karşılaşılabiliyoruz. Yani o tür çocuklarla eğer karşı karşıyaysam hiçbir şekilde dokunulmasını istemiyorsa, fiziksel temas istemiyorsa ona kullanamıyorum sınıfta... arkadaşlarının da dokunmasını istemediği için sınıfta

tabii ki diğer arkadaşlarını da uyararak yapmıyorum; ama fiziksel teması diğer arkadaşlarıyla kurmak istediği anda engel de olmuyorum açıkçası böyle çocuklar.”

K11 “...daha fazla onların istemedikleri davranışları mesela; bazen çocuğun yanağını sıkıyorsun; ama belki çocuk ondan da hoşnut olmuyor ya da ailesinden böyle bir tepki aldı “bunu bile yaptırma öğretmenin dahi olsa” gibi daha önceden böyle bir konuşma yaşandıysa evde çocuk istemiyordur. Ben çekiniyorum, eğer çocuk istiyorsa, onu rahatsız etmediğim sürece, ilk başta minik dokunuşlarla başlıyoruz. Burnuna dokunuyorum, sırtını sıvazlıyorum. Baktım çocuk böyle kedi gibi sana sırnaşıyor gün geçtikçe, o temaslarımız biraz daha artıyor.”

K19 “O şeye bağlı, duruma bağlı. Yani çocuk bir etkinliği sırf yapmamak için sarılmaya çalışıyorsa bazen durduruyorum. Çünkü oluyor çocuk sıkılıyor ya da etkinlik zor geliyor, kaçmak için bahane buluyor kucağınıza gelmeye çalışıyor...”

İki okul öncesi öğretmeni kendi kişisel özellikleri olarak çocuklarla fiziksel teması uygun bulmadıklarını, öğretmen ve çocuk arasında daha profesyonel bir ilişki olması ve fiziksel temas yerine sözlü iletişimin tercih edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin K25 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K25 “Ben fiziksel temastan uzak duruyorum zaten, gerekmedikçe kullanmıyorum... Ekstra bir spor müsabakası değilse, çocuklar sportif bir aktivitede bulunmuyorlarsa gerekli olduğunu düşünmüyorum.”

İçerisinde bulunduğumuz salgın süreci göz önüne alındığında, bu sürecin hayatın birçok kısmına olduğu gibi eğitime de yansımaları olmaktadır. Özellikle küçük yaş grubu olan okul öncesi dönem çocuklarda sosyal mesafenin sağlanması için bazı tedbirlerin alınması gerekmektedir. 6 okul öncesi öğretmeni Covid-19 pandemisi nedeniyle fiziksel temas konusunda kısıtlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K4 ve K25 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K4 “Covid döneminde onlarla çok fazla fiziksel temas kuramayacağımızı dile getiriyoruz. İşte onların bize yaklaşmamasını, bizim onlara yaklaşamayacağımızı onlara anlatmaya çalışıyoruz..... Yani onun dışında belirli ortamlara göre de değişiyor aslında. Sınıfta farklı kurallar var, evde farklı kurallar var, bir parkta farklı kurallar var. Sınıfta neyle, kimle fiziksel temasta bulunacağını az çok çocuk biliyor zaten. Yani ya arkadaşıyla, ya nesnelerle ya da bizimle fiziksel temas kuruyor. Onu pandemi kuralları çerçevesinde anlatıyoruz ve hijyen kuralları çerçevesinde kısıtlamalar yapıyoruz.”

K25 “ *Pandemiden dolayı kısıtlama yapıyoruz, biraz uzak duruyoruz çocuklardan ve çocuklar bunu anlıyor aslında. Covid süreci aslında bunu bize çok güzel hatırlattı. Sınıfta illa fiziksel temasta bulunmadan da çocuklara kazanımları, sevgimizi verdik. Bu sebeple ben sözel olarak onlara sevgimi iletiyorum.*”

Fiziksel temasta kısıtlama yapma durumlarına bakıldığında 1 öğretmenin çocuğun cinsiyetine göre akranlar arasında kısıtlamalar yaptığı görülmektedir. Gelişim dönemi içerisinde okul öncesi dönemde çocuklar kendinin ve karşıdakinin cinsiyetini keşfetmeye başlamaktadır. Bu noktada öğretmenler bazı kısıtlamalar yapabilmektedir. K20 bu durumu şu şekilde belirtmektedir:

K20 “*Cinsiyete göre de biraz değişiyor bu. Erkeklerle erkek öğrencinin temasında çok fazla sıkıntı olmuyor. En fazla bir oyuncacı paylaşamadıkları zaman müdahale ediyorum; ama bir kız ile erkek öğrencim arasında normalden daha fazla fiziksel temas varsa, aşırısı varsa orada müdahale ediyoruz.*”

Kısıtlama yapmama kategorisi *kısıtlamayı gerekli bulmama* temasından oluşmaktadır. Bazı öğretmenler fiziksel temas konusunda kısıtlama yapmayı gerekli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise; duruma göre kısıtlama yapıp, yine duruma göre kısıtlamayı gerekli bulmamaktadır. Örneğin K5 bu durumu şu şekilde belirtmektedir:

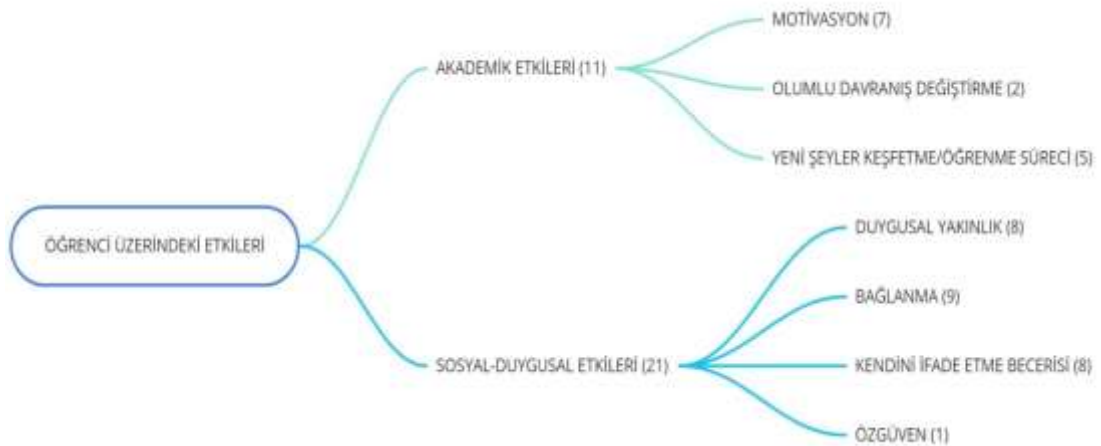
K5 “*Ya yapmıyorum. Çok fazla hani yapmıyorum. Özellikle bu dönemde yapmamız lazım; ama engel olamıyorum. Ne kendime ne de çocuklarıma engel koymuyorum bu konuda. Sarılabilirler, konuşabilirler, el ele tutuşup mesela; benim sınıfımda engelli bir öğrencim var, kaynaştırma öğrencim var. Mesela diğer çocuklarım onun elinden tutuyorlar merdivenleri birlikte çıkıyorlar, ayakkabılarını çıkaramadığı zaman ona yardım ediyorlar. Mesela, adı bu değil de, sabah ilk geldiğinde “Aa günaydın Ayşe” deyip ona sarılıyorlar. Yani ben fiziksel temasın gerçekten önemli olduğunu düşünenlerdenim.*”

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen beşinci görüşme sorusu “Fiziksel temas kurmanın çocuklar üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” doğrultusunda Tablo 4.5’teki kategori ve temaların frekansları ve Şekil 4.5’teki alt temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.5: Fiziksel temas kurmanın çocuklar üzerindeki etkileri kategorisine ait temaların frekans tablosu

Kategori	Tema	f		n
		Erkek	Kadın	
Sosyal-Duygusal Etkileri	Bağlanma	2	7	9
	Duygusal Yakınlık	1	7	8
	Kendini İfade Etme Becerisi	1	7	8
	Özgüven	0	1	1
Akademik Etkileri	Motivasyon	2	5	7
	Yeni Şeyler Keşfetme/Öğrenme Süreci	3	2	5
	Olumlu Davranış Değiştirme	1	1	2

Tablo 4.5'e bakıldığında; Sosyal-Duygusal Etkileri Kategorisine ait bağlanma temasına ilişkin 2 erkek, 7 kadın; duygusal yakınlık temasına ilişkin 1 erkek, 7 kadın; kendini ifade etme becerisi temasına ilişkin ise 1 erkek ve 7 kadın katılımcının görüşlerinin yer aldığı görülmektedir. Özgüven temasında ise, 1 kadın öğretmenin yanıtı kodlanmıştır. Akademik Etkileri kategorisindeki motivasyon temasında 2 erkek, 5 kadın; yeni şeyler keşfetme/öğrenme süreci temasında 3 erkek, 2 kadın; olumlu davranış geliştirme temasında 1 erkek ve 1 kadın öğretmenin yanıtlarının yer aldığı görülmüştür.



Şekil 4.5: Fiziksel temas kurmanın çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgili alt temalar

Şekil 4.5'te fiziksel temasın çocuklar üzerindeki etkileri incelendiğinde *akademik etkileri* ve *sosyal-duygusal etkileri* olmak üzere 2 adet kategori oluşmaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri fiziksel temasın çocuklar üzerinde akademik ve sosyal-duygusal anlamda etkileri olduğunu ifade etmektedirler. Bazıları sadece sosyal-duygusal etkilere vurgu yaparken, bazı öğretmenlerin her iki kategoriye de vurgu yaptığı görülmüştür. Sosyal-duygusal etkileri kategorisine bakıldığında; *duygusal yakınlık, bağlanma, özgüven, kendini ifade etme becerisi* temalarının olduğu görülmektedir. 8 okul öncesi öğretmeni fiziksel temas ile bağlanma davranışının daha kolay kurulduğunu ifade etmektedir. Sadece 1 öğretmen olumsuz bağlanma davranışına işaret etmiştir. Bu noktada K2 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

K2 “Çocuklar üzerindeki etkileri; eğer fazla yani abartılırsa çok fazla bağlanma problemi oluşuyor bence ki bu çok doğru değil diye düşünüyorum. Bağlanma istendik bir durum olsa da, dozunda olması lazım, bağlanma problemi istemediğimiz bir şey. Çok fazla fiziksel temas kurmanın çocuklara olumsuz şekilde yansıtacağı için doğru olduğunu düşünmüyorum.”

Duygusal yakınlık temasına bakıldığında, 8 öğretmen fiziksel temas ile duygusal yakınlık sağlandığını belirtmiştir. Duyguların en iyi dili fiziksel temas olabilmektedir. Örneğin K5 bunu şu şekilde ifade etmektedir:

K5 “Küçük yaş grubuyla çalıştığımız zaman fiziksel temas kurmadığımızda çocuklar size yakın hissetmiyorlar, size gelmekte zorlanıyorlar. İşte sabah uykudan kalkarken ağlıyorlar, okula geldiklerinde ağlıyorlar. Yani ben okulda 1 saat, 2 saat ağlayan küçük yaş grubu çocuklar biliyorum. Fiziksel temas hani diyorum ya yani onların sevgi gösterisi. Onlar sevginizi zaten hissediyorlar. Bunu siz gösterdiğiniz zaman daha çok onu kabul ediyorlar, sizi kabul ediyorlar.”

Bazı okul öncesi öğretmenleri fiziksel temasın çocukların kendini ifade etme becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmektedir. İçerideki çocukların iletişim sırasında fiziksel temas ile desteklenmesi, daha kolay iletişim kurmalarını sağlamaktadır. K18 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K18 “Utandığında ya da bazı çocuklar ev ortamında hep eleştirildiği için bir şey söylerken kasılacak, sınıf içerisinde kendisi gibi davranmayacak, kendisini engelleyecek. Bu zaman koluna hafifçe dokunup göz seviyesine inince duyguları açıkça dile getirebiliyor çocuk. Çok mutlu olduğunu veya üzülmediğini dokunarak hissettirebiliyor size. Olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum ben. Daha rahat ifade ettiğini kendini düşünebiliyorum. Sıkılmadan kendini ifade edebiliyor.”

1 katılımcı ise fiziksel temas sayesinde çocuğun özgüveninin arttığını ifade etmiştir. Etkinlik ya da iletişim esnasında küçük bir temas ile çocuğun pekiştirilmesi, onun kendine olan güvenini arttırabilmektedir. K10 bu durumu şu şekilde belirtmektedir:

K10 “özgüven gelişimi açısından önemli etkileri olduğunu gözlemliyorum. Bir kere bağ kurdukları zaman, önemsendiklerini hissettikleri zaman bu temasla beraber, daha aktif ve daha katılımcı oluyorlar. Kendilerine öz saygıları ve özgüvenleri artıyor ve daha istekli katılıyorlar sürece.”

Akademik etkileri kategorisi *motivasyon, olumlu davranış değiştirme, yeni şeyler keşfetme/öğrenme süreci* olmak üzere 3 temadan oluşmaktadır. 6 okul öncesi öğretmeni fiziksel temas sayesinde çocukların motivasyonlarının arttığını ifade etmektedirler. Motivasyonu artan çocuklar eğitime ve oyunlara daha fazla katılmaktadırlar. Sadece 1 öğretmen fiziksel temasın motivasyonu arttırabileceği gibi teması sevmeyen çocukta olumsuz etki yapabileceğine işaret etmiştir. K14 bu durumu şu şekilde belirtmiştir:

K14 “Fiziksel temas akademik başarıyı da arttırabilir. Ama burada da kişisel faktörler önemli diye düşünüyorum. Bir çocuğun başını okşayıp aferin demek onu güdülerken, teması sevmeyen bir çocuğa aynısını yapmak kendisini kötü hissettirebileceği için başarısını düşürebilir. Benim öğrencim vardı ne zaman etkinlik yapınca pekiştirme amaçlı başını okşasam etkinliğini bir daha bana göstermezdi, o gün başka etkinlik yapmaz kenarda otururdu; ama “aferin çok iyi yapmışsın” dediğimde hemen başka etkinlik yapıp bana göstermek isterdi. Dediğim gibi burada öğrencilerin tutumu çok önemli.”

Bazı okul öncesi öğretmenleri yeni şeyler keşfetmek için fiziksel temasın önemli olduğunu belirtmiştir. İnsanlar bebeklikten itibaren keşif aracı olarak ellerini kullanmaktadırlar. Örneğin K24 bu durumu şöyle ifade etmiştir:

K24 “...çocukların ilk öğrendikleri şey elleri. Yani dünyayı elleri ile keşfediyorlar. Ne bulurlarsa eline alıyorlar, elinden eline geçiriyor, ağırlığına bakıyor, dokusuna bakıyor filan. Fiziksel temas özellikle bu yaşlarda, 1. sınıfa geçene kadar keşfetme aracı.”

Bazı öğretmenler olumlu davranış değiştirme sürecinde fiziksel temasın etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Olumlu davranış gösterdiğinde çocuğu sözel ifadenin

yanında fiziksel temas ile de pekiştirmek davranışın kalıcılığını arttırmaktadır. Örneğin K11 şu şekilde açıklamaktadır:

K11 “...bence şiddeti yönelik çocukları bile şefkate yönlendirebiliyoruz. Şu anda mesela benim yeni bir öğrencim başlamıştı. Yani hiçbir şeyi hiçbir şekilde paylaşmıyor, hep şiddet, zaten yaş grubu da küçük biraz diğerlerine göre.... çak beşlik yapıyorum zaten bayılıyor ona, parmak güreşi ister misin bilmiyorum dedi onları yaptık, baktım çocuk sakinleşmeye başladı, bakıyorum arkadaşıyla paylaşmaya başladı.”

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen altıncı görüşme sorusu “Öğrenim sürecindeki öğretmen ve çocuk arasındaki fiziksel temas hakkında ebeveynlerin tutumları nasıldır? Siz bu tutumları nasıl değerlendiriyorsunuz?” doğrultusunda Tablo 4.6’daki kategori ve temaların frekansları ve Şekil 4.6’daki alt temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.6: Fiziksel temas konusunda ebeveynlerin tutumu kategorisine ait temaların frekans tablosu

Kategori	Tema	f		n
		Erkek	Kadın	
Olumlu Yaklaşım	Memnuniyet	4	9	13
	Sevgi/İlgi Göstergesi	1	5	6
	Olarak Görme			
	Öğretmenden Temas Beklentisi	0	2	2
Olumsuz Yaklaşım	Korumacı Yaklaşım	6	7	13
	Çatışmacı Yaklaşım	0	2	2

Tablo 4.6 incelendiğinde; Olumlu Yaklaşım kategorisindeki memnuniyet temasında 4 erkek, 9 kadın; sevgi/ilgi göstergesi olarak görme temasında 1 erkek, 5 kadın katılımcının cevapları kodlanırken öğretmenden temas beklentisi temasında 2 kadın katılımcının cevapları kodlanmıştır. Olumsuz Yaklaşım kategorisinin korumacı yaklaşım temasında 6 erkek ve 7 kadın öğretmenin yanıtları yer almıştır. Çatışmacı yaklaşım temasında ise; 2 kadın öğretmenin yanıtlarının yer aldığı tespit edilmiştir.



Şekil 4.6: Fiziksel temas konusunda ebeveynlerin tutumu ile ilgili alt temalar

Şekil 4.6 incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunun ebeveynlerin fiziksel temas hakkında olumlu yaklaşımda bulunduklarını ifade ettikleri görülmektedir. 7 öğretmen çeşitli faktörlere bağlı olarak ebeveynlerin hem olumlu hem de olumsuz tutum gösterebildiklerini belirtmiştir. Ebeveynlerin tutumlarına bakıldığında zaman; *olumlu yaklaşım* ve *olumsuz yaklaşım* olmak üzere iki kategori ortaya çıktığı görülmektedir. Ebeveynlerin çoğu öğretmen ve çocuk arasındaki fiziksel temasa belli sınırlar çerçevesinde sıcak bakmaktadır.

Olumlu yaklaşım kategorisi, *sevgi/ilgi göstergesi olarak görme*, *memnuniyet*, *öğretmenden temas beklentisi* olmak üzere 3 temadan oluşmaktadır. 13 öğretmen, ebeveynlerin öğretmenin temasından memnun olduklarını belirtmiştir. Ebeveynler, öğretmenin çocuğun saçını okşaması, sarılması gibi fiziksel teması sıcak bir iletişim olarak görmekte ve bunu onaylamaktadır. Örneğin K7 bunu şu şekilde ifade etmektedir:

K7 “Perşembe günü öğrencilerimden bir tanesi ayrılmak zorunda kaldı servisten dolayı. Ben annenin, babanın yanında biraz daha kendimi çekiyorum. Çünkü anne, baba belki diyorum hani yanlış anlayabilir. Bu öğretmen hep mi böyle? Hep mi böyle vıcık vıcık filan diye düşünebilir diye çocuğumla vedalaşırken, yani öğrencimle vedalaşırken sadece hoşça kal demeyi, kendine iyi bak, beni arayabilirsin gibi şeyler söylemeyi tercih ederken annesi “öğretmenine sarılmayacak mısın?” dedi. Öyle deyince ben de tabii ki sarıldım. Bunu yapıyorum ve velilerim de bunu istiyor. Çünkü bana emanet ediyor ve çocuğunun o şefkati görmesini istiyor.”

Bazı öğretmenler ise ebeveynlerin, fiziksel temas sayesinde çocuğunun sevildiğini hissettiğini ifade etmektedir. Bu sebeple ebeveynler fiziksel temasta bulunulmasına olumlu yaklaşmaktadırlar. Örneğin K8 bunu şu şekilde belirtmektedir:

K8 “ ben erkek öğretmen olmama rağmen çok karşılaşıyorum. Küçük yaş gruplarında onlar da istekli oluyor. Hani çocuğumla iletişim kursun, çocuğuna bir sarılma bile çocuğumu seviyor anlamına geliyor, hoşlarına gidiyor, bunu bekliyorlar sizden.”

Çocuğun ailede yetiştirme şekli temas beklentisini de etkilemektedir. 2 öğretmen, bazı ebeveynlerin çocuklarının fiziksel temas ihtiyaçları hakkında kendilerini bilgilendirdiklerini ifade etmektedirler. Örneğin K10 bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

K10 “Bazı aileler de, özellikle korona sürecinde sık temas kurmamızdan dolayı çok endişe içinde oldular. Çünkü bize sene başında özellikle, çocuklarının çok dokunsal olduklarını, onlarla temas kurmamız gerektiğini çok ifade eden aile oluyor. Hani özellikle bu beklentide olan aile oluyor. “ Biz evde sürekli sarılırız. Buna ihtiyaç duyar. Size de öyle gelebilir.” vs. gibi, işte korona sürecinde “Hocam sarılmıyorsanız bunu nasıl yapacağız? Bir sıkıntı olur mu? Bu sefer üzülür mü? Kendini çeker mi?” gibi endişeleri de oluyor ailelerin.”

Bir diğer kategori olan olumsuz yaklaşım, korumacı yaklaşım ve çatışmacı yaklaşım olmak üzere 2 temadan oluşmaktadır. 13 öğretmen, ebeveynlerin çocuklarını korumak amacıyla fiziksel temas konusunda daha korumacı ve şüpheli yaklaşabildiklerini ifade etmektedir. Katılımcılara göre, son yıllarda özellikle medyaya yansıyan şiddet, ihmal ve istismar olaylarından dolayı ebeveynler çocuklarına karşı daha korumacı tutum sergileyebilmektedir. K22 bunu şu şekilde ifade etmektedir:

K22 “Aslında velilerde de herhangi bir sorun yoktu tabii bu son 3-4 seneye kadar; ama son zamanlarda işte haberlerden duyduklarından etkileniyor veliler. Onun için de genelde erkek okul öncesi öğretmeni olunca bir tereddüt de oluşabiliyor, “acaba” diyorlar. Bu yaş grubundaki çocuklar daha yeni yeni kendi yemeğini ya da diğer ihtiyaçlarını karşılamayı yeni yeni öğrendikleri için, mesela pantolonunu giydi, düğmesini ilikleyemedi diyelim. Buna sizin yardımcı olmanız gerekiyor bazen. İşte öğretmen bunu acaba yapsa mı yapmasa mı gibi şeyler oluşabiliyor. Dediğim gibi velileri çoğu buna aslında karşı değil; ama eskisi kadar da o eski öğretmenlere tamamen güven konusu da olmadığı kanaatindeyim ben.”

2 okul öncesi öğretmeni, bazı ebeveynlerin fiziksel temas konusunda çok hassas olduklarını ve kendileri ile çatışmaya girebildiklerini belirtmiştir. K14 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

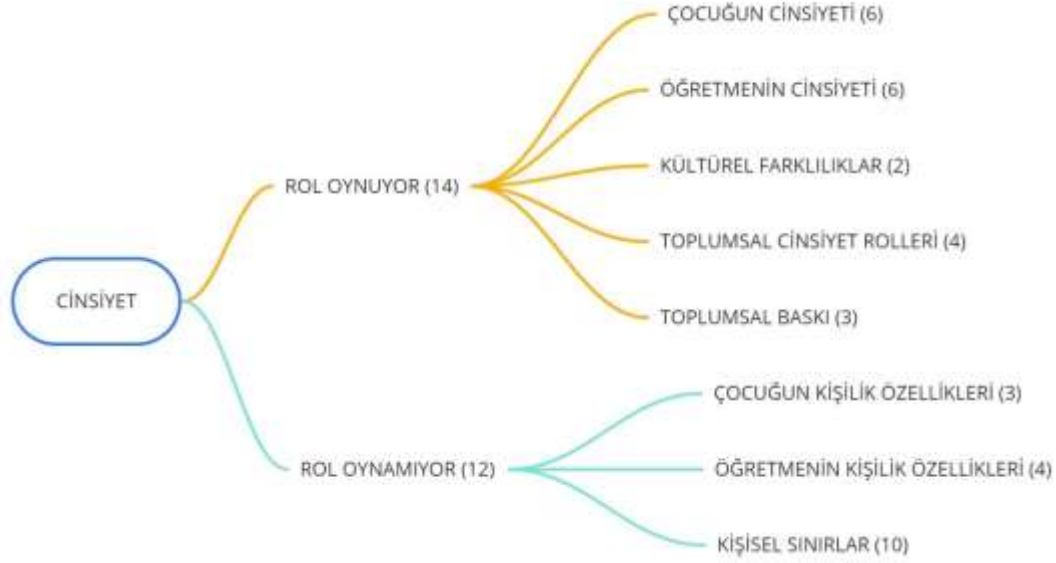
K14 “ Bir velim bana gelip şöyle tartışma çıkarmıştı: “Benim kızım fiziksel temastan hoşlanan bir kız; ama şahsen o isteğini benimle gidermesini tercih ederim. Gidip de öğretmeniyse bu eksikliğini tamamlamasını tercih etmem.” Böyle söyleyince tabii çocuğun temas isteğini de geri çevirmek zorunda kalıyorsunuz. Çünkü veli sizi dinlemiyor ve her seferinde gelip sizinle, okul idaresiyle tartışıyor.”

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen yedinci görüşme sorusu “Eğitim sürecinde öğretmen-çocuk arasında kurulan fiziksel temasta, öğretmen ya da çocuğun cinsiyet farklılıkları rol oynamakta mıdır? Nasıl bir rol oynadığını düşünüyorsunuz?” doğrultusunda Tablo 4.7’deki kategori ve temaların frekansları ve Şekil 4.7’deki alt temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.7: Öğretmen-Çocuk cinsiyetine göre fiziksel temasa yaklaşım kategorisine ait frekans tablosu

Kategori	Tema	f		n
		Erkek	Kadın	
Rol Oynuyor	Çocuğun Cinsiyeti	0	6	6
	Öğretmenin Cinsiyeti	2	4	6
	Toplumsal Cinsiyet Roller	4	0	4
	Toplumsal Baskı	2	1	3
	Kültürel Farklılıklar	1	1	2
Rol Oynamıyor	Kişisel Sınırlar	2	8	10
	Öğretmenin Kişilik Özellikleri	1	3	4
	Çocuğun Kişilik Özellikleri	0	3	3

Tablo 4.7’ye bakıldığında zaman; Rol Oynuyor kategorisine ait öğretmenin cinsiyeti temasında 2 erkek, 4 kadın; toplumsal baskı temasında 2 erkek ve 1 kadın öğretmenin yanıtlarının kodlandığı görülmektedir. Çocuğun cinsiyeti temasında yalnızca 6 kadın öğretmenin görüşleri yer alırken toplumsal cinsiyet rolleri temasında ise yalnızca 4 erkek öğretmenin görüşlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Rol Oynamıyor kategorisindeki kişisel sınırlar temasında 2 erkek, 8 kadın; öğretmenin kişilik özellikleri temasında 1 erkek, 3 kadın katılımcının görüşlerinin yer aldığı görülmekteyken çocuğun kişilik özellikleri temasında yalnızca 3 kadın katılımcının görüşleri yer almaktadır.



Şekil 4.7: Öğretmen-Çocuk cinsiyetine göre fiziksel temasa yaklaşım ile ilgili alt temalar

Şekil 4.7 incelendiğinde; 12 öğretmenin cinsiyet farklılıkları açısından fiziksel temasa yaklaşımın değişmediği görüşünde olduğu bulunmuştur. 14 öğretmen ise cinsiyet farklılıklarının rol oynadığını ifade etmektedir. Tablo 7’ye bakıldığında *rol oynuyor*, *rol oynamıyor* kategorilerinin oluştuğu görülmektedir.

Rol oynuyor kategorisi, *çocuğun cinsiyeti*, *öğretmenin cinsiyeti*, *kültürel farklılıklar*, *toplumsal cinsiyet rolleri*, *toplumsal baskı* olmak üzere 5 temadan oluşmaktadır. Bu temalara bakıldığı zaman 6 katılımcının çocuğun, 6 katılımcının ise öğretmenin cinsiyetinin fiziksel temas düzeyinde farklılığa neden olduğunu belirttiği görülmektedir. Çocuğun, cinsiyet farklılığı açısından yaklaşımlarında da farklılık olabilmektedir. Örneğin K11 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K11 “Kızlara daha böyle biraz, kızlar zaten kendini ön plana attığı için, daha sevdirmeye meyilli oldukları için, biz onlara daha böyle mıç mıç oluyoruz bazen. Erkekler biraz daha çekingen, biraz daha gururlu oluyorlar. Gelip de sana kendilerini sevdirmiyorlar... Gerçekten bu bence erkeklerin yapısında da var. Nasıl ileriki yaşlarda erkekler bazen sevgilerini gösteremiyor, bunu bir zayıflık olarak düşünüyorlarsa, o yaştaki bazı çocuklar da öyle.”

Öğretmenin cinsiyeti açısından bakıldığında, çocukların kadın öğretmenlerle daha rahat fiziksel temas kurduklarını 5 öğretmen belirtmiştir. Öğretmenlerin 1 tanesi

erkek okul öncesi öğretmen olmanın daha olumlu tarafı olduğunu ifade etmiştir. K22 bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

K22 “ Kadın öğretmenler daha anaç olur gibi bir algı var. Hele okul öncesi dönemde erkek öğretmen aslında bir bakıma iyi bir bakıma kötü. İyi çünkü; baba rolünde oluyorsunuz okulda. Kötü; alışlagelmişin dışında. Alışlagelmiş; devamlı böyle hep bayan öğretmeni, anne rolü. Zaten çocuklar genelde annelerle daha çok vakit geçirdiği için aslında erkek öğretmen daha farklı olabiliyor. Daha farklı şekilde, baba şefkatiyle temas edebiliyorsunuz.”

Bazı öğretmenler fiziksel temas konusunda kültürel farklılıklara bağlı olarak cinsiyet farklılıkları oluştuğunu belirtmektedir. Bazı kültürlerde kadın-erkek teması hoş karşılanmadığı için bu durum sınıf ortamına da yansıyabilmektedir. Erkek okul öncesi öğretmeni olan K8 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K8 “Rol oynamaktadır hocam. Bir de kırsal kesimlerde biraz daha sıkıntı oluyor. Büyük şehirlerde belki sıkıntı yaratılmıyor; ama kırsal kesimlerde ailenin baskısı da olabiliyor. Küçük yaş gruplarında değil; ama 5-6 yaştan itibaren cinsiyet ayrımı yapılabilir. Özellikle kız çocuklarında, yaşadıkları küçük yer olmasından dolayı, ailenin kültürel farklılıklarından dolayı bazen sıkıntı yaşayabiliyoruz. Bu da bulunduğumuz coğrafi konumdan dolayı.”

Toplumsal cinsiyet rolleri temasına bakıldığında; öğrenilen cinsiyet rollerinin çocukların ve ebeveynlerin yaklaşımlarını etkileyebildiği görülmektedir. Çocukların yaklaşımına etkisi konusunda K23, ebeveynlerin yaklaşımına etkisi konusunda K24 düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

K23 “... toplumsal roller ailede başladığı için, bu çocuk aslında hazır şekilde geliyor sizin karşınıza. Yani bir şekilde artık o cinsiyet rollerini o kadar eline almış ki bunları bir anda yıkamıyorsunuz. Yani sizin oyun oynarken ya da herhangi bir etkinlik sırasındaki seçimleriniz bunu göz önünde bulundurmanızı gerektiriyor. Yani özellikle kız öğrencilerin başarısının önündeki en büyük engel bu cinsiyet rolleri. Çünkü başaramayacağını ya da şu an çiftler belirliyorsunuz çocuklar arasında, çiftler belirlerken siz eğer müdahale etmezseniz “hadi herkes birini seçsin” dediğinizde hiçbir kızın bir erkeği seçmesi yani yüzde olarak düşünersek çok düşük. Yani buradaki seçim aslında çocuğun ilerideki sosyal-duygusal başarısını çok etkileyen bir şey. Ben erkek okul öncesi öğretmeni olarak bu kalıp rolleri kırmaya çalışıyorum; ama çocukların bunu aşması çok zor.”

K24 “Bayan olduğu zaman bir fark olmuyor. Yani bayan öğretmen erkek öğrencisinin üzerini değiştirebiliyor, onu sevebiliyor. Bu bir annelik rolü olarak geçiyor; ama erkek öğretmen aynısını yaptığı zaman bir kız öğrenciye bu bambaşka yerlere çekilebiliyor. Bakım verme o kadar kadınların üzerine yerleştirilmiş ki bu çok normalleştirilmiş, üzerinde hiç düşünülüyor aileler tarafından.”

Toplumların özelliklerine göre bakış açıları da değişebilmektedir. Katılımcılara göre, okul öncesi dönemde daha fiziksel temasa dayalı bir eğitim ortamı olduğu için öğretmenler toplumsal baskıyı daha fazla hissedebilmektedirler. Örneğin K11 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K11 “Erkek öğretmenler bazen ketum olabiliyor. Onlar veliden çekiniyorlar, ortamdan çekiniyorlar. Çocuk eve gidince, bir yerine dokunurum yanlış anlar, bir de o yaştaki çocuk kendini tam ifade edemeyebilir, aile de bunu irdeler. Olaylar farklı duruma gider. Bu baskı yüzünden meslekten soğuyan meslektaşlarımızı bile maalesef görüyoruz.”

Rol oynamıyor kategorisi, çocuğun kişilik özellikleri, öğretmenin kişilik özellikleri ve kişisel sınırlar olmak üzere 3 temadan oluşmaktadır. 3 öğretmen cinsiyetten ziyade çocukların kişilik özelliklerinden kaynaklı bir yaklaşım tarzı olduğunu belirtmektedir. Örneğin K10 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K10 “Çok da rol oynadığını düşünmüyorum. Çünkü bazı erkek çocuklar da çok dokunsal olabiliyor, buna ihtiyaç duyabiliyor. Bazı kız çocukları da çok dokunsal olabiliyor ya da hiç tercih etmiyor olabiliyor. Burada yine tamamen çocuğun belki aileden alıştığı düzen, yetiştirilme tarzı ya da kişisel özellikleri ön plana çıkıyor... ben bunu daha çok çocukların kendi kişisel özellikleri olarak değerlendiriyorum.”

4 öğretmen ise öğretmenin kişisel özelliklerinden kaynaklı sınıfta fiziksel temas ile ilgili bir yaklaşım belirlendiğini belirtmiştir. Öğretmenin fiziksel temasa bakış açısı, çocuklar ile kurduğu iletişimin şeklini de belirlemektedir. Örneğin K2 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K2 “Cinsiyet farklılığı olduğunu düşünmüyorum. Yani bayan veya erkek öğretmen değil de daha çok karakterin burada devreye girdiğini düşünenlerdenim. Çok bayan öğretmen gördüm çok sert ve otoriter tutum sergileyen. Çok erkek öğretmen gördüm inanılmaz yumuşak hani olması gerektiğinden daha yumuşak bir tepkiler veren, o şekilde çocuklara yaklaşan... Bu tamamen öğretmenin karakteri ile ilgili.”

10 okul öncesi öğretmeni ise, cinsiyet açısından bir fark olmadığını çünkü cinsiyetten bağımsız olarak her bireyin kişisel sınırlarına özen gösterilmesi gerektiğini düşünmektedir. Kişisel sınırlar özellikle okul öncesi dönemde henüz kendi cinsiyetinin, bedeninin farkına varan çocuklara öğretilmesi gereken bir konu olarak görülmektedir. Örneğin K21 bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir:

K21 “Cinsiyet anlamında benim bir ayırım yok. Her çocuğun beden ve mahremiyet kavramını kazanması gerektiğini düşündüğüm için hepsine yaklaşımım aynı. Herhangi bir ayırım yok bu konuda.”

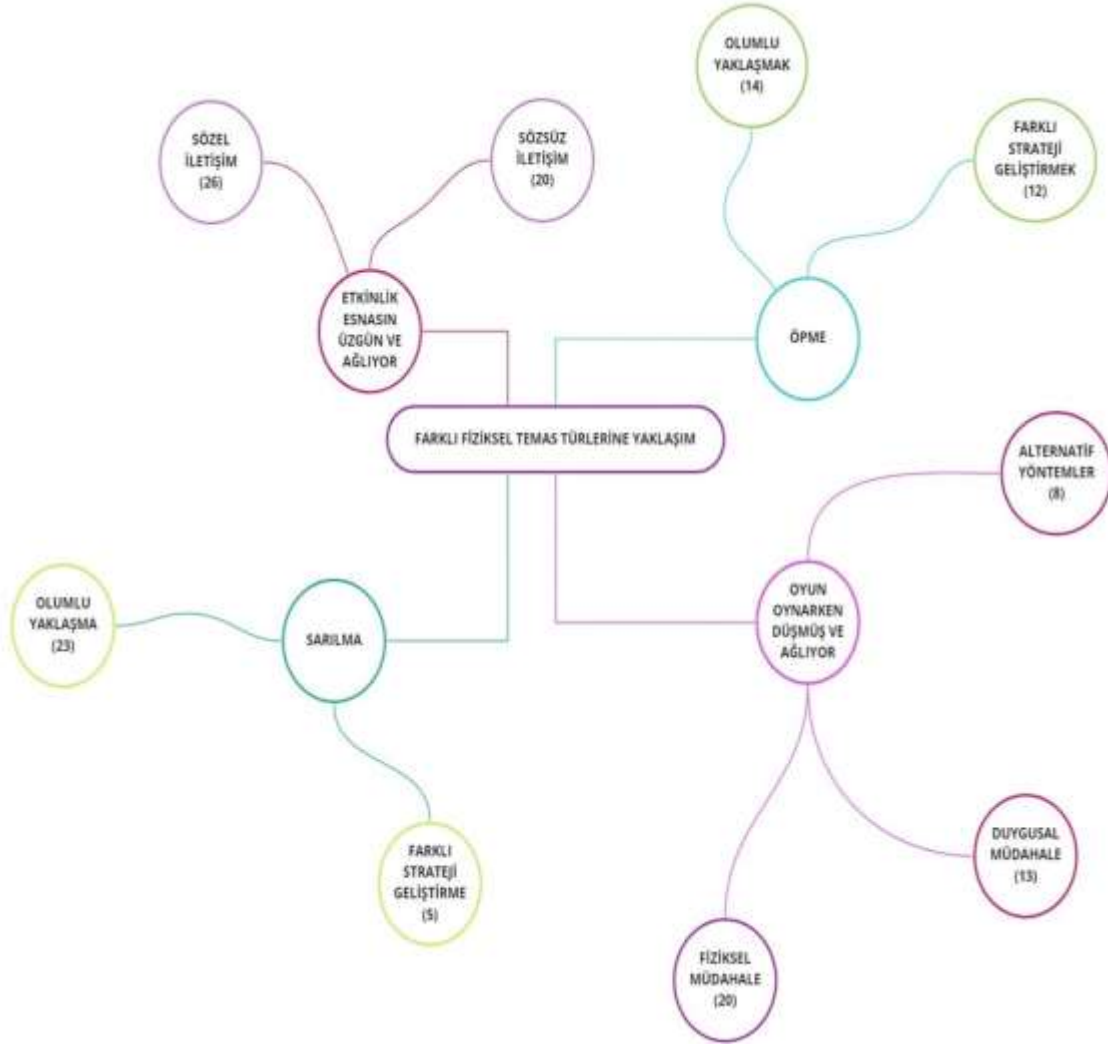
Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen sekizinci görüşme sorusu olan “Aşağıdaki örnek olaylarda siz olsanız nasıl davranırsınız?” sorusunun alt soruları olarak katılımcılara 4 adet örnek olay verilmiştir. Bu sorunun tamamı tek bir tabloda incelenecektir. Örnek olaylar doğrultusunda Tablo 4.8’deki kategori ve temaların frekansları ve Şekil 4.8’deki alt temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.8: Farklı fiziksel temas türlerine yaklaşım kategorisine ait temaların frekans tablosu

Kategori	Tema	f		n
		Erkek	Kadın	
Etkinlik Esnasında Üzgün ve Ağlıyor	Sözel İletişim	8	18	26
	Sözsüz İletişim	6	14	20
Sarılma	Olumlu Yaklaşma	7	16	23
	Farklı Strateji Geliştirme	0	5	5
Öpme	Olumlu Yaklaşma	5	9	14
	Farklı Strateji Geliştirme	2	10	12
Oyun Oynarken Düşmüş ve Ağlıyor	Fiziksel Müdahale	7	13	20
	Duygusal Müdahale	2	11	13
	Alternatif Yöntemler	3	5	8

Tablo 4.8 incelendiğinde; Etkinlik Esnasında Üzgün ve Ağlıyor kategorisine ait sözel iletişim temasında bütün katılımcıların (erkek:8, kadın:18) yanıt verdiği görülmektedir. Sözsüz iletişim temasında ise 6 erkek ve 14 kadın katılımcının yanıtları yer almaktadır. Sarılma kategorisinin olumlu yaklaşma temasında 7 erkek, 16 kadın öğretmen yanıt verirken farklı strateji geliştirme temasında 5 kadın öğretmenin yanıt verdiği tespit edilmiştir. Öpme kategorisinin olumlu yaklaşma temasına 5 erkek, 9 kadın, farklı strateji geliştirme temasına 2 erkek 10 kadın katılımcının kodlandığı görülmüştür. Oyun Oynarken Düşmüş ve Ağlıyor kategorisindeki fiziksel müdahale

temasında 7 erkek, 13 kadın; duygusal müdahale temasında 2 erkek, 11 kadın ve alternatif yöntemler temasında 3 erkek, 5 kadın öğretmenin görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 4.8: Farklı fiziksel temas türlerine yaklaşım ile ilgili alt temalar

İlk örnek olay olan “Sınıfınızdaki A isimindeki çocuk etkinlik esnasında üzgün ve ağlayarak size geldi. Ne yaparsınız?” sorusunun *sözel iletişim* ve *sözsüz iletişim* olmak üzere 2 teması oluşmuştur. Katılımcıların tamamı öncelikle sözel iletişim kuracaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, etkinlik ve çocuğun hisleri ile ilgili soru soracakları, çocuklarla beraber konuşarak çözüm yollarını bulmalarını sağlamaya çalışacakları tespit edilmiştir. Örneğin K2 bu durumu şöyle belirtmektedir:

K2 “Öğrenciyle konuşuyorum önce. “Mutsuz görünüyorsun. Seni üzen şey nedir? Benimle paylaşmak ister misin?” şeklinde iletişimi başlatabilirim. Konuştuğunuz zaman çocuk kendini size anlatıyor ve çözüm yolunu beraber buluyorsunuz.”

Bazı öğretmenler konuşmanın yanında sözsüz iletişimi de kullandıklarını belirtmiştir. Çocuğun göz hizasına inerek iletişim kurma, onlarla fiziksel temasta bulunma, sınıfta daha sakın bir köşeye geçerek karşılıklı oturma kullanılan bazı sözsüz iletişim yöntemlerindendir. Örneğin K13 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K13 “İlk olarak yanıma bir sandalye çekerim onu oturturum, ben de büyük ihtimalle yere otururum çünkü göz hizası seviyesine gelebilmemiz için beraber, benim yere oturmam onun sandalyeye oturması gerekir. Eğer çok üzgünse eline, sırtına dokunurum. Daha sonra kendini hazır hissettiğinde onunla konuşmaya başlarım.”

İkinci örnek olay olan “Sınıfınızdaki B ismindeki çocuk size gelip “öğretmenim size sarılabilir miyim?” derse, ne yapardınız?” sorusunun *olumlu yaklaşma* ve *farklı strateji geliştirme* olmak üzere 2 adet teması oluşmuştur. Öğretmenlerin çoğunun (23 kişi) çocuğun sarılma isteğine olumlu yaklaştığı görülmektedir. 3 öğretmenin sarılma isteğine her zaman farklı alternatifler geliştirdiği, 2 öğretmenin ise duruma göre izin verdiği ya da farklı yollar geliştirdiği görülmektedir. Örneğin K20 ve K21 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K20 “Çocuk bu eylemi benden sık sık istemiyorsa, bu durum çocukta bir davranış problemi değilse, yani her iki dakikada bir size sarılabilir miyim size sarılabilir miyim dediğinde tabii ki de buna izin vermem; ama bu davranış problemi değilse ve çok sık rastlamıyorsam eğer kabul ederdim. Çünkü onlar yaş itibarıyla küçük ve sarılmaya ihtiyaçları oluyor. Geri çevirmezdim; ama dediğim gibi davranış problemi değilse eğer.”

K21 “Yani kısa vadeli o an sarılıyorum ya da sadece onun sarılmasına bırakıyorum, ben daha pasif kalıyorum onun öyle bir ihtiyacı varsa. Daha orta yolu bulmaya çalışıyorum açıkçası. Çok net bir şekilde değil de daha pasif kalarak ya da ben çok az temas ederek sarılmasına izin veriyorum açıkçası.”

Üçüncü örnek olay olan “Sınıfınızdaki C ismindeki çocuk size gelip “öğretmenim sizi öpebilir miyim?” derse, ne yapardınız?” sorusunun *olumlu yaklaşma* ve *farklı stratejiler geliştirme* olmak üzere 2 tane teması oluşmuştur. Öğretmenlerin bazıları çocukların bu isteğini olumlu karşılarken, bazıları öpme konusunu daha özel ve

hassas olarak nitelendirmekte olup farklı alternatif yollara çocukları yönlendirebilmektedir. Örneğin K1 ve K12 bunu şu şekilde ifade etmektedir:

K1 “Öpmenin özel bir durum olduğunu beni öpmenin ya da başka birini öpmenin. Öpme yerine başka yollar, sevgisini gösterebileceği yollar gösteririm bunu böyle yapıyorum. Uzaktan öpücük atabilir, belki hafifçe dokunabiliriz birbirimize. Öpmenin özel bir durum olduğunu anlatırım ona.”

K12 “Onlar öpebilir miyim dedikleri zaman tamam diyorum, izin veriyorum. Yine izin aldıkları için aynı şekilde teşekkür ediyorum. İzin aldığı sürece sıkıntı olmuyor.”

Dördüncü örnek olay olan “Sınıfınızdaki D ismindeki çocuk oyun oynarken düşmüş ve ağlayarak size gelirse, ne yapardınız?” sorusunun *fiziksel müdahale*, *duygusal müdahale* ve *alternatif yöntemler* olmak üzere 3 adet teması oluşmuştur. Öğretmenlerin çoğu ilk olarak fiziksel müdahalede bulunduklarını belirtmişlerdir. Gerekli durumlarda ilkyardım yapmak, fiziksel temasta bulunmak fiziksel müdahale çeşitleri arasında yer almaktadır. Çocukları sakinleştirmek, onlarla empati yapmak duygusal müdahale çeşitlerindendir. Aileye haber verme, düşme sebebini sorgulama, dikkatli olması konusunda çocuğu uyarma, dikkatini dağıtma alternatif yöntemler arasında sayılmaktadır. Örneğin K16, K14 ve K20 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

K16 “Evet önce onu bir kucağımıza almak lazım. Düşmüş dizi acıyordur, büyük ihtimalle kanıyorsa bir de kıyamet kopmuştur o zaman. Kucağıma alırım, sakinleştirmeye çalışırım. Sonra bir pansuman yapıp, yara bandı filan yapıştırırız. Bir temas lazım, kucağıma kesin alırdım onu.”

K14 “Önce “neren acıyor?” diye sorarım önce. “nereni vurdun? Çok acıdığı için ağlıyorsun, evet acı hissediyorsun.” derim. Yani onu anlamaya çalışırım. Düşmüş çocuk acı hissediyor, yani ağlaması çok normal. “Acıdığı için ağlaman çok normal, biraz dinlenelim” derim. Onu anladığımı hissettirmeye çalışırım.”

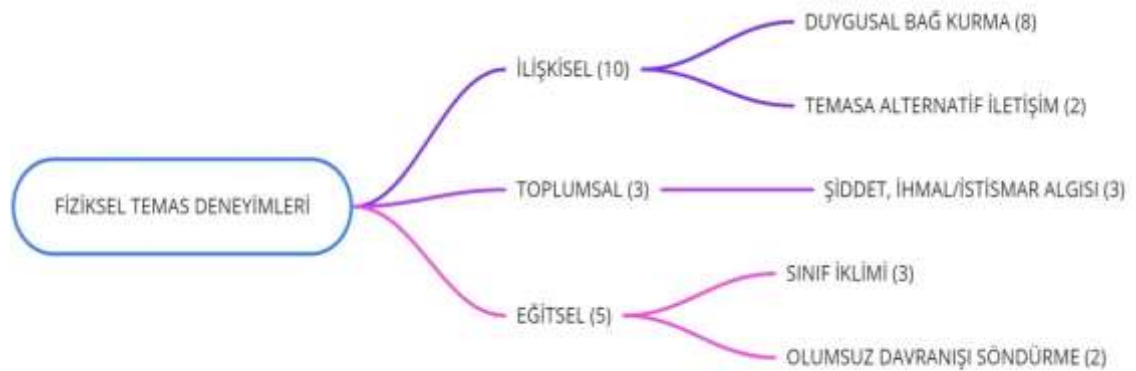
K20 “... Eğer ağlama davranışı devam ederse de, daha önce de söylediğim gibi sürekli ağlayıp bazen ilgi istiyorlar, dikkatini başka yöne çeviririm. Ağlama davranışının durmasını beklerim. Yani o anki dikkat süresi ile ilgili. Zaten eğer önemli bir şeyi yoksa başka bir şey ortaya sürdüğünüzde çok çabuk dikkatleri dağılıp ağlama davranışını kesebiliyorlar. O yüzden dikkatini dağıtırdım önemli bir şey yoksa.

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen dokuzuncu görüşme sorusu “Çocuklarla fiziksel temas ile ilgili yaşadığınız bir anınız var mı? Bizimle paylaşır mısınız?” doğrultusunda Tablo 4.9’deki kategori ve temaların frekansları ve Şekil 4.9’daki alt temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.9: Fiziksel temas deneyimleri kategorisine ait temaların frekans tablosu

Kategori	Tema	f		n
		Erkek	Kadın	
İlişkisel	Duygusal Bağ Kurma	1	7	8
	Temasa Alternatif İletişim	0	2	2
Eğitsel	Sınıf İklimi	2	1	3
	Olumsuz Davranışı Söndürme	0	2	2
Toplumsal	Şiddet, İhmal ve İstismar Algısı	2	1	3

Tablo 4.9’a bakıldığında; İlişkisel kategorisinin duygusal bağ kurma temasında 1 erkek, 7 kadın öğretmen yer alırken, temasa alternatif iletişim temasında 2 kadın öğretmen yer almaktadır. Eğitsel kategorisinin sınıf iklimi temasında 2 erkek ve 1 kadın katılımcı bulunmaktadır. Olumsuz davranışı söndürme temasında ise 2 kadın katılımcının görüşü yer alırken erkek katılımcıların bu tema hakkında görüş bildirmediği görülmektedir. Toplumsal kategorisine ait şiddet, ihmal ve istismar algısı temasında 2 erkek ve 1 kadın öğretmenin yanıtının kodlandığı tespit edilmiştir.



Şekil 4.9: Fiziksel temas deneyimleri ile ilgili alt temalar

Şekil 4.9 incelendiğinde; *ilişkisel*, *toplumsal*, *eğitsel* olmak üzere 3 kategori oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların 8 tanesinin fiziksel temas ile ilgili bir anı

hatırlamadıklarını söyleyerek soruyu yanıtsız bıraktıkları görülmektedir. Öğretmenlerin 10 tanesinin iletişim, ilişki kurma anlamında fiziksel temas ile ilgili anısını paylaştığı görülmektedir. İlişkisel kategorisi, *duygusal bağ kurma, temasa alternatif iletişim* olmak üzere 2 temadan oluşmaktadır. 8 okul öncesi öğretmeni fiziksel temas ile beraber çocuklarla daha iyi bağ kurduklarını belirtmişlerdir. Fiziksel temas bağlanma ve duyguların ifade edilmesinde etkili bir yöntem olmaktadır. Örneğin K1 bu konu ile ilgili anısını şu şekilde ifade etmektedir:

K1 “Bundan 2 sene önce öğrencimin parmağı demir kapıya sıkıştı. Çıkış kapısından bahsediyorum bahçenin çıkış kapısından. Çocuk can havliyle ağladı. Ben o esnada hiçbir şey düşünmeden gidip çocuğu kucakladım, sarıldım, nesi var diye bakmadan önce sarıldım. Annesi de yakın mesafedeydi; ama ne hikmetse annesinden önce ben gitmişim çocuğa yetişmişim. Annesiyle hala görüşürüz. Bu olay duygulandırmıştı beni özellikle. Sanki benim canım yandı orada. Öyle koşarak gidip çocuğa müdahale etmişim. Annesi vardı yanında yani annesine daha yakın mesafedeydi; ama öyle gidip sarılıp, kucaklayıp çocuğun acısını anlamaya çalışmışım. Bu şekilde bir olay yaşamıştık. Çocuk ağlıyordu tabii ki, can havliyle ağlıyordu canı gerçekten çok yanıyordu, kan akıyordu elinden. Ama çocuk beni her gördüğünde sonrasında yani o olay üzerinden zaman geçtikten sonra, gelip yanıma hani başka bir öğretmen arkadaşımın öğrencisiydi bir önceki sene bana gelmişti, gelip bana sarılmaya çalışıyordu, eteğimi tutuyor, elimden tutmaya çalışıyor, ben onu görmediğim zaman bile bir şekilde bana dokunuyordu yani. Beni buluyordu ve bana dokunuyordu, tabii bir de kocaman gülümsüyordu her zaman. Bu olay sayesinde aramızda bir bağ kurulmuştu, hissediyorsunuz zaten hemen.”

Öğretmenlerden 2 tanesi çocukların fiziksel temas isteklerinin önemli olduğunu, bazı durumlarda bu teması kurmanın alternatif yollarının çocuklara öğretilmeye çalışıldığını belirtmektedir. Çocukların sevgilerini, fiziksel temasa ek olarak farklı şekilde gösterebileceklerini öğrenmeleri önemlidir. Örneğin K10 bu konudaki anısını şu şekilde ifade etmektedir:

K10 “Korona sürecinde çok dokunsal bir öğrencim aklıma geldi. Yine özellikle bu süreçte, biz bir anda bir tık uzaklaşınca fiziksel olarak işte araya mesafe koyduk, 3 adım duralım vs. çok kırılmalı. Böyle “siz beni sevmiyor musunuz?” gibi imalarda bulunmaya başladı. Çünkü ikinci yılıydı benimle. İlk yılda da tabii korona yoktu biz böyle temaslı filan olduğumuz için. Ona işte bu süreci açıklamıştık. Daha fazla dikkat etmemiz gerektiğini, sebeplerini. Sonra onunla aramızda özel bir işaret belirlemiştik. Arada

unutup arkadan filan sarıldığı da oluyordu bana; ama burada aileler de tedirgin oldukları için “hocam temas kurmasın kimseyle” gibi. Biz de o sınırı çizip hadi gel işaretimizle devam edelim deyip ona yönlendiriyorduk.”

Toplumsal kategorisine bakıldığı zaman, *şiddet, ihmal/istismar algısı* temasından oluştuğu görülmektedir. Özellikle erkek okul öncesi öğretmenleri bu konuda sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedirler. Katılımcılara göre, son yıllarda gerek medyada, gerek akademik alanda bu konudaki haberlerin ve çalışmaların artması sonucu aileler erkek öğretmenlere daha temkinli yaklaşabilmektedirler. Örneğin K24 bu konudaki anısını şu şekilde aktarmaktadır:

K24 *“Geçen sene eylül-ekim ayları gibi oldu. Ben çocukları sabah karşılamayı çok severim, kapıda karşılarım. Sadece benim sınıfımdan değil bütün öğrencileri karşılarım. Bütün öğrencilerle konuşurum, sohbet ederim, onlara hoş geldin derim ki okula korkarak gelsinler, okulu severek gelsinler, isteyerek gelsinler. Bunun çok faydasını da gördüm açıkçası. Bir gün kendi öğrencim geldi, kız çocuğu, gelince kafasını şöyle bir okşadım ve sınıfa geçti. Babası görmüş bunu. Daha sonra bir gün yine yanı çocuk tişörtü biraz havadaydı onu düzelttim sınıfa gönderdim tekrardan. 2-3 gün geçmedi annesi geldi. Hocam dedi “eşim sizi görmüş” tamam neyi görmüş “siz çocuğun saçını çekiyormuşsunuz”. Dedim “çocuk mu söyledi bunu?” “hayır, eşim görmüş” “eşiniz gördüğünde niye müdahale etmemiş?” karışmak istememiş. Yani kişi bir erkek olarak kızına dokunmamı istemedi açıkçası ve bunu karısının aracılığıyla çocuğumuzun saçını çekiyorsunuz diye bana yansıttı. “tamam, sıkıntı yok. Sınıfını değiştirmek istiyorsanız değiştirebilirsiniz. Değiştirmek istemiyorsanız siz bilirsiniz. Merak etmeyin bundan sonra istediğiniz gibi davranırım” dedim. Çocuk da çok sessiz bir çocuk. Dediğim gibi köşeye çekilip o oturanlardan. Ömrü hayatı boyunca hep böyle pasif kalacak yani. Biri desteklemediği ya da ilgilenmediği sürece hep pasif kalacak. Benim asıl amacım oydu zaten; çocuğu biraz daha aktif hale getirmektir. Çünkü herkes konuşuyordu o konuşmuyordu yani. Nasılsın dediğimde cevap bile vermiyordu çocuk. Geri durdum mecburen yani yapacak bir şey yok.”*

Eğitsel kategorisine bakıldığı zaman, *sınıf iklimi ve olumsuz davranışı söndürme* olmak üzere 2 temadan oluştuğu görülmektedir. 3 okul öncesi öğretmeni fiziksel temasın sınıf iklimini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenin çocuklara karşı fiziksel temasa açık olması sınıf iklimini, diğer çocukların davranışlarını da etkilemektedir. Bu konu ile ilgili anısını K5 şu şekilde aktarmaktadır:

K5 “Ben iki senedir kaynaştırma öğrencimle çalışıyorum, benden başkasına gitmiyor. Ben onun sebebinin benimle kurduğu ten teması olduğunu düşünüyorum. Nasıl, işte çok rahatça gelip benim kucağıma oturabilir. Arkadaşları ilk başlarda işte dönemin ilk zamanlarında çocuklar ondan soyutluyorlar kendilerini, daha sonra alışıyorlar ve bundan benim etkimin olduğunu düşünüyorum. Gelir benim kucağıma rahatça oturur, bana gerektiğinde sarılır ya da ağladığında işte koşarak gelir benim belime sarılır. Fiziksel temasın onun üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyorum ve bunun sınıftaki diğer çocukları etkilediğini de düşünüyorum. Ben ona belki setler koysam diğer çocuklar da o setleri koyacaklar. Dönemin ilk başında çocuklar işte, atıyorum Ayşe, “öğretmenim Ayşe bize vuruyor, şunu yapıyor” çok serbest takılıyor yani, dikkat süresi çok dağınık. Şöyle yapıyor, böyle yapıyor ilk başlarda sürekli onu şikayet ediyorlardı. Biz dönemi tamamlamaya başladığımız zaman ya da ikinci döneme başladığımız zaman “yapma arkadaşım, sana yardım edeyim” diyorlar, elini tutuyorlar yukarı götürüyorlar mesela ya da ayakkabısı çıkıyorsa ayakkabısını giydiriyorlar. Kahvaltı ediyorlarsa birlikte işte onun poşetini açıp bütün yemekleri veriyorlar sonra devam ediyorlar. Ben diyorum ki ben ona karşı bir set koysaydım diğer çocuklarımın da ona karşı kesinlikle bir ön yargıları olacaktı. O yüzden fiziksel temasın önemine inanan öğretmenlerdenim.”

Okul öncesi öğretmenlerinden 2 tanesi fiziksel temas aracılığıyla çocuklardaki olumsuz davranışın daha kolay söndüğünü belirtmektedir. Olumsuz davranış gösteren çocuklarla fiziksel temas halinde olma onların dikkatlerini çekerek iletişim kurulmasını kolaylaştırmaktadır. Bu konudaki anısını K8 şu şekilde ifade etmektedir:

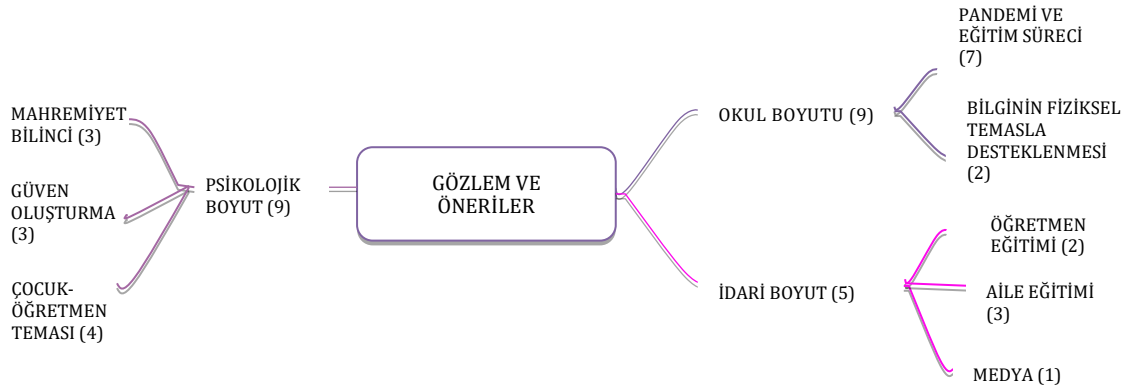
K8 “Geçen hafta olan bir şey. Öğrencim ilk okula geldiğinde, haftıdan otistik olduğu için bağırarak, çağırarak geldi. Ortalığı, oyuncakları filan dağıtmaya başladı. “istediğini yapabilirsin. Dağıt; ama dağıttıktan sonra, rahatladıktan sonra gelip benle sarılmadan derse başlamayacağız. Gelip benden özür dileyerek öyle derse başlayacağız.” dedim. “hayır, istemiyorum.” filan dedi. 2-3 dakika geçti. Ağlamaya devam etti. Hiç sesimi çıkarmadan onu izledim. Sonradan yavaşça yaklaşıp omzuna dokundum, ondan sonra da eline dokundum. Sonra yavaşça sakinleşti ve oyuncakları bu sefer toplamaya başladı. Gelip sarılıp “öğretmenim özür dilerim. Derse başlayalım.” dedi.”

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen son görüşme sorusu “Eklemek istediğiniz başka şeyler ve bunlar dışında fiziksel temasa dair paylaşmak istediğiniz bir gözleminiz var mı?” doğrultusunda Tablo 4.10’deki kategori ve temaların frekansları ve Şekil 4.10’deki alt temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.10: Gözlem ve öneriler kategorisine ait temaların frekans tablosu

Kategori	Tema	f		n
		Erkek	Kadın	
Psikolojik Boyut	Çocuk-Öğretmen Teması	1	2	4
	Güven Oluşturma	0	3	3
	Mahremiyet Bilinci	1	2	3
Okul Boyutu	Pandemi ve Eğitim Süreci	1	6	7
	Bilginin Fiziksel Temasla Desteklenmesi	1	1	2
İdari Boyut	Aile Eğitimi	1	2	3
	Öğretmen Eğitimi	0	2	2
	Medya	1	0	1

Tablo 4.10 incelendiğinde; Psikolojik Boyut kategorisindeki çocuk-öğretmen teması temasında 1 erkek, 2 kadın; mahremiyet bilinci temasında benzer şekilde 1 erkek ve 2 kadın katılımcı yer almaktadır. Güven oluşturma temasında ise 3 kadın katılımcının yanıtları bulunmaktadır. Okul Boyutu kategorisindeki pandemi ve eğitim süreci temasında 1 erkek, 6 kadın; bilginin fiziksel temasla desteklenmesi temasında 1 erkek ve 1 kadın öğretmenin cevaplarının kodlandığı görülmektedir. İdari Boyut kategorisine ait aile eğitimi temasında 1 erkek ve 2 kadın öğretmenin yanıtlarının yer aldığı tespit edilmişken, öğretmen eğitimi temasında yalnızca 2 kadın öğretmenin, medya temasında ise yalnızca 1 erkek öğretmenin görüşlerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 4.10: Gözlem ve öneriler ile ilgili alt temalar

Şekil 4.10 incelendiğinde, öğretmenlerin gözlem ve önerilerinin okul boyutu, idari boyut ve psikolojik boyut olmak üzere 3 kategoriden oluştuğu görülmektedir. Okul boyutu kategorisi pandemi ve eğitim süreci, bilginin fiziksel temasla desteklenmesi olmak üzere 2 temadan oluşmaktadır. İçinde bulunduğumuz koronavirüs pandemisi

süreci çocukları da etkilemektedir. 7 öğretmen pandemi sürecinde fiziksel teması kısıtlamanın çocuklar açısından olumsuz etkileri olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Örneğin K1 bu konudaki gözlemlerini şu şekilde aktarmaktadır:

K1 “... aslında şu anda pandemi sürecinde çalışıyoruz hala. Okul öncesi olarak çocuğa dokunamamak, elinden tutamamak belki, sarılamamak gerçekten çok acıklı. Ee çocuklar geliyor yanımıza, belki koşarak gelerek sarılmak istiyor; ama eskiden kollarımızı açarak hadi gel sarılalım işte birbirimize sarılalım bu şekilde mutlu olurken şu anda maalesef sarılmayalım, sağlığımız için birbirimizden belli bir süre uzak duralım şeklinde telkinlerde bulunuyoruz. Bu üzücü bir durum şu an için şu anki şartlar için. Çünkü gerçekten okul öncesi eğitim kurumu olarak fiziksel temasın önemli olduğunu düşünüyorum. Belli ölçülerde tabii ki. Deminki sorularda zaten söylemiştim parantez içerisinde. Hani özel bölgelerimiz, mahrem yerlerimiz dışında. Sevgimizi göstermemizin bir yolu da fiziksel temas diye düşünüyorum ben. Çocuk da bunu çok iyi anlıyor ve buna yönelik dönüt de veriyor... Çocuk bazen dokunmak istiyor, üzüyor yeri geliyor. Yanınıza geliyor mesafemizi korumak zorundayız ya belli bir mesafeden sesleniyoruz. Ses tonumuzu bile bazen maskenin altında anlayamadığı oluyor. Siz o an mesela çok sevgi dolu, çok merhametli bir ses tonuyla yaklaşırken belki o an çocuk o duygumuzu anlayamayabiliyor. Dolayısıyla bu şartlarda duygumuzu karşımıza geçiremiyoruz ve eğitim anlamında da bu yüzden zorlanıyoruz.”

Bazı öğretmenler sınıf ortamında verilen bilginin fiziksel temasla desteklenmesinin bilgiyi öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bilginin öğrenilmesinde çok duyuya hitap edilmesi öğrenme kalitesini arttırabilmektedir. Örneğin K16 bu konudaki gözlemlerini şu şekilde ifade etmektedir:

K16 “Öğrenmede en önemli etken çoklu öğrenme, çoklu duyu organları kullanmak. Bence bunların içinden bir tanesi de temas. Çocuk temas ettiği an gerçekten o uyarıcılar açılıyor. Kendini o ortamda güvende hissediyor. Ee güvende hissedince zaten çocuk bu sefer kendini ortaya koyuyor, içindeki çocuğu ortaya çıkarıyor. Biz o çocukla her türlü konuda anlaşabiliyoruz, uzlaşıcı oluyoruz, yardımcı oluyor bize. Diğer türlü çocukla çok mesafe koyduğumuz zaman araya çocuk kendini içe kapatıyor. Etkinliğe katılmak istemez ya da arkadaşıyla iletişime geçmek istemez, oyuncaklarla bile oynamak istemez. Çocuk bir köşede oturur öyle... Bence fiziksel temas bizim eğitim için en önemli etken hocam. Özellikle anasınıfı için en önemli etken.”

İdari boyut kategorisine bakıldığı zaman; öğretmen eğitimi, aile eğitimi, medya olmak üzere 3 temadan oluştuğu görülmektedir. Fiziksel temas hassas bir konudur.

Çeşitli eğitimlerle fiziksel temas, eğitim sürecinde olumlu bir yöntem olarak kullanılabilir. 2 katılımcı bu konuda öğretmen eğitimlerine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Örneğin K10 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

K10 *“Gerçekten çok hassas bir konu. Çünkü suistimale de açık bir konu olduğu için hem ailelerin tepkili yaklaşımlarına, hem çocukların buna ihtiyaç duydukları için bir anlamda bu temasın, bağın kurulması gerektiğine de inanıyorum. O yüzden çok böyle hassasiyetin ön planda olduğu, kırmızı çizgilerin ön planda olduğu bir konu. Bence öğretmenlere bunla alakalı doğru eğitim verilirse, hem çocukların mahremiyetlerini koruyacak hem de bu bağ daha sağlam şekilde kuracakları, öğretmenler de en azından daha bilinçli hareket etmiş olur diye düşünüyorum.”*

Çocukların okuldan önce ilk eğitim aldıkları yer ailedir. Birçok konuda olduğu gibi fiziksel temas konusunda da ailelerin bilinçli olması önem arz etmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmenleri bu noktada aile eğitimlerine ihtiyaç duyabilmektedir. Örneğin K23 bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

K23 *“Bence bizde eğitim şöyle düşünülüyor; okulla özdeşleştirilmiş; fakat bence doğumla başlayan bir süreç. Bizim yaptığımız en büyük hata da bu. Yani şöyle ifade edersek; pişmiş bir şey var, önüne getiriliyor, benim bunu tekrar pişirmem isteniyor ya da bir şey artık her şeyiyle yapılmış bir ürün düşünün, bir ürün elinizde o ürünü tekrar bir ürüne, tabirlerim kabaca gibi gelebilir; ama ham madde işlenişi doğumla başlıyor. O yüzden bence eğitimi doğumdan başlatmamız gerekiyor. Yani anne-baba eğitiminden başlatmamız gerekiyor. Bu konu ya da başka konulardaki aile eğitimleri bence öğretmenin elini kolaylaştıracaktır.”*

Son yıllarda medya birçok konuda önemli rol oynamaktadır. Fiziksel temas konusunda da medyanın etkisi önemli ölçüde olmaktadır. Çocuklar medyadan, yaşlarına uygun olmayan fiziksel temas ve davranış şekillerine maruz kalabilmektedirler. K17 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

K17 *“... Özellikle bu medya. Şu an çağımızın en büyük sorunlarından bir tanesi bence medya. Medyada, televizyonda dizilerde çocuklar çok farklı davranışlar görebiliyorlar ve ister istemez de bunu uygulama isteğinde bulunabiliyorlar. Bazen biz karşılaşıyoruz evet bu durumlarla. Ne yapıyoruz? Önden engellenmesi gerekiyor bu durumun; ama çocuk rencide edilmeden, iki tarafın da rahatsız edilmeden, kırmadan bu işin yapılması gerekiyor. Çünkü hiçbirinin kötü bir niyeti yok. Sadece gözlemledikleri şeyi yapmaya çalışıyorlar ve de cinsel gelişim açısından da bakarsak o yaş grubunda olabilecek*

şeyler bunlar. Ben öğretmenlerin çok hassas davranması gerektiğini düşünüyorum okul öncesi dönem çocukları ile çalışırken.”

Psikolojik boyut kategorisi ise; *mahremiyet bilinci, güven oluşturma, çocuk-öğretmen teması* olmak üzere 3 temadan oluşmaktadır. Fiziksel temas konusunda çocukların beden sınırı ve mahremiyet bilinci kazanmaları önemli bir konudur. Örneğin K14 bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir:

K14 “ ... çocuk bunu bizden öğrenecekse, “vücudum benimdir, benim iznim olmadan kimse dokunamaz.” Bunu öğretmenden ilk öğrenecek. Çünkü ilk bana geliyor çocuk, evden çıkıp yabancı olarak beni görüyor. Bunu benden öğrenecekse ben de bunu sağlamalıyım ona. Velilere de aynısını söylüyorum. Velilere de öncesinden benim öğretmen olduğumu, arkadaş değilim, tanıdık değilim, sadece öğretmenim ve yabancı pozisyonundayım. Ben hiçbirinin atletini değiştiremem. Çocuk terli gelsin; ama zedelenmeden gelsin o mahremiyeti zedelenmeden gelsin. Önemli değil yani bu kadar abartmaya gerek yok diyorum. Kimisi dikkat etmiyor. Kimisi ister yani değiştirin, yapın, edin; ama ben derim onlara ben öğretmen olarak benim kuralım bu, hiçbir çocuğa işte lavaboya gider yardımcı olamam. Herkes çocuğunun lavabo ihtiyacını bilerek gelmeli. Öğretilmeli yani bu çocuğa. Çocuk eve çamaşırı pis gelsin; ama ruhu zedelenmeden gitsin. Yani mahremiyet kuralını bilerek gitsin çocuk. Ona dikkat ederim.”

3 öğretmen fiziksel temas ile güven oluşturma arasında doğrudan bir bağlantı olduğunu belirtmektedir. Öğretmen ve çocuk arasındaki güven ilişkisi okul öncesi dönemde önem arz etmektedir. Bu konudaki gözlemlerini K19 şu şekilde aktarmaktadır:

K19 “ Ben şeye çok inanıyorum; bir çocuğun okula sevgiyle gelmesi, isteyerek gelmesi çok çok önemli. O sebeple sabahları geldiklerinde bir kere sarılırım ve hoş geldin derim; ama çok hoş şekilde söylerim bunu. İşte “annesinin tatlısı gelmiş, bu gelmiş, şu gelmiş” biraz abartırım, sarılırım gel canım filan, bunlar bence çok çok önemli şeyler. Yani çocuk geldiğinde ilk okula, neyle karşılaştığını, ben çok soğuk davransam hiç gelmek istemeyecek, geldiğinde ağlayacak. Ama sıcak bir karşıladığınızda, sarıldığınızda, elini tuttuğunuzda aranızdaki samimiyet ve güven artıyor. Bence bunlar çok çok önemli.”

3 katılımcı okul öncesi dönemde çocukların psikolojik gelişimleri için öğretmen ve çocuk temasının gerekli olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir. Çocukların fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel gelişimleri için sözlü iletişimin yanında fiziksel temas ile de desteklenmeleri onların gelişimlerine katkı sağlamaktadır. 1 okul öncesi

öğretmeni ise öğretmen ve çocuk temasını hoş karşılamadığını belirtmiştir. K13 ve K26 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

K13 *“Bence kesinlikle sınırları belli olmak kaydıyla, sınıfınızda çocuklarla her şeyi yapabilmelisiniz. Ben çocuklarla yere haliya, mindere yatıp yuvarlanabilmeliyim, bahçede koşabilmeliyiz, birbirimize sarılabilmeliyiz. Evet bunların suiistimal edildiği ortamları görebiliyoruz ülkemizde çok fazla. Kişilerin öğretmenlik mesleğine girişte herhangi bir psikolojik değerlendirmeye sokulmadıklarını biliyoruz. Sonrasında insanların hayatlarının onlara getirdiği psikolojik sorunların olduğunu biliyoruz. Hani bunlar farklı şeylere sebep olabiliyor, gözlemleyebiliyoruz; ama şahsım adına bir sınıfta öğretmen çocuklarına kendini kabul ettirecekse, onları sevecekse, sevdiğini gösterecekse, sınırları belli olmak kaydıyla fiziksel temas gösterebilmeli.”*

K26 *“... bazı öğretmenlerin böyle miç miç miç miç alıp da kucığına sınıfa girmesini çok doğru bulmuyorum. Yani anneden koparır gibi bahçede annenin kucığından alıp sınıfa götürülmesini çok doğru bulmuyorum. Benim oğluma da yapmışlardı sora sınıfını değiştirmek zorunda kaldık. Yaz okuluna vermiştik, oğlum kucığımdan gitmek istemiyor, henüz inmeye hazır değil, öğretmeni zorla kucığımdan alıp sınıfa götürmeye çalışmıştı. Çocuk gitmek istemiyorsa neden zorla almaya çalışıyorsun kucığımdan çünkü okul korkulması gereken bir yer değil, anneden koparılacak bir ortam olmaması lazım. O yüzden biraz daha sakın, ılıman şekilde olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlerin oradan “aa verin bize alıştıralım” demesi değiştirmiyor, çocuk alışmıyorsa alışmıyor yani. Çocuklar bazı zaman da psikolojik olarak hazır olmuyorlar. Bence öğretmen modunda sarılman gereken yerde sarılacaksın, sarılmaman gereken yerde sarılmayacaksın. Normal, çocuğun yaşının seviyesine uygun şekilde davranarak gitmek gerektiğini düşünüyorum. Ama çocukların, kendi çocuğumda da yaşadım çocukların okula alışmasını çok zorlaştırıyor, annenin kucığından, babanın kucığından zorla alınmaması gerektiğini düşünüyorum... Yani öyle biraz mesafe, izin alarak olması gerektiğini düşünen biriyim.”*

5. TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde çocuklarla fiziksel temas üzerine görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun, fiziksel temasın çocuklar üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündükleri ve eğitim sürecinde çocuklarla belli sınırlar içerisinde fiziksel temasta bulunmaya dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel temasın pedagojik anlamda çocuklar üzerinde akademik, bilişsel, duygusal, fiziksel ve psikolojik yönde olumlu etkileri olmaktadır. Öğretmen ve çocuk arasında kurulan fiziksel temas sayesinde çocukların okula kolay uyum sağladığı, daha hızlı olumlu davranış kazandığı, öğretmen ile güven ilişkisi ve bağ kurabildiği, iletişim becerilerinin daha iyi geliştiği görülmektedir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Johansson, Aberg ve Hedlin'in (88) yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenlerin çoğunun, okul öncesi dönemde fiziksel temasın çocukların duygusal gelişimlerine fayda sağladığı, kişilerarası ilişkileri arttırdığı ve pedagojik olarak öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade ettiği görülmüştür. Çalışmada ayrıca duyguların öğretilmesinde fiziksel temasın kullanılmasının pedagojik olarak yararlı olduğunun öğretmenler tarafından bildirildiği belirtilmektedir.

Pedagojik açıdan değerlendirilen ilk bulguda dikkat çeken temalardan biri "mahremiyet/beden bilinci" temasıdır. Çocukların mahremiyet, iyi dokunuş-kötü dokunuş ve beden bilincini okul öncesi dönemde kazanmaları önemlidir. Araştırmada öğretmenlerin müfredattaki kazanımlar doğrultusunda çeşitli eğitimler uygulayarak, bu bilinci kazandırmada önemli rol oynadıkları, çocuklara bu bilinci kazandırırken fiziksel temas konusunda kendilerinin de rol model oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Çalışkan (89), okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bedenlerine izinsiz dokunulmasının mahremiyet bilincine zarar verdiğini ifade ettiklerini, bu bilincin ailede başlayarak okul öncesi dönemde öğretmenler tarafından pekiştirilmesi ve bu eğitimlerin verilmesinin uygun olacağını belirtmektedir.

Öğrenme ortamında öğretmen ve çocuk arasında karşılıklı fiziksel temas kurulmasının, hem eğitim sürecine hem de çocuğa etkileri olmaktadır. Fiziksel temasın ilk günlerde çocuğun ebeveyninden ayrılıp okula ve sınıfa alışma sürecini kolaylaştırdığı, fiziksel temas sayesinde çocukların olumlu yönde pekiştirilmesi sağlanarak etkinliklere karşı güdülendikleri ve çocuklara akademik katkı sağladığı, kendini ifade ederken utanma, çekinme gibi duygular hisseden çocuklara destek olduğu

araştırmada elde edilen bulgulardandır. Owen ve Gillentine'in (64) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada da benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Çalışmalarında okul öncesi öğretmenleri, fiziksel temasın çocukların duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimlerine, öğretmenin ilgisini daha iyi anlamalarına, çocukların stres seviyesini azaltmasına, olumlu davranış kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Fiziksel temas insan için gerekli bir ihtiyaçtır. Kimi zaman sözlü mesajlarla kurulamayan ya da yanlış anlaşılmalara sebep olan iletişim, fiziksel temas sayesinde kurulabilmektedir. Doğumdan itibaren insanlar fiziksel temasa gereksinim duymaktadır. Doğumdan sonra daha fazla ten teması kurulan bebekler, daha az temas ile karşılaşan bebeklere oranla uyarılara daha iyi tepki verip, daha aktif ve uyanık olmaktadır (46). Benzer ihtiyaç ileriki yaşlarda da görölmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamının çocuklar ile fiziksel temasta bulunduğu, bazılarının tek taraflı teması tercih ederken, bazı öğretmenlerin ise duruma göre fiziksel temasta bulunduğu ya da sözlü iletişimi tercih ettiği tespit edilmiştir. Çocuğun ihtiyacına göre öğretmenin yaklaşımı da şekillenmektedir. Ebeveyn özlemi hisseden, ayrılık kaygısı yaşayan, üzüntü, mutluluk gibi duygularını öğretmeni ile paylaşmak isteyen, kendisini fark ettirmek için fiziksel temas kurmak isteyen çocuklara karşı okul öncesi öğretmenleri çeşitli şekillerde temas kullanmaktadır. Owen ve Gillentine (64) okul öncesi öğretmenlerinin en çok çocuğun omzuna, sırtına, eline, başına dokunduklarını ve sarıldıklarını tespit etmişlerdir. Yapılan bu araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Katılımcıların sarılma, elini tutma, başını okşama, sırtını sıvazlama, pekiştirme amaçlı omzuna dokunma, çocuğun tek taraflı sarılmasına izin verme en çok kullandıkları fiziksel temas türlerindendir. Duruma uygun olarak fiziksel temas yerine sözlü iletişimin kullanıldığı zamanlar da bulunmaktadır. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Bergnehr ve Cekaite (90), okul öncesi dönemde fiziksel temasın günlük bir aktivite olduğunu, öğretmenlerin çocukları cesaretlendirirken, kıyafetlerini değiştirmelerinde yardımcı olurken, olumsuz bir davranışın yatışmasında, hikaye zamanında canlandırma, taklit ve dikkatlerini çekmek için günde birçok kez fiziksel temas kullanıldığını belirtmişlerdir.

Araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri de bazı öğretmenlerin duruma göre fiziksel temas ya da sözlü iletişim kullanmalarıdır. Bazı katılımcıların fiziksel temasın zorunlu haller, çocukların fiziksel ve duygusal bütünlüklerine zarar gelmediği sürece, acil müdahale dışında kullanılmasının uygun olmadığını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgudan elde edilen sonuca göre, öğretmenlerin kişilik özellikleri, fiziksel temasa bakış açıları, okul idaresinin ve ebeveynlerin tutumu fiziksel temas kullanma düzeyini etkileyen faktörlerden birkaçıdır. Hedlin, Aberg ve Johansson (91) İsveç'te yaptıkları araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin; çocuklar ile fazla fiziksel temas kuran meslektaşlarını profesyonellikten uzak olarak nitelendirdiklerini, okul öncesi misyonunun öğrenme ve gelişmeye odaklı olduğunu düşündüklerini, öğretmenlerin ebeveynlik rolünden ziyade eğitici rolünün olması gerektiğini vurguladıklarını tespit etmişlerdir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmen ve çocuk arasında kurulan fiziksel temasta belli sınırlar olması gerekmektedir. Çalışmada katılımcıların; çocukların temasa yaklaşım düzeylerine, ailelerin bu konudaki tutumuna, çocukların özelliklerine bağlı olarak kısıtlamaya gittikleri görülmektedir. En fazla kısıtlama yapma nedeninin ise; çocuklara özel bölge, izin alarak dokunma ve sevgiyi göstermenin alternatif yollarının olduğu bilincini öğretmek amaçlı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmayla benzer şekilde Hedlin ve Aberg (92), okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin iyi niyetle rutin şekilde çocuklara dokunmalarının, gelişimlerini pozitif yönde etkilemek için faydalı olmadığını, bu yaklaşımın profesyonellikten uzak olduğunu, çocuklar için olumlu farklı yöntemler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenlerin öğretmen ve çocuk temasını uygun bulmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ebeveyn rolü yerine öğretmen rolü üstlenmesi, çocuklar ile daha çok sözlü iletişimi tercih etmeleri, çocukların gelişimlerine katkı sunabilmektedir. Andrzejewski ve Davis (93), okul öncesi öğretmenlerinin, eğitici rolünün üstlenilmesi, karşılıklı öğretmen ve öğrenci rollerinden çıkılmaması, sözlü kişisel ilişkilere ağırlık verilerek odaklanılacak ana konunun eğitim olmasının daha doğru olduğunu belirttiklerini tespit etmiştir.

Fiziksel temasın kısıtlanması konusunda diğer dikkat çekici durum tüm Dünya'nın içinde bulunduğu Covid-19 salgın sürecidir. Salgının yayılma şekline bakıldığında, yetkili birimler maske, mesafe ve temizlik kurallarına dikkat edilmesi gerektiğini salgının başlangıç döneminden beri belirtmektedirler. Sosyal mesafe olarak hayatımıza giren bu kavram; salgının yayılmasının önlenmesi amacıyla bireylerin sosyal hayatlarında, fiziksel olarak en az 1,5-2 metre mesafeli kalmaları, tokalaşma, sarılma gibi fiziksel temastan kaçınmaları olarak tanımlanabilmektedir. Sosyal mesafe kavramının çocuk ve yaşlılarda daha önemli duruma gelmesinin sebebi ise; bu grupların hastalığa daha açık olmaları ve içlerinde yardıma muhtaç gruplar bulunduğundan fiziksel temasın önlenemeyeceğidir (94). Okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarının küçük olmasından kaynaklı sosyal mesafeye dikkat edemedikleri görülmektedir. Bu durumun önüne geçilebilmesi için katılımcıların salgın sürecinde öğretmen-çocuk ve akranlar arasındaki fiziksel temasta kısıtlama yapmaya gittikleri tespit edilmiştir. Araştırmada dikkat çeken kısım ise; bazı öğretmenlerin bu durumu sonraki dönemlerde de fiziksel temasın azaltılması için bir fırsat olarak gördüklerini ifade etmeleridir. Literatüre bakıldığı zaman fiziksel temasın kısıtlanması konusunda farklı görüşler olduğu görülmektedir. Covid-19 pandemisi sürecinde diğer rahatsızlıklarından dolayı hastanede kalan yaşlılarla fiziksel temas kurulmamasının onlar üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, sarılma, yanağından öpme, el sıkışma, omzuna, bacağına hafifçe vurma, sırtını sıvazlama gibi fiziksel temas içeren eylemlerin enfeksiyon riskini azalttığı tespit edilmiştir. Covid-19 sürecinde dahi fiziksel temasın kesilmeyerek, kişilerin sağlığı üzerindeki olumlu etkisinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir (95). Johansson, Aberg ve Hedlin'in (88) yaptıkları çalışmada, fiziksel temasın çocukların duygusal, akademik gelişimlerine katkı sağladığını ve bu nedenle öğretmenlerin çocuklar ile eğitim sürecinde fiziksel temas kurduklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada öğretmenlerin tutumlarının, fiziksel temasa bakış açılarının, cinsiyetlerinin ve kültürel/toplumsal faktörlerin fiziksel temasın kısıtlanması konusunda etkili olduğu görülmektedir.

Fiziksel temasın çocuklar üzerindeki etkileri incelendiğinde; literatürle uyumlu olarak teması yeni şeyler keşfetme aracı olarak kullandıkları, temas sayesinde öğretmen ile duygusal bağ kurdukları, sağlıklı bağlanma davranışı geliştirdikleri, kendini ifade etme becerilerinin ve motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir. Olumlu dokunmanın

çocukların depresyonunu azaltmakta, onaylandıklarını hissetmelerini sağlamakta ve kaygı, öfke üzüntü gibi duygularını yatıştırmaktadır (64). Erken çocukluk döneminde duyguların düzenlenmesi, çevreden gelen uyaranlara karşı dikkat süresinin artması, ebeveyn-çocuk arasındaki bağlanmanın artmasında dokunmanın önemli rolü bulunmaktadır (16).

Eğitim ortamında fiziksel temas hakkında ailelerin farklı yaklaşımları bulunmaktadır. Son yıllarda uluslararası çalışmalarda olduğu gibi Türkiye’de de ihmal/istismar, şiddet durumları çok fazla araştırılan konular olmuştur. Günümüzde ebeveynler okul öncesi öğretmen ve personellerinin fiziksel temas konusunda çocuklara yaklaşımları hakkında daha hassas davranmaktadır (91). Medyaya yansıyan okullardaki şiddet, ihmal/istismar olayları ebeveynlerin tutumlarını etkilemektedir. Araştırmada ebeveynlerin çoğunun fiziksel temasa olumlu yaklaştığı, bunu sevgi/ilgi göstergesi olarak gördükleri, aile ortamında çocuklarının temasa alıştığı için bu durumun okulda da devam etmesini istedikleri, ebeveynlerin bir kısmının ise son dönemde artan olaylarla ilgili endişeli oldukları, çocuklarına karşı daha korumacı tutum sergiledikleri ve zaman zaman öğretmenler ile çatışmaya girebildikleri tespit edilmiştir. Filik Uyanık, Demircan ve Işıkcı Başkaya’nın (96) çalışmasında benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ailelerin çocuklarına karşı fazla korumacı oldukları ve öğretmenler ile sözlü ve fiziksel çatışmaya girebildiklerini belirtilmektedir. Benzer şekilde Kefeli ve Haktanır (97) ebeveynler ile yaptıkları çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklarına fiziksel, duygusal şiddet uygulayabileceğini, çocuğa dokunma davranışının cinsel içerikli olabileceğini düşünen ve bu konuda cezai yaptırımların arttırılması gerektiğini savunan ebeveynler bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Okul öncesi dönemde kurulan fiziksel temasa cinsiyet açısından bakıldığında; öğretmenin gözünden çocukların cinsiyetleri açısından bir fark olmadığı, bunun yerine kişisel farklılıklar, fiziksel temasa bakış açısı, kişisel sınırların etkili olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ve ebeveynlerin bakış açılarına bakıldığında ise; toplumsal cinsiyet rollerinin, kültürel farklılıkların, öğretmenin cinsiyetinin temasta rol oynayan unsurlar olduğu bulunmuştur. Oğlan çocukların temasa karşı daha mesafeli davrandığı, kız çocukların ise öğretmenler ile daha fazla yakınlık kurdukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bergnehr ve Cekaite (90) video kaydı

aracılığıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında; kız çocukların öğretmenler ve sınıftaki yardımcıları ile daha fazla fiziksel temasta bulundukları, öğretmenlerin daha şefkat içeren dokunma kullandıkları, erkek çocukların ise; daha az fiziksel temas kullandıkları ve öğretmenlerin onlara karşı şefkat içeren dokunmanın yanı sıra dikkatlerini çekmek ve kontrol etmek amacıyla da fiziksel temas kurduklarını belirtmişlerdir.

Çalışmada kültürel farklılıklar, toplumsal roller başta olmak üzere ebeveynlerin erkek öğretmene karşı daha temkinli oldukları, eğitim yılının başında kadın öğretmenleri daha çok tercih etmek istedikleri bulunmuştur. Bu noktada altıncı bulgu ile uyumlu olarak, katılımcıların artan şiddet, ihmal ve istismar olaylarından dolayı erkek öğretmenlere karşı şüphe oluşabildiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Bu sonuçla paralel olarak Johansson, Hedlin ve Aberg (98) okul öncesi programına devam eden üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre fiziksel temas konusunda daha temkinli olduklarını, öğrenciyle temas konusunu hassas ve dikkatli olunması gereken bir konu olarak nitelendirdiklerini bulmuşlardır. Öğretmenlerin bakış açısından ise; çocuğun cinsiyetinin belirleyici bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Çocuğun cinsiyeti ne olursa olsun kişisel sınırlar, beden ve mahremiyet bilincinin çocuğa verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Çalışkan'ın (89) araştırması bu bulgu ile benzer sonuçlar göstermektedir. Çalışmaya göre, cinsiyetten bağımsız olarak çocukların özel bölgelerini, beden sınırlarını öğrenmeleri, fiziksel mesafe anlamında da özel alanlarını bilmeleri ve kendi haklarını öğrenmeleri önem teşkil etmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli durumlarda farklı fiziksel temas türlerine yaklaşımlarına bakıldığında; öğretmenlerin bir yerini inciten, üzgün olan, etkinliği tamamlayamayan, sarılmak isteyen çocuklara karşı fiziksel temasta bulunurken, öpme davranışını sergilemek isteyen çocuklara karşı alternatif metotlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Çocuklarla ilkyardım, fiziksel müdahale, duygusal destek, motivasyon amaçlı koluna, omzuna, başına dokunma gibi yöntemlerle fiziksel temas kurulmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının yaş grubu küçük olduğu için sarılma ihtiyacı hisseden çocuklara duygusal ve psikolojik destek olunabilmesi amacıyla fiziksel temasta bulunulduğu görülmüştür. Bu sonucu destekler şekilde Cekaite ve Bergnehr (99) öğretmen-öğrenci arasındaki fiziksel

temas şekillerini video kayıt alarak inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin çocuklara akademik destek verirken, etkinlik ya da oyun esnasında düştüklerinde, ağladıklarında kendilerini iyi hissetmeleri için, akranlar arası iletişimi desteklerken, çocukları kontrol ederken, gün içerisinde çeşitli zamanlarda sarılmak isteyen çocukların ihtiyaçlarını gidermek için veya çocuktan talep gelmese dahi gün içerisinde onlara yarım sarılma, elini omzuna atma gibi temasta bulunduklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin çocuk yaralandığı için ağladığında sarıldıkları, dizine oturttukları, koluna, omzuna dokundukları; çocuk sarılmak istediğinde karşılık verdikleri, öpmek istediğinde ise küçük yaş grubunda izin verildiği; ancak büyük yaş grubunda öpmenin yerine diğer temas şekillerinin tercih edildiği görülmektedir (88). Bu çalışmada öğretmenlerini öpmek isteyen çocuklara karşı tutumların, çocuğun duygusal incinmesinin önüne geçilmesi için onun öğretmeni öpmesine izin vermek; ancak çoğunlukla öpmenin daha özel bir konu olduğu anlatılarak bu ihtiyacın farklı yöntemlerle ifade edilmesinin sağlanması şeklinde olduğu görülmüştür. Literatüre bakıldığında Hedlin ve Aberg (92) yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öpme davranışı ile ilgili net bir sınır çizemediklerini, duruma bağlı olarak izin verilebileceğini; ancak genel tutumun çocukların ailelerini öpebileceği, öğretmenleri ile farklı şekilde, sarılma, elini tutma vs., fiziksel temas kurabilecekleri şeklinde olduğunu belirtmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel temas ile ilgili duygusal bağ kurma, olumsuz davranışı söndürme, olumlu sınıf iklimi oluşturma, şiddet, ihmal ve istismar algısı gibi deneyimleri oldukları görülmektedir. Fiziksel temas konusu karmaşık bir konu olarak açıklanmaktadır. Fiziksel temasın bilişsel, fiziksel, duygusal ve psikolojik olarak olumlu etkileri olabildiği gibi çocuk ve ailenin tutumuna göre de öğretmenin fiziksel temas düzeyi yanlış anlaşılabilir. Bu nedenlerden ötürü özellikle erkek öğretmenler fiziksel temasa karşı kaygılı yaklaşabilmektedirler. Bu araştırmada, erkek okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları kaygı ve maruz kaldıkları ön yargılardan kaynaklı olarak okullarda eğitimci rolünden ziyade idari görevler almaya yöneldikleri tespit edilmiştir. İsveç, Amerika, Kanada, Avustralya gibi ülkelerde de erkek okul öncesi öğretmenleri çocuk ihmal ve istismarı şüpheleri ile karşılaştıkları için görevlerine devam edememekte ve okul öncesi öğretmenliği bölümünü tercih eden erkek sayısı az olmaktadır (89). Çocukların hangi yaş grubunda olurlarsa olsunlar fiziksel temasa ihtiyaçları olabilmektedir. Owen ve Gillentine (64) yaptıkları araştırmada,

öğretmenlerin fiziksel temasın çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini ifade etmelerinin yanı sıra, özellikle erkek öğretmenler fiziksel temas kurmaktan kaçındıkları, çevreden bunun yanlış anlaşılacağı ve bu yüzden işlerini kaybetmekten kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Bu olumsuz deneyimlere rağmen bazı öğretmenlerin fiziksel temasın çocuk üzerindeki olumlu etkilerini deneyimledikleri için temas kurmaya devam ettikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde Andrzejewski ve Davis (93), öğretmenlerin bu konuda risk alarak çocuklarla olumlu ilişkiler kurulmasında önemli bir araç olarak fiziksel teması kullandıklarını belirtmektedirler.

Fiziksel temas konusunun aile, toplum, çocuk ve eğitimci açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin gözlemleri ve önerilerine bakıldığı zaman, çocukların psikolojik boyutta olumsuz yönde etkilenmemeleri için mahremiyet bilinci, öğretmen-çocuk temasının sınırlarının belirlenmesi, tüm paydaşlara uzmanlar tarafından eğitimlerin düzenlenmesi ve fiziksel temasın güven oluşturma, bağ kurma, akademik başarıyı destekleme, çocuğu güdüleme, bilginin temasla desteklenip kalıcılığının arttırılması gibi olumlu etkilerinin göz ardı edilmemesi gerektiği elde dilen sonuçlardandır. Dokunmanın olumlu özellikleri dikkate alınarak basit bir etkinlik, kıyafet değişimi, açık havada yürüyüş gibi her fırsat değerlendirilmelidir (88).

Çocukların duygusal ve fiziksel bütünlükleri açısından belirli sınırlar çerçevesinde fiziksel temas kurulması gerekmektedir. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara kişisel sınırlar, beden bilinci, mahremiyet eğitimi vermek adına belli sınırlar çerçevesinde fiziksel temas kurdukları tespit edilmiştir. Bu noktada çocukların fiziksel temasa dair yaklaşımlarını öğretmenlerin iyi bir şekilde gözlemleyip, ihtiyaçlarına sağlıklı şekilde yanıt verebilmesi gerekmektedir. Bu sonuca benzer şekilde Hedlin ve Aberg (91), çocukların beden sınırlarına ve temas isteyip istemediklerine bakmaksızın onlara dokunmanın, çocukları birey olarak görülmemesinden ve onlardan gelen sözsüz mesajların iyi şekilde çözümlenemesinden kaynaklı olduğunu belirtmektedir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde çocuklarla fiziksel temas üzerine görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubunun demografik özellikleri hakkında bilgi alınmış, fiziksel temas hakkındaki görüşlerinin ortaya koyulabilmesi için görüşme yöntemi ile veriler toplanmıştır.

Fiziksel temasın boyutlarına bakıldığında; çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel temas sayesinde çocukların okula daha kolay uyum sağladığı, daha hızlı olumlu davranış kazandığı, öğretmen ve akranları ile güven ilişkisi ve bağ kurabildiği, iletişim becerilerinin geliştiği, akademik gelişiminin daha sağlam olduğu, ayrıca sınırları belirlenmiş fiziksel temas sayesinde çocukların kişisel sınırlar, beden ve mahremiyet bilinci kazandıkları görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Öğrenme ortamında öğretmen ve çocuğun karşılıklı fiziksel temas kurmalarının çocukların okulun başında yaşadıkları ayrılık kaygısını yatıştırmada, öğretmenine ve sınıfa uyum sağlamasında, stresini azaltmada katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel temas kullanma durumu ve kullandıkları fiziksel temas çeşitlerine bakıldığında; erken çocukluk ve okul öncesi dönemde fiziksel temas kurmanın daha önemli olduğu, kendini tam olarak ifade edemeyen çocukların iletişim becerilerine katkı sağladığı, duyguları temas sayesinde daha iyi anlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin bazılarının fiziksel temasın olumlu yönlerine vurgu yapmalarının yanı sıra, çocukların fiziksel ve duygusal bütünlüklerine zarar gelmediği müddetçe fiziksel temas yerine sözlü iletişim kullandıkları ortaya konmuştur.

Kurulan fiziksel temasın belli sınırlarının olması gerektiği, çocukların beden bilincini öğrenmeleri, sevgilerini göstermeleri için alternatif yolları keşfetmeleri, içerisinde bulunulan Covid-19 pandemisi sürecinde sağlıkları açısından fiziksel temas sınırlarını bilmeleri, bu sınırların ailede öğretilmeye başlanması ve okul öncesi dönemde pekiştirilmesi, ailede öğretilmemiş ise öğretmenin bu hususa dikkat ederek buna yönelik çeşitli kısıtlamalar koyması; ancak tamamen ortadan kaldırılmaması gerektiği sonucu elde edilmiştir.

Fiziksel temasın öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda, akademik ve sosyal-duygusal alanlarda çocukları olumlu yönde geliştirdiği, kendilerine olan özgüvenlerinin artmasında, motivasyonlarını sağlamada, güven duygusunu kazanmanın hızlanmasında, güvenli bağlanma davranışı kazanmalarında fiziksel temasın pozitif yönde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Fiziksel temas konusunda ebeveynlerin tutumlarına bakıldığında ise; günümüzde artan ihmal, istismar ve şiddet olaylarından kaynaklı ebeveynlerin çoğunun çocuklarına karşı korumacı yaklaştığı, öğretmenleri ile fiziksel temas kurmalarını istemeyen ebeveynler olabildiği gibi belli sınırlar çerçevesinde öğretmeni ile fiziksel temas kurmasını destekleyen ebeveynlerin de bulunduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmen ve çocuk cinsiyeti açısından ele alındığında, öğretmenlerin açısından çocuğun cinsiyetinin fiziksel temas kurma düzeyi ile anlamlı ilişkisi olmadığı, cinsiyetten bağımsız şekilde çocukların ve ebeveynlerin tutumlarına, çocukların kişilik özelliklerine, mahremiyetlerine, izin alarak dokunma bilincine saygı duydukları ve dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Çocukların açısından ise; ailedeki tutumun önemli olduğu, erkek çocukların kadın öğretmenlere, kız çocuklarının ise erkek öğretmenlere karşı çekingen olabildikleri, öğretmenin cinsiyetinin aileler tarafından önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların etkinlik esnasında üzgün olup ağlama durumları, sarılma ve öpme istekleri, oyun esnasında düşüp ağlama durumlarında okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel temas kullanma durumuna bakıldığında; bir yerini inciten çocuklara karşı fiziksel temasta bulunma sıklığının daha fazla olduğu, ağlayan çocukların öncelikle sakinleştirilmesi amacı ile fiziksel temasa başvurulduğu, sarılma isteği ile gelen çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak sarılmaya izin verildiği ya da kişisel sınırların ihlal edilmemesi adına sadece çocuğun sarılmasına izin verildiği, öpme isteği ile gelen çocukların ise; duygusal olarak zarar görmemeleri adına çocukların içinde bulunduğu duruma uygun ise izin verildiği; ancak çoğu zaman duygularının incitilmeden öpme davranışının daha özel bir durum olduğu anlatılarak, çocuğun bu yakınlık ihtiyacının alternatif yöntemler geliştirilerek giderildiği sonucu ortaya konmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel temas ile ilgili yaşadıkları deneyimlere bakıldığında, erkek öğretmenlerin aileler ve toplum açısından şüphe ve önyargı ile

karşılaştıkları, bu ön yargıları aşmak için ebeveynler ile toplantılar yaptıkları, eğitim yılı içerisinde daha özveri gösterdikleri, çocuklarla fiziksel temas kurarken toplumsal baskı yüzünden kaygılandıkları ve kendilerini bu konuda geri çektikleri, çoğu erkek okul öncesi öğretmeninin eğitimci rolünden ziyade zaman içerisinde idari rollerde görev aldıkları ortaya konmuştur. Kadın öğretmenlerin, toplumsal rollerde annelere bakım ve ilgi rolü yüklendiği için bu noktada kız ve erkek çocuklar ile fiziksel temas kurma konusunda zorluk yaşamadıkları görülmüştür. Olumsuz deneyimlerin yaşanmasına rağmen kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinden fiziksel temasın çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini gözlemleyenlerin, çocuğun yüksek yararı ilkesini göz önünde bulundurarak çocuklar ile sınırları belli olmak kaydıyla temas kurmaya devam ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın son sorusunda öğretmenlerin gözlem ve önerileri alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların beden bilinci ve mahremiyet eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği, bu konularda uzmanlar tarafından eğitimlerin düzenlenmesi, Covid-19 pandemisi nedeni ile fiziksel teması kısıtlamanın bazı çocuklar üzerinde olumsuz etkisi olduğunu ve çeşitli sağlık önlemleri alınarak temasın yok sayılmaması konularında öneride bulundukları tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik olarak; kişisel sınırlar, iyi dokunuş-kötü dokunuş, mahremiyet, izin alarak dokunma, sarılma, öpme bilincini oluşturmak için çeşitli eğitim programları hazırlanmalı ve okul öncesi eğitim müfredatında yer almalıdır.
- Ebeveynlere yönelik olarak; fiziksel temasın çocuk gelişimi üzerindeki etkileri konusunda, sağlık kuruluşları ile işbirliği içerisinde bulunularak yeni doğan bebeklerin ailelerinin de içerisine alındığı aile eğitimleri düzenlenmelidir.
- Okul öncesi öğretmenliği programındaki lisans öğrencilerine yönelik olarak; üniversite programlarında fiziksel temasın etkileri ve pedagojik açıdan uygun fiziksel temas yöntemleri ile ilgili derslere yer verilmelidir.

- Öğretmenlere yönelik olarak; çocuklar ile uygun fiziksel temas kurma yöntemleri, çocukların mahremiyet, iyi dokunuş-kötü dokunuş, izin alarak fiziksel temasta bulunma bilincini geliştirecek hizmet içi eğitim programları hazırlanmalıdır.
- Toplumsal anlamda; ihmal, istismar ve şiddet davranışları ile olumlu fiziksel temas davranışlarının sağlıklı şekilde ayrımının yapılabilmesi için eğitimler düzenlenmeli, kamu spotları hazırlanmalıdır.
- Toplumsal anlamda; medya aracılığıyla uygun fiziksel temas yöntemleri ve fiziksel temasın olumlu etkilerinin üzerinde durulduğu içerikler hazırlanmalıdır.
- Toplumsal anlamda; toplumsal cinsiyet rolleri üzerinde durulan içerikler ve seminerler planlanarak, okul öncesi öğretmenin cinsiyet farklılığı hakkında ebeveynlerin tutumları iyileştirilmelidir.
- Araştırmacılar için; öğretmen ve çocuk arasındaki fiziksel teması farklı boyutlardan ele alan çalışmalar yapılmalıdır.
- Araştırmacılar için; fiziksel temasa ek olarak duygusal temas konusu hakkında da çalışmalar yapılmalıdır.
- Araştırmacılar için; eğitim sürecinde yer alan ve fiziksel temas türlerinden biri olan fiziksel ceza konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

1. Yüksel, A. H. (2019). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. İçinde U. Demiray (Ed.), *Etkili İletişim* (9. Basım). Ankara: Pegem; 2-43.
2. Gönenç, E. Ö. (2007). İletişimin tarihsel süreci. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 87-102.
3. Oğuz, T. (2012). Bireyler arası iletişim. İçinde E. N. Orhan ve U. Eriş (Ed.), *İletişim Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 73-93.
4. Yüksel, A. H. (2015). Sözsüz iletişim: Etkili iletişimin temeli. İçinde E. Eroğlu ve A. H. Yüksel (Ed.), *Etkili İletişim Teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 174-211.
5. Eriş, U. (2012). Sözel iletişim. İçinde E. N. Orhan ve U. Eriş (Ed.), *İletişim Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 20-45.
6. Dökmen, Ü. (2011). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati* (46. Basım). İstanbul: Remzi.
7. Hogan, K. (2008). *3 Saniyede Karşınızdaki İnsanı Nasıl Anlarsınız* (Çev: S. Yeniçeri). İstanbul: Yakamoz.
8. Çalışkan, N., Karadağ E. ve Çalışkan, F. (2006). *Eğitim, İletişim ve Öğretmenin Beden Dili*. Ankara: Kök.
9. Morris, D. (1991). *Sevmek Dokunmaktır* (4. Basım). (Çev: N. Yavuz). İstanbul: İnkılap.
10. Mollaoğlu, M. (2001). Yoğun bakım ünitelerinde dokunmanın önemi. *Yoğun Bakım Hemşireleri Dergisi*, 5(1), 34-40.
11. Neu, M., Robinson, J. & Schmiede, S. J. (2013). Influence of holding practice on preterm infant development. *MCN The American Journal of Maternal Child Nursing*, 38(3), 136-143.
12. Bülbül, F. ve Arıkan, B. (2018). Çocuklarda ameliyat öncesi psikolojik hazırlık: Güncel yaklaşımlar. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 101-107.
13. Galbo, J. J. (1984). Adolescents' perceptions of significant adults: A review of the literature. *Adolescence*, 19(76), 952-970.
14. LeCroy, C. W. (1988). Parent-adolescent intimacy: Impact on adolescent functioning. *Adolescence*, 23(89), 137-147.
15. Pearson, J. L., Cowan, P. A., Cowan, C. P. & Cohn, D. A. (1993). Adult attachment and adult child-older parent relationships. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(4), 606-613.
16. Özmert, E.N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49(3), 256-273.
17. Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Etkili iletişim*. Ankara: MEB. Erişim 27.02.2021, http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/etkili%20%C4%B0leti%C5%9Fim.pdf
18. Cüceloğlu, D. (2009). *Yeniden İnsan İnsana* (40. Baskı). İstanbul: Remzi.
19. Tutar, H., Yılmaz, M. K. ve Eroğlu, Ö. (2017). *Genel ve Teknik İletişim* (7. Baskı). Ankara: Seçkin.
20. Eroğlu, E. (2015). Etkili iletişim ve doğru anlamak. İçinde E. Eroğlu ve A. H. Yüksel (Ed.), *Etkili İletişim Teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 3-18.
21. Oskay, Ü. (2011). *İletişimin ABC'si* (6. Baskı). İstanbul: Der.
22. Kaya, A. (2020). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. İçinde A. Kaya (Ed.) *İnsan İlişkileri ve İletişim* (15. Baskı). Ankara: Pegem; 2-23.
23. Küçük, M. (2012). İletişim kavramı ve iletişim süreci. İçinde E. N. Orhan ve U. Eriş (Ed.), *İletişim Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 2-19.
24. Tuna, Y. (2014). İletişim kavramı ve iletişim süreci. İçinde İ. Vural (Ed.), *İletişim* (2. Baskı). Ankara: Pegem; 2-24.
25. Ataizi, M. (2015) Sanal iletişim. İçinde E. Eroğlu ve A. H. Yüksel (Ed.), *Etkili İletişim Teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 38-59.
26. Yılmaz, A. (2020). *Kurumsal İletişim ve Stratejik İletişim Yönetimi*. Ankara: Seçkin.
27. Aytekin, H. (2021). *İnsan İlişkileri ve İletişim* (7. Baskı). Ankara: Pegem.
28. Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı* (16. Baskı). İstanbul: Remzi.
29. Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş* (12. Baskı). İstanbul: Evrim.
30. Seçer, B. (2012). İş sağlığı ve güvenliğinde psikolojik bir yaklaşım: Atıf kuramı. "İş, Güç" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(4), 29-46.

31. Siyez, D. M. (2020). Kişiler arası iletişimin başlangıcı ve gelişimi. İçinde A. Kaya (Ed.), *İnsan İlişkileri ve İletişim* (15. Baskı). Ankara: Pegem; 66-97.
32. Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya E. E. (2012). *Kişilik Kuramları* (6. Baskı). Ankara: Pegem.
33. İmamoğlu, S. E. (2009). *Kişilerarası İlişkiler*. İstanbul: Yeni İnsan.
34. Kılıçarslan, S. (2020). Transaksyonel analiz. İçinde Z. Karataş ve Y. Yavuzer (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları* (3. Baskı). Ankara: Pegem; 379-412.
35. Rovshanov, S. (2020). *Kişilerarası iletişimde sosyal ağların kullanımı ve dijital nesil iletişim biçimleri dönüşümü: İstanbul'daki yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ağlardaki kişilerarası iletişimlerini üzerine araştırma*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
36. Birsen, Ö. (2014). Sözlü iletişim. İçinde İ. Vural (Ed.), *İletişim* (2. Baskı). Ankara: Pegem; 27-48.
37. Fidan, M. (2019). Sözsüz iletişim. İçinde M. Fidan ve B. Urhan Torun (Ed.), *Sözsüz İletişim* (2. Baskı). Ankara: Gazi; 1-50.
38. Çalışkan N. ve Kılıç, E. (2018). *Eğitsel Süreç ve Beden Dili*. Ankara: Anı.
39. Urhan Torun, B. (2019). Beden dili. İçinde M. Fidan ve B. Urhan Torun (Ed.), *Sözsüz İletişim* (2. Baskı). Ankara: Gazi; 51-102.
40. Cüceloğlu, D. (2011). *'Keşke"siz Bir Yaşam İçin İletişim* (37. Baskı). İstanbul: Remzi.
41. Şahin Baltacı, H. (2020). Okulda kişilerarası ilişkiler ve iletişim. İçinde A. Kaya (Ed.), *İnsan İlişkileri ve İletişim* (15. Baskı). Ankara: Pegem; 306-328.
42. Montagu, A. (1978). *Touching* (2. Ed.). N.Y.: Harpercollins.
43. Yazıcı, H. ve Altun F. (2020). Kişilerarası ilişkilerde sözel olmayan iletişim. İçinde A. Kaya (Ed.), *İnsan İlişkileri ve İletişim* (15. Baskı). Ankara: Pegem; 166-194.
44. Sezerer Albayrak, E. (2019). Dokunma. İçinde M. Fidan ve B. Urhan Torun (Ed.), *Sözsüz İletişim* (2. Baskı). Ankara: Gazi; 231-256.
45. Vicedo, M. (2009). Mothers, machines, and morals: Harry Harlow's work on primate love from lab to legend. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 45(3), 193-218.
46. Schmid, W. (2020). *Dokunmanın Gücü Üzerine* (Çev: T. Bora). İstanbul: İletişim.
47. Field, T. (2010). Touch for socioemotional and physical well-being: A review. *Developmental Review*, 30, 367-383.
48. Jakubiak, B. K. & Feeney, B. C. (2019). Interpersonal touch as a resource to facilitate positive personal and relational outcomes during stress discusion. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(9), 2918-2936.
49. Yeğen, B. ve Egemen, A. (2000). Dokunmanın önemi ve bebek masajı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(2), 46-48. Erişim 10.03.2021, <https://www.ttb.org.tr/STED/sted0200/02001.html>
50. Brauer, J., Yaqiong X., Tanja, P., Friederici A. D. & Schirmer A. (2016). Frequency of maternal touch predicts resting activity and connectivity of the developing social brain. *Cerebral Cortex*, 26, 3544-3552.
51. Erkul, M. ve Efe, E. (2015). Bebeklerde aşı uygulamaları sonucu oluşan ağrıyı azaltmada emzirme yönteminin kullanılması. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(4), 296-303.
52. Jennings, S. (2019). *Nöro-Dramatik-Oyun ve Sağlıklı Bağlanma*. (Çev.: S. N. Gürçağ ve Ö. Somersan). İstanbul: Mavi Delta.
53. Crucianelli, L. & Filippetti, M. L. (2020). Developmental perspectives on interpersonal affective touch. *Topoi*, 39, 575-586.
54. Aslan, S. H. (2000). Algılanan dokunma yoksunluğu ile yeme davranışı ve beden imgesi sorunları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(2), 90-97.
55. Höbek Akarsu, R., Tuncay, B. ve Yüzer Alsaç, S. (2017). Anne-Bebek bağlanmasında kanıta dayalı uygulamalar. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 275-279.
56. Can, Ş. (2018). *Preterm bebeği olan annelere verilen terapötik dokunma eğitiminin annelerin bağlanma düzeyi ve bebeklerin yanıtlarına etkisi*. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
57. Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E. ve Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8, 88-99.
58. Keskin, G. ve Çam, O. (2007). Bağlanma süreci: Ruh sağlığı açısından literatürün gözden geçirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 23(2), 145-158.
59. Güleşen, A. ve Yıldız, D. (2013). Erken postpartum dönemde anne bebek bağlanmasının kanıta dayalı uygulamalar ile incelenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(2), 177-182.
60. Çalışır, H., Karaçam, Z., Akgül F. A. ve Kurnaz, D. A. (2009). Doğum Sonrası Ebeveynlik Davranışı Ölçeği'nin Türk.e formunun geçerliği ve güvenirliği. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12, 1-8.

61. Carlson, F. M. & Nelson B. G. (2006). Reducing aggression with touch. *Dimensions of Early Childhood*, 34(3), 9-15.
62. Chen, E. M., Gau, M. L., Liu, C. Y., & Lee, T. Y. (2017). Effects of father-neonate skin-to-skin contact on attachment: A randomized controlled trial. *Nursing research and practice*, Doi: 10.1155/2017/8612024
63. Keskin, G. ve Çam, O. (2009). Bağlanma süreci: Ruh sağlığı açısından literatürün gözden geçirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 23(2), 145-158.
64. Owen, P. M. & Gillentine, J. (2011). Please touch the children: Appropriate touch in the primary classroom, *Early Child Development and Care*, 181(6), 857-868.
65. Yılmaz, E. (2021). Covid 19 salgını sürecinde kişilerarası ilişkilerde dokunma yoksunluğu ve duygusal dokunma açlığı. *Communication and Technology Congress*. İstanbul, Türkiye. Doi: 10.17932/CTC.2021/ctc21.041
66. Ekici, M. N. ve Çalışandemir, F. (2021). Babaların çocuk sevmeye düzeyleri ile çocuklarıyla ilgilenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 58, 711-732.
67. Çelebi, E. Z. ve Çayır, G. (2021). Ebeveyn-Bebek bağlanmasını etkileyen faktörler: Lisansüstü Tezler incelenerek yapılan bir sistematik derleme. *Kadın Hastalığı Hemşireliği Dergisi*, 7(1), 23-47.
68. Cruickshank, V., Kerby, M., & Baguley, M. (2021). How do male primary teachers cope with the fear and uncertainty they experience in relation to physical contact?. *Education 3-13*, 1-14.
69. Cekaite, A. & Burdelski, M. (2021). Cryin and crying responses: A comparative exploration of pragmatic socialization in a Swedish and Japanese preschool. *Journal of Pragmatics*, 178, 329-348.
70. Küçük, M. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ebeveynleri tarafından dokunma duyusuna yönelik olarak yapılan çalışmalardan sonra çocuklardaki duygusal ve davranışsal değişikliklerin incelenmesi. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
71. Belpınar, A. (2020). Nazal CPAP uygulama sırasında terapötik dokunma ve anne sesinin ağrı ve konfor düzeyine etkisi. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
72. Yücel, Ş. Ç., Arslan, G. G., & Bağcı, H. (2020). Effects of hand massage and therapeutic touch on comfort and anxiety living in a nursing home in turkey: A randomized controlled trial. *Journal of religion and health*, 59(1), 351-364.
73. Burdelski, M. (2020). Teacher compassionate touch in a Japanese preschool. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 3(1). DOI: 10.7146/si.v3i1.120248
74. Provenzi, L., Rosa, E., Visintin, E., Mascheroni, E., Guida, E., Cavallini, A. & Montiroso, R. (2020). Understanding the role and function of maternal touch in children with neurodevelopmental disabilities. *Infant Behavior and Development*. 58, 101420. Doi: 10.1016/j.infbeh.2020.101420
75. Ardic, A. K. ve Temiz, S. (2020). İlkokul öğrencilerinde görülen, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 60-76.
76. Işık, B. (2020). Altı yaş çocuklarının doğum şekillerine ve bedensel temas düzeylerine göre bağlanma durumlarının incelenmesi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
77. Akçakoca, F. (2020). Gelişimsel temas terapisinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda kullanımının retrospektif incelenmesi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3(5), 126-149.
78. Cascio, C. J., Moore, D. & Mcglone, F. (2019). Social touch and human development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 35, 5-11.
79. Bilsel, B. Ab. (2019). Çocuklara uygulanan dokunma ve masaj tekniklerinin ebeveynlik rolü algısı ve algılanan stres üzerine etkisi. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
80. Küçük Şahin, İ. ve Tortop H. S. (2019). Gelişimsel oyun terapisinin okul öncesi dönemde kullanımı. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(2), 65-73.
81. Cruickshank, V. (2019). Male primary teachers' fear and uncertainty surrounding physical contact. *Education 3-13*, 47(2), 247-257.
82. Åberg, M., Hedlin, M., & Johansson, C. (2019). Preschool anxieties: Constructions of risk and gender in preschool teachers' talk on physical interaction with children. *Journal of Early Childhood Research*, 17(2), 104-115.
83. Hedlin, M., Åberg, M., & Johansson, C. (2019). Fun guy and possible perpetrator: An interview study of how men are positioned within early childhood education and care. *Education Inquiry*, 10(2), 95-115.
84. Brummelman, E., Terburg, D., Smit, M., Bögers, S. M. & Bos, P. A. (2019). Parental touch reduces social vigilance in children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 35, 87-93.

85. Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
86. Patton, M.Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri, Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem.
87. Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (3. Baskıdan Çeviri, Çev: S. B. Demir ve M. Bütün). Ankara: Siyasal.
88. Johansson, C., Åberg, M., & Hedlin, M. (2021). Touch the children, or please don't– Preschool teachers' approach to touch. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 288-301.
89. Çalışkan, H. (2019). *Okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
90. Bergnehr, D. & Cekaite, A. (2018). Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: Controlling affectionate assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 312-331.
91. Hedlin, M., Åberg, M., & Johansson, C. (2019). Too much, too little: Preschool teachers' perceptions of the boundaries of adequate touching. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(3), 485-502.
92. Hedlin, M. & Åberg, M. (2020). Not okay: Preschool teachers talk about inappropriate touching. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 456-476.
93. Andrzejewski, C. E. & Davis, H. A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teacher talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 779-794.
94. Yurtkulu, F. ve Akçay, M. (2021). Hayatta kalmanın yeni adı: Sosyal mesafe. *Sosyal Hizmet "Social Work"*, 2021(1), 6-12. Erişim 04.05.2021, <http://www.shuder.org/Resimler/2414015d-c046-489f-8387-f5a319459651sosyal-hizmet-dergisi-2021-1pdf.pdf#page=6>
95. Thomas, P. A. & Kim, S. (2021). Lost touch? Implications of physical touch for physical health. *Journals of Gerontology Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 76(3), 111-115.
96. Filik Uyanık, R., Demircan, H. ve Işıkcı Başkaya, G. (2021). "Let me have a seat and see what's going on in this class": Perspectives of early childhood teachers about parental confrontation . *Participatory Educational Research* , 8(3) , 105-120.
97. Kefeli H. ve Haktanır G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali davranışlarına ilişkin anne baba görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 113-134.
98. Johansson, C., Hedlin, M. & Åberg, M. (2018). A touch of touch: Preschool teacher education students' reflections about physical touch. *Issues in Educational Research*, 28(4), 953-966.
99. Cekaite, A., & Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: Embodied intimacy, compassion and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940-955.

EKLER

EK- 1.Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.01.2021-5428



T.C.
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
Hamidiye Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı :E-46418926-050.01.04--5428
Konu : Araştırma Projesi Değerlendirme Raporu
(21/39)

Sayın Doç. Dr. Erhan ALABAY

Kurulumuza değerlendirilmek üzere sunulan, 21/39 kayıt numaralı "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Çocuklarla Fiziksel Temas Üzerine Algısının İncelenmesi*" başlıklı proje önerisi kurulumuzun 15.01.2021 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. İlgili kurul kararı Ek'te sunulmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Fatih GÜLTEKİN
Başkan

Ek:Kurul Kararı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BE6L4A1EB* Pin Kodu 37191

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/sbu-ebys>

Adres:Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane Kampüsü, Tıbbiye Cad. No:38 Selimiye

Telefon:0216 346 36 38 Faks:0216 346 36 40

Web:<http://sbu.edu.tr>

Kep Adresi:sbu@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ayşe OKUTAN

Unvanı: Mühendis



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK- 2.Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

	SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ HAMİDİYE BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU	FORM 04

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Çocuklarla Fiziksel Temas Üzerine Algısının İncelenmesi” başlıklı tez çalışması “Ayça ÇIKRIKCI” tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan çıkabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin öğrenciler ile yürüttükleri eğitim, bakım, etkinlik ve faaliyetlerdeki fiziksel temas hakkında görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya sizin dışınızda 25 okul öncesi öğretmenin daha katılması planlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

Sizden bu çalışmada online görüşme yapmanız istenmektedir. Görüşmeyi kabul etmeniz durumunda öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve sosyo-demografik bilgi formu Google Forms aracılığı ile sizlere ulaştırılacaktır. Daha sonra araştırmacı ile Skype ya da Zoom programları aracılığıyla, bireysel olacak şekilde online görüşme yapmak için ortak bir tarih ve saat belirlenecektir. Bu işlem yaklaşık 45- 120 dakikanızı alacaktır. Görüşmeler daha sonra veri analizinde kullanılmak üzere kayıt altına alınacaktır.

Araştırma kayıtları ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacak olup, araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılabilir, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulabilir ve yayınlanabilir.

Araştırma ile ilgili daha fazla bilgiye ihtiyac duyarsanız araştırmacıya [Adres] e-posta adresi aracılığıyla ulaşabilirsiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerine düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

KATILIMCININ;

Ad-Soyad:

İletişim Bilgileri E-posta:

ARAŞTIRMACININ;

Ad-Soyad: Ayça ÇIKRIKCI

İmza:

Telefon:

Tarih:

İmza:

Tarih:

EK- 3. Demografik Bilgi Formu

SOSYO-DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Cinsiyet: ☐ Erkek ☐ Kadın ☐ Diğer

Yaş:.....

Medeni Durum: ☐ Evli ☐ Bekar

(Varsa) Çocuk Sayısı:

Haneye Giren Aylık Gelir: ☐ 0-4000 TL ☐ 4001-8000 TL ☐ 8001- 12.000 TL ☐ 12.001 + TL

Öğrenim Bilgisi: ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

Mezun Olunan Lisans Bölümü: ☐ Okul Öncesi Öğretmenliği ☐ Çocuk Gelişimi ☐ Diğer:.....

Devam Ediyorsa Lisans Üstü Bölümü: ☐ Okul Öncesi Öğretmenliği ☐ Çocuk Gelişimi ☐ Diğer:.....

(Varsa) Mezun Olunan Lisans Üstü Bölümü: ☐ Okul Öncesi Öğretmenliği ☐ Çocuk Gelişimi ☐ Diğer:.....

Meslekteki Hizmet Yılı:

Görev Yapılan Okul Türü: ☐ Devlet Okulu ☐ Özel Okul

Görev Yapılan Şehir:

EK- 4. Eğitim Sürecinde Fiziksel Temasa İlişkin Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

1. Fiziksel teması pedagojik açıdan nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Öğrenme ortamında öğretmen ile çocuk arasında karşılıklı fiziksel temas kurulması konusundaki görüşleriniz nelerdir?
3. Siz eğitim sürecinizde fiziksel temas kullanıyor musunuz? Daha çok hangi fiziksel temasa yer veriyorsunuz? Neden?
4. Çocuklarla eğitim sürecinde fiziksel temas konusunda kısıtlamalar yapıyor musunuz? Evet veya hayır ise neden?
5. Fiziksel temas kurmanın çocuklar üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Öğrenim sürecindeki öğretmen ve çocuk arasındaki fiziksel temas hakkında ebeveynlerin tutumları nasıldır? Siz bu tutumları nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Eğitim sürecinde öğretmen-çocuk arasında kurulan fiziksel temasta öğretmen ya da çocuğun cinsiyet farklılıkları rol oynamakta mıdır? Nasıl bir rol oynadığını düşünüyorsunuz?
8. Aşağıdaki örnek olaylarda siz olsanız nasıl davranırsınız?
 - a. Sınıfınızdaki A isimdeki çocuk, etkinlik esnasında üzgün ve ağlayarak size geldi. Ne yaparsınız?
 - b. Sınıfınızdaki B isimdeki çocuk size gelip, “öğretmenim size sarılabilir miyim?” derse ne yapardınız?
 - c. Sınıfınızdaki C isimdeki çocuk size gelip, “öğretmenim sizi öpebilir miyim?” derse ne yapardınız?
 - d. Sınıfınızdaki D isimdeki çocuk oyun oynarken düşmüş ve ağlayarak size gelirse, ne yapardınız?
9. Çocuklarla fiziksel temas ile ilgili yaşadığınız bir anınız var mı? Bizimle paylaşır mısınız?
10. Eklemek istediğiniz başka şeyler ve bunlar dışında fiziksel temasa dair paylaşmak istediğiniz bir gözleminiz var mı?

