

T.C
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL-DUYGUSAL
UYUMLARININ AKRAN İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELİN KILIÇ

2200007069

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL

Eylül, 2024

T.C
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL-DUYGUSAL
UYUMLARININ AKRAN İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELİN KILIÇ

2200007069

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Mehmet TORAN

Dr. Öğr. Üyesi Cansu KÖKEN

Eylül, 2024

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlamış olduğum “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal-Duygusal Uyumlarının Akran İlişkileri Bağlamında İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezimi Ensttütü Tez Yazım Kılavuzu kuralları çerçevesinde bilimsel etik ve akademik kurallara uygun olarak hazırladığımı ve yararlanmış olduğum tüm eserlere atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Selin KILIÇ

ÖNSÖZ

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarının akran ilişkileri bağlamında incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çocukların bazı temel yaşam becerilerini kazanabilmesi için kritik dönem olarak adlandırdığımız okul öncesi dönemde sosyal-duygusal uyum becerilerini ve akran ilişkilerini desteklemek oldukça büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirdiğim yüksek lisans tez çalışmamla bilime bir nebze de olsa katkı sunabilmeyi diler ve çalışmamda bana destek olan kişilere teşekkürlerimi sunmak isterim.

Tezimin konu seçiminden başlayarak son şeklini almasına kadar büyük katkıları olan, akademik bilgisi, tecrübesi, ilgisi ve samimiyetiyle bana her daim rehberlik eden, başaracağıma inandıran, motive eden çok kıymetli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL'e;

Yüksek lisans ders sürecimde ve tez sürecimde bana destek olan bilgisiyle, hoşgörülü yaklaşımıyla yolumu açan ve tez savunma jürimde bulunarak beni onurlandıran değerli hocam Prof. Dr. Mehmet TORAN'a;

Tez savunma sınavımda jüri üyesi olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Cansu KÖKEN'e;

Tezimin veri toplama süreçlerinde desteklerini esirgemeyen değerli okul müdürüm Osman GÖVEZ ve çalışma arkadaşlarım başta olmak üzere veri topladığım bütün okullardaki okul müdürü/müdür yardımcılara ve bütün yoğunluklarına rağmen bana içtenlikle yardımcı olan değerli meslektaşlarıma;

Tezimin veri girişlerinde bana yardımcı olan ve yaşamımda manevi desteğini her zaman hissettiğim kıymetli arkadaşım Arzu Hatun EYCE' ye;

Her daim yanımda olan, doğruluğu, dürüstlüğü, kişiliği ve hayata karşı duruşuyla örnek aldığım canım babam Erdin KILIÇ' a ve fedakarlığını, desteğini, emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim canım annem Serap KILIÇ' a;

Sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum...

Eylül, 2024

Selin KILIÇ

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR	vi
TABLO LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	x
BÖLÜM 1.....	1
1.1. Giriş	1
1.2. Araştırmanın Problemi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM 2.....	8
2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim	8
2.1.1 Sıfır-İki Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri.....	9
2.1.2. Üç-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri	10
2.2. Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar	13
2.3. Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Kuramlar	15
2.3.1. Erik Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı	15
2.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	18
2.3.3. Sosyal Bilişsel Kuram	19
2.3.4. Psikanalitik Kuram.....	21
2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler	23

2.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Uyum.....	27
2.6. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Uyumu Etkileyen Faktörler	29
2.6.1. Kalıtımsal Faktörler	29
2.6.2. Çevresel Faktörler	30
2.6.2.1. Aile.....	30
2.6.2.2. Akranlar ve Arkadaşlık İlişkileri.....	32
2.6.2.3. Okul ve Öğretmen.....	32
2.6.2.4. Kitle İletişim Araçları ve Medya.....	34
2.7. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri	35
2.7.1. Akran İlişkilerinin Yaşlara Göre Gelişimi	35
2.7.2. Akran İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Gelişim	36
2.7.3. Akran İlişkileri ve Okula Uyum.....	37
2.7.4. Akran İlişkilerinin Türleri.....	38
2.7.5. Akran İlişkilerinde Sosyal Konum.....	41
2.7.6. Akran İlişkilerinin Desteklenmesinde Yetişkinlerin Rolü	45
2.8. İlgili Araştırmalar	46
2.8.1. Sosyal-Duygusal Uyum ile İlgili Araştırmalar	46
2.8.2. Akran İlişkileri ile İlgili Araştırmalar	53
BÖLÜM 3.....	61
3.1. Yöntem	61
3.1.1. Araştırmanın Modeli	61
3.1.2. Evren ve Örneklem	62
3.1.3. Veri Toplama Araçları	66
3.1.4. Verilerin Toplanması	67
3.1.5. Verilerin Analizi.....	68
BÖLÜM 4.....	72

4.1. BULGULAR	72
4.1.2. Nicel Bulgular	72
4.1.3. Nitel Bulgular	76
BÖLÜM 5.....	90
5.1. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	90
5.1.2 Nicel Bulgulara Ait Sonuç ve Tartışma	90
5.1.3. Nitel Bulgulara Ait Sonuç ve Tartışma	97
5.1.4.Öneriler	103
KAYNAKÇA	105
EKLER.....	115
Ek-1. Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU 5 Yaş) Kullanım İzni 116	
Ek-2. Etik Kurul Kararı	117
Ek-3. MEB Araştırma İzni Belgesi	118
Ek-4. Veli Onam Formu	119
Ek-5. Öğretmen Bilgi Formu.....	120
Ek-6. Çocuk Bilgi Formu	121
Ek-7. Akran İlişkileri Gözlem Formu	122

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MASDU: Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği



TABLO LİSTESİ

Tablo 3. 1: Örneklem Grubunu Oluşturan Çocukların Yaş İçin Betimsel Değerleri 63

Tablo 3. 2: MASDU Toplam Puanları Frekans Analizi Sonuçları 63

Tablo 3. 3: Nitel Örneklem Grubunu Oluşturan Çocuklara Ait Bilgiler..... 64

Tablo 3. 4: MASDU Toplam Puanları İçin Shapiro Wilk's Analizi Sonuçları 69

Tablo 4. 1: MASDU Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..... 72

Tablo 4. 2: MASDU Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 72

Tablo 4. 3: MASDU Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 73

Tablo 4. 4: MASDU Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 73

Tablo 4. 5: MASDU Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 74

Tablo 4. 6: MASDU Ölçeği Puanlarının Kardeş Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 74

Tablo 4. 7: MASDU Puanlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.... 75

Tablo 4. 8: MASDU Puanlarının Öğretmenin Mesleki Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 75

Enstitü: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL

Tez Türü ve Tarihi: Yüksek Lisans-Eylül 2024

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL-DUYGUSAL UYUMLARININ AKRAN İLİŞKİLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Selin KILIÇ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarının akran ilişkileri bağlamında incelenmesidir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda tarama deseni, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Öğretmen Bilgi Formu, Çocuk Bilgi Formu, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (Masdu-5 Yaş) ve Akran İlişkileri Gözlem Formu aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutundaki örneklem grubunu İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 60-71 ay grubundaki 258 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın nicel örneklem grubunu oluşturan 258 çocuğun sosyal-duygusal uyumları Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (Masdu-5 Yaş) aracılığıyla belirlenmiştir. 258 çocuktan sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuk ve sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuk olmak üzere toplamda 10 çocuk belirlenerek araştırmanın nitel örneklem grubu oluşturulmuştur. Nitel örneklem grubundaki 10 çocuk araştırmacı tarafından hazırlanan Akran İlişkileri Gözlem Formu aracılığıyla katılımsız gözlem yapılarak gözlemlenmiştir.

Araştırmanın nicel veri analizi kısmında örneklem grubunu oluşturan çocukların MASDU toplam puanlarının çocukların ve öğretmenlerinin demografik bilgilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi* ve *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel veri analizi kısmında ise içerik analizinden ve tümevarımcı analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarının çocukların demografik özelliklerinden yaş, cinsiyet, anne-baba öğrenim düzeyi, kendisi dışındaki kardeş sayısı, kardeş cinsiyeti ve öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarının öğretmenlerin demografik özelliklerinden mesleki deneyim süresi ve sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın öğretmenleri

0-5 yıl arasında deneyimi bulunan çocukların ve sınıfında 21-30 çocuk bulunan çocukların lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan çocukların daha fazla olumlu sosyal davranışlar gösterdiği tespit edilirken sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan çocukların daha fazla olumsuz davranışlar gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar çocukların sosyal-duygusal uyumlarının akran etkileşimlerinin niteliğini etkilediğini doğrulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul ncesi, Sosyal Duygusal Gelişim, Sosyal Beceri, Sosyal-Duygusal Uyum, Akran İlişkileri, Karma Yöntem

Bilim Dalı Sayısal Kodu:



University: Istanbul Kültür University

Institute: Institute of Graduate Studies

Department: Basic Education

Programme: Preschool Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ebru AYDIN YÜKSEL

Degree Awarded and Date: Master Thesis-September 2024

ABSTRACT

Examining the Social-Emotional Adjustment of Preschool Children in the Context of Peer Relationships

Selin KILIÇ

The aim of this study is to examine the social-emotional adjustment of preschool children within the context of peer relationships. The research was conducted using an explanatory sequential design, one of the mixed methods research designs that employs both quantitative and qualitative methods. In the quantitative dimension of the research, a survey design was used, while a case study design was used in the qualitative dimension. Data for the study were collected using the Teacher Information Form, Child Information Form, Marmara Social-Emotional Adjustment Scale (Masdu-5 Years), and Peer Relationships Observation Form.

The quantitative sample group of the study consisted of 258 children aged 60-71 months attending independent preschools affiliated with the Ministry of National Education in the Bahçelievler district of Istanbul. The social-emotional adjustment levels of these 258 children were determined using the Marmara Social-Emotional Adjustment Scale (Masdu-5 Years). From these 258 children, a total of 10 children were selected to form the qualitative sample group—five children with high social-emotional adjustment levels and five children with low social-emotional adjustment levels. These 10 children were observed by the researcher using the Peer Relationships Observation Form through non-participant observation.

In the quantitative data analysis of the study, independent sample t-tests and one-way ANOVA tests were used to determine whether the MASDU total scores of the children varied according to their and their teachers' demographic information. In the qualitative data analysis, content analysis and inductive analysis techniques were employed.

The study found that preschool children's social-emotional adjustment did not show a significant difference based on the demographic characteristics of the children, such as age, gender, parental education level, number of siblings other than themselves, sibling gender, and the demographic characteristics of the teachers, such as gender, age, and education level. However, it was determined that there was a significant difference in preschool children's social-emotional adjustment based on the teachers' demographic characteristics of professional experience and class size. This difference was found to be in favor of children whose teachers had 0-5 years of

experience and children in classes with 21-30 students. Additionally, it was found that children with high social-emotional adjustment levels exhibited more positive social behaviors, while children with low social-emotional adjustment levels exhibited more negative behaviors. The results of the study confirmed that children's social-emotional adjustment affects the quality of their peer interactions.

Key words: Preschool, Social-Emotional Development, Social Skills, Social-Emotional Adjustment, Peer Relationships, Mixed Methods

Science Code:



BÖLÜM 1

Bu bölümde giriş, araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Giriş

Okul öncesi dönem çocuğun hayata tüm yönleriyle uyum sağlamasında gereksinim duyulan becerilerin kazanıldığı oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun fiziksel, bilişsel ve psikomotor becerilerinin artış göstermesi ve niteliğinin değişmesiyle sosyal-duygusal gelişimi de hızlanmaktadır (Küçükturan ve Keleş, 2020). Sosyal duygusal gelişim doğumla başlayan öncelikle çocuğun en yakınındaki anne babayla sağlıklı bir bağ kurmasını daha sonra çevresindeki bireylerle sağlıklı iletişim kurma becerilerini kapsamaktadır. Okul öncesi dönem sosyal duygusal gelişim için kritik dönem olarak nitelendirilmekte ve bu yıllarda sağlıklı bir sosyal duygusal gelişim dönemi geçiremeyen çocuğun ileriki yıllarda bu ihtiyacı karşılaması zorlaşmaktadır (Şirin, 2021).

Sosyal-duygusal gelişim çocuğun hayata uyum sağlaması açısından oldukça önemlidir. Sosyal-duygusal gelişimde ise sosyal becerilerin önemli bir yeri vardır. Sosyal beceriler; karar verme, kendini yönetme, problem çözme, akran ilişkileri ve iletişim kurma gibi yakınındaki kişilerle olumlu sosyal ilişkiler kurmaya ve bu ilişkileri devam ettirmeye yarayan becerilerdir. Gelişim süreci içerisinde çocuklar aile, okul, akranlar ve diğer sosyalleşme kaynaklarından etkilenecek ve bu becerileri kazanmaktadırlar (Şahin, 2022). Okul öncesi dönemde duygularımız hızlı bir gelişme göstermekte ve yaşantımızın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Çocuklar bu dönemde oyun alanlarında, sınıf ortamında sosyal etkileşimde ihtiyaçları olan duygu düzenleme becerilerini geliştirmekte ve uygulamaktadırlar (Arslan Çiftçi, 2021).

Yavuzer (2017) uyum kavramını bireyin mevcut olan özellikleriyle kendi benliği ve içinde yaşadığı çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi devam ettirebilmesi olarak tanımlarken sosyal uyumu ise insanın diğer insanlarla uyum içinde olması ve içinde bulunduğu grupta kendini özgün bir şekilde anlatabilmesi olarak ifade

etmekte ve iyi bir sosyal uyumun gerçekleştiğini gösteren bazı ltler olduğunu belirtmektedir. Bu ltlere aşağıda yer verilmiştir:

- Farklı Gruplara Uyum Sağlama: Hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle uyum içinde olan, birbirinden farklı gruplarla ilişki kuran ve onlara uyum sağlayan bireyler sosyal bakımından uyumlu olarak nitelendirilir.

- Sosyal Tutumlar: Toplum tarafından istendik ve beklendik tutum ve davranışlarla sosyal hayata katılan bireyler sosyal yönden uyumlu olarak nitelendirilir.

- Kişisel Doyum: Toplum içindeki rolünde ve diğer insanlarla olan ilişkilerinde yeterince doyum sağlamış olan kişi sosyal açıdan uyumlu olarak nitelendirilebilir.

Okul ncesi eğitim çocukların sosyal uyum becerilerini desteklemenin yanı sıra çocuğun içinde bulunduğu toplumu fark etmesini de sağlar. Bu farkındalığın gelişebilmesi için iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı, etkili bir eğitim programı ve nitelikli öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında bir araya gelmesi çocuğun bütüncül gelişimini sağlayanın yanı sıra sosyal uyumuna da destek olmaktadır (Toran, 2011). Okul ncesi dönemde çocuklarda sosyal-duygusal uyumun sağlanması için etkili eğitim yaklaşımlarıyla müdahale sağlanmadığında, ileriki yıllarda akademik, davranışsal ve sosyal sorunlar yaşanabilmektedir (Alisinanoğlu ve zbey, 2011).

Akran ve arkadaşlar çocuğun sosyal yaşamında önemli bir yere sahiptir. ocuk, arkadaşları ile ilişkilerinde hem sosyal karşılaştırmalar yapar hem de kendi benlik algısını başka insanlara yansıtarak kendini tanımayı öğrenir. Çocuklar arkadaşları ile duygusal açıdan birbirlerine destek olarak sosyal-duygusal gelişimlerini pekiştirirler. Öte yandan arkadaşları ile etkileşim kurarken yaşadıkları çatışmaları çözme ve arkadaşlık ilişkilerinin devamlılığını sağlama gibi konularda tecrübe edinerek ileri yaşlardaki yetişkin ilişkilerine uygun bir zemin hazırlamış olurlar (Yavuzer, 2011). Farklı aile ve çevrelerden gelen çocuklar akran grupları içerisinde bir araya gelerek bir sosyalleşme ortamı oluştururlar. Çocuklar, akran grupları içerisinde sosyal rolleri kavrar ve arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunarak yaşam deneyimleri kazanırlar. Akran gruplarının çocukların sosyalleşmesinde oldukça önemli bir rolü vardır (Seven, 2022). Arkadaşları tarafından sevilen, sosyal konumları iyi veya yetenekleri fark

edilen çocuklar daha iyi sosyal becerilere sahip olurken diğer yandan arkadaşları tarafından reddedilen çocuklar sosyal ilişkilerinde başarısızlık, sosyal becerilerin kazanılmasında deneyim yoksunluğu ve düşük benlik saygısı geliştirebilmektedirler (Yavuzer, 2011).

Okul öncesi dönemde çocuğun okuldaki öğretmenleri, arkadaşları ve okuldaki diğer çalışanlarla kurdukları sosyal etkileşimler çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesinde ve topluma uyum sağlamasında etkilidir (Okuyay, 2021). Okulun, çocuğun sosyalleşmesinde akranlar, öğretmen ve eğitim programı olmak üzere üç yönden etkisi vardır. Öğretmen, çocuğa hem rol model olarak hem de çocuğa verdiği örtük eğitimle çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir etkidir. Çocuklar öğretmenlerinin sosyal çevre özelliklerini örnek alarak diğer insanlara nasıl davranacaklarını öğrenirler. Aynı zamanda sınıf kurallarının içselleştirerek sosyal normları kavrar ve bu doğrultuda davranış gösterirler (Seven, 2022).

Okul öncesi eğitim programının (MEB, 2024) günlük eğitim akışının içinde yer verilen güne başlama zamanı, öğrenme merkezlerinde oyun, açık alanda oyun, rutin etkinlikler, aile ve toplum katılım çalışmaları, etkinlik zamanı gibi rutinler çocukların sosyal becerilerini desteklemekte ve toplumsal yaşama bir hazırlık görevi görmektedir. Çocuklar, okulda katılmış oldukları bütün etkinliklerde gerçekleştirdikleri sosyal etkileşimler sayesinde prososyal davranışları, sosyal kuralları ve sosyal sınırları öğrenerek paylaşma, arkadaşlık kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve duygu durumlarını düzenleme fırsatı elde ederler (Okuyay, 2021). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde çocukların günlük eğitim akışı içerisindeki sosyal etkileşimlerinin incelenmesi ve elde edilen sonuçlar aracılığıyla, çocukların sağlıklı bir sosyal duygusal gelişim süreci geçirmesini sağlayacak uygulamalar geliştirilmesi oldukça önem taşımaktadır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Okul öncesi dönemde akran ilişkileri, çocuğun deneyimlerini ve sosyal ilişkilerini etkilemekle birlikte çocuğun ileriki yıllarındaki sosyal-duygusal uyum becerileri üzerinde etkili olabilmektedir (Gülay, 2009). Arkadaşlık; sevgi, saygı,

anlayış, samimiyet, karşılıklı güven, birbirine destek olma gibi unsurları içeren duygusal bir bağdır. Küçük yaştaki çocuklar benmerkezci bir gelişim özelliği gösterdikleri için içtenlikle arkadaşlık ilişkilerine girme, empati kurma ve akran grupları oluşturma gibi konularda yetersiz kalabilmekte, bilişsel olgunlaşmayla ve önceki yıllarda kazandıkları deneyimlerle birlikte gerekli sosyal becerileri kazanmaktadırlar. Sosyal beceriler ilk yıllardaki kardeş ilişkileri ile de geliştirilebilmektedir (Yavuzer, 2011).

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak, sosyal ilişki ve sosyal-duygusal uyum becerilerinin çocukların akranları ile girdiği etkileşimin niteliğini etkileyebileceği söylenebilmektedir. Literatürde, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarını akran ilişkileri bağlamında inceleyen oldukça sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak, literatürde yer alan bilgilerden yola çıkarak çocukların sosyal-duygusal uyum süreçlerinin akran etkileşimlerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada ele alınan problem durumu; okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin akran etkileşimlerinin niteliğini ne şekilde etkilediğidir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarının akran ilişkileri bağlamında incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın nicel boyutuna dair alt amaçlar aşağıdaki gibidir:

- 1- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumları hangi düzeydedir?
- 2- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumları çocukların demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne-baba öğrenim düzeyi, kendisi dışındaki kardeş sayısı ve kardeş cinsiyeti) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumları öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim süresi, sınıf mevcudu) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Belirlenen genel amaç doğrultusunda, araştırmanın nitel boyutunda cevap aranacak olan araştırma sorusu şu şekildedir:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının akran etkileşimi esnasındaki sosyal-duygusal uyum davranışları ne şekilde ortaya çıkmaktadır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Gelişim bir bütündür ilkesinden yola çıkarsak bir gelişim alanının diğer gelişim alanlarını etkileme gücüne sahip olduğu söylenebilir. Örneğin; çocuğun sosyal-duygusal gelişim alanı çocuğun bilişsel gelişim alanını etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda çocukların gelişimlerinin bütüncül olarak desteklenmesine özen gösterilmelidir.

Birçok eğitim kademesinde akademik başarının ve bilginin göstergesi olarak okuma ve matematik becerileri temel alınmaktadır. Bunun bir sonucu olarak eğitimciler, çocukların sosyal yaşam becerilerini yeteri kadar destekleyemeden bu becerileri temel alarak ilerleyen akademik yeterliklere odaklanmak zorunda kalmaktadırlar. Ancak bu becerilere gereğinden fazla vurgu yapılması çocukların akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmekte ve hepsinden önemlisi gelecek nesilleri oluşturan çocukların toplumun ve demokrasinin aktif ve katılımcı üyeleri olma yeteneklerinin önüne geçebilmektedir (Cohen, 2006). Çocukların olumlu sosyal davranışları edinebilmeleri için zamana ve çok çeşitli deneyimlere ihtiyaçları vardır (Kostelnik ve diğerleri, 2009). Erken çocukluk döneminde olumlu sosyal beceriler geliştirmek muhakkak ki ileriki yıllarda bu sorunları çözmeye çalışmaktan çok daha etkili olmaktadır (Bredekamp, 2011). Akademik alandaki bir becerinin ileriki yıllarda kazandırılması daha kolayken sosyal-duygusal uyum becerilerinin ileriki yaşlarda ve yetişkinlik döneminde kazandırılması gittikçe zorlaşmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi dönemde çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmeli ve akranları ile olumlu ilişkiler kurmaları için fırsatlar yaratılmalıdır. Sosyal-duygusal gelişimin temellerinin atıldığı bu dönemde sosyal-duygusal uyum becerilerinin akran etkileşimine etkisinin önemine dikkat çekmek ve bu araştırmadan elde edilen bulguların yeni yapılacak araştırmalara ışık tutması bakımından önem teşkil etmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Öğretmenlerin “Marmara Sosyal Duygusal Uyum (MASDU-5 Yaş) “Ölçeğini objektif ve gerçeği yansıtır bir şekilde doldurdıkları varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada;

- Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumları akran ilişkileri bağlamında sınırlandırılmıştır.
- Araştırmanın örneklemi, İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 60-71 ay grubundaki 258 çocuk ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmanın bulguları; Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (Masdu-5), Çocuk Bilgi Formu, Öğretmen Bilgi Formu ve Akran İlişkileri Gözlem Formundan elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Akran: Aynı yaş veya aynı olgunluk seviyesine sahip, birbirine yakın yaşam biçimlerinde ve değer yargılarında olan kişiler akran olarak adlandırılmaktadır (Gülay Ogelman, 2016).

Akran ilişkileri: Aynı yaşta veya gelişim seviyesinde olan, benzer değer yargılarına ve yaşantılarına sahip sosyal bağlamı paylaşan bireyler arasında karşılıklılık ve süreklilik gösteren etkileşimlerin tümüdür (Gülay Ogelman, 2016).

Uyum: Bireyin mevcut olan özellikleriyle kendi benliği ve içinde yaşadığı çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi devam ettirebilmesi uyum olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2017).

Sosyal-Duygusal Uyum: Okul öncesi dönemde okula uyum sağlamak için temel yetkinlik olarak kabul edilen sosyal-duygusal uyum; benlik algısı, özyeterlik, öz düzenleme ve akranlarla, öğretmenlerle yani toplumdaki bireylerle iş birliği içinde olmak gibi çeşitli becerileri içermektedir (National Education Goals Panel, 1997; Akt. Fantuzzo vd., 2007).

Prososyal Davranış: Bireyin, bir başkasına karşı kendini düşünmeksizin, kişisel çıkarı olmadan, ödül beklemeden yardımını amaçlayan davranışlarda bulunması prososyal davranış olarak adlandırılır (Küçükturan ve Keleş, 2020).



BÖLÜM 2

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim

Sosyal gelişim toplumsal normlara uyum sağlayan, kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2017). Duygusal gelişim ise çocuğun bireysel ve çevresel faktörlerin etkisiyle açığa çıkardığı haz, mutluluk veya korku, sıkıntı gibi durumların görülmesi ve yaşanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Cirhinlioğlu, 2020). Sosyal gelişimin temeli duygusal gelişim sayesinde oluşmaktadır. Duygusal gelişim biyolojik temelli olup olgunlaşma ve öğrenmeyle birlikte oluşmaktadır. Aynı zamanda öğrenme için de sosyal etkileşime ihtiyaç vardır. Duygusal gelişim, sosyal gelişimin temelini oluşturmakla birlikte, sosyal ve duygusal gelişim birbiriyle bağlantılı iki gelişim alanıdır (Şahin, 2022). Bu sebeple genellikle sosyal-duygusal gelişim olarak birlikte adlandırılmakta ve birbirlerini etkilemektedirler.

Sosyal-duygusal gelişim, bilişsel ve fiziksel gelişimin dışında kalan ahlak, vicdan, benlik, aile, arkadaş ve toplumsal ilişkileri içinde barındıran geniş bir alanı kapsamaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuğun ailesinden uzaklaşarak, okul öncesi eğitim kurumlarıyla tanışmasının etkisiyle sosyal duygusal gelişim önemli bir gelişme göstermektedir. Yapılan araştırmalar çocuğun sosyal-duygusal gelişimi desteklenerek oluşabilecek olası zorbalık ve şiddet olaylarının önlenebileceğini ve sosyal duygusal becerilerin koruyucu bir görevi olduğunu göstermektedir. Sosyal duygusal gelişimin ailede başlayarak okullarda akranları ve öğretmenleri başta olmak üzere diğer insanlarla kurulan iletişimle birlikte gelişim gösterdiği söylenebilir. Özellikle çocukluk döneminde bireyin kendini tanımasına, oyun ve iletişim becerilerinin artmasına katkısı bulunmaktadır (Boyacı, 2020).

Sosyal-duygusal gelişim özellikleri çocuğun duygularını doğru bir şekilde ifade edebilme, toplum kurallarına uygun davranışlarda bulunma ve sosyal yapıya uyum gösterebilme becerilerini içermektedir. Çocuğun sosyal-duygusal gelişim özellikleri bakımından sağlıklı iletişim, paylaşım ve yaşam deneyimlerinin oldukça önemi vardır

(Atlı ve Baran, 2020). Çocuğun sosyal çevreye uyum sağlaması ve sosyal yaşamında etkin olabilmesi için sosyalleşmeye ihtiyacı vardır (Günindi, 2010). Sosyalleşme, bireyin toplumsal değerleri ve normları içselleştirerek sosyal bir bireye dönüşmesi olarak tanımlanabilir (Koyutürk Koçer ve Gültekin Akduman, 2021). Okul öncesi dönem, sosyal gelişimin temellerinin atıldığı çocuğun sosyal gelişimi açısından oldukça önemli bir dönemdir. Okul öncesi dönemin gelişim görevleri arasında sosyal beceriler ve prososyal davranışlar yer almaktadır. 0-6 yaş döneminde öğrenilen sosyal beceriler yaşamın ileriki yıllarında sosyal konum, okula uyum ve akademik başarı gibi birçok alana etki edecektir (Gülay Ogelman, 2016).

Sosyal gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlayan bireyler başkalarıyla olumlu ve başarılı ilişkiler kuracak ve sosyal çevresini geliştirmek için çaba sarf edecektir. İçinde bulunduğu sosyal ortamda iş birliği yapma, yardımlaşma, paylaşma, duygularını ve düşüncelerini içinde bulunduğu kültürün normlarına uygun şekilde ifade etme gibi sosyal etkileşim becerileri; sırasını bekleme, kurallara uyma, konuşmayı başlatabilme, kendini tanıtma, iş birliği yapma, özür dileme, teşekkür etme gibi kişilerarası ilişkileri yönetme becerileri, sosyal problemlerin farkına vararak çözüm üretmek ve problemlerle baş edebilmek için çeşitli stratejiler geliştirebilme gibi sosyal bilişsel becerileri kazanacaktır. Kendi istek ve ihtiyaçlarıyla toplumun istek ve ihtiyaçları çeliştiğinde arada bir denge kuracak ve toplumsal yaşama uyum gösterecektir. Kültürel ve toplumsal değerleri geliştirmeye çalışan, toplumla barışık, içinde bulunduğu kültüre değer veren bireyler huzur, refah ve uyum içinde gelişmeye devam edecektir. Bütün toplumların ortak gayesi de sosyal açıdan gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmak için erken çocukluktan başlayarak bireylerin kendi istek ve ihtiyaçları ile içinde bulundukları toplumun norm ve beklentileri arasında denge sağlayabilecek davranışları kazanabilmesi ve sosyal gelişimin desteklenmesi bireyin ve toplumun gelişimi için şarttır (Gülay Ogelman, 2016; Yazıcı ve Çetin, 2020).

2.1.1 Sıfır-İki Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri

Bebekler doğduğunda dış dünyaya tepki olarak gülümseme davranışı gösterirler fakat bu durumu gerçek bir sosyal uyarıcı olan gülümseme ile karıştırmamak gerekir.

Çünkü bu durum merkezi sinir sisteminden kaynaklanan bir çeşit reflektir. Bebeğin yaklaşık üç aylık olduğunda anne babaya, insan yüzlerine, tanıdık eşyalara gülümsemesi sosyal bir anlama sahiptir. Dört ve altı ay arasındaki dönemde bebek diğer insanlarla birlikteyken mutlu olur ve sosyal temas kurmak için sesler çıkararak gülümser. Tanıdık olan ve tanıdık olmayan yetişkinleri ayırt eder. Nesne devamlılığının kazanılması, bebeğin bağıllık ilişkisi geliştirmesinde kritik bir beceridir. Bebek, altı ve sekiz ay içinde yavaş yavaş bağıllık ilişkisi geliştirir. Tanıdığı kişilere daha çok gülümsemeye başlar ve tanıdığı kişilerin yanında kalmak ister. Yaklaşık yedinci aydan sonra yabancılara karşı heyecan ve ağlama tepkileri göstermeye başlarlar. Yabancı korkusu/kaygısı olarak adlandırılan bu durum bağıllık ilişkisinin doğurduğu en önemli sonuçtur. Altı ile sekizinci aydan 18-24 aya kadar olan sürede bağıllık açıkça görülür ve bu dönemde bebekler ayrılık kaygısı yaşarlar. Bu durum bebeğin, annesi veya bağıllık geliştirdiği yetişkin gözü önünde olmasa bile onun yok olmadığını hâlâ var olduğunu anladığını yani nesne devamlılığı kazandığını gösterir (Cirhinlioğlu, 2020; San Bayhan ve Artan 2011). Bebek yaşamın ikinci yılında birçok açıdan bağımsız hale gelerek hızlı bir gelişim gösterir. İki yaş çocuğu bağımsız bir birey olduğunun farkına varmaya başlar ve heyecanlarını göstermeye, kendini kanıtlamaya çalışır. Yetişkinlerle birlikte basit etkinliklerde bulunabilir. Artık edilgenlikten çıkarak aile etkinliklerine katılan ve sosyal ilişki kurabilen aktif bir üye haline gelir (Yavuzer 2017).

2.1.2. Üç-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri

Bu yaş grubundaki çocuklar başkalarından bağımsız olarak bir şeyler başarma çabası içine girerler (Cüceloğlu, 2015). Üç yaş itibariyle çocukta merak, cesaret, rekabet duygularında artış yaşanır ve yeni işlere, deneyimlere ilgi duyar. Çocuktaki yabancı korkusu/kaygısı azalır, anne babadan kolayca ayrılabilir ve daha bağımsız olmaya başlar. Aynı zamanda çevresince kabul görmeyen duygularını ve dürtülerini kontrol altına alma çabası içine girer. Dört yaş çocuğunun kurallara uyma eğilimi artar, basit sorumluluklar alabilir. İş birliği yapabilir. Küçük bir grupla birlikte oyun oynayabilir. Soru sorma dönemi en yüksek seviyededir. Kendi isteğine göre hareket etmek ister ve inatçılık davranışı gösterebilir. Öfkelerini sözel olarak ifade etmeye başlar. Beş yaş çocuğu önceki yaşlara göre artık daha fazla bağımsızdır. Kendini daha

iyi ifade eder ve kendi haklarını koruyabilir. Duygularını kontrol edebilir ve duygusal yönden yeterince dengelidir. Bu yaş grubunda hayal ile gerçeği, doğruyla yanlış birbirinden ayırt etmeyi öğrenir. Sosyal kuralların sebeplerini anlamaya başlar. Arkadaşlarını kendi seçer. Arkadaşlarının duygularını paylaşır, anlar ve sıkıntılarını gidermeye çabalar. Diğerlerinin farklı bakış açısına sahip olabileceğini kavrar. Paylaşmayı, sıra beklemeyi öğrenir. Görev anlayışı gelişir ve bazı sorumlulukları üstlenerek başladığı işi bitirebilir. Altı yaş çocuğu kendini daha iyi tanımaya, duygularını, becerilerini kavramaya başlar. Kendisinden beklenen rollerin neler olduğunu anlayarak yerine getirmeye çalışır. Başkalarının konuşmalarını dinler ve konuşulan konu hakkındaki düşüncelerini söyler. İsteklerini erteleyebilir. Saldırgan duygularında azalma görülür. Başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenir. Problemlerini sözel yöntemlerle çözebilir. Arkadaş grupları ile kurallı ve karmaşık oyunlar oynar. Mizah duygusunu geliştirerek bulmaca, şaka gibi mizahi ifadeler kullanır. Çevresindeki kişilere, olaylara karşı ilgilidir ve oldukça meraklıdır. Çocuğun merak ettiği konular üzerine onunla konuşulduğunda ve ilgi alanları çevresinden destek gördükçe çocuk yaşamının sonraki yıllarında bu enerjisini öğrenmek ve araştırmak için kullanacaktır. Bu yaş grubundaki çocukların duygu ve davranışlarının onay görmesi çocuğun özgüven gelişimi bakımından önemlidir (Cirhinlioğlu, 2020; Ekinci Vural, 2018).

Üç ile altı yaş dönemi, çocuğun sosyalleşme deneyimleri yaşadığı oldukça önem taşıyan bir dönemdir. Çocuğun bu dönemde yaşadığı deneyimler yaşamının sonraki yıllarındaki sosyal ilişkileri için temel oluşturacaktır. Bu dönemde çocuk, insan ilişkilerini ve toplumsal ortamda nasıl hareket etmesi gerektiğini kavramaya başlar. Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun ilk toplumsal tecrübelerini yaşadığı yerler olup bu tecrübeler çocuğun sosyal yaşamı bakımından oldukça önem arz etmektedir (Ekinci Vural, 2018). Ebeveyn ve öğretmenler çocuğun bu dönemdeki sosyalleşme deneyimlerinin ne kadar önemli olduğunun farkına varmalı ve çocuğu bu alanda desteklemelidir. Bu yaş dönemindeki çocukların sosyal-duygusal gelişimini destekleyici tavsiyelere aşağıda yer verilmiştir (Cirhinlioğlu, 2020);

–Çocuğun paylaşma, iş birliği, yardımseverlik gibi olumlu sosyal (prososyal) davranışlarını mükafatlandırılmalı ve bu davranışları konusunda çocuklara doğru bir model olunmalıdır.

–Çocuğun bağımsızlık duygusunu kazanabilmesi için temizlik, giyinme, yemek yeme gibi öz bakım davranışlarını kendisinin yapmasına fırsat tanınmalıdır.

–Ev işlerine yardım etmesi için çocuk cesaretlendirilmelidir. Örneğin, çocuk yemek masasını hazırlamaya yardımcı olabilir.

–Çocuğa diğer çocuklarla oynaması, yetişkinlerle bir arada olması için imkân tanınmalı ve taklit edebileceği, model alabileceği, sosyal ortam ve ilişkiler sağlanmalıdır.

–Çocuğa yaşına göre yapabileceği sorumluluklar verilmeli ve çocuk bu sorumlulukları yerine getirdiğinde takdir edilmelidir.

–Aile içinde dengeli bir duygusal etkileşim sağlanmalıdır.

–Çocuğa yeterince sevgi gösterilmeli fakat aşırı düşkünlük gibi davranışlardan da kaçınılmalıdır.

–Çocuk, başka çocuklarla kıyaslanmamalıdır.

–Çocuğun duygularını anlamasına, ifade etmesine destek olunmalı ve söyledikleri dinlenilmelidir.

–Çocuğun yaptığı yanlış davranışların neden yanlış olduğu çocuğa açıklanmalıdır.

–Çocuğun olumsuz davranışını ortadan kaldırmanın yolu bu davranışın onaylanmadığını göstermektir. Dikkati çocuğun olumsuz davranışına değil olumlu yönlerine çekerek olumlu davranışlarını desteklemek en doğru yoldur.

–Hayal ile gerçeği yeni ayırt etmeye başlayan çocuğun aşırı abartılı hayali öykülerine dikkat çekilmemelidir. Bu tür masallar normal şartlarda çocuğun zengin ve sağlıklı bir hayal dünyasına sahip olduğunu gösterse de bu durum aşırı abartıldığında çocuğun kendini güçlü ve büyük hissetmek amacıyla bu yollara başvurduğunun yani kendine güvensizliğinin de bir göstergesi olabilmektedir.

–Çocuğun görünüşü ve davranışları hakkında olumsuz konuşmalardan kaçınılmalıdır. Çünkü çocuk başkalarının kendisi hakkındaki görüşlerinden etkilenir ve kendisi ile ilgili oluşturduğu izlenimler çocuğu hayatı boyunca etkileyebilir. Çocuğa söylenen olumlu sözler kendisi hakkında olumlu düşünmesine ve sosyal beceriler geliştirmesine katkıda bulunur.

–Çocuğun bir bitki, çiçek yetiştirmesine imkân sağlanabilir. Bir bahçe hazırlayarak ya da bir saksı içerisinde bitkileri yetiştirerek çocuğa bitkileri ekme, sulama, bakım gibi sorumluluklar verilebilir.

–Çocuğun hayali oyunlar oynamasına engel olunmamalıdır. Çünkü bu hayali oyunlar sayesinde çocuk sevgi, öfke, korku gibi duygularını tanıyarak bir arada yaşamasını öğrenir. Aynı zamanda sıra bekleme, dinleme, başkalarının yaptıklarına saygı gösterme gibi sosyal becerilerini geliştirir.

2.2. Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Temel Kavramlar

Aşağıda sosyal-duygusal gelişim ile ilgili olan benlik, mizaç, empati, sosyalleşme, sosyal yeterlilik, sosyal beceri, sosyal biliş, prososyal davranış, duygu, duygusal zekâ, duygusal beceriler, duygusal yeterlilik, duygu düzenleme, duygusal biliş kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir.

Benlik: Kişinin varoluşu ve kendisi ile ilgili farkındalık sahibi olduğu algıları olup aynı zamanda bireyin, “ben” veya “benim” olarak kendi ile ilgili ifade ettiklerinden oluşmaktadır (MEB, 2015).

Mizaç: Çocuğun dünyayı algılama şeklini ve yaklaşımını düzenleyen, doğuştan getirmiş olduğu özellikleri içeren, yaptığı şeyi ne biçimde yaptığı ile ilgili genetik, biyolojik, yapısal temele dayanan tavır ve davranış biçimleri mizaç olarak adlandırılır. (Küçükturan ve Keleş, 2020).

Empati: Bireyin karşısındaki kişinin duygularına karşı oluşturduğu eş duyum empati olarak isimlendirilir. Empatinin gelişebilmesi için çocuğun ben ve başkaları kavramlarını bilişsel olarak kavrayabilmesi gerekir. Çocuk bu bilişsel olgunluğa ulaştığında kendi duygu düşüncelerinin başkalarının duygu düşüncelerinden farklı olabileceğini anlar ve karşısındaki kişinin rolünü alıp olayları onun gözünden değerlendirebilir (Aydın, 2010).

Sosyalleşme: Bireyin yaşadığı toplumda kabul gören yaşam biçimleri içindeki değerlere ve kurallara uygun beceriler, davranışlar sergileyerek içinde bulunduğu topluma uygun olarak yaşayabilmesi sosyalleşmedir (Atay, 2017).

Sosyal Yeterlilik: Bireyin belirlenmiş bir görev ya da durumdaki performansının genel kalitesi hakkında sosyal yargı bildiren performansının uygunluğunu gösteren genel bir değerlendirmedir (Küçükturan ve Keleş, 2020).

Sosyal Beceri: Bireyin başkalarıyla etkileşim içinde olup iletişim kurması ve iletişimi devam ettirebilmesi, problem ya da çatışma çözebilmesi, güç durumlarla baş edebilmesi, karar vermesi ve uygulayabilmesi, atılganlık, paylaşma, iş birliği yapma, yaşlıları ile bir arada olma gibi nitelikleri sosyal beceri olarak adlandırılır (Atay, 2017).

Sosyal Biliş: Çocuğun veya bireyin diğer insanları zihninde nasıl tanımlayıp değerlendirdiği ile ilgili zihinsel süreçler sosyal biliş (kognisyon) olarak adlandırılmaktadır. Yani sosyal biliş, çocuğun başka insanların duygularını, düşüncelerini, bakış açılarını nasıl anlamlandırdığı ile ilgilenir (Aydın, 2010).

Prososyal Davranış: Prososyal davranışlar başkalarını korumak, paylaşmada bulunmak, iş birliği yapmak gibi başkalarına karşı saygı ve özen göstererek yapılan gönüllü davranışlardır (Slavin, 2017).

Duygu: İnsanın dış dünyada gelişen durumlar karşısında iç dünyasında oluşan tepkileridir. Belirli bir uyaran karşısında tutarlı olan, devamlılık gösteren güdüler ve değerler ile ilgili uyarım şekli duygu olarak isimlendirilir (Atay, 2017).

Duygusal Zekâ: Çocuğun başkalarının duygularının farkına varabilmesi ve kendi duygularını keşfederek olumsuz duygularına hâkim olabilme becerisidir (İnce Sezer, 2022).

Duygusal Beceriler: Erken çocukluk döneminde kazanılması gereken duygusal beceriler uyumu teşvik ederek çocuklara sosyal ilişkiler sağlar ve duyguların başarılı bir şekilde birbiriyle etkileşim içine girerek anlama, tanımlama, ifade etme gibi belirli boyutlarını içine alan birden çok beceriden oluşmaktadır (Saarni,1999; Akt. Koyutürk Koçer ve Gültekin Akduman, 2021).

Duygusal Yeterlilik: Çocuğun kendi duygularını tanıyıp kabul edebilmesi; duygularını ifade edebilmesi ve bu duyguları ile başa çıkabilmesi durumu duygusal yeterliliktir (İnce Sezer, 2022).

Duygu Düzenleme: Birey, hedeflerini gerçekleştirirken duygusal tepkilerinin (zamanlama ve yoğunluk açısından) izlenip değerlendirilmesi ve değiştirilmesinden sorumlu olan iç ve dış süreçler duygu düzenlenmesi olarak tanımlanır. Duygu düzenlenmesi, insanın kişisel ve sosyal amaçlarını yerine getirirken duygu durumlarını nasıl yönettiği ile ilgilenir (Küçükturan ve Keleş, 2020).

Duygusal Biliş: Belirli duygular, ruh halleri veya motivasyonlar olarak duygusal faktörlerden etkilenen düşünceler duygusal biliş olarak adlandırılır (Thagard, 2006; Akt. Koyutürk Koçer ve Gültekin Akduman, 2021).

2.3. Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Kuramlar

Aşağıda sosyal duygusal gelişim ile ilgili olan kuramlardan Erik Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramına, Sosyal Öğrenme Kuramına, Sosyal Bilişsel Kurama ve Psikanalitik Kurama yer verilmiştir.

2.3.1. Erik Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

Erikson Psikososyal gelişim kuramında psikososyal gelişimi sekiz evrede incelemiştir. Erikson'a göre birey her bir evrede psikolojik çatışmalarla karşılaşır. Bu çatışmalar uygun yaşantısal deneyimlerle çözülürse birey evreyi olumlu bir şekilde atlatır. Bir evrede çözülmemeyen çatışmalar ise sonraki evrelere aktarılır (Kılıçgün, 2019).

Erik Erikson'un psikososyal gelişim evreleri aşağıda açıklanmıştır:

Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 Yaş)

Bu dönemde anne-baba veya bebeğe bakım veren kişiler, bebeğin temel ihtiyacı olan beslenme, korunma, rahatlık, sevgi ve ilgi görme ihtiyaçlarını zamanında karşılarlarsa bebek çevresine karşı güven duygusu geliştirir. Bebeğin bu temel ihtiyaçları zamanında karşılanmazsa bebekte çevresine karşı bir güvensizlik duygusu gelişir (Yazgan İnanç vd., 2015).

Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (1-3 Yaş)

Çocuklar bu dönemde, kendi başına yürüme, dışkılarını kontrol etme, bağımsız yemek yeme ve konuşma becerileri kazanır. Çocuğun çevresini keşfetme ve bağımsızlık duygusu geliştirme becerileri çok fazla kısıtlanırsa çocuklar kendi yeteneklerine karşı kuşku ve utanç duyarlar (Kılıçgün, 2019; Yazgan İnanç vd., 2015). Bu dönemde çocuğun bağımsız hareket etme girişimleri desteklenerek sağlıklı sınırlar çizilmelidir.

Girişimciliğe Karşı Suçluluk (3-6 Yaş)

Okul öncesi döneme karşılık gelen bu dönemde çocuklar daha fazla bağımsız hareket etme becerisi geliştirmektedir. Bu dönemde çocuk çevresindeki bireylerle daha yakın ilişkiler geliştirmekle birlikte giderek daha fazla sosyal ilişkiler geliştirmektedir. Çocuklar merak ve araştırma duygusuyla çeşitli girişimlerde bulunurlar. Çocuğun çevresindeki yetişkinler tarafından engellenmesi, yanlış eğitim yöntemleri çocuğu suçluluk duygusuna yöneltir. Bu dönemde çocuğun girişimleri desteklenmeli ve çocuğun artan merak duygusuyla sorduğu sorulara uygun yanıtlar verilmelidir (Can, 2014; Selçuk, 2005).

Başarmaya Karşı Değersizlik (6-12 Yaş)

Bu evrenin ortaya çıkmasında okula başlamanın etkisi büyüktür (Bee ve Boyd, 2009). İlkokul yıllarına denk gelen bu dönemde çocuklar kendilerini akranlarıyla sosyal ve akademik açıdan kıyaslayarak doyuma ulaşmak ister. Çocuklar

çevresindekileri tarafından beğenilme ve takdir edilme ihtiyacı içerisindedir. Çocukların bu ihtiyacı sağlıklı karşılanmadığı takdirde başarılı olma duygusu yerine değersizlik duygusu geliştirirler. Bu dönemde çocuklara yeteneklerine uygun sorumluluklar vererek kendilerini başarılı bireyler olarak algılamalarına destek olunmalıdır (Can, 2014).

Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası (12-18 Yaş)

Ergenlik dönemine denk gelen bu dönemde fiziksel değişimler, mesleki seçimler yapma, yetişkine yakın bir cinsel kimliğe ulaşma ve yeni değerler arayışı görülmektedir (Bee ve Boyd, 2009). Bu dönemde genç bir kimlik kazanma arayışı içine girer. Kimlik kazanma bireyin kendiyle ilgili olumlu bir benlik geliştirmesidir. Kendi ilgi ve yeteneklerine uygun bir kimlik kazanan genç kendine özgü değerler ve inançlar sistemini oluşturarak kişisel ve mesleki planlar yapabilir. Kimlik karmaşası ise, gencin geleceğe yönelik planlarının olmamasını kararsızlık yaşamasını ifade eder. Bu dönemde gence başarılı rol modeller gösterilerek, farklı toplumsal rolleri araştırmasına fırsat verilmelidir (Can,2014).

Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (Genç Yetişkinlik)

Bu dönemde birey başkalarıyla yakın ilişkiler, dostluklar kurar. Kişinin yaşamında karşı cinsle ilişkiler, evlilik konuları gündeme gelir. Bu dönemi sağlıklı geçiren birey güvenli şekilde sever ve sevilir. Bu dönemi sağlıklı atlatamayan birey başkalarıyla dostluk ilişkisi kurmada güçlük çeker ve yalnızlaşır (Senemoğlu, 2020). Başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için birey cesaretlendirilmeli ve bu hedeflerini gerçekleştirebilecekleri etkinlikler düzenlenmelidir (Can, 2014).

Üretkenliğe Karşı Durgunluk (Yetişkinlik)

Erikson'a göre üretmek gelecek kuşaklara yardım ve rehberlik etmektir. Bu dönemde bireyin işinde başarılı olması, kendi için ve toplum için faydalı işler yapması bu dönemi üretken geçirmesini sağlar. Bu dönemde bireyler bilim, sanat, meslek, çocuk yetiştirme gibi alanlarda üretken olmak istemektedirler. Bu üretkenlik halini sağlayamadıklarında pasif ve kendine dönük olurlar (Yıldırım, 2015).

Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (Yaşlılık)

Yaşlılık olarak adlandırılan bu dönem bireyin geçmiş yaşantılarını gözden geçirip değerlendirmesini içermektedir. Birey geçmişe dönüp baktığında yanlış kararlar aldığını veya yaşamları ile ilgili beklentilerini gerçekleştiremediğini gördüğünde umutsuzluk duyguna kapılır. Eğer birey geçmiş yaşantılarından memnunsa ve yaşamı tam anlamıyla olduğu gibi kabul edebiliyorsa benlik bütünlüğüne ulaşmış demektir (Yıldırım, 2015).

2.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kavramını ilk kez 1947 yılında Julian Rotter kullanmıştır (Korkmaz, 2014). Rotter'a göre insan davranışlarının sebeplerinin anlaşılması ilkel hayvanlara göre daha zordur. Rotter, insanların belirli ortamlarda nasıl davranacağını kestirmek amacıyla insan kişiliğini davranış potansiyeli, beklenti ve pekiştirme değeri olmak üzere üç temel kavramla incelemiştir (Burger, 2006):

Davranış Potansiyeli: Davranış potansiyeli, belli bir ortam içinde belli bir davranışın açığa çıkma ihtimalidir.

Beklenti: Beklenti, belirli bir davranışa yönelik genellikle daha önceden yaşanılan tecrübelere dayalı olarak kestirimde bulunmaktır.

Pekiştirme Değeri: Pekiştirme değeri, bir pekiştireci diğer bir pekiştirece tercih etme oranımız olarak tanımlanmaktadır.

Rotter, insanın yaşamına etki eden deneyimleri etkiyebilme becerisine sahip olduğunu ancak dışsal uyarıcılar ve pekiştireçlerin de bireyin davranışlarını etkileyebilme gücüne sahip olduğunu belirtmiştir. Pekiştireçler, insanlar tarafından içsel denetim odağı ve dışsal denetim odağı olarak iki biçimde algılanmaktadır (Korkmaz, 2014). İçsel denetim odaklı kişiler, çevrelerinin kendi denetimleri altında olduğunu düşünürler ve istedikleri zaman yaşamlarını istedikleri yöne çekebilecekleri inancına sahiptirler. Dışsal denetim odaklı kişiler ise çevrelerinde olup biten olayları etkilemekte kendilerini yetersiz olarak görmektedir ve yaşamlarını değiştirmek için ellerinden gelen bir şey olmadığı inancına sahiptirler (Cüceloğlu, 2015).

İlgili araştırmalar incelendiğinde dışsal denetim odaklı insanların başarı oranlarının daha düşük, içsel denetim odaklı insanların ise başarı oranlarının daha yüksek çıktığı görölmüştür. Bu doğrultuda eğitim alanında bireysel gelişimin gayelerinden biri de içsel denetim odaklı insanlar yetiştirilmesi olmalıdır (Korkmaz, 2014).

2.3.3. Sosyal Bilişsel Kuram

Albert Bandura tarafından geliştirilmiş olan sosyal bilişsel öğrenme kuramı, gözlem yoluyla öğrenme kuramı olarak da bilinmektedir. Bandura gözlem yoluyla öğrenme kuramını sistemli bir bütünlüğe ulaştıran ilk psikolog olarak bilinmektedir. Bandura insan davranışlarının yalnızca pekiştirme yöntemiyle değil davranışsal, çevresel, bilişsel etkenlerin karşılıklı etkileşimi yoluyla açıklandığını belirtmiştir (Yıldırım, 2015).

Sosyal öğrenmede bireyin başka insanları gözlemleyerek öğrenmesi temel unsurdur. Birlikte öğrenmede öğrenen ve öğreten insanların etkileşim halinde olması, öğrenen kişiye gözlem, taklit ve bilişsel fonksiyonlar geliştirmek için imkanlar sağlanması gerekmektedir. Öğrenmenin etkili olabilmesi için öğrenen kişinin model alma ve gözlemlediği davranışı taklit edebilme yeteneğine sahip olması gereklidir. Gözlemlenen davranış sona erdiğinde modelin aldığı ödöl veya ceza gözlemleyen bireyin o davranışı taklit edip etmememe durumunu etkiler (Korkmaz, 2014).

Aşağıda sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel kavramlarından olan model almayı kolaylaştıran faktörlere yer verilmiştir (Aydın, 2016; Yıldırım, 2015);

Dolaylı Pekiştirme: Modelin davranışı olumlu bir şekilde pekiştiriliyorsa model alan kişinin aynı davranışı yapma olasılığı artar.

Dolaylı Ceza: Modelin davranışı ceza ile sonuçlanması model alan kişinin aynı davranışı yapma olasılığını düşürür.

Dolaylı Güdülenme: Model alınan davranış olumlu bir şekilde sonuçlanıyorsa gözlemleyen kişi o davranışı yapmak için istekli hale gelir.

Dolaylı Duygu: Çevremizdeki insanların duygusal tepkilerini gözlemleyerek benzer duyguya sahip oluruz. Örneğin; çocuk annesinin köpekten korktuğunu gördüğünde köpeğe karşı bir korku duygusu geliştirebilir.

Model Özellikleri: Model alınan kişinin özellikleri gözlemcinin özelliklerine ne kadar benzerse gözlemcinin de aynı davranışları yapma olasılığı artar. Modelin başarılı, güçlü bir birey olması taklit edilme olasılığını artırmaktadır.

Sosyal Bilişsel Kuramın dayandığı temel ilkeler şu şekildedir:

Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura, insanın davranışını etkileyen üç faktör olduğunu belirtmektedir. Bunlar; bireyin davranışı, bireysel faktörler ve çevredir. Bu üç faktör birbirini etkileyerek bireyin sonraki davranışını ortaya çıkarmaktadır. Çevre davranışı; davranış da çevreyi etkileyebilir. Birey içinde bulunduğu çevreden etkilenir ve içinde bulunduğu çevreyi etkiler (Korkmaz, 2014; Yıldırım, 2015).

Sembolleştirme Kapasitesi: İnsanın gözlemlediği davranışı zihnine kaydetmesi, zihninde şema oluşturmaktır. Henüz meydana gelmemiş olaylar sembolik olarak düşünülür, zihinde test edilir (Aydın, 2016; Yıldırım, 2015).

Öngörü Kapasitesi: Geçmiş yaşantılarımızdan yola çıkarak gelecek ile ilgili tahminde bulunabilme ve plan yapabilme kapasitesidir. Düşünme etkinliği eylemden önce geldiği için insanlar ileriye düşünüp öngöründe bulunabilmelidir. Ancak bu şekilde öngöründe bulunabilen insanlar ileri görüşlü olabilirler (Senemoğlu, 2020; Yıldırım, 2015).

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: İnsanlar sadece kendi davranışlarının ve yaşantılarının sonuçlarıyla değil başka insanların deneyimlerini gözlemleyerek de birçok şey öğrenirler. İnsanın başka insanların davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenmesi dolaylı öğrenme kapasitesi olarak isimlendirilmektedir (Senemoğlu, 2020; Yıldırım, 2015). Örneğin, annesinin elini sobada yakıtığını gören çocuk sobaya yaklaşırken daha dikkatli olabilir.

Öz Düzenleme Kapasitesi: İnsan, gerçekleştireceği faaliyetlerde kendi yetenek ve kapasitesi üzerine düşünüp bu doğrultuda kendi davranışlarını yönlendirme ve kontrol edebilme yetisine sahiptir (Aydın, 2016).

Öz Yargılama Kapasitesi: Bireyin kendi fikir ve davranışlarını değerlendirip yargıda bulunabilmesine öz yargılama kapasitesi denilmektedir. Bireyin öğrenme sürecinde kendi potansiyeli ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapabilmesi oldukça önemlidir ve bu durum özyeterlik kavramıyla açıklanmaktadır (Korkmaz, 2014).

2.3.4. Psikanalitik Kuram

Sigmund Freud' a göre kişilik id, ego ve süperego olmak üzere üç yapıdan oluşmaktadır. Her sistem farklı özelliklere sahiptir. Davranış bu üç sistemin etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2003).

İd

İd kişiliğin en ilkel boyutunu oluşturmaktadır. İd doğuştan getirilen temel fizyolojik ihtiyaçlardan (açlık, susuzluk, cinsellik, acıdan kaçınma, haz) oluşmaktadır (Aydın, 2003). Haz ilkesine göre çalışan id, dürtülerin kontrolü altındadır ve ihtiyaçları hemen karşılamaya yönelim gösterir (Yazgan İnanç vd., 2015).

Ego

Kişiliğin ikinci boyutunu oluşturan ego ihtiyaçlarını topluma uygun normlarla karşılamaya çalışır (Yazgan İnanç vd., 2015). Kişiliğin bilinçli ve gerçekçi tarafı olan ego, idin dürtülerini kabul edilebilir davranışlara dönüştürerek yönetmektedir. Ego, idin istekleri ve süperegonun taleplerini uzlaştırma görevi görür (Kılıçgün, 2019).

Süperego

Üçüncü ve son kişilik boyutu olan süperego, kişiliğin en iyi mükemmel olmasını sağlama amacı güderek bireyi saygın, topluma yarar sağlayan amaçlara yöneltir. Süperego, sosyal ilişkiler içinde toplumun değer yargıları doğrultusunda kültürel alışkanlık ve kuralların benimsenmesidir. Aşırı koruyucu ve baskıcı tutum sergileyen yetişkin tutumları süperegoyu olumsuz etkileyerek çocukta zayıf bir süperego oluşturur. Böylece bu tutumla yetişen kişiler sıklıkla bencil davranışlarda bulunur ve suç işlemeye yatkın olurlar (Aydın, 2003).

Freud psikoseksüel gelişim dönemlerini oral, anal, fallik, gizil (latent) ve genital dönem olmak üzere beşe ayırmıştır ve psikoseksüel dönemlerini vücudun belirli organları ile tanımlamıştır. Aşağıda psikoseksüel gelişim dönemleri sırasıyla verilmiştir.

Oral Dönem: Doğumdan sonra bir ya da bir buçuk yıllık süreyi kapsayan oral dönemde ağız çevresi önemli bir haz bölgesidir. Bebek bu dönemde emme, yeme, ısırma, eline geçirdiği tüm nesneleri ağzına götürme eğilimi gösterir (Akyol, 2006; Yazgan İnanç vd., 2015). Bu dönemde bebek annesiyle güven ve sevgiye dayalı bir ilişki yaşarsa kendisine ve diğer insanlara karşı güven duygusuna sahip olur (Yıldırım, 2015).

Anal Dönem: Bu dönemin ilgi odağı anüs bölgesidir. Freud annenin bu dönemdeki tuvalet eğitimindeki tutumunun çocuğun ileriki yaşlardaki karakter yapısını etkilediğini belirtmektedir. Anne tuvalet eğitimi sırasında katı ve baskıcı bir tutum sergilerse çocuğun ileriki yaşlarında inatçı, cimri, kararsız, kural tanımayan, dik kafalı, katı görüşlü olma gibi özellikler kazanmasına sebep olabilmektedir. Bu dönemde anne ve çocuk arasında sağlıklı ilişkiler olursa çocuklar ileride özerk, cömert, yaratıcı, üretken vasıflar taşır (Selçuk, 2005; Yıldırım, 2015).

Fallik Dönem: Fallik dönem cinsel kimliğin olduğu dönem olarak kabul edilir ve bu dönemde libido enerjisi genital bölgeye odaklanır. Bu dönemde çocuklara mastürbasyon davranışı görülebilir. Freud, bu dönemde erkek çocuğun annesine karşı

geliştirdiği hoşlanma duygusuna Oedipus kompleksi, kız çocuğun babasına karşı geliştirdiği hoşlanma duygusuna da Elektra kompleksi adını vermiştir (Akyol, 2006; Topses, 2006). Bu dönemin sağlıklı bir şekilde geçirilmesi için kız çocuğun anneye, erkek çocuğun babayla özdeşim kurması sağlanmalıdır.

Gizil (Latent) Dönem: Gizil dönem 6-12 yaşları arasını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar artık cinsiyet ile ilgili konularla fazla ilgilenmez ve dikkatlerini daha çok oyuna yöneltirler. Oyun gruplarını çoğunlukla hemcinslerinden oluştururlar. Fallik dönemin aksine gizil dönemdeki çocuklar anne babayla özdeşim kurarlar ve hemcinslerine yönelirler. Bu dönemi sağlıklı atlatan çocuklar ergenlik döneminin getirdiği sorunlar ile daha rahat baş edebilirler (Aydın, 2003; Senemoğlu, 2020).

Genital Dönem: Genital dönem 12-18 yaş aralığını kapsamaktadır ve ergenlik dönemine denk gelmektedir. Ergenlik döneminin getirdiği hızlı bedensel değişikliklerle birlikte ergenin içsel cinsel dürtüleri artış göstermektedir. Bu sebeple özellikle cinsel dürtülerden kaynaklanan çatışmalar yeniden gün yüzüne çıkmaktadır. Ergen bu dönemde karşıt cinse ilgi duyma, grup etkinliklerine katılma, meslek seçimi gibi konulara ilgi duymaya başlar (Yıldırım, 2015). Genital dönemdeki ergen, toplumsal değerlere karşı çıkma ve toplumsal değerleri kabul etme düşüncesi arasında gidip gelmektedir. Bu dönem sağlıklı bir şekilde atlatılamaz ise, bireyde aşırı bağımlı veya aşırı bağımsız kişilik özellikleri gelişebilir (Selçuk, 2005).

2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler

Çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde ve yaşama iyi uyum sağlayabilmelerinde sosyal becerilerin rolü büyüktür (Acun Kapıkıran vd., 2006). Sosyal beceri, bireyin bir görevi yerine getirirken başkaları ile olumlu ilişkiler kurması ve bu ilişkileri devam ettirebilmesi için sahip olması gereken akranlarıyla iletişim kurabilme, kendini yönetme, karar verme ve problem çözme becerileridir (Küçükturan ve Keleş, 2020).

Sosyal becerilerin alt boyutları; bireyin kendisi ile ilişkili davranışlar, bireyin sorumluluklarına ilişkin davranışlar ve bireyler arası davranışlar olmak üzere üç boyutta incelenir (Atay, 2017):

Bireyin kendisi ile ilişkili davranışlar: Ahlaki davranış, duygularını ifade edebilme ve kendine yönelik iyimser yaklaşım geliştirmedir.

Bireyin sorumluluklarına ilişkin davranışlar: Sorumluluklarını gerçekleştirebilme, uyarıları hesaba katma, yönergeleri takip etme ve bağımsız şekilde çalışabilmedir.

Bireyler arası davranışlar: Konuşma becerileri, otoritenin varlığını ve geçerliliğini onaylama, iş birliği ve oyun davranışları olarak sıralanabilir.

Sosyal beceriler, insanların toplumca belirlenen rolleri gerçekleştirebilmeleri için sergilemeleri gereken davranışları kapsar. Ama bazı çocuklar bu sosyal becerileri tam anlamıyla kazanamamaktadır. Bu çocuklar yetersiz sosyal becerileri sebebiyle akranlarıyla yeterince etkileşime geçememekte ya da iletişim problemleri ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum akran ilişkilerinin bozulmasına ve çocuğun akranları tarafından reddedilmesine yol açmaktadır. Sosyal becerilerde yetersizliği olan çocuklar hayatları boyunca duygusal-davranışsal alanlarda, kişilerarası ilişkilerde, okul ve iş hayatlarında çeşitli sorunlar yaşayabilmektedir. Bu sorunların önüne geçilebilmek için çocukların sosyal beceri düzeyleri artırılmalı ve toplumla bütünleşmeleri sağlanmalıdır (Avcıoğlu, 2009).

Çocuklar günlük yaşamlarında akranlarıyla veya yetişkinlerle sosyal etkileşimlerinde birçok zorlukla karşı karşıya kalabilmektedir. Sosyal becerilerin sorun çözme boyutunun erken çocukluk döneminde desteklenmesi, çocuğun sosyal problem çözme becerilerini geliştirebilmesini sağlayacaktır. Bu sebeple erken çocukluk eğitim uygulamalarında çocukların akran etkileşimlerinde sergilediği sosyal beceriler, tanı ve değerlendirilme bakımından da önem taşımaktadır. Sosyal becerilerin temeli erken çocukluk döneminde atıldığı için bu dönemde erken tanı çok önemlidir. Çocukların sosyal yetersizliklerinin erken tespit edilmesi ve tespit edilen bu yetersizliklere yönelik eğitsel stratejiler geliştirilerek erken müdahale edilmesi

gerekmektedir. Ayrıca sosyal beceriler öğretilabilir boyutta davranışlar olması sebebiyle akademik başarının da temeli olarak nitelendirilmektedir. Bu sebeple 21. yüzyılda gelişmiş toplumlar, erken çocukluk eğitim programları aracılığıyla toplumun geleceği olan çocukların hem bilişsel hem de sosyal açıdan geliştirilmesi amacıyla tedbirler almaktadır (Yazıcı ve Çetin, 2020).

Mize ve Abell (1996) çocukların sosyal becerilerini desteklemek için öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik birtakım önerilerde bulunmuştur. Bunlar:

- Sosyal ilişkiler ve önemi hakkında çocuklarla konuşmak,
- Problemin çözümü konusunda çocuklara olumlu yaklaşımlar sunmak, gerektiğinde çocuğa destek olmak kaydıyla olabildiğince çocuğun problemlere kendi çözüm yollarını üretmesi için fırsat sunmak,
- Çocuklara akran grupları içinde sorumluluk alarak, akranlarıyla eğlenerek, oyun oynayabilecekleri olanaklar sağlamak ve oyun anında çocuğa olumsuz, tehlikeli davranışlar haricinde müdahalede bulunmamak,
- Saldırganlığa maruz kalmak, akranları tarafından reddedilmek gibi durumlarla ilgili empati becerisini geliştirmektir.

Çocuklar çoğunlukla yaşamın ilk yıllarında doğal yollarla arkadaşlarıyla olumlu etkileşim kurmayı öğrenmektedirler. Fakat bazı çocuklar akranlarını gözlemleyerek sosyal becerileri yeteri kadar kazanamamaktadır. Bu durumdaki çocuklara doğrudan müdahale edilerek farklı yöntemlerle sosyal becerileri kazanmaları sağlanabilir. Öncelikle çocukların hangi sosyal becerileri alanında desteğe ihtiyaç duyduğu tespit edilmeli daha sonra sosyal beceriler sistemli olarak öğretilmeli ve öğrendikleri bu becerileri uygulamalarına destek olunmalıdır. Çocuğun gelişim özellikleri ve gerekli performanslar belirlenerek eğitim programı içine bu kazanımlar dahil edilerek sosyal beceri öğretimi yapılabilir. Sosyal beceri öğretiminde, etkili programlar geliştirmek için uygun öğrenme yöntemlerine yer verilmelidir. Çocuğun doğal ortamında akran grubu ile yer alacağı sosyal beceriler eğitim programlarının hazırlanması sosyal becerilerin aktarımını kolaylaştıracaktır (Acun Kapıkıran vd., 2006; Avcıoğlu, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programında yaş gruplarına göre ayrıştırılmış bir şekilde çocukların sosyal duygusal gelişim özelliklerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın katılımcılarını oluşturan beş yaş grubu çocukların sosyal-duygusal gelişim alanına ait becerileri şu şekilde sıralanabilir:

- Temel öz bilinç duygularını sözlü olarak ifade eder.
- Ev adresini söyleyebilir.
- Ebeveynlerine ait telefon numarasını söyleyebilir.
- Başka insanların duygularını açıklayabilir.
- Görsel materyallerdeki temel duyguları bilir ve isimlerini söyleyebilir.
- Kendine özgü yollarla kendini ifade edebilir.
- Kendine güvenir.
- Kurallara uyum gösterir.
- Gerekli durumlarda kuralları başkalarına anlatabilir.
- Fikir ve düşüncelerini başka insanlarla paylaşabilir.
- Sorumluluklarını yerine getirebilir.
- Bir işi başardığında veya problem çözdüğünde memnuniyet duyduğunu gösterebilir.
- Yeni ve alışık olmadığı durumlara kolay uyum sağlayabilir.
- Yeni tanışmış olduğu insanlarla rahat iletişim kurabilir.
- Amaçlarına uygun davranabilir.
- Duygularını yönetebilir.
- Gerekli durumlarda başka insanlarla empati yapabilir.
- Akranları ile arasındaki problemleri bağımsız olarak çözebilir.
- Gerekli durumlarda liderlik yapabilir.
- Oyun oynarken akranlarının fikir ve önerilerine uyum sağlayabilir.
- Akranlarının olumsuz davranışlarına karşı koyabilir.
- Akranları ile ilişkilerini geliştirmek için yapması gerekenleri açıklayabilir.

2.5. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Uyum

Kişinin kendi iç dünyası ile çevrenin beklentileri arasında bir denge oluşturarak çevresinden gelen etkilere uygun tepki göstermesi ve yeniliklere adapte olabilmesi uyum olarak tanımlanmaktadır (Öz, 1997). Yavuzer (2017) sosyal uyumu, insanın diğer insanlarla uyum içinde olması ve grubunda özgün bir şekilde kendini tanıtabilmesi olarak ifade etmekte ve iyi bir sosyal uyumun gerçekleştiğini gösteren bazı ölçütler olduğunu belirtmektedir. Bu ölçütlere aşağıda yer verilmiştir:

Farklı Gruplara Uyum Sağlama: Hem akranlarıyla hem de yetişkinlerle uyum içinde olan, birbirinden farklı gruplarla ilişki kuran ve onlara uyum sağlayan bireyler sosyal bakımından uyumlu olarak kabul edilir.

Sosyal Tutumlar: Toplum tarafından istendik ve beklendik tutum ve davranışlarla sosyal hayata katılan bireyler sosyal olarak uyumlu kabul edilir.

Kişisel Doyum: Toplumdaki rolüyle diğer insanlarla olan ilişkilerinde yeterli derecede doyum sağlamış olan kişi sosyal açıdan uyumlu olarak kabul edilebilir.

İyi bir sosyal uyumun ortaya çıkmasını engelleyen de birçok unsur vardır. Bunlara aşağıda yer verilmiştir (Yavuzer 2017);

–Sosyal uyum için az motivasyona sahip olmanın sebebi çoğunlukla evde ve ev dışında kazanılan ilk sosyal yaşantıların yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

–Çocukların aile içinde özdeşim kurduğu, model aldığı kişiler bu konuda yetersizse çocukların da ev haricindeki sosyal uyumları önemli ölçüde kısıtlanır.

–Yetersiz sosyal davranışlara sahip olan ailelerde yetişen çocuklar aile ortamı haricinde yüksek düzeyde teşvik edilseler de başarılı bir sosyal uyum sergileyemezler.

–Çocuklar, iyi bir sosyal uyum gösterebilmek için bütün olumsuz durumlara rağmen güçlü bir isteğe sahip olabilirler. Böyle bir durumda çocuklar bu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için küçük bir desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar.

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren yaşama uyum sağlama çabası içinde olurlar. Geldikleri bu yeni dünyaya ve anne-babasına alışmaya çalışırlar. Büyümeye başladıkça da içinde yaşadıkları çevrenin ve toplumun kurallarına uyum sağlamaya başlarlar. Çocukların gerekli uyumu gösterebilmesi, toplumsallaşma ile doğru

orantılıdır (Öz, 1997). Çocuklar yaşam biçimlerini dört ya da beş yaşına kadar belirlerler. Çocukta bu yıllar içinde toplumsallık duygusunun ve gerekli uyum becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Beş yaş civarında bir çocuğun çevresine karşı tutumu öylesine sağlam bir şekilde oluşur ki, çocuk yaşamının sonraki yıllarında da hemen hemen aynı doğrultuda davranış gösterir. Dış dünyayı algılama biçimi sabit kalarak o zamana kadar benimsediği görüş ve düşüncelerin tutsağında kalan çocuk, başlangıçtaki ruhsal düzeneğin işleyişini ve durumdan kaynaklanacak davranışları devamlı tekrarlamaya koyulur. Toplumsallık duygusu bireyin ruh dünyasının kendine özgü sınırlarıyla çevrilir (Adler, 2019).

Toplumsal düzenin sağlıklı bir şekilde işleyişi çoğunlukla o toplumda yaşayan bireylerin sosyal-duygusal uyumlarıyla bağlantılıdır. Bireyler sağlıklı bir sosyal duygusal gelişime sahip oldukları takdirde içinde bulundukları toplumun normlarına uygun tepkiler verebilmektedir. Sosyal duygusal olarak uyumlu bireyler, olumlu ilişkiler kurarak ve başkaları ile iş birliği içerisinde hareket ederek yaşamlarında başarılı ve mutlu olma ihtimallerini artırır. Sosyal becerilerini geliştirmiş, sosyal-duygusal uyumu yüksek olan bireyler; çoğunlukla kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilmekte, ihtiyaç duyduğunda başkalarından yardım isteyebilmekte ve hakkını savunabilmektedir (Sorias 1986; Akt. Güven ve Işık, 2006).

Okul öncesi dönemde çocuklar, akranları ve yetişkinlerle tatmin edici ilişkiler kurarsa okula ve hayata kolay bir şekilde uyum sağlayabilmektedir. Aksi takdirde okul öncesi dönemde akranlarıyla sosyal ilişkilerinde başarılı olamayan çocuklar, akademik başarısızlık, okula karşı olumsuz tutum, sağlık problemleri ve sosyal uyumsuzluk geliştirme gibi birçok problemle karşı karşıya kalabilmektedir (Katz 1995; Akt. Biber, 2012). Çocukların sosyal hayata uyum sağlama becerileri temelden eğitimle birlikte geliştirilebilmektedir. Böylece çocuklar diğer çocuklarla arkadaşça geçinebilmekte ve aynı zamanda temel yaşam becerilerini de edinebilmektedirler (Chen, 2024). Bu doğrultuda temelden başlayarak çocukların sosyal-duygusal uyum becerilerinin geliştirilmesi için gereken özen gösterilmelidir.

2.6. Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Uyumu Etkileyen Faktörler

Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal uyumu etkileyen faktörler; kalıtsal faktörler ile çevresel faktörler olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

2.6.1. Kalıtsal Faktörler

İnsanda 23 çift olmak üzere toplamda 46 adet kromozom bulunur. Kromozomlar, bireyin göz rengi, saç rengi, boyu, vücut yapısı, zekâsı ve mizacı gibi kişisel özelliklerine ek olarak türümüzün bütün üyelerine özgü çeşitli fiziksel gelişim ve doğuştan gelen yanlılıklar gibi durumları kontrol eden genetik bilgileri taşıma yetisine sahiptirler (Bee ve Boyd, 2009). Her kromozomda bulunan 20000 adet genin yapı taşları DNA olarak adlandırılan uzun zincirli moleküllerdir. DNA molekülünün yapısı spiral (sarmal) bir merdivene benzemektedir. DNA molekülüne bireyin yaşam özünü belirleyen genler farklı kombinasyonlarla dizilmiştir ve kalıtsal özellikler burada kodlanmış olarak yer almaktadır (Aydın, 2010).

Anne, baba ve önceki kuşakların taşıdığı özelliklerin yeni kuşaklara geçmesi kalıtım olarak adlandırılmaktadır (Cirhinlioğlu, 2020). Tek yumurta ikizleri dışında her insanda farklı kalıtsal miras mevcuttur. Anne ve babadan aynı sayıda kalıtım özelliği alınır fakat kardeşler arasında bu özelliklerin baskın veya çekinik olmaları açısından farklılıklar vardır. Bu doğrultuda her insanın kendine özgü bir genetik mirası olduğunu söyleyebiliriz. İnsanın zihinsel, bedensel, kişisel, cinsel, ahlaki ve sosyal-duygusal açıdan diğerlerinden farklı davranış ve özellikler taşımasının sebeplerinden biri de insanın soyaçekime bağlı kendine özgü niteliklere sahip olmasıdır (Kulaksızoğlu, 2015).

Kalıtsal özellikler kişiliğin gelişimini çeşitli şekillerde etkilemektedir. Örneğin, beden yapısı ve fiziksel görünüm bakımından aranan niteliklere sahip olmak (güzel, kuvvetli vb.) birey için prestij, başarı ve statü ölçütüdür. Bu özellikleri taşıyan çocuklarda olumlu benlik kavramı gelişecek bu durum da kişilik gelişimi üzerinde olumlu bir etki yaratacaktır. Ayrıca kişiliğin parçası olan ve onu şekillendiren yetenekler de büyük ölçüde kalıtsal olarak gelmektedir. Örneğin, özel yetenekli

veya zeki çocuklar çevresince daha fazla onay görüp mükafatlandırılacaktır. Bu durum da kendilerine güven duymalarına ve saygınlık elde etmelerine sebep olacağı için kişilikleri olumlu yönde etkilenecektir (Cırhinlioğlu, 2020). Aynı zamanda olumlu kişilik nitelikleri ve iyimser duygular çocukların sosyal biliş ile sosyal becerilerini geliştirerek sosyalleşmelerine katkıda bulunur (Chen, 2024). Bireyin kalıtsal özelliklerinin kişilik niteliklerini etkileyebileceğini ve bu doğrultuda da sosyal-duygusal uyum davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceği söylenebilir. Fakat bu etkiyi sadece kalıtım ile sınırlandırmak yanlış bir tutum olacaktır. Kalıtsal ve çevresel faktörlerin birleşimiyle birlikte bireyde sosyal-duygusal uyum davranışları ortaya çıkmaktadır.

2.6.2. Çevresel Faktörler

Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal uyuma etki eden çevresel faktörler; aile, akranlar ve arkadaşlık ilişkileri, okul ve öğretmen, kitle iletişim araçları ve medya olarak ele alınmıştır.

2.6.2.1. Aile

Çocuk için ilk sosyal çevre aile ortamıdır. Aile, toplumun küçük bir örneğini oluşturduğu için aile dinamikleri çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir etkendir (Gülay Ogelman, 2016). Sosyal uyum ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar, ailenin çocuğu etkileyen oldukça önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ailesinde demokrasi ve ilginin bir arada olduğunu görerek yetişen çocuklar özgür, aktif ve arkadaş ilişkilerinde başarılı olmaktadır. (Yavuzer, 2017).

Aile, sosyal ilişkilerin gösterildiği bir sahneye benzemektedir. Bu sahnede çocuk, sosyal ilişkileri tüm yönleriyle gözlemleyip yaşamaktadır. Çocuk, sosyal ilişkileri belirleyen iş birliği, anlaşma, bağlılık, gibi olumlu özellikleri aile ortamında kazanır. Çatışma, fikir ayrılığı gibi olumsuz durumlarda nasıl bir tutum sergileyeceğini de ailede öğrenir. Çocuk özellikle okul öncesi dönemde anne ve babasından yoğun bir şekilde etkilenmekte ve onları etkilemektedir. Yani ailenin olumlu ve olumsuz

yönlerini özdeşim yoluyla kazanırken kendi doğuştan getirdiği özelliklerle anne baba tutumlarına da yön vermektedir (Yörükoğlu, 2006).

Çocuğun sosyal-duygusal açıdan gelişim gösterebilmesi için anne baba çocuğa iyi bir rol model olmalıdır. Aynı zamanda anne babanın çocuğa karşı yönelttiği olumlu tutum ve yaklaşımlar da çocuğun sosyal yönden gelişimi için önem arz etmektedir. Fakat anne babaların çocuklarına karşı sergilediği tutum bazen olumsuz olabilmekte veya net bir tutum sergileyememektedirler. Çocuğun sağlıklı yönden gelişebilmesi için sergilenmesi gereken tutum çocuğa karşı hoşgörülü bir yaklaşım içinde olmaktır (Orçan, 2012). Ebeveynlerin, çocuğun duygularını ifade etmesine olanak sağlaması, çocuğun duygularını anlamaya çalışması, çocuğa makul biçimde açıklama yapabilmesi, kurallar koyarak bu kurallara uygun ve tutarlı bir şekilde davranabilmesi, çocuğun ısrar ve yanılgıları karşısında kararlı olmak ile hoşgörülü olmak arasında bir denge kurabilmesi çocukların sosyal-duygusal uyumlarına destek olmaktadır (Şahin Ası vd., 2017).

Çocuğun sosyal becerilerinin gelişiminde rol oynayan önemli etkenlerden biri de kardeşleri ile ilişkileridir. Kardeşlerin aynı ortamda büyümeleri ve birlikte çokça vakit geçirmeleri, birbirlerinin gelişimlerine, hüznlerine, acılarına, sevinçlerine kısacası her şeylerine tanıklık etmelerini sağlar. Kardeşler arasındaki iş birlikçi ve sembolik oyun etkileşimleri çocuğa empati, paylaşma, iş birliği yapma becerileri kazandırırken aynı zamanda çatışma çözme ve uzlaşma becerisi de kazandırır. Kardeş ilişkileri çocuğa akranlar, arkadaşlar ve yetişkinler tarafından karşılanamayacak nitelikte benzersiz bir ilişki sunmakla birlikte çocuğun yaşamındaki diğer ilişkilerine de temel oluşturur. Erken çocukluk döneminde kardeşleri ile güven ve dostluk ilişkisi kuran çocuklar akran ilişkilerinde de bu şekilde davranış gösterecektir. Olumsuz kardeş ilişkileri olan çocuklar ise daha sonraki ilişkilerine bu olumsuz durumu yansıtabileceklerdir (Ünsal ve Çelik 2021; San Bayhan ve Artan 2011).

2.6.2.2. Akranlar ve Arkadaşlık İlişkileri

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal gelişimleri üzerinde rol oynayan etmenlerden biri de arkadaşlık ilişkileridir. Çocukların sosyal açıdan gelişim gösterebilmeleri için arkadaş edinebilmeleri ve akran gruplarına dahil olabilmeleri gerekmektedir. Arkadaşlık ilişkileri, çocuklara gelişim, öğrenme ve beceriler için uygun olanaklar sunmakla birlikte bilişsel ve duygusal açıdan da destek sağlamaktadır. Çocuklar, sorumluluk alma, kendi hakkını koruma, başkalarının sorumluluk ve haklarına saygı duyabilmeyi arkadaş grupları içinde öğrenmekte ve böylece toplumsal hayatın yöntemlerini ve kurallarını içselleştirmektedirler (Sezer ve Yoleri, 2013). Arkadaşlık ilişkileri, çocuklara sosyal yaşamlarında ihtiyaç duyacakları iş birliği ve uyumlu ilişkileri öğretmesinin yanında ezmeden ve ezilmeden yarışabilme kabiliyeti de kazandırabilmektedir. Belirli bir amaç için takım çalışmasına katılabilme, sorumluluk alabilme, yönetebilme ve lider olabilme gibi beceriler sosyal çevre içinde özellikle de arkadaşlık ilişkilerinde kazanılmaktadır (Yörükoğlu, 2006).

Aynı gelişim düzeyindeki çocuklar akran grupları içerisinde bir araya gelerek bir sosyalleşme ortamı oluştururlar. Çocuklar, akran grupları içerisinde iletişim becerilerini arttırır, sosyalleşir, kurallı yaşama uyum sağlama becerilerini geliştirir ve arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunarak yaşam deneyimleri kazanırlar. Akran gruplarının çocukların sosyalleşmesinde oldukça önemli bir rolü vardır (Bilgin, 2013; Seven, 2022). Akran grupları, çekingenliği azaltır, güven duygusunu geliştirir ve sosyal uyumu destekler (Sezer ve Yoleri, 2013).

2.6.2.3. Okul ve Öğretmen

Okul aileden sonra gelen bir eğitim yuvası olarak adlandırılabilir. Okul, çocuğu doğduğu toplumsal grubun sınırlarından çıkararak daha geniş bir çevre ile etkileşim kurmasını sağlar. Çocuklar, okulda gelişme ve sosyalleşme fırsatı elde ederler. Okulun bir nevi toplumsallaştırma görevi vardır. Bu görev çoğunlukla sınıf içinde gerçekleşir (Öztürk, 2012). Öğretmenlerin sorumluluğu sadece çocuklara akademik anlamda eğitim vermek değildir. Öğretmen aynı zamanda çocuğu, sosyal-duygusal olarak sağlıklı bir şekilde yetiştirmekten de sorumludur (Slavin, 2017). Çocuğun karakter oluşumu ve akademik başarısı için öğretmenin her çocuğu kişisel özelliklerine göre

tanınması da gereklidir. Özellikle de bu durum akademik eğitimin yoğunlaşmadığı okul öncesi eğitim kurumlarında daha büyük önem kazanmaktadır (Öztürk, 2012).

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirme bakımından oldukça zengin imkanlara sahiptir. Okul öncesi eğitimin kalitesi çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin desteklenme derecesini etkiler. Nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimi, çocukların ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre uyarlayabilen, çocuklarla teşvik edici etkileşimler kuran iyi eğitim almış okul öncesi öğretmenleri çalışmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri çocukların yaşam ve okul başarılarını sağlamanın yanında çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek noktasında da kritik bir role sahiptir (Feyman Gök, 2021).

Öğretmenlerin çocuğa kazandırmak istediği şeyi sadece anlatması yeterli değildir, çünkü davranışlar sözcüklerden çok daha fazla bir etkiye sahiptir. Çocuklar diğer insanların nasıl davranışlar sergilediğini görür ve bunları daha sonra hatırlarlar. Öğretmen, çocuğa model olarak program harici verdiği eğitimle çocuğun sosyalleşmesinde büyük bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda öğretmenlerin uygun model davranışlara sahip olması gereklidir. Çocuklar öğretmenlerini bir otorite olarak görür ve onların yaşantılarını, sosyal çevre özelliklerini örnek alarak başkalarına karşı nasıl davranacakları konusunda davranış kalıpları oluştururlar. Ayrıca sınıfta oluşturulan kuralları benimseyerek dış çevrelerindeki sosyal olaylarda kullanabilecekleri yapılara da sahip olurlar (Dağlıoğlu, 2022; Seven, 2022).

Okul öncesi eğitim kurumları, kuralları çocuklara en etkin şekilde öğretebilen kurumlardır. Çocuk, okulda akranlarıyla ilişkiye girerek birlikte yaşamayı, birlikte hareket etmeyi öğrenir. Okulda çocuk, ben ve başkası kavramlarının farkında vararak kendi hakkını korurken başkalarının haklarını da kısıtlamamayı, paylaşmayı ve iş birliği yapmayı öğrenir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki okul öncesi eğitimi alan çocuk ilkokula başladığında okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre daha uyumlu, daha girişken ve sosyal etkinliklerde daha başarılı olmaktadır (Yavuzer, 2018).

2.6.2.4. Kitle İletişim Araçları ve Medya

Medya, özellikle son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir etken haline gelmiştir. Televizyon, internet, cep telefonu, bilgisayar, tablet gibi kitle iletişim araçları haberleşme görevinin yanı sıra çocukları olumlu veya olumsuz olarak etkileyen yayınlarla ortaya çıkmaktadır (Seven, 2022).

Sosyal gelişimin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde çocuklar internet ya da televizyon karşısında aşırı vakit geçirdiğinde konuşma ve dış dünyayla olan iletişimde problemlerle karşı karşıya kalma riski artmaktadır (Karaboğa, 2018). Çocukların iletişim için insanlar yerine televizyon, bilgisayar, oyun uygulamaları gibi teknolojik araçları tercih etmesi ve buna bağlı olarak sosyal etkileşimden uzaklaşmaları teknolojinin olumsuz etkilerinin başında gelmektedir. Özellikle sosyal ilişki kurmakta zorlanan çocukların teknolojik araçlarla vakit geçirmesi sosyal ilişkilere olumsuz etki eden bir pekiştireç olarak görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak, geleneksel oyunlardan ve insan sıcaklığından uzaklaşan, mekanik oyun arkadaşı ve oyun arayışı içinde bulunan, yapılandırılmamış materyallerle oynamakta zorluk yaşayan bir çocukluk kültürünün oluştuğu gözlemlenmektedir (Şen, 2015). Fakat tüm bu olumsuz etkilerin haricinde teknoloji uygun şartlarda ve yazılımlarda kullanıldığında okul öncesi dönem çocuklarına somut yaşantı imkânı sunduğu, çocukların bilgisayarları kontrol edebildikleri ve arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde oldukları takdirde çocukların gelişimlerine olumlu yönde katkıları da bulunmaktadır. Öğretmenler ve aileler çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla dijital materyalleri ve yazılım programlarını kullanabilirler. Burada önemli olan öğretmenlerin ve ailelerin araştıran, sorgulayan bir yapıda olmalarıdır (Demir ve İnci, 2014).

Bilgi ve teknoloji çağında çocukları kitle iletişim araçlarından ve dijital medyadan tümüyle uzak tutmak yerine doğru teknoloji kullanımını teşvik ederek çocuklarda dijital okuryazarlığı geliştirmek daha doğru bir tutum olarak değerlendirilmektedir (Okyay, 2021).

2.7. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri

İnsan, sosyal bir varlıktır ve toplumdan ayrı düşünülemez. Bu doğrultuda herkesin, akran olarak nitelendirilen kendine uygun başka insanlara gereksinimi vardır. Akran ilişkileri; çocukların dil, sosyal ve duygusal gelişimine etki etmekle birlikte ruh sağlığı için de dengeleyici bir unsurdur. Akran ilişkilerinin niteliği, çocukların akademik başarısına, okula uyum sürecine, problem çözme becerisine, akran kabulü ve reddine, prososyal ile prososyal olmayan davranışlara, aynı zamanda ileriye yönelik toplumsal rollerin öğrenilmesine olumlu veya olumsuz olarak tesir etmektedir. Bu sebeple sosyal bir varlık olan insanlar özellikle de çocuklar için akranların rolü ve akran ilişkileri oldukça önem arz etmektedir (Taner Derman, 2021).

Doğumdan okula başlayana kadar geçen sürede çocuklar, çoğunlukla sınırlı bir akran çevresiyle etkileşim kurmaktadır. Çocuğun okula başlamasıyla akran çevresi de genişlemektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuğun akran etkileşiminin en aktif olduğu yerler okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Çocuklar okula başladıklarında yaşıtlarından oluşan sosyal bir çevreye girerler. Bu sosyal çevrede gruba ait olma duygusunu ve birlikte oyun oynamayı öğrenirler. İş birliği yapma, paylaşma, yardımlaşma gibi prososyal davranışları da akranlarıyla bir araya geldikçe yani sosyalleştikçe kazanırlar. Çocuğun bu dönemde geliştirdiği olumlu akran ilişkileri ileriki yaşlarında da olumlu akran iletişimlerinin ortaya çıkmasını sağlar. Aksi taktirde bu dönemde akran ilişkilerini reddeden veya akranları tarafından reddedilen, sağlıklı akran ilişkileri geliştiremeyen çocukların ileriki yaşlarında da akran iletişimini başlatmakta ve sürdürmekte zorlandığı görülmüştür. Akran ilişkilerinin açığa çıktığı bu dönemde, çocuklara akranlarıyla etkileşim kuracakları fırsatlar sunmak ve olumlu sosyal davranışlar geliştirmelerini sağlamak konusunda çocuğa bakım veren ebeveynlere ve okul öncesi öğretmenlerine oldukça büyük görevler düşmektedir.

2.7.1. Akran İlişkilerinin Yaşlara Göre Gelişimi

Çocukların akran etkileşimleri de gelişimleri doğrultusunda yaşlara göre farklılık göstermektedir. Doğumdan iki yaşına kadar geçen sürede tek başına oyun oynayan çocuk büyüdükçe oyun gruplarına dahil olarak yaklaşık üç yaşında arkadaşlık ilişkilerini başlatır (Erşan, 2017; Sezer ve Yoleri, 2013). Üç yaş çocuğu diğer

çocukların oyunlarını izlemekten ve akranları ile oynamaktan zevk alsa da bunu uzun süre devam ettiremez. Fakat kısa süreli de olsa bu akran birlikteliği çocukların toplumsallaşma açısından ilk deneyimleridir. Bu deneyimler bazen olumsuz çatışmalarla da sonuçlansa çocuğun sosyalleşmesi açısından oldukça önemlidir. Dört yaş çocuğunun artık akranlarıyla oynama süresi üç yaşa oranla artmıştır. Grup oyunu sırasında her çocuğun kendi isteklerinin yapılması yönünde talepleri vardır. Bu da zaman zaman akranlarıyla çatışma yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu çatışmalar olumsuz gibi görünse de çocuk başkalarının da kendisi gibi istekleri olduğunu ve başkalarıyla bir arada olmak istiyorsa isteklerini ertelemeyi ya da gerektiğinde kendi isteklerinden vazgeçebilmeyi öğrenir. Çocuklar beş yaşına geldiğinde artık önceki yıllara göre akranları ile daha iyi ilişkiler kurmaya başlarlar. Akranlarıyla küçük gruplar halinde oynarlar ve akranlarıyla oyun oynamaktan zevk alırlar. Grup içerisinde diğer bireylerin varlığını kabul eder ve akranlarıyla daha uyumlu hareket ederler. Altı yaş çocuğunda ise arkadaşlarının önemi giderek artmıştır. Çocuk, yetişkinlerden çok arkadaş birlikteliğini aramaya başlamıştır. Yalnız başına oynamak yerine arkadaşlarıyla birlikte olmayı tercih eder. Çocuğun önceki yaşlarına göre oyun oynadığı gruplar da genişlemiştir (Oktay, 2004).

2.7.2. Akran İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Gelişim

Sosyal gelişimin başlangıcı ve şekillenmesi okul öncesi döneme denk gelmektedir. Bu dönemde aileden sonra gelen akranlar çocuğun sosyal gelişimine destek olmaktadır. Okul öncesi dönemde, sosyal ve duygusal yeterliliğin birçok boyutu gelişmeye başlamaktadır. Çocukların akranlarıyla etkileşimleri sıklık ve önem açısından artmakta ancak yetişkinlerle ilişkiler de önemli olmaya devam etmektedir. Nitekim, bu dönemde çocukların temel gereksinimlerinden biri de kendi yaşlıları ile birlikte olabilmeleridir (Erşan, 2017). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri daha karmaşık hale gelmekte ve belirli arkadaşlık tercihleri ve akran gruplarına katılım başlamaktadır. Aynı zamanda, çocuklar prososyal davranışlar edinmeye başlamakta ve de akran etkileşimiyle pekiştirilmektedir (Denham vd., 2009).

Akran ilişkilerinin gelişmesi, sosyal gelişimin de hızlanmasını sağlamaktadır. Çocuğu mutlu eden akran ilişkileri çocuğun toplum içinde daha uyumlu ve rahat

davranışlar sergilemesini sağlar. Kısacası akran ilişkilerinin sosyal gelişiminin kaynaklarından olduğu söylenebilir. Aynı zamanda yaşamın ilk yıllarında sosyal gelişimin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi çocuğun akran ilişkilerine de olumlu katkı sağlamaktadır. Başarılı bir sosyalleşme süreci geçiren çocuklar, başarılı akran ilişkileri gerçekleştirirler. (Gülay Ogelman, 2016). Akranlarla birlikte vakit geçirmek, arkadaşlık ilişkileri kurmak çocuğun sosyalleşmesini dolayısıyla sosyal-duygusal gelişimini olumlu yönde etkiler (Erşan, 2017).

2.7.3.Akran İlişkileri ve Okula Uyum

Akranlar okul öncesi dönemde tüm gelişim alanlarını destekleyebilen önemli bir etkidir. Küçük çocukların akranlarıyla yaşadıkları olumlu veya olumsuz deneyimler okula uyum düzeyleri konusunda belirleyici olmaktadır. Bu sebeple akran ilişkileri okula uyum bakımından ebeveynler ve öğretmenler tarafından önemsenmesi gereken bir konudur. Çocuklar duygusal bağ kurdukları, oyun oynadıkları, iyi vakit geçirdikleri, kaliteli paylaşımlarda bulundukları akranları sayesinde okula karşı olumlu tutum geliştirebilirler. Akranlarının olumsuz davranışlarına maruz kalan veya akranlarına karşı olumsuz davranışlarda bulunan çocuklarda ise akran ilişkilerinde pasif kalma, okuldan kaçınma, okula uyum sağlayamama gibi durumlar görülebilmektedir (Gülay Ogelman ve Güngör, 2020). Erken çocukluk döneminde çocuğun akranları ile kurduğu olumlu ilişkiler (oyun arkadaşlığı, iş birliği, paylaşma vb.) ve sosyal davranışlar, akran kabulü açısından uyumlu davranışlar olarak kabul edilmektedir. Akranlar tarafından reddedilme ya da oyundan dışlanma gibi davranışlar ise olumsuz ya da sorunlu davranış olarak değerlendirilmektedir (Yazıcı ve Çetin, 2020).

Akranlarına şiddet uygulama ve akranları tarafından dışlanma gibi olumsuz yaşantılar çocukların sosyal uyumlarını olumsuz etkileyerek okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır. Çocukların, günlük rutin içerisindeki sergilediği çatışma, gruplaşma, rekabet, paylaşma, iş birliği gibi davranışlar dikkatle ve sistematik olarak gözlemlenmelidir. Sosyal- duygusal bakımdan ihtiyaç duyan çocuklara koçluk yapılmalıdır ve öğretmenler çocuklara sosyal-duygusal açıdan olumlu model olmalıdır. Sosyometri gibi tekniklerle çocukların sosyal konumları

izlenmelidir. Çocuklar arasında oluşacak klik biçimindeki küçük gruplaşmaların önüne geçmek için kura ile eşleşme vb. gibi çeşitli stratejiler ile farklı cinsiyet ve gruptaki çocukların bir araya gelmesi sağlanmalıdır. Çocukların sosyal etkileşimini geliştirecek öğrenme ortamları ve akran etkileşimini destekleyecek küçük grup ve büyük grup etkinlikleri planlanarak günlük eğitim akışı içerisine dahil edilmelidir. Çocukların akran ilişkilerini ve sosyal becerilerini destekleyecek aile katılımı etkinlikleri de uygulanmalıdır. Ayrıca akrandan akrana eğitim gibi teknikler kullanılarak çocukların birbirlerini destekleyerek gelişmeleri de sağlanabilir (Gülay Ogelman ve Güngör, 2020).

2.7.4. Akran İlişkilerinin Türleri

Çocukların akran ilişkileri olumlu veya olumsuz olarak farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Bu kısımda, çocukların akran ilişkileri; akranları tarafından kabul edilme, akranları tarafından reddedilme ve akran şiddeti (zorbalık) olmak üzere türlerine ayrılarak açıklanmıştır.

2.7.4.1 Akranları Tarafından Kabul Edilme

Çocuklar, arkadaşları ile kurduğu ilişkilerle iş birliği, samimiyet gibi sosyal becerileri öğrenirler. Çocukların bu becerilere sahip olması akran kabulünde önemli bir faktördür (Hartup, 1989). Çocuklar bu sosyal davranışlar sayesinde arkadaş edinebilmekte, akranları tarafından kabul edilmekte ve oyun aktivitelerinde aktif olarak rol alabilmektedirler. Çoğunlukla nazik olan, iyilik yapan çocuklar daha çok arkadaş edinmekte ve arkadaşları tarafından sevilmektedir. (Trawick Smith, 2022). Akranları tarafından kabul edilme ve sevilme çocukların olumlu kişilik özelliklerine sahip olması ve olumlu davranışlar göstermesi ile ilişkilendirilmektedir. Kendini uygun şekilde ifade eden, arkadaşlarına karşı duyarlı olan, onların duygu ve düşüncelerini algılayabilen çocuklar akran grubu içinde etkili, başarılı ve devamlılık gösteren ilişkiler geliştirirler. Bu akranları tarafından kabul edilme ve sevilme durumu, çocuğun sahip olduğu olumlu davranışları ve becerileri geliştirebilmesine imkân sağlar. (Gülay Ogelman, 2016). Ayrıca çocukların akran ilişkilerinin gelişiminde iletişim becerilerinin de önemli bir rolü vardır. İletişim becerilerine sahip olmak çocukların iyi bir akran iletişimi kurmasına yardımcı olur. Güçlü iletişim becerisine

sahip olan çocuklar akranlarıyla daha iyi iletişim kurabilir ve akranlarının onları kabul etme olasılığı artar (Chen, 2024). Akranları tarafından kabul edilen çocuklar, arkadaşlarıyla yakın ilişkiler kurar, okulu sever ve aktivitelere katılmada daha hevesli ve uyumlu olurlar (Gülay Ogelman, 2016).

2.7.4.2 Akranları Tarafından Reddedilme

Antisosyal davranışlar sergileyen çocuklar çoğunlukla akran kabulü konusunda zorluk çekmektedir (Trawick Smith, 2022). Etkinlikleri bozan, antisosyal davranışlar sergileyen çocuklar, akranları tarafından seilmeyen ya da düşük düzeyde sevilen çocuklar olmakla birlikte akranları tarafından reddedilme ve etkinliklerden dışlanma sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır. Akranları tarafından dışlanan bu çocuklarda çoğunlukla sosyal beceriler açısından eksiklikler olduğu görülmektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011; Gülay Ogelman ve Güngör, 2020). Ancak akran reddi, sadece sosyal becerilerdeki eksiklerden değil aynı zamanda bu eksiklikleri sürdüren ve yönlendiren bilişsel faktörden de etkilenmektedir. Bu faktörler arasında yanlış seçilmiş hedefler ve stratejiler, akranlarının niyetlerini yanlış biçimde yorumlama ve olumsuz benlik algısı da bulunur (Ladd, 1999).

Olumsuz akran deneyimleri birçok biçimde olabilmekte ve bazı reddetme davranışları doğası gereği diğerlerinden daha örtük bir şekilde ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, görmezden gelme, alay etme ve oynamayı/ paylaşmayı reddetme örnekleri, açık fiziksel veya sözlü saldırganlık örneklerinden daha zor yorumlanmaktadır. Bir çocuğun açık bir reddetme olarak algıladığı şey başka bir çocuk tarafından nötr bir olay olarak yorumlanabilir. Örneğin; arkadaşı onunla oynamayan bir çocuk arkadaşının ondan nefret ettiğine dair olumsuz bir düşünce geliştirebilir ancak başka bir çocuk nötr bir şekilde arkadaşının kendi planı olduğunu düşünebilir (Sandstrom vd., 2003). Bu tip durumlarda nefret ya da düşmanca sebeplere yönelmenin saldırgan ve akranları tarafından reddedilen çocuklar arasında daha yaygın olduğu gösterilmiştir (Feldman & Dodge, 1987). Yapılan araştırmalarda çocukların saldırganlık, geri çekilme gibi bazı davranış kalıplarının akran reddi ya da arkadaşlık kaybı riskini artırdığı görülmüştür. Fakat bu davranış kalıplarının kız ve erkek çocuklar arasında

farklı biçimlerde meydana çıkabileceği aynı zamanda çocuğun yaşı ve sosyal-kültürel bağlamına göre de farklı sonuçlara yol açabileceği öğrenilmiştir (Ladd, 1999).

2.7.4.3 Akran Şiddeti (Zorbalık)

Akran şiddeti (zorbalık) davranışı, akranlarına şiddet uygulayan (zorba) çocuklar ve akranlarının şiddetine maruz kalan (kurban) çocuklar açısından iki bölümde incelenmiştir.

Akranlarına Şiddet Uygulayan (Zorba) Çocuklar: Akran zorbalığı, herhangi bir tehdit unsuru olmadan aralarında güç dengesizliği bulunan çocuklardan güçlü olanın güçsüz olana yönelik kasıtlı olarak zarar verici davranışlarda bulunduğu bir saldırganlık türüdür (Olweus, 2003). Zorbalar, kurban rolündeki kişilere acı çektirmekten, onlara zarar vermekten keyif almakta ve kurbanları ile neredeyse hiç empati yapmamakta ayrıca kendilerini bu biçimde davranmaya kurbanlarının kışkırttığını söyleyerek kendilerini savunmaktadırlar (Şahin ve Akbaba, 2017).

Pişkin (2002) araştırmaları neticesinde okulda ortaya çıkan zorbalığı sözel, fiziksel, davranışsal ve dolaylı olmak üzere dört farklı kategoride sınıflandırmıştır:

Sözel zorbalık: Alay etmek, aşağılayıcı sözler söylemek, istenmeyen şekilde isim takmak, sinirlendirmek vb.

Fiziksel zorbalık: İtmek, çekmek, tekme atmak, tokat atmak vb.

Davranışsal zorbalık: Başkasının eşyalarına zarar vermek, zorla almak veya almak ile tehdit etmek vb.

Dolaylı zorbalık: Akran grubundan dışlayarak yalnız bırakmak, dedikodu çıkarmak ve yaymak vb.

Akran zorbalığı; küçük yaşlarda kendini kabul ettirmek, öğrenciler arasında popüler konumda olmak, empati kurabilmek ve problem çözebilmek gibi becerilerden yoksun olmak, devamlı kaygı yaşamak, fiziksel ceza uygulayan ailede yetişmek gibi birçok farklı sebepten dolayı tetiklenebilmektedir (Gökler, 2009).

Akranlarının Şiddetine Maruz Kalan (Kurban) Çocuklar: Çocuğun bir ya da daha fazla kişi tarafından süreklilik gösterecek şekilde olumsuz davranışlara maruz kalarak mağdur edilmesi biçiminde ortaya çıkmaktadır (Olweus, 1994). Çocukların akranları tarafından mağdur edilmesi sosyal-duygusal uyumları üzerinde olumsuz etkilere sebep olmaktadır (Ladd vd., 1997). Akran şiddetine maruz kalma bir anlamda istismara uğramak anlamına gelmektedir ve istismara uğrayan çocuklar da ciddi boyutta zarara uğrayıp uyum sorunlarıyla karşı karşıya kalmaktadır (Gülay Ogelman, 2016). Akran zorbalığına maruz kalmak çocuğun kendini değersiz hissetmesine, çevresinden korkup, uzaklaşmasına sebep olabilmektedir (Gökler, 2009).

Akran şiddetine maruz kalmayı etkileyen faktörlere bakıldığında; olumsuz benlik algısı, düşük özgüven, akademik ve sosyal yetersizlikler, içe kapanık olma, konuşma becerisinde yetersizlik, zayıf bir psikolojiye sahip olma, sosyal bakımdan reddedilme, aşırı derecede hareketlilik, fazla kilolu veya fazla zayıf olma, gözlük kullanma gibi özellikler karşımıza çıkmaktadır (Uçar Çabuk, 2021). Ayrıca kurban olarak nitelendirilen çocukların arkadaş eksikliği onları sosyal ve psikolojik olarak savunmasız duruma düşürmekte ve zorbalardan hedef olmaya yatkın hale getirmektedir (Perren & Alsaker, 2006).

2.7.5. Akran İlişkilerinde Sosyal Konum

Sosyal konum, çocukların akran ilişkilerini değerlendirmeyi sağlamak ve akran ilişkilerinin göstergesi olarak tanımlanmaktadır. Farklı kaynaklarda sosyal konum; sosyal kabul, akran kabulü ve akran konumu şeklinde de ifade edilmektedir. Akran reddi ve akran kabulü çocukların akran grubu içindeki sosyal konumlarını anlatmaktadır. Akranları tarafından reddedilen çocuklar akranları tarafından sevilmezken, akranları tarafından kabul edilen çocuklar popüler olarak nitelendirilmekte ve sosyal konumları da üst seviyede yer almaktadır. Çocukların sosyal ilişkilere yönelik algıları, sosyal davranışlarında ve uyumlarında belirleyici olmaktadır (Gülay Ogelman, 2016). Sosyal konum, çocukların yaşamının sonraki yıllarındaki sosyal, duygusal ve davranışsal uyumlarına etki etmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konumlarını tespit etmek sonraki yıllardaki sosyal uyum hakkında bilgi sahibi olabilmek açısından önem teşkil etmektedir (Sandstrom vd.,

2003). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal durumuna bakılarak gelecekteki sosyal uyumu ölçülebilmektedir. Küçük yaşlardaki popülerlik veya reddedilme çocuğun ileriki yaşlarındaki sosyal uyumunun önemli bir yordayıcısı olabilmektedir (Braza vd., 2007).

Çocuğun sosyal konumunu sosyometri tekniğini kullanarak belirlemek mümkündür. Sosyometri, çocukların, karşılıklı etkileşimlerini ve diğerleriyle ilişkisini incelemek amacıyla çocuklara diğer insanlara karşı olan duyguları ile ilgili sorular sorulan ve yaygın olarak kullanılmakta olan bir tekniktir (Zastrow & Kríst-Ashman, 2014). Akranlar arasındaki sosyal kabulün incelenmesi açısından sosyometri, geleneksel bir yöntem bilim olarak kabul edilebilir (Braza vd., 2007). Çocuklarla hangi arkadaşları ile oynamayı sevdikleri, hangi arkadaşları ile oynamayı sevmedikleri hakkında yapılan sosyometrik mülakat ile çocukların genel sosyal yeterlilikleri değerlendirilir (Trawick Smith, 2022). Bu değerlendirme sonuçlarına göre de çocukların sosyometrik statüleri belirlenir.

Coie vd., (1982) çocukları popüler, reddedilen, ihmal edilmiş, tartışmalı ve ortalama çocuklar olmak üzere beş farklı sosyometrik statü grubuna ayırmıştır.

Popüler Çocuklar: Sosyometrik ölçümlerde popüler olarak nitelendirilen çocuklar oyun arkadaşı olarak anılır, çok sayıda arkadaşına sahip olurlar ve akranları tarafından sevilen, tercih edilen çocuklar olurlar. Popüler olan çocukların genel özelliklerine bakıldığında çoğunlukla sevgi dolu, sosyal bakımdan aktif, liderlik yapabilen, dili etkin kullanabilen, diplomatik, çatışma çözme konusunda yetkin, oyun gruplarına dahil olmada becerikli, sosyal durumları yorumlayabilen çocuklar oldukları görülmüştür (Trawick Smith, 2022). Okul öncesi dönemde arkadaşın fiziksel görünümü çocuğun tercih edilmesini ve popüler arkadaş olmasını belirleyen temel faktörlerden biridir. Popüler arkadaş olmayı belirleyen bir diğer faktör ise çocuğun zekâ bölümüdür. Sosyometri ile yapılan çalışmalarda çocuğun popüler bir çocuk olması ile zekâ bölümü arasında orta derecede önemli ilişkiler olduğu değerlendirilmiştir. Ayriyeten okul başarısı da çocuğun popülerliğini belirleme açısından önemlidir. Başarılı, akıllı çocuklar arkadaş gruplarında kabul görmekte ve iletişim kurmada büyük ölçüde tercih edilmektedir (Aydın, 2010).

Popüler çocuklar, sosyometrik popülerlik ve algılanan popülerlik olmak üzere iki grupta incelenebilmektedir. Sosyometrik popülerlikte, çocukların akranları tarafından ne kadar sevildikleri ifade edilir. Bunun için bir grubu oluşturan çocuklara en az ve en çok sevdikleri arkadaşlarının adı sorulur ve yapılan değerlendirme neticesinde bütün çocuklar sosyal tercihlerini belirten bir ölçekten değişik puanlar alırlar. Algılanan popülerlik ise sosyal etki ile pozitif yönde ilişkilidir. Algılanan popülerlikte bir gruptaki en az ve en çok popüler olan bireyler tespit edilir. Popüler olarak algılanan çocukların bir grubun üyesi olmaları beklenirken sosyometrik bakımdan popüler olan çocuklar ise bir grubun üyesi olmayabilirler (Gülay Ogelman, 2016).

Reddedilen Çocuklar: Sosyometrik ölçümlerde reddedilmiş çocuklardır. Akranları tarafından açık bir şekilde kaçınılan ve sosyometrik mülakatlarda çoğunlukla istenmeyen oyun arkadaşı olarak nitelendirilmektedirler. Reddedilen çocukların genel özellikleri saldırganlık, olumsuzluk, mızımlık sosyal durumları yorumlamada beceri eksikliği, antisosyal davranışlar ve akranlarından soyutlanmışlık olarak görülmektedir (Trawick Smith, 2022). Reddedilen çocuklar daha çok saldırgan etkileşimlerde bulunmakta ve grup içindeki sosyal konumlarını iyileştirmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca reddedilen çocuklar, akranlarının kendilerine yönelttikleri davranışları doğru bir şekilde yorumlama konusunda bazı duygusal ve sosyal bilişsel becerilerden yoksun olabilmektedir (Braza vd., 2007).

Reddedilen çocukları saldırgan ve dışlanan olmak üzere iki grupta incelemek mümkündür. Reddedilen saldırgan çocuklar daha büyük bir alt gruptur. Bu gruptaki çocuklar; aşırı hareketlilik, dikkatsiz davranışlar, akranlarına şiddet uygulama, baskıcı ve düşmanca tavırlar sergileyebilmektedirler. Reddedilen saldırgan çocuklarda saldırganlık bir savunma mekanizması olmakla birlikte aynı zamanda bir özgüven kaynağıdır. Reddedilen dışlanan çocuklar ise daha küçük bir alt grubu oluşturmaktadır. Bu gruptaki çocuklar; sosyal açıdan zayıf, aşırı çekingen, aktif olmayan, düşük benlik algısına sahip, yetersiz akademik başarıya sahip, fiziki bakımdan zayıf ve sosyal yönden kaygılı olabilmektedir. Bu çocukların zorbalığa maruz kalma ihtimalleri yüksektir. Yalnızlık seviyeleri reddedilen saldırgan çocuklara göre daha yüksekken

kendilik algıları daha düşüktür. Sosyal yeterlik her iki reddedilen çocuk grubunda da düşük seviyededir (Gülay Ogelman, 2016).

İhmal Edilmiş Çocuklar: İhmal edilmiş sosyometrik statüye sahip çocukların genellikle akranları tarafından ihmal edildiği hatta bazen öğretmenleri ve bakım verenler tarafından da ihmal edildiği görülmüştür. Bu çocuklar, sosyometrik mülakatlarda isimlerinden çok nadiren söz edilen bir grupta yer almaktadır. İhmal edilmiş çocukların genel özellikleri incelendiğinde; sosyal beceriler konusunda yetersiz, utangaç tavırlar sergileyen, akranlarından soyutlanmış, tek başına oynayan, oyun gruplarına dahil olma becerisinden yoksun, akranlarının dikkatini üzerlerine çekme konusunda başarısız, başkalarını ikna etme konusunda güçlük çeken, oyun liderliği yapma konusunda yeteneksiz oldukları ve sosyal ortamlarda kendilerini izole ettikleri görülmüştür (Trawick Smith, 2022). Bu gruptaki çocuklar bazı kaynaklarda dışlanan çocuklar olarak da adlandırılmaktadırlar.

Tartışmalı Çocuklar: Tartışmalı sosyometrik statüye sahip olan çocuklar, popüler çocuklarda ve reddedilen çocuklarda bulunan özelliklerin birleşimini gösterdikleri için tartışmalı çocuklar olarak adlandırılırlar. Tartışmalı çocuklar, reddedilen çocuklara benzer biçimde ortalama çocuklara göre daha fazla saldırganlığa sahiptir. Fakat tartışmalı çocuklar, reddedilen çocuklardan farklıdır çünkü popüler çocuklarda bulunan birçok özelliği de taşımaktadırlar. Tartışmalı çocuklar, popüler çocuklardaki gibi ortalama çocuklara göre daha fazla bir sosyallik gösterirler (Newcomb vd., 1993). Tartışmalı çocukların sosyal konumları yaşlıları tarafından karışık olan davranışları tepki gördükçe sık sık değişmektedir (Berk, 2013).

Ortalama Çocuklar: Sosyometrik ölçümlerde popüler, reddedilen, dışlanan ve tartışmalı çocuk gruplarının dışında kalan diğer çocuklar ortalama çocuklar olarak adlandırılır. Bu çocuklar akran seçimlerinde sevilme ve sevilme bakımından ortalama puanlara sahip çocuklardır. Popüler çocuklara oranla daha düşük seviyede sosyal etkiye ve liderlik becerisine sahiptirler. Ortalama çocuklar; popüler, reddedilen, dışlanan çocukların belli başlı özelliklerini göstermektedirler (Berndt, 1997; Guthrie, 1999; Patterson Mallin, 2003; Akt. Gülay Ogelman, 2016).

2.7.6. Akran İlişkilerinin Desteklenmesinde Yetişkinlerin Rolü

Palut 'a (2005) göre çocukların kendi sosyal yaşamlarında sağlıklı bir düşünce yapısına sahip olabilmeleri için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin desteğine gereksinimleri vardır. Bu kapsamda çocuklara akran ilişkilerinde rehberlik ederken dikkat edilmesi gerekenler aşağıda sıralanmıştır;

–Çocuğa akran ilişkilerini iyileştirmesi için sosyal imkanlar tanınırken baskıcı bir tutum içinde olmaktan kaçınılmalıdır.

–Çocuğun arkadaşlarıyla yaşadığı problemleri yetişkinlerle rahatlıkla paylaşabilmesine olanaklar sağlanmalıdır.

–Akranlarıyla problem yaşayan çocuğa daha önceki başarılı akran ilişkileri hatırlatılarak çözümün yakınında olduğu hissettirilmelidir.

–Arkadaşlarıyla problem yaşayan çocuğa yaşam boyu her alanda kişiler arasında problemler yaşanabileceği ama bu problemlere uygun çözüm yöntemleri bulunabileceği sözel olarak ve davranışlarla anlatılmalıdır.

–Yetişkinler, çocuğun arkadaşıyla yaşadığı probleme şahit olduğunda yapıcı bir şekilde müdahale edip çocuğu değil davranışı hedefe alarak problemin çözümü hakkında rehberlik yapabilir.

–Çocuğa günlük yaşamında akranlarının duygu ve düşüncelerini önemsemesi için destekte bulunulmalıdır. Çocukla birlikte şahit olunan bir çatışma durumu hakkında ona başkalarının nasıl hissedebileceği veya düşünebileceğine yönelik sorular sorulabilir.

–Çocuğa öfkesini yöneterek, diğer insanları üzmeden kendisini nasıl ifade edebileceği konusunda destek olunmalıdır.

–Çocuklara seçenekler sunularak ne yapmak istediğine kendisinin karar vermesi sağlanmalıdır.

–Bunlarla birlikte; çocukta her zaman tüm insanlar tarafından sevileceği yönünde bir beklenti oluşturmamaya özen gösterilmelidir. Ayrıca çocuğun sosyal gereksinimlerine ve kişisel tercihlerine saygı duyulmalıdır. Çünkü bazı çocuklar akran ilişkilerinde yüksek beklentilere sahip olurken bazı çocuklar da birkaç arkadaşla mutlu olabilmektedir (Palut 2005; Akt. Orçan, 2012).

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda, sosyal-duygusal uyum ve akran ilişkileri konusundaki güncel araştırmaların değerlendirilebilmesi adına son 10 yıl içinde gerçekleştirilmiş araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmaların sunumunda kronolojik bir sıra izlenmiştir.

2.8.1. Sosyal-Duygusal Uyum ile İlgili Araştırmalar

Dalkılıç (2014) araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmaya, Erzurum ilinin merkez ilçelerindeki 12 okulda eğitim-öğretime devam eden 60-72 ay grubundaki 147 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri; Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Testi (OKPÇ), Öğretmen Bilgi Formu, Anne-Baba Çocuk Bilgi Formu ve 60-72 aylık çocuklar için uyarlanmış olan Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların, öğretmenlerinin ve anne-babalarının demografik özelliklerinden bazılarının çocukların kişiler arası problem durumlarına çözümler bulabilme konusunda etkisinin olabileceği fakat çocukların kişiler arası problem çözme becerileriyle sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Wang, Hatzigianni, Shahaeian, Murray ve Harrison (2016) araştırmalarında altı-yedi yaşındaki çocukların öğretmen-çocuk ilişkileri ve akran ilişkilerinin sekiz-dokuz yaşlarındaki sosyal-duygusal uyumları üzerindeki birleşik etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Avustralyalı çocukların boylamsal çalışmasına katılan çocuklar ve öğretmenler oluşturmuştur (n=2857). Öğretmenlerden, öğretmen-çocuk ilişkileri, akran ilişkileri ve çocukların duygusal iyilik halleri hakkında bilgi alınmış; çocuklar ise yüz yüze görüşmelerde kendilik kavramı ve okul beğenisi hakkında öz bildirimde bulunmuşlardır. Analitik yaklaşım, öğretmen-çocuk ilişkileri ve akran ilişkilerini modelleyerek, altı-yedi yaşındaki çocukların sınıftaki sosyal ilişkilerinin doğasını anlamak için kümeleme analizi kullanılmıştır. Uyumlu, öğretmen odaklı, öğretmen-çocuk çatışması belirgin, uyumsuz ve görünmeyen olmak üzere beş farklı çocuk profili belirlenmiştir. Uyumlu profil, sekiz-dokuz yaşlarındaki sosyal-duygusal uyum açısından en iyi sonuçlara sahipken; uyumsuz profil en kötü

sonuçları elde etmiştir ve görünmeyen profil orta seviyede sonuçlar göstermiştir. Öğretmen odaklı ve öğretmen-çocuk çatışması belirgin profilleri sosyal-duygusal uyum açısından karmaşık sonuçlar verdiği tartışılmıştır.

Çetinkaya (2016) yapmış olduğu araştırmada anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumlarının 4-5 yaş arasındaki çocukların sosyal duygusal uyumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Kars ili merkezindeki 3 resmi ilkokulda ve 5 resmi anaokulunda okul öncesi eğitime devam eden dört-beş yaş grubundaki 287 öğrencinin öğretmenleriyle ve ebeveynleriyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği, Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği-PARI ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ailelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme özellikleri ile çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında ölçeklerin yalnızca tek boyutunda anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ailelerin ev kadınlığı rolünü reddetme özelliği artış gösterdikçe çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin de artış gösterdiği saptanmıştır. Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI) alt boyutlarında bulunan demokratik tutum ve eşitlik, baskı ve disiplin, aile içi geçimsizlik ve çatışma, aşırı koruyuculuk ve çocukların sosyal duygusal özellikleriyle ölçeğin çoğunluğu arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmemiştir.

Altınok (2017) araştırmasında annelik stilleri ile okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal duygusal uyumları ve akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan beş ve altı yaşlarındaki 620 çocuğun anneleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (ABS), Kişisel Bilgi Formu, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda annelik stilleriyle okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı ve sosyal duygusal uyum arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Annelik stillerinin okul öncesi dönemdeki çocukların akademik benlik saygısının ve sosyal duygusal uyumun anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Sette, Hipson, Zava, Baumgartner ve Coplan (2018) yaptıkları araştırmada engelleyici kontrol (inhibisyon kontrolü) ile utangaçlığın küçük çocukların sosyal ve okula uyumları arasındaki ilişkilere olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubu okul öncesi eğitim gören ve yaş ortalamaları 56 ay olan 112 İtalyan çocuktan oluşmaktadır. Ebeveynler ve öğretmenler çocukların utangaçlık ve engelleyici kontrol seviyeleri ile sosyal ve okul uyum göstergelerini değerlendirmişlerdir. Çocuklarla kelime dağarcıklarını değerlendirmek için görüşmeler yapılmıştır. Hiyerarşik çoklu regresyon analizinden elde edilen sonuçlar utangaçlık ve engelleyici kontrol arasındaki etkileşimlerin çeşitli anlamlı etkilerini ortaya koymuştur. Takip analizler, engelleyici kontrol seviyeleri yüksek olan çocuklar arasında utangaçlığın prososyal davranışlar ve popülerite ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna karşın düşük engelleyici kontrol seviyelerine sahip çocuklar arasında utangaçlık, düzenlenmiş okul davranışları ile pozitif yönde ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, utangaçlık ve engelleyici kontrolün birleşiminin çocukların davranışsal katılığına sebep olabileceği ve bu durumun da sosyal ve okula uyum bakımından zorluklara yol açabileceğini göstermiştir.

Aydın (2018) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş çocukların sosyal duygusal uyumu, anne babaların evlilik doyumu ve aile yılmazlığı düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 208 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30), Evlilik Yaşam Ölçeği ve Aile Yılmazlık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini yordamada anne babaların evlilik doyum düzeyi ve aile yılmazlığı düzeyinin önemli bir rolü olduğu görülmüştür. Çocukların sosyal duygusal uyum sürecini olumlu yönde devam ettirebilmesinde ve aile bağlarının güçlendirilebilmesinde anne babanın evlilik ilişkisinden aldığı doyum düzeyinin ve ailelerin yılmazlık özelliği gösterebilme düzeyinin önemli olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Karaman (2019) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal uyumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 48-66 aylık okul

öncesi eğitime devam eden 103 kız çocuk ve 97 erkek çocuk olmak üzere toplam 200 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Demografik Bilgi Formu, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği-5 (MASDU-5), Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile sosyal beceri düzeyleri arasında bazı ilişkiler bulunmuştur. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin kişiler arası beceriler alt ölçümüyle kendini kontrol etme becerileri, sözel açıklama becerileri, dinleme becerileri, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, amaç oluşturma becerileri, görevleri tamamlama becerileri ve akran baskısı ile başa çıkma becerileri arasında ilişkiler bulunmuştur.

Bureau, Deneault ve Yurkowski (2019) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemi baba-çocuk ile anne-çocuk bağlanmasının orta çocukluk dönemindeki öz-bildirimli sosyo-duygusal uyum ile olan ilişkilerini boylamsal bir araştırma ile incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 36 erkek ve 47 kız çocuk olmak üzere toplamda 83 çocuktan oluşmuştur. Bu, 83 çocukla üç-beş yaş ve yedi-on bir yaş arasında her iki zamanda da veriler toplanmış ve her bir ebeveyn ayrı ayrı laboratuvar ziyaretlerine katılmıştır. Araştırmanın sonuçları MacArthur Okul Öncesi Bağlanma Kodlama Sistemi kullanılarak değerlendirilen baba-çocuk bağlanmasının, çocuğun öz saygısı ile benzersiz bir şekilde ilişkili olduğunu, böylece güvensiz bağlanan çocukların şans eseri beklenenden anlamlı derecede daha düşük öz saygı puanlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Babasına güvensiz bağlanmış çocuklar, güvenli bağlanmış çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek dışa vurum sorunları bildirmişlerdir, ancak bu ilişki sadece çocuk hem annesine hem de babasına güvensiz bağlandığında anlamlı olmaktadır. Ayrıca baba-çocuk bağlanmasının çocuğun sosyo-duygusal uyumu üzerinde orta çocukluk döneminde daha büyük bir yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bilici (2019) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 60-72 ay grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri, sosyal duygusal uyumları ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin ve çocukların sosyal problem çözme

becerileri, sosyal duygusal uyumları ve rekabet stillerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Üsküdar ilçesindeki anaokullarında okul öncesi eğitime devam eden 110 çocuk ve öğretmenleri (12) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Rekabet Ölçeği, Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 60-72 ay grubundaki çocukların sosyal duygusal uyumları ile rekabet etme stilleri alt boyutları arasında ve sosyal duygusal uyumları ile sosyal problem çözme becerileri alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ayriyeten çocukların sosyal duygusal uyumlarının baba çalışma durumu, anne öğrenim düzeyi ve çocukların cinsiyetleri değişkenlerine göre; sosyal problem çözme becerilerinin baba yaşı ve çocuğun cinsiyeti değişkenlerine göre; rekabet türlerinin ise anne ile babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Can (2019) araştırmasında okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş çocuklarının cinsiyet rol davranışlarıyla sosyal-duygusal uyum düzeyi arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada çocuklarda cinsiyet rol davranışlarını yordama açısından sosyal-duygusal uyumun rolü araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Denizli il merkezindeki bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden beş altı yaş grubundaki 999 çocuk ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Cinsiyet Rol Davranışları Ölçeği (CRDÖ) ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme- 30 Ölçeği (SYDD-30) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet rol davranışlarını yordama bakımından çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinde kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük davranışlarını artırma yönünde rol oynadığı tespit edilmiştir. Ayrıca anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, annenin çalışması, cinsiyet ve doğum sırasının cinsiyet rol davranışları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Güney (2019) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 aylık çocukların annelerinin duygusal zekâ düzeylerinin, çocukların sosyal duygusal uyumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Bursa ilinin iki ilçesindeki alt-orta-üst sosyoekonomik düzeyi temsil eden

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarından 131 çocuk ve anneleri olmak üzere toplamda 262 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU), Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (Bar-On EQ) ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların sosyal duygusal uyumlarıyla annelerin duygusal zekâları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur. Çocukların sosyal duygusal uyumu annenin eğitim durumu ve cinsiyet değişkeni bakımından farklılık göstermiş ancak ailenin sosyo-ekonomik durumu bakımından farklılık göstermemiştir.

Çalış Toktanış (2021) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 209 kız ve 196 erkek olmak üzere toplamda 405 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU), Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (ÖDBÖ) ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların öz düzenleme becerileri ile sosyal duygusal uyumları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Araştırmaya göre çocukların öz düzenleme becerileri artış gösterdikçe sosyal duygusal uyum becerileri de artış göstermektedir.

Zhu, Xiao, Hipson, Yan, Coplan ve Li (2021) yaptıkları araştırmada Çin kültüründe çocukların sosyal kaçınma ve sosyal uyum arasındaki ilişkilerin duygu değişkenliği/negatifliğinde ve duygu düzenlemede bir moderatör rolü oynayıp oynamadığını araştırmışlardır. Araştırmanın örneklem grubu Şanghay kentinde bulunan iki devlet anaokulundaki dokuz sınıfta yer alan 92 kız çocuk ve 102 erkek çocuk olmak üzere toplamda 194 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada annelerin çocukların sosyal kaçınma durumunu derecelendirdiği, öğretmenlerin ise çocukların duygu düzenlemesini, duygu değişkenliği/negatifliğini ve sosyal uyum sonuçlarını derecelendirdiği çok kaynaklı değerlendirmeler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları sosyal kaçınma ve sosyal uyum zorlukları arasındaki ilişkilerin, düşük duygu düzenlemeye sahip çocuklar için anlamlı olmadığını göstermiştir. Buna karşılık sosyal kaçınma ve sosyal uyum zorlukları arasındaki ilişkiler, yüksek duygu değişkenliği/negatifliğe sahip çocuklar arasında daha olumlu bulunmuş ancak düşük

duygu değişkenliği/negatifliğe sahip çocuklar arasında anlamlı bulunmamıştır. Bu çalışma bize duygu düzenleme ve duygu değişkenliği/negatifliğinin sosyal açıdan kaçınan çocukların gelişimiyle nasıl ortaklaşa ilişkili olduğu hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca, bulgular sosyal kaçınmanın Çin kültüründeki anlamını ve etkilerini dikkate almanın önemini vurgulamıştır.

Uslu Özoğlu (2021) araştırmasında göçmen çocukların sosyal duygusal uyumları oyun becerileri ve oyunda öğretmen rolü arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya Bursa ilinde okul öncesinde öğrenim gören 201 göçmen çocuk ve göçmen çocuklarına eğitim veren 100 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri Çocuk Oyun Becerileri Ölçeği, Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği, Demografik Bilgi Formu ve Oyunda Öğretmenin Rolü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde göçmen çocukların oyun becerileri ile sosyal duygusal uyumları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Oyun liderliği, oyunda rol alma ile sosyal duygusal uyum arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken oyuna başlama ve oyunu sürdürme arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet açısından kız çocuklarının erkek çocuklarına göre sosyal duygusal uyumlarının anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyundaki rolüyle demografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Cloutier (2022) araştırmasında okul öncesi dönemdeki ebeveyn uygulamalarının anaokulundaki sosyal uyum üzerindeki etkisini, içselleştirilmiş sorunları olan erkek ve kız çocukları arasındaki farklılıkları dikkate alarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya önceki ön okul dönemlerinde beceri zayıflıkları gösteren dört yaşındaki 61 erkek ve 50 kız dahil edilmiştir. Çoklu nominal lojistik regresyon analizlerinin sonuçları, içselleştirilmiş sorunları olan erkek çocuklarda pozitif ebeveyn kontrolünün prososyal davranışları etkilediğini göstermiştir; ancak aynı içselleştirilmiş sorunları olan kız çocuklarında negatif ebeveyn kontrolünün etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca içselleştirilmiş sorunları olan erkek çocuklarda yüksek düzeyde içselleştirilmiş kaygı davranışları, ebeveynlerin duygusal desteğine bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Bu bulgular içselleştirilmiş sorunları olan çocuklar için evde bakım

ortamlarında ve okulda eğitim uygulamalarının düzenlenmesinin, anaokulunda sosyal uyumu teşvik etme yönünden önemini vurgulamıştır.

2.8.2. Akran İlişkileri ile İlgili Araştırmalar

Gülay Ogelman ve Ersan (2014) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin beş-altı yaş çocuklarının akran ilişkilerine yönelik değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Denizli il merkezinde görev yapmakta olan 30 okul öncesi öğretmenin sınıfında öğrenim gören beş-altı yaş grubundaki 306 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimini Değerlendirme Ölçeği, Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği, Çocuk ve Öğretmenler İçin Kişisel Bilgi Formu ile Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda akranlarına karşı korkulu kaygılı olma, akran şiddetine maruz kalma ve başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış değişkenleri okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri bakımından anlamlı olarak yordandığı görülmüştür. Akranlara karşı saldırganlık, akranlara karşı sosyal olmayan davranış, akranlar tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik değişkenlerinin ise sınıf yönetimi stratejileri bakımından anlamlı olarak yordanmadığı görülmüştür.

Kayhan Aktürk (2015) araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin farklı sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınarak seçilen 8 ilçesinde bulunan 34 resmi okul öncesi eğitim kurumundaki 880 çocuk ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Duygu Ayarlama Ölçeği, Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda duygu düzenleyememe ile aşırı hareketlilik ve akranlarına karşı saldırgan davranış gösterme puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygu düzenleyememe ve çekingen davranışın alt boyutlarından olan akranlarına karşı korkulu kaygılı davranış gösterme, akranlarına karşı asosyal davranış gösterme ve akranlarınca dışlanma puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygu düzenleyememe ve akran ilişkilerinin alt boyutlarından olan akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal

davranış gösterme puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çocukların akran ilişkilerinin ve duygu düzenleme becerilerinin okula uyum güçlüğü, cinsiyet, izlenen çizgi film türü gibi değişkenler açısından farklılık gösterdiği gelir düzeyi ve anne-baba yaşı gibi değişkenler açısından ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Önder (2016) araştırmasında beş-altı yaş çocuklarının bağlanma stillerinin akran ilişkilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin Keçiören ve Yenimahalle merkez ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ana sınıflarına devam eden beş-altı yaş grubundaki 200 (100 güvenli bağlanan, 100 güvensiz bağlanan) çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Güvenli Yer Senaryoları Testi, Ladd ve Proffitt Çocuk Davranış Ölçeği ve Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda güvenli bağlanan çocukların sosyal davranışlarının güvensiz bağlanan çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Güvenli ve güvensiz bağlanan çocukların demografik özellikleri bakımından akran ilişkileri incelendiğinde; akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme, akranlarına karşı kaygılı korkulu olma, akranlarına karşı saldırganlık, aşırı hareketlilik ve akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Güvenli bağlanan çocuklarda çocuğun cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ve baba öğrenim durumuna göre akran ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüş fakat anne-baba yaşı, anne öğrenim durumu, çocuk sayısına göre akran ilişkilerine etkisi bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Güvensiz bağlanan çocuklarda ise çocuğun cinsiyeti, yaşı, anne-baba öğrenim durumu ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresine göre akran ilişkilerine etkisi incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülürken anne-baba yaşı ve çocuk sayılarının akran ilişkilerine etkisinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Montroy, Bowles ve Skibbe (2016) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki akranların öz düzenleme düzeylerinin okul hazırbulunuşluğuna olan etkileri ve akran etkilerinin bireysel çocuk becerilerine ve cinsiyetine göre farklılık

gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 56 sınıfta okul öncesi eğitime devam eden 629 çocuk oluşturmaktadır. Bu araştırmanın verileri dört eyalette bulunan okul öncesi okullarındaki öğrencilerden üç yıl boyunca toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları akran öz düzenleme seviyelerinin çocukların öz düzenleme ve kelime çözümleme yeteneklerindeki gelişimini öngördüğünü ancak kelime bilgisi üzerinde etkisinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca kız çocuklarının ilkbahar öz düzenleme seviyelerinin erkek çocuklardan daha ileri seviyede olduğu tespit edilmiştir. Akran etkileri, sonbahar öz düzenleme seviyeleri yüksek olmaktan ziyade düşük olan çocuklarda ilkbahar öz düzenlemesi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, okul öncesi sosyal/etkileşimsel ortamların önemini vurgulamaktadır.

Şen (2017) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına, bağımsız anaokullarına ve özel anaokullarına devam etmekte olan 298 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada verileri Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların duygusal zekâ becerileri demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Çocukların cinsiyetine göre Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeğinde hikayeler testinden aldıkları puanlar arasında kız çocukların lehine anlamlı farklılık görülürken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir. Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği toplam puanı açısından doğum sıraları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği toplam puanları açısından doğum sıraları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çeri (2019) araştırmasında beş-altı yaş grubu çocukların resimlerine yansıyan akran ilişkilerini incelemiştir. Araştırmaya Malatya ilinin Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan beş-altı yaş aralığındaki 180 çocuk dahil edilmiştir. Karma araştırma yöntemine uygun olarak

yapılan bu araştırmanın nicel araştırma boyutunda tarama modeli kullanılırken nitel boyutundaysa olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve projektif veri toplama araçlarından Resim Çizdirme Tekniği kullanılmıştır. Araştırmada ölçekle yapılan alan çalışmalarıyla çocukların çizdiği resimlere yansıyan akran ilişkileri uyumluluk göstermiştir. Hiperaktif, saldırgan, dışlanan kaygı/korku yaşayan çocukların çiziminde kâğıdı dik kullandığı veya baskın, keskin kalem vuruşları yaptığı ve çocuğun resimde kendini çizmediği görülmüştür. Prososyal alanda yüksek puan alan çocuklar ise resimlerinde kendilerini yalnız çizmemiş ve figür çeşitliliği kullanmıştır.

Sönmez (2019) araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve demografik değişkenlerin mizaç ve akran ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya Edirne il merkezinde bulunan sekiz okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 55-71 ay aralığındaki 265 çocuk, onların ebeveynleri ve öğretmenleri dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri Genel Bilgi Formu, Çocuk Davranış Listesi- Kısa Form (ÇDL) ve Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu (PEAOÖ) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda Çocuk Davranış Listesi- Kısa Form ile Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği- Öğretmen Formu alt ölçekleri arasında sadece engelleme denetimi ile oyun etkileşimi arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır diğer tüm alt ölçekler arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Çocukların cinsiyetine göre oyunun bozulması ve oyundan kopmada erkekler lehine anlamlı farklılık bulunurken oyun etkileşiminde, dikkati odaklama ve engelleme denetiminde kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Çocukların yaşına göre engelleme denetimi, oyun etkileşimi ve oyunun bozulmasında 67-72 aralığındaki çocuklar ile 55-60 ay aralığındaki ve 67-72 ay aralığındaki çocuklar kıyaslandığında 67-72 ay aralığındaki çocuklar lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Oyunun bozulması davranışında annesi çalışmayan çocuklar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Oyundan kopma alt ölçeği incelendiğinde ise, çocukların yaşı küçüldükçe bu davranışlarında artış gösterdikleri görülmüştür.

Perolli Shehu (2019) araştırmasında erken çocuklukta akran kabulü ve reddi ile ilişkili olarak bunları öngören faktörleri incelemiştir. Araştırmaya 130 çocuk, ebeveynleri ve öğretmenleri dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri sosyometrik teknikler, sosyo-demografik anket ve Vineland uyum davranış ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar sosyo-ekonomik faktörlerin çocukların grup içindeki sosyal statülerini etkilediğini, sosyal ve iletişim becerilerinde daha yüksek puanların akran kabulü ile pozitif korelasyon gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca çocuğun akran kabulü ile sosyalleşme düzeyi arasında ve iletişim alanındaki gelişim düzeyi arasında yüksek bir korelasyon bulunmuştur. Yukarıda belirtilen korelasyonlardan biraz daha düşük olmakla birlikte, çocuğun akran kabulü ile ailenin sosyo-ekonomik durumu arasında pozitif bir korelasyon vardır. Bu araştırmanın sonuçları erken çocukluk döneminde akran kabulü ile ilişkili olduğu varsayılan faktörlerin önemli belirleyiciler olduğunu ortaya koymuştur.

Hödl (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı beş ila altı yaş arasındaki anaokulu çocuklarının kendi belirledikleri oyunlarda akran ilişkilerini sürdürmek için hangi müzakere taktiklerini ve stratejilerini kullandıklarını belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada altı anaokulu öğretmeniyle bu konunun ele alındığı görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler beş ila altı yaş arasındaki anaokulu çocukları arasında sık olarak rollerin, hakların, pozisyonların ve sıralamaların dağıtımını veya belirlenmesinden kaynaklanan çatışmaların özellikle serbest rol oyununda meydana geldiğini göstermiştir. Çatışma çözümü için uygulanan müzakere taktiklerine yönelik olarak beş ila altı yaş arasındaki anaokulu çocuklarının çoğunlukla müzakere etme veya geri çekilme taktikleri kullandıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların sıklıkla “müzakere etme”, “mücadele etme” ve “kaçınma” stratejilerine baş vurdukları belirlenmiştir.

Atış Akyol (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 5 yaşındaki çocukların bağlanma türü ile düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve akran ilişkileri arasındaki doğrudan ve dolaylı olarak gerçekleşen ilişkileri meydana çıkarmak ve akran ilişkilerinin aracılık etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi Ankara ilinin yedi merkez ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 60-71 ay

grubundaki 309 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Öz-kontrol Değerlendirme Ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 ve Oyuncak Öykü Tamamlama Testi ile toplamıştır. Araştırmada akran ilişkileri, bağlanma, sosyal yetkinlik, öfke ve kaygı arasındaki doğrudan ilişkiler incelenmiş ve tüm değişkenlerin düşük, orta ve yüksek derecede birbirleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Model aracılık etkisi incelendiğinde ise akran ilişkilerinin bağlanma, düşük öz kontrol, kaygı ve sosyal yetkinlik arasında tam aracılığının olduğu; öfke ile ise kısmi aracılığının olduğu tespit edilmiştir.

Bıyık (2021) araştırmasında dört-altı yaş arası çocukların sosyal becerileriyle akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Van ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan dört-altı yaş arası 349 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Çocuk Davranış Ölçeği, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Sosyo Demografik Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sosyal davranış alt boyutu ile sosyal beceriler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmışken, akran ilişkileri alt boyutları ile sosyal beceriler arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Sosyal davranışlar göstermek alt boyutu akran ilişkilerindeki alt boyutlar ile sosyal beceriler arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Breton, Bouchard ve Henry (2021) yaptıkları araştırmada beş yaşındaki okul öncesi eğitiminde farklı sınıf bağlamalarında (etkinlikler ve gruplamalar) çocukların öğretmen ve akranlarıyla etkileşimlerdeki katılım düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Bireysel Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (inCLASS) kullanılarak 47 erkek ve 66 kız olmak üzere toplamda 113 çocuk gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçları çocukların öğretmenleriyle etkileşimlerdeki katılım düzeylerinin rutin ve geçiş etkinlikleri sırasında daha yüksek olduğunu ve gruplama türüne bağlı olarak önemli bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Çocukların akranlarıyla etkileşimlerdeki katılım düzeyi, serbest

oyun etkinliklerinde, atölye aktivitelerinde ve küçük grupların yeniden gruplandırılmasında daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sınıf bağamları, çocukların başkalarıyla etkileşimlerindeki katılım düzeylerini düzenlemektedir.

Eren (2022) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 46-72 aylık çocukların akran-öğretmen-ebeveyn ilişkileri ile mizaç değişkenleri ve sosyal becerileri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel anaokullarında eğitim-öğretime devam eden 46-72 ay aralığındaki 214 kız ve 207 erkek çocuk olmak üzere toplamda 421 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği, Çocukların Akran İlişkileri İçin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda sebatkarlık alt ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sosyal beceri sıcakkanlılık/utangaçlığı pozitif yönde yordarken anne-baba olumlu ilişkisi ise sıcakkanlılık/utangaçlığı negatif yönde yordamaktadır. Ayriyeten analiz sonuçlarına göre anne-baba çatışma puanlarının sebatkârlığı anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordamaktadır. Anne-baba çatışma puanlarının ritmikliği anlamlı olarak yordadığı ve mizaca ilişkin ritmiklik alt boyutunun negatif yönde yordayıcısı olduğu görülmüştür. Akran ilişkileri ve anne-baba çatışmasının birlikte tepkisellik alt boyutunu anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Hiyerarşik regresyon analizinden elde edilen sonuçlara göre öğretmen-öğrenci yakınlık, akran ilişkileri ve akran saldırganlığının birlikte sosyal beceriyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Akdoğan (2024) araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarında psikolojik dayanıklılığın akran ilişkilerini yordayıcı etkilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya Sinop ili Merkez ve Gerze ilçelerinde okul öncesi eğitime devam etmekte olan, beş-altı yaş grubundaki, normal gelişim özelliği gösteren 211 (95 kız, 116 erkek) çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği, Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Ladd Profilet Çocuk Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik dayanıklılık düzeylerinin akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı

yardımı amaçlayan sosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik dayanıklılıklarının akran ilişkileri üzerinde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

Swit, Harty ve Pascoe (2024) yaptıkları araştırmada erken çocukluk dönemindeki ilişkisel ve fiziksel saldırganlık ile eş zamanlı öğretmen-çocuk ve ebeveyn-çocuk yakınlığı ile çatışması, kardeş ilişkilerinin kalitesi, olumlu akran etkileşimleri ve akran reddi arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 10 okul öncesi öğretmeni, 114 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. İlişkisel ve fiziksel saldırganlık çocuğun cinsiyetine bağlı olmadan öğretmen-çocuk ilişkileri ile ilişkili bulunmuştur. Diğer ilişki değişkenleri için ilişkisel ve fiziksel saldırganlık konusunda farklı tahminlerde bulunulmuştur. İlişkisel saldırganlık daha fazla olumlu akran etkileşimini güçlü bir şekilde yordarken fiziksel saldırganlık ise daha az olumlu akran etkileşimini ve daha fazla akran reddini yordamıştır. Erken çocukluk dönemindeki ilişkisel saldırganlık daha yüksek düzeyde öğretmen-çocuk yakınlığını, fiziksel saldırganlık daha düşük düzeyde öğretmen çocuk yakınlığını ve daha az olumlu kardeş etkileşimini yordamaktadır.

BÖLÜM 3

3.1. Yöntem

Bu bölümde yöntem kısmını oluşturan araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarını akran ilişkileri bağlamında incelemeye yönelik yapılan bu araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılarak yürütülmüştür. Açıklayıcı sıralı desen iki aşamalı bir yapıdan oluşmaktadır. Öncelikle nicel verilerin toplanmasıyla araştırmaya başlanmakta daha sonra nicel verilerin sonuçlarının açıklanması ve detaylı bir şekilde incelenmesine yardımcı olmak amacıyla nitel veriler toplanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu araştırmada öncelikle nicel araştırma sorularını cevaplamak için araştırmanın nicel boyutunu oluşturan Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (Masdu-5 Yaş), Çocuk Bilgi Formu ve Öğretmen Bilgi formu aracılığıyla veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Daha sonra Akran İlişkileri Gözlem Formu aracılığıyla araştırmanın nitel verileri toplanmış ve analiz edilmiştir. Nicel verilerin açıklanmasına yardımcı olmak amacıyla nitel veriler yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel kısmı tarama deseni kullanılarak yürütülmüştür. Tarama deseni, araştırmacının evren ve örneklemini tanımladığı, anket veya görüşmelerle veri topladığı ve evren hakkında çıkarımlarda bulunduğu bir nicel araştırma türüdür. Araştırmacılar coğrafi olarak dağınık bulunan kişilerle çalıştıklarında, fikir ve tutumları çalıştıklarında, hızlı ve ekonomik olarak veriye ulaşmak istediklerinde tarama araştırması uygun bir desen olarak karşımıza çıkmaktadır (Creswell, 2020).

Araştırmanın nitel kısmı ise durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Durum çalışmasında belli bir durumla ilgili sonuçları meydana çıkarmak amaçlanır.

Nitel durum çalışmasında bir veya birkaç durumun detaylı bir şekilde araştırılması bu desenin temel özelliğidir. Bir durumla ilgili faktörler (kişiler, olaylar, süreçler, ortam, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumdan nasıl etkilenip, ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine yoğunlaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mevcut araştırmada ele alınan durum çocukların akran ilişkileri; bu durumu etkileyen faktör ise sosyal uyum düzeyleri olarak belirlenmiştir.

3.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında eğitim-öğretime devam eden 60-71 aylık çocuklardan oluşmuştur.

Araştırmanın nicel boyutunda seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde para, zaman, işgücü kaybını önlemek amacıyla en ulaşılabilir cevaplayıcılardan başlanarak ihtiyaç duyulan büyüklükteki gruba ulaşana kadar örneklem oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın nicel boyutunun örnekleme; araştırmacının kolay ulaşılabilirliği bulunan İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullardan araştırmaya katılım konusunda gönüllülük gösteren dokuz bağımsız anaokulunda okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-71 ay grubundaki 131 kız ve 127 erkek çocuk olmak üzere toplamda 258 çocuktan oluşmuştur. Araştırmaya; belirlenen dokuz bağımsız anaokulunda okul öncesi eğitime devam etmekte olan, 60-71 ay grubundaki normal gelişim özelliği gösteren ve araştırmaya katılmayı kabul eden ailelerin çocukları dahil edilmiştir. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini olumsuz etkilememesi amacıyla normal gelişim özelliği göstermeyen, yabancı uyruklu ve belirtilen yaş grubu dışındaki öğrenciler elenerek araştırmaya katılım konusunda gönüllük gösteren çocukların ailelerinden ebeveyn onam formu ile izin alınmış ve belirtilen nitelikleri taşıyan toplamda 258 çocuğa ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede gözlem birimleri belirlenmiş özelliklere sahip olay, nesne, durum ya da kişilerden oluşturulabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu doğrultuda öğretmenlerin 258 çocuk için doldurmuş oldukları Marmara Sosyal Duygusal Uyum

Ölçeğinden alınan sonuçlar neticesinde sosyal-duygusal uyumu yüksek olarak belirlenen beş çocuk ve düşük olarak belirlenen beş çocuk olmak üzere toplamda 10 çocuk seçilerek araştırmanın nitel örneklem grubu oluşturulmuştur.

Tablo 3.1’de araştırmanın nicel boyutunu oluşturan örneklem grubunun betimsel değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. 1: Örneklem Grubunu Oluşturan Çocukların Yaş İçin Betimsel Değerleri

N	Min	Mak	$\bar{x}$	Ss
258	61,00	71,00	68.07	2,65

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere araştırmanın katılımcı sayısı 258’dir. Araştırmaya katılan çocukların yaşı en düşük 61 ay iken en yüksek 71 aydır. Çocukların yaş ortalaması yaklaşık 68 aydır. Standart sapma değeri 2.65’tir.

Nitel veriler için örneklem grubunun belirlenmesinde MASDU toplam puanlarına dair frekans dağılımları belirlenmiştir. Aşağıda, MASDU toplam puanlarına dair frekans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. 2: MASDU Toplam Puanları Frekans Analizi Sonuçları

Puan	Frekans	%	Geçerli %	Kümülatif %
33,00	1	,4	,4	,4
34,00	1	,4	,4	,8
36,00	2	,8	,8	1,6
37,00	1	,4	,4	1,9
39,00	3	1,2	1,2	3,1
40,00	4	1,6	1,6	4,7
41,00	7	2,7	2,7	7,4
42,00	7	2,7	2,7	10,1
43,00	4	1,6	1,6	11,6
44,00	8	3,1	3,1	14,7
45,00	15	5,8	5,8	20,5
46,00	6	2,3	2,3	22,9
47,00	12	4,7	4,7	27,5
48,00	13	5,0	5,0	32,6
49,00	17	6,6	6,6	39,1
50,00	14	5,4	5,4	44,6
51,00	11	4,3	4,3	48,8
52,00	12	4,7	4,7	53,5
53,00	16	6,2	6,2	59,7
54,00	19	7,4	7,4	67,1
55,00	23	8,9	8,9	76,0
56,00	16	6,2	6,2	82,2
57,00	46	17,8	17,8	100,0
Toplam	258	100,0	100,0	

Tablo 3.2’ de yer alan MASDU toplam puanlarına göre 57 tam puan alan 46 çocuk bulunmaktadır. Sosyal-duygusal uyumu yüksek olarak belirlenen bu 46 çocuk arasından gözlemlenmek için 5 çocuk rastgele seçilmiştir. Sosyal-duygusal uyumu düşük olarak belirlenen 33 puan alan bir çocuk ve 34 puan alan bir çocuk seçilmiştir. 36 puan alan iki çocuk arasından bir tanesi gözlemlenmiş olup 36 puan alan diğer çocuk okula devam etmediği için gözlemlenememiştir. Daha sonra 37 puan alan bir çocuk seçilmiştir. 39 puan alan üç çocuk arasından da bir tanesi rastgele seçilerek sosyal-duygusal uyumu düşük olan gözlemlenecek 5 çocuk belirlenmiştir. Sosyal duygusal uyumu düşük olarak belirlenen çocukların puanları sırasıyla 33,34,36,37 ve 39 puandır.

Aşağıda mevcut araştırmanın nitel örneklem grubunu oluşturan 10 çocuğun gelişim öyküsü ve genel gözlemlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İlgili çocuklar gözlemlenmeden önce öğretmenlerinden çocukların genel durumu hakkında bilgiler alınmıştır. Alınan bilgiler ve genel gözlemler doğrultusunda nitel örneklem grubunu oluşturan çocuklara ait bilgiler Tablo 3.3’te açıklanmıştır.

Tablo 3. 3: Nitel Örneklem Grubunu Oluşturan Çocuklara Ait Bilgiler

Kod	Gelişim Öyküsü ve Genel Gözlemler
Ç1	Ç1, 71 aylık; bir yıldır okul öncesi eğitime devam eden bir kız çocuğudur. Annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Kardeşi yoktur. Sınıfında 15 kişi bulunmaktadır. Öğretmeninin mesleki deneyimi 0-5 yıl arasındadır. Gözlemler sırasında genel olarak yalnız vakit geçirdiği ve çekingen davranışlar gösterdiği görülmüştür. Öğretmeni Ç1’in yıl boyunca arkadaşlarıyla oynamadığını, çoğunlukla bir köşeye geçip oturduğunu ve duygusal olarak basit durumlarla bile baş etmekte zorluk çektiğini söylemiştir. Örneğin, gün içinde peçete bulamadığı için ağladığını anlatmıştır. Sadece okulun son günlerinde yeni yeni bağımsız olarak masaya geçip resim çizmeye başladığını ve tek tük de olsa bazı arkadaşlarıyla oyun oynayıp konuşmaya başladığını söylemiştir.
Ç2	Ç2, 61 aylık; bir yıldır okul öncesi eğitime devam eden bir kız çocuğudur. Annesi ve babası lise mezunudur. Kendisinden küçük bir erkek kardeşi vardır. Sınıfında 14 kişi bulunmaktadır. Öğretmeninin mesleki deneyimi 0-5 yıl arasındadır. Gözlemler sırasında üzgün, ağlamaklı yüz ifadesi ve sıkılgan tavırları ön plana çıkmıştır. Ayrıca kendi kendine sesi duyulmayacak şekilde mırıltıyla konuşmaktadır. Öğretmeni arkadaşlarının oyununa dahil olmadığını, arkadaşlarıyla iletişime geçmediğini ve bu durum hakkında çocuğun ailesi ile görüştüğünü ama ailenin çocuğunda herhangi bir sorun görmediğini belirtmiştir.

Ç3	Ç3, 64 aylık; bir yıldır okul öncesi eğitime devam eden bir erkek çocuğudur. Sınıfında 21 ve üzeri kişi bulunmaktadır. Annesi ve babası ilkokul mezunudur. İki erkek kardeşi vardır. Öğretmeninin mesleki deneyimi 6 yıl üzeridir. Öğretmeni gözlem öncesinde futbol oynarken topu arkadaşlarına vermek istemediğini, kendisinin oynamak istediğini, oyundan çıktıktan sonra da topa ayağıyla vurarak arkadaşlarının oyununu bozmaya çalıştığını, kendisi ile göz göze gelince bu davranışından vazgeçtiğini anlatmıştır.
Ç4	Ç4, 64 aylık; bir yıldır okul öncesi eğitime devam eden bir erkek çocuğudur. Annesi okuma yazmayı bilmiyor olup babası lise mezunudur. Kendisinden büyük bir erkek, iki tane de kız kardeşi vardır. Sınıfında 16 kişi bulunmaktadır. Öğretmeninin mesleki deneyimi 0-5 yıl arasındadır. Öğretmeninden ve rehber öğretmenden alınan bilgiler doğrultusunda genel olarak kurallara uymakta zorluk yaşadığı ve arkadaşlarına karşı zarar verici davranışları olduğu öğrenilmiştir. Öğretmeni çocuğun ebeveynleri ile görüştüğünü, aileden aldığı bilgiler doğrultusunda annenin çalıştığı için çocuğuyla yeterince ilgilenemediğini, çocuğun teknolojik aletlerle çok fazla vakit geçirdiğini ve küçükken bir hastalık geçirdiği için ailenin çocuğun istediği çoğu şeyi yapmaya çalıştıklarını belirtmiştir.
Ç5	Ç5, 70 aylık; bir yıldır okul öncesi eğitime devam eden bir erkek çocuğudur. Annesi lise mezunu babası ise üniversite mezunudur. Üç tane kardeşi vardır. Sınıfında 21 ve üzeri kişi bulunmaktadır. Öğretmeninin mesleki deneyimi 0-5 yıl arasındadır. Gözlemler esnasında sınıfta bağımsız hareket etmesi ve arkadaşları ile etkileşime geçmemesi ile dikkat çekmiştir.
Ç6	Ç6, 69 aylık; bir yıldır okul öncesi eğitime devam eden bir kız çocuğudur. Annesi ve babası ortaokul mezunudur. Kendisinden büyük üç tane kız kardeşi vardır. Sınıfında 16 kişi bulunmaktadır. Öğretmeninin mesleki deneyimi 0-5 yıl arasındadır. Gözlemler sırasında oldukça sosyal davranışlar sergilemiş ve arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmiştir. Öğretmeninden alınan bilgiler doğrultusunda sınıfında çok iyi anlaştığı bir kız arkadaş grubunun olduğu, diğer arkadaşlarıyla da iyi anlaştığı ayrıca günlük yaşamında sıklıkla nezaket sözcükleri kullandığı öğrenilmiştir.
Ç7	Ç7, 70 aylık; iki yıldır okul öncesi eğitime devam eden bir erkek çocuğudur. Annesi ve babası lise mezunudur. Kendisinden büyük bir kız kardeşi vardır. Sınıfında 23 kişi bulunmaktadır. Öğretmeninin mesleki deneyimi 0-5 yıl arasındadır. Gözlemler sırasında güleç yüzlü olması dikkat çekmiştir. Öğretmeni çocuğun ailesinin uyumlu olduğunu belirtmiştir.
Ç8	Ç8, 62 aylık; bir yıldır okul öncesi eğitime devam eden bir kız çocuğudur. Annesi ve babası ilkokul mezunudur. Bir tane kız kardeşi vardır. Sınıfında 19 kişi bulunmaktadır. Öğretmeninin mesleki deneyimi 0-5 yıl arasındadır. Gözlemler sırasında sakin bir çocuk olduğu gözlemlenmiştir. Bazen bağımsız tek başına oyun oynamış bazen de arkadaşlarıyla birlikte oyun oynamıştır. Öğretmeni çocuğu tanımlarken sosyal, arkadaşlarıyla oyun oynayan bir çocuk olduğunu söylemiştir.
Ç9	Ç9, 69 aylık; iki yıldır okul öncesi eğitime devam eden bir kız çocuğudur. Annesi ve babası lise mezunudur. Kardeşi yoktur. Sınıfında 18 kişi bulunmaktadır. Öğretmeninin mesleki deneyimi 0-5 yıl arasındadır. Gözlemler sırasında oldukça hareketli, güler yüzlü ve arkadaş canlısı olduğu görülmüştür. Öğretmeni, dış görünüşüne oldukça önem veren bir çocuk olduğunu belirtmiştir.

Ç10	Ç10, 70 aylık; iki yıldır okul öncesi eğitime devam eden bir erkek çocuğudur. Annesi lise mezunu babası ise ortaokul mezunudur. Bir erkek kardeşi vardır. Sınıfında 18 kişi bulunmaktadır. Öğretmeninin mesleki deneyimi 0-5 yıl arasındadır. Gözlemler sırasında sosyal arkadaşlarıyla birlikte vakit geçiren bir çocuk olduğu görülse de bazı arkadaşları ile olumsuz sözel iletişim kurduğu dikkat çekmiştir.
------------	--

3.1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla Çocuk Bilgi Formu, Öğretmen Bilgi Formu ve Güven ve Işık (2006) tarafından geliştirilen Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinden (Masdu-5 Yaş) yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise Akran İlişkileri Gözlem Formu aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Çocuk Bilgi Formu: Çocuklara ilişkin verileri ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çocuk Bilgi Formu, çocuğun doğum tarihi (gün, ay, yıl olarak), cinsiyeti, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne-baba öğrenim düzeyi, kendisi dışındaki kardeş sayısı, kardeş cinsiyeti bilgilerini içermektedir.

Öğretmen Bilgi Formu: Öğretmenlere ilişkin verileri ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen Bilgi Formu, öğretmenin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, mesleki deneyim süresi ve sınıf mevcudu bilgilerini içermektedir.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (Masdu-5 Yaş): Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Güven ve Işık (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçek ile öğretmenin, Hiçbir Zaman, Bazen ya da Her Zaman seçeneklerinden çocuğa uygun olan seçeneği işaretleyerek çocuğun sosyal duygusal uyumunu değerlendirmesi istenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 57'dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması çocuğun sosyal duygusal uyum düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının iç güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha tekniği ile hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı 0.83, olarak bulunmuştur. Ayriyeten test-tekrar analizleri

gerçekleştirilmiş ve böylece ölçeğin süreklilik katsayısı $r=.89$ olarak bulunmuştur. Yapılan bütün analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir şekilde beş yaş çocuklarına uygulanabilir olduğunu göstermiştir.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin alt boyutları: *Sosyal Yaşamın Gereklilerine Uygun Davranma*, *Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme*, *Akranlarla Etkileşim* ve *Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma* olarak belirlenmiştir.

Faktör 1 (Sosyal Yaşamın Gereklilerine Uygun Davranma): Dokuz maddeden oluşmaktadır.

Faktör 2 (Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme): Dört maddeden oluşmaktadır.

Faktör 3 (Akranlarla Etkileşim): Üç maddeden oluşmaktadır.

Faktör 4 (Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma): Üç maddeden oluşmaktadır.

Akran İlişkileri Gözlem Formu: Akran ilişkileri gözlem formu, serbest zaman etkinlikleri süresince çocuğun akranları ile ilişkilerini gözlemlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir formdur. Akran ilişkileri gözlem formunda gözlem tarihi, gözlem süresi ve süreçte gözlemlenen olaylar başlıklarına yer verilmiştir.

3.1.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığından alınan araştırma izni doğrultusunda okul müdür/müdür yardımcıları ile görüşülmüş ve araştırma hakkında bilgi verilerek kurumda uygulamak için izin alınmıştır. Sonrasında okul idarecilerinden e-okulda bulunan doğum tarihi ve yaş listesi alınmıştır. Doğum tarihi ve yaş listesinden alınan veriler doğrultusunda okuldaki 60-71 ay grubunda olan çocuklar belirlenmiştir. Bu yaş grubundaki çocukların öğretmenleri ile görüşülerek araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini olumsuz etkilememesi amacıyla normal gelişim özelliği göstermeyen ve yabancı uyruklu öğrenciler elenmiştir. Öğretmenlere ebeveyn onam formu takdim edilerek araştırmaya dahil edilmesi planlanan çocukların ailelerinden araştırma izni alınması istenmiştir. 60-71 ay grubunda olan normal gelişim

özelliğine sahip ve araştırmaya katılım konusunda gönüllük gösteren ebeveynlerin çocukları araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerden belirlenen nitelikleri taşıyan, araştırmaya katılacak her bir öğrencisi için Öğretmen Bilgi Formu, Çocuk Bilgi Formu ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (Masdu-5 Yaş) doldurması istenmiştir. Belirlenen dokuz bağımsız anaokulunda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 36 öğretmen aracılığıyla toplamda 258 çocuktan veri toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel veri toplama kısmı için öncelikle nicel veriler analiz edilmiştir. Nicel veri analizleri sonucunda örneklem grubunu oluşturan 258 çocuktan sosyal-duygusal uyumu yüksek olan beş çocuk ve sosyal-duygusal uyumu düşük olan beş çocuk olmak üzere toplamda 10 çocuk belirlenmiştir. Belirlenen 10 çocuk en az bir gün serbest zaman oyun saatinde “Akran İlişkileri Gözlem Formu” aracılığıyla katılımsız gözlem yapılarak gözlemlenmiştir. Katılımsız gözlemlerde araştırmacı, katılımcıların etkinliklerine katılım göstermeden araştırma mekanını ziyaret etmekte ve notlar alarak gözlem yapmaktadır (Creswell, 2020). Bu doğrultuda araştırmacı serbest zaman oyun saatinde sınıf içinde uygun bir yere geçerek çocuğun akranları ile etkileşimlerini gözlem formuna kaydetmiştir. Gözlem için yeterli veriye ulaşamadığı durumlarda belirlenen çocuklar başka bir gün “Akran İlişkileri Gözlem Formu” kullanılarak tekrar gözlemlenmiştir.

3.1.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel veri analizi kısmında istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış sonrasında çocuklara uygulanan MASDU ölçeği puanlanmıştır. Ardından elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan çocukların demografik özelliklerinin (cinsiyeti, yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi, kendisi dışındaki kardeş sayısı, kardeş cinsiyeti) ve öğretmenin demografik özelliklerinin (cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, mesleki deneyim süresi ve sınıf mevcudu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için $\bar{x}$, ss, SH_x değerleri saptanmıştır. Diğer

tarafından, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılım oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmeler ile gruplar birleştirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin dağılımının normalliğini test etmek amacıyla Shapiro Wilk's Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 3.4'te yer verilmiştir.

Tablo 3. 4: MASDU Toplam Puanları İçin Shapiro Wilk's Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Min	Maks	$\bar{X}$	y1	$\beta 2$	SW	Ss	p
Cinsiyet	Kız	131	33.00	57.00	51.01	-.818	.160	.906	5.44	.000
	Erkek	127	36.00	57.00	50.30	-.645	-.468	.925	5.57	.000
Yaş	60-64 ay	30	34.00	57.00	48.50	-.815	.923	.924	5.71	.034
	65-68 ay	91	39.00	57.00	50.65	-.558	-.776	.919	5.30	.000
	69 ve üzeri	137	33.00	57.00	51.14	-.839	-.080	.894	5.53	.000
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul ve altı	81	33.00	57.00	49.75	-.588	-.420	.926	6.14	.000
	Ortaokul	51	39.00	57.00	50.74	-.615	-.861	.897	5.59	.000
	Lise	89	34.00	57.00	50.88	-.837	.515	.927	4.97	.000
	Lisans ve üzeri	37	41.00	57.00	52.02	-.840	-.448	.861	5.04	.000
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul ve altı	60	36.00	57.00	50.20	-.480	-.917	.905	6.07	.000
	Ortaokul	60	33.00	57.00	50.65	-.944	.662	.916	5.42	.001
	Lise	102	34.00	57.00	50.87	-.783	.014	.911	5.39	.000
	Lisans ve üzeri	36	39.00	57.00	50.88	-.742	-.150	.911	5.17	.007
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	35	33.00	57.00	49.40	-.583	-.326	.930	6.26	.027
	1 kardeş	110	34.00	57.00	51.66	-.920	.656	.904	4.82	.000
	2 kardeş	69	37.00	57.00	50.52	-.547	-.736	.923	5.46	.000
	3 ve üzeri	44	36.00	57.00	59.40	-.473	-.830	.925	6.24	.007
Kardeş Cinsiyeti	Kardeşi yok	35	33.00	57.00	49.40	-.583	-.326	.930	6.26	.027
	Kız kardeş	85	39.00	57.00	51.08	-.596	-.439	.924	4.87	.000
	Erkek kardeş	74	34.00	57.00	51.59	-.958	.910	.886	5.24	.000
	Kız + erkek kardeş	64	36.00	57.00	49.73	-.469	-.862	.923	6.01	.001
Sınıf Mevcudu	11-20 çocuk	177	33.00	57.00	50.14	-.596	-.435	.177	5.76	.000
	21-30 çocuk	81	37.00	57.00	51.81	-.983	.549	.81	4.75	.000
Öğretmen Mesleki Deneyim	0-5 yıl	189	33.00	57.00	51.33	-.919	.428	.900	5.27	.000
	6 ve üzeri	69	36.00	57.00	48.84	-.286	-.988	.950	5.76	.008

Tablo 3.4 'te görüldüğü üzere katılımcı çocuklara ait değişkenlere göre MASDU toplam puanlarının tüm değişkenler için normal dağılımdan anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda basıklık ve çarpıklık değerleri ± 1.50 değerleri aralığında olduğu zaman, Büyüköztürk (2012) ise ± 2.00 olduğu zaman dağılımın normal dağılım olarak kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Lomax ve Hahs-Vaughn (2012) aşırı basıklık ve çarpıklık sınırlarının ne olacağını saptamak ve belirli bir ölçüde dağılımın normalliğini koruyabilmek amacıyla çeşitli yaklaşık değerlerin kullanılmakta olduğunu, temel bir ilke olarak ± 2.0 aralığındaki basıklık değerlerinin bir dereceye kadar normal dağılım olarak kabul edilmekte olduğunu, konservatif araştırmacıların ± 3.0 sınırını uygulamakta olduğunu ancak daha katı araştırmalarda sınır değerlerinin ± 1.0 olarak kullanılmakta olduğunu ifade etmektedirler. Tablo 3.4 incelendiğinde, tüm değişkenler için katılımcı grubun basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.0 aralığında olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, Çil (2008) tarafından belirtildiği üzere, merkezi limit teoremi kapsamında örneklem çapının 30 ve üzerinde olması örnek normalliği için uygun görülmektedir. Armutlulu (2008) ise uygulamada ana kütleinin dağılım biçimi fark etmeksizin, $n \geq 30$ olduğu zaman $\bar{x}$ 'in dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu belirtmektedir. Tablo 3.4 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan toplam katılımcı sayısının 258 olduğu; değişkenlerde yer alan alt gruplar için ise bu sayının minimum 30 olduğu görülmektedir. Bu referanslardan yola çıkarak, yapılacak analizler öncesinde tüm değişkenler ve boyutlar bazında normallik varsayımlarının karşılandığı kabul edilmiş ve veri analizinde parametrik karşılaştırma tekniklerinden yararlanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda örneklem grubunu oluşturan çocukların MASDU toplam puanlarının çocuğun demografik bilgileri (cinsiyeti, yaşı, anne-baba öğrenim düzeyi, kendisi dışındaki kardeş sayısı, kardeş cinsiyeti) ve öğretmenin demografik bilgileri (mesleki deneyim süresi ve sınıf mevcudu) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için *bağımsız grup t testi* ve *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel veri analizi kısmında içerik analizi ve tümevarımcı analiz tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanır. Bu kapsamda birbirine benzeyen veriler ve kavramlar bir araya getirilerek bunlar okuyucunun anlayabileceği bir şekilde

düzenlenerek yorumlanır (Şahin, 2017). Tümevarımcı analizin temel amacı kodlama yapılarak verilerin temelinde yer alan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri meydana çıkarmaktır. Tümevarımcı analizde elde edilen kavramlar birbiriyle ilişkili bir tema (kategori) altında sınıflandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda nitel veri analizleri için öncelikle akran ilişkileri gözlem formlarından elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayara işlenmiştir. Daha sonra gözlem formları tek tek okunarak incelenmiştir. Gözlem formundaki veriler detaylı incelenerek kodlanmıştır. Kodlanan veriler temalar altında sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde iki uzman görüşü alınmıştır. Öncelikle Uzman 1'e gözlem formlarından sosyal-duygusal uyumu yüksek olan iki çocuğun ve düşük olan iki çocuğun gözlem formları gönderilmiş ve gözlem formlarını analiz etmesi istenmiştir. Araştırmacının kendi analizleri ve Uzman 1'in yapmış olduğu analizler araştırmacı tarafından incelenip karşılaştırılmış ve en uygun kodlar ve temalar belirlenerek düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra Uzman 2'ye nitel analizler gönderilmiştir. Uzman 2 nitel analizleri inceledikten sonra araştırmacıyla birlikte bir değerlendirme toplantısı yapmıştır. Bu toplantıda araştırmacı öncelikle tüm süreçleri Uzman 2'ye anlatmış daha sonra topladığı verileri ve elde ettiği sonuçları göstererek Uzman 2 ile değerlendirmiştir. Uzman 2 analizleri gözden geçirerek araştırmacıya sorular sormuş ve geri bildirimlerde bulunmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen kodlar ve temalar tekrar gözden geçirilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapılarak ve nitel analizlere son hali verilmiştir.

BÖLÜM 4

Bu bölümde mevcut araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

4.1. BULGULAR

Araştırmanın bulguları, nicel bulgular ve nitel bulgular olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

4.1.2. Nicel Bulgular

Tablo 4. 1: MASDU Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
MASDU	Kız	131	51.01	5.44	.476	1.032	256	.303
	Erkek	127	50.37	5.57	.495			

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların MASDU ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1.032$; $p>.05$).

Tablo 4. 2: MASDU Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
MASDU	60-64 ay	30	48.50	5.71	G.Arası	172.313	2	86.157	2.875	.058
	65-68 ay	91	50.65	5.30	G.İçi	7641.020	255	29.965		
	69 ve üzeri	137	51.14	5.53	Toplam	7813.333	257			
	Toplam	258	50.66	5.51						

Tablo 4.2’de görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan çocukların MASDU ölçeğinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2.875$; $p>.05$).

Tablo 4. 3: MASDU Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
MASDU	İlkokul ve altı	60	49.75	6.14	G.Arası	140.736	3	46.912		
	Ortaokul	60	50.74	5.59	G.İçi	7672.597	254	30.207		
	Lise	102	50.88	4.97	Toplam	7813.333	257		1.553	.201
	Lisans ve üzeri	36	52.02	5.04						
	Toplam	258	50.66	5.51						

Tablo 4.3'te görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan çocukların MASDU ölçeğinden aldıkları puanların anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1.553$; $p>.05$).

Tablo 4. 4: MASDU Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
MASDU	İlkokul ve altı	81	50.20	6.07	G.Arası	19.185	3	6.395		
	Ortaokul	51	50.65	5.42	G.İçi	7794.149	254	30.686		
	Lise	89	50.87	5.39	Toplam	7813.333	257		.208	.891
	Lisans ve üzeri	37	50.88	5.17						
	Toplam	258	50.66	5.51						

Tablo 4.4'te görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan çocukların MASDU ölçeğinden aldıkları puanların baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=.208$; $p>.05$).

Tablo 4. 5: MASDU Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
MASDU	Kardeşi yok	35	49.40	6.26	G.Arası	236.525	3	78.842		
	1 kardeş	110	51.66	4.82	G.İçi	7576.808	254	29.830		
	2 kardeş	69	50.52	5.46	Toplam	7813.333	257		2.643	.051
	3 ve üzeri	44	59.40	6.24						
	Toplam	258	50.66	5.51						

Tablo 4.5'te görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan çocukların MASDU ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2.643$; $p>.05$).

Tablo 4. 6: MASDU Ölçeği Puanlarının Kardeş Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
MASDU	Kız kardeş	85	51.08	4.87	G.Arası	125.218	2	62.609		
	Erkek kardeş	74	51.59	5.24	G.İçi	6288.746	220	28.585		
	Kız ve erkek k.	64	49.73	6.01	Toplam	6413.964	222		2.190	.114
	Toplam	223	50.86	5.37						

Tablo 4.6'da görüleceği üzere kardeşi olan çocukların MASDU ölçeğinden aldıkları puanların kardeş cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=2.190$; $p>.05$).

Tablo 4. 7: MASDU Puanlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	p
MASDU	11-20 çocuk	177	50.14	5.76	.433	-	256	.023
	21-30 çocuk	81	51.81	4.75	.528	2.281		

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların MASDU ölçeği puanlarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2.281$; $p<.05$). Söz konusu farklılığın, sınıfında 21-30 çocuk bulunan çocukların lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, sınıfında 21-30 çocuk bulunan çocukların MASDU toplam puanları sınıfında 11-20 çocuk bulunan çocukların MASDU toplam puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 4. 8: MASDU Puanlarının Öğretmenin Mesleki Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	p
MASDU	0-5 yıl	189	51.33	5.27	.384			
	6 yıl ve üzeri	69	48.84	5.76	.693	3.274	256	.001

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan çocukların MASDU ölçeği puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=3.274$; $p<.05$). Söz konusu farklılığın, öğretmenleri 0-5 yıl arasında deneyimi bulunan çocukların lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenleri 0-5 yıl arasında deneyimi bulunan çocukların MASDU toplam puanları; öğretmenleri 6 yıl ve üzeri deneyimi bulunan çocukların MASDU toplam puanlarından anlamlı olarak daha yüksektir.

4.1.3. Nitel Bulgular

Sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek (n=5) ve düşük (n=5) olarak belirlenmiş çocukların akran ilişkilerinde sergilemiş oldukları davranışlar ile kullanmış oldukları sözel ifadeler bu kısımda bulunmaktadır.

4.1.3.1. Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyi Yüksek Olan Çocukların Akran İlişkileriyle İlgili Bulgular

Sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan çocukların akran ilişkilerinde; iletişim kurma, oyuna davet/dahil etme, gruba dahil olma, tercih edilme/kabul edilme, duygusal destek verme, mutlu/güleç yüz ifadesi, paylaşma, liderlik, iş birliği, sevgi görme ve sevgi gösterme, uyarıda bulunma/yönlendirme, şikâyet etme, olumsuz sözel iletişim ve otoriteden çekinme temaları tespit edilmiştir.

İletişim Kurma

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun beşi de (Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10) “İletişim Kurma” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç6, arkadaşına “*Valizimi aldım gidiyorum. Düzce’ye gidiyorum bebeği görmeye*” dedi ve koşmaya başladı. Peşinde koşan arkadaşına “*Sen de mi bebeği görmeye gidiyorsun?*” dedi.

Ç7, arkadaşının yanına giderek “*Beton arabasını gördün mü?*” diye sordu. Arkadaşı, “*Görmedim*” dedi.

Ç8, birlikte oyun oynadığı arkadaşına “*Biz dün pikniğe gittik*”. “*Dün çok eğlenmiştim ama piknik dışarıdaydı*” dedi.

Ç9, arkadaşının çizdiği resmi görünce “*Bu çok güzel*” dedi.

Ç9’un arkadaşısı “*Annemin köyüne gitmek istiyorum*” dedi. Ç9 da arkadaşına “*Tokat mı?*” diye sordu.

Ç10, oyun oynarken arkadaşısı ile sohbet etti. Arkadaşına “*Biz evde eğleniyoruz valla*” dedi.

Ç,10 birlikte ev yapıp oynayan arkadaşlarına bakıp “*Evde bir tane erkek var. Geri kalan hep kız*” dedi. Arkadaşlarının yanına giderek “*Eve nereden giriliyor peki*” diye sordu.

Oyuna Davet/Dahil Etme

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun üçü (Ç6, Ç8, Ç9) “*Oyuna Davet/Dahil Etme*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç6, peluş köpeği eline aldı ve arkadaşına “*Köpeğe kulübe yapalım*” dedi. Birlikte oyuncaklarla bir köpek kulübesi yaptılar.

Ç8, arkadaşını çağırdı “*Gel birlikte oynayalım*” dedi. Arkadaşının elinden tutup evcilik merkezindeki mutfak eşyalarının yanına götürdü. Mutfakta arkadaşları ile oynadı.

Ç9, arkadaşına “*Gel oynayalım. Bizim ev daha geniş ya burada oynayalım bence*” dedi.

Arkadaşı Ç9’un yanına geldi, “*Bizde sizinle oynayabilir miyiz?*” dedi. Ç9 “*Ama evimiz dolu*” dedi. Arkadaşı, “*Ama bizde oynamak istiyoruz*” deyince Ç9 “*Tamam hadi gelin*” dedi ve yeni gelen arkadaşlarını oyuna dahil etti.

Gruba Dahil Olma

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun üçü (Ç6, Ç7, Ç9) “*Gruba Dahil Olma*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç6, sınıfta köşede duran çim adamları inceleyen arkadaşlarını görüp yanlarına gitti ve çim adamların şekliyle ilgili arkadaşlarıyla konuşup sohbet etti. Ç6, gülerek “*Bu çim adam çok şişko*” dedi. Arkadaşı da başka bir çim adamı göstererek “*Bunun gözlüğüne bak*” dedi.

Ç7, sınıfta balonla oynayan arkadaşlarını görüp yanlarına gitti. Arkadaşına gülerek “*Balonu at*” dedi ve arkadaşlarıyla birlikte oynadı.

Ç9, arkadaşları ve öğretmeninin masanın etrafında sohbet ederek resim çizdiklerini gördü ve yanlarına gitti. “*Ne çizeceksiniz?*” diye sordu. Öğretmeni *tavşan* deyince “*Bende*” dedi.

Tercih Edilme/Kabul Edilme

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun üçü (Ç6, Ç7, Ç9) “*Tercih Edilme/Kabul Edilme*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Arkadaşları, oyun esnasında Ç6 için hayali bir sürpriz doğum günü düzenledi. Oyuncaklardan pasta yapıp üstüne mum diktiler ve Ç6’yı çağırdılar. Ç6 geldi ve mumları üfledi. Arkadaşları “*Ç6’ya hediyesini verelim*” dedi.

Birlikte oynadıkları oyun grubunda arkadaşı Ç7’ye “*Sen benim takımımdansın*” dedi. Ç7, güleç bir yüz ifadesiyle “*Tamam*” dedi.

Ç9, oyun saati esnasında tüm arkadaş gruplarını ziyaret etti ve neredeyse sınıftaki bütün arkadaşlarıyla birlikte oyun oynadı.

Duygusal Destek Verme

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun ikisi (Ç7, Ç9) “*Duygusal Destek Verme*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç7’nin sınıfa misafir gelen büyük sınıf öğrencileri, Ç7’nin arkadaşına ismiyle sesleniyordu. Arkadaşı çekinip onlara bakmayınca Ç7, arkadaşının yanına giderek “*Utanma, erkek adam ağlamaz, utanmaz*” diyerek arkadaşına destek olmaya çalıştı.

Ç9, ağlayan arkadaşını görünce arkadaşının yanağını sevecen bir şekilde sıktı ve “*Kız yerim ben seni yerim*” dedi.

Mutlu/Güleç Yüz İfadesi

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun üçü (Ç6, Ç7, Ç9) “*Mutlu/Güleç Yüz İfadesi*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemişlerdir. Bu davranışlar hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç6, arkadaşları ile sohbet ederken gülerken konuşuyordu ve genel olarak mutlu bir yüz ifadesine sahipti.

Ç7, genel olarak güleç, sevimli bir yüz ifadesine sahipti.

Ç9, arkadaşları ile vakit geçirirken mutlu, olumlu bir yüz ifadesi vardı.

Paylaşma

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun ikisi (Ç6, Ç8) “*Paylaşma*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Oyun saati başlayınca Ç6 ve arkadaşı aynı anda aynı oyuncak kutusuna yöneldiler ve kutuyu tuttular. İkisi de aynı kutuyu tutunca birbirlerine bakarak gülümsediler ve kutudaki oyuncakları alarak birlikte oynadılar.

Ç8, legolar ile oynarken arkadaşı yanına gelip “*Bir tane alabilir miyim*” diyerek legoları gösterdi. Ç8, “*Evet*” dedi. Arkadaşı bir tane lego alınca arkadaşına seslenerek “*İstedğin kadar alabilirsin*” dedi.

Liderlik

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun dördü (Ç6, Ç7, Ç9, Ç10) “*Liderlik*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç6, yanındaki arkadaşlarına “*Hadi grup yapalım*” dedi. Arkadaşlarını yönlendirerek bilgisayar oyunu oynuyormuş gibi yapmalarını sağladı. Oyun sırasında arkadaşlarına “*İstek atmayın, oyunu bozmayın*” dedi.

Ç7, arkadaşlarıyla birlikte top oynarken topu arkadaşına attı ve “*Hadi*” dedi. Oyun esnasında topu atacak birini arıyorlardı. Arkadaşlarından biri “*Ç7 atacak*” deyip topu Ç7’ ye verdi. Ç7 de arkadaşını çekerek “*Bizim takımımızda*” dedi. Oynamaya devam ettiler.

Ç9, arkadaşıyla mindere uzandı. Diğer arkadaşını çağırarak “*X bizi sarsana bunun içine*” dedi. Arkadaşı X, minderi sarınca biraz sonra kendi kalktı, başka bir arkadaşını mindere yatırıp “*Şimdi ben sizi sarıcam*” dedi ve bu sefer minderi kendi kıvırdı. Daha sonra minderi alıp başının üstüne koydu ve arkadaşlarını da arkasına sıralayarak minderle koşturmaya başladı.

Ç10, arkadaşını çağırarak “*Gel sana bir görev vereceğim*” dedi. Önlüğü ve oyuncak ütüyü arkadaşına verdi. Nasıl yapması gerektiğini gösterdi. Arkadaşı ütü yaptı.

İş Birliği

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun üçü (Ç7, Ç8, Ç10) “*İş birliği*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç7, oyun saati bitince arkadaşlarıyla birlikte hızlıca sınıfı topladı.

Ç8 ve arkadaşısı birlikte tren yolu yaparak işlerini bitirdiler. Bitirdiklerinde Ç8, sevinçle “*Bitti*” dedi.

Arkadaşı iç içe geçmeli legolarla tren yolu yapmaya çalışıyordu. Ç8, arkadaşının yanına gelerek “*Sana yardım edeyim*” dedi ve arkadaşına yardım etti.

Ç10 ve arkadaşları blokları ve oyuncakları kare şeklinde dizerek bir oyun alanı yaptılar. Ç10, arkadaşına dönerek “*Eşyalarımızı çok güzel dizmedik mi?*” dedi.

Sevgi Görme ve Sevgi Gösterme

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun üçü (Ç7, Ç9, Ç10) “*Sevgi Görme ve Sevgi Gösterme*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya

ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç7, yerde oyuncakları toplayan arkadaşını gördü ve arkadaşının yanına giderek sarıldı.

Ç9 ve arkadaşları sırayla mindere yatıp hamur oluyor ve birbirlerinin üstünde oyuncak merdaneyi gezdirerek yufka açıyormuş gibi oyun oynuyorlardı. Arkadaşı, Ç9'un üstünde merdane gezdirirken Ç9 *"Yavaş yapmana gerek yok"* dedi. Arkadaşı da Ç9'a *"Ben seni çok seviyorum onun için yavaş yapacağım"* dedi.

Ç10, arkadaşına *"Benim kalbim yavaş atıyor neden biliyor musun? Seni sevdiğim için"* dedi.

Uyarıda Bulunma/Yönlendirme

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun üçü (Ç7, Ç8, Ç9) *"Uyarıda Bulunma"* temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç7, oyuncakları arkadaşlarıyla birlikte toplarken bir grup arkadaşının sınıfı toplamamasından rahatsız oldu. *"Bak ben ayağımla bile topluyorum"* diyerek ayağında götürdüğü oyuncağı gösterdi. Arkadaşlarına *"Turboyu açalım"* diyerek sınıfı hızlıca topladı.

Ç8, oyun oynarken arkadaşını önünden geçti. *"Ne yapıyorsun geçsene buradan"* diyerek yan tarafı gösterdi.

Ç9, çöp kutusuna vuran arkadaşına *"Yapma"* diyerek uyardı.

Şikâyet Etme

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun üçü (Ç6, Ç7, Ç9) *"Şikâyet Etme"* temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç6, “Öğretmenim saçıma izinsiz dokundu” diyerek arkadaşını öğretmenine söyledi.

Ç7, öğretmenin yanına giderek “Biz oyuncakları topluyoruz. Onlar dağıtıyor” diyerek grup halinde oynayan kız arkadaşlarını gösterdi. Öğretmeni de *tamam siz topladınız artık onlar toplayacak* dedi.

Arkadaşı topları alınca Ç9, öğretmenine seslenerek “*Topları aldı. Bizim topumuzdu izinsiz aldı.*” dedi.

Olumsuz Sözel İletişim

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun ikisi (Ç6, Ç10) “*Olumsuz Sözel İletişim*” temasıyla ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Bu ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç6, az önce arkadaşlarıyla oynadığı köşeye giden başka bir arkadaşına “*Orası bizim*” diyerek kızdı.

Ç10, arkadaşlarının yanına gidip onların oynadığı oyuncağı almak istedi. “Arkadaşı “*Alamazsın*” deyince Ç10 “*Bal gibi de alırım*” dedi. Arkadaşı da “*Bal gibi de alamazsın*” dedi.

Arkadaşları başka bir arkadaşlarının okula geldiğini söyleyince Ç10, arkadaşlarına “*Yalan atmayın*” dedi.

Otoriteden Çekinme

Sosyal duygusal uyum düzeyi yüksek olan beş çocuğun biri (Ç10) “*Otoriteden Çekinme*” temasıyla ilgili ifade bulunmuştur. Bu ifade hakkında verilen örnek aşağıda yer almaktadır.

Ç10’un arkadaşı öğretmenine seslenerek “*Öğretmenim bizden aldı*” deyince Ç10, “*Şaka yaptım*” dedi.

4.1.3.2. Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyi Düşük Olan Çocukların Akran İlişkileriyle İlgili Bulgular

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan çocukların akran ilişkilerinde; tek başına oyun, üzgün/ağlamaklı yüz ifadesi, reddedilme, izleyici oyun, etkileşimden kaçınma, şikâyet etme, çekingenlik, izinsiz alma, saldırganlık, olumsuz sözel iletişim, oyun bozma, paylaşmak istememe, sabırsız-aceleci davranışlar, otoriteden çekinme, hakkını savunamama, liderlik ve birlikte oyun temaları tespit edilmiştir.

Tek Başına Oyun

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun üçü (Ç1, Ç2, Ç5) “*Tek Başına Oyun*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç1, sanat merkezinde hamur oynayan arkadaşının yakınına gidip onu izledi. Sonra masanın bir ucuna oturup kendi kendine ip, silgi, kalem kapağı gibi materyallerle oyun oynadı.

Ç2, tamir aletleri kutusundan birkaç oyuncak alarak tek başına oynadı.

Ç5, arkadaşlarıyla iletişim kurmadan koridorda uçağı uçurarak oyun oynadı.

Üzgün/Ağlamaklı Yüz İfadesi

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun üçü (Ç1, Ç2, Ç3) “*Üzgün/Ağlamaklı Yüz İfadesi*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemişlerdir. Bu davranışlar hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç1, mutsuz bir yüz ifadesiyle koluyla, elbisesiyle oynadı.

Ç2, halıya uzanıp yattı ve mutsuz bir yüz ifadesiyle etrafı izledi. Genel olarak yüz ifadesi belirgin bir şekilde ağlamaklı ve mutsuzdu.

Arkadaşları oyun oynarken Ç3 mutsuz bir yüz ifadesiyle bir süre sınıfta dolaştı.

Reddedilme

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun üçü (Ç1, Ç3, Ç5) “*Reddedilme*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç1, birlikte oynayıp sohbet eden arkadaşlarının yanına gidip onları izledi. Arkadaşı rahatsız bir ses tonuyla “*Ç1 ne yapıyorsan yap*” dedi. Arkadaşının söyleminden sonra Ç1 oradan uzaklaştı.

Ç3, arkadaşlarının oynadığı mutfak malzemelerinin yanına gidip oyuncaklara dokununca arkadaş “*Ya Ç3 oynayamazsın*” dedi.

Arkadaşları top oynarken Ç5, ortalarına geçti. Arkadaşı Ç5’i itince Ç5 oradan uzaklaştı.

İzleyici Oyun

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun ikisi (Ç1, Ç5) “*İzleyici Oyun*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemişlerdir. Bu davranışlar hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç1, masada otururken aynı masada oturan el kuklasıyla oynayan bir grup arkadaşını bir süre izledi ama arkadaşlarıyla hiç iletişime geçmedi.

Ç5, yapboz ile oynayan arkadaşlarına baktı ama oyuna dahil olamadı.

Etkileşimden Kaçınma

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun ikisi (Ç2, Ç5) “*Etkileşimden Kaçınma*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemişlerdir. Bu davranışlar hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç2, halıda oturup tek başına oynarken başka bir arkadaş da halıda çekiç ile vurarak oyun oynuyordu. Arkadaşı biraz sesli oynayınca hiçbir şey söylemeden rahatsız bir yüz ifadesiyle yerinden kalktı.

Arkadaşı, Ç5'in yanına gelip yanağına dokunarak onu sevmeye çalışınca tepki vermeden bir şey söylemeden arkadaşına baktı ve önüne döndü.

Şikâyet Etme

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun biri (Ç3) “*Şikâyet Etme*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuştur. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnek aşağıda yer almaktadır.

Arkadaşları, yanından geçerken yanlışlıkla Ç3'ün oyun oynadığı sandalyeyi bozdular. Ç3, arkadaşlarına kızdı ve “*Ya öğretmenim onlar benim oyunumu bozuyor*” dedi.

Çekingenlik

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun üçü (Ç1, Ç2, Ç5) “*Çekingenlik*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç1, genel olarak çekingen tavırlar sergiliyordu. Arkadaşları ile iletişime geçmiyor ve yalnız vakit geçiriyordu.

Ç2, arkadaşlarıyla sohbet eden öğretmenini bir süre izledi ama aralarına katılmadı. Sınıfta kendi kendine dolaşarak oyuncakları inceledi. Sınıfta camın önünde duran boyanmış kil hamurlarına baktı ve mırıltıyla sesi duyulmayacak şekilde kendi kendine bir şeyler söyledi.

Ç5, sandalyede otururken yanında oturan arkadaşları ile hiç iletişime geçmedi. Sandalyede otururken kendi kendine sesi duyulmayacak şekilde bir şeyler mırıldandı.

İzinsiz Alma

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun ikisi (Ç3, Ç5) “*İzinsiz alma*” temasıyla ilgili ilgili davranışlar sergilemişlerdir. Bu davranışlar hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç3, trencilik oynayan arkadaşlarının yanına gitti ve oynadıkları oyuncağı almaya çalıştı.

Ç5, arkadaşının elindeki oyuncağı almaya çalıştı.

Saldırganlık

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun ikisi (Ç3, Ç4) “*Saldırganlık*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemişlerdir. Bu davranışlar hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç3, oyun oynayan arkadaşlarını ittirdi.

Ç3, sınıfı toplarken legoları uzaktan hızlı bir şekilde kutuya fırlattı.

Ç4, sırada öne geçen arkadaşlarını hızlı bir şekilde iterek yere düşürdü ve sıranın başına geçmeye çalıştı.

Ç4, üst raftaki kitap merkezinin üstüne çıktı. Kitaplara baktıktan sonra kitapları alıp hızlıca yere doğru fırlattı. Elinde bir kitapla birlikte yere indi. Arkadaşı, kitabı elinden alınca arkadaşını sınıfta kovaladı. Sonra arkadaşının su şişesini alıp suyunu yere döküyormuş gibi yaptı. Arkadaşı da sinirlenip Ç4’ün çantasını yere attı. Bunun üzerine Ç4, arkadaşını tekrar kovalamaya başladı.

Olumsuz Sözel İletişim

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun üçü (Ç3, Ç4, Ç5) “*Olumsuz Sözel İletişim*” temasıyla ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Bu ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç3, arkadaşlarının oynadığı arabayı almak için “*Benim arabam. Yalan söylüyor*” dedi.

Ç4, oyun saatinde sandalyeleri alıp arka arkaya diziyordu. Arkadaşı da sınıftaki diğer sandalyeleri alıp yanına getirdi. Ç4, sinirli bir yüz ifadesiyle “*Ya ne yapıyorsun*” diyerek arkadaşına bağırdı.

Ç5, yürürken uçağına takılan arkadaşına “*Ya uçağıma ne yaptın*” diye bağırdı. Arkadaşının yanına gidip “*Ya ben uçağı mı uçuyorum*” diyerek kızdı.

Oyun Bozma

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun biri (Ç3) “*Oyun Bozma*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiştir. Bu davranışlar hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç3, tren oyuncağıyla oynuyordu. Arkadaşları halat çekme oyunu oynarken farkında olmadan tren yolunun üzerine doğru gelince arkadaşlarına kızdı. Ç3 daha sonra arkadaşlarının halat çektiğini görünce halatın ortasına geçti ve arkadaşlarının oyununu bozmaya çalıştı.

Arkadaşı, oyun hamurundan yemek yapıyordu. Ç3, arkadaşının oyun hamurundan yaptığı yemekleri aldı ve oyuncak bıçakla kesti. Arkadaşı “*Ya ne yapıyorsun*” dedi. Ç3, oyun hamurunu kesmeye devam etti.

Paylaşmak İstememe

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun ikisi (Ç3, Ç4) “*Paylaşmak İstememe*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç3, yanındaki arkadaşıyla oyun oynarken arkadaşısı “*Oyuncağı değiştirelim*” dedi. Ç3 “*Benim*” diyerek izin vermedi.

Ç4, sınıfta ortak kullanılan oyun hamuru kalıbını alan arkadaşına “*Ver benim kalıbım*” dedi.

Sabırsız-Acelecî Davranışlar

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun biri (Ç4) “*Sabırsız-Acelecî Davranışlar*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuştur. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç4, arkadaşına (ismiyle seslenerek) “*X! X! önündeki ayıcık kalıbını at*” dedi. Arkadaşı kalıbı bulamayınca yüksek sesle acelecî bir şekilde “*Önünde önünde kırmızı kırmızı*” diye bağırdı.

Ç4, arkadaşına (ismiyle seslenerek) “Y” dedi. Arkadaşı cevap vermeyince elindeki oyuncacı masaya vurarak “Y” diye seslenmeye devam etti.

Otoriteden Çekinme

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun biri (Ç3) “*Otoriteden Çekinme*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuştur. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnek aşağıda yer almaktadır.

Ç3, öğretmen masasının etrafındaki arkadaşlarını ittirdi. Arkadaşları şikâyet edince öğretmeni “*Problem nedir?*” diyerek çocuklara sordu. Ç3, “*Düşecekler tutuyorum*” dedi.

Hakkını Savunamama

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun biri (Ç2) “*Hakkını Savunamama*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiştir. Bu davranışlar hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Arkadaşı gelip Ç2’nin önünde duran kamyon oyuncacı ald ve gitti. Ç2, hiçbir şey söylemeden kendi kendine hayır anlamında kafasını salladı.

Arkadaşının oynadığı top Ç2’ ye değdi. Ç2, hiçbir şey söylemeden donuk bir ifadeyle arkadaşına baktı.

Liderlik

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan beş çocuğun biri (Ç4) “*Liderlik*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuştur. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç4, minderlerden araba yaptı ve arkadaşlarına “*Çocuklar arabaya binin*” dedi. Arkadaşının elindeki oyuncakları görüp “*Arabaya koy oynayacağız dedi*”. Arkadaşlarını oyunda yönlendirdi ve birlikte arabacılık oynadılar.

Ç4, müzik merkezindeki zilleri alıp birkaç arkadaşının eline verdi ve “*Hadi sallayın*” dedi. Sonra “*Eller oynasın eller*” dedi ve müzik aletleriyle birlikte dans ettiler.

Birlikte Oyun

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan be  çocuğun ikisi (Ç3, Ç4) “*Birlikte Oyun*” temasıyla ilgili davranışlar sergilemiş ve bu temaya ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Bu davranış ve ifadeler hakkında verilen örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç3, tamir oyuncakları ile oyun oynarken yanına gelen arkadaşına “*Sen tamirci değilsin*” dedikten biraz sonra arkadaşıyla birlikte oynamaya ba ladı. Birlikte testere ile masayı kesmeye çalıştılar. Ç3, arkadaşına “*Biz tamirci olduk*” dedi.

Ç4 ve arkadaşları sandalyeleri arka arkaya dizerek araba yaptılar ve birlikte arabacılık oyunu oynadılar.

BÖLÜM 5

Bu bölümde, sonuç tartışma ve öneriler kısımlarına yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Mevcut araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri akran ilişkileri bağlamında incelenmiştir. Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar sıralanarak ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve elde edilen sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1.2. Nicel Bulgulara Ait Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırmada, çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin belirlendiği Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 19 iken alınabilecek en yüksek puan 57'dir. Ölçekten yüksek puan alınması, çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutundaki birinci alt amacı doğrultusunda örneklem grubunu oluşturan 258 çocuğun sosyal-duygusal uyum düzeyleri MASDU ile ölçülmüştür. Örneklem grubundaki çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri incelendiğinde en düşük puana sahip çocuğun 33 puan aldığı, en yüksek puana sahip 46 çocuğun da 57 tam puan aldığı görülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutundaki ikinci alt amacı doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumları çocukların demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve kardeş cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre örneklem grubunu oluşturan çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş) puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Günindi (2010) anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitim programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisini incelediği araştırmasında Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğini kullanarak çocukların sosyal uyumlarını ölçmüştür. Araştırmanın sonucunda

çocukların cinsiyetine göre sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk alt faktörü puanları bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde cinsiyet değişkeninin çocukların sosyal duygusal uyumu üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşarak mevcut araştırmayı destekleyen farklı araştırmalar da literatürde mevcuttur (Günindi, 2008; Özgülük 2006; Sarı, 2007). Fakat literatürde mevcut araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Altınok (2017), Çalış Toktanış (2021) ve Ünsal (2010) araştırmalarında çocukların sosyal duygusal uyumu üzerinde kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bilici'nin (2019) araştırmasında ise çocukların sosyal duygusal uyumları sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre erkek çocuklarının lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla cinsiyete bağlı olarak çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin örneklem grubunun özelliklerine göre farklılaştığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre örneklem grubunu oluşturan çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilici'nin (2019) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında da çocukların sosyal duygusal uyumları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Yine bu bulgu ile aynı sonuca ulaşan araştırmalar literatürde mevcuttur (Altınok, 2017; Çalış Toktanış, 2021; Kaya Değer, 2019; Ünsal 2010). Sarı (2007) anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum becerilerine etkisini incelediği araştırmasında çocukların sosyal uyumlarını belirlemek için Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin “Sosyal Uyum” ve “Sınırlı Sosyal Uyum” boyutlarında beş yaşındaki çocuklar ile altı yaşındaki çocuklar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemişken “Sosyal Uyumsuzluk” boyutunda beş yaşındaki çocukların ortalamasının altı yaşındaki çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani araştırmaya göre altı yaşındaki çocuklar beş yaşındaki çocuklara göre daha uyumludur ve yaşı küçük olması sosyal uyumsuzluk yaratmaktadır. Bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde Tanrıverdi ve Erarslan'ın (2015) yaptığı araştırmada da yaşı artmasıyla birlikte

çocukların sosyal uyumunun arttığı ve sosyal uyumsuzluğun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmada çocukların sosyal-duygusal uyumunun ölçüldüğü MASDU-5 Yaş ölçeği sadece 60-71 ay grubundaki çocuklara yani beş yaş çocuklarına uygun olarak geliştirilmiştir. Bu sebeple araştırmanın örneklem grubu 60-71 ay grubundaki çocuklar ile sınırlandırılmıştır. Belirtilen yaş grubu dar bir aralığı kapsamakta olup aynı yaş grubundaki çocuklar benzer özellikler gösterebilmektedir. Yaş grubu daha geniş bir örneklemle ve farklı ölçüm yöntemleriyle çalışıldığı takdirde çocukların sosyal-duygusal uyumu üzerinde yaş faktörü anlamlı bir değişken olabilir.

Araştırma bulgularına göre örneklem grubunu oluşturan çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinden aldıkları puanlar anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatür incelendiğinde mevcut araştırmanın bulgularına paralel olarak çocukların sosyal-duygusal uyumunun anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan bazı araştırmalar bulunmaktadır (Çetinkaya, 2016; Dalkılıç, 2014; Kaya Değer, 2019; Kotil, 2010; Ünsal 2010). Literatürde bu sonucu desteklemeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Gökçe'nin (2013) 5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarını incelediği araştırmasında annelerin öğrenim düzeyi ile çocukların sosyal duygusal uyumu arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Anneleri ilköğretim ve altı öğrenim düzeyine sahip çocukların MASDU toplam puanlarında ve tüm alt testlerinde en düşük sosyal uyum ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Şentürk (2007) de araştırmasında annelerin öğrenim düzeyi farklılaştıkça buna bağlı olarak çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarının da farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca MASDU alt ölçeklerinde en yüksek puanı annesi üniversite mezunu olan çocuklar elde etmiştir.

Öğrenim düzeyleri farklılık gösterse de günümüzde anneler çocuk eğitimi konusunda daha fazla kaynağa ulaşma imkânına sahiptir. Kitle iletişim araçlarıyla çocuk eğitimi konusunda yapılan bilgilendirici yayınlar annelerin çocuk eğitimi konusunda daha fazla bilinçlenmesini sağlamak ve ilgilerini bu yöne

doğrultmaktadır. Ayrıca bir başka bakış açısıyla baktığımızda da mevcut araştırmanın örneklem grubunu oluşturan beş yaş çocukları gelişim özelliği gereği artık anneden ayrılmakta ve daha bağımsız hale gelmektedir. Çocuğun yaşamında artık ebeveynler kadar arkadaşlar da önem kazanmaya başlamaktadır. San Bayhan ve Artan (2011) dört-altı yaş çocuklarıyla yapılan araştırmaları incelemiş ve çocukların yaşlılarıyla geçirdikleri vaktin yetişkinlerle geçirdikleri vakitten iki kat daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu etkenler çocuğun sosyal-duygusal uyumunda annenin öğrenim düzeyinin etkisini azaltmaktadır.

Araştırma bulgularına göre örneklem grubunu oluşturan çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinden aldıkları puanlar baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatür incelendiğinde mevcut araştırmanın bulgularına paralel olarak çocukların sosyal-duygusal uyumunun baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan bazı araştırmalar bulunmaktadır (Bilici, 2019; Çetinkaya, 2016; Kaya Değer, 2019; Tanrıverdi ve Erarslan, 2015). Fakat literatürde çocukların sosyal duygusal uyumunun baba öğrenim düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Çalış Toktanış'ın (2021) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında baba öğrenim düzeyi yükseköğrenim olan çocukların sosyal duygusal uyum toplam puanları baba öğrenim düzeyi ilköğretim ve ortaokul olan çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır. Günindi'nin (2008) araştırmasında da benzer şekilde babası üniversite mezunu olan çocukların sosyal uyum alt faktör puanlarının babası lise mezunu olan çocuklara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi mevcut araştırmanın örneklem grubunu oluşturan çocukların baba öğrenim düzeylerinin çoğunlukla lise mezunu ve altı bir öğrenim düzeyinde olması olup yükseköğrenim düzeyinde az sayıda babaya ulaşılmış olması olabilir.

Mevcut araştırmanın İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yürütülmüş olması araştırmanın belli bir kesimdeki bireylerin özelliklerini tanımlandığını gösterebilir. Aynı yerleşim yerinde yaşayan insanların Sosyo-ekonomik yapısı ve Sosyo-kültürel yapısı anne-baba öğrenim düzeyi değişse de benzer özellikler gösterebilir.

Araştırmanın sonuçları, farklı il ve ilçelerde farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuklar arasında daha geniş bir örnekleme çalışıldığında farklılık gösterebilir. Ayrıca anne-baba öğrenim düzeyinin yanına anne-baba mesleği değişkeni de eklenerek benzer bir araştırma yürütülebilir.

Araştırma bulgularına göre örneklem grubunu oluşturan çocukların Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinden aldıkları puanlar kardeş sayısı ve kardeş cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatür incelendiğinde mevcut araştırmanın bulgularını destekler şekilde çocukların sosyal-duygusal uyumunun kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan bazı araştırmalar olduğu görülmüştür (Bilici, 2019; Dalkılıç, 2014; Günindi, 2010; Kaya Değer, 2019; Ramazan ve Ünsal, 2012; Sarı, 2007; Ünsal, 2010). Bu sonuçlara göre çocukların kardeş sayısının sosyal-duygusal uyumlarına etkisinin anlamlı düzeyde olmadığını söyleyebiliriz. Günümüz şartlarında artık daha fazla çocuk okul öncesi eğitime erişim imkânı elde etmekte ve bu okul öncesi eğitim kurumlarında cinsiyeti fark etmeksizin birçok çocukla etkileşim kurarak sosyalleşmektedir. Bu sonucun sebebi de çocukların okul öncesi eğitimle birlikte sosyal çevresinin genişlemesi ve kardeşlerinin dışında birçok oyun arkadaşına sahip olması olabilir.

Araştırmanın nicel boyutundaki üçüncü alt amacı doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumları öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim süresi, sınıf mevcudu) anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumları öğretmenlerin demografik özelliklerinden “cinsiyet, yaş, öğrenim durumu” değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermezken öğretmenlerin demografik özelliklerinden mesleki deneyim süresi ve sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yani öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerinin çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkisi tespit edilmemişken öğretmenlerin mesleki deneyim süresi ve sınıf mevcudu değişkenlerinin çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyi üzerinde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenleri 0-5 yıl arasında deneyimi bulunan çocukların MASDU toplam puanları, öğretmenleri 6 yıl ve üzeri deneyime sahip çocukların MASDU toplam puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerinin mesleki deneyimi 0-5 yıl arasında olan çocukların sosyal-duygusal uyumu 6 yıl ve üzerinde deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu kapsamda çocukların sosyal-duygusal uyumlarının öğretmenlerin mesleki deneyiminden etkilendiğini söyleyebiliriz. Törnük (2019) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında 0-5 yıllık kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin 6-15 yıllık kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerine kıyasla daha düşük tükenmişlik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca 0-5 yıllık kıdeme sahip okul öncesi öğretmenleri zihinsel, duygusal ve fiziksel tükenmişlik alt boyutlarında diğer kıdem gruplarına göre daha düşük puan elde etmiştir. Yani 0-5 yıllık kıdeme sahip okul öncesi öğretmenleri 6 yıl ve üzerinde bulunan kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre zihinsel, duygusal ve fiziksel açıdan daha az tükenmişlik yaşamaktadır. Yüksel'in (2020) araştırmasından elde ettiği bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yılı uzadıkça duygusal tükenme düzeyleri artış göstermekte kişisel başarı düzeyleri ise azalmaktadır. Gürbüz'ün (2008) yapmış olduğu çalışmada 1-5 yıl arasında görev yapmış okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının 6 yıl ve üzeri görev yapmış okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin'in (2007) yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinde tükenmişlikleri de artmaktadır. Benzer şekilde Çelik ve Üstüner (2018) ve Demirhan Harmanda'nın (2011) araştırmalarında da mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Bu sonuçlara göre 0-5 yıl arasında mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin daha başarılı olduğunu ve mesleğinde daha az tükenmişlik yaşadığını söyleyebiliriz. Bu durumun sebebi de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin henüz mesleki heyecanını kaybetmemiş olması, eğitimleri süresince öğrendiği bilgileri uygulamaya çabalaması, öğrencilerinin gelişimlerine ve yaşadığı problemlere daha duyarlı olması olabilir. Ayrıca eğitim fakültelerinde verilen eğitimin kalitesinin artmasıyla birlikte mesleğe yeni başlamış

öğretmenlerin daha nitelikli uygulamalar yapması ve öğrencilerinin sosyal duygusal gelişimleri hakkında daha bilgili olup sosyal-duygusal uyumlarına gereken özeni göstermelerinden kaynaklanabilir. Meslekte belli bir süre çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşadığını ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre öğrencilerinin problemlerine daha fazla duyarsızlaşmaya başladığını bu araştırmalardaki sonuçlara bakarak söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre sınıfında 21-30 çocuk bulunan çocukların MASDU toplam puanları daha yüksekken sınıfında 11-20 çocuk bulunan çocukların MASDU toplam puanlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda çocukların sosyal-duygusal uyumlarının sınıf içindeki akran etkileşiminden etkilendiğini söyleyebiliriz. Sınıfındaki öğrenci sayısı daha fazla olan çocukların sosyal-duygusal uyumlarının sınıfında daha az öğrenci bulunan çocuklara göre yüksek olmasının sebebi çocuğun daha fazla arkadaşına sahip olduğu bir sınıfta akranlarıyla daha fazla etkileşim kurma imkânı elde etmesi olabilir. İnsanlar genellikle kendilerine benzer özellik gösteren bireylerle daha iyi arkadaşlıklar kurabilmektedir. Çocuğun sınıfında fazla sayıda arkadaşına sahip olması; kendine yakın göreceği, iyi anlaşabileceği arkadaş sayısına ulaşma şansını arttırdığını gösterebilir. Arkadaşlarıyla paylaşımda bulunma, birlikte oynama, iş birliği yapma becerileri geliştirmesi için daha fazla imkana sahip olur. Ayrıca her birey farklı kişisel özellikler gösterir. Çocuk daha fazla sayıda arkadaşına ulaştığında farklı bakış açısına sahip daha fazla insanla karşılaşır ve başkalarının düşüncelerinin kendi düşünceleriyle farklılık gösterebileceğini kavrar. Aynı zamanda sınıf ortamında kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkına vararak akranlarıyla yaşadığı problemlerde duygularını kontrol edebilmeyi öğrenir. Bu doğrultuda kendi duygu ve düşünceleri ile toplumsal normlar arasında bir denge kurarak içinde bulunduğu sosyal çevrenin şartlarına uyum sağlayabilir. Ayrıca sınıf mevcudu daha fazla olan sınıflarda çocukların sosyal-duygusal uyumlarının yüksek çıkması öğretmenlerin sınıf yöntemi stratejilerindeki başarısını ve öğrencilerine uygun rol model olduklarını gösterebilir. Sezer (2018) araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilemiş oldukları olumlu tutum ve davranışların öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Gülay Ogelman ve Ersan (2014) da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin 5-6 yaş çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada, okul öncesi

öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin olumlu bir şekilde arttığında, çocukların akranlarına yardım amaçlı sosyal davranış gösterme davranışlarının arttığı aynı zamanda akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin ve akranlarına karşı korkulu kaygılı olma davranışlarının da anlamlı düzeyde azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmalarında, öğretmenlerin olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak çocuklara olumlu davranışlar hususunda model olduklarını da ifade etmişlerdir.

5.1.3. Nitel Bulgulara Ait Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nitel boyutundaki alt amacı doğrultusunda sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan ve düşük olan çocuklara ait temalar incelenmiştir.

Sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan çocukların akran ilişkileri incelendiğinde; iletişim kurma, oyuna davet/dahil etme, gruba dahil olma, tercih edilme/kabul edilme, duygusal destek verme, mutlu/güleç yüz ifadesi, paylaşma, liderlik, iş birliği, sevgi görme ve sevgi gösterme, uyarıda bulunma/yönlendirme gibi olumlu sosyal davranışlar tespit edilirken aynı zamanda şikâyet etme, olumsuz sözel iletişim ve otoriteden çekinme gibi olumsuz davranışlara sahip temalar da tespit edilmiştir.

Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan çocukların akran ilişkileri incelendiğinde tek başına oyun, üzgün/ağlamaklı yüz ifadesi, reddedilme, izleyici oyun, etkileşimden kaçınma, şikâyet etme, çekingenlik, izinsiz alma, saldırganlık, olumsuz sözel iletişim, oyun bozma, paylaşmak istememe, sabırsız-aceleci davranışlar, otoriteden çekinme, hakkını savunamama gibi olumsuz davranışlar tespit edilirken aynı zamanda liderlik ve birlikte oyun gibi olumlu sosyal davranışlara ait temalar da tespit edilmiştir.

Ünsal (2010) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri arttıkça davranış sorunlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Gültekin Akduman (2015) ve diğerlerinin

okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleriyle davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelendiği araştırmasında da çocukların sosyal beceri düzeylerinin artmasıyla problem davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dinçer ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkileri değerlendirilmiştir. Araştırmada, mevcut araştırma ile benzer şekilde gözlem tekniğinden yararlanılarak çocukların akran ilişkileri incelenmiştir. Sosyal becerisi yüksek olan çocukların gözlemlenmesi sonucu bu çocukların olumlu sosyal davranışlarda bulunmakla birlikte biraz da olsa akranları tarafından reddedilme/tercih edilmeme, akranlarıyla olumsuz sözel iletişim, akranlarını şikâyet etme ve akranlarıyla alay etme gibi olumsuz davranışlarda bulundukları saptanmıştır. Sosyal beceri düzeyi düşük olan çocukların ise olumsuz davranışlar sergilemekle birlikte biraz da olsa akranlarıyla iletişim kurma ve akranlarıyla sözel iletişim kurmadan oyun oynama gibi olumlu davranışlarda bulundukları saptanmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular mevcut araştırmanın bulguları ile oldukça benzerlik göstermektedir. Sosyal becerilere sahip çocukların sosyal-duygusal uyum sağlama konusunda başarılı oldukları bilinmektedir. Bu bağlamda sosyal becerileri sosyal-duygusal uyumun bir ön koşulu olarak nitelendirebiliriz. Araştırmalar göstermektedir ki; sosyal becerileri iyi olan çocukların akran ilişkileri daha sağlıklı olmakta ve bu çocuklar içinde bulundukları şartlara sosyal-duygusal olarak uyum sağlayabilmektedirler.

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği aracılığıyla örneklem grubunu oluşturan çocukların sosyal-duygusal uyumları puanlanmış ve bu puanlar doğrultusunda sosyal-duygusal uyum düzeyleri belirlenmiştir. Sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek ve düşük olarak seçilen çocukların Akran İlişkileri Gözlem Formu aracılığıyla gözlemlenmesiyle elde edilen sonuçlar çocukların sosyal-duygusal uyum süreçlerinin akran etkileşimlerinin niteliğini etkilediğini doğrulamıştır. Mevcut çalışmada sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan çocukların daha fazla olumlu sosyal davranışlar sergilediği ve daha sağlıklı akran etkileşimleri kurduğu, sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan çocukların ise akran etkileşimlerinde daha fazla olumsuz davranışlar sergilediği ya da çekingen davranışlarda bulunduğu gözlemlenmiştir. Erten'in (2012) çalışmasında çocukların olumlu sosyal davranış ve sosyal konum düzeyleri arttıkça okula uyum düzeylerinin de arttığı, sosyal olmayan

davranış, saldırganlık, aşırı hareketlilik, korkulu-kaygılı olma düzeyleri arttıkça da okula uyum düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Sosyal-duygusal uyumun da okula uyum sağlamanın bir ön koşulu olduğunu göz önünde bulundurursak bu araştırmanın bulguları mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Gülay ve Önder (2013) 144 çocuk ile yaptıkları araştırmada 5-6 yaş okul öncesi çağındaki çocukların akran ilişkileriyle ilgili sosyal-duygusal uyum düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre çocukların sosyal-duygusal uyumları belirli akran ilişkilerinin değişkenlerini etkilemektedir. Araştırmada, yüksek sosyal-duygusal uyuma sahip çocukların akranlarına karşı daha prososyal davranışlar sergiledikleri düşük sosyal-duygusal uyuma sahip çocukların ise akranlarına karşı daha saldırgan olabildikleri, aşırı hareketli ve baskıcı olabildikleri ve akran şiddetine maruz kalabildikleri görülmüştür. Bu sonuçlara göre sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan çocukların akranlarıyla daha iyi ilişkiler kurabileceğini, sosyal-duygusal-uyum düzeyi düşük olan çocukların ise akran ilişkilerinde sorunlar yaşayabileceğini ve sosyal-duygusal uyumun akran ilişkilerinin niteliğini etkilediği söyleyebiliriz.

Sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan çocukların akranlarıyla iyi ilişkiler kurduğu ve mutlu/güleç yüz ifadesine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bunun tam zıttı olarak sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan bir kısım çocukta ortaya çıkan üzgün/ağlamaklı yüz ifadesi ve akranlarıyla etkileşim kurmada zorluk yaşama durumu belirgin olarak gözlemlenmiştir. Bu durum bize sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan çocukların akranlarıyla iyi anlaştığını, sınıf ortamında kendini rahat ve güvende hissettiğini gösterirken, sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan çocuklarda gözlemlenen üzgün/ağlamaklı yüz ifadesi çocuğun kendini rahat ve güvende hissetmediğinin ayrıca içinde bulunduğu sınıf ortamına uyum sağlamakta güçlük çektiğinin bir göstergesi olabilir.

Akran ilişkileri gözlem formu ile yapılan genel gözlemler değerlendirildiğinde sosyal duygusal uyum düzeyi düşük olan çocukların iki farklı türe ayrıldığı görülmüştür. Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan birinci gruptaki çocukların daha sessiz, içine kapanık olduğu, çekingen tavırlar sergilediği ve arkadaş eksikliği yaşadığı gözlemlenmiştir. Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan ikinci gruptaki

çocukların ise daha aktif, konuşkan olduğu fakat öfke gibi duygu durumlarını kontrol etmekte zorlandığı ve zaman zaman saldırgan davranışlar sergileyebildikleri gözlemlenmiştir.

Sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek ve düşük olarak belirlenen çocukların her ikisinde de liderlik davranışı ortaya çıkmıştır. Liderlik davranışları sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan daha fazla çocukta gözlemlenirken sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan daha az çocukta gözlemlenmiştir. Fakat nitelik bakımından çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyinin düşük veya yüksek olmasına göre bir farklılık gözlemlenmemiştir. Her iki grupta da benzer nitelikte liderlik davranışları görülmesinin sebebi algılananın aksine sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan çocuklarda da aktif davranışların ortaya çıkmasıdır. Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan bir çocuk da arkadaşlarına liderlik yapabilir. Mevcut araştırmada gözlemlenen sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan çocukların iki farklı türe ayrıldığıdır. Sosyal duygusal uyum düzeyi düşük olan birinci grup daha sessiz, çekingen davranışlarıyla dikkat çekerken sosyal duygusal-uyum düzeyi düşük olan ikinci grup aktif, hareketli ama akranlarına karşı olumsuz davranışlarda bulunmasıyla dikkat çekmektedir. Burada sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olmasına rağmen arkadaşlarına liderlik yapan çocuk ikinci grupta yer almaktadır.

Sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan çocuklarda tercih edilme/kabul edilme teması belirgin olarak gözlemlenirken sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan çocuklarda reddedilme teması belirgin olarak gözlemlenmiştir. Ladd' a (1999) göre sosyal beceriler çocukların arkadaş edinimine, olumlu ilişkiler kurma yeteneklerine ve akran kabulüne destek olmaktadır fakat bazı çocuklar sosyal beceri eksikliği sebebiyle ya da var olan becerileri saldırganlık gibi olumsuz davranışlarla yer değiştirdiği için bu sosyal becerileri yeterince sergileyememektedirler ve bunun sonucu olarak da arkadaşsız kalmakta veya akranları tarafından reddedilmektedirler. Ezmeçi ve diğerleri (2020) yapmış oldukları araştırmada 36-72 aylık çocukların oyun etkinliklerinde akranları ile kurdukları etkileşimleri ve bu etkileşimlerde ortaya çıkan sorunlarda öğretmen müdahalelerini incelemişlerdir. Araştırmada çocuklar arasında kurulan ilişkilerde kabul edilme, reddedilme, akran şiddeti ve şiddete maruz kalma

olmak üzere dört temel grup oluşmuştur. Kabul edilme grubundaki çocuklar; kurallara uyma, oyun kuruculuk, dinleme, etkili iletişim, olumsuz duygularını uygun biçimde ifade etme, yardımlaşma, kabul etme, problem çözme, işbirlikçi oyunlar kurma, çatışmadan kaçma, arkadaşlarını olduğu gibi kabul etme, başkasına yapılan haksızlığa karşı çıkma gibi yapıcı davranışlar sergilerken reddedilme grubundaki çocuklar; inatçılık, ağlama, oyun bozma, sözel ve fiziksel şiddet, dalga geçme, oyuna almama, izinsiz oyuna girmek, izinsiz oyuncak almak, yardım etmemek gibi davranışlar sergilemişlerdir. Mevcut araştırmada da benzer şekilde tercih edilme/kabul edilme temasındaki çocukların olumlu sosyal davranışlarda bulundukları reddedilme temasındaki çocukların ise olumsuz davranışlarda bulundukları ya da çekingen davranışları sebebiyle akranları tarafından reddedildiği görülmüştür.

Sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek ve düşük olarak belirlenen çocuklarda otoriteden çekinme davranışı aynı sayıda ve nitelikte görülmüştür. Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramında belirtildiği üzere bu dönemde çocuklar sadece otoriteye uymakta ve cezalandırılmaktan kaçınmaktadırlar (Senemoğlu, 2020). Dolayısıyla bu durumun gelişimsel özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek ve düşük olarak belirlenen çocukların her ikisinde de şikâyet etme temasına ait davranışlar ve ifadeler ortaya çıkmıştır. Sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan üç çocukta şikâyet etme davranışı görülürken sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan bir çocukta bu davranış görülmüştür. Beklenenin aksine şikâyet etme davranışı sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan çocuklara göre sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan daha fazla çocukta ortaya çıkmıştır. Bu durumun sebebi şikâyet etme davranışının sadece sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan çocuklara atfedilecek bir davranış olmaması olabilir. Burada önemli olan bu davranışın ortaya çıkış biçimidir. Çocuklar, akranları ile yaşadıkları problemlerde arkadaşları ile çözüm bulmayı denemek yerine öncelikle öğretmene başvuruyorsa bu durum bize çocukların sosyal-duygusal uyumlarının düşük olduğunu değil kişiler arası problem çözme becerilerinin desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu gösterebilir. Nitekim, Dalkılıç (2014) okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarını karşılaştırdığı

araştırmasında, çocukların sosyal duygusal uyumları ile kişiler arası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özdil (2008) de öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelde gerçekleştirdiği araştırmasında çocuklara kişilerarası problem çözme eğitimi uygulamış ve eğitime katılan çocukların eğitime katılmayan çocuklara kıyasla kişilerarası problem çözme becerilerinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek ve düşük olarak belirlenen çocukların her ikisinde de olumsuz sözel iletişim temasına ait ifadeler ortaya çıkmıştır. Sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan iki çocukta bu ifadeler görülürken sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan üç çocukta bu ifadeler görülmüştür. Yani olumsuz sözel iletişim davranışı sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan çocuklarda daha fazla görülmekle birlikte sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan çocuklarda da görülebilmektedir. Mevcut araştırmanın gözlemleri genel olarak değerlendirildiğinde sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksek olan çocukların, çoğunlukla olumlu sosyal davranışlar sergilemelerine rağmen nadiren de olsa olumsuz davranışlar sergileyebildikleri görülmüştür. Sosyal-duygusal uyum düzeyi düşük olan çocukların da çoğunlukla olumsuz davranışlar sergilemelerine rağmen nadiren de olsa olumlu davranışlar sergileyebildikleri görülmüştür. Benzer şekilde Dinçer ve diğerlerinin (2019) araştırmasında da sosyal becerisi yüksek olan bir çocukta akranlarıyla olumsuz sözel iletişim temasına ait ifadelere rastlanmıştır. Fakat bu olumsuz olarak nitelendirilecek davranışlar sosyal becerisi düşük çocuklarda daha fazla ortaya çıkarken sosyal becerisi yüksek olan çocuklarda daha az görülmektedir.

Chen ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocukların sosyalleşme ve gelişim süreçlerinde içinde bulundukları akran grubunun oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre destekleyici akran grubu deneyimleri çocukların özgüvenlerinin artmasına ve diğer insanlara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur, böylece de farklı alanlarda daha uyumlu bir şekilde gelişim sağlayabilirler. Beyazkürk ve diğerleri (2007) araştırmalarında akran ilişkilerinin çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinde belirleyici olduğunu aynı zamanda uzun dönemde bu ilişkilerin sosyal-davranışsal ve akademik performans

üzerinde belirleyici bir faktör olabileceğini ifade etmişlerdir. Kapıkıran ve diğerleri (2006) yapmış oldukları araştırmada sosyal becerilerin gelişiminde akran ilişkilerinin önemli olduğunu, çocukların akran ilişkilerinde sosyal becerileri kazanma ve pekiştirme imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. Sosyal becerilerini geliştirebilmiş bir çocuk içinde bulunduğu ortama sosyal-duygusal bakımdan daha kolay uyum sağlayabilir. Yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi sosyal-duygusal uyum ile akran ilişkileri birbirini etkileyen iç içe değişkenlerdir. Sosyal-duygusal uyumu yüksek olan çocukların akran etkileşimlerinin niteliği artmaktadır. Akran ilişkileri iyi olan çocuklar da akranlarıyla olan etkileşimlerinde sosyal-duygusal uyum becerilerini geliştirme fırsatı elde etmektedirler.

5.1.4.Öneriler

Bu kısımda öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

Mevcut araştırmada çocukların sosyal-duygusal uyumu üzerinde öğretmenin anlamlı düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

–Öğretmenler sınıf yönetimi stratejilerini gözden geçirerek çocuklar için olumlu, destekleyici ve güvenilir bir sınıf iklimi oluşturabilir.

–Öğretmenler, iyi bir gözlemci olmalı ve öğrencilerinin gelişimlerini düzenli olarak takip etmelidir. Gelişimlerinde görülen olası bir aksama durumunda rehber öğretmen ve aile ile koordineli bir şekilde çocuğa destek sağlanmalıdır.

–Öğretmenler sınıf rutinlerinde ve etkinliklerinde çocukların sosyal-duygusal uyumlarını ve akran ilişkilerini geliştirecek uygulamalara yer verebilir.

–Çocukların akran ilişkilerindeki sosyal konumları sosyometri gibi teknikler kullanılarak ölçülebilir, ayrıca gözlem, görüşme ve arkadaşlarıyla ilgili resim çizdirme gibi teknikler kullanılarak çocukların akran ilişkileri öğretmenler tarafından düzenli olarak takip edilebilir.

–Aile katılımı çalışmalarında çocukların sosyal-duygusal uyumlarının ve akran ilişkilerinin desteklenmesi ile ilgili etkinliklere yer verilmesi sağlanabilir.

–Veli toplantılarında çocukların sosyal-duygusal uyumlarının ve akran ilişkilerinin önemi hakkında ebeveynler bilgilendirebilir ve destekleyici önerilere yer verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

–Mevcut araştırmada çocukların sosyal-duygusal uyumu üzerinde yaş faktörünün anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmanın yalnızca beş yaş çocukları ile gerçekleştirilmiş olması sebebiyle anlamlı bir farklılığa yol açmadığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda yaş grubu genişletilip farklı ölçüm yöntemleri kullanılarak benzer bir çalışma yürütülebilir ya da bu konularda boylamsal bir araştırma yürütülerek çocukların akran ilişkileri ve sosyal-duygusal uyumları yaşlarına göre uzun dönemli olarak takip edilebilir.

–Mevcut araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumları çocukların demografik özelliklerinden yaş, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve kardeş cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sonraki araştırmalarda daha fazla demografik bilgiye yer verilip çocukların sosyal-duygusal uyumlarına demografik bilgilerin etkisi daha kapsamlı olarak incelenebilir.

–Mevcut araştırmada okul öncesi dönem çocukların sosyal-duygusal uyumları akran ilişkileri bağlamında incelenmiş olup araştırmadan elde edilen sonuçlar çocukların sosyal-duygusal uyumlarının akran etkileşimlerinin niteliğini etkilediğini göstermiştir. Ayrıca ilgili araştırmalar incelendiğinde de sosyal-duygusal uyum ve akran ilişkileri değişkenlerinin çocuğun sosyal becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşan farklı araştırmalar olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda sosyal-duygusal uyum ve akran ilişkileri değişkenlerinin yanına bir de sosyal beceriler değişkeni eklenerek daha kapsamlı olarak benzer bir çalışma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Acun Kapıkıran, N., Bora İvrendi A. ve Adak A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(19),19-27.
- Adler, A. (2019). *Çocuk eğitimi*. (K. Şipal, Çev.). Cem Yayınevi.
- Akdoğan, S. (2024). *Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılığın akran ilişkilerini yordayıcı etkilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi.
- Akyol, A. K. (2006). Psikoseksüel Gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (s.126-135). Anı Yayıncılık.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. Morpa Yayıncılık.
- Altınok, M. (2017). *Annelik stilleri ile okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumu ve akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Armutlulu, İ. H. (2008). *İşletmelerde uygulamalı istatistik*. İstanbul: Alfa.
- Arslan Çiftçi, H. (2021). Duygusal gelişim. Ahmetoğlu, E. ve E. Akşin Yavuz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s.161-183). Nobel Yayıncılık.
- Atay, M. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim 2*. Kök Yayıncılık.
- Atış Akyol, N. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarda bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerinde akran ilişkilerinin aracı rolü*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Atlı, S. ve Baran G. (2020). 36-72 aylık dönemde gelişimin desteklenmesi. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim 2* (s. 325-356). Anı Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Kök Yayıncılık.
- Aydın D. (2016). Sosyal öğrenme kuramı. E. Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s.293-308). Maya Akademi.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Alfa Yayıncılık.
- Aydın, A. (2018). *5-6 yaş okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal duygusal uyumu, anne babaların evlilik doyumu ve aile yılmazlığı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Aydın, B. (2010). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Nobel Yayıncılık.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz,). Kaknüs Yayınları.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.). İmge Kitabevi.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*,26, 13-26.
- Bıyık, S. (2021). *4-6 yaş arası okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

- Biber, K. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri. F. Gülaçtı ve S. Tümkiye (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*. (s.25-73). Pegem Akademi.
- Bilgin, H. (2013). Okul öncesi eğitimde aile ile iletişim ve ailelere rehberlik. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 226-238). Pegem Akademi.
- Bilici, H. S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Boyacı, M. (2020). Erken çocuklukta sosyal duygusal beceriler. E. Görgü ve T. Sezer (Ed.), *Erken çocuklukta güncel konular* (s. 297-313). Nobel Yayıncılık.
- Braza, F., Braza, P., Carreras, M. R., Munoz, J. M., Sanchez-Martin, J. R., Azurmendi, A., ... & Cardas, J. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: an observational approach. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(2), 195-212. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.2.195>
- Bredenkamp, S. (2011). *Effective practices in early childhood education: building a foundation*. Pearson Education.
- Breton, N., Bouchard, C., & Henry, J. (2021). Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *McGill Journal of Education, Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 268-291. <https://doi.org/10.7202/1096455ar>
- Bureau, J. F., Deneault A.A., & ve Yurkowski, K. (2019). Preschool father-child attachment and its relation to self-reported child socioemotional adaptation in middle childhood. *Attachment & Human Development*, 22(1), 90-104. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589065>
- Burger, J. (2006). *Kişilik*. Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 29. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, G. (2014). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak, (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (s.125-163). Pegem Akademi.
- Can, G. İ. (2019). *Okul öncesi eğitimi alan beş altı yaş çocuklarının cinsiyet rol davranışları ile sosyal- duygusal uyum düzeyi ilişkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chen, C. (2024). The influence of peer relationships on children's social development. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 45(1), 221-225. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/45/20230544>

- Chen, X., Chang, L., He, Y., & Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development*, 76(2), 417-434. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00854.x>
- Cirhinlioğlu, F. G. (2020). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı okul öncesi dönem*. Nobel Yayıncılık.
- Cloutier, M. A. (2022). *Le rôle modérateur des difficultés intériorisées dans la relation entre les pratiques parentales et l'adaptation sociale des enfants à la maternelle* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke).
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Coie, J. D., Dodge, K.A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- Creswell, C. W. (2020). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (3. Baskı). (Çev. Ed. H. Ekşi). Edam. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012).
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (4. Baskı). (Çev. Ed. Y. Dede, S. B. Demir). Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. Remzi kitabevi.
- Çalış Toktanış, N. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 41-60. <https://doi.org/10.30831/akukeg.421820>
- Çeri, N. (2019). *5-6 yaş çocukların resimlerine akran ilişkilerinin yansımaları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Çetinkaya, N. (2016). *4-5 yaş arası okul öncesi çocukların sosyal-duygusal uyumu ile anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki (Kars ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Çil, B. (2008). *İstatistik*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Dağlıoğlu, H. E. (2022). Erken çocukluk dönemi öğretmeninin özellikleri. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (s. 474-507). Pegem Akademi.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demir, E. ve İnci, M. A. (2014). Okul öncesi eğitimde teknoloji. S. Seven (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 188-211). Pegem Akademi.

- Demirhan Harmanda, E. (2011). *Ankara il merkezinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen davranışları değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>
- Ekinci Vural, D. (2018). Sosyal-duygusal gelişim. Ç. Gür (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim (36-72 ay)* (s.151-168). Pegem Akademi.
- Eren, S. (2022). *Okul öncesi dönemde çocuğun akran, ebeveyn ve öğretmen ilişkileri ile mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erşan, Ş. (2017). Okul öncesi çocuklarının gelişimsel özellikleri ve temel ihtiyaçları. Z. Seçer (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 115-135). Eğiten Kitap.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Ezmeci, F., Akgül, E., & Akman, B. (2020). Çocukların oyunlarındaki akran etkileşimleri ve ortaya çıkan sorunlarda öğretmen müdahalelerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 67-85. <https://doi.org/10.19171/uefad.543694>
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36(1), 44-62. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087951>
- Feldman, E. & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational, effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 211-227. <https://doi.org/10.1007/BF00916350>
- Feyman Gök, N. (2021). Sosyal duygusal gelişimin desteklenmesinde genel prensipler. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Sosyal ve duygusal gelişim* (s.699-721). Eğiten Kitap.
- Gökçe, F. (2013). *5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 6(2), 511-537.
- Gülay Ogelman, H. (2016). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi.

- Gülay Ogelman, H. (2016). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. E. Kargı (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 47-88). Pegem Akademi.
- Gülay Ogelman, H. ve Ersan C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 63-84. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428172>
- Gülay Ogelman, H. ve Güngör, H. (2020). Akran ilişkileri ve okula uyum. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında okula uyum* (s.139-153). Eğiten Kitap.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay, H., & Önder, A. (2013). A study of social-emotional adjustment. levels of preschool children in relation to peer relationships. *Education*, 3-13, 41(5), 514-522. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.609827>
- Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., & Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(37).
- Güney, M. (2019). 60-72 ay okul öncesi dönem çocukların sosyal duygusal uyumu ile annelerinin duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Güven, Y. ve Işık B. (2006). Beş yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin (MASDU-5 yaş) güvenirlik ve geçerlik çalışması. M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, 23, 125-142.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Hödl, E. (2020). Peerinteraktionen im elementarbereich: aushandlungsstrategien zwischen fünf-bis sechsjährigen kindergartenkindern: negotiatiion strategies between five-to six-year-old kindergarten children/vorgelegt von Elisabeth Hödl, BA.
- İnce Sezer, Ş. (2022). *Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal gelişim*. Nobel Bilimsel Eserler.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.

- Karaboğa, M. T. (2018). Medya çağında çocuk ve çocuk kültürü: şiddet tüketim kültürünün yansımaları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-17.
- Kaya Değer, Z. (2019). *Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kayhan Aktürk, Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Korkmaz İ. (2014). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak, (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (s.246-269). Pegem Akademi.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K. & Gregory, K. (2009). *Guiding children's social development: Theory to practice* (6th ed.). Delmar.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Koyutürk Koçer, N. ve Gültekin Akduman, G. (2021). Sosyal duygusal gelişimle ilgili temel kavramlar. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Sosyal ve duygusal gelişim* (s. 1-19). Eğiten Kitap.
- Kulaksızoğlu A. (2015). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Küçükturan, G. ve Keleş S. (2020). Sosyal duygusal gelişim. A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim 2* (s. 197-234). Anı Yayıncılık.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 333-359. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197. <https://doi.org/10.2307/1132300>
- Lomax, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2012). *An introduction to statistical concepts* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- MEB, (2015). *Çocuk gelişimi ve eğitimi 0-72 ay sosyal ve duygusal gelişim*. Ankara: Meb Basımevi.
- MEB, (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Meb Basımevi.
- Mize, J., & Abell, E. (1996). Encouraging social skills in young children: tips teachers can share with parents. *Dimensions of Early Childhood*, 24(3), 15-23.
- Montroy, J. J., Bowles, Skibbe, L. E. (2016). The effect of peers' self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.09.001>

- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 99-128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99>
- Oktay A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. Epsilon Yayıncılık.
- Okyay, Ö. (2021). Kuramsal bakış açısıyla sosyal gelişim. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Sosyal ve duygusal gelişim* (s.153-186). Eğiten Kitap.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97-130). Boston, MA: Springer US.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Orçan, M. (2012). Sosyal gelişim. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s.129-181). Maya Akademi.
- Önder, S. (2016). *5-6 yaş çocuklarının bağlanma stillerinin akran ilişkilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öz, İ. (1997). *Çocukta uyum ve davranış bozuklukları*. Kök Yayıncılık.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Öztürk, H. E. (2012). *Kişilik gelişimi açısından çocuk ve televizyon*. Nar Yayınları.
- Perolli Shehu, B. (2019). Peer acceptance in early childhood: Links to socio-economic status and social competences. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 176-200.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Ramazan, O., & Unsal, O. (2012). A study on the relationship between the social-emotional adaptation and behavioral problems of 60-72 month old preschoolers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 46, 5828-5832.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sandstrom, M. J., Cillessen, A. H., & Eisenhower, A. (2003). Children's appraisal of peer rejection experiences: Impact on social and emotional adjustment. *Social Development*, 12(4), 530-550. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00247>

- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Anı yayıncılık.
- Sette, S., Hipson, W. E., Zava, F., Baumgartner, E., & Coplan, R. J. (2018). Linking shyness with social and school adjustment in early childhood: the moderating role of inhibitory control. *Early Education and Development*, <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1422230>
- Seven, S. (2022). *Çocuk ruh sağlığı*. Pegem Akademi.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031319>
- Sezer, T. ve Yoleri, S. (2013). Okul öncesi çocuğun temel özellikleri ve gereksinimleri. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 42-76). Pegem Akademi.
- Slavin, R. E. (2017). *Eğitim psikolojisi*. (G. Yüksel, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Sönmez, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Swit, C. S., Harty, S.C., & Pascoe, S. (2024). Relational and physical aggression in preschool-age children: Associations with teacher, parent, sibling, and peer relationship quality. *Aggressive Behavior*, 50(1), e22115. <https://doi.org/10.1002/ab.22115>
- Şahin Ası, D., Ocak Karabay, Ş. ve Demir T. (2017). 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişki. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-14.
- Şahin, Ç. (2017). Verilerin analizi. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2017). *Okulda ve sanal ortamda zorbalık ve empati*. Nobel Yayıncılık.
- Şahin, S. (2022). 0-6 Yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim. İ. H. Dikmen (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (s. 168-205). Pegem Akademi.
- Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şen, M. (2015). Okul öncesi dönemde teknoloji kullanımı. N. Avcı ve M. Toran (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 289-300). Eğiten Kitap.
- Şentürk, S. (2007). *5-6 yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Şirin, S. (2021). Okul öncesi dönem neden bu kadar önemli? E. Aktan Acar (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş* (s. 1-8). Nobel Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Taner Derman, M. (2021) Sosyal duygusal gelişimde akran ilişkileri. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Sosyal ve duygusal gelişim* (s. 283-307). Eğiten Kitap.
- Tanrıverdi, H. ve Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9, 9-23.
- Topses, G. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Nobel Yayıncılık.
- Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Törnük, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Trawick Smith, J. (2022). *Erken çocukluk döneminde gelişim [çok kültürlü bakış açısı]*. (B. Akman, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Uçar Çabuk, F. (2021). Yaşamın ilk yıllarında akran şiddeti (zorbalığı). A. S. Saracaloğlu, A. Aytaç, G. S. Derman, M. Talas ve A. S. Yücel (Ed.), *Sosyal beşeri ve eğitim bilimlerine genel bakış* (s.150-171). Güven Plus Grup Danışmanlık A.Ş Yayınları.
- Uslu Özoğlu, B. (2021). *Göçmen çocukların sosyal duygusal uyumları oyun becerileri ve oyunda öğretmenin rolü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ünsal, F. Ö. ve Çelik, H. (2021). Sosyal gelişim. E. Ahmetoğlu ve E. Akşin Yavuz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s.185-219). Nobel Yayıncılık.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray E., & Harrison, L.J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of school Psychology*, 59, 1-11. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003>
- Yavuzer, H. (2011). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2017). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2018). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunuzun ilk 6 yılı*. Remzi Kitabevi.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M., ve Kılıç Atıcı, M. (2015). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi*. Pegem Akademi.

- Yazıcı, Z. ve Çetin, M. (2020). Sosyal beceri kavramı. D. Aslan (Ed.), *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi* (s.1-18). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (2015). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. ve Karaman, N. N. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal uyumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*. 11(9), 965-978.
- Yörükoğlu, A. (2006). *Çocuk ruh sağlığı*. Özgür Yayınları.
- Yurtsever Kılıçgün, M. (2019). Sosyal gelişim. E. Arslan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s.111-132). Eğiten Kitap.
- Yüksel, H. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Zastrow, C. & Krist-Ashman, K. K. (2014). *İnsan davranışı ve sosyal çevre*. (M. A. Foça ve S. E. Türközü, Çev.). Nika Yayınevi.
- Zhu, J., Xiao, B., Hipson, W., Yan, C., Coplan R. J. & Li, Y. (2021). Social avoidance and social adjustment: The moderating role of emotion regulation and emotion lability/negativity among Chinese preschool children. *Frontiers in Psychology*, 12, 618670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.618670>

EKLER

Ek-1. Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU 5 Yaş) Kullanım İzni

Ek-2. Etik Kurul Kararı

Ek-3. MEB Araştırma İzni Belgesi

Ek-4. Veli Onam Formu

Ek-5. Öğretmen Bilgi Formu

Ek-6. Çocuk Bilgi Formu

Ek-7. Akran İlişkileri Gözlem Formu

Ek-1. Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU 5 Yaş) Kullanım İzni

Yildiz Guven 20.11.2023



Alıcılar: ben ▾

Sayın Selin Kılıç,
Kültür Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi alanında Dr. Öğr. Üyesi Ebru Aydın Yüksel danışmanlığında yapacağınız "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumlarının Akran İlişkileri Bağlamında İncelenmesi" konulu tezinizde Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğini (MASDU 5 Yaş) kullanmanız uygundur. Çalışmanızda kolaylıklar dileriz.

Ek-2. Etik Kurul Kararı



T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi:	11.01.2024
Karar No:	2024/07
Sorumlu Araştırmacı:	Selin Kılıç
Araştırma Başlığı:	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal-Duygusal Uyumlarının Akran İlişkileri Bağlamında İncelenmesi
Başlangıç Tarihi:	Etik onayı alındıktan sonra
Etik Kurul İzninin Süresi:	1 yıl (Uzatma Hakkı mevcut olarak)

İstanbul Kültür Üniversitesi etik Kurulu'na değerlendirilmek üzere başvuruda bulunduğunuz yukarıda künyesi yazılı projenizin başvuru dosyası ile ilgili belgeleri, Üniversitemiz "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" tarafından araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.

Notlar:

- Araştırmanın başlangıç tarihinin gecikmesi durumunda Etik Kurulu'na başvurularak tarihlerin değiştirilmesi gereklidir.
- Araştırmanın gerçekleştirileceği birimlerin yöneticilerinden de ayrıca izin alınması gerekli olabilir.
- Araştırmaya katılan kurum dışı merkezlerden ayrıca idari izin alınması gerekmektedir.

Prof. Dr. Seyhan Altun

Etik Kurul Başkanı

Ek-3. MEB Araştırma İzni Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-102317839
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Selin KILIÇ)

15/05/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Kültür Üniversitesi Rektörlüğünün 18.04.2024 tarihli ve 121917 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 30.04.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal-Duygusal Uyumlarının Akran İlişkileri Bağlamında İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler : Okul Öncesi Öğrenci, Öğretmen
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
- 3- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

Ek-4. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal-Duygusal Uyumlarının Akran İlişkileri Bağlamında İncelenmesi” adıyla, Selin Kılıç tarafından 01.05.2024- 14.06.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarını akran ilişkileri bağlamında incelemek amacıyla yapılacaktır.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yerler: Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Anasınıfları, Resmi Bağımsız Anaokulları

Araştırma Uygulaması: Ölçek / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamada ayrılabilirsiniz. Uygulamalar, öğretmen aracılığıyla yapılacaktır. Genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Selin Kılıç

İletişim bilgileri:

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.....

İsim-Soy İsim İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

Ek-5. Öğretmen Bilgi Formu

Değerli meslektaşım, İstanbul Kültür Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal-Duygusal Uyumlarının Akran İlişkileri Bağlamında İncelenmesi” isimli tez çalışmam için değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Bu araştırmanın genel amacı okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarının akran ilişkileri bağlamında incelenmesidir. Ölçekte yer alan sorulara gönüllülük ilkesine göre vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Çalışmanın amacına ulaşması soruların dikkatlice okunmasına, cevapların özenle seçilmesine ve soruların tamamının cevaplanmasına bağlıdır. Çalışma “Öğretmen Bilgi Formu”, “Çocuk Bilgi Formu ve “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (Masdu- 5 yaş)” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Selin Kılıç

Okul Öncesi Öğretmeni

Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız: ☐ 25 yaş ve altı
☐ 26-35
☐ 36-45
☐ 46 yaş ve üstü

3. Öğrenim Durumu: ☐ Ön lisans
☐ Lisans
☐ Lisansüstü

4. Mesleki Deneyim Süreniz: ☐ 0-5 yıl
☐ 6-10 yıl
☐ 11-15 yıl
☐ 16-20 yıl
☐ 21 yıl ve üstü

5. Sınıf Mevcudunuz: ☐ 1-10
☐ 11-20
☐ 21-30
☐ 31 ve üstü

Ek-6. Çocuk Bilgi Formu

ÇOCUK BİLGİ FORMU

Okul Adı:

Şube-Sınıf:

Çocuğun Adı Soyadı:

Çocuğun Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl):

Çocuğun Cinsiyeti:

Çocuğun Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi: ☐ 1 yıl

☐ 2 yıl

☐ 3 yıl

☐ Diğer (belirtiniz).....

Anne Öğrenim Düzeyi:

☐ İlkokul Mezunu

☐ Ortaokul Mezunu

☐ Lise Mezunu

☐ Üniversite Mezunu

☐ Diğer (belirtiniz).....

Baba Öğrenim Düzeyi:

☐ İlkokul Mezunu

☐ Ortaokul Mezunu

☐ Lise Mezunu

☐ Üniversite Mezunu

☐ Diğer (belirtiniz).....

Kendisi Dışındaki Kardeş Sayısı:

☐ Kardeşi yok

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5 ve daha fazla

Kardeş Cinsiyeti: ☐ Kız Kardeşi Var

☐ Erkek Kardeşi Var

☐ Hem Kız Hem Erkek Kardeşi Var

Ek-7. Akran İlişkileri Gözlem Formu

AKRAN İLİŞKİLERİ GÖZLEM FORMU

Amaç:

Bu gözlemin amacı, serbest zaman etkinlikleri süresince çocuğun akranları ile ilişkilerini incelemektir.

Okul:

Sınıf:

Tarih:

Saat:

Öğrencinin Adı:

Öğrencinin Yaşı:

Sürecte Gözlemlenen Olaylar:

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.