

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 48-60 AY ARASI
ÇOCUKLARIN ÖĞRETMEN-ÇOCUK İLİŞKİLERİ İLE AKADEMİK
BENLİK SAYGILARI VE OKULA SOSYAL UYUMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

AYŞENUR GÜNDÜZ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ayşenur

Soyadı : GÜNDÜZ

Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi : 04.01 .2016

TEZİN

Türkçe Adı :Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-60 Ay Arası Çocukların Öğretmen-Çocuk İlişkileri ile Akademik Benlik Saygıları ve Okula Sosyal Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı :An Investigation on the Realtionship of 48-60 Months Old Preschool Children's Teacher-Child Relations with the Children's Academic Self-Esteem and Social Adjustment to the School

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ayşenur GÜNDÜZ

İmza:

Jüri onay sayfası

Ayşenur GÜNDÜZ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-60 Ay Arası Çocukların Öğretmen-Çocuk İlişkileri ile Akademik Benlik Saygıları ve Okula Sosyal Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Saide ÖZBEY

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK

Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 15/12/015

Bu tezin Okul Öncesi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Tahir ATICI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince akademik bilgi ve tecrübesiyle daima ilgi ve desteğini esirgemeyen, rehberliği ile her zaman yanımda olan değerli hocam, tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN’a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimine atacağım adımda destek ve güvenlerini hissettiren değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Z. Fulya Temel ve Yrd. Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş’a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma verilerinin toplanmasında, samimiyet ve içtenlikle katkıda bulunan tüm öğretmenlere ve kurum yöneticilerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Bu süreçte kıymetli yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Orhan Ünal’a ve başta Şafak Balcı olmak üzere tüm arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Benim için doldurulamaz bir yeri olan ailemin tüm fertlerine; özellikle anneme, kardeşlerime ve her zaman ilgi, destek ve sevgisini hissettiren babama çok teşekkür ederim.

Ayşenur GÜNDÜZ

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 48-60 AY ARASI
ÇOCUKLARIN ÖĞRETMEN-ÇOCUK İLİŞKİLERİ İLE AKADEMİK
BENLİK SAYGILARI VE OKULA SOSYAL UYUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ayşenur GÜNDÜZ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimi alan 48-60 ay arası çocukların öğretmen-çocuk ilişkileri ile akademik benlik saygıları ve okula sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde Ağrı'nın Doğubayazıt ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarına devam eden 48-60 ay arası çocuklar ile öğretmenleri oluşturmuştur. Evrenden basit tesadüfi örnekleme metodu ile en az 264 denek sayısı belirlenmiş olup, ulaşılan 272 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada çocukların ve öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Bilgi Formu” ve “Çocuk Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğretmen-çocuk ilişkisini ölçebilmek için “Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği”, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerini ölçebilmek için, “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” ve çocukların okula sosyal uyum düzeylerini ölçebilmek için “Okul Sosyal Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis-H Testinde anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile aralarında farklılık olan gruplar belirlenmiştir. Normal dağılımdan gelmeyen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman's Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,01 ve 0,05 kullanılmıştır. Öğretmen çocuk ilişkisi ölçek puanları bakımından; öğretmenin cinsiyeti, öğrenim durumu, kadro durumu ve sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık olduğu görülmüştür. Akademik benlik saygısı düzeyi bakımından; çocukların cinsiyeti, Türkçeyi kullanabilme becerisi, anne ve babanın eğitim durumu

arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık görülmüştür. Okula sosyal davranış ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde; okulda sosyal yeterlik puanları bakımından; çocukların cinsiyetleri, Türkçeyi kullanabilme becerileri, anne ve babanın eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Okulda olumsuz sosyal davranış puanları bakımından ise çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Akademik benlik saygısı ölçek puanları ile öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları ile okulda sosyal yeterlilik ölçeği alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları ile okulda olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanı arttıkça çocukların okula sosyal uyum düzeyi artarken, okulda sergilenen olumsuz sosyal davranışlar azalmaktadır. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçek puanları ile okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçek puanları ile okulda olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Akademik benlik saygısı düzeyleri yüksek olan çocukların okula sosyal uyum düzeyleri yükselirken, okulda sergiledikleri olumsuz sosyal davranışları ise azalmaktadır.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Öğretmen-çocuk ilişkisi, akademik benlik saygısı, benlik saygısı, sosyal uyum, okula uyum.

Sayfa Adedi : 163

Danışman : Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

**AN INVESTIGATION ON THE REALTIONSHIP OF 48-60 MONTHS
OLD PRESCHOOL CHILDREN’S TEACHER-CHILD RELATIONS
WITH THE CHILDREN’S ACADEMIC SELF-ESTEEM AND SOCIAL
ADJUSTMENT TO THE SCHOOL**

M. S Thesis

Ayşenur GÜNDÜZ

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2015

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the teacher-child relations and academic selfesteem and social adjustment to the school in 48-60 months old children who are in preschool education institutions. The universe of this study is composed of 48-60 months old children and teachers in state and private kindergarDens in Doğubayazıt district of Ağrı, in 2014-2015 academic year. At least 264 participants are selected through simple random sampling, and the 272 children who could be contacted included in the sample of the study. In order to find out the demographic information of children and their teachers “Teacher Background Questionnaire” and “Student Background Questionnaire” are used in the study. In order to measure the teacher-child relationship “Teacher-Child Relationship Scale”, to measure the level of children’s academic self-esteem level “Academic Self-Esteem Scale”; and to measure the children’s adjustment to the school “School Social Behavior Scale” are used. The data obtained at the end of the study were analyzed through SPSS 20 program. Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H Tests are conducted. When significant differences were found in Kruskal Wallis-H Test, Post-Hoc Multiple Comparison Test is used to determine the differentiating groups. Spearman’s Correlation Test is utilized to examine the relationships between variables which are not included in normal distribution. 0,01 and 0,05 significance level are used during the interpretation of the results. It is found that in the Teacher-Child Relationship Scale there is statistically significant difference between; teacher’s gender, education level, appointment conditions, and class size. In terms of academic self-esteem level statistically significant difference is found between; children’s gender, ability to use Turkish, and parents’ education level. The results of the School Social Behavior Scale revealed that in terms of social efficiency in

school there is statistically significant difference between; children's gender, ability to use Turkish, and parents' education level. When negative social behavior in school is regarded, statistically significant difference is found in children's gender. It's found that a statistically significant positive relationship between the results of Academic Self-Esteem Scale and Teacher-Child Relationship Scale. Its's found that a statistically significant difference between the results of Teacher-Child Relationship Scale and the sub dimensions of Social Efficiency in School Scale. Its's found that a statistically significant negative relationship between Teacher-Students Relationship Scale and the sub dimension results of negative social behavior in school scale. It has been found out that an increase in the value of Teacher-Child Relationship Scale would affect the children's social adjustment level positively while the negative social behavior in school is decreased. There is statistically significant positive relationship between Academic Self-Esteem Scale and the sub dimension of social efficiency in school. It was revealed that between Academic Self-Esteem Scale and subdimension of negative social behavior in school there is a statistically significant negative relationship. The children who have high level of academic self-esteem, also have a high level of social adjustment to the school, while negative behavior in school is found to be decreasing.

Science Code :

Keywords : Teacher-child relationship, academic self-esteem, self-esteem, social adjustment, adjustment to school.

Number of Pages : 163

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
Jüri onay sayfası.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi	9
Kapsam ve Sınırlılıklar	11
Sayıtlar	11
Tanımlar.....	12
BÖLÜM 2	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13

Öğretmen-Çocuk İlişkisi.....	13
Öğretmen-Çocuk İlişkisi ve Önemi.....	13
Öğretmen-Çocuk İlişkisini Etkileyen Faktörler	16
Olumlu Öğretmen-Çocuk İlişkisi Geliştirme	19
Akademik Benlik Saygısı.....	26
Benlik Kavramı ve Gelişimi.....	26
Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı	31
Benlik ve Benlik Saygısını Etkileyen Etmenler.....	33
Okula Sosyal Uyum.....	39
Sosyal Gelişim	39
Sosyal Uyum.....	47
Okul Öncesi Dönemde Kazandırılacak Bazı Sosyal Davranışlar	53
Okul Öncesi Dönemde Bazı Uyum ve Davranış Sorunları	54
BÖLÜM 3	61
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	61
Öğretmen-Çocuk İlişkileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	61
Akademik Benlik Saygısı ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	69
Okula Sosyal Uyum ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	77
BÖLÜM 4	91
YÖNTEM.....	91
Araştırmanın Modeli.....	91
Çalışma Grubu	91
Veri Toplama Araçları.....	92
Öğretmen Bilgi Formu	92
Çocuk Bilgi Formu	92
Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği	92

Akademik Benlik Saygısı Ölçeği	93
Okul Sosyal Davranış Ölçeği	94
Verilerin Analizi	95
BÖLÜM 5	97
BULGULAR VE YORUM.....	97
Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	97
Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	99
Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	101
Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	106
Okul Sosyal Davranış Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum ...	111
Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	112
Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum	116
Öğretmen-Çocuk İlişkileri, Akademik Benlik Saygısı ve Okula Sosyal Uyum Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum	120
BÖLÜM 6	125
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	125
Sonuç	125
Örneklemin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar	126
Öğretmen-Çocuk İlişkilerine İlişkin Sonuçlar	126
Akademik Benlik Saygısına İlişkin Sonuçlar	127
Okula Sosyal Uyum Düzeyine İlişkin Sonuçlar	128
Öğretmen-Çocuk İlişkileri, Akademik Benlik Saygısı ve Okula Sosyal Uyum Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar.....	129

Öneriler	129
Ebeveynlere Yönelik Öneriler	129
Öğretmenlere ve Eğitim Öğretimin Uygulanmasına Yönelik Öneriler	130
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	132
KAYNAKLAR	133
EKLER.....	153
EK-1. Öğretmen Bilgi Formu.....	154
EK-2. Çocuk Bilgi Formu	155
EK-3.Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği Kullanım İzni.....	156
EK-4. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği Kullanım İzni	157
EK-5. Okul Sosyal Davranış Ölçeği Kullanım İzni	158
EK-6. Çalışma İzni	159
EK-7. Çalışmanın Yürütüleceği Okulların Listesi	162
ÖZGEÇMİŞ.....	163

TABLÖLAR

Tablo 1. Saldırganlık Türleri.....	57
Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu.....	98
Tablo 3. Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu.....	100
Tablo 4. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları.....	101
Tablo 5. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Öğretmenlerin Eğitim Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları.....	102
Tablo 6. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Öğretmenlik Deneyimleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U testi.....	103
Tablo 7. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Öğretmenin Çalıştığı Kurumun Bulunduğu Yer Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları.....	104
Tablo 8 Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Öğretmenin Kadro Durumu Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları.....	104
Tablo 9. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Öğretmenlerin Yaşları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	105
Tablo 10 Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Sınıf Mevcutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	105
Tablo 11. Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Çocuğun Cinsiyetine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	107

Tablo 12. Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Kardeş Sayısı Durumundaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	108
Tablo 13. Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Türkçeyi Kullanabilme Durumlarındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	109
Tablo 14. Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Ebeveynlerin Öğrenim Durumlarındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	110
Tablo 15. Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Çocuğun Cinsiyetine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	112
Tablo 16. Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Kardeş Sayısı Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	113
Tablo 17. Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Türkçeyi Kullanabilme Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	114
Tablo 18. Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Ebeveynlerin Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	115
Tablo 19. Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Çocuğun Cinsiyetine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	116
Tablo 20. Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Kardeş Sayısı Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	117
Tablo 21. Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Türkçeyi Kullanabilme Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	119
Tablo 22. Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Ebeveynin Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	120

Tablo 23. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar ile Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları.....	121
Tablo 24. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar ile Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin Alt Boyut Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları.....	122
Tablo 25. Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar ile Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin Alt Boyut Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları.....	123

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for Social Sciences

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğumundan 6 yaşına kadar olan zaman dilimini kapsayan, çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlayan, gelişimsel özelliklere ve bireysel farklılıklara uygun, çocuğun ilköğretime hazırlığını sağlayan, topluma uyumunu gözeten ve tüm bunlar için uygun, uyarıcı çevre hazırlayan sistemli ve planlı bir eğitim sürecidir (Kuru-Turaşlı, 2012, s. 2).

Bireyin hayatında ruhsal ve fiziksel gelişmeler açısından daha kritik olan ve dikkatle ele alınması gereken bazı yaşam dilimleri vardır. Okul öncesi dönem gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı, çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği ve her türlü öğrenmeye açık olduğu dönemdir. Kişiliğin oluşumu ve şekillenmesinde, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde ileri yıllara olan etkisi nedeniyle okul öncesi dönem yaşamın en kritik dönemlerindendir (Gültekin-Akduman, 2011, s. 13; Gültekin-Akduman, Günindi ve Türkoğlu, 2015).

Okul öncesi dönem aynı zamanda beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Doğumdan sonra beyin gelişiminin en önemli kısmı yaşamın ilk yıllarında gerçekleşir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturmaktadır. Bu nedenle çocuklar, özellikle yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyümekte ve gelişmektedirler (Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Doğan-Güçiz, 2009; MEB, 2013a, s. 12).

Okul öncesi dönem çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklendiği; izin isteme, akranlarıyla işbirliği içinde oynama, paylaşma, özür dileme gibi temel sosyal becerileri kazanma fırsatlarını yakaladıkları; problem durumlarla sık sık karşı karşıya gelip bunlara çeşitli çözüm yolları aradıkları bir dönemdir (Can-Yaşar, 2011).

İlk yaşların büyüme ve gelişim üzerindeki etkileri ile ilgili olarak gelişim psikolojisi, antropoloji, tıp, sosyoloji ve eğitim gibi alanlarda yapılan çok sayıda araştırma; büyüme, gelişme ve öğrenmenin gerçekleşmesi için çevreden ne tür desteklerin gerektiği konusunda bilgi vermektedir. Yapılan araştırmalar; çocukların çevreleriyle ilişki kurmalarına, öğrenmelerine ve gelişmelerine olanak tanıyan fiziksel, sosyal ve psikolojik yeteneklerle dünyaya geldiklerini; bu yeteneklerin farkına varılmadığında ve desteklenmediğinde zamanla kaybolabileceğini; çocukların erken yaşlarda başka insanlarla uyarıcı nitelikte etkileşime girmelerinin, erken yaşta etkileşime girmeyen akranlarına oranla beyin işlevleri bakımından daha olumlu etkiler bıraktığını ortaya koymuştur. Erken yıllar konusunda yapılan araştırmalarla birlikte bu dönemdeki eğitime verilen önem günden güne artmaktadır (Ekinci-Vural ve Gürşimşek, 2009; Gürkan, 2009, s. 9).

Büyüme ve gelişme açısından yaşamın ilk yılları bu denli önemli iken, çocuğun gelişimine uygun donanımı kazanabilmesi için aile tarafından verilen eğitim tek başına yetersiz kalmaktadır (Katrancı, 2014, s. 12). Bundan dolayı, tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi bilimsel ve sistematik bir organizasyonla yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim hizmetine (Gültekin-Akduman, 2011, s. 13) ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuğun çevresel koşulları ne derece iyi olsa da, yaşlılarıyla birlikte uygun bir ortamda ve uzman eğitimcilerin gözetiminde ilkokula hazırlanması daha olumlu sonuçlar vermektedir. Bununla birlikte ülkemizin ekonomik ve toplumsal yapısı sonucu aileler çocukların maddi ve manevi gereksinimlerini karşılayamamaktadırlar (Yavuzer, 2012, s. 148).

Okul öncesi eğitim çocukların bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimleri ile bireysel farklılıklarına uygun, çocuklara zengin uyarıcı çevre sağlayan ve onları kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, sonraki basamaklar için temel oluşturan bir eğitim sürecidir (Katrancı, 2014, s. 3). İnsan beyninin gelişiminin ilk yıllarda çok hızlı olması, temel bilgi ve becerilerin bu dönemde kazanıldığında daha etkili ve kalıcı olması, dil gelişiminin yaklaşık %50'sinin bu yıllarda gerçekleşmesi, sosyo-ekonomik ve

sosyal eşitsizlikleri azaltması, ilköğretimdeki uyum ve başarıda olumlu rol oynaması okul öncesi eğitimi önemli kılmaktadır (Gürkan, 2009, s. 14).

Okul öncesi eğitim bireysel gelişime çok önemli katkılar sağlamaktadır. Çocuk okul öncesi eğitim boyunca oynanan oyunlar ve yapılan etkinliklerle aracılığıyla yeteneklerini keşfeder, paylaşmayı, dinlemeyi, iletişim kurmayı öğrenir. Toplum içinde sosyalleşmelerini sağlayan bu süreçte çocuklar ev dışındaki hayatı tanır, okul hayatından hareketle toplum kurallarını da öğrenirler (Katrancı, 2014, s. 13). Okul öncesi eğitim; çocukların cinsel kimlik kazanarak, benlik kavramını geliştirmesini, kendini ifade etmesine fırsat verecek ortamlar hazırlayarak özdenetimini geliştirmesini ve kendine güvenli bağımsız bir kişilik kazanmasını desteklemektedir (Günalp, 2007). Okul öncesi eğitim çocukları ilköğretime hazırlar. Gerek okul öncesi öğretmenleri, gerekse ilkokul 1. sınıf öğretmenleri çocukların ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimin zorunlu olduğunu düşünmektedirler (Şahin, Sak ve Tuncer, 2013).

Okul öncesi dönem, çocuğun hızla geliştiği bir dönemdir. Yapılan araştırmalar, çocuğun bu yıllarda kazandığı davranışların önemli bir kısmının, yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini göstermiştir. Bu dönemdeki eğitim, çocuğun duygularının gelişimini, algılama gücünü artırmakta, sosyal uyumunu ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008).

Eğitim sistemimizin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitimin, ülkemizin geleceği bakımından yaşamsal bir önemi vardır ve bu dönem, gelişim açısından çok önemlidir. Çünkü temel bilgi ve beceriler bu dönemde kazanılmaktadır. Çocuğun doğuştan getirmiş olduğu gizil gücünü en üst düzeye çıkarabilmesini ve bunu gösterebilmesini sağlayacak uyarıcılara gereksinimi olmaktadır. Bu uyarıcılar, çocuğun bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini hızlandıracak ve destekleyecek her türlü doğal ve çevresel etmenlerdir. Bunlar yeterince sağlanamadığında, ileriki yıllarda çocuğa bunlar verilse bile, çocuğun eriştiği düzeyde eksiklikler görülecektir. Erken yaşlarda nitelikli ve yeterli deneyimlerle elde edilen temel bilgi ve beceriler, bireyin daha sonraki öğrenmelerinde başarı şansını artırmanın yanı sıra, onun duygusal ve sosyal yaşamını olumlu yönde etkileyecektir. Okul öncesi eğitimde görevli bir öğretmenin, bu tür bilgi ve becerileri öğrencilerine kazandıracak bilgi ve deneyimi elde edecek özellikte yetişmiş olması gerekmektedir (Sözer, 2008, s. 104).

Öğretmen okul öncesi eğitimde en önemli öğelerden biridir. Öğretmen okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşılmasında rol oynayan ve okul öncesi eğitim kurumlarının niteliği belirleyen önemli bir unsurdur (Koçyiğit, 2011, s. 192). Çocuklara verilen eğitim, daha aydınlık bir gelecek için toplumların en önemli güvencesidir. Her ülke çocuklarını huzur, güven ve barış dolu bir ortamda gerekli imkânları sunarak eğitmek zorundadır. Bu konuda en büyük görev ise aileden sonra hayatını tamamen değiştirerek yeni bir kimlik sunacak öğretmenlere düşmektedir (Dağlıoğlu, 2012, s. 40).

Yeterli sayıda ve uygun davranışlarla donatılmış bireyler yetiştirmek, eğitim sisteminin üretime dönük en genel amacıdır. Okul öncesi çağından yükseköğretime dek, bu amaca ulaşmaya çalışmak önemli bir koşuldur. Bunun için her düzeydeki öğrenciye gereken nitelikte bir eğitim ortamının hazırlanması, tüm eğitim sistemlerinin temel çabalarından biri olmuştur. 21. yüzyılın insanını yetiştirecek öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin, geleneksel öğretmen modelinde yer alan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklara oranla, çok farklı olması gerektiği düşüncesi giderek değer kazanmaktadır (Sözer, 2008, s. 103).

Ülkemizde öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerine ilişkin “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ile öğretmenlerin kendi alanlarında sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerine ilişkin “Özel Alan Yeterlikleri” Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğüne belirlenmiştir. Bu yeterlilikler arasında okul, aile ve toplum ilişkileri ile iletişime yönelik maddelerin yer alması; öğretmenin çocukla kuracağı ilişkinin okul öncesi eğitimde önemli bir yere sahip olduğunun kanıtıdır.

Günümüzde özellikle ailelerin iş yoğunluğundan dolayı bazı öğretmenler, çocukların ailelerinden daha fazla onlarla birlikte zaman geçirebilmektedir. Çocukların yakınları dışındaki ilk bağlanma ilişkileri yaşadıkları kişi okul öncesi öğretmenleri olmaktadır. Ailesinden ayrılan çocuk için okul ve öğretmen gizemli bir olgudur. Çocuk için okula gidinceye kadar öğretmen ve okulla ilgili sadece anlatılanlardan edindiği duyumlar vardır. Fakat okula başlamayla birlikte akademik ve sosyal açıdan birçok iletişim ve ilişkinin yaşanacağı ilk öğretmen-çocuk ilişkisi başlar (Kıldan, 2011).

Öğrencilerini karşılıklı saygı ve güven esasına dayalı bir ilişki çerçevesinde dinlemek ve yönlendirmek; bazı özel yeteneklerinin ortaya çıkması için onlara yardımcı olmak; her

konuda olumlu tutum geliştirmelerine yardım etmek; sağlıklı insan ilişkileri kurmalarına katkıda bulunmak; aileyi ve çevreyi bu ve benzeri konularda hazırlamak öğretmenlerin görevleridir (Sözer, 2008, s. 104).

Yaşamın ilk yıllarında çocuğun sevgi dolu bir ilişki içinde olması, çocuğun daha sonraki yaşamında başkalarını sevmesini ve uzun süreli ilişkiler kurmasını kolaylaştırmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğun duygusal gelişimi bakımından kritik bir dönem olup, okul öncesi eğitim çocukta duygusal güvenin oluşmasına katkı sağlar. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki karşılıklı sevgi ve saygıya dayalı ortam çocuğun temel güven duygusu kazanmasını kolaylaştırmaktadır (Gürkan, 2009, s. 9).

Öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesi, anaokulundan başlayarak 1. sınıf boyunca çocukların davranışsal uyumlarındaki değişikliklerin belirleyicisi olmaktadır. Anaokulu öğretmeniyle yaşanan çatışma, gerileyen pro-sosyal davranışın ve akranlara yönelik artan saldırgan davranışların işaretçisidir. Anaokulunda öğretmen-çocuk ilişkilerinin ‘güvenli’ ve ‘gelişmiş’ olması, o sınıftaki uygun davranışların oluşması ve 1. sınıf öğrencilerinin okuduğu sınıflarda daha az problemle karşılaşılmasıyla yakından ilişkilidir (Pianta ve Stuhlman’dan aktaran Kıldan, 2011).

Tok (2011) öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimlerinin, davranışlarına yansıdığını saptamış, bu nedenle öğrenci-öğretmen arasında kurulan ilişkilerin geliştirilmesinin büyük önem taşıdığını belirtmiştir.

Yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitim almanın ileriki yıllarda akademik benlik saygısı ve okula uyum düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediği görölmüştür (Gökmen, 2009; Topcu, 2012; Yeşil, 2008). Ancak okul öncesi öğretmeni ile çocuk arasındaki ilişkilerin, çocukların akademik benlik saygısı ve okula sosyal uyum düzeylerine olan etkisine ilişkin çalışmaların yapılmadığı görölmüştür.

Benlik ve akademik benlik saygısının gelişimi çocuk yaşlardan itibaren başlar. Birey doğumundan itibaren sosyal çevreyle etkileşim içinde olmaktadır. Bu etkileşim anne ve onun yerine bakan kişi ile başlamakta, çocuğun yaşantıları çoğaldıkça çevresine ilişkin algıları da artmaktadır. Böylece, kendine ilişkin fikirler oluştururken, çevresinde önem verdiği insanların tavır ve tutumları ile çocuğun bunları nasıl algıladığı da önem kazanmaktadır. Bundan dolayı okul öncesi dönem, bu gelişimin iyi ve nitelikli olmasında önem taşımaktadır (Cevher ve Buluş, 2006; Özcan, 2009).

Çocukta benlik kavramının gelişmesini sağlamak okul öncesi eğitimin en temel işlevlerindendir. Okul öncesi eğitim, çocukta güven duygusunun gelişmesi, çocuğun kendisini tanıması, anlaması ve ifade etmesi, kendi kişiliğine karşı olumlu tutumlar geliştirmesi, cinsel rollerini öğrenmesi, öz denetim kazanması için onun bağımsızlık çabalarını destekleyerek onun kişiliğinin gelişmesine olanak sağlamaktadır (Gürkan, 2009, s. 11).

Kaliteli bir okul öncesi eğitim süreci ileriki akademik hayatı doğrudan etkileyecek; okul öncesi eğitim alan çocuklar, almayanlara göre sosyal ve akademik birçok konuda ön yaşantıya sahip olarak ilköğretime başlayacaklardır (Kıldan, 2011).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara zengin uyarıcı ortam ve olanaklar sunulmaktadır. Bu durum çocukların kendi gereksinimlerini karşılama, kendi davranışlarını kontrol etme, başkalarının özgürlüğünü kısıtlamadan bağımsız yaşamayı öğrenme gibi pek çok olumlu davranışı kazanmalarını sağlayarak benlik kavramlarının geliştirilmesine de yardımcı olmaktadır (Gürkan, 2009, s. 11).

Okul öncesi eğitimin benlik ve akademik benlik saygısının gelişmesinde ki katkısında öğretmenin rolü göz ardı edilemez. Yapılan araştırmalarda akademik benlik saygısının genellikle akademik başarı ve derse karşı tutum ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Göktaş, 2008; Karasakaloğlu ve Saracoğlu, 2009; Kenç ve Oktay 2002; Koç, 2011; Pehlivan ve Köseoğlu, 2010; Piyancı, 2007; Şahin-Yanpar, 1994). Okul öncesi dönemde ise ülkemizde, akademik benlik saygısı demografik özellikler ve aile katılımı açısından incelenmiştir (Cevher, 2004; Özcan, 2012). Okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk ilişkisinin akademik benlik saygısını hangi şekilde ve düzeyde etkilediğinin belirlenmesi gerekmektedir.

Okula başlamalarıyla birlikte çocuklar okula düzenli olarak devam etme, sınıfta öğretmenin sunduğu materyallere dikkat etme, düzenlenen öğretim etkinliklerine katılma ve sınıfın kurallarına uyma gibi yeni beklentilerle karşılaşmaktadırlar. Bazı öğrenciler bu olumlu davranışları gösterirken, bir kısmı ise farklı tutumlar içinde olabilir (İşpir, 2002). Bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir biçimde uyumunun gerçekleştirilmesi okul öncesi eğitimin en temel amaçlarından biridir. Bu uyumun sağlanmasına temel olabilecek sağlam dayanakların okul öncesi eğitim döneminde atılması gerekmektedir (Sözer, 2008, s. 104). Çocuğu ilkokula hazırlamak okul öncesi eğitimin ana gayelerindendir. Okul öncesi

eğitim alan çocukların diğer çocuklara göre ilkokula daha uyumlu oldukları görülmüştür (Katrancı, 2014, s. 13).

Günümüzde dışa dönük, insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilen ve bu ilişkileri sürdürebilen, kendine güvenen, her türlü olumlu ve olumsuz düşüncesini ifade edebilen; yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneğine sahip, sosyal becerileri gelişmiş bireylere duyulan gereksinim giderek artmaktadır (Öziskender ve Güdek, 2013). Okul öncesi eğitim çocuğun iletişim becerilerini geliştirmekte ve çeşitlendirmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların duygu ve düşüncelerini paylaşma yollarını etkili biçimde kullanma becerilerini geliştirmeleri için onlara çeşitli olanaklar sunmaktadır. Okul öncesi eğitim çocuğun sosyal becerilerinin gelişimine olanak tanır. Sosyalleşme doğumla başlayan bir süreç olup, çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına gelinceye kadar kimi sosyal becerileri anne babalarından ve diğer yetişkinlerden öğrenirler. Ancak birçok çocuk okula geldiğinde evde benimsenen kimi sosyal bilgi ve becerilerin okulda benimsenmediğini ya da okulda farklı biçimde davranılması gerektiğini keşfetmektedir. Çocuk okul öncesi eğitim kurumunda, okulda benimsenen sosyal davranışları öğrenmenin yanı sıra aile dışındaki yetişkinlerle ve kendi yaşıtlarıyla etkili bir biçimde etkileşimde bulunma yollarını da öğrenir (Gürkan, 2009, s. 11).

Okul öncesi kurum deneyimi ve çocukların sosyal yeterlikleri ve akademik başarıları konusundaki araştırmalar, yüksek kalite kriterlerine sahip kurumlara devam eden çocukların sosyal ve akademik anlamda daha yeterli bireyler olmalarını sağladığını ve bunun daha ileri yaşlarda devamlılığını göstermiştir (Micozkadıoğlu ve Kazak-Berument, 2011). Ancak okul önce eğitimin çocukların sosyal yönden gelişmesine yardımcı olması iyi bir eğitim programının yanı sıra yeterli bir öğretmenle mümkündür (Çağdaş, 2002, s. 58). Öğretmenlerin olumsuz davranışlar ile başa çıkabilmeleri için, iyi bir iletişim ve olumlu sınıf ortamı oluşturma becerisine sahip olmaları gerekmektedir (İşpir, 2002). Öğretmen-çocuk ilişkisinin sağlıklı, güvenli ve mutlu bir atmosfer içinde olmasıyla; çocukların bilgi, beceri ve istedik davranışları edinebilmeleri için en uygun ortam oluşturulmuş olur.

Yapılan araştırmalarla okul öncesi eğitimin çocukların okula birçok yönden uyumunu kolaylaştırdığı ortaya konulmuştur. Bu araştırma ile okula sosyal uyumun sağlanmasında ve akademik benlik saygısının gelişiminde okul öncesi öğretmeni ile kurulan ilişkinin etkisi incelenmek istenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitimi alan 48-60 ay arası çocukların öğretmen-çocuk ilişkileri ile akademik benlik saygıları ve okula sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Alt Amaçlar:

1) Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeğinden alınan puanlarda öğretmenlerin;

- Yaş
- Cinsiyet
- Öğrenim durumu
- Öğretmenlik deneyimi
- Çalışılan kurumun bulunduğu yerleşim birimi
- Kadro durumu
- Sınıf mevcudu

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden alınan puanlarda çocuğun;

- Yaşı
- Cinsiyeti
- Ebeveynin öğrenim durumu
- Kardeş sayısı
- Türkçeyi kullanma becerisi

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Okul Sosyal Davranış Ölçeğinden alınan puanlarda çocuğun;

- Yaşı
- Cinsiyeti
- Ebeveynin öğrenim durumu

- Kardeş sayısı
- Türkçeyi kullanma becerisi

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4) Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeğinden alınan puanlar ile Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden alınan puanlar arasında korelasyonel bir ilişki var mıdır?

5) Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeğinden alınan puanlar ile Okul Sosyal Davranış Ölçeğinden alınan puanlar arasında korelasyonel bir ilişki var mıdır?

6) Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden alınan puanlar ile Okul Sosyal Davranış Ölçeğinden alınan puanlar arasında korelasyonel bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim programıyla kazandırılacak yaşantılar çocuğun kendini tüm özellikleriyle tanımasını ve kabul etmesini, çocuğun başkalarıyla dostluk kurmasını, işbirliği yapmasını, bir başka deyişle sosyalleşmesini sağlamalıdır (Senemoğlu, 1994). Çocukların akademik benlik saygısı kazanmaları ve okula sosyal uyum sağlamaları, okul öncesi eğitimin hedefleri arasındadır.

Okulun da diğer örgütler gibi; örgütsel, eğitsel ve yönetsel amaçları vardır ve bu amaçları gerçekleştirmek için kururlar. Okulların kendilerine yüklenmiş olan ve kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmesi, etkili ve verimli olabilmesi için; iyi, sağlıklı ve sürekli insan ilişkilerinin olması gerekmektedir. Öğrencilerin en fazla etkilendiği kişi olan öğretmenle olan ilişkileri eğitim ve öğretimin etkililiği açısından önemlidir (Çınkır, 2004).

Okul öncesi öğretmenleri etkili ve verimli bir okul öncesi eğitim sürecinde yer alan unsurlardandır (Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay, 2013). Öğretmenin en önemli görevlerinden biri olan olumlu sınıf atmosferi oluşturma, çocukların akademik ve sosyal başarılarında yükselmeye neden olmaktadır (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011).

Öğretmenler eğitim sisteminde ve bu sistemin işleyişinde önemli rol sahibidirler. Eğitim-öğretim sürecinin başarılı bir biçimde ve istedik amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesinde ise öğretmenlerin sahip olduğu kişisel ve mesleki özelliklerin etkisi

herkes tarafından kabul edilen ve bilinen bir gerçektir (Çelikkaleli ve İnandı, 2012; Tunçeli, 2013). Öğretme-öğrenme sürecinde kendisine verilen görev ve sorumluluklar bakımından en önemli unsur hiç şüphesiz ki öğretmenlerdir (Şahin, 2011). Kalkınmanın ve çağdaşlaşmanın en önemli girdisi iyi yetiştirilmiş insan gücüdür. Nitelikli insan gücünü yetiştiren ise, nitelikli öğretmendir. Eğitim ve öğretimde başarıya ulaşma her şeyden önce öğretmen meselesidir. Öğretmeni sadece bilgi veren kişi olarak görmemek gerekir. Bilgi vermenin yanı sıra öğretmen, Türk çocuklarına şahsiyet ve karakter kazandıracak kişidir (Doğan, 2005).

Öğretim sürecinde yüzyıllardır öğretmen başrolü oynamaktadır. Kimi zaman ağırlıklı bir şekilde öğreticilik rolü ön plana çıkarken bazı zamanlarda danışman, mesleki uzman, toplumsal lider, otorite figürü, aile reisi, rehber rolleri görülmektedir. Öğretmenler öğrenciler için model rolündedirler. Çocuklar kendi güdülerinin yanı sıra, hem yetişkin hem de akranların özellikle öğretmenlerin rolleriyle özdeşim kurarak tutum ve değer kazanırlar (Sünbül, 1996).

Bireye yeterli düzeyde bir akademik benlik saygısı kazandırmak eğitim-öğretimin önemli işlevlerinden birisidir (Cevher ve Buluş, 2006). Okul öncesi eğitim, çocuğun yaşam boyu edineceği akademik deneyimlerinin ilk basamağını oluşturmakta ve benlik gelişiminin en önemli yıllarını kapsamaktadır. Öğrenme potansiyeli ve kişilik gelişiminin en üst düzeyde olduğu bu yıllarda, akademik benlik saygısı düzeyinin belirlenmesi ve akademik benlik saygısını etkileyen faktörler konusunda aile, öğretmen ve okul yöneticilerinin bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Cevher, 2004).

Çocuklar yaşamın ilk yıllarında benlik saygısı geliştirirlerken başkalarının özellikle kendisi için önemli olan anne-baba, öğretmen ve akranlar gibi insanların onun hakkındaki düşüncelerini dikkate almaktadırlar. Akademik benlik saygısının gelişimi ailenin ve öğretmenlerin destekleyici tutumları ile ve çocuğa sunulan özgür ve çok yönlü çevrenin varlığıyla ilişkilidir. Akademik benlik saygısıyla ilgili çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak oluşturulan bilimsel gerçeğin günümüz eğitim sisteminde, sistemin öğelerinden olan yönetici ve uygulayıcılar tarafından ne kadar dikkate alındığı tartışılması gereken bir konudur (Cevher ve Buluş, 2006).

Okul öncesi eğitim çocukların sosyal gelişimleri açısından toplumun beklentilerine, normlarına uyan tavır, davranış ve alışkanlıkları kazanmalarını sağlamada, duygu ve

düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerinde, kendi kendini denetleyen, girişimci, başkaları ile işbirliği içinde çalışabilen, olumlu sosyal ilişkiler kurabilen uyumlu bir birey olmalarında önemli bir yere sahiptir. Çocukların okula uyumunda ise en önemli rol öğretmenindir (Öztürk, 2008; Polat, 2010, s. 149). Okul öncesi eğitimle kazanılan sosyal uyumun çocukların daha sonraki öğrenimleri sırasında başarılarını olumlu yönde etkilediğini anlaşılmaması, tüm sosyal sınıflarca eğitimin bir sosyal gruptan diğerine geçişte güçlü bir araç olduğunun bilincine varılması okul öncesi eğitimin önem kazanmasının ve yaygınlaşmasının sebeplerinden olmuştur (Gürkan, 2009, s. 7).

Ülkemizde okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkilerini ortaya koyan birçok araştırma yapılmıştır. Ancak okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocuklarla kurdukları olumlu ya da olumsuz ilişkilerin, çocuklar üzerindeki etkilerini gösteren araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırma; okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk ilişkilerinin, çocukların akademik benlik saygıları ve okula sosyal uyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla planlanmıştır.

1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

- Araştırma Ağrı İli Doğubayazıt ilçesinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve normal gelişim gösteren 48-60 aylık çocuklar ile bu çocukların öğretmenlerini kapsamaktadır.
- Öğretmen-çocuk ilişkileri, çocukların okula sosyal uyumları ve çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri öğretmen algısına göre değerlendirilmiştir.

1.5. Sayıtlar

- Araştırma kapsamındaki çocukların normal gelişim gösterdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmada ölçeklerin objektif cevaplandığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Akademik benlik saygısı: Bireyin akademik alanlarda kendisi ile ilgili yetenekleri ve yeterliliğine ilişkin oluşturduğu yargı ve değerlendirmelerin bütünüdür (Cevher, 2004).

Sosyal uyum: Bireyin diğer insanlara uyum göstererek bir grubun içinde yer alabilmesi ve kendini tanıtabilmesidir (Ayvalı, 2012).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmen-Çocuk İlişkisi

Bu bölümde öğretmen-çocuk ilişkileri ile öğretmen-çocuk ilişkilerinin öneminden, bu ilişkilere etki eden faktörlerden ve olumlu öğretmen-çocuk ilişkisinin dayandığı esaslardan bahsedilecektir.

2.1.1. Öğretmen-Çocuk İlişkisi ve Önemi

İletişimin sürekli hale gelmesiyle en az iki kişi arasında oluşan sosyal bağ, sosyal ilişki, ya da duygusal yakınlık kişiler arası ilişkiler olarak tanımlanmaktadır (Siyez, 2015, s. 68). Kişiler arası ilişkiler, insanların birbirine karşı olan bütün etki ve tepkilerini kapsar. İnsan tek başına yaşayamaz. Toplum içinde doğar ve toplumu oluşturan kişilerle etkileşim kurar. İnsan sürekli olarak hem başkalarını etkiler hem de başkalarından olumlu ya da olumsuz olarak etkilenir (Baymur, 1990). Döllenmeden itibaren biyolojik gelişimi devam eden insan, doğumundan sonra sosyal bir ağ içinde yaşamını sürdürmekte ve canlı ve cansız tüm çevresiyle olan ilişkileri insanın psikolojik yönünü etkilemektedir (Ayvalı, 2012).

Bir çocuğun ailesi dışında en fazla zaman geçirdiği kişi ise okuldaki öğretmenidir. Günümüzde özellikle ailelerin iş yoğunluğundan dolayı bazı öğretmenler, çocukların ailelerinden daha fazla onlarla birlikte zaman geçirmektedirler (Kıldan, 2011). Çocuk için öğretmen anne babanın devamı gibidir. Başlangıçta çocuk öğretmenine annesi gibi

davranır (Bilgin-Aydın, 2004, s. 56). Kendisine yaklaşımları açısında anne ve babayı öğretmenle karşılaştırır (Ataç, 1991, s. 164).

Öğretmen anne babasından sonra çocuğun yaşantısında önemli rol oynayan bir diğer yetişkindir. Çocuk günün büyük bir bölümünde okul öncesi öğretmeniyle beraberdir. Öğretmenle birlikte oyun oynar, şarkı söyler, resim yapar, yemeğini yer. Kendisi için önemli olan sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır (Koçyiğit, 2011, s. 192).

Çocuklar yakınları dışında ilk olarak okul öncesi öğretmenleri ile bağlanma ilişkisi yaşarlar. Ailesinden ayrılan çocuk için okul ve öğretmen gizemli bir olgudur. Çocuk okula gidinceye kadar öğretmen ve okulla ilgili sadece anlatılanlardan edindiği duyular vardır. Fakat okula başlamayla birlikte akademik ve sosyal açıdan birçok iletişim ve ilişkinin yaşanacağı ilk öğretmen-çocuk ilişkisi başlar (Kıldan, 2011).

Çocukların karşılaştıkları ilk öğretmenler okul öncesi öğretmenleri olduğundan, ebeveynlerinden sonra bağlanma düzeyinde ilişkilerin yaşandığı yetişkinler olan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla olan ilişkileri çok değerlidir (Kıldan, 2011). Güvenli bir çocuk-öğretmen bağlanması, güvensiz çocuk-anne bağlanması için dengeleyici bir görev üstlenir. Ancak çocuk ve öğretmen arasında kurulan sağlıklı bağın, anne çocuk bağlanma ilişkisinde olduğu gibi güven verici, cevaplayıcı, sıcak ve tutarlı olması gerekir (Tok, 2011).

Okul öncesi dönemde çocuk öğretmenine hayranlık duyar ve kendisini öğretmene beğendirmeye çalışır. Arkadaşını öğretmenine şikâyet etme gibi birçok davranışın altında öğretmenin ilgisini çekme ve öğretmenin değerler sistemini kabul ettiğini ispatlama gayreti yatar (MEB, 1983, s. 19).

Okulla ilk tanışma açısından okul öncesi dönem, bireylerin kimlik kazanımı açısından da ilköğretim ve lise yıllarındaki öğretmen-çocuk ilişkileri, öğrencilerin bütün hayatlarını etkileyecek bir ilişkiyi ifade eder (Kıldan, 2011). Bu dönemde, çocuk-öğretmen ilişkisi ve bu ilişkinin niteliği büyük önem taşır. Çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliği, çocuğun başta sosyal-duygusal gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanları için önemli derecede olumlu etkiler sağlamaktadır. Çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesi çocukların kendilik algılarını, ilişkilerini düzenleme biçimini ve akranlarıyla olan iletişimini destekleyici bir unsur olmaktadır (Tok, 2011).

Öğretmenin öğrencilerle iyi ve uyumlu ilişki kurması; onları tanıma, gereksinimlerini bilip karşılanmasına yardımcı olma, güdüleme, ödül ve övgü, kolaylaştırma, destekleme, değer verme, sorumluluk verme, yararlı biri olduğunu hissettirme, sözünü ilgiyle dinleme, bilgilendirme, ilgi alanlarına yöneltme, güvenilir olma, kararlara katılma olanağı verme yönlü etkinliklerdir (Başar, 2011, s. 68). Çocuk-öğretmen ilişkilerinin, çocuğun gelişimsel açıdan olumlu ve önemli etkileri vardır. Okul öncesi eğitim kurumunun öğretmen ve akranlar açısından çocuğun hayatında farklı bir yeri vardır. Çocuklar öğretmenleriyle olumlu ilişkiler geliştirdiklerinde, duygusal anlamda tatmin olabilmekte, öğretmenin davranışlarını daha yoğun bir dikkatle model alabilmekte, öğretmeni tarafından seilmeyi daha çok önemseyebilmektedirler. Olumlu, sıcak, yakın öğretmen-çocuk ilişkisinin bu yansımaları sonucunda, çocuklar model aldığı öğretmenin davranışlarını akran ilişkilerine de yansıtabilir, öğretmenini önemseydiği için akran grubunda uyumlu olmaya özen gösterebilir (Baker, 2006; Gülay-Ogelman, Körükçü ve Ersan, 2015).

Okul ve öğretmen eğitim ve öğretim yaşamının temel öğeleridir (Yavuzer, 2012, s. 160). Başarılı bir eğitimin gerçekleşmesi için çocuğun ailesinden sonra gün boyu birlikte olduğu öğretmenle arasında sevgiye dayalı güven ilişkisi oluşmalıdır (Aktan-Kerem, 2007). Öğretmenle kurulan ilişkiler okul problemlerinin azaltılmasında önemli bir etkidir (Pianta, Nimetz ve Bennett, 1997).

Sınıfta en yoğun iletişim öğretmenle öğrenci arasında yaşanır. Bu iletişimin niteliği sınıf yönetimi ve öğrenme açısından olumlu sonuçlar doğurur. Öğretmenle kurulan ilişkinin niteliği çocukların okula uyumlarında olumlu etkileri olmaktadır. Erken çocukluk döneminde öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliği ileriki okul yıllarında öğrencinin akademik başarısı, sosyal becerileri, insan ilişkileri gibi pek çok farklı durum üzerinde etkilidir (Baker, 2006; Demirkaya, 2013; Hoşgörür, 2004, s. 78).

Çocuğun öğretmenle yaşadığı yakın ilişkiler sosyal kaygıyı azaltmakta, çocuğun okulu sevmesini sağlamakta, okula uyum düzeyi ve akademik başarısını arttırmaktadır (Birch ve Ladd, 1997; Buyse, Verschueren ve Van Damme 2009; Durmuşoğlu-Saltalı, 2013). Öğretmenin olumlu öğrenme ortamı oluşturması, öğrencilerin okula düzenli olarak gelmesini ve okula kendisini ait hissetmesini sağlar (Emrem, 2008). Olumlu bir sınıf ortamının oluşması da büyük ölçüde öğretmenle kurulan ilişkilerin niteliğine bağlıdır. Verilen bilgilerin özümseyerek öğrenilmesi ancak karşılıklı saygının olduğu bir ortamda

mümkün olur (Yavuzer, 2000, s. 118). Öğrenciler öğretmenin kendilerini yanlış anladığını, güvenmediğini, bir kenara ittiğini, aşağıladığını, küçük düşürdüğünü ya da eleştirerek değerlendirdiğini düşündüklerinde en ilginç derslerde bile sıkılıp inatla öğrenmeye karşı koyarlar (Gordon, 1996, s. 4). Örgün öğretimde eğitim hedeflerinin gerçekleşme düzeyi öğretmenle olan ilişkinin düzeyine göre olumlu ya da olumsuz bir seyir alır (Doğan, 2005). Öğretmen korkutmayan, aşağılamayan ve çocuklara kucak açan bir atmosfer oluşturduğunda; çocukların da dinamik bir şekilde öğrenmeye çalıştıklarını görebilir (Ceylan, 2007).

2.1.2. Öğretmen-Çocuk İlişkisini Etkileyen Faktörler

Olumlu bir öğretmen-çocuk ilişkisi çocukların okulda kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacaktır. Sınıflarda olumlu bir öğretmen-çocuk ilişki atmosferi oluşmasında birçok faktör etkilidir (Kıldan, 2011). Öğretmen çocuk ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmen çocuk ilişkisini etkileyen bazı faktörleri ortaya koymuştur. Bu faktörlerin bir kısmı öğretmenle alakalı iken bir kısmı ise çocukla ilgilidir.

Öğretmenin cinsiyeti, etnik kökeni, deneyim süresi, öz yeterlik ve depresyon düzeyi, ebeveyni ile yaşadığı bağlanma, hayata karşı tutumu, branşı, karakteri, eğitimi, inançları, çocuğa yaklaşımları, davranış yönetiminde benimsedikleri ilke ve kuramlar öğretmen çocuk ilişkisini etkileyen faktörlerdendir (Demirkaya, 2013; Gelbal ve Duyan, 2010; Kesner, 2000; Kıldan, 2011; Tok, 2011).

Öğretmenin çocuklarla kurdukları ilişkilerde, ebeveyni ile yaşadığı bağlanma geçmişi etkili olmakta ve ebeveyninin daha az disiplin uygulaması çocuklarla daha yakın ilişkiler kurmalarını sağlamaktadır (Kesner, 2000). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için bazı problemler söz konusu olabilmekte ve öğretmenin deneyimli olması, iyi bir mesleksel bilgiye sahip olması bu problemlerin çözümünde önemli rol oynayabilmektedir (Sünbül, 1996). Kıldan (2011) çalışmasında öğretmenlerin deneyim yılı arttıkça çocuklarla ilişkilerinin daha olumlu olduğunu, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin daha olumlu ilişkiler içinde olduğunu saptamıştır. Bu durum öğretmenlerin bu deneyim sürecinde özellikle öğrenciler ile iletişim kurma, davranış problemleri ile başa çıkma gibi öğretmenlik mesleğinin uygulama ile öğrenilebilecek çeşitli davranış örüntülerini kazanmış olmaları ile gerekçelendirilmiştir. Gelbal ve Duyan

(2010), çalışmalarında öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça çocuk sevme puanlarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmene ilişkin etnik köken faktörünün öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerinde hem etkili hem de etkili olmadığına dair araştırma bulguları mevcuttur. Öğretmenin düşük öz yeterlilik ve yüksek depresyon düzeyi ise öğrenci-öğretmen ilişkisini olumsuz etkilemektedir (Demirkaya, 2013). Çocukların hemen hepsi, güler yüzlü, kendilerini koruyan öğretmen tipini tercih etmektedirler (MEB, 1983, s. 19).

Sözer (2009, s. 106,107) okul öncesi öğretmenin nitelikleri arasında şu niteliklere yer vermiştir:

- Çocukları gerçekten sevme
- Çocukları onları birer “kişi” olarak görme
- Çocuklarla yakın ve içten ilişkiler kurabilme
- Sevimli ve cana yakın, güler yüzlü olma
- Sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olma
- Çocuklarla buyruk verici, sert ve korkutucu değil, yumuşak ve güven veren bir ses tonuyla konuşma
- Çocuklarla sağlıklı bir iletişim kurma
- Uyumsuz ya da sorunlu çocuklara anlayışlı davranma
- Çocuklarda suçluluk duyguları ve anlamsız korkular uyandırmaktan ya da bunları pekiştirmekten sakınma

Bu niteliklerin olumlu bir öğretmen-çocuk ilişkisinin oluşmasında gerekli koşullar oldukları söylenebilir.

Öğrenmenin ilk aşamalarında çocukları büyük ölçüde destekleyerek, ileride bu desteği azaltmak ve gücü yeter yetmez çocuğun sorumluluk almasını sağlamak yapı iskelesi (scaffolding) kavramı ile ifade edilmektedir (Arı'dan aktaran Kol, 2011). Daha iyi eğitim şartları ve öğretmenlerin yapı iskelesi (scaffolding) ve eğitici ders gibi eğitim stratejilerini kullanmaları da öğretmen-çocuk ilişkisinde algılanan yakınlığı artıran faktörlerdir (Howes, Sidle-Fuligni, Soliday-Hong, Huang ve Lara-Cinisomo, 2013).

Çocuk, öğretmen-çocuk etkileşim ve ilişkilerindeki doğrudan etkenlerden birisidir. Bir çocuğun problemleri davranışları, yetersizlikleri, cinsiyeti ve fiziksel özellikleri, etnik kökeni, okuldaki başarı durumu, karakteri, sosyal becerileri, özel gereksinimi olması, okul öncesi eğitim almış olması öğretmen-çocuk ilişkilerini etkileyebilmektedir (Celep, 2011, s. 6; Demirkaya, 2013; Kıldan, 2011; Tok, 2011).

Sosyal beceriler ve olumlu etkileri birlikte düşünüldüğünde sosyal becerileri yeterli olan öğrencilerin öğretmenleri ile olumlu ilişkiler yaşadığı, problem davranışların öğretmenle olan ilişkiyi olumsuz yönde etkilediği söylenebilir (Demirkaya, 2013). Sınıfta yüksek başarıya sahip öğrenciler, sorulara daha çok yanıt verme fırsatına sahip olmakta ve öğretmenlerden daha çok olumlu sözel olmayan tepkiler almaktadırlar (Celep, 2011, s. 8). Özel gereksinimi olan öğrenciler, özel gereksinimi olmayan akranlarına göre öğretmenleri ile daha fazla çatışmalı, buna karşın daha az yakın ilişki yaşamaktadırlar (Demirkaya, 2013).

Anneleri ile olumlu ilişkileri olan çocukların okulda öğretmenleri ile kurdukları ilişkileri de daha olumlu olduğu görülmüştür. Kız çocukları erkek çocuklara göre öğretmenleriyle daha yakın ve daha olumlu ilişkiler kurmakla birlikte okul öncesi eğitim gören çocukların öğretmenlerle olan ilişkileri de bu eğitimi almayanlara göre daha olumludur (Blankemeyer, Flannery ve Vazsonyi, 2002; Kıldan, 2011; Pianta vd., 1997).

Sınıf mevcudu da öğretmen çocuk ilişkisini etkileyen bir faktördür. Gelbal ve Duyan (2010) Sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin çocuk sevmeye puanları arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf mevcudu artıkça öğretmenin sınıf ortamında çocuklara tek tek ayıracağı zaman ve ortamda göstereceği ilgi azalır. Kalabalık sınıf hiç bir öğretmenin istediği bir ortam değildir. Kalabalık sınıfta öğretmen sevgisini gösterme olanağı bile bulamaz. Öğretmenliğin özü çocuk sevgisi olmakla birlikte sınıf mevcudu arttıkça bu sevgi gösterilemez hale gelebilir (Gelbal ve Duyan, 2010). Öğretmenin sınıfta tüm çocukların düşüncelerini alarak, önemli olduklarını hissettirme fırsatı olmayabilir. Öğretmen bu durumun çocuğu önemsemekten veya çocuğa güvenmemekten değil, zamanın kısıtlı oluşundan kaynaklandığı mesajını vermelidir (Cüceloğlu, 2015, s. 123).

2.1.3. Olumlu Öğretmen-Çocuk İlişkisi Geliştirme

Çocuğun yetişkinlerle kuracağı olumlu ilişkilerin, çocuğun gelişimi üzerinde önemli faydaları vardır. Öğretmen olumlu yetişkin-çocuk ilişkisini oluşturmak için birçok fırsata sahiptir. Olumlu ilişkinin meydana gelmesi için öğretmen diyaloglar kurarken, oyun oynarken, yemek yerken, geliş gidiş zamanlarında fırsat anlarını kollamalıdır (Taylor, 1999, s. 18).

Öğretmenin başarılı olabilmesi, öncelikle sınıfındaki öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmesine bağlıdır (İşpir, 2002). Olumlu bir öğretmen-çocuk ilişkisinin oluşması bazı esaslara dayanır. Bu esasların sevgi, saygı, içtenlik, dürüstlük, empatik anlayış, etkili iletişim ve olumlu sınıf yönetimi olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.3.1. Sevgi

Sevgi insan topluluğunun olduğu her yerde vardır. Ailenin olduğu gibi toplumsal yaşamın da kaynaştırıcı gücüdür (Yörükoğlu, 2002, s. 182). Çocuğun sevilmesi çocuğa değer verildiğinin bir göstergesidir. Öğretmenlerin çocukları sevmeleri; çocukları daha kolay kabul etmelerine, birlikte vakit geçirmekten hoşlanmalarına, onlarla iletişim kurarken daha dikkatli ve özenli davranmalarına neden olmaktadır (Durmuşoğlu Saltalı ve Erbay, 2013).

Sevgi yaşamın her alanında önemlidir. Çocukların kabul edilme kabul görme, değerli, yeterli ve sevgiye layık olma ihtiyaçlarını ana babalardan sonra en çok besleyenler ise öğretmenlerdir (Cüceloğlu, 2015 s. 133). Bir öğretmenin çocukları sevmesi ve sevgisini gösterebilmesi; çocuklara değerli olduklarını hissettirebilmesinin, onlara saygı duyabilmesinin ön koşuludur. Okul öncesi öğretmenlerinin de oldukça kritik bir dönem olan erken çocukluk dönemindeki çocuklara eğitim vermekle görevli oldukları göz önüne alındığında, çocuk sevme önemli bir öğretmen yeterliliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaynak, Ergin, Arslan ve Pınarcık, 2015).

2.1.3.2. Saygı

Öğretmen sınıfta bütünlüğü sağlarken sevgi temelinde saygıyı oluşturmali, çocuğu bir birey olarak görmelidir (Yavuzer, 2012, s. 161). Öğretmen kendisinin ve çocuğun dini, dili,

ırkı, cinsiyeti ne olursa olsun hoşgörü ile saygı ile yaklaşabilmelidir (Yüksel-Şahin, 2015, s. 53). Kişilerin birbirlerini kendilerine özgü özelliklerle kabul etmeyip, karşı tarafa kendi tercihlerini dayatmaları belki de ilişkilerde görülen önemli sorundur (Bozdoğan, 2004, s. 186). Her öğrenciyi insan oluşu nedeniyle başlı başına bir değer olarak görme insancı öğretmenin en karakteristik özelliklerindendir. Davranışları hatalı, kusurlu, kabul edilmez de olsa; hatalı öğrenciyi hatasız öğrenci kadar değerli bulma koşulsuz saygıyı ifade eder (Kılıççı, 1992, s. 174).

Bireyin mutlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için karşısındaki kişiye saygı duyması ve saygı duyduğunu da iletmesi gerekmektedir. Kişiler arası ilişkilerde boyun eğici davranışlar değil, karşılıklı saygı egemen olmalıdır. Saygı gören bireyin karşısındaki kişi ile iletişim kurması kolaylaşır. Gerçek anlamda saygının, bir düşünce olarak kalmayıp aynı zamanda hissedilmesi ve bunun sözel ve sözel olmayan davranışlarla gösterilmesi gerekir (Yüksel-Şahin, 2015, s. 34). Öğretmenin sağlıklı iletişim kurabilmesi için hem kendisine hem karşısındaki bireye değer vermesi ve saygı duyması gerekmektedir (Yüksel-Şahin, 2015, s. 53). Öğrencinin öğretmenini yetkin bir kişi olarak görmesi ve öğretmenin gelişimiyle ilgilendiğini fark etmesiyle, öğretmenin etkili dersler programlayıp gerçekleştirmesiyle karşılıklı saygı oluşur (Yavuzer, 2000, s. 118).

2.1.3.3. Açıklık ve Güven

Etkili ve sağlıklı ilişkiler kurabilmek için bireyler karşısındaki kişilere açık olmalıdırlar. İlişkilerde kendini açma karşılıklı olmalıdır. Eğer birey kendini açarsa, muhtemelen iletişimde bulunduğu kişi de kendini açacaktır (Yüksel-Şahin, 2015, s. 41).

İnsanların birbirine güven duymadığı toplumlarda kişisel arası ilişkilerde stres fazla olur. Bireylerin birbirlerine güven duymadıkları ilişkilere, dürüstlük ve açık sözlülük yerine yalan ve hile yön verir. İlişkilerde mümkün olduğunca saydam, dürüst ve içten olunması gerekmektedir. Öğretmen öğrenci ilişkilerinde içtenlik ve dürüstlüğün temeli, kendi gerçek duygularını yaşamaya dayanır. İlişkide yapay bir sevgi sergilenmesi iticiliğe sebep olacaktır. İlişkinin içtenliği ve dürüstlüğü için öğretmenin, insana saygı ilkesini tehlikeye düşürmeden doğru olan davranışı onaylayıp, doğru olmayan davranışı onaylamaması gerekir Duygu, düşünce ve istekler güvengen ve saygı temelinde bir saydamlıkla iletilmelidir. Rol yaparak, maske takarak farklı bir imaj sergilenmemelidir. Bireyler

ilişkilerde, kendilerini baskı altında hissetmeden ve başkalarını baskı altına almadan, duygularını düşüncelerini ve isteklerini ifade edebilmelidirler. İnsanlar ayıplanmaktan çekindikleri için iç dünyalarını sözlerine ve davranışlarına yansıtamazlar. Çocukluğun en mutsuz anılarını harekete geçiren, “ayıp” kelimesidir (Bozdoğan, 2004, s. 185; Cüceloğlu, 2015, s. 81; Kılıççı, 1992, s. 178; Yüksel-Şahin, 2015, s. 54). Çocuğun öğretmenine güvenmesi, sorunlarını öğretmeniyle paylaşmasıyla olabilir (Bilgin-Aydın, 2004, s. 56).

2.1.3.4. Empatik Anlayış

Empatik anlayış, etkili ve insancı bir öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı en önemli niteliklerindendir. Bir insanın kendi objektifliğini kaybetmeden kendini diğer insanın yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini kavrayabilmesi, onun bakış açısı ile olaylara bakabilmesidir (Bozdoğan, 2004, s. 186; Kılıççı, 1992, s. 181). Sağlıklı bir iletişim için, iletişimde bulunan bireyin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamaya ve anladığını iletmeye çalışmak gerekmektedir (Yüksel-Şahin, 2015, s. 53). Empati, sempati ile karıştırılmamalı, bireye empatik yaklaşıma çalışırken sempatik yaklaşım sergilenmemelidir. Bir insana sempati duyulması, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olunması demektir (Yüksel-Şahin, 2015, s. 36).

Çocuğun insan ilişkilerinde başarılı olması için; öğretmen çocukla empati kurmaya çalışmalı, alay ederek onların duygularını incitmemelidir (Yavuzer, 2000, s. 119). Empatinin sözel tepkilerle sınırlı kalmayıp, bir de dostça koluna dokunma ve sarılma gibi sözel olmayan mesajların eklenmesi kurulan empatinin kalitesini artırır (Yüksel-Şahin, 2015, s. 37). Sınıf ortamında empatik anlayışın yer alması, öğretmenin öğrencisine bir insan olarak duyduğu saygıyı güçlendirir. Empati kazanılması zor bir beceri olup, açık iletişim becerisi olmayan kişilerce kullanılması zordur. Açıklık ilkesi empatik anlayış için besleyicidir. Aslında ayrı ayrı ele alınan bu ilkeler birbirlerini davet edici olmakta, güvenli bir ortamın değişik yönleri haline gelmektedir (Bozdoğan, 2004, s. 186; Kılıççı, 1992, s. 182).

2.1.3.5.Etkili İletişim

İnsanlar arasındaki ilişkiler iletişim yoluyla kurulmaktadır. Kişiler duygularını, düşüncelerini ve isteklerini sözlü ya da sözsüz iletilerle (mesajlarla) birbirlerine duyururlar (Baymur, 1990). İletişim becerilerinin gelişmiş olması öğretmenle çocuk arasındaki ilişkinin oluşmasında ve ilişkinin niteliğinde etkilidir.

Nitelikli çocuk ve öğretmen ilişkilerindeki en önemli kavramlardan biri yakınlıktır. Yakınlıktan kast edilen çocuk ile öğretmen arasındaki sıcak bağ ve açık iletişimidir (Pianta, Hamre ve Stuhlman'dan aktaran Tok, 2011).

Öğretmenler çocuklara emir verip, tepkilerini önemsemezlerse bu durum iletişim olamaz. Gerçek bir iletişim olması için konuşulanların anlaşılması ve düşünülenlerin söylenmesi gerekir. İletişim ortamında birey “kaale alınıyor muyum?”, “kabul görüyor muyum?”, “değerli miyim?”, “yeterli miyim”, “seviliyor muyum?” sorularına cevap arar ve var oluşunu tanımlar. Bu durumda öğretmen iyi bir dinleyici olmalı, çocukların yüz, ses ve beden ifadelerini iyi gözlemleyip okumalıdır. Çocuklar yüzüne bakan ve yakın duran biriyle konuşmak isterler. Çocuk bir şey anlatırken, “tamam sen anlat ben dinliyorum” diyen ve başka bir iş ile meşgul olan öğretmeniyle sıkıntısını paylaşmak istemez. Öğretmenin çocuğun sözünü kesmeden, çocuk durakladığında “hımm, evet anlıyorum” gibi onay sözcükleri kullanarak çocuğu dinlemesi etkili olacaktır. Dinlenmeyen çocuklar kendilerini değersiz hissederler ve kızgınlık duygusu yaşarlar (Şahin-Baltacı, s. 284; Cüceloğlu, 2015, s. 88). İnsanlar bir başkası tarafından dinlenirken kim olduklarını anlarlar. Dinlenmeyen bir çocuk gelişemez. Çocuğun gelişmesinde aile içinde dinlenmesi ne kadar önemli ise sınıfta dinlenmesi de o kadar önemlidir (Cüceloğlu, 2015, s. 137).

Kişiler arası ilişkilerde etkin dinlemek çok önemli bir iletişim becerisi olmakla birlikte, birçok insan etkin dinlemeyi göstermeye bilmektedir (Yüksel-Şahin, 2015, s. 39). İletişimde öğretmen pasif dinleyici olmamalıdır. Öğretmenin aktif dinlemesi hem çocukla karşılıklı ilişki kurmayı hem de çocuğa öğretmenin kendisini anladığının kanıtını sağlar (Yavuzer, 2012, s. 167). Etkin dinleme becerisi bir kimsenin iletlediği sözlü mesajların arkasındaki sözel olmayan mesajları da doğru olarak anlayabilmektir. Etkin dinleme becerisi kazanmak, öğretmenlerin öğrencilerini anlamasını kolaylaştırır (İşpir, 2002).

Etkin dinleme süreci içinde sözel davranışlar kadar sözel olmayan davranışların da kullanılması gerekmektedir. Konuşmacı ile göz iletişimi kurulmalı, uygun bir yüz ifadesi

olmalı, baş hafifçe sallanmalı ve “hı, hı, anlıyorum” gibi pekiştirici kelimeler kullanılmalıdır. Böylece konuşmacıya dinlendiği mesajı verilir, konuşan kişi kendisini rahat ve güvende hisseder. Konuşan kişinin değerli olduğu mesajını alarak duygu ve düşüncelerini daha rahat ortaya koyması sağlanmış olur (Özerbaş, Bulut ve Usta, 2007; Yüksel-Şahin, 2015, s. 39).

İletişimde karşıdaki kişiyi dinlemek gereklidir, fakat bu yeterli değildir. İletişim, konuşmak ve dinlemek gibi iki süreci içermektedir. Karşıdaki kişi dinledikten sonra, konuyla ilgili duygu, düşünce, istek ve beklentilerin ifade edilmesi ilişkiyi zenginleştirir (Yüksel-Şahin, 2015, s. 53). Öğretmenin geri dönüt vermesi işbirliği, motivasyon ve saldırganlık denetiminin geliştirilmesinde çok önemlidir (Sasser, Bierman ve Heinrichs, 2015).

İletişimde hem ne söylendiği, hem de nasıl söylendiği önemlidir. Söylenenler karşılıklı saygı belirtmeli, üzücü, kırıcı, aşağılayıcı olmamalıdır. Çocuğa verilen önem ve değer söylenenlere de yansımalıdır (Başar, 2011, s. 81). Öğretmen konuşurken en uygun terim, sözcük ve deyimleri seçip bunları doğru kullanmaya özen göstermelidir (Hoşgörür, 2004, s. 80). Öğretmenlerin konuşmaları gözlemlendiğinde birçok cümlenin ‘sen’ diye başladığı görülmektedir. Oysa ‘sen’ diye başlayan cümlelerle değil, ‘ben’ diye başlayan cümlelerle daha sağlıklı bir iletişim kurulacağı düşünülmektedir (Yavuzer, 2012, s. 169). Özellikle olumsuz duyguları açıklarken karşıdaki kişiyi aşağılamamak yargılamamak gerektiği için, ben dili kullanılmalıdır (Yüksel-Şahin, 2015, s. 43). Sen dili yerine ben dili kullanıldığında, öğrenciyi olumsuz olarak yargılayan mesajlar yerine, öğretmenin sorun karşısındaki duyguları dile getirilmiş olur. Böylece öğrenci, doğrudan kendi kişiliğine yönelik olumsuz bir yargıyla karşı karşıya kalmaz ve öğrenciyle öğretmen arasındaki iletişim bozulmaz. Ben dilinin kullanıldığı mesajların etkililiği üç ögeyi içermesi ile olabilir:

- Sorun olan davranışın açık bir tanımı yapılmalıdır,
- Sorun olan davranışın, öğretmen üzerindeki etkileri belirtilmelidir,
- O davranışa yönelik duygular ifade edilmelidir (İşpir, 2002).

Tek ve tam mesaj yollama da etkili ve anlamlı kişiler arası ilişkileri kurmada önemli olan bir beceridir. Kişiler arası ilişkilerde duygu ve düşüncelerin ben dili ile ifade edilmesi

kadar isteklerin de ifade edilmesi önemlidir. Tek ve tam mesaj kullanılması mesajın açık ve net biçimde anlaşılmasını sağlar (Yüksel-Şahin, 2015, s. 44).

Öğretmen çocuğun iletişim kurmasını engellememelidir. İletişimlerinin engellenmesi özellikle çekingen ve alingan öğrencileri yeni iletişim girişiminde bulunmaktan alıkoyar. İletişim için öğrenci cesaretlendirilmeli, söylediklerinin yanlış yanları değil doğru yanları belirtilmeli, yanlışların doğruyla yer değiştirmesi için çocuğa yardım edilmelidir (Başar, 2011, s. 81). Sorulan soru ne olursa olsun öğretmen öncelikle çocuğun soru sorma girişimini, cesaretini ve ilgisini takdir etmelidir (Cüceloğlu, 2015, s. 123).

2.1.3.6. Sınıf Yönetimi

Olumlu ilişkilerin kurulmasında öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin de olumlu ya da olumsuz etkileri olacaktır. Akgün vd. (2011) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları ifadeleri “Olumlu İfade Kategorileri” ve “Olumsuz İfade Kategorileri” olarak ikiye ayırmışlardır. Olumsuz ifade kategorisinde öğretmenlerin şu davranışları sergiledikleri görülmüştür:

- İsteklerini ve uyarılarını emir cümleleri ile ifade etme,
- Çocuğu hemen etkinlikten çıkarma,
- Sorunun kaynağını anlamadan özür diletme,
- Aynı hatayı bir daha yapmayacağına dair yemin ettirme,
- Çocuklar arası karşılaştırma yapma,
- Çocukları suçlama,
- Kötü bakış kullanma ve bağırma,
- Alay etme,
- Çocuklara yönelik küçük düşürücü ifadeler kullanma,
- Yok sayma,
- Çocuğu sarsma,
- Çocuğu istemediğini yapmaya zorlama,

- Çocukların özgün olarak yapması beklenen etkinlikleri değiştirmeye zorlama,
- Çocukları isteklerini yaptırmak için tehdit etme,
- Etkinliğin süresini düzenleyememe ve çocukları acele ettirme (Akgün vd., 2011).

Sınıf yönetiminde, sözlü ya da sözsüz olsun, olumsuz ifadeler yerini olumlu ifadelere bıraktıkça öğretmen-çocuk ilişkileri de olumlu bir seyir alacaktır. Çocuğun yaşamı boyunca etkileri olan öğretmen çocuk ilişkileri, özellikle de okul öncesi dönemde büyük öneme sahip olmakla birlikte öğretmen ya da çocuğa bağlı faktörlerin, öğretmen çocuk ilişkisi üzerinde etkileri olduğu görülmektedir. Ancak Şahin-Baltacı (2015, s. 290) öğretmenin lokomotif görevinde olduğunu belirtmektedir. Öğretmen-çocuk ilişkilerinde çocuklarında sahip olmaları gereken nitelikler olmakla birlikte, bu niteliklerin kazanılmasında en çok sorumluluk sahibi olan öğretmendir (Doğan, 2005).

Olumlu bir öğretmen çocuk ilişkisinin oluşmasını sağlayacak bazı öğretmen tutumları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmen temel işlevinin bilgi aktarmak değil, geliştirmek olduğunun bilincinde olmalıdır.
- Öğretmen olumlu ilişkiler kurabilmek için motivasyonu yüksek tutmalıdır.
- Çocukların gelişim özelliklerini bilmeli ve gerçekçi beklentiler içinde olmalıdır.
- Çocukların kişilik özelliklerini çok iyi bilmelidir.
- Yakınlık ve bağımlılık arasında ince bir çizgi olduğunu asla unutmamalı çocuklarla yakınlık içeren bir ilişki kurarken, onların bağımsız birer birey olarak yetişmelerine de destek olunmalıdır.
- Her çocukla bireysel olarak ilgilenilmelidir.
- Öğretmen, çocukları etkin bir şekilde dinlemeli, çocuklara öğüt vermek yerine onların duygularına odaklanmalı ve onları dinlediğini, anladığını göstermelidir.
- Çocuklarla kurulan diyaloglarda ben dili kullanılmalı, anlatılmak istenenler olumlu cümlelerle aktarılmalıdır.
- Çocuğa gün içinde onunla ilgili sorular sorulmalı ve özel olduğu hissettirilmelidir.

- Aile ile işbirliği içinde olunmalıdır.
- Öğretmen çocuğun olumlu, uyumlu yönlerini ortaya çıkararak ve pekiştirerek kendisine karşı olumlu bir algı oluşturmalarını sağlamalıdır.
- Çocuğun fikirlerini ve isteklerini göz önünde bulundurarak net ve açık kurallar koymalı, belirsizliğe yer vermemelidir.
- Kuralların uygulanmasında anne-baba ve öğretmen tutarlı olmalıdır.
- Çocuğa karşı cezalandırıcı bir tavır/tutum sergilenmemelidir. Çocuk için fiziksel ceza kadar, bazen ondan daha da yıkıcı olabilen duygusal cezadan kaçınılmalıdır.
- İstenmeyen davranışlar karşısında cezalandırmak ve suçlamak yerine, bu davranışlar karşısında yaşanan duygular ifade edilmeli ve kabul edilebilecek bir yol gösterilmelidir.
- Tüm çocuklara eşit davranılmalıdır.
- Çocuğa dokunarak, fiziksel olarak sevgisini göstererek çocuğa saygılı olma ve uygun temas için model olunmalıdır (Catron ve Allen, 2003, s. 43; Cüceloğlu, 2012, s. 22; Kuş ve Karatekin, 2009; Şahin-Baltacı, 2015, s. 285; Tok, 2011).

Okul öncesi dönemde yaşanacak olan öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğinin çocuğun hayatında ileriye de dönük olarak önemli etkileri olduğu düşünülmektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliği ile ilişkili olduğu düşünülen “Akademik Benlik Saygısı” ve “Okula Sosyal Uyum” ile ilgili literatür verilecektir.

2.2. Akademik Benlik Saygısı

Bu bölümde benlik kavramı ve gelişiminden sonra, benlik saygısı ve akademik benlik saygısına değinilecek; son olarak benlik ve benlik saygısına etki eden etmenlerden bahsedilecektir.

2.1. Benlik Kavramı ve Gelişimi

Kişilik, bireyi başkalarından ayıran doğuştan getirdiği ve sonradan kazanılan özelliklerin bütünüdür. Kişilik bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel özelliklerinin süreklilik

gösteren yönlerini içermektedir (Özdemir, Güzel Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012). Kişilik kavramı bireyin tavır alışlarını, çevresini algılayışını, gösterdiği uyum tarzını ve tepkilerini kapsamaktadır. Benlik ise kişiliğin bir alt yapısıdır. Kişiliği yönlendirir ve biçimlendirir. Benlik bireyin “ben” hakkındaki bilinçli algılamalarıdır (Aslan, 1992).

Benlik olgusu, insan davranışlarını önemli ölçüde etkileyen kişiliği biçimlendiren en temel özelliklerden birisidir (Buluş ve Cevher, 2006). Benlik kişilik ile iç içedir. Benlik tasarımı kişiliğin öznel yanıdır. “Ben neyim?” sorusunun yanıtları bireyin benlik tasarımının işaretçileridir (Arseven, 1986). Benlik kavramı; insanın kişiliğine ilişkin kanıları, kendisini ve çevresini algılayış biçimidir (Aslan, 1992; Kaya, 1997). Benlik kavramı kişinin kendi kişiliğine ilişkin değerlendirmeleri ve kendi kendini görüş tarzıdır. Benlik, bireyin kendi özelliklerine, yeteneklerine, istek ve ideallerine, değer yargılarına ilişkin düşüncelerini içerir (Gizir ve Baran, 2003).

Benlik; bireyin fiziksel, sosyal, kültürel ve psikolojik özelliklerine, ilgi ve yeteneklerine ilişkin tüm düşünceleridir (Ayvalı, 2012). Benlik, bireyin sahip olduğu zihinsel ve fiziksel özelliklerin farkında olmasıdır (Cevher, 2004). Benlik kavramı bir bireyin kendini algılama şekli, kim ve ne olduğuna, kimliğine ilişkin düşüncesidir. Yani kendisi hakkındaki duygu ve düşünceleri ve kendisi için önemli olan şekillerde başarılı olma yetisidir (Yavuzer, 2000, s. 17).

Benlik kavramını şahsın kendisine bakış açısı, kendisini zihninde temsil ediş biçimi şeklinde tanımlamak mümkündür. Ayrıca, benlik kavramı bireyin kendisi ile ilgili algılamalarının, kişisel atıflarının (yüklemelerinin), geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili hedeflerinin, sosyal rollerinin onun zihninde temsil edilişi ve zihinde kavramsal ben olarak odaklaşmasıdır (Aydın 1996).

Bireyin kişiliği, kalıtsal bir olgudan çok sosyal bir oluşum olduğundan, kişiliğin diğer boyutları gibi benlik tasarımı da bireyin toplumsal yaşamı içinde gelişir ve şekillenir (Arseven, 1986). Benlik gelişimi bireyin kendisini değerli bir insan olarak hissetmesini, kapasitesine güvenmesini, farklılıklarına değer vermesini vurgulamaktadır. Bireyin kendini gerçekleştirme benlik gelişiminin sonul hedefidir (Özden, 2011, s. 28). Benlik bir takım yaşantılar sonucunda kazanılan bir yapıdır (Çağdaş, 2002, s. 6). Benlik çevreyle etkileşim sonucu oluşur ve olgunlaşmayla hız kazanır (Ayvalı, 2012). Birey çevreden aldığı dönütlerle kendini değerlendirir, kendisinin ne olduğuna karar verir (Ülgen, 1997, s. 79).

Benlik kavramı, çocuğun kendisi için önemli saydığı yetişkinlerin beğeni ve eleştirileriyle biçimlenmektedir, onların tutum ve davranışlarının bir yansımasıdır ve model alınan davranışlarla gelişmektedir (Üstün ve Akman, 2002). Benlik kavramı doğumdan başlayarak okul öncesi yılları boyunca gelişir. Çocuğun çevresiyle ve insanlarla, deneyimleri ve ilişkilerinin birikimi sonucunda oluşur (Beatty, 2000, s. 197).

Benlik, doğduğumuz andan itibaren, başımızdan geçen sayısız olaylarla, çevremizde temasta bulunduğumuz kişilerin etkisiyle yavaş yavaş kazanılan bir oluşumdur. Çocukken benlik gelişimimiz, fiziksel sınırlılıklarımızı fark etmekle başlamakta ve psiko-sosyal uyumun daha karmaşık örüntüsü içinde gelişmektedir. Benliğin gelişmesinde kişiler arası ilişkiler büyük bir önem taşımaktadır (Gökmen, 2009). Çocuğun kendisine ya da davranışlarına ilişkin olumsuz mesajlar göndermek ve egoyu aşağılayıcı bir dil kullanmak, çocuğun kendisi hakkında olumsuz yargılar geliştirmesine yol açacaktır (Çağdaş, 2002, s. 7). Çocuğun önem verdiği yetişkinlerden kendisi hakkında olumsuz söylemleri duyması, bilinçaltında kendisi hakkında olumsuz hayal kalıpları oluşturur. Bu hayallerin gerçekte bir ilgisi olmasa da kendisini bunlara inandırır (Plummer, 2011, s. 15).

Çocuğun kendi kişiliğinin farkında olması, en önemli yeterlik alanlarından birisidir. Çocuk, kendisi hakkında ne hissettiğini, çevresindeki dünyayla baş edebilmek için hangi becerilere sahip olması gerektiğini okul öncesi eğitim yıllarında öğrenecektir (Senemoğlu, 1994). Benlik kavramı, çocukluk çağındaki tecrübelerden kaynaklanmaktadır. Çevredeki yetişkinlerin davranışları bebeğe kabul edilen, istenilen bir insan olup olmadığı konusunda ipucu verir (Kazancı, 1989, s. 185). Çocuk için önemli olan kişilerin çocuğu beğenip beğenmemeleri, çocukla övünmeleri ya da ondan utanmaları çocukta alacağı benliğin şeklini etkiler (Çağdaş, 2002, s. 6).

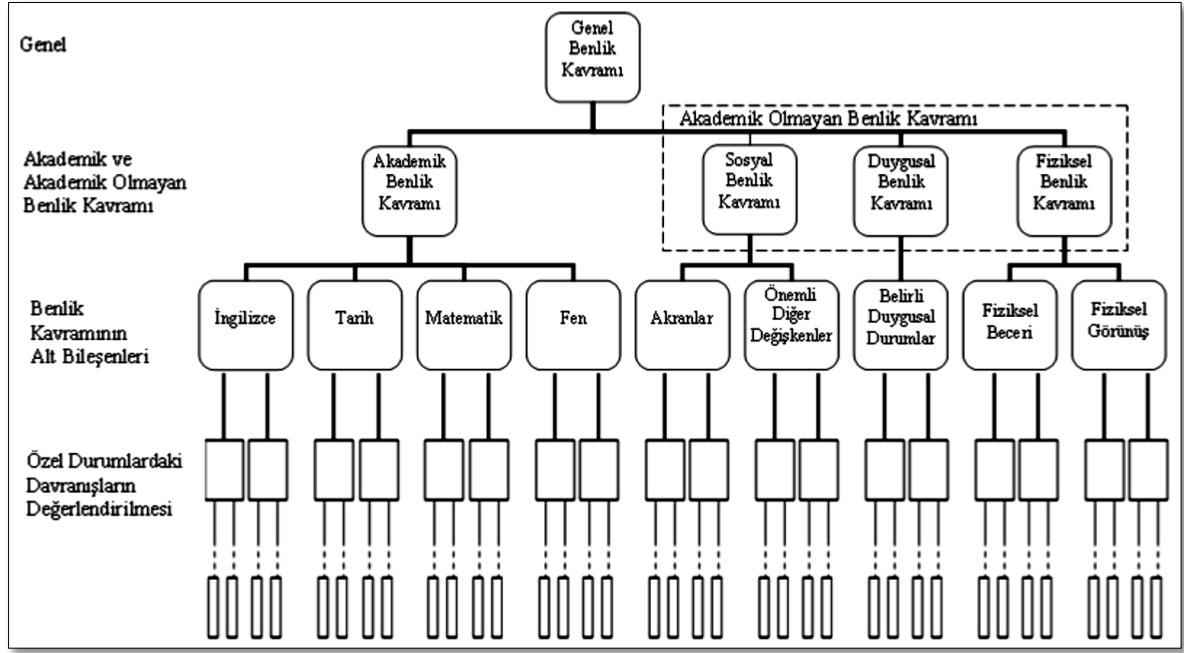
Dünyaya geldiği ilk günlerde bebek, kendi varlığının farkında değildir ve “ben” ile “ben olmayanı” birbirinden ayırt edemez. Açlık, susuzluk, üşüme gibi bedensel rahatsızlıklarının farkında olmakla birlikte kendi bedenini dış dünyadan ayırt edememektedir. Yani kendi bedeninin nerede bittiğinin, dış çevrenin nerede başladığının bilincinde değildir (Çağdaş, 2002, s. 6). Freud bebeklerin kendilerini annelerinden ayrı olarak görmediklerini, anneleriyle kendilerini bir kişi gibi algıladıklarını söyler (San-Bayhan ve Artan, 2007, s. 209).

Kendi bedeninden ve dış çevreden gelen uyarıcıların ayırmaşmasıyla bebek, önce tensel benliğini ve kendi bedeninin sınırlarını dış dünyadan ayırmaya başlar. Adını öğrenmesiyle de “nesne ben” dış çevreden iyice ayırmaşır ve kişi kendini benimser. Kendi yaptıklarını ve kendi davranışlarını algıladıkça ve dili geliştikçe, kendisiyle ilgili algıları özne ben olarak ayırt etmeye başlar (Kılıççı, 1992). Yaklaşık 18 aylıkken bebek ‘kendini tanıma’ denilen ‘kendini anlama’ yeteneğini geliştirir (Santrock, 2012, s. 203).

Bebekler zamanla kendilerinin ayrı ve tek olduğunu fark ederler (San-Bayhan ve Artan, 2007, s. 209). Benlik kavramı, çocuğun kendini başkalarından ilk ayırmaya başladığı iki yaş civarında gelişmeye başlamaktadır. Benlik kavramı kişinin hayatı boyunca gelişir ve gittikçe artan bir netlik kazanır. Benlik yirmi yaşlarına doğru iyice belirginleşmektedir (Kaya, 1997).

Benlik algısı konusunda yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda benlik algısının bireyin gelişiminde ve kişiliğinin biçimlendirilmesindeki ilk etkilerinin çocukluk dönemine dayandığını göstermiştir (Şeremet, 2006). Okul öncesi dönemdeki çocukların benlik kavramları çok yüzeyseldir bu dönemin başlarında adlarından, dış görünüşlerinden, yaptıkları ve sahip oldukları şeylerden bahsederler. Yaklaşık üç buçuk yaşından sonra duygularından bahsetmeye başlarlar (San-Bayhan ve Artan, 2007, s. 211). Yaklaşık olarak 4-5 yaşlarında çocuklar kendilerini karakter özelliklerine göre de tanımlamaya başlarlar (Santrock, 2012, s. 270). Okula başladıklarında ise çevrelerinden kendileri hakkında daha çok geri bildirim alırlar. Kendiler hakkında daha gerçekçi fikir sahibi olurlar (San-Bayhan ve Artan, 2007, s. 212).

Benlik kavramı alt bileşenlere sahip bir kavramdır. Benlik kavramı ele alınırken öncelikle akademik ve akademik olmayan benlik olarak iki ayrı alanda incelenir. Benlik kavramının hiyerarşik yapısı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil.1. Benlik kavramının hiyerarşik yapısı (Koç, 2011).

Akademik benlik kavramı öğrencinin disiplin alanındaki performansının gelişimi ile ilgili Akademik benlik tasarımı bireyin okuldaki derslerine ilişkin geliştirdiği dil, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi dersleri ile ilgili benlik tasarımlarını içerirken; akademik olmayan benlik tasarımı ise, bireyin sosyal ilişkilerine, duygusal yaşamına ve fiziksel görünümüne ait geliştirdiği benlik tasarımlarını oluşturmaktadır (Arseven, 1986).

Akademik benlik kavramı tanımlama ve değerlendirme boyutlarını kapsayan bir kendini algılamadır. Bu algılama, hislerden daha çok davranışlarımızın kendimiz tarafından algılanması ile alakalıdır. Akademik benlik kavramı kendini kabul etme, kendini değerli görme veya benlik saygısı olarak adlandırılan yapılardan çok, öz yeterlik veya yeterliliğin algılanmasıyla ilgili bir kavramdır. Akademik benlik öğrencinin, öğrenme özgeçmişine dayalı olarak, herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenmeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzıdır (Gökmen, 2009).

Akademik benlik kavramı öğrencinin disiplin alanındaki performansının gelişimi ile ilgili algılarına işaret etmektedir. Örneğin öğrencinin kendisini çalışkan, azimli bir kişi olarak tanımlaması akademik benliği ile ilişkilidir. Akademik olmayan ben kavramı ise sosyal, duygusal, fiziksel görünüm ve fiziksel güç ile ilgili bir kavramdır. Bireyin akranlarıyla ve kendisi için önemli olan diğer kişilerle olan ilişkisinde kendisiyle ilgili görüşleri, sosyal

ben kavramıyla ilgilidir. Bireyin ders sonrasında baskı hissetmesi duygusal ben kavramına işaret ederken, fiziksel görünüm ve gücü ile alakalı algıları da fiziksel ben kavramına işaret eder (Aydın, 1996; Ülgen, 1997, s. 79-80).

Benliğin akademik boyutu zihinsel etkinliklerle ilgilidir. Kişinin zihinsel potansiyelinin gelişmesi benlik gelişimini etkiler. Zihinsel gelişimin kişinin kendisine inanmasında ve güvenmesinde önemli bir rolü vardır. Bundan dolayı akademik boyuta sadece öğrencinin sınıfı geçmesi veya kredilerini tamamlaması olarak bakılmamalıdır. Bireye potansiyelini ortaya koyma fırsatı vermek, farklı zeka potansiyel alanlarını fark etmesine yardımcı olmak bireyin sağlıklı bir benlik kavramı geliştirmesine katkıda bulunacaktır (Özden, 2011, s. 29).

2.2. Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı

Çocuğun kendisiyle ilgili olarak algıladığı, farkında olduğu nitelikler; bir başka deyişle çocuğun kendini çeşitli özellikleriyle nasıl gördüğü gerçek benliği oluşturur. Çocuğun olmak istediği, erişmek istediği ve sahip olduğu takdirde kendini çok değerli bulacağı özellikler ise ideal benliği oluşturmaktadır (Kılıççı, 1992, s. 32; Önder, 2005, s.72). Sağlıklı bir insandan ideal benlik kavramı adı altında toplanan hedeflere ulaşması beklenmektedir (Aslan, 1992).

Gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki farkın değerlendirilmesi benlik saygısı olarak tanımlanır. Benlik saygısı bireyin kendine verdiği değeri ve duyduğu saygıyı ifade eder (Kuzgun'dan aktaran Ayvalı 2012). Benlik saygısı bir birey olarak insanların, değerleri konusunda ulaştıkları kanıdır. Bireyin kendi benlik kavramını beğenmesi, onaylaması ve kendinden hoşnut olmasıdır (Yavuzer, 2000, s. 17-18).

Benlik saygısı, bireyin edindiği benlik kavramı ile aslında ne olmak istediğinden yola çıkarak, kendisiyle ilgili yaptığı değerlendirmeyi ve kendisine yüklediği değeri ifade etmektedir (Cevher, 2004). Benlik saygısı, bireyin kendi kendini değerlendirerek kendini değerli, yeterli ve başarılı bulmasıdır. Bireyin algıladığı benliği (kendini nasıl gördüğü), ideal benliğine (nasıl olmak istediği) yaklaştıkça benlik saygısı gelişir. Kişinin ideal benliği ile gerçek benliği arasındaki farkın fazlalığı bireyin benliğe karşı saygısını düşürmekte ve

kendisini yetersiz, başarısız, değersiz bulmasına sebep olmaktadır (Kılıççı, 1992; Yavuzer, 2000, s. 17).

Benlik saygısı tanımlarına bakıldığında benlik saygısının, bireyin kendini algılayışı ile sahip olmak istediği nitelikleri ya da olmak istediği durumu karşılaştırması ile meydana geldiği görülmektedir. Bireyin kendisini olmak istediği konumda olarak algılaması yüksek benlik saygısına işaret etmektedir. Bireyin kendisini sahip olmak istediği niteliklerden ve olmak istediği konumdan uzak olarak algılaması ise düşük benlik saygısına işaret etmektedir.

Akademik benlik saygısı ise çocuğun diğer sınıf arkadaşları içinde kendi öğrenme yeteneğini nasıl gördüğü olarak tanımlanabilir. Akademik benlik saygısı, çocuğun okul ortamında çevresiyle etkileşmesi, çevreyi dikkatle incelemesi ve bu şekilde etkili bir biçimde değişikliklere uyum sağlayışını göstermektedir (Warash ve Markstrom'dan aktaran Cevher ve Buluş, 2006).

Bireyin yaşamında benlik saygısının bir alt boyutu olan akademik benlik saygısının gelişmesi önem taşımaktadır. Akademik benlik saygısı bireyin aldığı eğitimle doğru orantılı olarak geliştiğinden bireylerin okul öncesi dönemden itibaren akademik benlik saygılarını geliştirebilecek nitelikte eğitim ortamlarında bulunması yararlı olacaktır (Özcan, 2012). Bireyin yüksek ya da düşük benlik saygısına sahip olması; ruh sağlığı, sosyal ilişkiler, tutum ve davranışlar, akademik başarı, girişimcilik ve kendini gerçekleştirme gibi birçok konuda bireyin yaşamını etkilemektedir.

Yüksek benlik saygısına sahip bireyler yaşamın çeşitli alanlarında kendilerinin iyi olduklarına inanma eğilimindedirler (Göktaş, 2008). Sağlıklı düzeyde benlik saygısı geliştiren çocuklar, genellikle kendilerini değerli ve sevecen hissederler, kendi güç ve kapasitelerine inanırlar ve dışa açılıp daha çok öğrenme isteği duyarlar (Cevher, 2004). Düşük benlik saygısı çocukta utanç duymaya, yetersizlik duygusuna ve bunalıma neden olabilir. Çocuk kendini değerli hissetmek ve ait olma duygusunu yaşamak için akran grubuna benzeyerek onların övgüsünü kazanmaya çalışabilir. Ya da onların davranış ve değerlerini kendisininmiş gibi benimseyebilir (Yavuzer, 2000, s. 18).

Düşük benlik saygısına sahip çocukların çoğu, başarılarının büyük bir bölümünü kendi kontrollerinin dışındaki etkenlere dayandırmaktadırlar. Yine bu çocuklar bir hata yaptıklarında veya başarısızlığa uğradıklarında, bunu kendileri dışındaki nedenlere

dayandırarak açıklarlar. Bu durum ise yeni ve daha başarılı stratejiler geliştirmelerini veya yardıma ve tavsiyelere başvurmalarını zorlaştırır. İlköğretime geldiğinde çocuğun benlik algısının olumlu ve gerçekçi olması hazır bulunuşluk düzeyini daha da iyi sergilemesini ve daha hızlı gelişmesini sağlar (Kuru-Turaşlı ve Zembat, 2013; Yavuzer, 2000, s. 19).

Yüksek benlik saygısına sahip olan bir çocuk kendisini gerçekçi hedefler koyabilen ve bunları gerçekleştirebilen bir birey olarak algıarken, düşük benlik saygısı olan çocuk okulda ve hayatının geri kalanında kapasitesinin daha altında başarılar hedefleme eğiliminde olacaktır (Yavuzer, 2000, s. 18). Kendileri hakkında yeterince iyi düşünmeyen ve kendilerine güveni olmayan çocukların, yakın çevrelerinin dışına çıkıp deneyim elde etmeleri güçtür. Kendilerine güvenen ve inanan çocuklara oranla daha az mücadele etme eğiliminde olup daha az riski göze alırlar (Cevher, 2004). Okulda başarısızlıklarla karşılaşan, öğretmen, arkadaş ve ailesinden onay görmeyen öğrencilerin; okula, okuldan öğrenmeye ve kendine karşı olumlu tutum geliştirmelerini beklemek zordur (Gökmen, 2009). Çünkü bu durumlarla karşılaşmak bireylerin benlik saygılarını olumsuz bir şekilde etkileyecektir.

Gibson (1988)'e göre ben kavramı öğrenmede deneme gücüne etki eder. Yani bireyin ben kavramı olumsuz ya da düşük düzeyde olursa işi bırakma, geri çekilme eğilimi gösterebilir, ilgisini kaybeder. Bloom ise ben kavramı ve kendine saygının yüksek olmasının eğitsel başarıya katkı sağlamadığı, ancak ulaşılan başarının ben kavramının oluşmasına, bireyin kendini değerli bulmasına, kendine saygı geliştirmesine neden olduğu kanısındadır (Ülgen, 1997, s. 80).

2.3. Benlik ve Benlik Saygısını Etkileyen Etmenler

Sosyal çevre, kişiler arası ilişkiler, yaş, cinsiyet, oyu, başarı, yetkinlik inancı, sosyoekonomik düzey, beden imajı, fiziksel ve psikolojik sağlık benliği ve benlik saygısını etkileyen etmenlerdendir. Bu etmenler alt başlıklarda incelenecektir.

2.3.1. Sosyal Çevre ve Kişiler Arası İlişkiler

Benliğin gelişiminde anne, baba, kardeş, arkadaş gibi kişiler etkilidir. Çocuk kendini bu kişilerin kendisine olan etkilerine ve yakıştırmalarına göre değerlendirir. Kendisini onların

gördüğü gibi görmeğe ve algılamaya başlar. Çocuğun olumlu bir benlik kavramı geliştirmesi ve benlik saygısının yüksek olması için; çocuğun bulunduğu ailede kişiler arası ilişkilerin güven verici, sevgi, saygı, hoşgörü ve esnek bir yaklaşım içinde olması gerekir (Kaya, 1997).

Kabul etme kişiler arası iletişimde temel ilkedir. Kabul, karşıdaki kişiye değer verildiğinin göstergesidir. Kabul dilini kullanıldığı bir iletişim; çocuğa kendini iyi hissettirir, duygularını ifade etmesini sağlar, benlik saygısını güçlendirir (MEB, 2013b, s. 43). Çocuk ailesi tarafından korunur, sevilir ve kabul edilirse sevilen bir insan olduğu algısı gelişir (Beaty, 2000, s. 197). Okulda, komşuluk ortamında, akrabalar arasında, oyun parkı gibi yerlerde kabul edilmek, yetişkinler tarafından da sahip olduğu özelliklerin kabul görmesi çocuğun kendisini olumlu olarak algılamasına neden olur (Önder, 2005, s. 74).

Çocuk şu durumlarda sosyal yönden kabul edilmemenin sinyallerini alacaktır:

- Oyunlara davet edilmemek,
- Yaş günü kutlaması gibi toplantılara davet edilmemek,
- Oyuncak ya da diğer gerekli malzemelerin paylaşılmaması,
- İsmiyle çağrılmamak,
- Selanmamak,
- Görüş ve önerilerinin dikkate alınmaması (Önder, 2005, s. 74).

Çocuğun yaşamında önemli bir yeri olan anne ve babanın tutumları, çocukla olan iletişimi ve çocukla ilgili beklentileri gibi faktörler benlik kavramının oluşmasında ve benlik saygısının gelişiminde büyük bir öneme sahiptir.

Çocukların hayattaki tutumları, inançları, değerleri, benlik kavramları ve kişilik özellikleri için anne-babalar birinci derece referans kaynaklarıdır (Kaya, 1997). Okul öncesi dönemde çocuk anne babası ile konuşmak istediğinde ilgisiz kalınması, başka işlerle meşgul olunması, ısrar ettiğinde azarlanması çocuğun kendine duyduğu saygı ve sevgiyi etkileyecektir. Bunun tersine çocuğun duygularını açığa çıkarmasına yardım etmek ve düzgün, anlayabileceği, kısa cümlelerle konuşmak çocuğa kabul gördüğüne dair mesajlar verecektir (Aslan, 1992). Anne baba ve çocuk etkileşiminde çocuğun görüş ve düşüncelerine değer vermek; karşılıklı iletişim sırasında emir verme, uyarma, tehdit etme,

yargılama, suçlama gibi iletişimi engelleyen davranışları kullanmamak son derece önemlidir (Kandır ve Alpan, 2008).

Çocuk anne ve babası tarafından dinlenildiğini gördüğünde, kendisine değer verildiğini, onaylandığını ve sevildiğini düşünür. Çocuk, duygularını ifade etme olanağı bulur ve anlaşıldığını hisseder. Böyle bir durumda çocuğun benlik saygısı ve öz güveni artar. Çocuğu yargılamak, eleştirmek, suçlamak, “Sen zaten çok yaramazsın. Kötü çocuk oldun.” gibi ifadeler kullanmak çocuğun kendisini yetersiz, değersiz ve işe yaramaz hissetmeye başlamasına yol açabilir. Ad takmak, alay etmek, utandırmak, “Yine tuvaletini bezine yaptın değil mi? Sen bebek olmuşsun!” gibi sözler çocuğun benlik saygısının ve değerinin zedelenmesine yol açar (MEB, 2013b, s. 46).

Warash ve Markstrom (2001), anne babaların ebeveynlik algıları ve ebeveynlik stillerinin okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Anne babanın otoriter tutum içinde olması çocuğun bağımsız bir kişilik geliştirmesine izin vermez. Otoriter tutum tavır içindeki ailelerde çocukta benliğine ilişkin olumsuz yargılar, kendine güvensizlik ve “ben yapamam düşüncesi” oluşur. Demokratik aile tutumu çocuğun varlığına ve isteklerine saygı duyulması temeline dayanmaktadır. Demokratik tutum çocuğa kendi kendine karar verme yetkisini ve sorumluluk duygusunu kazandırır. Gelişim aşamalarına uygun olarak bazı sorumlulukların verilmesi, söz ve seçim hakkı tanınması çocuğun kendine güven duymasına neden olacaktır. İlgisiz tutum ise, çocuğu boşlukta bırakır. Çocuğun kişilik ve benlik kavramının gelişmesinde otoriter ve ilgisiz tutuma göre, demokratik tutum daha çok olumlu bir etki bırakmaktadır (Aslan, 1992; Kaya, 1997).

Kişilik gelişiminde ailenin rolü hiçbir zaman inkar edilmeden okulun etkileri de temel belirleyiciler arasında görülmelidir (Kılıççı, 1992, s. 42). Okullaşan çocuklar rekabeti; akranlarıyla bir sınıfı, bir sırayı ve hatta bir öğretmenin ilgisini paylaşmayı, başarıyı ve başarısızlığı tatma deneyimleri yaşarlar. Bu yaşantılarda denemenin, çabanın, gayretin vurgulanması onların benlik kavramlarını sağlıklı oluşturmalarına, benlik saygılarının yükselmesine ortam oluşturur (Türküm, 2013, s. 126). Sosyo-kültürel bazı özelliklerinden dolayı dışlanmakta yüksek benlik saygısı geliştirmeyi zorlaştıran etmenlerdendir (Yavuzer, 2000, s. 18).

Çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin tutumlarının, çocuğun birçok yönden gelişimini etkilediği gibi, benlik saygısı gelişimi üzerinde de etkili olduğu söylenebilir (Cevher, 2004). Öğretmen öğrencinin olumlu ben kavramı geliştirmesini sağlayabilir ya da olumsuz ben kavramını olumluya dönüştürebilir (Ülgen, 1997, s. 81). Bundan dolayı öğretmenler güzel ve çekici çocukları diğerlerinden ayırmadan tüm çocuklara karşı adil davranmaya ve olumlu benlik geliştirmelerine yardımcı olmaya özen göstermelidirler (Senemoğlu, 1994). Yavuzer (2000) öğretmenler arasında öğrencinin benlik saygısını yükseltmeye yönelik olarak artan farkındalığın, okullardaki eğitim kalitesinin yükselmesini etkileyen en önemli etken olduğunu belirtmiştir.

Bireyin olumlu benlik kavramı geliştirebilmesi için;

- Öğrenci öğretmen tarafından kabul edildiğini algılayabilmelidir
 - Öğretmen öğrencinin girişimlerini ve başarılarını değerli bulmalıdır.
 - Öğretmen öğrencinin bir davranışını kabul etmese de öğrenciyi kabul etmelidir.
- Öğrenci davranışlarıyla ilgili olarak öğretmenden dönüt alabilmelidir.
 - Öğretmen değerlendirme standardını açık tutmalı,
 - Olumlu dönüt vermeli,
 - Öğrenci duygu ve düşünce bütünlüğü içinde kendini ifade ettiği, doğru beni sergilediği zaman onu desteklemelidir.
- Öğrenci kendini güvenli bir ortamda hissetmelidir.
 - Öğrenciler arasında rekabet olmamalı, öğrenci kendi kendisiyle rekabet etmelidir.
 - Öğrencinin kendi kendisini eleştirmesi için uygun yöntem seçilmelidir (Ülgen, 1997, s. 82).
- Öğretmenin öğrenci ile ilgili yorumları negatif, aşağılayıcı, saldırgan, endişe verici değil; olumlu, destekleyici, teşvik edici olmalıdır (Yavuzer, 2000, s. 120).

2.3.2. Yaş

Çocuğun yaşının büyümesi sonucu, kendisini toplum değerleri ve bazı standartlarla karşılaştırması, olumlu ya da olumsuz benlik saygısı geliştirmesine neden olur. Okul öncesi dönemde çocuğun yaşı ilerledikçe sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimiyle birlikte öz değerlendirmesi daha gerçekçi olmakta ve öz farkındalığı da artmaktadır. Kendini diğer insanlardan ayırt edip, geçirdiği yaşantılarla birlikte kendisiyle ilgili daha somut tanımlamalar yapabilmektedir (Cevher, 2004). Yaşın, gelişim özelliklerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Bireyin yaşı artıkça fiziksel ve psikolojik olarak gelişim gösterir. Yeterlilik duygusu ve kendine güvenin, buna bağlı olarak da benlik saygısının artacağı söylenebilir (Ayvalı, 2012).

2.3.3. Cinsiyet

Cinsiyet açısından benlik saygısı değerlendirildiğinde kız ve erkelerin gelişim özelliklerinin ve hızlarının farklılık göstermesinin, toplum içindeki cinsiyet rollerinin benlik saygılarının oluşumunu etkilediği ve farklılık meydana getirdiği söylenebilir (Ayvalı, 2012). Yapılan araştırmalar erkek çocukların benlik saygılarının kız çocuklara göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir. Toplumda erkek çocuklara yönelik yüksek beklentiler çocukta beklentileri yerine getirememe korkusuna, yetersizlik duygusuna, güvensizliğe ve kendisine ilişkin olumsuz düşüncelerin yerleşmesine neden olabilmektedir (Gizir ve Baran, 2003).

2.3.4. Oyun

Oyun çocukların bilişsel ve bedensel kaynaklarını harekete geçiren onlara maddi dünyayı ve başkalarıyla başarılı biçimde etkileşimde bulunmayı öğreten özel bir uğraştır (Oğuzkan, 2004, s. 81). Oyun çocuklar için vazgeçilmezdir (San-Bayhan ve Artan, 2007, s. 243). Oyun; sonucu düşünülmeden eğlenmek amacıyla yapılan hareketler, çocuğun hiç kimseden öğrenemeyeceği konuları kendi deneyimiyle öğrenmesi yöntemidir (Yavuzer, 2012, s. 176).

Oyun, çocukların kurallarına kendilerinin karar verebildiği ve kontrol edebildikleri bir uğraştır. Çocuklar özellikle serbest şekilde oynarken kontrolün kendi ellerinde olduğunu

hissetmektedirler. Ve bu duygu da onların benlik gelişimlerini desteklemekte, bağımsızlaşma duygusunu geliştirmektedir (MEB, 2013c, s. 47). Çocuk oynadığı dramatik oyunlarda kendini başka kişilerin yerine koyarak, kendi kişiliğini daha iyi tanımakta ve kendini başkalarından ayıran özelliklerinin bilincine varmaktadır (Yavuzer, 2012, s. 179).

2.3.5. Başarı ve Yetkinlik İnancı

Başarılı olma, çocukta benliğine ilişkin olumlu bir tavrın oluşmasını sağlamaktadır (Çağdaş, 2002, s. 7). Bireyin yaşama dair algısı, yaşamındaki başarıları ve bu başarılarla verdiği önem sonucunda kendilik algısı gelişir. Birey elde ettiği başarılar doğrultusunda kendisine olan güvenini yeniler ve kendilik kavramının gelişimine destek olur (Gültekin-Akduman, 2007). Örneğin çocuklar okuma yazmayı erken söktüklerinde, yakalarına kurdele takıldığında, panodaki elmaları kızardığında kendilerini iyi hissederler. Ters durumda ise kendilik değerleri düşer (Önder, 2005, s. 74).

İlgileri olmayan bir alanda çocuklardan beceri göstermeleri istendiğinde, başarısız olma korkusuyla girişimde bulunmaktan tereddüt edebilirler. Çünkü çocuklar beceriksizlikleri sonucunda arkadaşlarının kendisiyle alay edeceğini düşünürler. Bu konuda ısrarcı davranmak, çocuğun benlik saygısını olumsuz etkileyebilir (Ayvalı, 2012).

2.3.6. Sosyoekonomik Düzey

Gelir seviyesi düşük olan ailelerde bireylerin alım gücü az olması, isteklerini yerine getirmede yetersiz kalışı, yaşamıyla ilgili memnuniyetsizlikler meydana getirebilir. Bu memnuniyetsizlik kendini beğenmeme duygusuna ve böylece benlik saygısının azalmasına sebep olabilir (Ayvalı, 2012). Sosyal ve ekonomik göstergelerin önemsendiği bir kültürde çocuk da kendi ailesini başkaları ile karşılaştırarak bu durumdan olumlu ya da olumsuz etkilenebilir (Önder, 2005, s. 75).

2.3.7. Beden İmajı, Fiziksel ve Psikolojik Sağlık

Bireyin kendini görüntü olarak beğenmesi, yaşamını dilediği gibi devam ettirebilecek şekilde sağlığının yerinde olması kendine duyduğu güveni, sosyal ilişkileri ve benliği için

oldukça önemli bir faktördür (Ayvalı, 2012). Fiziksel engeller, kronik hastalıklar da çocuğun yüksek benlik saygısı geliştirmesini zorlaştırabilir (Yavuzer, 2000, s. 18).

2.3. Okula Sosyal Uyum

Bu bölümde sosyal gelişimin aşamalarına değinildikten sonra; okula sosyal uyum ile okul öncesi dönemde kazandırılacak sosyal davranışlardan ve okul öncesi dönemde görülen bazı uyum ve davranış sorunlarından bahsedilecektir.

2.3.1. Sosyal Gelişim

İnsan sosyal bir varlıktır. Birey daha bebekken sosyal davranışlar ortaya koymaya başlar. Bu davranışlar zamanla, diğer alanlarda ki gelişime de bağlı olarak, bir gelişim gösterir. Çocuklar sosyal veya anti-sosyal olarak dünyaya gelmezler. Bununla birlikte, insanlarla beraber olma güdüsü yaşamın ilk yılında gelişmektedir. Toplu halde yaşama, aşağı düzeydeki hayvanların büyük bir çoğunluğunun ortak özelliği olmasına karşılık, sosyal davranış insanoğluna özgüdür (Yavuzer, 2012, s. 49). Sosyal gelişim doğumdan itibaren başlayan, yaşam boyu devam eden, kişinin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını ve içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bir süreçtir (Çağdaş, 2002, s. 3).

Sosyal-duygusal gelişim; çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisi ve çevresiyle uyum içinde olabilmesi demektir. Yaşamın ilk yılları, sosyal-duygusal gelişimin şekillenmeye başladığı en kritik dönemdir. Bebeğin sağlıklı bir birey olarak yetişebilmesi için gerekli olan temel güven duygusu, bağımsızlık ve merak duygusu, araştırma, keşfetme arzusu gibi birçok özelliğin temelleri bu dönemde atılmaktadır (MEB, 2013d, s. 74).

Sosyal gelişim, bebeğin kendi vücuduyla başlayarak insanların farkına varmasıyla devam eden ve gittikçe genişleyen halkalar bütünüdür. Çocukların belli bir grubun işlevsel üyesi oldukları ve grubun ortak değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir. Sosyal davranışları çocuk, ebeveyn, kardeş, yaşıtlar, öğretmen ve çevresindeki diğer insanlarla olan etkileşimi sonucunda kazanır (Feyman, 2006).

Sosyal gelişme kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründe başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesi olarak tanımlanır (Yavuzer, 2012, s. 46). Sosyal gelişim, bireyin doğumundan başlayıp yetişkin oluncaya kadar başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği, ilgi duyduğu davranışların tümüdür. Çocuğun içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi ve toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması, onun sosyalleşmesidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Çocuğun insanlarla yaşadığı etkileşimler onun sosyal dünyaya katılımını sağlar. Bu süreç içinde çocuk önce yakın çevresindeki kişileri tanımakta, ardından da farklı sosyal gruplar ve kurallarla karşılaşmaktadır (Kotil, 2010).

Çocuğun sosyalleşmesi öncelikle aile içinde gerçekleşmektedir. Çocuğun ilk yıllarındaki sosyal ve duygusal gelişimi bireyin daha sonraki yıllardaki sosyal ve duygusal davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Başkalarını gözlemleyerek ve onların yaptığını yaparak davranış biçimleri kazanan çocuk için, ana-babanın onunla kurduğu iletişim ve eğitiminde izlenen tutum, çocuğun yaşayacakları sosyal ilişkinin boyutunu önemli ölçüde şekillendirecektir. Güvenli, sıcak bir aile ortamında sevgiyle büyüyen çocuk, toplumun değer normlarını ve günlük yaşamla ilgili bilgi-becerileri aile ortamında kazanmaktadır. Son yıllarda çocuğa ve okul öncesi eğitime verilen önemin artmasıyla çocuğun ikinci sosyal ortamı erken yaşlarda okul öncesi eğitim kurumları olmuştur (Özgülük, 2006). Okul öncesi dönemde verilen eğitim, çocuğun sosyal becerileri kazanması açısından büyük bir öneme sahiptir. Sosyalleşme becerisinin kazandırılması için çocuk okul dışarısında da farklı aktivitelere yönlendirilmeli, alışveriş yapma, sinema ve tiyatroya gitme, arkadaşlarıyla vakit geçirme gibi etkinliklerde bulunması için fırsat sunulmalıdır (Pekdoğan, 2011).

Çocuk doğduğu andan itibaren, içinde bulunduğu çevrenin ona sunduğu imkânlar ile sosyal gelişimini tamamlar. Dünyaya geldiği andan itibaren aile içinde yaşamaya başlayan çocuğun ilk sosyal etkileşimi anne-baba ile olur ve daha sonra aile çevresindeki diğer yakın kişilerle devam eder. Bebeğin fiziki çevresi, çok geçmeden sosyal çevre halini almaya başlar. Mesela annenin bebeğin fiziksel ihtiyaçlarını giderirken, onu okşaması ve konuşması sırasında sosyal çevre şartları da meydana geliyor demektir. Çocuk fiziksel, duygusal, dil yönünden geliştikçe çevresi de genişler. Sosyal etkileşim ile çocuk neleri

yapıp yapmaması gerektiğini, kuralları, gelenekleri ve içinde yaşadığı toplumun değerlerini öğrenir. Özellikle okul öncesi dönemde, sosyal gelişim çocuğun sağlıklı bir kişilik yapısı geliştirmesi ve çevresiyle olumlu bir etkileşim kurabilmesinde önemli rol oynar. Okul öncesi dönemdeki çocukların olumlu sosyal gelişimine etki eden birden çok faktör olmakla birlikte aile ortamı, ebeveynlerin sosyalleştirme davranışları ile çocuğun kendi özellikleri ilk sırada yer alır. Aile içinde başlayan sosyal etkileşim, arkadaş ilişkileri ve okuldaki yaşantılarla devam eder. Yetişkinlik döneminde de iş yaşantısı ile daha farklı bir boyut kazanır. Çocukların aile dışındaki çevre ile etkileşimlerinin artması sosyalizasyon ve okula hazırlığı beraberinde getirir (Çağdaş, 2002, s. 4; Kandır ve Alpan, 2008; Koşay, 2013; Özgür, 1973, s. 43; Özmert, 2006; Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005).

Kişinin sosyal yönden gelişmiş olması içinde bulunduğu toplumun norm ve beklentilerine uygun davranmasını, kendi ihtiyaç ve istekleri ile toplumun istekleri arasında denge kurmasını, duygu ve düşüncelerini yaşadığı kültüre uygun bir biçimde ifade etmesini, iyi ilişkiler kurabilmesini sağlar. Kişinin sosyal gelişim açısından geri kalmış olması ise diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kuramamasına yol açar (Çağdaş, 2002, s. 4).

Bebeğin sosyal ilişkisi ağlayarak başlamaktadır. Zamanla ağlamanın yanına gülme ve konuşma eklenir. Böylece bebeğin iletişim kurma yolu zenginleşir. Anne-babasından ve çevresindeki diğer insanlardan gelen uyaranlara çeşitli tepkiler veren bebek, bu süreçte taklit ederek öğrenir. Bundan dolayı çocuğun kendi kendini ve sosyal ilişkilerini yönetme becerisi kazanmasında anne-babaların ebeveynlik rolleri büyük önem taşımaktadır (Gülay-Ogelman ve Çiftçi-Topaloğlu, 2014).

Bireylerin görece olarak farklı özellikler göstermesiyle birlikte, her bireyin yaş değişkenine göre belli bir gelişim evresine ulaştığı kabul edilmektedir (Kandır ve Alpan, 2008).

2.3.1.1. Birinci Ayda Sosyal Gelişim

Yeni doğan bebekler haz veren uyarılara bedenlerini gevşeterek, cıvıldaama sesleri çıkartarak, gülerken tepkide bulunurlar. Bebek haz vermeyen uyarılara karşı ise aniden bağırarak, ağlayarak, beden pozisyonunu değiştirerek tepki gösterir (Cirhinlioğlu, 2010, s. 126). Bebek güvenlik gereksinimini gidermek için anneye dokunmak ve annenin varlığını, sıcaklığını duyumsamak ister. Bebeğin varlığını sürdürmek için anneye duyduğu

gereksinim anneye bağımlılık olarak adlandırılır. Ve bebeklerin annelerine olan bağılılığı, yaşamın başlangıcında görülen ilk sosyal davranıştır. Yeni doğmuş bebeğin annesine olan bağılılığı; ona yakın olması, sarılması ve anneyi devamlı olarak gözlemesi ile açık bir şekilde izlenebilir (Güenalp, 2007; Yavuzer, 1998, s. 22). Birinci ayda bebekler kendiliğinden gülümserler ve dokunsal uyarana tepki veriler (MEB, 2013d, s. 76).

2.3.1.2. İkinci Ayda Sosyal Gelişim

İlk iki ay süresince bebek görüş alanında olan veya kendisini kucağına alan herkese benzer tepkiler geliştirir. Seslere duyarlıdır, yüzlere dikkat eder ve ilgi gösterir. Kendisine bakan kimse tarafından kucağa alındığında daha rahat olma ve onun sesini duyduğunda daha farklı biçimde gülümseme gibi tepkilerle o kişiyi tanıdığını gösterir (Yavuzer, 1998, s. 36).

İkinci ayda bebekler başka bebeklerin varlığından haberdar olmayabilirler fakat kendisine bakan yetişkinlerin varlığından haberdardır. İkinci ayın sonunda oyuncak verildiğinde bunu fark ederler ve oyuncak elinde tutarlar. Tanıdığı kimselerin kendisine tebessüm ettiğini gördüklerinde gülümsemeye başlarlar (Özgür, 1973, s. 43). İkinci ayda bebek gülmeye gülücükle karşılık verebilir, ağlama dışında sesler çıkarabilir (Eisenberg, Murkoff ve Hathaway, 1998, s. 128). Bebek ikinci ayda insan yüzüne gülümser (MEB, 2013d, s.76).

2.3.1.3. Üçüncü Ayda Sosyal Gelişim

Üçüncü ayda bebek, farklı jest ve mimiklere tepki verir, sesli güler, tanıdık durumlara tepki verir (MEB, 2013d, s.76). İlk üç ayda bebek; annesini tanır ve sesini ayırt eder. Annesinin dikkatini çekmeye çalışır, annesinin sesine ya da varlığına yönelme, seslenme ve gülümseme tepkileri gösterir. Üçüncü ayda yüksek sesle gülebilir. Dinleme becerisi görülür. Bebek konuşma seslerine ve diğer seslere çeşitli tepkiler gösterir; göz kırpması, kaş çatması gibi. Herhangi bir ses ya da gürültü duyduğunda, başını sesin geldiği tarafa döndürür. Başını kendisiyle konuşan kişinin sesine döndürür ve kendisiyle konuşulduğunda karşılık verici ses çıkartır. Kendisiyle ilgilenildiğinde daha uzun süre uyanık kalır (Cırhinlioğlu, 2010, s. 127; Eisenberg vd., 1998, s. 150; Özgür, 1973, s. 44).

2.3.1.4. Dördüncü ve Altıncı Aylar Arasında Sosyal Gelişim

Üçüncü ve dördüncü aylar arasında bebekler büyük değişiklikler geçirirler. Daha uzun süre uyanık kalırlar. Uyanık oldukları sürede diğer insanlara gülücük gönderir, oyun oynar sohbetlerine karşılık verirler ve sosyal hayatın tadını çıkarırlar (Pope, 2003, s. 96) Dördüncü ayda bebek daha uzun süre yalnız oynayabilir, sosyalleşmeyi başlatmak için sesler çıkarabilir (Curtis ve Schuler, 2009, s. 218). Dördüncü ayda farklı yüz ifadelerine tepki vermeye başlayan bebek, beşinci ayda yumuşak sese ve gülümseyen yüze gülme, mutlu sesler çıkarma gibi davranışlarla tepki verir. Beşinci ayda bebek sadece gülümseme ile karşılık vermekle kalmaz, azarlama karşısında ağlamaya da başlar. Altıncı ayda kucağa alınmak ister ve tanıdığı kişi kucağa aldığı anda ona sarılır (MEB, 2013d, s. 76; Özgür, 1973, s. 44).

Dört-altı aylık bebekler sosyal temas kurmak için gülümserler. Karşılıklı ilişkilerde güler, insan seslerine ve yüzlerine gülümser. Kucağa alınmaktan hoşlanır. Tanıdık olan ve olmayan yetişkinleri ayırt eder. Tanıdığın kucağına gitmek için kollarını kaldırır ya da sallar. Anne babasına sarılarak sevgisini gösterir. Yabancılarından ise çekinmeye başlar (Cirhinlioğlu, 2010, s. 128, 129). Yavuzer (1998, s. 62)'e göre ise bebek altıncı ayda yabancılara karşı hafif bir utangaçlık ve çekingenlik gösterse de, yaklaşık sekizinci aydan itibaren aşırı bir çekingenlik sergiler. Bu dönemde bebek, büyüklerin yüz ifadelerinden azarlandığını ya da sevildiğini anlar. Kendisiyle oynandığında eğlenir ve mutlu olur, kendisiyle konuşulunca ağlamayı keser. Azarlandığında ise yüz ifadesini değiştirir (Cirhinlioğlu, 2010, s. 129). Sosyal gelişimde akranlara ilgi gösterme altıncı aydan itibaren başlamaktadır. Başka çocuklarla karşılaşınca onlara doğru atılma, gülümseme, gıgıldama ya da onlardan çekinme davranışı gösterir (Cirhinlioğlu, 2010, s. 129; MEB, 2013d, s. 74).

Çocuk başka çocuklarla karşılaştığında ilgi ve ilişkiler baş gösterir. Bu ilgi ve ilişkiler çocuktan çocuca değişiklik gösterir. Kimisi hiç ilgilenmezken, kimisi de büyük bir ilgi gösterebilir (Özgür, 1973, s. 44).

2.3.1.5. Yedinci ve Dokuzuncu Aylar Arasında Sosyal Gelişim

7.-9. aylarda bebek tek bir kişiye bağlanır. Bu dönemde bebek anneden ayrı kalmaya karşı çıkar. Bebeğin verdiği bu tepkiye 'ayrılık endişesi' denir ve kuvvetli bir bağın kanıtıdır

(Cirhinlioğlu, 2010, s. 131; Yavuzer, 1998, s. 77). Bu dönemde bebek kendini tanır. Kendisi dışındaki dünyayı fark eder. Yetişkinleri çocuklardan ayırt edebilmektedir. Birçok sesi taklit edebilir. Oyuna katılır, kendisiyle oynayan kişiye eşlik eder, başkalarının oyununa ilgi gösterir, tercih ettiği oyuncakla oynar, oyuncağıyla kavga edebilir, korktuğu zaman oyunu bırakır. Müzik dinlemekten hoşlanmaktadır. Dinlediği müziğin özelliğine göre farklı tepkiler verir, müzik sesine sallanır. Sözel isteklere tepki gösterir; ‘hayır’ı anlar, ismini duyunca döner. Alkışlandığı zaman yaptığı hareketi tekrarlar (Cirhinlioğlu, 2010, s. 130-131; MEB, 2013d, s. 80-84; Özgür, 1973, s. 44).

2.3.1.6. Onuncu ve On İkinci Aylar Arasında Sosyal Gelişim

Onuncu ayda bebek kişi ve oyuncak tercihi yapar. Ses çıkaran nesnelerle ve oyuncaklarla oynamaktan hoşlanmaktadır. Basit el ve parmak oyunları oynar. On birinci ayda bebek duygularını ses, jest ve mimiklerle ifade eder. Oynadığı oyunlarda taklitleri kullanır (MEB, 2013d, s. 84). On ikinci ayda bağımsız hareket etmek ister, hoşuna giden hareketleri tekrar tekrar yapar ve başkalarının ilgi gösterdiği davranışları tekrar eder. On iki aylık bebekler bir araya getirildikleri zaman birbirlerine bakma, yaklaşma ve ses çıkarma yoluyla etkileşime girerler (MEB, 2013d, s. 74-84).

2.3.1.7. Bir Yaş ile İki Yaş Arasında Sosyal Gelişim

Bir yaşında çocuk “Allah’a ısmarladık” manasında jestler yapabilir, yetişkinin ilgi duyduğu eşya veya hayvanlara ilgi duyabilir (Özgür, 1973, s. 44). Bir yaşından itibaren çocuk toplantılardan zevk alır, sohbetleri dinler, söz aralarında sesler çıkarır. Anlamli bir veya iki sözcük söyleyebilir, sorular sorar, dolayli yollarla teşekkür edebilir ve ‘hayır’ denildiğinde yapacaklarından vazgeçebilir (Yavuzer, 1998, s. 95).

Bir yaşından iki yaşına kadar çocuk; kendi isteklerinin yapılması için ısrar eder, yeni karşılaştığı durumlarda duygularını ifade eden sesler çıkarır, başkasının duygularını anlamak için yüzüne bakar, bağımsız davranışlar gösterir, akranlarına ilgi gösterir, başkalarının duygusal ifadelerini taklit eder, ilgi çekmek için çeşitli davranışlar gösterir, aynı mekânda diğer çocuklarla etkileşime girmeden oyun oynar, yetişkinle etkileşimli oyun oynar, sosyal iletişim kalıplarını kullanır. On sekiz aydan iki yaşına kadar sözel olmayan,

daha çok zıplama, koşma gibi birbirlerinin davranışlarını taklit ederek ortaya çıkan “akranla oyun” gözlemlenir. İkinci yılın sonuna doğru sembolik oyunlar gözlemlenir. Bu dönemde akranlarıyla çeşitli şekillerde etkileşim gözlenirse de paylaşma henüz istendik düzeyde değildir (MEB, 2013d, s. 74, 88).

Yaşamın ikinci yılında çocuklar aşırı bağımlılık ile bağımsızlık arasında değişen davranışlar göstermektedirler. Yetişkinine vurarak, yetişkini çekiştirerek, ağlayarak, kuralları reddederek dikkat çekme davranışları sergileyebilirler. Engellendikleri zaman karşı çıkar ve söz dinlemezler (MEB, 2013d, s. 74; Yavuzer, 1998, s. 138). Kendi varlığını anne babaya kabul ettirmek için olumsuz ve tepkisel davranışlar gösterebilirler ve engellendiklerinde öfke nöbeti geçirebilirler (Cirhinlioğlu 2010, s. 137).

2.3.1.8. İki Yaş ile Üç Yaş Arasında Sosyal Gelişim

İki-İki buçuk yaşlarında çocuk cinsiyetini bilir ve basit kurallara uyabilir. İki buçuk yaşında sevdiği kişileri taklit ederek rol ağırlıklı dramatik oyunları oynamaya başlar. İki buçuk-üç yaş arasında çocuk isteklerinin ertelenmesini kabullenir. Bu dönemde grupta şarkı söyleyebilir, dans edebilir (MEB, 2013d, s. 74-92).

İki yaş ile beş yaş arasındaki çocuklarda sosyal davranışlar yıldan yıla gelişim gösterir. Arkadaşlık ve dostluklar başlayabilir. Akranlarla ve yetişkinlerle iş birliği yapabilirler (Özgür, 1973, s. 44).

Üç yaş çocuğu hem kendi cinsiyetini, hem diğer çocukların cinsiyetini bilir. Yaşını bilir. Artık daha bağımsızdır, anne babasından kolayca ayrılabilir (Cirhinlioğlu, 2010, s. 137). Üçüncü yaşta çocuk yaşatlarını ve yetişkinleri taklit eder, onların söz ve davranışlarını taklit etmekten hoşlanır. Günlük yaşantısında gözlemlediği yaşantı ya da kişileri oyunlarına yansıtır. Bu durum çocuğun insan ilişkilerinin önemini kavramasını ve sosyalleşmesini kolaylaştırır (Çağdaş, 2002, s. 35). Bu dönemde çocuk paralel oyun oynar. Daha küçük yaştaki çocuklara göre daha fazla işbirliği içinde olsa da, nesneleri paylaşmada ve sırasını beklemede güçlük gösterir. Bunun yanı sıra iyi problem çözme yeteneği yoktur. Sosyal bir durumu çözmek için yardıma ihtiyaç duyar. Sosyal bir durumun sonuçlarından dolayı mutsuz olursa, ağlama, itme, vurma ve parmak emme davranışları gösterebilir (Cirhinlioğlu, 2010, s. 138).

2.3.1.9. Üç Yaş ile Dört Yaş Arasında Sosyal Gelişim

Üç-dört yaş arasında çocuk kendisi ile ilgili sorulara cevap verir. Grup oyunlarına katılır. Sıraya girer ve sırasını bekler. Nezaket sözcüklerini kullanabilir. Bu dönemde duygularını ifade etmenin yanı sıra başkalarının duygusal ifadelerini de fark eder. Kendisine ait nesneleri paylaşır. Yetişkin denetiminde kurallara uyar, gerektiğinde izin ister (MEB, 2013a, s. 27). Dört yaş çocuğu kardeşlerine ilgi gösterir ve sevgiyle yaklaşır (Yavuzer, 1998, s. 208). İki yaşından sonra bazı çocukların kendi yaptıkları ile akranlarının yaptıklarını kıyasladıklarını görmek mümkündür. Dört yaşında rekabet daha da belirginleşir. Rekabetin fazla olması ise sosyal uyumu bozabilir (Çağdaş, 2002, s. 37).

Dört yaş ve sonrasında çocuk duyguları hakkında bilgi sahibi oldukça başkalarıyla iyi ilişkiler kurmakta zorlanmaz (Feyman, 2006).

2.3.1.10. Dört Yaş ile Beş Yaş Arasında Sosyal Gelişim

Dört-beş yaş arasında çocuk başkalarının duygu durumlarına uygun tepkiler verir. Yetişkin ya da akran liderliğine uyum gösterir. Sosyal problemleri çözme konusunda çaba gösterir, başkalarına yardım etmekte isteklidir (MEB, 2013a, s.27).

Dört-beş yaş arasında çocuğun bağımsız hareket etme isteği önem kazanmaktadır. Bu dönemde çocuk kendi cinsiyetinden arkadaşları tercih eder, rol oynama, sıra bekleme, paylaşma, kurallara uyma gibi sosyal davranışlar gösterir. Liderlik becerileri gelişir. Oyunlarda kurallara uyması gerektiğini ve dürüst olması gerektiğini anlar (Feyman, 2006). Beş yaş çocuğu grup oyunlarını tercih eder, arkadaşlarını kendisi seçer. Yetişkinler ya da kendisinden küçükler yerine yaşlılarıyla birlikte olmaktan hoşlanır. Toplumun istek ve beklentilerine uygun davranmak beş yaşın en belirgin özelliklerindendir. Bir şeyi almak veya yapmak isteğinde izin ister. Kendisinden küçük çocuklara ve hayvanlara karşı da sevecen ve koruyucu bir yaklaşım sergiler. Sıkıntı içinde olan arkadaşlarının duygularını paylaşmaya ve onları rahatlatmaya çalışır (Yavuzer, 1998, s. 220; Çağdaş, 2002, s. 40). Beş yaş çocuğu günlük yaşamda birçok işi kendi başına yapabilmekte ve böylece bağımsızlığı artmaktadır. Yetişkin desteğine artık daha az ihtiyaç duymaktadır. Yardım isteyebilir ve kendinden küçüklere yardım etmeye isteklidir (Kotil, 2010). Bu yaşta sofrayı kurma ve odasını toplama gibi işlerin verilmesi çocukta sorumluluk duygusunu geliştirir.

Sorumluluk duygusunun gelişmesi ise sosyal uyum için oldukça önemli bir faktördür (Çağdaş, 2002, s. 39).

2.3.1.11. Beş Yaş ile Altı Yaş Arasında Sosyal Gelişim

Beş-altı yaş aralığında ise, çocuk kurallara uyar ve gerektiğinde kuralları başkalarına açıklayabilir. Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar. Yeni tanıştığı kişilerle kolay iletişim kurar. Gerektiğinde liderliği üstlenir (MEB, 2013a, s. 27).

Beş-altı yaş aralığında çocuk grup oyunlarından hoşlanır, kendi cinsiyetinden arkadaşları ile daha çok vakit geçirir. Dışa dönüktür. Fikirlerini ve önerilerini rahatlıkla ifade eder (Feyman, 2006).

Okul öncesi dönemde çocuklar güven, sevgi ve empatiye muhtaçtırlar. Arkadaşlık ilişkileri kurmakla birlikte, hayali arkadaşları da olabilir. Bazı çocuklar bu dönemde başkalarını hüküm altına alma eğilimi gösterebilirler (Özgür, 1973, s. 45).

2.3.2. Sosyal Uyum

Dünya Sağlık Teşkilatı (WHO) sağlığı; sadece hastalık ve sakatlığın bulunmaması demek olmayıp fiziksel, mental ve sosyal tam bir iyilik hali olarak tanımlamaktadır. Bu tanım sağlığı oluşturan ikinci ve üçüncü öğelerinde varlığına işaret eder. Bu ikinci ve üçüncü öğelere kısaca "psiko-sosyal iyilik hali" denilebilir. Psiko-sosyal sağlık ise; bireyin kendi iç dünyası ile dış dünyasına (sosyal çevresine) başarılı bir uyum (adaptasyon) sağlayabilmesi, yaşama sevinci duyabilmesi, kendisiyle olduğu kadar diğer insanlarla da iyi ilişkiler kurabilmesi ve başarılı beşeri münasebetler kurabilmesidir (Çakmaklı, 2007, s. 83-84). İnsan biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır. Kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler, hem toplumun, hem kültürün, hem de bireyin yapısını etkilemektedir. Birey tüm yaşamı boyunca çevresine uyum sağlama çabası içindedir. Bu uyum çabası doğumdan başlayarak bir gelişim gösterir (Yavuzer, 2012, s. 46).

Sosyal yaşamın kendine göre uyulması gereken normlardan, gruplardan, örgütlerden ve hiyerarşik ilişkilerden oluşan, toplumdan topluma değişim gösteren bir yapısı vardır. Her toplumun kendine has bir görünüşü, yaşayış biçimi ve düzeni vardır. Bireylerden toplumsal

yapının içinde yer almaları için bir takım sosyal davranışlara uymaları beklenmektedir. Çocukların sosyal gelişiminde yaşama uyum sağlaması ayrı bir öneme sahiptir (Ayvalı, 2012; Kapıkıran, Bora-İvrendi ve Adak, 2006).

Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri toplumsallaşma sürecidir. Bu süreç doğumdan hemen sonra başlayıp bir insanın yaşamı boyunca sürmesine karşın etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde özellikle belirgin hale gelir. Bunlar arasında, ebeveyn-çocuk, çocuk-kardeşler, çocuk-yaşlılar arası etkileşimler vardır. Çocukların içinde yetiştikleri aile tipi onların yaşayacakları toplumsal ilişki türünü ve sayısını büyük ölçüde belirler (Güenalp, 2007).

Bireyin diğer insanlarla uyumlu ve tutarlı ilişkiler kurması için, öncelikle kendisiyle uyumlu ve tutarlı olması gerekmektedir. Bunun için birey, bebeklik döneminden itibaren uygun yaşantısal deneyimler geçirmelidir. Bu durum, kişinin temel gereksinim ve beklentilerinin doğru biçimde karşılanmasına bağlıdır (Güenalp, 2007).

Psikologlar uyum konusunda çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Bazı psikologlara göre iyi uyum sosyal normlara göre yaşamayı becerebilmektir. Diğer bazı psikologlara göre ise uyumlu olmayı reddetmek çoğu kez sağlıklı birey olmanın işaretidir. Eğer toplumun standartlarını gözü kapalı olarak kabul edersek, olayları bağımsız olarak yargılamamış oluruz. Sağlıklı uyumu gerçekleştirmiş insanlar uyma ve uymama, kendini kontrol etme ile içinden geldiği gibi davranma arasında denge kurarak durumlar değiştikçe yeniliklere uyum sağlama esnekliğini öğrenmiştir (Altuğ, 2005, s. 7-8).

Birey toplumsallaşma yolunda kimi zaman çevresine itaat etmekte, kimi zaman özdeşim kurmakta kimi zaman ise benimseme yolunu tercih etmektedir. Hiçbir zaman bu uyum sürecinde tek bir yol izlenmez. Birey zaman ve şartlara göre kendi davranış bütünlüğüne uygun olarak yaşamını organize eder (Ayvalı, 2012).

Uyumluluk ne kadar normal ise geçici nitelikteki uyumsuzluk da o kadar normaldir. Çünkü uyumlu çocuk diye nitelendirilen çocuklar dahi çoğu kez söz dinlemezler, konulan kurallara uymazlar. Piaget'in araştırmaları, bu dönem çocukları konuşma yeteneğine sahip olmakla birlikte başkalarıyla gerçek anlamda iletişim kuramadıklarını göstermektedir. Çünkü çocuk, birisiyle konuşurken karşısındakinin bakış açısını önceden takınabilmek ve karşısındakinin kendi söylediklerine ne cevap vereceğini tahmin edebilmekte güçlük çeker ve bu yetersizlik 7-8 yaşlarına kadar devam eder (Atiker, 2006).

Çocuğun toplum içinde yer alma sürecine “sosyalleşme” denilmektedir. Çocuğun sosyalleşme sürecinde; yaşamı sürdürebilme, kişiler arası ilişkileri yürütebilme ve sosyal olaylarla ilgili problemleri çözebilme gibi sosyal becerileri kazanması gerekmektedir. Özellikle yirmi birinci yüzyılda bilim alanında meydana gelen hızlı değişim toplumsal yaşamı, toplumsal yaşamdaki değişim de bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetenekleri etkilemiştir. Bu hızlı değişim içerisinde toplumsal yaşamın bir gereği olarak hem akademik başarıda hem de kişiler arası ilişkilerde bilgi ve deneyimin yanında sosyal becerilere sahip olmak da önem kazanmıştır. Yetkinlik için sosyalleşme gereklidir (Kağıtçıbaşı, 2010, s. 90; Günindi, 2010).

İnsanın sosyal bir yapıya sahip olması sosyal ilişkiye eğilimini sağlar. Sosyalleşme doğumla başlayıp sosyal beceriler yoluyla şekillenir. İnsan çevresiyle sürekli iletişim halinde olduğu için, hayatının her döneminde sosyal beceriler hayati bir öneme sahiptir (Aksoy ve Baran, 2010).

Çocuklar yaşadıkları toplumun kurallarını bilmezler. Paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, duygu ve düşüncelerini yaşadığı kültürün uygun gördüğü şekilde ifade etme sonradan öğrenilir. Toplu yaşamak ve topluma uyum sağlamak için bu davranışların öğrenilmesi gerekir (Çağdaş, 2002, s. 9).

İnsan doğduğu andan itibaren kendisini sosyal bir yaşamın içerisinde bulmakta ve içine girdiği bu sosyal-kültürel ortama uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu uyum çabası doğumdan başlayarak gelişim gösterir. Çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal ve duygusal gelişimlerinin de temeli büyük oranda ilk yıllarda atılır. Bu nedenle erken çocukluk dönemi, sosyal becerilerin kazanılmasında yaşamın en kritik dönemidir (Günindi, 2010).

Birey tüm yaşamı boyunca çevresine uyum sağlama çabası göstermekte ve uyum sürecinde, bireyin içinde bulunduğu toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel büyük etkisi olmaktadır (Yavuzer, 2012, s. 46). Doğumdan itibaren bir sosyal gelişim süreci içine giren birey, başta ailesi olmak üzere çevresinden toplumsal normları, sosyal becerileri ve olumsuz sosyal davranışları öğrenerek uyum davranışı gösterir. Ancak birey belli bir yaşa gelerek okula başladığında ise uyması, uyum sağlaması gereken yeni durumlarla karşılaşır. Okula başlayana kadar geçen süreçte bir takım sosyal normların öğrenilmesine karşın; okul hayatında daha yoğun akran ilişkileri, başta öğretmen olmak üzere personelle olan ilişkiler,

okul yapısının gerektirdiği kural ve sorumluluklar bireyin karşısına çıkar. Okul öncesi dönemde birey, bir yandan bu yeni yaşantılara uyum sağlarken, bir yandan da bu yaşantılarla sosyal yeterlilik kazanmaktadır. Bireyin doğumundan itibaren toplum üyeliğini kazanmasında ki tüm safhaları içeren sosyalleşme sürecinin önemli bir unsuru örgün eğitim kurumlarıdır. Bu süreçte toplumsal değer ve normların kazandırılması önemli eğitsel fonksiyondur (Doğan, 2005).

Öğrencilerin akademik beceri ve mesleki gelişimlerine yardımcı olmak kadar kişisel ve sosyal çevreye uyumları için gerekli beceri geliştirmelerini sağlamak da eğitimin amacıdır (Şahin, 2011). Kişilik gelişiminin büyük oranda tamamlandığı bilinen erken çocukluk döneminde uygun olmayan sosyal davranışların önlenmemesi ve bireylerin uyum sorunu yaşamaları; yetişkinlikte kalıcı davranış problemlerine, olumsuz ve saldırgan davranışların görülmesine, sosyal çevresiyle olan sosyal etkileşiminin olumsuz olarak etkilenmesine neden olabilmektedir (Taner-Derman ve Başal, 2013; Ural, Güven, Sezer, Efe-Azkeskin ve Yılmaz, 2015; Yaşar-Ekici, 2014).

Türk Milli Eğitim sistemi öğrencileri sadece bilgi ile donatmayı değil, sosyal uyumunu kolaylaştırmayı, toplumun beklentileri yönünde sosyal kazanım ve becerilerle gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (MEB, 2006, s. 51). Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren içinde oldukları güvenli aile ortamından ilk olarak okul öncesi eğitimi için ayrılırlar. Çocukların yeni ortama alışma sürecinde rol oynayan birçok faktör vardır. Bu faktörlerin en önemlileri; öğretmen, akran ilişkileri, ebeveyn tutumlarıdır. Bunların yanı sıra okulun fiziki yapısı, çevre koşulları vb. faktörler de okula uyum sürecini etkilemektedir. Bu faktörlerin etkisiyle bazı çocuklar okula daha çabuk uyum sağlar ve “uyumlu çocuk” olarak tanımlanır. Buna karşın bazı çocuklar ise uyum sorunları ile karşılaşabilmekte ve hayatlarının uzun bir dönemini alacak okul yıllarının daha başında “uyumsuz çocuk” olarak tanımlanabilmektedirler. Uyum sorunu yaşayan öğrenciler ağlama, etkinliklere katılmama, annesinden ayrılmayı istememe ve sınıfta annesini yanında isteme gibi davranışlar sergileyebilmektedirler (Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014; Gülay, 2011a).

Okul birey için sosyal beceri ve sosyal kazanımların öğrenildiği bir yer olmakla birlikte, okula uyum da bireyin önceki yaşantılarına bağlı olarak kişiden kişiye farklılık gösteren bir süreçtir. Ülkemizde okul öncesi eğitime ve 1. sınıfa başlayacak olan çocuklar, uyum

programı kapsamında eğitim öğretime bir hafta önce başlamaktadırlar. Bu uygulama çocukların okula uyum ihtiyacına işaret eder.

Değişim, insanların hayatlarında önemli bir yer tutar. İnsan içinde bulunduğu, yaşadığı koşullardan farklı durum ve olaylarla karşılaşınca bir geçiş süreci yaşar. Bunun süresini kişinin değişime göstereceği tepki yani deyişle değişmeye hazır oluşu ve istekliliği, yaşadığı çevre, bu çevredeki insanların tutumları, değerleri gibi bazı etkenler belirler. Bütün bu etkenler birbiriyle olumlu etkileştiğinde kişi değişim göstererek gelişme kaydeder, bulunduğu noktadan ilerisine bir adım atmış olur (Yalman, 2007).

Aileden sonraki ilk sosyal etkileşim alanı genellikle okul olmaktadır (Kaya, 2014). Okula başlayan çocuğun gerçekleştirmesi gereken ilk görevi ise uyum sağlayabilmektir. Okula başlama farklı ve yeni deneyimleri içermesi açısından heyecan verici bir süreçtir. Okul öncesi dönem çocukları, okul uyumu sürecini ilk kez yaşarlar. Bu ilk deneyim hem okul öncesi eğitim sürecini hem de ilköğretim dönemini etkisi altına alabilmektedir. Okula uyumun sağlanması için sosyal beceriler gibi farklı unsurlara ihtiyaç vardır (Erkan, 2011; Gülay, 2011b).

Bir okul öncesi kurumuna başladıklarında çocuklar; bilmedikleri bir ortama uyum sağlama, anne babadan veya bakıcısından ayrılma, akranlarıyla pek çok şeyi paylaşma, okulda ve evde farklı tutumlarla karşılaşma gibi durumlarla baş etmek durumunda kalmaktadırlar. Yaşamlarındaki bu değişiklikler, hafif güçlükten ağır uyum zorluğuna doğru değişen oranlarda soruna sebep olma potansiyeline sahiptir (Türküm, 2013, s. 137).

Okul uyumu, okul başarısı, sosyal etki ve sosyal davranışlarla ilişkili çok boyutlu bir kavramdır. Okul uyumu, çocukların okul ortamındaki başarı, ilgi ve rahatlık düzeyleri ile şekillenir. Okul uyumunda, akranların, anne-babaların ve öğretmenlerin önemli etkileri vardır. Okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk arasındaki olumlu ilişki, okul uyumu ve yeterliliğini etkilemektedir. Öğretmenlerle ilişkilerin, akranlarla ilişkilere kıyasla çocukların davranışları üzerindeki etkileri daha fazladır (Önder ve Gülay, 2010). İlkokula hazırlanırken çocuk; bilişsel açıdan donanımlı, sosyal, duygusal açıdan deneyimli ve uyumlu olmalıdır. Aynı zamanda gerçekçi ve olumlu bir benlik algısı da geliştirmiş olabilmelidir (Kuru-Turaşlı ve Zembat, 2013). Çocuğun okula sosyal ve duygusal açıdan uyumlu olması gelecek yıllardaki akademik başarısını etkilemektedir (Ensar ve Keskin, 2014).

Okula başlangıçta okula uyum sorunlarının tespit edilmesi olası çözüm yolları üretmenin ön şartıdır. Okula uyum sorunlarının çözülmemesi çocuğun ileriki akademik ve sosyal performansını tehlikeye sokar (Seven, 2011). Öğretmenlere göre, çocuğun okulun ilk açıldığı günler uyum sorunu yaşamasının başlıca nedenleri çocuğun ailesinden, annesinden, evinden ilk kez ayrılması ve okula ilk kez başlamasıdır. Bu süreç çocuğun hem ailesinden ve evinden ayrılması, hem de daha önceden tanımadığı bir ortam olarak okula başlaması iki yönlü bir “ilkler süreci” yaşamasına neden olur (Başaran vd., 2014).

Okula uyum sağlanmasında ilk karşılaşılan engel okul fobisi olmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun okul fobisi yaşamasının farklı nedenleri olabilir. Yavuzer (1998, s. 176) diğer fobilerde olduğu gibi okula girdikten sonra oluşan korkularda da psikolojik etkenlerin, yapısal etkenlerden daha önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir.

Araştırmalar okula gitmeyi reddetmenin gidilen ortamdan hoşlanmamak olmadığını, asıl sorunun okula gitme sürecinin meydana getirdiği katlanılmaz kaygılar olduğunu göstermektedir (Yavuzer, 2003, s. 114). Okula gitmek istememenin ilk nedeni ayrı kalmanın getirdiği mutsuzluk olabilir. Bu durum daha çok oyun grubundan ve anaokulu deneyiminden yoksun, tek çocuklarda görülmektedir (Yavuzer, 2000, s. 92). Bunun yanı sıra çocuğun değişim ve yeniliklerle baş etme ihtiyacı da güçlüğe sebebiyet veren bir faktördür. Okulda; sınıfını bulma, yabancılarla tanışma, yemek için nereye gitmesi gerektiğini keşfetme, ellerini yıkayacağı yeri bulma, okul kurallarını öğrenme, kişisel disiplin geliştirme, grup projelerinde yer alma derslerin getirdiği yeni zihinsel beklentilere cevap verme gibi yeni deneyimler söz konusudur. Bu deneyimler çocuk için ürkütücü olabilir (Yavuzer, 2000, s. 94). Okulun çocuk tarafından sevilmesi ve cazip bulunması ya da çocuğun okuldan nefret edip okul sendromu yaşamasında öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenin çocukla ilk karşılaştığı gün çok önemlidir (Kırkincioğlu, 2003, s. 56).

Çocuğun zamanı ayırt edebilmesi uzun sürede ve yavaş gerçekleşir. Çocuklar ancak ilkokul ikinci sınıfa geldiklerinde belirli zaman dilimlerinin birbiriyle nasıl ilintili olduğunu anlarlar (Ryan, 2003, s.11). Çocukların zaman dilimlerini tam olarak anlamlandıramamaları, okulda kalınacak süre ve çocuğun ailenin yanına döneceği süre ile ilgili endişeler de okula uyumu zorlaştırabilir.

Okulda zarar verici davranışlara maruz kalmakta bir diğer faktördür. Bu durum her yaş düzeyinde görülebilir. Okula yeni başlayan bir çocuk ise böyle bir durumda çok daha savunmasızdır (Yavuzer, 2000, s. 98).

2.3.3. Okul Öncesi Dönemde Kazandırılacak Bazı Sosyal Davranışlar

Okul öncesi dönemde kazandırılacak sosyal davranışlardan kurallara uyma, işbirliği yapma, alınan kararlara katılma, paylaşma ve sorumluluk üstlenme alt başlıklar halinde açıklanacaktır.

2.3.3.1. Kurallara Uyma

Birey, toplumun kurallarına uyduğu sürece topluma uyum sağlayabilir ve toplumun üyesi olabilir. Kurallara uyma, çocuğun doğuştan getirdiği bir davranış olmayıp sonradan öğrenilir. Çocuk bu davranışı somut olarak ilk kez oyun içinde öğrenmeye başlamaktadır. Çocuk toplum kurallarını, oyun yoluyla kolay ve zararsız bir biçimde öğrenmektedir. Çocuk oyun sırasında sadece kurallara uyma davranışını öğrenmekle kalmaz, kurallara uyma zorunluluğunu da öğrenmiş olur (Yaşar, 2009, s. 146).

2.3.3.2. İş Birliği Yapma

İş birliği yapma, bireyin, ortak amaçlar ve çıkarlar doğrultusunda başkalarıyla bilgi, beceri ve emeğini birleştirerek çaba göstermesidir. Başkalarıyla işbirliği yapma ve çalışma yeteneği, üst düzeyde sosyalleşmiş toplumlar için en gerekli becerilerdendir. Çocukların bu özelliği, birçok öğrenmenin meydana geldiği akran gruplarında kazanabilmesi için yetişkinlerin yardımı gerekmektedir Bireyin, iş birliği yapma davranışını kazanması, topluma daha kolay uyum sağlaması ve gelecekte toplumda üstleneceği görev ve sorumlulukları etkili bir biçimde yerine getirebilmesi bakımından son derece önemli bir kazanımdır (Senemoğlu, 1994; Yaşar, 2009, s. 147).

2.3.3.3. Alınan Kararlara Katılma

Alınan kararlara katılma, özellikle demokrasi ile yönetilen toplumlarda en gerekli ve en temel davranışlardandır. Çünkü demokrasinin benimsendiği toplumlarda bireyler ister yönetsinler ister yönetilsinler alınan kararlara doğrudan ya da dolaylı olarak katılmaktadırlar. Çocuk, alınan kararlara katılma davranışını, ilk kez konuşma yeteneğini kazandıktan sonra aile içinde öğrenmeye başlamaktadır. Ailece yaz tatilinin geçirileceği yerin belirlenmesi, ortak kullanım için satın alınacak eşyaların seçilmesi gibi konularda tüm aile bireylerinin görüşlerinin alınması, çocuğun alınan kararlara katılma davranışının gelişmesinde etkili olur (Yaşar, 2009, s. 147). Öğretmenler ve diğer yetişkinler; çocukların davranışları ile ilgili sınırlamaların, düzenlemelerin ve kuralların neden konduğunu anlamlandırmalarına yardım etmelidirler (Senemoğlu, 1994).

2.3.3.4. Paylaşma

Yetişkinlerin tutum ve davranışları, çocuklarda paylaşma davranışının gelişmesinde etkilidir. Çünkü çocuklar büyük ölçüde çevrelerindeki yetişkinleri ya da yaşlılarını model olarak öğrenirler. Örneğin; babanın kendisine ait olan bir şeyi diğer aile bireyleriyle paylaşması, annenin evde yaptığı bir pasta ya da böreği komşularla paylaşması çocuğun paylaşma davranışını kazanmasında etkili olur (Yaşar, 2009, s. 147).

2.3.3.5. Sorumluluk Üstlenme

Çocuk sorumluluk üstlenme davranışını beş yaşından sonra öğrenmeye başlar. Çünkü beşinci yaş daha önceki yaşlara göre çocuğun, yetişkin desteğine daha az gereksinim duyduğu ve sorumluluk üstlenmeye hazır olduğu bir dönemdir (Yaşar, 2009, 149).

2.3.4. Okul Öncesi Dönemde Bazı Uyum ve Davranış Sorunları

Okul öncesi dönemde görülen uyum ve davranış sorunlarından yalan söyleme, öfke, saldırganlık ve zorbalık, çalma ve kıskançlık alt başlıklar halinde açıklanacaktır.

2.3.4.1. Yalan Söyleme

Bir hatayı gizlemek amacıyla gerçeğe uygun olmayan bir girişimde bulunmaktır. Yalan sosyal bir davranış olup amacı başkalarını yanıltmaktır. Yaşamın ilk beş yılında çocuğun yalan söylemesi endişelenecek bir durum değildir. Çocuğun gerçeğe sadık kalması için ısrar edilmemeli, yalan söylendiği kanıtlanmaya çalışılmamalı, çocuk yalan söylediğinde endişe ile karşılanmamalıdır (Sadık, 1999, s. 82).

Uzmanlara göre ilk yalan altı yedi yaş dolaylarında görülür. Çocukların psikolojik gereksinimleri gerçek dışı fikir, bilgi, söz ya da hayallere sığınmasına sebep olabilir. Daha küçük yaşlarda görülen gerçek dışı konuşmalar eğitimsel yanlışlıkların, sosyal ve normal anlam vermenin, kınamanın ve üzüntüyle karşılaşmanın doğurduğu sözde yalanlardır (Sadık, 1999, s. 82; Yavuzer, 2012, s. 249).

Hayal gücü zengin olan bir çocuk kendi gerçeğini yalanlarla ifade edebilir. Duygu, düş ve özlem dünyası yalanlarına yansır (Bilgin-Aydın, 2004, s. 107). Çocuk yalanları ile yetişkin yalanları birbirinden farklıdır. Çocuk yalanlarının derinliği zayıftır. Çocuk davranışının uzak sonuçlarını kestiremez. Yalan söylemek genellikle o an için düşünülmüş bir davranış olarak ortaya çıkar (Kuzucu, 2013, s. 175).

Görünürde yalan bazen oyun niteliği taşımaktadır. Çocuk kendisiyle alakalı olan kişi ya da olaylara ince ayrıntılar katarak bunları süsler. Gerçeğe bir anlamda bağlı kalınabileceği gibi tümüyle başka bir olay da olabilir. Yedi yaş öncesi çocuklarda bu tür uydurmalar sıklıkla görülebilir. Bu uydurmalar zamanla gelişip bir öykü gibi tamamlanabilir. Özellikle tek çocuk ya da kardeşleri kendisinden büyük olan çocuklarda, kendisiyle aynı cinsiyet ve yaşta hayali bir arkadaşı ya da kardeşi olduğu görülebilir. Gerçekle gerçek olmayanın ayırt edilmesinden sonra yalanın devam etmesi ise yalanın temelinde çevreyle olan olumsuz ilişkilere işaret eder (Yavuzer, 2012, s. 249).

Yalanın önüne geçmek için yetişkinler örnek olmalı, fazla baskıdan kaçınılmalı, yalan söyleyen çocuğa aşırı tepki göstermemeli, çocuklardan başaramayacakları şeyler beklenmemelidir. Çocuğa karşı eleştirel ve yargılayıcı olunmamalı, hatalarının bir kısmı görmezden gelinmelidir. (Karataş, 2009, s. 105; Kuzucu, 2013, s. 179).

2.3.4.2. Öfke

Öfke hakkımız olanı alamadığımızda ya da önem verdiğimiz bir insan beklentilerimiz doğrultusunda davranmadığında yaşanan bir duygudur (Kuzucu, 2013, s. 157). Çocuğun başkalarıyla karşılaştırılması, ihtiyaçlarının karşılanmaması, ceza ya da haksızlığa maruz kalması, istismar edilmesi engellenmesi, okul başarısızlığı çocukta öfkeye yol açan sebeplerdendir (Kuzucu, 2013, s. 160). Çocuklar engellendiğinde veya istekleri karşılanmadığında öfkelenir. Öfke çoğunlukla iletişim amaçlı kullanılır. Çocuklar, öfkenin amacına daha iyi hizmet ettiğini ve öfke aracılığıyla amacına daha çabuk ulaştığını deneyimleriyle öğrenerek, bunu alışkanlık haline getirebilirler. Kimi çocuk, çok küçük sorunlar karşısında öfkelenebilir ve bütün zamanını öfkeli ve gergin olarak geçirebilir. Öfke krizleri iki yaş civarında belirginleşmekte ve 5-6 yaşa kadar devam etmektedir (Özbey'den aktaran Andı, 2014).

2.3.4.3. Saldırganlık ve Zorbalık

Saldırganlığın çevrede bulunan kişilere ve nesnelere zarar veren davranış biçimleri olduğu söylenebilir (Çağdaş, 2002, s. 49).

Aşırı geçimsiz, kavgacı, parlamaya hazır, kuralları çiğneyen, büyüklere karşı gelen, öfkeli, cezalardan etkilenmeyen, ilişkileri gergin ve sürtüşmeli, tepkileri ölçsüz olan çocuklar saldırgan çocuklardır. Bir çocuğun saldırgan olarak kabul edilmesi için tüm bu davranışların çocukta sürekli gözlenmesi gerekir. Saldırgan çocuklar ruhsal çatışmaları nedeniyle yaşlılarıyla ve çevreleriyle uyumlu ilişkiler kuramazlar (Sadık, 1999, s. 94). Saldırganlık türleri Tablo 1'deki gibi tanımlanabilir.

Tablo 1. Saldırganlık Türleri

Saldırganlık Türü	Tanım
Sözel saldırganlık	Alay etme, ad takma, sözel sataşma, küfür gibi başkasına özellikle psikolojik olarak zarar veren davranışlar.
Fiziksel saldırganlık	Vurma, itme, ısırma gibi başkasına özellikle fiziksel olarak zarar veren davranışlar.
Tepkisel saldırganlık	Kışkırtılma sonucu gösterilen saldırgan davranışlar, akranlarının sataşmalarına ya da fiziksel saldırılarına tepki olarak gösterilen saldırgan davranışlar.
Nedensiz saldırganlık	Beklenmeyen ya da kışkırtılmadan gösterilen saldırgan davranışlar.
Amaçlı saldırganlık	Oyuncağı alma, oyun alanından arkadaşını uzaklaştırma gibi belli bir amaç için gösterilen saldırgan davranışlar.
Zorbalık	Amacı olmayan, saldırganlık içeren zorba davranışlar.

(Trawick-Smith'den aktaran Diken, 2013, s. 103).

Günlük yaşamda ciddi bir sorun olarak görülen şiddet okullarımızda da giderek büyüyen çok ciddi toplumsal bir problemdir. Zorbalık ve şiddet kavramlarının sıklıkla eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Şiddet; kişilerin fiziksel, duygusal veya sözel olarak veya bunlardan ikisini veya üçünü de içeren biçimde bir veya birden fazla kişinin bir veya birden fazla kişiye zarar vermesini yansıtan kavramdır. Zorbalık ise, bir ya da birden fazla çocuğun kendilerinden fiziksel ve duygusal olarak daha güçsüz olan bir ya da birden fazla akranını sözle veya fiziksel güç kullanarak duygusal veya cinsel içerikle sürekli olarak rahatsız etmesidir (Türküm, 2013, s. 157).

Anne babasının dikkatini olumlu yollarla çekemeyen çocuk, dikkat çekmek için saldırgan davranışlar sergileyebilir. Bazen de saldırganlık kendi varlığını ortaya koyma ya da haklarını koruma isteğinden kaynaklanabilir. Çocuğun dayak yiyor olması, kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisi, saldırgan davranışlarının ödüllendirilmesi ve fizyolojik sorunlar

saldırganlığın sebepleri arasındadır (Çağdaş, 2002, s. 50; Karataş, 2009, s. 102). Saldırganlığın önlenmesi için ebeveyn olumsuz model teşkil etmemeli, çocuk gergin ve sinirliyen onunla tartışılmamalı ve olumlu davranış sergilediğinde çocuk pekiştirilmelidir (Karataş, 2009, s. 103).

2.3.5.4. Çalma

Başkalarına ait bir şeyi izinsiz almaktır (Karataş, 2009, s. 118). Çocukların küçük yaşlarda başkalarına ait olan bir şeyi izinsiz alma davranışı sıkça gözlenebilir. Çocukta mülkiyet kavramı doğuştan yoktur. Çevresinde bulunan, hoşuna giden ya da ihtiyaç duyduğu nesneleri düşünmeden kullanabilir. Beş yaşına kadar çalma olayı bir sorun oluşturmaz. Çocuğun nesnelere sahip olmanın anlamını ve başkalarına ait olan şeyleri alamayacağını öğrenmesi gerekmektedir. Bunun için ise çocuğun kendisine ait eşyaları olması sağlanmalıdır (Sadık, 1999, s. 96; Yavuzer, 2012, s. 256).

Çalma davranışının önüne geçmek için çocuğa bazı isteklerini kontrol etme, mülkiyet kavramı ve başkalarının mülkiyetine saygı duyma öğretilmelidir. Yedi sekiz yaşlarından itibaren düzenli olarak harçlık verilmelidir. Anne ve baba başkalarının hakkına saygı duymada örnek teşkil etmeli, dengeli ve tutarlı bir tutum içinde olmalıdır (Yavuzer, 2012, s. 260).

2.3.5.5. Kıskançlık

Sevilen birinin başkası ile paylaşılmasına katlanamamaktır. Kıskançlığın doğuştan geldiği ileri sürülmektedir. Yaşamın her döneminde görülebildiği gibi çocuklukta biraz daha yoğun yaşanabilir (Karataş, 2009, s. 106).

Küçük çocuklarda paylaşma duygusu gelişmediğinden; kendine ait bir şeyin başkasına verilmesi ya da kısıtlanarak başka biriyle paylaşmak zorunda kalışı çocuğu üzer ve kıskançlığa yol açar (Sadık, 1999, s. 97). Kıskançlık insanı mutsuz eden bir duygudur. Kıskanan çocuk kendisinin herkesten az sevildiğini düşünür. Bu duygunun çok yoğun olması yaşamı etkileyecek davranış problemlerine sebep olabilir (Kuzucu, 2013, s. 121).

Yeni bir kardeş kıskançlığa yol açabilir. Bu durumda bebeğin bakıma muhtaç olduğu anlatılmalı ve çocuk kardeşinden uzaklaştırılmamalıdır (San-Bayhan ve Artan, 2007, s. 235). Büyük çocuk kıskançlıktan dolayı yaptığı davranışlardan dolayı kışkandırılmamalı, hala sevildiği gösterilmelidir (Ulus, 1963, s. 114).

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Öğretmen-Çocuk İlişkileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Birch ve Ladd (1997) anasınıfı çocuklarının öğretmenleri ile olan ilişkileri ile okula uyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 206 çocuk ve öğretmenleri ile yürütülen araştırmada veriler “Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeği”, “Metropolitan Okul Olgunluğu Testi”, “Küçük Çocuklar İçin Yanlızlık ve Sosyal Menuniyetsizlik Anketi”, “Okulu Sevme ve Okuldan Kaçınma Anketi”, “Okul Uyum Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğretmen-çocuk ilişkilerindeki yakınlığın akademik başarıyı ve okul sevgisini olumlu etkilediği görülmüştür.

Pianta, vd. (1997) çocukların anneleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin okul performanslarına ve okul çıktılarına etkisini incelemişlerdir. 4 yaşında olan 55 çocuk araştırma kapsamındadır. Veriler “Öğretmen Çocuk Değerlendirme Ölçeği”, “Boehm Temel Kavramlar Testi” ve “Öğretmen Bağlanma Q-Set” ile toplanmıştır. Sonuçlar aile içindeki ebeveyn-çocuk ilişkisi ne kadar güçlü olursa, okuldaki öğretmen çocuk ilişkisinin de o denli güçlü olacağını göstermiştir.

Kesner (2000) öğretmenin özelliklerinin öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 138 öğretmen ile 903 anasınıfı çocuğu ile yürütülmüştür. Veriler “Öğrenci-öğretmen İlişki Ölçeği” ve “Bağlanma Geçmişi Ölçeği” ile toplanmıştır. Çocukların cinsiyet ve etnik kökenlerinin, öğretmenin cinsiyetinin, etnik kökeninin ve ebeveyni ile yaşadığı bağlanmanın öğretmen-çocuk ilişkisini etkilediği görülmüştür.

Blankemeyer vd. (2002) 1432 çocuk ve öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada, çocukların saldırganlık ve sosyal yeterliliklerinde öğretmen-çocuk ilişkilerinin rolünü araştırmışlardır. Veriler “Kağıt ve Kalem Ölçeği” ve “Çatışma Davranış Anketi” ile toplanmıştır. Okul uyumu ve öğretmenle ilişkilerin kız çocuklar lehine farklılaştığı görülürken, erkek çocukların daha fazla saldırgan davranış sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Beyazkürk (2005) Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler (Banking Time) programının okul öncesinde öğrenci - öğretmen ilişkileri üzerindeki etkisini incelenmiştir. 5 ve 6 yaş grubu herhangi bir engeli olmayan ve tam gün eğitim alan öğrenciler ile öğretmenleri araştırmaya katılmıştır. Çalışmanın deney grubunda 22' si kız 32' si erkek 54 öğrenci ve kontrol grubunda ise 20' si kız, 19' u erkek 39 öğrenci olmak üzere toplam 93 öğrenci ve 8 öğretmen çalışmada yer almıştır. Veriler Yarı Yapılandırılmış Oyun Görüşmesi ve Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ile toplanmıştır. Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler müdahalesinin deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimlerinin deney grubunun lehinde anlamlı düzeyde farklılaştırdığı görülmüştür. Fakat Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler müdahalesinin deney grubundaki öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimlerini anlamlı düzeyde geliştirmediği görülmüştür. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ilişkilerini algılama biçimleri üzerinde cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimleri üzerinde anne eğitimi gruplar arasında anlamlı bir değişime yol açarken, baba eğitimi açısından için gruplar arasında anlamlı bir değişim görülmemiştir.

Baker (2006) öğretmen-çocuk ilişkilerinin okula uyumdaki etkisini incelemiştir. Araştırmada anasınıfına ve ilkokula devam eden 1310 çocuktan veri toplanmıştır. Verilerin toplanmasında “Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Çocuk Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Olumlu öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların okula uyumunda olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Kız çocukların öğretmenleri ile daha yakın ve daha az çatışmalı ilişkileri olduğu görülmüştür.

Kıldan (2008) yapılandırmacı yaklaşıma göre okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerine etkisini incelemiştir. Araştırma Kastamonu ilinde bulunan 44 anaokulu-anasınıfı öğretmeni, 176 okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yas arası çocuk ve 352 (176 anne-176 baba) ebeveyn ile yürütülmüştür.

Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi”, “Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği”, “Öğretmen-Ebeveyn İlişkileri Ölçeği”, “Ebeveyn-Öğretmen İlişkileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Hizmet içi eğitim programının sonucunda Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği son test ortalama puanları arasında anlamlı farkın olmadığını görülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ilişkilerine etkisi; öğretmenin eğitim durumu, deneyim yılı, yaş, mezun oldukları alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ilişkilerine etkisi; çocukların cinsiyetine, yaşlarına ve okul öncesi eğitime başlama yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Emrem (2008) özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve öğrencilerin olumlu öğrenme ortamında etkileşimlerinin rolünü araştırmıştır. Veriler anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda olumlu öğrenme ortamı yaratmada öğrenci-öğretmen etkileşiminin ortalamanın üzerinde olduğu, öğretmen ve öğrencilerin etkileşimi algılamaları konusunda istatistiki bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Buyse vd. (2009) öğretmen-çocuk ilişkileri ve sınıftaki ilişkisel atmosferin, çocukların okula uyumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmada veriler “Öğrenci-Çocuk İlişkisi Ölçeği”, “Çocuk Davranış Ölçeği” ve “Okula uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğretmenle yakın ilişkiler yaşayan anasınıfı çocuklarının okula uyum düzeylerinin daha iyi olduğu, öğretmenle kurulan yakın ilişkilerin az da olsa akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Chong, Huan, Lang-Quek, See-Yeo ve Ang (2010) Singapur’da bulunan 523 tane 8. sınıf öğrencisinin katılımıyla öğretmen-öğrenci ilişkilerinin okul uyumuna bağlı yönlerini incelemiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin belirli nitelikleri ve öğrencilerin okul deneyiminin psikososyal yönlerinin geliştirilmesinde önemli olduğu düşünülen öğretmenin sınıf içindeki kişiler arası davranış özellikleri temel alınarak iki alt grup belirlemiştir. Veriler “Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği (BASC)”, “Öğretmen Etkileşim Anketi (QTI)” ve “İlişki Ağı Envanteri NRI Öğretmen Öğrenci İlişkisi Envanteri (TSRI)” ile toplanmıştır. Öğrencilerin öğretmenlere karşı olan tutumunun öğretmen-öğrenci ilişkisi niteliği ve okulu sevme arasındaki uyumu sağlamada önemli olduğu görülmüştür.

Tok (2011) okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan yansımalarını incelenmiştir. 6 yaş grubu herhangi bir engeli olmayan ve tam gün eğitim alan 38'i kız, 17'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 55 öğrenci ve öğretmenleri örneklem grubunu oluşturmuştur. Veriler Yarı Yapılandırılmış Oyun Görüşmesi, Öğretmen İlişki Görüşme Formu, Öğrenci Gözlem Formu, Öğretmen Etkileşim Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada çocukların öğretmenleri ile kurdukları ilişkiyi algılama biçimlerinin, ilişki içinde gözlenen davranışlarına yansıdığı görülürken, öğretmenlerin çocuklarla kurduğu ilişkiyi algılama biçimi ile ilişki içinde gözlenen davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğretmenin çocukla kurduğu ilişkiyi algılama biçimi ile çocuğun öğretmeniyle kurduğu ilişkiyi algılama biçiminin aynı olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ilişkilerini algılama biçimleri üzerinde etkili bir değişken olmayıp, öğretmenlerin ilişkiye yönelik davranışları üzerinde de etkili olmamasına rağmen çocukların ilişkiye yönelik davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimleri ve ilişkilere yönelik davranışları üzerinde, anne-babanın eğitim düzeyinin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Kıldan (2011) öğretmen-çocuk ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma Kastamonu il merkezindeki görev yapan farklı branşlardaki (Okul Öncesi, Sınıf, Türkçe, Sosyal, Sanat, Matematik ve Fen bilgisi) 276 öğretmen ve bu okullardaki 1104 çocuk (552 kız, 552 erkek) ile yürütülmüştür. Veriler Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Öğretmenin deneyim yılı ve branşının öğretmen-çocuk ilişkilerini etkilediği görülmüştür. Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma, sınıf değişkenleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu; sınıf değişkeniyle negatif bir ilişki gösterdiği saptanmıştır.

Schmitt, Pentimonti ve Justice (2012) 173 ilkokul öğrencisi ile yürüttükleri araştırmada öğretmen-çocuk ilişkileri ve davranış yönetimi ile dil gelişimi ilişkisini incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak “Dil Ölçeği”, “Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği”, “Davranış Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenleriyle yakın ilişki kuran çocukların diğer çocuklara kıyasla bir ders yılı boyunca daha iyi dil edinimi kazandıkları görülmüştür. Davranış yönetimi ile çocukların dil edinimi arasındaki ilişkisinin istatistiksel olarak kayda değer olmadığını görülmüştür.

Williams (2012) Ankara'da bir özel Türk okulunda öğrenci/sınıf öğretmen ilişkisinin özelliklerini araştırmıştır. Araştırmaya 2010-2011 okul yılında altıncı sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan sınıflardaki, çoğunluğu Türk öğrencilerden oluşan 142 kişi ve 2011-2012 okul yılında, çoğunluğu Türk olan 151 öğrenci katılmıştır. Bu sınıflardaki on altı öğrenci farklı kültürlerden gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, önemli sayıda bir kısmı Türk olup, uluslararası öğretmenlerin çoğu Kuzey Amerika'dan gelmiştir. Öğrenci-öğretmen ilişkisinin ölçümü için veriler Creasey, Jarvis ve Knapcik, (2009)'nden uyarlanan 36 maddelik anketle toplanmıştır. Öğrencilerin çoğunun öğretmenlerine bağlı hissettikleri, endişe düzeyinin genellikle düşük olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri öğrencilerine bağlı hissetmekte bunun yanı sıra öğrencilerle yakın çalışmanın stres ve kaygıyı azalttığını düşünmektedirler. Akademik yıl ilerledikçe, bağlılıkta azalma ve endişede artış olduğu görülmüştür.

Altunok (2013) öğretmen anne-babaların çocukları ve öğrencileriyle olan ilişkilerini incelenmiştir. Araştırmaya katılanlar anne-baba olan öğretmenler, öğretmen çocukları, öğretmenin çocuğuyla aynı sınıfta olan kişilerdir. Veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, kendi çocuklarını okuttuklarında sınıf içinde çocuğunu geri planda tuttukları, çocuklarına sınıf içinde önemli görevler vermedikleri, çocuklarına karşı daha kuralcı ve sert davrandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin evde çocuklarına karşı daha kolay sinirlendikleri, öğrencilerine gösterdikleri sabrı çocuklarına gösteremedikleri, mesleki bilgilerinden ve tecrübelerinden dolayı çocuklarına karşı anlayışlı davrandıkları, çocukların derslerinde de profesyonel yardımcılar oldukları görülmüştür. Bayan öğretmenlerin okuldan sonra çocuklarının birçok ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli zamanı bulamadıkları belirlenmiştir. Demirkaya (2013) kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü anasınıflarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkileri arasında farklılıklar olup olmadığı ve öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerinin öğrenciler, öğretmenler ve aileler ile ilgili faktörlerle ilgili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma 40 anasınıfı öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenler aracılığıyla 108 öğrenci, 54 özel gereksinimi olan ve 54 özel gereksinimi olmayan çocuk ve aileleri hakkında bilgi toplanmıştır. Veriler “Öğretmen Bilgi Formu”, “Öğrenci Bilgi Formu”, “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” ile toplanmıştır. Özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkilerinde, özel gereksinimi olmayan öğrenciler lehine farklılıklar

olduğu görülmektedir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin öğretmenleri ile daha fazla çatışmalı ve daha az yakın ilişki yaşadıkları bulunmuştur.

Durmuşoğlu-Saltalı (2013) anasınıfı çocuklarının öğretmenle olan ilişkileri ile sosyal kaygılarını incelemiştir. 169 çocuk ve 20 öğretmen araştırma kapsamındadır. Veriler “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” ve “Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğretmenle kurulan yakın ilişkilerle sosyal kaygı arasında olumsuz bir ilişki görülürken, öğretmenle kurulan çatışmalı ilişkilerle sosyal kaygı arasında olumlu bir ilişki görülmüştür.

Güler-Yıldız, Ertürk-Kara, Fındık-Tanrıbuyurdu ve Gönen (2014) okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerini öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin niteliğine göre incelemişlerdir. Ankara İli merkez ilçelerinden rastgele örnekleme ile belirlenen 30 sınıf, “Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (SDPA)” ile değerlendirilerek öğretmen-çocuk etkileşiminin yüksek ve düşük nitelikte olduğu 4 sınıf belirlenmiştir. Bu dört sınıftaki 80 çocuğun öz düzenleme becerileri “Okul Öncesi Öz düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)” ile değerlendirilmiştir. Çocukların öz düzenleme becerilerinin bir parçası olan yürütücü işlev becerilerinde öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliğine göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmiş, bu farka sosyal uyum ve hazzı erteleme becerilerinde rastlanmamıştır.

Tatlı (2014) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların, anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini araştırmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında Sivas İl merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokullarında öğrenim gören alt ve üst sosyoekonomik grupta yer alan 348 çocuk ve bu çocukların anne-babaları ile öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği”, “Öğretmen Çocuk İlişki Ölçeği” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)” nin “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Kız çocukların sosyal beceri düzeylerinin erkek çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu, kardeşi olmayan çocukların kardeşi olanlara göre sosyal açıdan daha bağımsız oldukları, okul öncesi eğitime devam süresinin artmasının çocuğun sosyal bağımsızlık ve kabul becerisini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. 31-36 yaş aralığında annelere sahip çocukların sosyal işbirliği kurma açısından daha başarılı oldukları, babanın yaşının artmasının çocuğun sosyal işbirliği gelişimine olumlu katkı sağladığı, hem anne hem de babalarda eğitim düzeyinin artmasının çocuğun sosyal beceri

düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Babası memur olan çocukların sosyal etkileşim ve sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu, ailelerin sosyoekonomik durumuna göre üst grupta yer alan çocukların alt gruptakilere oranla daha yüksek sosyal bağımsızlık ve kabul becerileri ile sosyal beceriye sahip oldukları görülmüştür. Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeğinden elde edilen puanlar ile Sosyal Beceri Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenirken; Öğretmen Çocuk İlişki Ölçeğinden elde edilen puanlar ile Sosyal Beceri Ölçeğinin hem toplam puanı hem de tüm alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Runions, Vitaro, Cross ve Boivin (2014) erken çocukluk döneminde çocukların ebeveyn tarafından değerlendirilen fiziksel saldırganlık gösterme ihtimali ve şiddeti üzerindeki aile ve öğretmen-çocuk ilişkisinin etkisini incelemişlerdir. Okul öncesi ve birinci sınıfa devam eden toplam 374 öğrenci araştırmanın kapsamındadır. Veriler “Sosyal Davranış Anketi (SBQ)” ve “Öğretmen Öğrenci İlişki Ölçeği (STRS)” ile toplanmıştır. Kreşe devam eden ve saldırganlık sorunu gösteren çocuklarda ebeveyn ilgisi ile saldırganlık sorunlarının şiddetini arasında ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen-çocuk çatışması ise birinci sınıfa devam eden çocukların saldırganlık sorunlarının şiddetini öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesindeki öğretmen-çocuk çatışmasının birinci sınıfta daha yüksek oranlarda saldırganlığı öngördüğü bulunmuştur.

Yüksek-Usta (2014) okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 48-60 aylık çocukların anneleri ve öğretmenleriyle olan ilişkileri ile davranış problemleri arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ilçelerinde bulunan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 48-60 aylık 252 çocuğun anneleri ve 59 öğretmenleri araştırma örneklemini oluşturmuştur. “Anaokulu Anasınıfı Davranış Ölçeği”, “Çocuk Ana-baba İlişki Ölçeği” ve “Öğretmen Çocuk İlişki Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocuklarda içe yönelim ve dışa yönelim davranış problemleri arttıkça anne ve öğretmenleri ile ilişkilerinde çatışmanın arttığı ve yakınlığın azaldığı görülmüştür. Çocukların anneleri ve öğretmenleri ile olan ilişki türlerinin çatışma ve yakınlık boyutlarında paralellik göstermiştir. Çocukların anneleri ile ilişkilerinin, annenin çalışıp çalışmama durumu ile ilişki göstermediği; anne çocuk ilişkisinin, annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı

görülmüştür. Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkinin ise, öğretmenin mesleki tecrübesine ve öğretmenin öğrenim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür.

Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Van-Craeyevelt ve Colpin (2014) öğretmen-çocuk ilişkisi ve davranış düzenlenmesi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla boylamsal bir araştırma yapmışlardır. Okul öncesi dönemde olan 175 çocuk ve 175 öğretmen araştırma kapsamındadır. Veriler “Öğretmen-çocuk İlişkisi Ölçeği (STR)” ve “Güçler ve Güçlükler Anketi” ile toplanmıştır. Veri toplama araçları öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Öğretmen-çocuk arasındaki ilişki (örneğin, yakınlık, çatışma ve bağımlılık) ve çocukların davranış düzenlenmesi (örneğin, dışsallaştırma davranışı, içselleştirme davranışı ve olumlu sosyal davranış) ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkilerinde ki bağımlılığın; zaman içinde içselleştirme davranışı ile olumlu ve çift yönlü bağlantılar gösterdiği, olumlu sosyal davranışlarla ise negatif ve tek yönlü bağlantılar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hughes, Bullock ve Coplan (2014) öğretmen-çocuk ilişkisi türleri ile çocukların sosyo-duygusal özelliklerini araştırmışlardır. Veriler “Öğretmen Öğrenci İlişki Ölçeği (STRS)”, “Çocuk Davranış Ölçeği”, “Oyun Gözlem Ölçeği”, “Küçük Çocuklar İçin Yanlızlık Ve Sosyal Memnuniyetsizlik Anketi”, “Küçük Çocuklar İçin Resimli Ölçek”, “Güçler Ve Güçlükler Anketi” ile toplanmıştır. Ebeveyn değerlendirmeleri, öğretmen raporları, çocuklarla yapılan görüşmeler ve sınıf içindeki doğal gözlemlerden elde edilen bilgiler kullanılarak çok kaynaklı bir değerlendirme yapılmıştır. Çocuklar öğretmenle olan ilişkilerine göre çatışmacı, bağımlı ve “birleşik” (çatışmacı ve bağımlı) olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisi yaşayan çocuklar büyük oranda dışsallaştırma zorlukları gösterirken, bağımlı öğretmen-çocuk ilişkisi yaşayan çocukların büyük oranda içselleştirme zorlukları gösterdiği, hem çatışmacı hem de bağımlı öğretmen-çocuk ilişkisi yaşayan çocukların ise en yaygın sosyo-duygusal zorlukları gösterdiği görülmüştür.

Gülay-Ogelman vd. (2015) 5-6 yaş çocuklarının anneleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin, akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymak amacıyla, 306 çocuk, 306 anne ile 30 okul öncesi öğretmeninden veri toplamışlardır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği”, “Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği”, “Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği Anne

Formu” ve “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada anne-çocuk çatışma düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, korkulu kaygılı olma ve aşırı hareketlilik değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı; akranlara karşı asosyal davranış, akranlar tarafından dışlanma ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ise yordamadığı görülmüştür. Anne-çocuk olumlu ilişki düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, korkulu kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı; akranlara karşı asosyal davranış, akranlar tarafından dışlanma değişkenlerini yordamadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen-çocuk çatışma düzeyinin, çocukların akranlarına karşı saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, akranlara karşı asosyal davranış, korkulu kaygılı olma, akranlar tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Öğretmen-çocuk yakınlık düzeyinin, saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, asosyal davranış, korkulu kaygılı olma, dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Öğretmen-çocuk bağlanma düzeyinin, çocukların asosyal davranış, korkulu kaygılı olma, dışlanma ve aşırı hareketlilik değişkenlerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı; saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini ise yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynak vd. (2015) okul öncesi öğretmeni adaylarının benlik saygıları ile çocuk sevmeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma Konya İlinde bulunan Mevlana, Necmettin Erbakan ve Selçuk Üniversitelerinin okul öncesi öğretmenliği programında öğrenimine devam etmekte olan toplamda 339 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veriler “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” ile toplanmıştır. Cinsiyet ve öğrenim görülen sınıfın çocuk sevmeye durumu ve benlik saygısı üzerinde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

3.2. Akademik Benlik Saygısı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Arslan (1996) altı çizili materyalle öğretim ve tam öğrenme yönteminin ayrı ayrı ve birlikte öğrenme düzeyine, hatırlamaya ve akademik benlik kavramına etkisini incelenmiştir. Araştırma Ankara'daki bir ilköğretim okulunun 4. sınıflarından dört grup

üzerinde ve fen bilgisi dersinde yürütülmüştür. Veriler Bilişsel Giriş Davranışları Testi, Düzey Belirleme Testi ve Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ile toplanmıştır. Altı çizili materyalle öğretimin, geleneksel öğretime kıyasla öğrencilerin akademik benlik kavramlarında fark edilebilir değişme ve gelişme sağlayabilmesi için daha uzun zaman gerektirdiği sonucuna varılmıştır.

Şahin-Yanpar (1997) öğretmen-öğrenci etkileşim sıklığının tüm öğrenciler için denkleştirilmesinin İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerindeki öğrenme düzeyine ve akademik benlik kavramına etkisini incelemiştir. İki grupla yürütülen çalışmada kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülmüş, deney grubunda ise öğretmen- öğrenci etkileşimi tüm öğrenciler için denkleştirilmiştir. Veriler “Gözlem Formu”, “Genel Yetenek Testi”, “Bilişsel Giriş Davranışları Testi”, “Düzey Belirleme Testi” ve “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde deney grubundaki öğrencilerin akademik benlik kavramı ile kontrol grubundaki öğrencilerin akademik benlik kavramı arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır. Matematik dersinde ise, akademik benlik kavramı bakımından deney grubu kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksektir.

Gümüş (1997) öğrenmeyi öğretmenin akademik benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırma 1995- 1996 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki okullarda bulunan altı 3. sınıfta yürütülmüştür. Veriler “Sosyo-ekonomik Düzey Anketi”, “Genel Yetenek Testi” ve “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” ile toplanmıştır. Kavrama, uygulama düzeyindeki öğrenmeler ile öğrenmelerin kalıcılığının akademik benlik kavramı bakımından anlamlı olmadığı görülmüş ve yeni araştırmaların gerekliliği vurgulanmıştır. Klavuzlu sorular yönteminin akademik benlik saygısını daha olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Warash ve Markstrom (2001) anne ve babaların ebeveynlik algıları ve ebeveynlik stillerinin, okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygılarına etkisini incelemişlerdir. Veriler “Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Çocukların akademik benlik saygılarının anne-babaların ebeveynlik algılarına göre değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada anneye yönelik kontrol ve özerkliğin erkek çocuklarında kaygıyı azalttığı, akademik benlik saygısını ise arttırdığı görülmüştür. Babaya yönelik kontrol ve özerklik erkek çocukların akademik benlik saygısına olumlu etki

ederken, babanın tutarlılığı kız çocukların akademik benlik saygısına olumlu olarak etki etmektedir.

Bondnovich (2002) 3-5 yaş çocuklarının akademik benlik saygıları ile çocuk bakım merkezlerinin kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 9 sınıftaki 110 çocuktan veri toplanmış, verilerin toplanmasında “Piers Harris Çocuk Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Erken Çocukluk Çevresi Ölçeği” kullanılmıştır. Çocukların akademik benlik saygıları üzerinde çocuk bakım merkezlerinin etkisi olduğu görülmüştür.

Cevher (2004) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyleri ile akademik benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştırmıştır. Araştırma 2003-2004 eğitim öğretim yılı güz döneminde Denizli’de anaokullarına devam eden 361 çocuğu kapsamıştır. Veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin ortalamanın altında olduğu, kız çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin erkek çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Kardeş sayısı, yaş ve doğum sırasının akademik benlik saygısı düzeyi ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Akademik benlik saygısı düzeyi ile anne-babanın eğitim düzeyi ve ailenin toplam geliri arasında ters yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Akademik benlik saygısı düzeyi ile annenin mesleği arasında anlamlı bir ilişki görülmezken, babanın mesleği arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Çuha (2004) eğitsel oyun destekli öğretimin akademik benlik üzerine etkisini araştırmıştır. 6. Sınıfların iki şubesinde yürütülen araştırmada kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülürken, deney grubunda eğitsel oyun destekli öğretim işe koşulmuştur. Veriler “Başarı Testi”, “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” ve “Başarı Güdüsü Ölçeği” ile toplanmıştır. İlköğretim 6. sınıf Matematik dersinde eğitsel oyun destekli öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun Akademik Benlik Puanları ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Çalışkan (2004) ilköğretim 8. sınıfında okuyan öğrencilerin Fen bilgisi, Matematik, Türkçe ve Sosyal bilgiler derslerine karşı tutumları ile akademik benlik tasarımının, başarı üzerindeki etkisi incelemiştir. Araştırmaya 2002-2003 öğretim yılında Konya ili şehir merkezinde, MEB'e bağlı 12 ilköğretim okulunda öğrenim gören 291 öğrenci katılmıştır.

Verilerin toplanmasında Fen bilgisi, Matematik, Sosyal bilgiler ve Türkçe derslerine yönelik tutum ölçekleri ile “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” kullanılmıştır. Akademik benlik algısı ilgi boyutlarının Türkçe, Sosyal bilgiler, Fen bilgisi, Matematik ve Genel başarı notlarını etkilemediği görülmüştür.

Piyancı (2007) İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersine ilişkin geliştirdikleri akademik benlik kavramları ile bilgisayar başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Veriler Yıldız Kuzgun tarafından geliştirilen “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” nin bilgisayar dersine yönelik maddeleri ve araştırmacı tarafından geliştirilen maddelerden oluşan “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Anne ve babanın öğrenim durumu ile akademik benlik kavramı puanları arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin notları ile akademik benlik kavramları arasında da pozitif bir korelasyon görülmüştür.

Göktaş (2008) ilköğretim besinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler ders başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Coopersmith tarafından geliştirilen ve Pişkin (2003) tarafından Türkçeye çevrilen “Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Kız öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Anne ve babanın öğrenim durumu ve ailelerin toplam geliri yükseldikçe öğrencilerin akademik benlik saygısı ve ders başarılarının yükseldiği görülmüştür. Öğretmen değişirme sayıları azaldıkça öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyleri ve ders başarılarının yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin kendilerini olan sevgisine ilişkin olumlu düşünceleri ile akademik benlik saygısı ve ders başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerine Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerindeki başarıları ile akademik benlik saygısı düzeyleri arasında olumlu bir ilişki görülmüştür.

Gökmen (2009) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiksel akademik benlik düzeylerinin ve akademik benlik düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitimi alıp almama, matematik başarısı, ailenin aylık gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Veriler 2008-2009 öğretim yılında Burdur'un Bucak ilçe merkezinde ilköğretim ikinci kademedede öğrenim görmekte olan 1492 öğrenciden toplanmıştır. Veriler Brookover (1964) tarafından hazırlanan

“Matematiksel Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin yüksek olduğu ve araştırmanın tüm değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin matematiksel akademik benlik düzeylerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Koç (2011) İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin geliştirdikleri akademik benlik düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen akademik benlik kavramı ölçeği ve başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun Türkçe dersiyle ilgili olarak ya orta düzeyde ya da yüksek düzeyde akademik benlik düzeyine sahip olduklarını görülmüştür. Devam ettikleri okullara göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; genel duruma göre okulların SBS başarı düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeyinin görülmüştür. Cinsiyete göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Genel duruma göre, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe akademik benlik kavramı ölçeğine verilen cevapların ortalama puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumuna göre Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu, genel olarak başarı düzeyi yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özcan (2012) okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi anne-baba görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmanın 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçede, dört anaokulu ve beş ilköğretim okulu ana sınıfında, okul öncesi eğitim alan 380 çocuğun aileleri ile yürütülmüştür. Veriler “Aile Katılım Ölçeği”, “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Aile katılım çalışmalarına anne-babaların katılma düzeyi ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların cinsiyet ve yaş değişkeninin akademik benlik saygısı ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde

etkilemediği görülmüştür. Anne ve babaların eğitim durumu, meslek ve yaş değişkenlerinin çocukların akademik benlik saygısı ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilemediği görülmüştür.

Ergin (2012) okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerine ve Kendilik Algısı Ölçeği puanlarına yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi değişkenlerinin etkisini ve 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği puanları arasındaki ilişki araştırmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Konya il merkezi merkez ilçelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında öğrenim gören alt ve üst sosyoekonomik grupta yer alan 5-6 yaş grubu 327 çocuk ve onların öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler “Kendilik Algısı Ölçeği” ve “Peabody Resim Kelime Testi” ile toplanmıştır. Sonuçlara göre; 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile Kendilik Algısı Ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dil gelişim puanları arttıkça, çocukların Küçük Çocuklar için Kendilik Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik, Arkadaşlarca Kabul Edilme, Bedensel Yeterlilik düzeylerinde de artış görülmektedir.

Kavacık (2012) Fen ve Teknoloji dersinde grupla yenilikçi projeler oluşturma'nın öğrencilerin başarıları, yaratıcılıkları, akademik benlikleri ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkilerini incelenmiştir. Araştırma 2011-2012 öğretim yılında Mersin ili Mezitli ilçesi Dr. Hakan Kundak İlköğretim Okulu'nda 6. Sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Verilerin toplanmasında “Başarı Testi”, “Yaratıcılık Ölçeği”, “Fen Ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Gruplar arası son test puanlarının analizinde başarı testi ve akademik benlik puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Karataş (2013) farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde erişiyeye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisini araştırmıştır. Çalışma İstanbul İlinde Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okulunda 5. Sınıfa devam eden RavenSpm Plus testi ile tanımlanan toplam 24 üstün zekâlı öğrenci ile yürütülmüştür. İlköğretim 5.sınıfta öğrenim gören üstün zekâlı öğrenciler için Matematik dersindeki sayılar öğrenme alanının alt öğrenme alanı olan 'Kesirler' konusu farklılaştırılarak özgün

bir ünite programı oluşturularak deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise mevcut öğretmenleriyle, öğretimlerine müdahale edilmeden derslerini işlemeye devam etmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Matematik Başarı Testi”, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Sözel”, “Matematik Tutum Ölçeği” ve “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” ile toplanmıştır. Üstün zekâlı öğrencilere yönelik olarak hazırlanan programın öğrencilerin akademik benlik durumlarını anlamlı düzeyde arttırdığı gözlenmiştir.

Kuru-Turaşlı ve Zembat (2013) “Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı”nın 6 yaş çocukların benlik algısı, okula hazırlık becerileri ve sosyal-duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Benlik Algısını Destekleyen Duygusal-Sosyal Hazırlık Programı’nın oluşturulması, öğretmen rehber kitabı ve çocuk kitaplarının yazılması; ikinci aşamada ise çalışma gruplarının oluşturularak uygulamanın gerçekleştirilmesidir. Çalışma grubunu aynı ilköğretim okulunun farklı iki anasınıfında öğrenim gören 6 yaş grubu çocuklar, anneleri ve öğretmenleri olmak üzere toplam 82 kişi oluşturmuştur. Bulgular Benlik Algısını Destekleyen Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı uygulanan çocukların benlik algısı düzeyinin program uygulanmayan çocuklara göre .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Yine benzer şekilde okula hazırlık becerileri ve sosyal duygusal uyum düzeyleri açısından da program uygulanan çocuklarda program uygulanmayan çocuklara göre .01 düzeyinde anlamlı farklar görülmüştür.

Baştürk-Tekin (2014) ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine ilişkin öğrenme ihtiyaçları ile akademik benlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 374 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği” ve “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim düzeyi arttıkça, öğrenmeye olan ihtiyaçlarının ve akademik benlik algılarının arttığı görülmüştür. Aileleri orta ve alt düzeyde gelire sahip olan öğrencilerin akademik benlik algılarının diğer öğrencilerden daha olumlu olduğu bulunmuştur. Matematik dersindeki başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha olumlu akademik benlik geliştirdikleri görülmüştür.

Canbulat (2014) 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde beyin uyumlu öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerinin akademik benlik saygılarına olan etkisini

incelemiştir. Araştırma 2011-2012 öğretim yılı İzmir ili Buca ilçesinde bir devlet okulunun üç 5. Sınıfındaki öğrencilerle yürütülmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Akademik Başarı Testi”, Raven (1938) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Düzen (1993) tarafından uyarlanan “Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM)” ve akademik benlik saygısını ölçmek için Coopersmith (1991) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1996) tarafından Türkçeye uyarlanan “Coopersmith Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada Beyin Uyumlu Öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları ve akademik benlik saygılarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede arttığı görülmüş ve bu fark bir aylık süre sonunda da devam etmiştir. Akademik benlik saygısı değişkeninde deney ve kontrol grupları arasında cinsiyete göre anlamlı fark görülmemiştir.

Can (2015) Muğla il merkezinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5–6 yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyi ve bunun çeşitli değişkenler ile ilişkisini araştırmıştır. Bağımsız anaokuluna devam eden toplam 400 çocuğa ait veriler öğretmen algılarına dayalı olarak “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Çocukların yaşı ve ailedeki çocuk sayısı ile akademik benlik saygısı arasında ilişki görülmemiştir. Kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyinin erkek çocuklarınkine göre daha yüksek olduğu, anne-babanın eğitim durumları ile akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Uysal ve Kaya-Balkan (2015) sosyal beceri eğitimi almanın, düşük sosyo-ekonomik seviyedeki okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı üzerindeki etkisi incelemiştir. Bu amaçla sosyal beceri eğitimi alan, kendileri sosyal beceri eğitimi alırken anneleri de çocuk gelişimi ve sosyal beceriler konularında eğitim alan ve hiç eğitim almayan üç grup okul öncesi çocuk sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemi, toplam 131 olmak üzere, 59 kız, 72 erkek çocuk ile bu çocukların 39 annesinden oluşmuştur. Veriler “Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği”, “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve “Aile Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, hem çocuk eğitimine katılan hem de anne katılımlı sosyal beceri eğitimine katılan çocukların sosyal beceriler alt boyutlarından “kişiler arası beceriler” ve “sonuçları kabul etme becerileri” puanları eğitimlerin sonunda artış göstermiştir. Sosyal beceri eğitimine tek başına katılan çocuklarda ayrıca eğitimin

sonunda sosyal beceri toplam puanları ve benlik kavram puanlarında da artış saptanmıştır. Hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunda ise bu gelişmelere rastlanmamıştır. Bunu yanı sıra eğitimin bitiminden üç ay sonraki izleme çalışmalarında, hem anne katılımlı hem de tek başına sosyal beceri eğitimi alan her iki gruptaki çocukların kazanılan sosyal beceri ve benlik kavramı düzeylerini koruduğu görülmüştür.

3.3. Okula Sosyal Uyum ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Balkaya (1998) Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörleri araştırmıştır. Araştırma anaokuluna yeni başlayan ve 3-6 yaşlar arasındaki 200 normal gelişim gösteren çocuğu kapsamaktadır. Veriler “Ayrılık Kaygısı Ölçeği”, “PARI Aile Yaşamı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği” ve “Aile Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Üç-dört yaşındaki çocukların diğerlerinden daha kaygılı oldukları ve kız çocukların erkek çocuklara göre daha fazla kaygılı oldukları görülmüştür. Kardeşi olmayan çocukların ise kardeşi olan çocuklara göre daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Kaygılı çocukların çoğunlukla koruyucu tutum özellikleri gösteren ebeveynlerin çocukları olduğu bulunmuştur. Kaygılı çocukların kaygısız çocuklara oranla daha fazla, anne-babasından ayrılmak istememek, bırakmamak, ağlamak gibi dolaysız tepkiler gösterdikleri bulunmuştur. Üç-dört yaşındaki çocukların okula uyum sürecinde ayrılığa tepki olarak, ebeveyn ile fiziksel temas kurmak ve yakınında olma isteği gibi dolaysız tepkiler görülürken; beş-altı yaşındaki çocukların gösterdikleri davranışların okulda mutsuz görünmek, ebeveynlerinin ne zaman geleceğini sormak ve hafta sonları daha neşeli olmak gibi daha içsel yaşanan dolaylı tepkiler olduğu bulunmuştur.

Uz-Baş (2003) ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 2000-2001 öğretim yılında İzmir ilindeki 6 ayrı ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 180'i kız, 185'i erkek toplam 365 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler “Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (WMC-SYOUO)”, “Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği”, “Sosyometri Testi” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumlarının, sosyo-ekonomik düzeyleri, cinsiyetleri,

ebeveynin birliktelik durumu ve kardeş sıralamasına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin okul uyumları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Kanat (2005) tek çocuğun çevreye ve okula; uyum problemlerini araştırmıştır. Araştırma 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Konya ili Seydişehir ilçesinde bulunan ilköğretim bünyesindeki anasınıflarına devam eden öğrencilere yapılmıştır. Araştırma 28 kız 28 erkek öğrenciden oluşan toplam 56 tek çocuğu kapsamıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin uyum problemlerini belirleyip tek çocuk olanlarla kardeşi olan çocukların karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Tek çocuklar ile diğer öğrencilerde var olan uyum problemleri arasında, sadece tek çocukların uyarıldığı halde hatalı davranışa devam etmesinde yüksek oranda fark görülmüştür. Tek çocukların isteklerini zor kullanarak yerine getirme, aşın derecede titiz ve düzenli olma ve parmak emme davranışları göstermeleri gözlenen uyum problemleri arasındadır. Tek çocuklarda görülen uyum problemlerinin, aşın derecede titiz ve düzenli olmak dışında, kız çocuklarda daha yüksek oranda var olduğu görülmüştür.

Gutermunth-Anthony vd. (2005) ebeveynlerin stres düzeyleri ile anasınıfı çocuklarının sınıftaki sosyal yeterlilikleri ve davranışsal problemleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 229 çocuk ile yürütülen çalışmada veriler “Ebeveyn Davranışları Ölçeği”, “Ebeveyn Stres Ölçeği” ve “Çocuk Davranış Ölçeği” ile toplanmıştır. Ebeveyn davranışlarının ebeveyn stresi ile ilişkili olduğu, ebeveynin stres düzeyinin ise anasınıfı çocuklarının sosyal davranışlarına etki ettiği görülmüştür.

Yener (2005) çocukların algıladıkları kabul veya reddin okul başarı ve okul uyumu ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırma yaşları 11 ile 15 arasında değişen 184 kız ve 169 erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada kız ve erkek çocukların, annelerinden ve babalarından algıladıkları kabul düzeylerinin ve psikolojik uyum düzeylerinin bir hayli yüksek olduğu ve bu iki değişken arasında, Rohner Kuramı ve onu sınyayan araştırma sonuçları paralelinde, anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Okul başarısı ile hem algılanan anne-baba kabulü arasında hem de çocukların psikolojik uyumları arasında anlamlı ilişkiler bulunurken, bu ilişkilerde cinsiyet ve yaş farklarının bulunmadığı görülmüştür.

Yağmurlu vd. (2005) ebeveyn davranışları ve çocuğun mizacının, okul öncesi dönemindeki çocukların olumlu sosyal davranış gelişimine etkilerini ve zihin kuramı yeteneğinin bu ilişkideki aracı rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Avustralya’da yaşayan 151 Avustralyalı ve 50 Türk çocuk ile bu çocukların anneleri ve yuva öğretmenlerinden oluşmuştur. Olumlu sosyal davranışların değişik yönlerinin ölçülmesini sağlamak için birden çok değerlendirme yöntemine (anne ve öğretmen anketleri, bireysel değerlendirmeler) başvurulmuştur. Zihin kuramı yeteneği ise üç değişik yanlış kanı testi ile ölçülmüştür. Sonuçlar, Türk ve Avustralyalı çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerinin benzer olduğu, ancak yordayıcı faktörlerin farklılık gösterdiği görülmüştür

Karakuş (2006) büyük şehirlere göç eden sosyo-ekonomik seviyesi düşük kalabalık ailelerin çocuklarının okullarda karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. Veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Çocukların birçoğunun evinde Türkçe konuşulmadığı ve bazı annelerin Türkçeyi hiç bilmediği saptanmıştır. Bu çocukların okula uyum sağlamalarının ve okumayı-yazmayı öğrenmelerinin diğerlerine göre daha zor olacağı belirtilmiştir. Göç eden ailelerin birçoğunun eğitime gereken ilgiyi göstermeyip geçim derdine düşmesinin çalışan çocuk sorununu ortaya çıkardığı; küçük yaşta çalışan çocuklarınsa okuldan ve oyundan geri kalarak, okullarda bu çocuklarla sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

Güven ve Işık (2006) 6 yaş çocuklar için geliştirilen Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği’nin (MASDU), 5 yaş çocukları için geçerlik ve güvenirliğini araştırmışlardır. 405 kız, 471 erkek toplam 876 çocuktan veri toplanmıştır. 36 maddeden oluşan ölçek, elde edilen verilere uygulanan faktör analizi sonucunda 4 faktör ve 19 maddeye indirgenmiştir. Elde edilen bulgular ölçeğin devamlılık katsayısının yüksek, iki test arasındaki ilişkinin ise anlamsız olduğunu göstermiştir. Yapılan tüm analizler ölçeğin 5 yaş için geçerli ve güvenilir olarak uygulanabileceğini göstermiştir.

Feyman (2006) okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin çocukların gelişim alanları üzerindeki etkilerini incelemiştir. 120 anasınıfı çocuğu ve 6 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler “Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği” “Gelişimsel Değerlendirme Testi” ve “Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların bilişsel ve fiziksel gelişim düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülürken, çocukların öz bakım becerileri ve uyum davranışları arasında bir ilişki gözlenmemiştir.

Sarı (2007) anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisini incelemiştir. Ankara iline bağlı merkez ilçelerinde bulunan resmi ve özel anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların anneleri araştırma evrenini oluşturmuştur. Veriler “Genel Bilgi Formu”, “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği”, ve “Sosyal Uyum Ölçeği” ile toplanmıştır. “Sosyal Uyum” annenin yaşı ve babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. “Sosyal Uyumsuzluk” okul türü ve yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterirken, “Sınırlı Sosyal Uyum” okul türü, annenin eğitim durumu ve annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. “Aşırı Koruyucu Annelik” boyutu ve “Demokratik Tutum ve Eşitlik Tanıma” boyutu ile “Sosyal Uyum”, “Sosyal Uyumsuzluk” ve “Sınırlı Sosyal Uyum” boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yalman (2007) ilköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin ve anasınıfı öğretmenlerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunları, nedenleri ve çözümleri ile ilgili görüşleri çeşitli değişkenlerle karşılaştırmıştır. Veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve “İlköğretime Geçiş Ölçeği” ile toplanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumu ile ilköğretim birinci sınıfın özellikleri ve öğretmen tutumlarının oldukça farklı olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim almış çocuklar birinci sınıfın başında olduğu gibi sonunda da hala okul öncesi eğitim kurumunu ve oradaki öğretmenini tercih ettiği görülmüş, bu durum çocukların birinci sınıfta uyumsuzluk yaşadıklarını düşündürmüştür.

Yeşil (2008) okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin okula uyumlarını, 1. sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Verilerin hazırlanan anket ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler görüşleri, okul öncesi eğitim alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında okula uyumları açısından, okul öncesi eğitim alanlar lehine fark olduğu yönündedir.

Nar (2008) göçün eğitime etkilerini araştırmıştır. Araştırmada Dilovası beldesine göç etmiş ailelerin çocuklarının yaşadığı sorunlar, bu öğrencilerin öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve okudukları okulda ortaya çıkan sorunları belirlenmek istenmiştir. Veriler görüşme yöntemi ile yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre elde edilen sonuçlardan bazılarına göre, göç eden öğrenciler uyum sorunu yaşamakta ve bunun sonucunda saldırgan ve içe kapanık davranışlar göstermektedirler.

Özbey ve Alisinanoğlu (2009) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, çocuğun tam aileye sahip olup olmama durumu, anne babanın öğrenim düzeyi, anne babanın mesleği gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Veriler “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” ile toplanmıştır. Çocukların problem davranışlarının; çocukların cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, baba öğrenim durumu ve baba mesleğine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların problem davranışları tam aileye sahip olma durumu, anne mesleği ve anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermemiştir.

Aksoy ve Baran (2010) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini etkileyen etmenleri incelemişlerdir. Türkiye ve başka ülkelerden toplam 20 çocukla yürütülen araştırmada sosyal beceri eğitim programı uygulanmıştır. Eğitime katılan çocukların sosyal becerilerinin arttığı görülmüştür.

Han (2010) ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan kırsal kesimden Ankara iline göç etmiş olan ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları sorunları incelenmiştir. Araştırmacı Ankara ili Altındağ ilçesinde 30 kız ve 30 erkek olmak üzere toplam 60 öğrenci ile yapılmıştır. Veriler görüşme ve anket formu ile toplanmıştır. Araştırmada büyük şehre göç eden ailelerin çocuklarının okula uyum sürecinde önemli sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Arkadaş ve çevre edinmede güçlüklerle karşılaştıkları, iletişim sorunları yaşadıkları, çevrelerinde danışabilecekleri veya bilgi alabilecekleri kişi ya da kurumların az olduğu, bu çocukların okul başarılarının diğer çocuklara göre daha düşük olduğu, beslenme ve giyim ile ilgili farklılıklar gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu nedenlerden dolayı da bazı çocukların okula gitmek istemediği görülmüştür. Ayrıca bu çocukların sınıf içi öğretme-öğrenme etkinliklerine yeterli düzeyde katılmadıkları saptanmıştır.

Kotil (2010) okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan ve ebeveynin ilk çocuğu olan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine, annelerin ebeveyn öz yeterlik algıları ve okul beklentilerine uyum düzeylerinin etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 öğretim yılında İstanbul sınırları içinde bulunan 586 anasınıfı öğrencisinden ve onların öğretmenleri ile annelerinden oluşmuştur. Veriler “Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği”, “60-72 Aylık Çocuklar İçin Marmara Sosyal-Duygusal Uyum Ölçeği”, “Annenin Okul

Beklentilerine Uyumu Ölçeği” ve “Anne Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Kız çocukların erkek çocuklara oranla sosyal-duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmayan annelerin ve kendileri küçükken anaokuluna gitmiş olan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri farklılaşmaktadır. Ayrıca çocuğunu anaokuluna başlatma konusunda tereddüt yaşamayan, okul açıldığında öğretmene çocuğu hakkında bilgi veren, anaokuluna başlamadan önce çocuğu ile okul hakkında konuşan, çocuğunu sınıfta beklemeyi istemeyen annelerin çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annenin çocuk bakımı hakkında bilgi edinmiş olması ve annenin çocuk bakımında eşinden destek almasının da çocuğun sosyal-duygusal uyumunu olumlu etkilediği görülmüştür.

Micozkadıoğlu ve Kazak-Berument (2011) okul öncesi kurum kalitesinin, çocukların ilköğretim birinci sınıftaki sosyal yeterliğine ve akademik başarısına olan etkisi incelemiştir. Okul öncesi kuruma devam eden 6 yaşındaki 101 çocuk bir sonraki yıl takip edilerek, sosyal yeterlik açısından ilköğretim öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Çocukların akademik başarıları ise, hem öğretmenler tarafından, hem de ilköğretim birinci sınıf, birinci dönem sonu not ortalamalarına bakılarak değerlendirilmiştir. Sosyal yeterlik açısından bakıldığında, ilköğretim döneminde akranlara karşı saldırganlık, okul öncesi kurumdaki çocuk başına düşen alan miktarı ve çocukların gelişim düzeyine uygun aktiviteler tarafından anlamlı olarak yordandığı görülmüştür. Akademik beceriler çocukların gelişim düzeyine uygun aktiviteler ve eğitmenin eğitim seviyesi ile ilişkili bulunmuştur. Çocukların karne notları değerlendirildiğinde ise, Türkçe ve Matematik derslerinin annenin eğitim düzeyi tarafından anlamlı olarak yordandığı görülmüştür.

Seven (2011) ilköğretime yeni başlayan çocukların okula uyum sağlama düzeylerini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma Muş'taki ilköğretim okullarında öğrenim gören yedi yaşındaki 100 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçek 10 maddeli ve likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Bu amaçla Cronbach Alfa (.88) olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda ölçeğin, geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Can-Yaşar (2011) anne ve öğretmen görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerini incelemiştir. Araştırma Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarının bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden normal gelişim gösteren 110 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler “Genel Bilgi Formu” ve “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, anne görüşlerine göre okul öncesi eğitime devam süresi ile çocukların sosyal uyum ve uyumsuzluk puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmen görüşlerine göre ise iki yıl ve daha fazla süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar lehine sosyal uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Gülay (2011a) okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile akran ilişkilerinin farklı boyutları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu, Denizli'nin merkez ilçesinde okul öncesine devam eden 5-6 yaş grubundan 76 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuk Davranış Ölçeği”, “Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” ve “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları güz ve bahar dönemlerinde çocukların okula uyum düzeyleri yükseldikçe olumlu sosyal davranış düzeyinin de yükseldiğini, uyum düzeyleri azaldıkça olumlu sosyal davranış düzeylerinin de azaldığını göstermiştir. Eğitim öğretim yılının basındaki okula uyum düzeyi bahar döneminin sonundaki akran ilişkileri ile anlamlı ilişki içindedir. Okulun başında sağlanan uyum düzeyi yıl içindeki akran ilişkilerini etkileyebilmektedir.

Gülay (2011b) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri ile okula uyum düzeyleri arasındaki etkileşimleri araştırmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Denizli ili merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundan 140 çocuk oluşturmuştur. Veriler “5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” ve “Sosyal Beceri Formu” ile toplanmıştır. 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal becerileri, okula uyum ile ilgili okulu sevmeye, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme değişkenlerinin yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra çocukların sosyal uyum düzeyleri ile genel okula uyum düzeyleri arasında da olumlu yönde, anlamlı ilişki vardır.

Kandır ve Orçan (2011) beş-altı yaş çocuklarının öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu amaçla Konya İli Selçuklu İlçesindeki anasınıflarına devam eden 97 çocuktan veri toplanmıştır. Veriler “Erken Öğrenme Becerileri Testi” ve “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” ile toplanmıştır. Çocukların öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Güngören (2011) okul öncesi kuruma devam eden 5-6 yaşındaki çocukların sosyal uyumları ve becerileri üzerinde evlilik çatışmasının etkisini incelemiştir. İstanbul’da bulunan 200 çocuk ve aileleri ile yürütülen çalışmada veriler “Kişisel Bilgi Anketi”, “Evlilik Çatışması Ölçeği” ve “5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Sosyal Uyum ve Beceriler Ölçeği” ile toplanmıştır. Evlilik çatışmasının, sosyal uyumu ve sosyal uyum ve beceriler ölçeğinden alınan toplam puanı istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür.

Bilek (2011) okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırmıştır. Araştırmaya 2009-2010 eğitim öğretim yılında Edirne il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin yaşadığı bölgelerdeki 4 ilköğretim okulunda okul öncesi eğitim alan 136 çocuk, çocukların anneleri ve öğretmenleriyle yürütülmüştür. Veriler “Genel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Çocuklar İçin Davranış Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çocuğun ev ve okul ortamındaki sosyal becerilerinde cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın birlikte ya da ayrı yaşama durumları, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın mesleği gibi değişkenler farklılık göstermezken çocuğun yaşadığı yer ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi açısından anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Aktaş-Özkafacı (2012) annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezi Üsküdar, Ümraniye, Altunizade semtlerinde bulunan anaokullarına devam eden altı yaş çocukları ve bu çocukların annelerinden oluşmaktadır. 6 yaş grubunda 33 çocuk ile çalışılmış ve çocuklara “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Çocukların annelerine ise “Ebeveyn Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, annenin demokratik tutum alt boyut puanı ile çocuğun sosyal beceri düzeyi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki vardır. Diğer taraftan annenin otoriter,

aşırı koruyucu ve izin verici tutum alt boyut puanları ile çocuğun toplam sosyal beceri düzeyi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Erten (2012) okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerilerinin, akran ilişkilerinin ve sosyal konum düzeylerinin birlikte, okula uyum düzeyi üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığını ve bu değişkenlerin yıl içinde değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Denizli ili merkezinde, Serinhisar ve Tavas ilçelerinde okul öncesi eğitim almaya devam eden 175 (91 kız, 84 erkek) çocuk ve 12 anaokulu öğretmenini kapsamaktadır. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği”, “Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği”, “5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği”, “Resimli Sosyometri Ölçeği” ve “Sosyal Beceri Gözlem Formu” ile toplanmıştır. 5-6 yaş çocuklarının okula uyum düzeylerinin eğitim-öğretim yılı içinde artış gösterdiği görülmüştür. 5-6 yaş çocuklarının eğitim öğretim yılı boyunca okula uyum düzeyini en yüksek düzeyde yordayan değişkenin, dört ölçüm içinde de olumlu sosyal davranış değişkeni olduğu bulunmuştur.

Topcu (2012) okul öncesi eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır İli Kocaköy ilçesinde, bünyesinde anasınıfı ve bağımsız birinci sınıfı olan (birleştirilmiş sınıf uygulaması olmayan), ilköğretim okullarının birinci sınıflarına devam eden 205 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler Ladd, Kochenfender ve Coleman tarafından 1996 yılında geliştirilen “Okul Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği” ve Obalar (2010) tarafından geliştirilen “Okuma Yazma Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitimi alan ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula uyum düzeylerinin, okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği’nin “İşbirlikli Katılım” ve “Kendi Kendini Yönetme” alt ölçeklerinde ve toplamda daha iyi oldukları görülmüştür. Çocukların kardeş sayılarının ve cinsiyetlerinin okula uyumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Anne öğrenim durumunun Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği puanlarına göre çocukların okula uyum düzeylerinde etkili olmadığı, sadece Okuldan Kaçınma alt ölçeğinde anne öğrenim durumunun etkili olduğu görülürken; baba öğrenim durumunun ise çocukların okula uyum düzeylerinde etkili olmadığı görülmüştür. Sahip olunan kardeş

sayısının Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği puanlarına göre çocukların ilköğretimdeki okula uyum düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Öztürk-Özgönel (2012) ilköğretim okullarında birinci kademedeki eğitim alan otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla ilişkilerini, okula uyumlarını ve sosyal kabullerini artırmak amacıyla geliştirilmiş olan bir eğitim programının etkililiğini incelenmiştir. Araştırma İzmir ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı beş ilköğretim okulunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Verilerin toplanmasında “Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği”, “Sosyometri”, “Sosyal Kabul Ölçeği”, “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Kişisel Bilgi Formu”, kullanılmıştır. Akran ilişkilerini geliştirmek üzere hazırlanmış olan eğitim programının akranların sosyal kabulleri ve otizmlili öğrencilerin sosyal yeterlilik ve okula uyum davranışları üzerinde etkili olduğunu saptanmıştır.

Dereli-İman (2013) “Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği”nin 6 yaş için uyarlamasını yapmış ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. 400 çocuktan elde edilen veriler çocukların sosyal problem çözme becerilerinin okul öncesi davranış problemlerini anlamlı düzeyde yordadığını, cinsiyet ve sosyo-kültürel düzey değişkenlerinin çocukların sosyal problem çözme becerileri anlamlı düzeyde yordamadığını ortaya koymuştur.

Öziskender ve Güdek (2013) Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkilerinin incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Samsun ili, Canik Yavuz Selim Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, okul öncesi 6 yaş grubu öğrencileri arasında deney ve kontrol grupları için rastgele seçilen 40 kişi oluşturmuştur. Veriler “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş)” ile toplanmıştır. Uygulanan ön test aşamasından sonra deney grubu öğrencileri ile 10 hafta boyunca; Pazartesi ve Çarşamba günleri 60’ar dakika, Orff Schulwerk yaklaşımı ile okul öncesi müzik, hareket ve dans eğitimi verilmiştir. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere müzik eğitimi verilmemiş, bu öğrenciler okuldaki genel eğitimlerine devam etmişlerdir. Orff Schulwerk yaklaşımı ile verilen okul öncesi müzik eğitiminin, bu eğitimin verilmediği okul öncesi 6 yaş grubu çocuklara göre “Kişiler Arası İletişim, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama,

Sözel Açıklama, Amaç Oluşturma, Görevleri Tamamlama Becerileri” sosyal becerilerinin daha fazla geliştikleri görülmüştür.

Yaşar-Ekici (2014) aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın İstanbul ilinin Avcılar, Beylikdüzü, Eyüp, Güngören, Bakırköy ilçelerinden rastlantısal örnekleme modeliyle seçilmiş 7 devlet ve 5 özel olmak üzere toplam 12 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 295 çocuk ve ailesi ile yürütülmüştür. Veriler “Aile Bilgi Formu” ve Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği’nde (Preschool and Kindergarten Behaviour Scale(PKBS–2)) yer alan "Problem Davranış Ölçeği" ile toplanmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları ile çocukların anaokuluna devam etme süresi, yaşı; annenin yaşı, mesleği, çalışma durumu; babanın eğitim durumu, mesleği, çalışma durumu, ailenin ekonomik durumu ve ailedeki çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bundan farklı olarak okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları ile çocuğun cinsiyeti ve annenin eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Andı (2014) okul öncesi dönem çocukların öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile aile hayatına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Çalışmaya İstanbul Hadımköy ve Esenyurt mevkiilerinde yer alan iki anaokulundan rastgele seçilen 103 öğrenci ile veli ve öğretmenleri katılmıştır. Veriler “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)”, “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Sosyo-Demografik Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Kız çocuklarının erkeklere göre kişiler arası ilişkilerde, öz denetim becerilerinde ve akademik becerilerde daha iyi oldukları görülmüştür. Erkek çocukların ise kız çocuklarına göre daha anti sosyal-agresif davranış sergiledikleri tespit edilmiştir. Ebeveyn tutumları ile çocuğun sosyal yeterliliği ve olumsuz sosyal davranışları arasında belirginleşen bir fark görülmemiştir.

Dirlik (2014) 4+4+4 eğitim sisteminde 60-66 aylık öğrencilerin okula hazır bulunuşlukta sosyal uyum düzeylerini araştırmıştır. Çalışma İstanbul Bağcılar ilçesinde birinci sınıfta eğitim gören 283 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada sadece 60-66 aylıkların olduğu bir grup, 60-66 aylıklar ile 67 ve üzeri aylıkların birlikte olduğu ikinci grup ve sadece 67 ve üzeri yaş grubunun olduğu 3. grup yer almıştır. Veriler “Marmara Üniversitesi Sosyal

Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)” ile toplanmıştır. Bütün yaş gruplarında okula uyum sorunları olduğu görülmüştür. Araştırmada yer alan öğrenci grupları arasında ise uyum açısından anlamlı farklılıklar bulunmuş ve uyum sorunu en fazla 60-66 aylık ile 67 ve üzeri aylık çocukların birlikte eğitim gördüğü sınıflarda tespit edilmiştir. Çocukların sosyal uyumları cinsiyete göre değerlendirildiğinde kızların daha uyumlu olduğu saptanmıştır.

Gülay-Ogelman ve Çiftçi-Topaloğlu (2014) 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı puanları ile anne-babalarının ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi 227 çocuk ve anne-babasından oluşmuştur. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” ve “Ebeveynliğe Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Çocukların sosyal yetkinlik puanlarının cinsiyetlerine, anne-baba mesleğine ve anne-baba eğitim durumuna göre; saldırganlık puanlarının ise, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaştığı görülmüştür. Anne-babaların ebeveyn öz yeterliği algıları, çocuklarının cinsiyetine ve kendi eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Mesleklerine göre annelerin ebeveyn öz yeterliği algıları anlamlı bir fark gösterirken, babaların ebeveyn öz yeterliği algılarında anlamlı bir farklılık söz konusu olmamıştır. Annelerin ebeveynlik görevine ilişkin yeterlik algıları, ebeveynlik görevine yönelik ilgileri ve ebeveynlik görevinden sağladıkları doyum, çocukların saldırganlık ve kaygı puanlarını yordamamıştır. Annelerin ebeveynlik görevinden sağladıkları doyum, çocukların sosyal yetkinlik puanlarını yordamaktadır. Babaların yeterlik algıları, ilgileri ve ebeveynlik görevinden sağladıkları doyum çocukların sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı puanlarını yordamadığı görülmüştür.

Başaran vd. (2014) okul öncesi öğretmenlerinin okula yeni başlayan çocukların okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunları araştırmışlardır. Çalışmanın verileri 2013-2014 eğitim yılı bahar döneminde, Muğla merkez ilçesi sınırları içinde yer alan okullarda görev yapmakta olan 18 öğretmenden görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşmelerde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma, okul öncesi dönemde okula uyum uygulamalarının sınırlı düzeyde gerçekleştirildiğini göstermiştir. Bu sürecinin verimliliğinin artırılması için okula

uyum uygulamalarının tarafların katılımı ile birlikte planlanarak en uygun zamanda hayata geçirilmesi ve sonrasında izleme değerlendirme çalışmalarının yapılması önerilmiştir.

Ensar ve Keskin (2014) ilkokul birinci sınıfta okuyan öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından okula sosyal duygusal uyumlarında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmışlardır. Öğretmenler tarafından 609 ilkokul birinci sınıf öğrencisi hakkında doldurulan ölçek ve formlar araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Veriler “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” ve “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin, sosyal-duygusal uyum düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. 66-72 aylık öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyi 60-66 aylık öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sosyal-duygusal uyum düzeyleri, almayan öğrencilere göre yüksektir. Aile gelir durumu yüksek olan öğrencilerin sosyal-duygusal uyum düzeylerinin, aile gelir durumu düşük olanlara göre yüksek olduğu görülmüştür.

Dalkılıç (2014) okul öncesi eğitime devam çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması amacıyla 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Erzurum İli merkez ilçelerindeki 12 okulda bulunan 60-72 aylık 147 çocuk hakkında veri toplamıştır. Veriler “Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi” ve “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği” ile toplanmıştır. Çocukların, anne babalarının ve öğretmenlerinin bazı demografik özelliklerinin, çocukların kişiler arası problem durumlarına çözümler bulmada etkili oldukları ve çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumları arasında farkın olmadığı görülmüştür.

Kaya (2014) okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyi ile çocuktan kaynaklanan değişkenlerden; mizaç, özsaygı, cinsiyet, yaş, okula devam durumu, kardeşi olup olmama durumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu, Ankara Çankaya ilçesinde okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık 200 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği”, “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği”, “Cassidy Kukla Görüşme Formu” ve “Demografik Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeylerini mizaç ve özsaygı değişkenlerinden farklı bazı değişkenlerin etkilerinin söz konusu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gültekin-Akduman vd. (2015) okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Ankara ili merkez ilçelerinde

bulunan resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden 510 çocuktan veri toplanmıştır. Verilerin toplanmasında “Genel Bilgi Formu”, “Problem Davranış Ölçeği” ve “Sosyal Beceri Ölçeği (Preschool and Kindergarden Behaviour Scale (PKBS-2))” kullanılmıştır. Problem davranışlar ile sosyal beceriler arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel araştırma modelinde bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar bir olayın, durumun belirli özelliklerini içinde bulunduran araştırmalardır. Mevcut durum ya da geçmişten gelen sorunlar incelenir. Genellikle olaylar arasındaki olası ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanır. Betimsel çalışmalarla olayları daha iyi anlayabilme gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler ortaya çıkarılır. Betimsel çalışmalarda doğal şartlar bozulmaz, ortamda herhangi bir değişiklik yapılmaz (Baştürk, 2013, s. 16).

4.2. Çalışma Grubu

2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ağrı ili Doğubayazıt ilçesinde bulunan, 48-60 ay arası okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve bu çocukların öğretmenleri, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. 2014-2015 yılında Ağrı ili Doğubayazıt ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 ay arası çocukların sayısı 847'dir.

Örneklemin oluşturulmasında öncelikle Doğubayazıt ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarının anasınıfları ile resmi ve özel bağımsız anaokulları belirlenmiştir. Örneklem seçiminde kullanılan liste (çerçeve) T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri'nden temin edilmiştir. Bölgedeki tüm okullar kapsam dahilinde olup okul seçimleri basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Evrenden basit tesadüfi örnekleme metodu ile en az 264 denek sayısı belirlenmiş olup, 272 çocuğa ulaşılmıştır. Çocuklar 35 farklı sınıfta okul öncesi eğitime devam etmektedirler. Araştırmanın örneklemini 35 öğretmen ve sınıflarında bulunan 272 çocuk oluşturmuştur.

4.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Öğretmen Bilgi Formu, Çocuk Bilgi Formu, Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği, Okul Sosyal Davranış Ölçeği, Akademik Benlik Saygısı Ölçeği öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

4.3.1. Öğretmen Bilgi Formu

Öğretmen Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen Bilgi Formu'nda öğretmenlerin çalıştıkları kurum ve yerleşim birimi, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim süresi, kadro durumu, sınıf mevcudunu belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

4.3.2. Çocuk Bilgi Formu

Çocuk Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çocuk Bilgi Formu'nda çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, Türkçeyi kullanma becerisi, ebeveynlerinin öğrenim durumunu belirlemeye yönelik maddeler vardır.

4.3.3. Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği

Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği, çocuk-yetişkin ilişkileri teorilerine ve okul öncesi tecrübeleri üzerine yapılan araştırmalara dayanmakta olup, maddeleri öğretmen-çocuk ilişkilerini ortaya çıkarmak için hazırlanmıştır (Kıldan, 2008).

Orijinal adı 'The Student-Teacher Relationship Scale' olan özgün ölçekteki her bir madde için faktör yük değerleri .40 ile .82 arasındadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .89'dur (Chung'dan aktaran Kıldan, 2008).

Kıldan (2008) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Kıldan (2008) özgün ölçeği 28 maddeden oluşan Öğretmen Çocuk İlişkileri Ölçeğinin güvenirlik çalışması sonucunda faktör analizi ve madde analizi yapıldıktan sonra 19 madde olarak oluştuğunu belirtmiştir. Kıldan (2008)'ın Kastamonu ilinin ilçelerinde görev yapan 50 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin öğrencileri olan 200 çocuk ile yürüttüğü çalışmada Türkçeye uyarlanan Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeğinin; Cronbach Alpha katsayısı .90, Spearman Brown iki Yarı Test Korelasyonu .86 olarak bulunmuş madde toplam korelasyonu .35 ile .69 arasında, faktör yük değerleri ise .42 ile .75 arasında değerler almıştır.

Ölçekte “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum” şeklinde beşli derecelendirme kullanılmaktadır. Hiç katılmıyorum bir puan, katılmıyorum iki puan, kararsızım üç puan, katılıyorum dört puan ve tamamen katılıyorum beş puan şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekteki bazı maddeler negatif cümleler oldukları için ters çevrilerek bir puan beş puana, iki puan dört puana, üç puan yine üç puan, dört puan iki puana ve beş puan bir puana dönüşmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19'dur. Ölçekten alınan puanın yüksek olması olumlu ilişkileri, düşük olması ise daha olumsuz ya da düşük seviyeli ilişkileri yansıtmaktadır (Kıldan, 2008).

4.3.4. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği

Cevher (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Benlik Saygısı Ölçeği 22 madden oluşmaktadır. Ölçekte Coopersmith ve Gilbert (1982) tarafından geliştirilen Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği (Behavioral Academic Self-Esteem Scale)'nin 16 maddesi ile Hamachek (1995)'in Değerlendirme Envanterinden 6 madde bulunmaktadır. Orijinal Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinde bulunan her maddenin toplam puan ile korelasyonlarına dayalı olarak iç tutarlılığı .37 ile .76 arasında değişim göstermiş ve .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Chiu ve Nixon'dan Aktaran Cevher, 2004).

Ölçek ebeveyn ya da öğretmenlere uygulanabilmektedir. Cevher (2004) geçerlik güvenirlik çalışması için 361 çocuktan veri toplamıştır. İç tutarlılık güvenirliği analizinde Cronbach Alpha .9565 bulunmuştur. Güvenirlik için iki yarım test güvenirliği yapıldığında testin ilk yarısına ait güvenirlik katsayısının .90, ikinci yarısının .93, iki yarım arasındaki Spearman

Brown korelasyon katsayısının .86 ve GuttmanSpilt-Half güvenilirlik katsayısının ise .92 olduğu görülmüştür.

Ölçeğin puanlaması “hiçbir zaman: bir puan, nadiren: iki puan, bazen: üç puan, sık sık: dört puan, her zaman: beş puan” şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan 22’dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar çocuğun akademik benlik saygısı düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

4.3.5. Okul Sosyal Davranış Ölçeği

Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların okula sosyal uyum düzeylerini ölçen “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri” 1993 yılında Kenneth W. Merrell tarafından beşli likert modeline uygun olarak geliştirilmiştir. Yukay-Yüksel (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (School Social Behavior Scales), sınıf öğretmenleri veya okuldaki diğer öğretmenlerin, okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrencilerini teker teker değerlendirebilmelerine olanak sağlayan bir ölçme aracıdır. Ölçek “A Formu: Sosyal Yeterlilik” ve “B Formu: Olumsuz Sosyal Davranışlar” olmak üzere iki formdan oluşmuştur. Sosyal Yeterlilik Ölçeğinde 32 madde, Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeğinde ise 33 madde vardır (Yukay-Yüksel, 2009).

Ölçeklerin orijinal formunun geçerlik çalışmalarında içerik geçerliliği korelasyon kat sayıları A formunda $r=.62$ ve $r=.82$ arasında, B formunda $r=.58$ ve $r=.86$ arasında değişmiştir. Ölçeklerin ölçüt geçerliliği için yapılan çalışmalarda ise “Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği”nin puanları ile arasında en yüksek $r=.82$ ve $.91$ en düşük $r=.25$ ve $.45$ arasında değişen ilişkiler görülmüştür. Yapı geçerliliğinde; ölçeklerin faktör yapısı incelenmiş, her maddenin faktör yükünün $.52$ ve daha üzerinde olduğu görülmüştür. Ölçeklerin Cronbach α güvenilirlik kat sayıları ise, $r=.94$ ile $r=.98$ arasında değişmektedir (Merrell’den aktaran Yukay-Yüksel, 2009).

Yukay-Yüksel (2009) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında Okul Sosyal Davranış Ölçekleri’nin güçlü güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Ölçeklerin madde toplam, madde kalan analizleri sonrasında, “Sosyal Yeterlilik Ölçeği”nin korelasyon kat sayılarının $r=.88$ ve $r=.44$ arasında değiştiği, “Olumsuz Sosyal Davranışlar Ölçeği”nin korelasyon kat

sayılarının ise $r=.92$ ve $r=.48$ arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılığı, iki ölçek ve onların her bir alt ölçeği için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Sonuçlar $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen Cronbach α , Spearman Brown ve Guttman Split-Half güvenirlik kat sayıları ise $r=.98$ ile $r=.91$ arasında değişmiştir.

Ölçek “hiçbir zaman: bir puan, nadiren: iki puan, ara sıra: üç puan, sıklıkla: dört puan, her zaman: beş puan” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin A Formundan alınabilecek en yüksek puan 160, en düşü puan ise 32’dir. Ölçeğin B Formundan alınabilecek en yüksek puan 165, en düşük puan ise 33’dür. Ölçeğin A Formundan alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde okula sosyal uyumu, B Formundan alınan yüksek puanlar ise okulda yüksek düzeyde sosyal davranış problemlerini ifade etmektedir.

4.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir.

Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken birim sayıları nedeniyle Shapiro Wilk’s’ den yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p<0,05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p>0,05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir.

Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır.

Birim sayılarının 20'den fazla olması nedeniyle Mann Whitney U Testi için standartlaştırılmış z değerleri verilmiştir.

Kruskal Wallis-H Testinde anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile aralarında farklılık olan gruplar belirlenmiştir.

Normal dağılımdan gelmeyen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman’s Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır.

Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,01 ve 0,05 kullanılmış olup; $p< 0,01$ veya $p<0,05$ olması durumunda anlamlı bir ilişkinin olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

5.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekanslar incelenmiş ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Araştırma verileri 10 erkek, 25 bayan olmak üzere toplam 35 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Öğretmenlerin %25,7’si ön lisans, %74,3’ü lisans mezunudur. Öğretmenlerin çoğunlukla 20-25 yaş aralığında oldukları ve meslek hayatının ilk yıllarında oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %60’ı kadrolu olarak görev yapmakta ve %71,4’ü ilçe merkezinde bulunan kurumlarda çalışmaktadırlar. Öğretmenlerden %42,9 ‘unun sınıf mevcudu 10-15 aralığında, % 40’ının sınıf mevcudu ise 15-20 aralığındadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

		n	%
Öğretmenin Cinsiyeti	Bay	10	28,6
	Bayan	25	71,4
	Toplam	35	100
Öğretmenin Yaşı	20-25 Yaş	21	60
	26-30 Yaş	11	31,4
	31 Yaş ve Üzeri	3	8,6
	Toplam	35	100
Eğitim Durumu	Ön lisans	9	25,7
	Lisans	26	74,3
	Toplam	35	100
Öğretmenlik Deneyimi	1-5 Yıl Arası	32	91,4
	6-10 Yıl Arası	3	8,6
	Toplam	35	100
Çalışılan Kurumun Bulunduğu Yerleşim Birimi	İlçe Merkezi	25	71,4
	Köy	10	28,6
	Toplam	35	100
Kadro Durumu	Kadrolu Öğretmen	21	60
	Ücretli Öğretmen	14	40
	Toplam	35	100
Sınıf Mevcudu	10'dan az	2	5,7
	10-15	15	42,9
	15-20	14	40
	20-25	4	11,4
	Toplam	35	100

5.2. Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çocukların demografik özelliklerine ilişkin frekanslar incelenmiş ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre örneklem dâhilindeki çocukların %48,2'si erkek, %51,8'i kızdır. Çocukların kendileri dâhil olmak üzere kardeş sayıları 1 ile 10 arasında değişmektedir. Kardeş sayısı 3 ve 4 olan çocukların oranı %38,6 iken kardeş sayısı 5 ve üzeri olan çocukların oranı %25,5'dir. Çocukların %12,2'i okula başladığında Türkçeyi hiç kullanamazken, %55'i Türkçeyi gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde kullanabilmektedir. İlçe merkezinde dahi okula başladığında Türkçeyi kullanamayan çocuklar bulunmaktadır. Çocukların %38,8'i dile hâkim olmasa da Türkçeyi kullanabilmektedir. Annelerin %36,4'ü okuryazar değil ve %36'sı okuryazar veya ilkokul mezunu iken %3,7'si üniversite mezunudur. Babaların % 9,9'u okuryazar değil ve %49,3'ü okuryazar veya ilkokul mezunu iken 8,8'i üniversite mezunudur.

Tablo 3. Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılım Tablosu

		n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	131	48,2
	Kız	141	51,8
	Toplam	272	100
Kendisi Dahil Kardeş Sayısı	1 ve 2 Kardeş	65	35,9
	3 ve 4 Kardeş	70	38,6
	5-10 Kardeş	46	25,5
	Toplam	181	100
Okula başladığında Türkçeyi Kullanma Becerisi	Bu Dili Hiç Kullanamıyordu	33	12,2
	Bu Dile Hakim Olmasa da Kullanabiliyordu	89	32,8
	Bu Dili Gelişim Özelliklerinin Gerektirdiği Şekilde Kullanabiliyordu	149	55
	Toplam	271	100
Annesinin Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	99	36,4
	Okuryazar- İlkokul Mezunu	98	36
	Ortaokul Mezunu	26	9,6
	Lise Mezunu	39	14,3
	Üniversite Mezunu	10	3,7
	Toplam	272	100
Babasının Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	27	9,9
	Okuryazar- İlkokul Mezunu	134	49,3
	Ortaokul Mezunu	33	12,1
	Lise Mezunu	54	19,9
	Üniversite Mezunu	24	8,8
	Toplam	272	100

5.3. Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular ve

Yorum

Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçeğinden alınan puanlarla öğretmenin cinsiyeti, öğrenim durumu, öğretmenlik deneyimi, çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim birimi, kadro durumu, yaşı ve sınıf mevcudu değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Cinsiyet, öğrenim durumu, öğretmenlik deneyimi, çalıştığı kurumun bulunduğu yerleşim birimi, kadro durumu değişkenleri için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Yaş ve sınıf mevcudu değişkenleri için ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4–10 arasında verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları

		Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçek Puanı					Mann Whitney U Testi		
		N	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	ss	Sıra Ort.	z p
Öğretmenin Cinsiyeti	Bay	69	81,2	86	41	95	12,8	169,83	
	Bayan	203	74,2	76	36	95	13,3	125,17	-4,076 **0,001
	Toplam	272	76	78	36	95	13,5		

****p<0,01**

Öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları bakımından öğretmen cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,01$). Bayan öğretmenlerin öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Toplumumuzda çocuk bakımı ve eğitimi ile ilgili görev ve sorumluluklar genellikle bayanlara atfedilmektedir. Nasıl ki babalara nazaran anneler çocuğun bakım ve eğitiminde önemli bir unsur ve sorumlu olarak görülüyorsa, öğretmenlik mesleği, özellikle okul öncesi öğretmenliği de daha çok bayanlarla bağdaştırılmaktadır. Oysaki baba ya da öğretmen olarak çocuk bakımı ve eğitiminde erkekler de önemli rol ve görevlere sahiptirler. Meslek hayatında cinsiyet faktörünün getirmiş olduğu avantaj ve dezavantajlar bulunmaktadır. Erkek ve bayan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının, sınıf yönetiminde kullandıkları stratejilerin ve istenmeyen davranışlar karşısındaki tutumlarının farklılaşması; erkek öğretmenlerin çocuklarla daha olumlu ilişkiler kurmalarına neden olmuş olabilir.

Gömlüksüz ve Serhatoğlu (2013)'ün çalışmasında erkek okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik puan ortalamalarının bayan okul öncesi öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmüştür. Fagan (1996) erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre hareketli oyunlara daha fazla katıldıklarını, gürültülü ortamlarda daha fazla tolerans gösterdiklerini, sınıf yönetiminde çocuklar arasındaki çatışmaları çözmede ve saldırganlıkla baş etmede daha başarılı ve toleranslı olduklarını belirtmiştir (Anlıak, 2004). Bu durum erkek öğretmenlerin çocuklarla olumlu ilişkiler kurmalarında avantaj sağlamış ve öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanlarının bayanlara göre anlamlı derecede yüksek olmasına yol açmış olabilir.

Tablo 5. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Öğretmenlerin Eğitim Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları

		Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçek Puanı					Mann Whitney U Testi			
		N	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	ss	Sıra Ort.	z	P
Eğitim Durumu	Ön Lisans	77	68,8	71	36	95	14,4	97,69		
	Lisans	195	78,9	80	39	95	12	151,83	26,17	**0,001
	Toplam	272	76	78	36	95	13,5			

****p<0,01**

Öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları bakımından öğretmenlerin eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,01$). Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin, öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları, lisans mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür.

Bu bulgu lisans mezunu olan öğretmenlerin ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre çocuklarla daha olumlu ve yakın ilişki kurduklarını göstermektedir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin öğretmen-çocuk ilişkisi puanlarının daha yüksek oluşunun, lisans eğitiminin öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerde yeterlilik kazanmalarında etkili oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları iletişim ve sınıf yönetimi becerilerini destekleyen dersler, öğretmenlikte çocuklarla olan ilişkinin niteliğini arttırmış olabilir. Yüksek-Usta (2014)'nın elde ettiği bulgulara göre de, 4 yıllık bölüm mezunu öğretmenler, 2 yıllık bölümden mezun olan öğretmenlerden daha fazla olumlu ilişki ve daha fazla yakınlık belirtmişlerdir.

Tablo 6. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Öğretmenlik Deneyimleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları

		Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçek Puanı						Mann Whitney U Testi		
		N	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	ss	Sıra Ort.	Z	P
Öğretmenlik Deneyimi	1-5 Yıl Arası	252	75,4	77	36	95	13,6	132,77		
	6-10 Yıl Arası	20	83,9	85	66	95	8,9	183,48	7,705	*0,006
	Toplam	272	76	78	36	95	13,5			

***p<0,05**

Öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları bakımından öğretmenlik deneyimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlik deneyimi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları, öğretmenlik deneyimi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür.

Deneyim süresi daha uzun olan öğretmenlerin çocuklarla daha olumlu ilişkiler kurdukları görülmektedir. Öğretmenlerin meslekte kazandıkları tecrübelerin artmasıyla çocuklarla olan ilişkilerinde daha olumlu tutumlar sergiledikleri düşünülmektedir. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle başa çıkma konusunda yeterince deneyim sahibi olmayabilirler. Yükseköğretimde uygulanan staj eğitimleri, öğretmen adaylarının davranış yönetimi becerilerinin gelişmesinde yetersiz kalmış olabilir. Öğretmenlerin deneyim kazandıkça sınıf ortamının tüm bileşenleri hakkında farkındalık kazanmaları, daha olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmalarına sebep olmuş olabilir. Bunu yanı sıra meslekte tecrübe kazanan öğretmenlerin çocuğun gözünde daha yetkin olması, öğretmene karşı saygıyı arttırdığından daha olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Kıldan (2011)'ın çalışması da deneyim yılı değişkeninin, öğretmen-çocuk ilişkisini önemli derecede etkilediğini, deneyim yılı arttıkça öğretmenlerin çocuklarla daha olumlu ilişkiler kurduklarını göstermektedir.

Tablo 7. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Öğretmenin Çalıştığı Kurumun Bulunduğu Yer Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları

		Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçek Puanı						Mann Whitney U Testi		
		N	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	Ss	Sıra Ort.	Z	P
Çalışılan Kurumun Bulunduğu Yerleşim Birimi	İlçe Merkezi	173	77,1	78	36	95	12,7	142,34	-1,62	0,105
	Köy	99	74,1	74	45	95	14,6	126,29		
	Toplam	272	76	78	36	95	13,5			

Öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları bakımından öğretmenlerin çalıştıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bu durum öğretmenlerin, yerleşim yerinden bağımsız olarak tüm çocukları bir birey olarak değerlendirmeleri, hangi koşulda olursa olsun öğretmenlik bilincinin gerektirdiği şekilde her çocuğa karşı benzer tutumlar sergilemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Tablo 8. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Öğretmenin Kadro Durumu Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları

		Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçek Puanı						Mann Whitney U Testi		
		N	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	Ss	Sıra Ort.	Z	P
Kadro Durumu	Kadrolu Öğretmen	164	80,1	82,5	41	95	11,8	159,65	-5,984	**0,001
	Ücretli Öğretmen	108	69,9	72	36	95	13,7	101,35		
	Toplam	272	76	78	36	95	13,5			

**** $p<0,01$**

Öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları bakımından öğretmenlerin kadro durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,01$). Ücretli öğretmenlerin öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları kadrolu öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür.

Ücretli öğretmenlerin ekonomik gelirleri daha düşüktür. Ekonomik gelirin düşük olması beraberinde strese sebep olmuş ve iş doyumunu düşürmüş olabilir. Tüm bunlar öğretmenin mesleğinde gösterdiği performansı olumsuz olarak etkileyip, çocuklarla olan ilişkilerini olumsuzlaştırmış olabilir. Ücretli öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerin öğretmen-

çocuk ilişkisi puanları kadrolu öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük olması, araştırma kapsamında ki kadrolu öğretmenlerin tamamının lisans mezunu, ücretli öğretmenlerin ise % 64'ünün ön lisans mezunu olmasından kaynaklanmış olabilir. Ücretli öğretmenlerin lisans eğitimi almamış olmaları çocuklarla olan ilişkilerinin niteliğini olumsuz etkilemiş olabilir. Gürkan (1983) okul öncesi öğretmeni olarak görev yapacak personelin en az dört yıllık yükseköğrenim görmüş olması gerektiğine değinmiştir.

Tablo 9. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Öğretmenlerin Yaşları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçek Puanı						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	ss	Sıra Ort.	H p
Öğretmenin Yaşı	20-25	201	74,9	76	39	95	13,8	129,86	5,831 0,054
	26-30	59	79,2	79	41	95	11,4	152,84	
	31 ve üzeri	12	79,9	83,5	36	95	15,5	167,38	
	Toplam	272	76	78	36	95	13,5		

Öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları bakımından öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları olumlu ilişkilerde yaşı değil, edinilen tecrübe ve alınan eğitimin etkili olduğu düşünülmektedir. Emrem (2008) ve Kıldan (2010) öğretmenin yaşı ile çocuklarla iletişim ve etkileşimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 10. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Sınıf Mevcutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçek Puanı						Kruskal Wallis H Testi	
		n	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	ss	Sıra Ort.	H p
Sınıf Mevcudu	10'dan az (1)	8	73,3	74	61	83	8,7	109,31	16,433 **0,001
	10-15 (2)	121	74	75	41	95	13,1	123,27	
	15-20 (3)	105	80,1	83	36	95	12,1	160,62	
	20-25 (4)	38	71,7	74,5	45	95	16,6	117,71	
	Toplam	272	76	78	36	95	13,5	İkili Karşılaştırma: 4-3 2-3	

****p<0,01**

Öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları bakımından sınıf mevcutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,01$). Sınıf mevcudu “10-15” ve “20-25” arasında olanların öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları sınıf mevcudu 15-20 arasında olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

Sınıf mevcudu “10-15” ve “20-25” arasında olanların öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları sınıf mevcudu 15-20 arasında olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Araştırmmanın bu bulgusu öğretmen-çocuk ilişkisi açısından en uygun sınıf mevcudunun 15-20 kişi olduğunu göstermektedir. Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenin çocuğa bireysel olarak ayırabileceği zaman azalacağından, öğretmen-çocuk ilişkisi puanlarını düşeceği düşünülebilir. Sınıf mevcudu belli bir sayıya ulaşınca dek ilişkilerin niteliğini fazla etkilemiyor olabilir. Çocuklar 15-20 kişilik sınıflarda, mevcudu on beşin altında olan sınıflara göre daha çok akran ilişkisi, iş birliği yapma, grupla çalışma yaşantısı kazanabilirler. Buna bağlı olarak çocukların sosyal becerilerinin daha üst seviyede olması öğretmen-çocuk ilişkisinin niteliğini olumlu yönde etkilemiş olabilir. Demirkaya (2013) öğretmen öğrenci ilişki ölçeğinin bağımlılık puanı ile sınıf mevcudu arasında olumsuz bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulguları ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu fark Demirkaya (2013)’ün araştırmasının kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda yürütülmüş olmasından kaynaklanmış olabilir. Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda, sınıf mevcudundaki artışın olumsuz etkileri daha fazla olabilir.

5.4. Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular ve

Yorum

Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden alınan puanlarla çocuğun cinsiyeti, ebeveyninin öğrenim durumu, kardeş sayısı ve Türkçeyi kullanma becerisi değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Ebeveyninin öğrenim durumu, kardeş sayısı ve Türkçeyi kullanma becerisi değişkenleri için ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11–14 arasında verilmiştir.

Tablo 11. Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Çocuğun Cinsiyetine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Akademik Benlik Saygısı Ölçek Puanı					Mann Whitney U Testi			
		N	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	Ss	Sıra Ort.	z	p
Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	131	83,3	84	37	110	18,7	120,87	-3,160	**0,002
	Kız	141	90,1	93	43	110	17,8	151,02		
	Toplam	272	86,8	88	37	110	18,5			

****p<0,01**

Akademik benlik saygısı puanları bakımından çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,01$). Erkek çocuklarının akademik benlik saygısı puanları, kız çocuklarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Araştırmanın bu bulgusu sınıf ortamında yaşanan öğrenmelerde kız çocukların, erkek çocuklara göre kendilerini daha yetkin gördüklerini göstermektedir. Okul öncesi eğitimde konular amaç değil araçtır. Etkinliklerde kız çocukların daha çok güdülenmesine sebep olan konular seçilmiş olabilir. Bu durumda kazanım göstergelerinin kız çocuklarda daha çabuk gözlemlenmesini sağlayacağından, kız çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri daha yüksek çıkmış olabilir. Kız çocukların öğretmenlerle daha olumlu ilişkiler içinde olmaları, daha çok olumlu pekiştireç alarak kendilerini daha yetkin görmelerine sebep olmuş olabilir.

Bunun yanı sıra literatürde cinsiyete göre akademik benlik saygısı düzeyine ilişkin farklı bulgulara rastlanmaktadır. Araştırmamıza benzer olarak Can (2015) kız çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyinin erkek çocuklarınkine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özcan (2012)'nin çalışmasında kız ve erkek çocukların Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Özcan (2012)'nin çalışmasında kız çocukların akademik benlik düzeylerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Cevher (2004) ise erkek çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin kız çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergin (2012) okul öncesi çocuklarının Çocuklar için Kendilik (Benlik) Algısı Ölçeği alt boyutlarından Bilişsel Yeterlilik boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı, kız çocuklarının bilişsel yeterlilik düzeyinin erkek çocuklarının bilişsel

yeterlilik düzeyine oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gizir ve Baran (2003)'ın elde ettiği bulgular erkek çocukların benliğin olumluluğu alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının kız çocuklara göre anlamlı derecede düşük olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarında görülen bu farklılıklar, akademik benlik saygısının cinsiyete göre değil çevrenin tutumuna ve öğrenme yaşantılarına göre şekillendiğini düşündürmektedir.

Tablo 12. Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Kardeş Sayısı Durumundaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Akademik Benlik Saygısı Ölçek Puanı					Kruskal Wallis H Testi			
		N	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	ss	Sıra Ort.	H	P
Kendisi Dahil Kardeş Sayısı	1 ve 2 Kardeş	65	90,2	93	43	110	18,4	99,63	5,409	0,067
	3 ve 4 Kardeş	70	88,4	88	37	110	17,6	92,57		
	5 Kardeş ve üzeri	46	83,3	83,5	40	110	18,1	76,41		
Toplam		181	87,7	88	37	110	18,1			

Akademik benlik saygısı ölçek puanları bakımından çocukların kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Elde edilen bulgular kardeş sayısı ile akademik benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Kardeş sahibi olmanın ve çok çocuklu ailede bulunmanın getirdiği olumlu ve olumsuz faktörler olduğu için; akademik benlik saygısı düzeyinin de farklılaşması beklenebilir. Ancak ailelerin çocuk sayısı değişmekle birlikte, çocuğa sunulan imkânlar farklılaşmamış olabilir. Bu durum kardeş sayısının çocuğun gelişimi üzerinde ciddi bir etkisi olmayacağından akademik benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamasına neden olmuş olabilir.

Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak Yakupoğlu (2011) çalışmasında erken çocukluk döneminde benlik saygısı ile kardeş sayısı arasında ilişki olmadığını saptamıştır. Cevher (2004) ve Özcan (2012) yaptıkları çalışmalarda ailelerin çocuk sayısı değişkeninin çocuklarının akademik benlik saygısını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Can (2015) ailedeki çocuk sayısı ile akademik benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını vurgulamıştır.

Tablo 13. Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Türkçeyi Kullanabilme Durumlarındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Akademik Benlik Saygısı Ölçek Puanı						Kruskal Wallis H Testi			
		n	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	ss	Sıra Ort.	H	P	
Okula başladığında Türkçeyi Kullanma Becerisi	Bu Dili Hiç Kullanamıyordu	33	76,4	74	40	110	16,9	88,95	33,905	**0,001	
	Bu Dile Hakim Olmasa da Kullanabiliyordu	89	81,1	82	37	110	19,7	112,90			
	Bu Dili Gelişim Özelliklerinin Gerektirdiği Şekilde Kullanabiliyordu	149	92,6	95	43	110	15,9	160,22			
	Toplam	271	86,9	88	37	110	18,5	İkili Karşılaştırmalar: Hiç kullanamıyor- Gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde kullanabiliyor			
								Hakim olmasa da kullanabiliyor- Gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde kullanabiliyor			

****p<0,01**

Akademik benlik saygısı ölçek puanları bakımından çocukların okula başladığında Türkçeyi kullanma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,01$). Okula başladığında Türkçeyi hiç kullanamayan ve bu dile hâkim olmasa da kullanabilen çocukların akademik benlik saygısı ölçek puanları bu dili gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde kullanabilen çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür.

Akademik benlik saygısı bireyin kendi öğrenme hızını ve öğrenme düzeyini akranlarıyla kıyaslaması sonucu oluşmaktadır. Dili kullanma becerisi zayıf olan bireyler sınıf ortamında aktarılan bilgileri akranlarına göre daha az ve daha yavaş öğrenirler. Buna bağlı olarak da birey kendisini akranları kadar yetkin görmeyebilir. Bunun sonucu olarak akademik benlik saygısı düzeyleri akranlarından daha düşük çıkmış olabilir. Senemoğlu (1989), dili kullanmadaki sınırlılığın düşünmeyi kısırlaştırdığını belirtmiştir. Yeterli sözcük hazinesine sahip olamayan ve sözcükleri doğru olarak kullanamayan çocuğun doğal olarak okuldaki başarısı düşer. Dili etkili kullanmanın bilişsel gelişime ve gelecekteki okul öğrenmelerine katkısı göz ardı edilemez. Araştırmamıza benzer olarak Ergin (2012) çocukların Çocuklar İçin Kendilik (Benlik) Algısı ölçeğinden aldıkları puanlar ile Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 14. Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Ebeveynlerin Öğrenim Durumlarındaki Farklılıklara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Akademik Benlik Saygısı Ölçek Puanı						Kruskal Wallis H Testi		
		n	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	ss	Sıra Ort.	H	P
Annesinin Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	99	82,7	84	37	110	18,9	118,69	13,581	*0,009
	Okuryazar- İlkokul Mezunu	98	88,4	87	46	110	16,6	140,69		
	Ortaokul Mezunu	26	86,9	91	56	110	15,3	131,85		
	Lise Mezunu	39	89,9	96	40	110	23,4	160,99		
	Üniversite Mezunu	10	99,2	97,5	89	110	7,5	188,3		
	Toplam	272	86,8	88	37	110	18,5	İkili Karşılaştırmalar: Okuryazar Değil-Lise Mezunu		
		Akademik Benlik Saygısı Ölçek Puanı						Kruskal Wallis H Testi		
		n	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	ss	Sıra Ort.	H	P
Babasının Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	27	78,7	82	37	110	21,2	105,83	18,802	**0,001
	Okuryazar- İlkokul Mezunu	134	85	85	40	110	17,6	126,67		
	Ortaokul Mezunu	33	89,6	91	51	110	16,7	147,42		
	Lise Mezunu	54	88,4	92,5	40	110	19,9	145,67		
	Üniversite Mezunu	24	98,4	100,5	67	110	13,3	190,25		
	Toplam	272	86,8	88	37	110	18,5	İkili Karşılaştırmalar: Okuryazar değil-Üniversite Mezunu Okuryazar/İlkokul Mezunu- Üniversite Mezunu		

***p<0.05, **p<0,01**

Akademik benlik saygısı ölçek puanları bakımından çocukların annelerinin öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Anneleri okur-yazar olmayan çocukların akademik benlik saygısı ölçek puanları anneleri lise mezunu olan çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür.

Akademik benlik saygısı ölçek puanları bakımından çocukların babalarının öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,01$). Babaları okuryazar olmayan ve okuryazar-ilkokul mezunu olan çocukların akademik benlik saygısı ölçek puanları babaları üniversite mezunu olan çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür.

Anneleri okur-yazar olmayan çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri anneleri lise mezunu olan çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür. Babaları okuryazar olmayan ve okuryazar-ilkokul mezunu olan çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri babaları üniversite mezunu olan çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür.

Okuma yazma bilmeyen ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili kaynaklara ulaşmaları ve bunları kullanmaları mümkün değildir. Bu durum okuryazar olmayan ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilinçsiz ve yetersiz olmalarına sebep olmuş olabilir. Ebeveynleri okuryazar olmayan çocuklar, gelişimsel açıdan yeterli aile desteğinden yoksun olduklarından akademik benlik saygısı düzeyleri daha düşük olabilir.

Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak Can (2015) annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların akademik benlik saygılarının da yükseldiği; babası ilkokul mezunu olan çocukların akademik benlik saygılarının babaları yüksek lisans-doktora mezunu olan çocuklara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu bulgular, ulaşılması beklenen sonuçlar olmakla birlikte alan yazınla farklılık göstermektedir. Cevher (2004)' in çalışması annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Çağrı (2012)'nın araştırmasına göre ise anne ve babaların eğitim durumu, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir. Araştırmalar arasında ki bu farklılık çalışma grubunun demografik özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırmanın kapsamında ki çocukların çoğunluğu ebeveyni okuryazar olmayan ya da okuryazar/ilkokul mezunu olan çocuklardır.

5.5. Okul Sosyal Davranış Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin, Okulda Sosyal Yeterlilik ve Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar alt ölçeklerinden alınan puanlar ile çocukların demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

5.5.1. Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin Okulda Sosyal Yeterlilik alt boyutundan alınan puanlarla çocuğun cinsiyeti, ebeveyninin öğrenim durumu, kardeş sayısı ve Türkçeyi kullanma becerisi değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Ebeveyninin öğrenim durumu, kardeş sayısı ve Türkçeyi kullanma becerisi değişkenleri için ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15–18 arasında verilmiştir.

Tablo 15. Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Çocuğun Cinsiyetine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Puanı					Mann Whitney U Testi		
		N	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	ss	Sıra Ort.	z p
Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	131	114,3	115	48	160	28,4	120,07	-3,321 *0,001
	Kız	141	125,3	127	32	160	28,7	151,76	
	Toplam	272	120	123	32	160	29		

****p<0,01**

Okulda Sosyal yeterlilik alt boyut puanları bakımından çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,01$). Erkek çocuklarının okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları kız çocuklarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Toplumsal çocuk yetiştirme tutumları çocukların cinsiyetine göre farklılık göstermektedir. Kız çocukların erkek çocuklara göre okulda daha fazla olumlu sosyal davranış sergilediklerini söylemek mümkündür. Çocuk yetiştirme tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermesinin, bu duruma yol açmış olabileceği söylenebilir. Kız çocuklarına uyumlu ve işbirlikçi olma rolleri yüklenmekte, bu tür davranışlar kız çocukları tarafından sergilendiğinde daha çok takdir edilmektedir. Kız çocukların sergiledikleri olumlu davranışların erkek çocuklara göre daha çok pekiştiriliyor olması kız çocukların okulda daha çok olumlu sosyal davranış sergilemesini sağlamış olabilir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili literatürle benzerlik göstermektedir. Blankemeyer vd. (2002)'nin araştırmasında çocukların sosyal yeterlilik ve okul uyum düzeyinin kız çocuklar lehine farklılaştığı görülmüştür. Aktaş-Özkafacı (2012) ve Tatlı (2014) çalışmalarında kız çocuklarla erkek çocukların sosyal beceri ve yeterliliklerinin kız çocuklar lehine anlamlı bir şekilde

farklılaştığını belirlemişlerdir. Kotil (2010), Kandır ve Orçan (2011), Ayvalı (2012) ve Dirlik (2014) kız çocuklarının sosyal uyum düzeylerinin, erkek çocuklara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 16. Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Kardeş Sayısı Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Puanı						Kruskal Wallis H Testi		
		n	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	Ss	Sıra Ort.	H	P
Kendisi Dahil Kardeş Sayısı	1 ve 2 Kardeş	65	126,7	128	32	160	28,8	99,18	4,872	0,087
	3 ve 4 Kardeş	70	124,3	125,5	64	160	27,9	92,51		
	5 Kardeş ve üzeri	46	117,2	117,5	69	160	27,4	77,14		
	Toplam	181	123,3	124	32	160	28,2			

Sosyal yeterlilik alt boyut puanları bakımından çocukların kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Kardeş sahibi olan çocukların daha fazla paylaşma ve işbirliği içinde olacakları ve buna bağlı olarak da okulda daha fazla olumlu sosyal davranış sergileyecekleri düşünülebilir. Ancak kardeşi olmayan veya daha az kardeşe sahip olan çocuklarda oyun parkı gibi sosyal ortamlarda bulunarak paylaşma ve iş birliği deneyimi yaşayabilirler. Bu durum kardeş sahibi olan ve olmayan çocukların okulda benzer sosyal davranışlar göstermesine sebep olmuş olabilir.

Araştırmamıza benzer olarak Bilek (2011) çocukların okul ortamındaki sosyal becerileri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tatlı (2014) kardeşi olan ve olmayan çocukların benzer sosyal becerilere sahip olduklarını saptamıştır. Vaizoğlu (2008) kardeş sayısının sosyal davranışlara ilişkin puanlarda anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Günalp (2007) çalışmasında sosyal uyum ile çocukların kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

Tablo 17. Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Türkçeyi Kullanabilme Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Puanı						Kruskal Wallis H Testi		
		n	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	ss	Sıra Ort.	H	P
Okula başladığında Türkçeyi Kullanma Becerisi	Bu Dili Hiç Kullanamıyordu	33	102,5	97	69	153	22,8	83,61	40,188	**0,001
	Bu Dile Hakim Olmasa da Kullanabiliyordu	89	110,9	117	36	160	30	111,49		
	Bu Dili Gelişim Özelliklerinin Gerektirdiği Şekilde Kullanabiliyordu	149	129,5	132	32	160	26,1	162,24		
	Toplam	271	120,1	123	32	160	29			
									İkili Karşılaştırmalar: Hiç kullanamıyor- Gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde kullanabiliyor Hakim olmasa da kullanabiliyor- Gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde kullanabiliyor	

****p<0,01**

Okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları bakımından çocukların okula başladığında Türkçeyi kullanma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,01$). Okula başladığında Türkçeyi hiç kullanamayan ve bu dile hâkim olmasa da kullanabilen çocukların okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları bu dili gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde kullanabilen çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür.

Dili gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde kullanabilen çocuklar lehine farklılık olduğu görülmektedir. Dili kullanabilme becerisinin az olması sosyal becerilerden iletişim becerilerinin de kısıtlı olduğunun işaretçisi olarak kabul edilebilir. Bu durumda bireyin okulda sergileyeceği olumlu sosyal davranışlarda diğer bireylere göre kısıtlı olacaktır. Dili kullanamayan birey selamlama, konuşmayı başlatma ve sürdürme, teşekkür etme, yardım isteme gibi davranışları sergileyemeyecektir. Senemoğlu (1989) dil gelişiminin çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve toplumsallaşmada dilin önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Dil çocukla toplumsal hayat arasında sıkı bir bağıdır. Çocuğun dil gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlaması gelecek hayatında daha başarılı olmasını sağlar (Kol, 2011). Özyürek ve Ceylan (2014)

çalışmalarında öğretmenler, çocuğun kelime dağarcığının kısıtlı olmasının sosyal beceri kazandırılmasında sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Yazıcı (2011)'e göre de insanlar duygu ve düşüncelerini en iyi bildikleri dilde ifade edebilirler, çocuklar da kendi duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde anadilleri ile ifade ederler. Yazıcı (2011) iki dilli ve iki kültürlü ortamda yer alan çocukların yaşadıkları topluma uyum sağlamaları, kendine güveni olan, kendisi ve çevresi ile barışık yaşayabilen bireyler olabilmeleri için önlemler alınması gerektiğine değinmiştir.

Tablo 18. Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Ebeveynlerin Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Puanı						Kruskal Wallis H Testi		
		n	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	ss	Sıra Ort.	H	P
Annesinin Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	99	112,1	116	36	160	29,2	114,09	14,695	*0,005
	Okuryazar-İlkokul Mezunu	98	124,1	123	54	160	27,1	145,98		
	Ortaokul Mezunu	26	122,3	125,5	72	160	24	142,06		
	Lise Mezunu	39	124,1	129	32	160	34,8	154,87		
	Üniversite Mezunu	10	135,6	134	110	160	15,7	179,35		
	Toplam	272	120	123	32	160	29			
Babasının Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	27	106,3	104	54	153	28,6	98,72	14,865	*0,005
	Okuryazar-İlkokul Mezunu	134	118,2	120,5	36	160	28,4	130,07		
	Ortaokul Mezunu	33	123,5	126	73	160	28,3	145,48		
	Lise Mezunu	54	123,8	127	50	160	28,6	148,21		
	Üniversite Mezunu	24	132	134	32	160	30	176,17		
	Toplam	272	120	123	32	160	29			

***p<0.05**

Okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları bakımından çocukların annelerinin öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Anneleri okur-yazar olmayan çocukların okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları anneleri okuryazar-ilkokul mezunu olan çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür.

Okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları bakımından çocukların babalarının öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Babaları okur-yazar olmayan çocukların okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları babaları üniversite mezunu olan çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür.

Gerek anne gerekse babaların öğrenim durumuna ilişkin bu bulgular, okur-yazar olmayan ebeveynlerin, çocuklarına sosyal becerileri kazandırmada daha yetersiz olduklarını düşündürmektedir. Eğitim düzeyinin yüksek olması, özellikle üniversite eğitimi almak kişilerin sosyal becerilerini geliştiren ve kurdukları kişiler arası ilişkileri farklı boyutlara taşıyan bir faktördür. Ebeveynlerin sosyal becerilerinin daha gelişmiş olması çocuklarına sosyal davranışlar kazandırmada model olmalarını sağlamış olabilir. Bu da çocukların okulda sergiledikleri sosyal davranışlara yansımış olabilir. Okuryazar olmayan ebeveynlerin çocukların gelişimlerini desteklemede daha bilinçsiz ve yetersiz kalmaları, daha vasıfsız ve uzun süreli işlerde çalışmalarının iş yüklerini artırmasıyla çocuklarıyla ilgilendikleri sürenin kısıtlı olması; çocuklarının okulda sergilediği olumlu sosyal davranışların sınırlı olmasına yol açmış olabilir. Yine çalıştıkları işler ebeveynlerde strese yol açmış olabilir. Gutermunth-Anthony vd. (2005) ebeveynlerin stres düzeyinin çocukların sınıftaki sosyal yeterliliğini etkilediğini belirtmiştir. Araştırmamıza paralel olarak Günindi (2008) de anne ve babanın eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukların sosyal uyum ve becerilerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

5.5.2. Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyutundan Alınan Puanlara

İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul Sosyal Davranış Olumsuz Sosyal Davranışlar alt boyutundan alınan puanlarla çocuğun cinsiyeti, ebeveyninin öğrenim durumu, kardeş sayısı ve Türkçeyi kullanma becerisi değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Ebeveyninin öğrenim durumu, kardeş sayısı ve Türkçeyi kullanma becerisi değişkenleri için ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19–22 arasında verilmiştir.

Tablo 19. Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Çocuğun Cinsiyetine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Puanı						Mann Whitney U Testi		
		N	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	ss	Sıra Ort.	z	p
Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	131	59,9	45	33	149	31,6	151,04	-2,946	**0,003
	Kız	141	49,9	39	33	165	27,4	122,99		
	Toplam	272	54,7	40,5	33	165	29,9			

****p<0,01**

Olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları bakımından çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,01$). Kız çocuklarının okulda olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları erkek çocuklarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Kız çocukların okulda sosyal yeterlilik alt ölçeğinden aldıkları puanlar daha yüksek iken, okulda olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeğinden aldıkları puanlar daha düşüktür. Bu durum kız ve erkek çocukların olumsuz sosyal davranışları sergilediklerinde karşılaştıkları tutumların farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Toplumumuzda erkek çocukların şiddet ve kaba kuvvete başvurmaları, argo sözcük ya da kaba ifadeler kullanmaları daha çok tolerans görmektedir. Ancak bu davranışların kız çocuklar tarafından sergilenmesi toplumda ayıplanma ile karşılık bulmaktadır.

Seven (2007) ile Taner-Derman ve Başal (2013) araştırmalarında erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla sosyal davranış problemi gösterdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Özbey ve Alisinanoğlu (2009)'un çalışması erkek çocukların problem davranışlarının daha fazla olduğunu göstermiştir. Blankemeyer vd. (2002)'nin çalışmasında erkek çocukların okulda kız çocuklarından daha fazla saldırganlık davranışı gösterdiği görülmüştür. Ural vd. (2015) erkek çocukların daha fazla kırgınlık ve saldırganlık davranışları gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Karaca, Gündüz ve Aral (2011)'in çalışması erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla fiziksel saldırganlık gösterdiğini ortaya koymuştur. Başaran vd. (2014) okula uyum sorunu yaşayan çocukların daha çok erkek çocuklar oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Kız çocukların okul ortamında gösterdikleri sosyal uyum düzeyinin erkek çocukların okul ortamında gösterdikleri sosyal uyum düzeyinden yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 20. Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Kardeş Sayısı Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Puanı						Kruskal Wallis H Testi		
		N	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	Ss	Sıra Ort.	H	p
Kendisi Dahil Kardeş Sayısı	1 ve 2 Kardeş	65	52,5	39	33	165	30,2	91,11	0,058	0,972
	3 ve 4 Kardeş	70	49,9	39	33	114	22,2	90		
	5 Kardeş ve üzeri	46	51,9	40	33	165	30,1	92,37		
Toplam		181	51,3	39	33	165	27,2			

Okulda Olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları ile çocuğun kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Kardeş sahibi olmak, aileye yeni bir bireyin katılması çocuğun hayatını önemli derecede etkileyen bir olaydır. Kardeşi olan çocukların, kardeşini rakip olarak görme ve kıskançlık duygusu yaşaması nedeniyle evde ve okulda olumsuz sosyal davranışlar gösterecekleri düşünülebilir. Ancak ailenin yeni bir çocuğa karşın, çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması ve çocuğa yeterince ilgi göstermesi ortaya çıkabilecek olumsuz sosyal davranışların önüne geçmiş olabilir.

Araştırmamıza benzer olarak Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) kardeş sayısı ile davranış problemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ünsal (2010) araştırmasında çocukların Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği puan ortalamaları ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Günel (2007) sosyal uyumsuzluk ve sınırlı sosyal uyum ile çocukların kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Şen (2009)'un araştırmasına göre de çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışları ile kardeş sahibi olma durumu arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yaşar-Ekici (2014) okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları ile ailedeki çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 21. Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Türkçeyi Kullanabilme Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Puanı						Kruskal Wallis H Testi		
		N	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	Ss	Sıra Ort.	H	p
Okula başladığında Türkçeyi Kullanma Becerisi	Bu Dili Hiç Kullanamıyordu	33	61,7	44	33	137	34,2	148,92	5,375	0,068
	Bu Dile Hakim Olmasa da Kullanabiliyordu	89	59,2	45	33	149	31,3	147,88		
	Bu Dili Gelişim Özelliklerinin Gerekthirdiği Şekilde Kullanabiliyordu	149	50,6	39	33	165	27,6	126,04		
	Toplam	271	54,8	40	33	165	30			

Okulda olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları ile çocuğun okula başladığında Türkçeyi kullanma becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Çocuklar dili kullanma becerisine sahip olmasalar da, bulundukları akran grubu içerisinde oyunlara katılabilir, yardımlaşabilir, işbirliği yapabilir ve iletişim kurabilirler, bu durum çocukların kendilerini bulundukları grubun bir üyesi olarak görmelerine ve okulda olumsuz sosyal davranışları göstermede akranlarla benzer özellikler göstermelerine sebep olmuş olabilir.

Tablo 22. Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Ölçeğinden Alınan Puanlar Bakımından Ebeveynin Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Puanı						Kruskal Wallis H Testi		
		N	Ortalama	Ortanca	En Düşük	En Yüksek	Ss	Sıra Ort.	H	P
Annesinin Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	99	55,5	43	33	148	28,2	143,6	5,941	0,204
	Okuryazar- İlkokul Mezunu	98	53,6	40,5	33	149	27,4	138,84		
	Ortaokul Mezunu	26	52,1	43,5	33	124	24,2	138,56		
	Lise Mezunu	39	56,6	35	33	165	40,5	108,76		
	Üniversite Mezunu	10	57,9	41	35	165	39,8	146,15		
	Toplam	272	54,7	40,5	33	165	29,9			
Babasının Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	27	60,6	40	33	149	35,5	131,89	7,083	0,132
	Okuryazar- İlkokul Mezunu	134	55,1	43	33	149	28,2	147,09		
	Ortaokul Mezunu	33	54,4	43	33	117	25,3	141,41		
	Lise Mezunu	54	51,4	38	33	165	30,7	118,41		
	Üniversite Mezunu	24	54,1	36,5	33	165	37,3	116,54		
	Toplam	272	54,7	40,5	33	165	29,9			

Okulda olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları ile ebeveynlerin öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Ebeveynin öğrenim seviyesinin düşük olmasının, çocuklarına sosyal beceri kazandırmada yetersiz kalmalarına sebep olmasına ve çocuklarda daha çok olumsuz sosyal davranış gözlemlenmesine yol açacağı düşünülebilir. Ancak öğrenim düzeyi ne olursa olsun aileler farklı disiplin yöntemlerine başvurmaktadırlar. Ailenin disiplin altına alma davranışları, çocukların yetişkinlerin yanında olumsuz sosyal davranış sergilememelerine yol açmış olabilir. Bu nedenle ebeveynleri farklı öğrenim düzeylerine sahip olan çocukların okulda sergiledikleri olumsuz sosyal davranışlar farklılık göstermemiş olabilir.

Ünsal (2010)'un araştırmasında çocukların Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile annelerinin öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Şen (2009) araştırmasında çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları anne ve babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Yaşar-Ekici (2014) de araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden

çocukların problem davranışları ile babanın eğitim durumu arasında bir ilişki olmadığını saptamıştır.

5.6. Öğretmen-Çocuk İlişkileri, Akademik Benlik Saygısı ve Okula Sosyal Uyum

Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmen-çocuk İlişkileri Ölçeği, Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ve Okul Sosyal Davranış Ölçeği puanları arasındaki korelasyonel ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 23-26 arasında verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar ile Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları

	Akademik Benlik Saygısı Ölçek Puanı	
	r	0,608
	p	0,001
	n	272

Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları ile akademik benlik saygısı ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte pozitifdir ($r=0,608$). Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları arttıkça akademik benlik saygısı ölçek puanları da artmaktadır.

Öğretmenle olumlu ilişkiler kuran çocukların öğretmenlerinden ilgi, takdir ve yakınlık görmeleri; yetkin bir birey olduklarına dair mesajlar vereceğinden çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri daha yüksek olabilir. Bunun yanı sıra akademik benlik saygısı düzeyi yüksek olan çocukların öğrenme konusundaki güdülenme düzeyleri yüksek olabilir, eğitime karşı daha olumlu tutum sergiliyor olabilirler. Eğitime karşı olan olumlu tutumları öğretmenleriyle olan ilişkilerini kuvvetlendirmiş olabilir. Piyancı (2007), Göktaş (2008), Gökmen (2009) akademik benlik saygısı düzeyi ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akademik benlik saygısı ölçek puanları ile öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik benlik saygısı düzeyi yüksek olan çocukların, öğretmenleri ile

daha olumlu bir ilişkiye sahip olduklarını söylemek mümkündür. Akademik benlik saygısı yüksek olan çocuklar daha başarılı olduklarından, öğretmenler bu çocuklara karşı daha olumlu tutum sergiliyor olabilirler.

Tablo 24. Öğretmen-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden Alınan Puanlar ile Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin Alt Boyut Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları

	Okula Sosyal Uyum	
	Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Ölçeği Puanı	Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Ölçeği Puanı
Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçek Puanı	r	0,649
	p	0,001
	n	272

Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları ile Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin, Okulda Sosyal Yeterlilik Alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır, bu ilişki güçlü olmamakla birlikte pozitifdir ($r=0,649$). Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları arttıkça okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları da artmaktadır.

Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları ile Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin, Okulda Olumsuz Sosyal Davranış Alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır, bu ilişki negatif ve güçlü değildir ($r= -0,521$). Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları arttıkça okulda olumsuz sosyal davranış alt boyut puanları azalmaktadır.

Öğretmenleri ile daha olumlu ilişkiye sahip olan çocukların okulda sosyal yeterlilik puanları daha yüksek, olumsuz sosyal davranış puanları ise daha düşüktür. Öğretmenleri olumlu bir ilişkiye sahip olan çocukların okula sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenle kurulan olumlu ilişki çocukların öğretmenin sahip olduğu değerleri ve konulan kuralları daha kolay benimsemelerine sebep olmuş olabilir. Öğretmenle olumlu ilişkiler kuran çocuklar okulda karşılaştıkları kuralları benimsediklerini daha çok gösterme eğiliminde olabilirler. Bu durum daha çok olumlu davranış sergilemelerine neden olurken, olumsuz sosyal davranışların önüne geçmiş olabilir. Aynı zamanda çocukların okula sosyal uyum düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerinin bu çocuklara karşı daha olumlu tutum sergilemelerine ve daha olumlu ilişkiler kurmalarına neden olmuş olabilir.

Blankemeyer vd. (2002)'nin çalışması hem kız hem erkek çocukların öğretmenleri ile olan ilişkileri ile okula uyumları arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Tatlı (2014) öğretmenle çocuk arasındaki ilişki arttıkça çocukların sosyal beceri düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Demirkaya (2013) öğrencilerin sosyal etkileşim ile sosyal kabul ve bağımsızlık puanları arttıkça (sosyal becerileri arttıkça), öğretmenle olan ilişkide yakınlığın arttığı sonucuna ulaşmıştır. Demirkaya (2013)'nin elde ettiği bulgulara bakıldığında, problem davranışlar ile çatışmalı öğrenci-öğretmen ilişkisi arasında olumlu yönde ilişkili olduğu ve problem davranışların çatışmalı öğrenci-öğretmen ilişkisinin güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yine benzer olarak Runions, Vitaro, Cross ve Boivin (2014) anasınıfı çocuklarında saldırgan davranışların, çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisi ile ilgili olduğunu saptamışlardır. Gülay-Ogelman vd. (2015) okul öncesi öğretmenlerinin 5-6 yaş çocuklarıyla yakınlık düzeyleri arttıkça, çocukların başkalarına karşı yardım amaçlı sosyal davranışlarının anlamlı düzeyde arttığı; öğretmen-çocuk arasındaki çatışma düzeyi arttıkça, çocukların başkalarına karşı yardım amaçlı sosyal davranışlarının anlamlı düzeyde azalabildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 25. Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar ile Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin Alt Boyut Ölçeklerinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Testi Sonuçları

	Okula Sosyal Uyum	
	Okulda Sosyal Yeterlilik Alt Boyut Ölçeği Puanı	Okulda Olumsuz Sosyal Davranışlar Alt Boyut Ölçeği Puanı
Akademik Benlik Saygısı Ölçek Puanı	r	0,845
	p	0,001
	n	272

Okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları ile akademik benlik saygısı ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır, bu ilişki güçlü ve pozitifdir ($r=0,845$). Okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları arttıkça akademik benlik saygısı ölçek puanları da artmaktadır.

Okulda olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları ile akademik benlik saygısı ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır, bu ilişki negatif ve

güçlü değildir ($r = -0,442$). Okulda olumsuz sosyal davranış alt boyut puanları arttıkça akademik benlik saygısı ölçek puanları azalmaktadır.

Akademik benlik saygısı düzeyi yüksek olan çocukların okulda daha fazla sosyal yeterliliğe sahip oldukları ve daha az olumsuz sosyal davranış sergiledikleri söylenebilir. Yani akademik benlik saygısı düzeyi yüksek olan çocukların okula sosyal uyum düzeyleri de yüksektir. Akademik benlik saygısı düşük olan çocuklar öğrenmede kendilerini yetersiz görürler. Yetersizlik duygusu grup içinde sorumluluk üstlenme, işbirliği yapma, yardım etme gibi sosyal davranışları okulda göstermekte çekingenlik göstermelerine yol açmış olabilir. Öğrenme konusunda kendilerini yetersiz bulmaları üzüntü ve strese sebep olabilir. Hissettikleri bu duygular okulda hırçınlık, saldırganlık, öfke patlaması gibi olumsuz sosyal davranışlar sergilemelerine yol açmış olabilir. Aynı zamanda okula sosyal uyum düzeyinin yüksek olması çocukların kendilerini grubun bir parçası olarak görmesine ve böylece etkinliklerde daha aktif rol almalarına sebep olmuş olabilir. Etkinliklerde aktif rol almaları öğrenme düzeylerini arttıracığından akademik benlik saygısı düzeyleri de artmış olabilir.

Ayvalı (2012)'nin elde ettiği bulgular benlik saygısı artıkça sosyal uyum düzeyinin arttığını, benlik saygısı azaldıkça da sosyal uyum düzeyinin azaldığını göstermektedir. Gizir ve Baran (2003) benliğe ait boyutlar ile sosyal davranışlara ait boyutlar arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayvalı (2012) ile Gizir ve Baran (2003) elde ettikleri bulgular bu araştırmayı destekler niteliktedir. Ayrıca Uysal ve Kaya-Balkan (2015) yaptıkları deneysel çalışmada sosyal beceri eğitimi alan çocukların, sosyal beceri toplam puanları ve benlik kavram puanlarının arttığını saptanmışlardır. Eğitimin bitiminden üç ay sonraki izleme çalışmalarında da, çocukların kazanılan sosyal beceri ve benlik kavramı düzeylerini koruduğu görülmüştür. Yine bu çalışma da benlik kavramı ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Okul öncesi eğitimi alan 48-60 ay arası çocukların öğretmen-çocuk ilişkileri ile akademik benlik saygıları ve okula sosyal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 2014-2015 eğitim öğretim yılında Doğubayazıt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenlerden sınıflarında bulunan 272 çocuk hakkında veri toplanmıştır.

Çocuklar ve öğretmenleri hakkında gerekli bilgilere ulaşmak amacıyla “Öğretmen Bilgi Formu” ile “Çocuk Bilgi Formu”, öğretmen-çocuk ilişkisini belirlemek amacıyla “Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği”, çocukların akademik benlik saygısı düzeylerini belirlemek amacıyla “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”, çocukların okula sosyal uyum düzeylerini belirlemek amacıyla “Okul Sosyal Davranış Ölçeği” kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis-H Testinde anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile aralarında farklılık olan gruplar belirlenmiştir. Normal dağılımdan gelmeyen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman’s Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,01 ve 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,01$ veya $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir ilişkinin olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

6.1.1.Örneklemin Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin %28,6'sı erkek, %71,4'ü bayandır.
- Öğretmenlerin %8,6'sı 31 yaş ve üzerinde, %31,4'ü 26-30 yaş aralığında, %60'ı ise 20-25 yaş aralığındadır.
- Öğretmenlerin %25,7'si ön lisans, %74,3'ü lisans mezunudur. Öğretmenlerin %8,6's 6-10 yıllık deneyime sahipken, %91,4'ü 1-5 yıllık deneyime sahiptir.
- Öğretmenlerin %28,6' sı köyde, %71,4'ü ilçe merkezinde görev yapmaktadır.
- Öğretmenlerin %40'ı ücretli öğretmen olarak görev yaparken %60'ı kadroludur.
- Öğretmenlerden %5,7'sinin sınıf mevcudu 10'dan az, %11,4'ünün sınıf mevcudu 20-25 aralığında, %40'ının sınıf mevcudu 15-20 aralığında, %42,9'unun sınıf mevcudu 10-15 aralığındadır.
- Çocukların %48,2'si erkek, %51,8'i kızdır.
- Kendileri dâhil kardeş sayıları incelendiğinde kardeş sayısı 3 ve 4 olan çocukların oranı %38,6 iken kardeş sayısı 5 ve üzeri olan çocukların oranı % 25,5'dir.
- Okula başladıklarında çocukların %55'i Türkçeyi gelişim özelliklerinin gerektiği şekilde kullanabilmekte, %32,8'i Türkçeye hâkim olmasa da kullanabilmekte, %12,2'si ise bu dili hiç kullanamamaktadır.
- Çocukları annelerinin %3,7'si üniversite, 9,6'sı ortaokul, %14,3'ü lise mezunudur. Annelerin %36'sı okuryazar ya da ilkokul mezunu, %36,4'ü ise okuryazar değildir.
- Çocukların babalarının %8,8'i üniversite mezunudur. Babaların %9,9'u okuryazar değildir. Babaların %12,1'i ortaokul, %19,9'u lise mezundur. Babaların %49,3'ü ise okuryazar ya da ilkokul mezunudur.

6.1.2. Öğretmen-Çocuk İlişkilerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları bakımından; öğretmenin cinsiyeti, öğrenim durumu, kadro durumu ve sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık vardır ($p<0,05$).

Bayan öğretmenlerin öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p<0,01$).

Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları lisans mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p<0,01$).

Öğretmenlik deneyimi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları öğretmenlik deneyimi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p<0,05$).

Ücretli öğretmenlerin öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları kadrolu öğretmenlere göre anlamlı derecede düşüktür ($p<0,01$).

Öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları bakımından sınıf mevcutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,01$). Sınıf mevcudu “10-15” ve “20-25” arasında olanların öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları sınıf mevcudu 15-20 arasında olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

Öğretmen-çocuk ilişkisi ölçek puanları bakımından öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

6.1.3. Akademik Benlik Saygısına İlişkin Sonuçlar

Akademik benlik saygısı düzeyi bakımından; çocukların cinsiyeti, Türkçeyi kullanabilme becerisi, ebeveynin eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık vardır ($p<0,05$).

Erkek çocuklarının akademik benlik saygısı ölçek puanları kız çocuklarına göre anlamlı derecede düşüktür ($p<0,01$).

Okula başladığında Türkçeyi hiç kullanamayan ve bu dile hâkim olmasa da kullanabilen çocukların akademik benlik saygısı ölçek puanları bu dili gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde kullanabilen çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür ($p<0,01$).

Anneleri okur-yazar olmayan çocukların akademik benlik saygısı ölçek puanları anneleri lise mezunu olan çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür ($p<0,05$).

Babaları ilkokul ve öncesi mezunu çocukların akademik benlik saygısı ölçek puanları babaları üniversite mezunu olan çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür ($p<0,01$).

Akademik benlik saygısı düzeyi bakımından çocukların kardeş sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$).

6.1.4. Okula Sosyal Uyum Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Okula sosyal uyum bakımından; çocukların cinsiyetleri, Türkçeyi kullanabilme becerileri, ebeveynin eğitim durumu arasında anlamlı farklılık vardır ($p<0,05$).

Erkek çocuklarının okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları kız çocuklarına göre anlamlı derecede düşüktür ($p<0,01$). Kız çocuklarının ise okulda olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları erkek çocuklarına göre anlamlı derecede düşüktür ($p<0,01$). Kız çocuklarının okula sosyal uyum düzeyleri daha yüksektir.

Okula başladığında Türkçeyi hiç kullanamayan ve bu dile hâkim olmasa da kullanabilen çocukların okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları bu dili bu dili gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde kullanabilen çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür ($p<0,01$). Olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları bakımından ise, dili kullanma becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Türkçeyi gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde kullanabilen çocukların okula sosyal uyum düzeyleri daha yüksektir.

Anneleri okur-yazar olmayan çocukların okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları anneleri okuryazar-ilkokul mezunu olan çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür ($p<0,05$). Okulda olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları bakımından ise, annenin eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Babaları okur-yazar olmayan çocukların okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları babaları üniversite mezunu olan çocuklara göre anlamlı derecede düşüktür ($p<0,05$). Okulda olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları bakımından ise, babanın eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Okula sosyal uyum bakımından her iki alt ölçek incelendiğinde; çocukların kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

6.1.5. Öğretmen-Çocuk İlişkileri, Akademik Benlik Saygısı ve Okula Sosyal Uyum Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları ile akademik benlik saygısı ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,608$). Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanı arttıkça, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi de artmaktadır.

Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,649$). Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları arttıkça okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları da artmaktadır. Okulda olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları ile öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r= -0,521$). Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanları arttıkça okulda olumsuz sosyal davranış alt boyut puanları azalmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkileri ölçek puanı arttıkça, çocukların okula sosyal uyum düzeyi de artmaktadır.

Okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları ile akademik benlik saygısı ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,845$). Okulda sosyal yeterlilik alt boyut puanları arttıkça akademik benlik saygısı ölçek puanları da artmaktadır. Okulda olumsuz sosyal davranışlar alt boyut puanları ile akademik benlik saygısı ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r= -0,442$). Okulda olumsuz sosyal davranış alt boyut puanları arttıkça akademik benlik saygısı ölçek puanları azalmaktadır. Okula sosyal uyum düzeyleri yüksek olan çocukların akademik benlik saygısı düzeyleri de yüksektir.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak ebeveynlere, öğretmenlere, eğitim-öğretimin uygulanmasına ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

Ebeveynler çocukların yetiştirilmesinde ve gelişimlerinin desteklenmesinde kız ve erkek çocuklara karşı benzer tutumlar sergilemelidirler. Kız olsun erkek olsun çocuğun

sergilediği olumlu davranışlar takdir edilip pekiştirilmeli, olumsuz davranışlarsa pekiştirilmemelidir.

Ebeveynlerin öğrenim seviyelerinin düşük olması çocukların akademik benlik saygılarını okula sosyal uyumlarını olumsuz olarak etkilemektedir. Ebeveynler, çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve çocukların okula başlarken hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olması için gereken ilgi ve özeni göstermelidirler. Özellikle de çocukların iletişim kurmalarında ve sözlü mesajları algılamalarında en önemli unsur olan dili anlama ve kullanma becerisi desteklenmeli; bunun için çocukla sohbet ederek, kitap okuyarak çocuğun dil gelişimi ve sözcük dağarcığına katkı sağlanmalıdır. Çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda daha fazla bilgi sahibi olabilmek için okulda ya da diğer kuruluşlarda düzenlenen aile katılımı ve aile eğitim programlarına katılabilirler.

Çocuk bakımı ve eğitiminin bayanlara özgü bir iş olduğu ön yargısı ile yaklaşılmamalı, babaların ve erkek öğretmenlerin de bu konuda önemli rol ve sorumlulukları olduğu unutulmamalıdır.

6.2.2. Öğretmenlere ve Eğitim-Öğretimin Uygulanmasına Yönelik Öneriler

Öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliği çocukların akademik benlik saygıları ve okulda sergiledikleri sosyal davranışlar üzerinde etkili olmaktadır. Çocukların akademik benlik saygılarının ve okulda gösterdikleri sosyal davranışların artması, okulda gösterilen olumsuz sosyal davranışların ise azalması için; öğretmen-çocuk ilişkilerinin daha nitelikli olması gerekmektedir. Bunun için lisans eğitiminde iletişim ve sınıf yönetimi ile ilgili derslere daha fazla yer verilebilir. Öğretmenler için öğretmen-çocuk ilişkileri ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artması çocuklarla kurdukları ilişkinin niteliğini arttırmaktadır. Üniversite eğitiminde öğretmen adaylarına daha çok uygulama yapma fırsatı sunulmasıyla öğretmenlikte çocuklarla kurulacak olan ilişkinin niteliğinin artması sağlanabilir.

Tüm eğitim kademelerinde özellikle de okul öncesi eğitimde kalabalık sınıflar beraberinde birçok problemi de getirmektedir. Sınıf mevcudunun fazla olması sınıf yönetimini zorlaştırmakta, eğitimde bireyselliğin önüne geçmekte, materyal kullanımını

güçleştirmekte ve öğretmenle çocuk arasında ki ilişkiyi zayıflatmaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkilerinin daha nitelikli olabilmesi için okul öncesi eğitimin yürütüldüğü sınıfların mevcudu 20 kişiyi geçmemelidir.

Öğretmenlik birçok mesleki yeterlilik ve alan yeterliliği gerektiren bir meslektir. Özellikle küçük yaşlarda öğretmenler çocukların yaşamının şekillenmesinde önemli görevler üstlenmektedirler. Ön lisans eğitimi almış olmak öğretmenlerin mesleki ve alan yeterliliği kazanmalarında yeterli olmamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında ancak dört yıllık bölüm mezunu öğretmenlerin görev alabilmesi sağlanmalıdır.

Yetişkinlerin kız ve erkek çocuklara karşı tutumlarının farklılaşması, kız ve erkek çocukların okul ortamında sergiledikleri sosyal davranışlarda farklılığa yol açmaktadır. Öğretmenler çocukların yetiştirilmesinde ve gelişimlerinin desteklenmesinde kız ve erkek çocuklara karşı benzer tutumlar sergilememelidirler. Kız olsun erkek olsun çocuğun sergilediği olumlu sosyal davranışlar takdir edilip pekiştirilmeli, olumsuz sosyal davranışlarsa pekiştirilmemelidir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı okul öncesi eğitimde etkinlikler uygulanırken gerektiğinde çocuklar için uyarlamalara yer verilmesini gerektirmektedir. Türkçeyi kullanma becerisinin sınırlı olması uyarlama gerektiren durumlar arasındadır. Eğitim programı yürütülürken Türkçe kullanma becerisi sınırlı olan çocuklar için eğitim programlarında gerekli uyarlamalara yer verilerek; bu çocukların da okula uyum sağlamaları ve kendilerini daha yetkin görmeleri sağlanmalıdır.

Çocuğun hayatına yön veren; gelişimi, bakımı ve eğitiminde öncelikli ve önemli rol sahibi olan ebeveynlerdir. Ebeveynin çocuğun hayatındaki rolü ve önemi büyükken, ebeveynler çocukların gelişimlerine gerektiği kadar katkı sağlayamamaktadırlar. Ülkemizde ebeveyni okuryazar olmayan çocuklar bulunmaktadır. Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşük olmasının çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirilmeye çalışılmalıdır. Bunun için anne baba eğitim programlarını yaygınlaştırılabilir. Ebeveynlerin okuma yazma öğrenmeleri veya bir üst öğrenim seviyesinde eğitimlerine devam etmeleri için ebeveynler yönlendirilebilir, teşvik edilebilirler. Bunun için ebeveynin çalışma koşulları ve sosyo-ekonomik düzeyleri göz önünde bulundurularak gerekli şartlar oluşturulabilir.

6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma da öğretmen-çocuk ilişkisinin sadece okul ortamındaki sosyal uyuma ve benliğin sadece akademik boyutuna etkisi incelenmiştir. Öğretmen-çocuk ilişkisinin okul ve öğrenme hayatı dışındaki etkileri incelenebilir.
- Çocukların Türkçeyi Kullanma becerileri öğretmenlerin ifadelerine göre belirlenmiştir. Çocukların dil gelişim seviyeleri ile öğretmen-çocuk ilişkisi, akademik benlik saygısı ve okula sosyal uyum arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Eğitim öğretim yılının başında ve sonunda araştırmada kullanılan ölçekler uygulanarak; öğretmen-çocuk ilişkisi, akademik benlik saygısı ve okula sosyal uyumun yıl içindeki değişim ve ilişkisi araştırılabilir.
- Öğretmen-çocuk ilişkisi, akademik benlik saygısı düzeyi ve okula sosyal uyum çocukların ya da ebeveynlerin algısına göre incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akgün, E., Yazar, M. & Dinçer Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Aksoy, P. & Baran, G. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 663–669.
- Aktan-Kerem, E. (2007, Şubat). *Okul öncesi öğretmenlerinin niteliği*. Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Aktaş-Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ar-El Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alisinanoğlu, F. & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Altuğ, D. (2005). *Çocukluktan yaşlılığa kendi'lik değeri*. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Altunok, B. (2013). *Öğretmen anne babaların çocukları ve öğrencileriyle olan ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Andı, F. T. (2014). *Okul öncesi çocuklarda öğretmen tarafından ölçülen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Anlıak, Ş. (2004). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, s. 25-33.
- Arseven, A. D. (1986). Benlik tasarımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 15-26.
- Arslan, M. (1996). *Altı çizili materyalle çalışma ve tam öğrenme yönteminin öğrenme düzeyine, hatırlamaya ve akademik benlik kavramına etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 7-14.
- Ataç, F. (1991). *İnsan yaşamında psikolojik gelişim*. İstanbul: Beta.
- Atiker, E. (2006). Okul öncesi dönem çocuklarda uyum sorunları. *Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 71-99.
- Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 41 -47.
- Ayvalı, M. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile sosyal uyum düzeyi ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Baker, J. A. (2006). *Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school*. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Balkaya, İ. (1998). *Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başar, H. (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Başaran, S., Gökmen, B. & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 197 -223.

- Baştürk Tekin, R. S. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine ilişkin öğrenme ihtiyaçları ile akademik benlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baştürk, S. (Ed.). (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Vize.
- Baymur, F. (1990). Çağımızda insan ilişkilerinin artan önemi ve bu hususun eğitimde dikkate alınması. *Türk Psikolojik Rehberlik ve Danışma Dergisi*, 1(1), 16-26.
- Beaty, J. J. (2000). *Skills for preschool teachers*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. & Doğan-Güçiz, B. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 1-8.
- Beyazkürk, D. (2005). *Biriktirilmiş olumlu deneyimler (banking time) müdahale programının okul öncesi öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bilek, M. H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bilgin-Aydın, N. H. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J. & Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39(3), 293-304.
- Bodnovich, K. L. (2002). *The relationship between preschoolers academic self-esteem and the quality of their child care center*. Yüksek Lisans Tezi, West Virginia University, Morgantown.
- Bozdoğan, Z. (2004). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Ankara: Nobel.

- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119-141.
- Can-Yaşar, M. (2011). Öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 99-112.
- Canbulat, T. (2014). *Beyin uyumlu öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, yönetici işlevlerine ve akademik benlik saygılarına etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Can, S. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı (Muğla İli örneği). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 34, 159-176.
- Catron, C. E. & Allen, J. (2003). *Early childhood curriculum a creative play model*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Celep, C. (2011). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevher, F. N. & Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39.
- Cevher, F. N. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 çocuklarının öğretmen algısına göre akademik benlik saygısı düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen- öğrenci etkileşiminin sınıf atmosferine etkisi (Aksaray İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Chong, W. H., Huan, V. S., Lang-Quek, C., See-Yeo, L. & Ang, R. P. (2010). Teacher-student relationship: the influence of teacher interpersonal behaviours and perceived beliefs about teachers on the school adjustment of low achieving students in Asian middle schools. *School Psychology International*, 31(3), 312-328.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2010). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı*. Ankara: Nobel.

- Curtis B. G. & Schuler, J. (2009). *Hafta hafta bebeğinizin ilk yılı*. (T. Yoldemir, Çev.). İstanbul: Beyaz Balina.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İletişim donanımları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağdaş, A. (2002). Sosyal gelişim. Ramazan Arı (Ed.), *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi içinde* (s. 1-91). Ankara: Nobel.
- Çakmaklı, K. (2007). *Çocuk gençte sosyal gelişim*. İstanbul: Yağmur.
- Çalışkan, M. (2004). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum ve akademik benlik tasarımının başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelikkaleli, Ö. & İnandı, Y. (2012). İlköğretim öğretmenlerinde disiplin anlayışı ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 15-28.
- Çınkır, Ş. (2004). Okullarda etkili öğretmen- öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Çubukçu, Z. & Gültekin M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Türk Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174.
- Çuha, S. (2004). *Matematik eğitiminde eğitsel oyunların başarı, akademik benlik, başarı güdüsü ve kalıcılık üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu, H. E. (2012). Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Gelengül Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s. 39-78). Ankara: Anı.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirkaya, P. N. (2013). *Anasınıflarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Diken, İ. H. (2013). Okulöncesinde psikososyal gelişim. Esra Ceyhan (Ed.), *erken çocukluk döneminde gelişim II* içinde (s. 93-110). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Dirlik, C. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminde 60-66 aylık öğrencilerin okula hazır bulunuşlukta sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, M. S. (2005). Öğretmen öğrenci ilişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 22-33.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. & Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2013). The teacher student relationship as a predictor of preschoolers' social anxiety. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 118- 126.
- Eisenberg, A., Murkoff, H. E. & Hathaway, S. E. (1998). *Bebeğinizin ilk yılında sizi neler bekler*. (D. Tunalı, Çev.). İstanbul: Epsilon.
- Ekinci-Vural, D. & Gürşimşek, I. (2009). Okul öncesi eğitimde aile katılımlı sosyal beceri eğitimi. *New World Sciences Academy*, 4(3), 1110-1122.
- Emrem, S. (2008). *Olumlu öğrenme ortamı yaratmada öğretmen-öğrenci etkileşiminin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ensar, F. & Keskin, U. (2014). A survey on the adjustment of primary first grade students to school. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 459-477.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gelbal, S. & Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Gizir, Z. & Baran, G. (2003). Anaokuluna devam eden dört beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25),118-133.
- Gordon, T. (1996). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem.
- Gökmen, R. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiksel akademik benlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Göktaş, M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gömleksiz, M. N. & Serhatoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Gülay, H. (2011a). 5-6 yas grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülay, H. (2011b). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *New World Sciences Academy*, 6(1), 139-146.

- Gülay-Ogelman H. & Çiftçi-Topaloğlu Z. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 241-271.
- Gülay-Ogelman, H., Körükçü, Ö. & Ersan, C. (2015). Anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 176-206.
- Güler-Yıldız, T., Ertürk-Kara, H. G., Fındık-Tanrıbuyurdu, E. & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39, 329-338.
- Gültekin-Akduman, G. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. Gülten Uyanık Balat (Ed.), *Okulöncesi eğitime giriş* içinde (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin-Akduman, G. (2007). *Suçla karışan 12-15 yaş grubundaki çocuklarda akran istismarı ve kendilik algısının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin-Akduman, G., Günindi, Y. & Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.
- Gümüş, N. (1997). *Öğrenmeyi öğretmenin öğrenci erişisi, kalıcılığı ve akademik benliğe etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günel, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güngören, D. (2011). Evlilik çatışmasının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin*

- incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürkan, T. (1983, Kasım). *Okulöncesi bakım ve eğitim personelinin yetiştirilmesi*. Okulöncesi Eğitim ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği VII. Eğitim Toplantısı'nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Gürkan, T. (2009). Erken çocukluk dönemi ve okulöncesi eğitim. Şefik Yaşar (Ed.), *Okulöncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güven, Y. & Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği'nin (MASDU-5 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 125-142.
- Han, T. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hoşgörür, V. (2004). İletişim. Zeki Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 65-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Howes, C., Sidle-Fuligni, A., Soliday-Hong, S., Huang, Y. D. & Lara-Cinisomo, S. (2013). The preschool instructional context and child-teacher relationships. *Early Education And Development*, 24, 273-291.
- Hughes, K., Bullock A. & Coplan, R. J. (2014). A person-centred analysis of teacher-child relationships in early childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 253-267.
- İşpir, D. (2002). Sınıf yönetiminde; öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 153(154).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel Psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi.

- Kanat, N. N. (2005). *Tek çocuğun çevreye ve okula, uyum problemlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 4(14), 33-38.
- Kandır, A. & Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-28.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karakuş, E. (2006). *Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri (Sultanbeyli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karasakaloğlu, N. & Saracoğlu, A.S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 343-362.
- Karataş, N. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Mozaik.
- Karataş, Y. (2013). *Fraklılaştırılmış matematik eğitiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde erişiyeye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Katrancı, M. (2014). Okulöncesi eğitim ve önemi. Serdal Seven (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 2-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavacık, L. (2012). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi madde ve ısı ünitesinde grupla yenilikçi (inovasyon) projeler oluşturmaının öğrenciler üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kaya Ö. S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaya, M. (1997). Ailede anne baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 193-204.
- Kaynak, B. K., Ergin, B., Arslan E. & Pınarcık, Ö. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının benlik saygıları ile çocuk sevmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 86-96.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim psikolojisi: kuram ve ilkelerden uygulamaya*. Ankara: Kazancı Matbaacılık.
- Kenç, F. M. & Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 71-79.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28(2), 133-149.
- Kıldan, A. O. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre okulöncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 103-120.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı.
- Kırkıncioğlu, M. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: YA-PA.
- Koç, Ö. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik kavramlarının başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koçyiğit, S. (2011). Okul öncesi eğitimin kurumlarında personel. Gülten Uyanık Balat (Ed.), *Okulöncesi eğitime giriş* içinde (s. 202-222). Ankara: Pegem Akademi.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Koşay, A. (2013). *Çocuk yuvasında ve çocuk evinde kalan korunmaya muhtaç çocuklar ile ailesi yanında yaşayan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- 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*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuru-Turaşlı, N. & Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda “benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı'nın etkililiğinin incelenmesi. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-16.
- Kuru-Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. Gelengül Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s. 1-24). Ankara: Anı.
- Kuş, Z. & Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- Kuzucu, Y. (2013). *Çocuklar için büyüklere çocuk ve ergen ruh sağlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB, (1983). *Altı yaş çocuklarının eğitim ve öğretimi için öğretmen rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2006). *Okul öncesi eğitimi programı*.
- MEB, (2013a). *Okul öncesi eğitimi programı*.
- MEB, (2013b). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (Obader)*.
- MEB, (2013c). *0-36 ay çocukları için eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (Ebader) aile kitabı*.
- MEB, (2013d). *0-36 aylık çocuklar için eğitim programı*.
- Micozkadıoğlu İ. İ. & Kazak-Berument, S. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.

- Nar, B. (2008). *Göçün Eğitime ve eğitim yönetimine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Oğuzkan, A. F. (2004). *Okul öncesi çocuk bakımı ve eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Önder, A. & Gülay, H. (2010). Reliability and validity of the teacher rating scale of school adjustment for 5-6 years of children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 204-224.
- Önder, A. (2005). *Okul çağı çocuğu ile iletişim : 'sorunların iletişimle çözümü'*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Özbey, S. & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-513.
- Özcan, Ç. (2012). *Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, O., Güzel Özdemir, P., Kadak, M. T. & Nasıroğlu S. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerini incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123-135.
- 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*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgür, İ. N. (1973). *Bugünün anaokulları*. İstanbul: Takıloğlu Matbaası.
- Öziskender, G. & Güdek, B. (2013). *Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri*. *International*

Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(3), 213-232.

Özmert, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: aile. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 256-273.

Öztürk, A. (2008). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öztürk-Özgönenel, S. (2012). *Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özyürek, A. & Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 99-114.

Pekdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi (Elazığ İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L. & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.

Piyancı, B. (2007). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar dersindeki akademik benlik kavramları ile başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Polat, Ö. (2010). İlköğretime geçişte okul, öğretmen ve anne-babalara düşen görevler. Ayla Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (s. 141-158). Ankara: Pegem Akademi.

Pope, C. (2003). *Doğumdan bir yaşına kadar bebeğin aylık gelişimi*. (S. Koçak, Çev.). İstanbul: Doruk.

- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S. & Colpin H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52, 495-510.
- Runions, K. C., Vitaro, F., Cross, D. & Boivin, M. (2014). Teacher-child relationship, parenting, and growth in likelihood and severity of physical aggression in the early school years. *Merrill -Palmer Quarterly*, 60(3), 274-301.
- Ryan, B. (2003). *Çocuğum okula başlıyor*. (M. İzmirli, Çev.). İstanbul: Hayat.
- Sadık, R. (1999). *Öğretmen olmak*. Ankara: Güldiken.
- San-Bayhan P. & Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi*. (G. Yüksel, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sasser, T. R., Bierman, K. L. & Heinrichs, B. (2015). Quarterly executive functioning and school adjustment: the mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 70-79.
- Schmitt, M. B., Pentimonti, J. M. & Justice, L. M. (2012). Teacher-child relationships, behavior regulation, and language, gain among at-risk preschoolers. *Journal of School Psychology*, 50, 81-699.
- Senemoğlu, N. (1989). Okul öncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21-22.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 51, 477-499.

- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42.
- Siyez, D. (2015). *Kişiler arası ilişkilerin başlangıcı ve gelişimi*. Alim Kaya (Ed.), *Kişiler Arası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde (s.61-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Sözer, E. (2009). Okulöncesi öğretmeninin görevi, nitelikleri ve okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Şefik Yaşar (Ed.), *Okulöncesi Eğitime Giriş* içinde (s. 101-121). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 597-607.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 11-19.
- Şahin, İ. K., Sak, R. & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Şahin-Baltacı, H. (2015). Okulda kişiler arası ilişkiler ve iletişim. Alim Kaya (Ed.), *Kişiler Arası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde (s.273-294). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin-Yanpar, T. (1994). İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 43-48.
- Şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şeremet, E. Ö. (2006). *Okul öncesi dönemi çocuklarının (5 – 6 yas) kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Taner-Derman, M. & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taylor, B. J. (1999). *A child goes forth*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill.
- Tok, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan yansımalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Topcu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Türküm, A. S. (2013). Okulun ilk yıllarında psikososyal gelişim. Esra Ceyhan (Ed.), *erken çocukluk döneminde gelişim II içinde* (s. 111-130). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ulus, S. (1963). *Çocuk bakımı ve eğitimi: kız enstitüleri dördüncü ve beşinci sınıflar*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K. & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1, 589-598.
- Uysal, A. & Kaya-Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 27-56.

- Uz-Baş, A. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. İstanbul: Alkım.
- Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, E. & Akman, B. (2002). Korunmaya muhtaç çocukların benlik algısının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 229-233.
- Vaizoğlu, F. (2008). *Anaokuluna devam eden çocukların sosyal davranışları ile ebeveynlerinin evlilik uyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Warash, B. G. & Markstrom, C. A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschoolers. *Education*, 121(3), 485-493.
- Williams, S. (2012). *Examining the qualities of the homeroom teacher/child relationship*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yağmurlu, B., Sanson, A. & Köymen, B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yakupoğlu Y. (2011). *Erken çocukluk döneminde yer alan, okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların benlik kavramı algısıyla babalarının bağlanma stillerinin (güvenli– kaygılı/kararsız – kaçınan) arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalman, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin, ana sınıfı öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yaşar, Ş. (2009). Okulöncesi eğitimde temel alışkanlıklar ve sosyal davranışların kazandırılması. Şefik Yaşar (Ed.), *Okulöncesi eğitime giriş içinde* (s. 139-154). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yaşar-Ekici, F. (2014). Aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 70-108.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi kitapevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi kitapevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi kitapevi.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi kitapevi.
- Yazıcı, Z. (2011). Okulöncesi dönemdeki göçmen çocukların iki dilli ve çok kültürlü ortamda öğrenmeleri üzerine. Erol Esen & Zeliha Yazıcı (Ed.), *onlar bizim hemşehrimiz uluslararası göç ve hizmetlerin kültürlerarası açılımı içinde* (75-85). Ankara: Siyasal.
- Yener, N. (2005). *Çocukların algıladıkları kabul veya reddinin okul başarı ve okul uyumu ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yeşil, D. (2008). *Okulöncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı çocuğun kişilik gelişimi, eğitimi ve ruhsal sorunları*. Ankara: Özgür.
- Yukay-Yüksel, M. (2009). Okul sosyal davranış ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1605-1650.
- Yüksek-Usta, S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel-Şahin, F. (2015). İletişim becerilerine genel bir bakış. Alim Kaya (Ed.), *Kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişim içinde* (s. 31-60). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK-1. Öğretmen Bilgi Formu

1.Çalıştığınız Kurumun Adı:
2. Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()
3. Yaşınız: 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46-50 () 51-55 () 56-60 ()
4. Eğitim Durumunuz: Ön Lisans Mezunu() Lisans Mezunu() Yüksek Lisans Mezunu()
5. Öğretmenlik Deneyiminiz: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26-30 yıl () 31-35 yıl () 36-40 yıl ()
6. Çalıştığınız Kurumun Bulunduğu Yerleşim Birimi: İlçe merkezi () Köy ()
7.Kadro Durumunuz: Kurumun Kadrolu Öğretmeniyim () Ücretli Öğretmenim ()
8. Sınıf Mevcudunuz: 10'dan az () 10-15 () 15-20 () 20-25 ()

EK-2. Çocuk Bilgi Formu**Değerlendirdiğiniz çocuğun;****1.Cinsiyeti:**

Erkek ()

Kız ()

2. Kendisi dahil kardeş sayısı:**3. Okula başladığında Türkçeyi Kullanma Becerisi:**

Bu dili hiç kullanamıyordu ()

Bu dile hakim olmasa da kullanabiliyordu ()

Bu dili gelişim özelliklerinin gerektirdiği şekilde kullanabiliyordu ()

4. Annesinin Öğrenim Durumu:

Okur-yazar Değil ()

Okur-Yazar-İlkokul Mezunu ()

Ortaokul Mezunu ()

Lise Mezunu

()

Üniversite Mezunu ()

5. Babasının Öğrenim Durumu:

Okur-yazar Değil ()

Okur-Yazar-İlkokul Mezunu ()

Ortaokul Mezunu ()

Lise Mezunu

()

Üniversite Mezunu ()

EK-3.Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği Kullanım İzni



Gmail ▾



Gelen Kutusuna taşı



Diğer ▾

1 /

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu (1)

Yıldızlı

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar

Diğer ▾

 Aysenur ▾ 



Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok
Yeni bir tane başlatın

15 GB'lık kotanın 1,7 GB'ı (%11) kullanılıyor
[Yönet](#)

[Şartlar](#) - [Gizlilik](#)

Öğretmen Çocuk İlişkileri Ölçeği-izin

Gelen Kutusu x



 **Aysenur Gunduz**
Merhaba, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği...

8 Oca ☆

 **oğuzhan kıldan** <oguzhankildan@gmail.com>
Alıcı: bana ▾

18 Oca ☆  

Aysenur Merhaba,
Ölçeği kullanmaNda herhangi bir sakınca yok. Fakat özellikle son zamanlarda bir çok kişi kullandığı için benzer araştırmalar yapma olasılığınız ortaya çıkabilir. Danışmanınızla birlikte bu durumları dikkate alarak kullanmada herhangi bir sakınca yok.

Doç. Dr. A.Öğuzhan KILDAN

8 Ocak 2015 20:14 tarihinde Aysenur Gunduz <a.aysenur.g@gmail.com> yazdı:

...

 [Yanıtla](#) veya [Yönlendir](#)



EK-4. Akademik Benlik Saygısı Ölçeği Kullanım İzni

Gmail

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu (1)

Yıldızlı

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar

Diğer

Aysenur

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok

Yeni bir tane başlatın

Fwd: Akademik Benlik Saygısı Düzeyi-İzin

Gelen Kutusu x

Nilgün Kalburan <nkalburan@gmail.com>
Alicor: bana

Merhaba Aysenur, ekte ölçeği gönderiyorum. Çalışmanızı tamamladığınızda benimle de paylaşırsanız mutlu olurum. Başarılar diliyorum,

Nilgün Cevher-Kalburan

—
Nilgun Cevher-Kalburan
Assist. Prof. Dr.
Pamukkale University
Faculty of Education
Early Childhood Education Department
Denizli, Turkey
Phone: [+9 0258 2961125](tel:+902582961125)

—— Yönlendirilmiş ileti ——
Gönderen: <nkalburan@pau.edu.tr>
Tarih: 9 Şubat 2015 14:38
Konu: Re: Akademik Benlik Saygısı Düzeyi-İzin
Alicor: nkalburan@gmail.com

> Merhaba, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi
> Öğretmenliğinde yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans
> derslerimi
> tamamladım ve tez çalışmamda da Akademik Benlik
> Saygısı Düzeyi
> Ölçeği ile maddelerle isiminize atfen- kullanmak istiyorum Bu konuda
> desteklerinizi bekliyorum. Saygılarımla, Ayşenur Gökçen

akademik benlik...

EK-5. Okul Sosyal Davranış Ölçeği Kullanım İzni

Google

izin

Gmail

Gelen Kutusuna taşı

Diğer

21 / 50

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu (1)

Yıldızlı

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar

Diğer

Aysenur

Okul sosyal davranış ölçekleri-izin

Gelen Kutusu

7 Oca

Aysenur Gunduz <a.aysenur.g@gmail.com>

Alıcı: myukay

Merhaba,
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliğinde yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans derslerimi tamamladım ve tez dönemine başlayacağım.
Çalışmamda 'Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ)'yü müsadenezle -isminize atfen- kullanmak istiyorum
Bu konuda desteklerinizi bekliyorum.
Saygılarımla...
Ayşenur Gündüz

Müge Yukay <myukay@yahoo.com>

Alıcı: bana

8 Oca

Merhabalar
Ölçeği kullanmanızda bir sakınca yok. İyi çalışmalar dilerim. Kolay gelsin. .
7 Oca 2015 21:37 tarihinde "Aysenur Gunduz" <a.aysenur.g@gmail.com> yazdı:

...

Yanıtla veya Yönlendir

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok

Yeni bir tane başlatın

EK-6. Çalışma İzni



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

SAYI : 80287700-302.08.01 /1672
KONU : İzin

ANKARA
21.04.2015

**AĞRI VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi **Ayşenur GÜNDÜZ**, Doç. Dr. Gülümser Gültekin AKDUMAN danışmanlığında **“Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-60 Ay Arası Çocukların Öğretmen-Çocuk İlişkileri ile Akademik Benlik Saygıları ve Okula Sosyal Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** adlı tez çalışması için Ağrı İli Doğubeyazıt İlçesinde bulunan ekli listede belirtilen okullarda uygulama yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ
Enstitü Müdürü

Ekler:

- 1- Dilekçe
- 2- Tez Önerisi
- 3- Çalışmanın Yürütüleceği Okulların Listesi
- 4- Öğretmen Bilgi Formu
- 5- Çocuk Bilgi Formu
- 6- Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği
- 7- Akademik Benlik Düzeyi Saygısı Düzeyi Ölçeği
- 8- Okul Sosyal Davranış Ölçeği

5061981
15 Mayıs 2015

Adres: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Tarihi Bina (Rektörlük Girişinin Arkası) 06500 Teknikokullar/ANKARA
Öğrenci İşleri : (0312) 202 37 50-59-63-69-71-74-75 (7 Hat) Faks: (0312) 202 37 79 e-posta : egtbil@gazi.edu.tr



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552/200/5157765
Konu: Tez Çalışma İzni.

18.05.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 21.04.2015 tarih ve 802877000-302.08.01/1672 sayılı yazı.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi **Aysenur GÜNDÜZ**'ün "**Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-60 Ay Arası Çocukların Öğretmen-Çocuk İlişkileri ile Akademik Benlik Saygıları ve Okula Sosyal Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu Tez çalışmasını, ilgi yazı ekinde yer alan İlimiz Doğubayazıt İlçesine bağlı okullarda yapmak istediği ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi **Aysenur GÜNDÜZ**'ün "**Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-60 Ay Arası Çocukların Öğretmen-Çocuk İlişkileri ile Akademik Benlik Saygıları ve Okula Sosyal Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu Tez çalışmasını, ilgi yazı ekinde yer alan İlimiz Doğubayazıt İlçesine bağlı okullarda eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ve yapmış olduğu çalışmalarının sonunda hazırlamış olduğu bilgi ve belgeleri yazılı veya dijital ortamda hazırlayıp bir suretini müdürlüğümüze vermesi koşulu ile yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hatem DURSUN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
18.05.2015

Rasim BELGE
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ekî : İlgi Yazı ve Ekleri

AĞRI MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kağızman Cad. Ağrı
<http://agri.meb.gov.tr>
egitimogretim04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel: (0 472) 215 24 00
Faks: (0 472) 215 34 19 Atatürk Blv.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 438b-6095-31c4-bbef-04b2 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
DOĞUBAYAZIT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44753562/200/5303353
Konu: Çalışma İzni.

22.05.2015

MÜDÜRLÜĞÜNE
DOĞUBAYAZIT

- a) 21.04.2015 tarih ve 802877000-302.08.01/1672 sayılı yazınız.
b) Valilik makamından alınan 18.05.2015 tarih ve 68513552/200/5157765 sayılı onay.

Üniversitenizin, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Aysenur GÜNDÜZ'ün " Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-60 Ay Arası Çocukların Öğretmen-Çocuk İlişkileri ile Akademik Benlik Saygıları ve Okula Sosyal Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Tez çalışmasını, ilgi (a) yazımız ekinde yer alan okullarda ilgili Valilik Makamından alınan ilgi (b) izin onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Tahsin YAŞAR
İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

EKLER :
EK-1- Onay (2 Sayfa.)

DAĞITIMI
Ekli Listede İsimleri Yazılı Bulunan Okullara

Ahmedi Hanı Mahallesi Şehit Caddesi Kültürü Binası
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: dogubeyazit@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: H.KARAKUŞ ŞEF.
Tel: (0472) 3123034
Faks: (0 472) 3126028

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d664-a0d5-3bfd-962e-03fe kodu ile teyit edilebilir.

EK-7. Çalışmanın Yürütüleceği Okulların Listesi

1. Şehit Said Korkmaz Anaokulu
2. Hanibaba Anaokulu
3. Zirve Anaokulu
4. Gül Bahçesi Anaokulu
5. Nuh'un Gemisi Anaokulu
6. Öğretmen Aysun Karalar Anaokulu
7. Gazi İlkokulu
8. Hasan Çoktin Cumhuriyet Ortaokulu
9. Yığınçal İlkokulu
10. Ahmedî Hani İlkokulu
11. Kemalpaşa İlkokulu
12. Cemile Yassubuğa İlkokulu
13. 75. Yıl İlkokulu
14. 14 Nisan İlkokulu
15. Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
16. Hüseyin Celal Yardımcı Kurtuluş İlkokulu
17. Dalbahçe İlköğretim Okulu
18. Tutak İlkokulu
19. Fevzi Çakmak İlkokulu
20. Fatih İlkokulu
21. Sarıgül İlkokulu
22. Ortadirek İlkokulu
23. Savcı Hakan Kılıç İlkokulu
24. Atatürk İlkokulu
25. İshakpaşa İlkokulu
26. Şehit Gürhan Yardım İlkokulu
27. Suluçem İlkokulu
28. Güllüce İlkokulu
29. Nuhun Gemisi İlkokulu
30. Hüsnü M. Özyeğin İlkokulu

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	GÜNDÜZ, Ayşenur
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
Doğum tarihi ve yeri	24.11.1989 Kırıkkhan
Medeni hali	Bekar
Telefon	
Faks	
E-posta	aysenurgunduz33@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Sema Yazar Anadolu Lisesi	2008
Üniversite	Gazi Üniversitesi	2013
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi	2015
Doktora	-	-

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2014	Güllüce İlkokulu	Öğretmen
2015	Çiftlik İlkokulu	Müdür Yardımcısı

Yayınlar

Gündüz, A., Gültekin-Akduman, G. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerinde Problem Çözme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 102-114.