



T.C.

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEK**  
**LİSANS**  
**TEZİ**

**ÖĞRETMENLERİN ÇOCUKLARLA**  
**KURDUKLARI İLİŞKİYİ ALGILAMA**  
**BİÇİMLERİ İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL**  
**BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**HATİCE ALTINTAŞ**

**İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS**  
**PROGRAMI**

**Antalya, 2019**

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**  
**İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN ÇOCUKLARLA KURDUKLARI İLİŞKİYİ**  
**ALGILAMA BİÇİMLERİ İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL**  
**BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**Hatice ALTINTAŞ**

**Antalya, 2019**

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**  
**İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN ÇOCUKLARLA KURDUKLARI İLİŞKİYİ**  
**ALGILAMA BİÇİMLERİ İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL**  
**BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hatice ALTINTAŞ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Fatma ÜNAL**

**Antalya, 2019**

## **DOĞRULUK BEYANI**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden olduğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

... / ... / 2019

Hatice ALTINTAŞ

T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Hatice ALTINTAŞ 'ın bu çalışması 13.06.2019 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

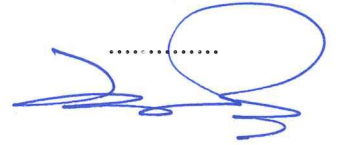
**Başkan** : Dr. Öğr. Üyesi Banu USLU  
Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü  
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



**Üye** : Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM  
Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü  
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



**Üye (Danışman)** : Prof. Dr. Fatma ÜNAL  
Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü  
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:** Öğretmenlerin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri İle Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**ONAY:** Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarihli ve ..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Araştırma süreci boyunca fikirlerini ve deneyimlerini hiçbir zaman esirgemeyen, bilgisi ve deneyimiyle beni sabırla her zaman geliştiren değerli Danışman Hocam Prof. Dr. Fatma ÜNAL'a destekleri ve emekleri için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım, engin bilgilerinden yararlandığım bölüm hocalarım başta tez danışmanım Prof. Dr. Fatma ÜNAL, Dr. Hale KOÇER, Dr. Nesrin SÖNMEZ, Doç. Dr. Bayram BIÇAK ve Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU hocalarıma bana kattıkları her şey için teşekkür ederim.

Tezimi bitirebileceğime dair ümidim tükendiğinde beni akademik ve duygusal olarak destekleyen Ordu Üniversitesi'nde akademisyen olan canım ablam Dr. Hacer Uğur Gök ve sevgili eniştem Doç. Dr. Adnan Uğur'a sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmama gönüllü katılan Isparta ilinde MEB'e bağlı devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmeni arkadaşlarıma ve Şevket Demirel Anaokulu Müdürü rahmetli Ali ÖZÇELİK'e bana olan destekleri için şükranlarımı sunuyorum. Son üç yılımı birlikte geçirdiğim Küçükköy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde kazandığım başta okul müdürüm Münire ACAR'a ve müdür yardımcısı arkadaşlarım A. Mutlu GEÇGEL'e, Mehmet USTA'ya, Müzeyyen ÖZTÜRK'e, Hatice PAMUKOĞLU'na, Aytaç USAL'a ve Gülümser ALAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisansın bana kazandırdığı dostum Serpil BAŞPINAR'a, arkadaşım Selma ÇOBAN'a, Atatürk Üniversitesi'nden Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN hocama ve İstanbul'daki ikinci ailem olan Emine VURGUN'a sıcak, içten tavırları ve motive edici desteği için teşekkür ederim.

Değerli çalışmalara birlikte imza attığımız, meslektaşım Ali Öztürk'e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak hayatımda verdiğim bütün kararlarda her zaman yanımda olan, bugünlere gelmemde en büyük emeği olan, yüksek lisans eğitimine başlamamda destekçilerim canım annem ve babama sonsuz teşekkür ederim.

**Hatice ALTINTAŞ**

**Antalya, 2019**

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN ÇOCUKLARLA KURDUKLARI İLİŞKİYİ ALGILAMA BİÇİMLERİ İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ALTINTAŞ, Hatice

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma ÜNAL

Haziran 2019, 114 Sayfa

Okul öncesi dönemde, öğretmen-çocuk ilişkisi ve bu ilişkinin niteliği öğretmenin çocukla olan etkileşimini değerlendirmesi ve değiştirmesi açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma nicel araştırma tekniklerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Isparta il merkezinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu okullara devam eden çocuklar arasından rastgele belirlenen 209 çocuk ve 16 gönüllü okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırma verilerin elde edilmesinde “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-ÖÖİÖ”, “4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği”, “Çocuk Demografik Bilgi Formu” ve “Öğretmen Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, “Tanımlayıcı istatistikler”, “Pearson Korelasyon Katsayısı”, “Bağımsız Gruplarda t Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çocukla öğretmen arasında kurulan çatışmaya dayalı ilişkiler arttıkça çocukların sosyal becerilerinin azaldığı, yakınlık ve bağımlılık arttıkça, çocuğun sosyal becerilerinin arttığı bulunmuştur. Çocukla öğretmen arasında kurulan ilişkinin niteliğinin çocuğun yaşı, öğretmenin deneyimi, sınıfta stajyer olma durumu, sınıf mevcudu gibi

değişkenlerden etkilendiği görülmüştür. Sonuç olarak, çocuk öğretmen arasındaki ilişki arttıkça, çocukların sosyal becerilerinin arttığı görülmektedir.

***Anahtar Sözcükler:*** *Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen Çocuk İlişkisi, Sosyal Beceri*



## **ABSTRACT**

### **THE STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' WAYS OF PERCEIVING THE RELATIONSHIPS THEY FORM WITH CHILDREN AND CHILDREN' SOCIAL SKILLS**

ALTINTAŞ, Hatice

Graduate Studies, Department of Elementary Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Fatma ÜNAL

June 2019, 114 Pages

The teacher-child relationship in the preschool period and the nature of this relationship are both very important. The ways teachers perceive the relationship is essential in terms of evaluating and changing the interactions of teachers with children who struggle socially and emotionally. The aim of this study is to examine the relationship between teachers' ways of perceiving the relationships they form with children, and children's social skills. The study was conducted based on quantitative research techniques and made comparisons using the relational scanning model. The population for the study consists of children who are in preschool education and their teachers in Isparta province central district in the 2013-2014 academic year. The study group was formed with 209 children who were randomly selected and 16 volunteer preschool teachers randomly selected among the children attending these schools. The data for the children and teachers in the research sampling were acquired through "Child Demographic Information" and "Teacher Demographic Information" forms. Teachers filled out the "4-6 Year-Old Social Skills Evaluation Scale" (Avcioglu, 2007) and the "Student-Teacher Relationship Scale-SSRS" (Pianta, 2001). The data was obtained from the research analyzed through a statistical package program used for "Descriptive Statistics", "Pearson Correlation Coefficient", "Independent-Samples t Test" and "Analysis of Variance (One-Way Anova)". According to the findings obtained from the research, it was found that the social skills of the children decreased as conflict perceived by the teacher increased, and the social skills of the child increased as the closeness and dependence perceived

by teacher increased. It was seen that the quality of the relationship established between the child and the teacher was influenced by variables such as the age of the child, the experience of the teacher, the status of being an intern in the classroom, and the size of the class. As a result, as the relationship between the teacher and the child increases, the social skills of the children increase.

***Keywords:*** *Preschool Education, Teacher-Child Relationship, Social Skills*

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR .....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri.....	3
1.3.1. Alt Problemler .....	3
1.4. Araştırmanın Önemi .....	4
1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayılıtlar).....	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
1.7. Tanımlar .....	6

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	8
2.2. Okul Öncesi Dönemde Çocuk-Öğretmen İlişkisi ve Önemi .....	10
2.3. Çocuk-Öğretmen İlişkilerini Etkileyen Faktörler.....	12
2.3.1. Çocuğa İlişkin Özellikler .....	12
2.3.2. Öğretmene İlişkin Özellikler.....	14
2.3.3. Eğitim Programına ve Ortamına İlişkin Özellikler .....	15
2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler ve Önemi .....	20
2.5. Sosyal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	23
2.5.1. Çocuğa İlişkin Özellikler .....	23
2.5.2. Eğitim Programına ve Ortamına İlişkin Özellikler .....	24

2.5.3. Akranlar.....	27
2.5.4. Aile.....	27
2.6. Çocuk-Öğretmen İlişkisi ile Sosyal Beceriler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	28
2.7. Çocuk-Öğretmen İlişkisi ve Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar .....	34
2.7.1. Çocuk-Öğretmen İlişkisi ve Sosyal Beceriler ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	34
2.7.2. Çocuk-Öğretmen İlişkisi ve Sosyal Beceriler ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	37

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	41
3.2. Evren ve Örneklem.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği.....	45
3.3.2. 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği .....	49
3.3.3. Öğretmen Demografik Bilgi Formu.....	53
3.3.4. Çocuk Demografik Bilgi Formu .....	53
3.4. Veri Toplama Süreci .....	54
3.5. Verilerin Analizi.....	54

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR**

4.1. Birinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ( <i>Toplam ÖÖİÖ, Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık</i> ) ile Çocukların Sosyal Becerileri ( <i>Toplam SBDÖ</i> ) Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	57
4.2. İkinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ( <i>Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık</i> ) ile Çocukların Kişiler Arası Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .....	58
4.3. Üçüncü Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ( <i>Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık</i> ) ile	

Çocukların Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	60
4.4. Dördüncü Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişiyi Algılama Biçimleri ( <i>Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık</i> ) ile Çocukların Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .....	61
4.5. Beşinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişiyi Algılama Biçimleri ( <i>Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık</i> ) ile Çocukların Sözel Açıklama Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .....	63
4.6. Altıncı Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişiyi Algılama Biçimleri ( <i>Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık</i> ) ile Çocukların Kendini Kontrol Etme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ....	64
4.7. Yedinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişiyi Algılama Biçimleri ( <i>Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık</i> ) ile Çocukların Amaç Oluşturma Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .....	66
4.8. Sekizinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişiyi Algılama Biçimleri ( <i>Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık</i> ) ile Çocukların Dinleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .....	67
4.9. Dokuzuncu Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişiyi Algılama Biçimleri ( <i>Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık</i> ) ile Çocukların Görev Tamamlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	68
4.10. Onuncu Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişiyi Algılama Biçimleri ( <i>Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık</i> ) ile Çocukların Sonuçları Kabul Etme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ....	70
4.11. On Birinci Alt Problem Olan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Çocukların ÖÖİÖ ve SBDÖ Ölçeklerinden Aldıkları Puan Ortalamalarına Ait Bulgular .....	71
4.12. On İkinci Alt Problem Olan Annelerin Demografik Özelliklerine Göre Çocukların ÖÖİÖ ve SBDÖ Ölçeklerinden Aldıkları Puan Ortalamalarına Ait Bulgular .....	73
4.13. On Üçüncü Alt Problem Olan Babaların Demografik Özelliklerine Göre Çocukların ÖÖİÖ ve SBDÖ Ölçeklerinden Aldıkları Puan Ortalamalarına Ait Bulgular .....	74

4.14. On Dördüncü Alt Problem Olan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Çocukların ÖÖİÖ ve SBDÖ Ölçeklerinden Aldıkları Puan Ortalamalarına Ait Bulgular .....	76
---	----

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuç ve Tartışma .....	78
5.2. Öneriler.....	87
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....	87
5.2.2. Öğretmenlere Öneriler .....	87

<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>89</b>
-----------------------	-----------

<b>EKLER.....</b>	<b>104</b>
-------------------	------------

EK-1 Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-ÖÖİÖ .....	104
EK-2 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği .....	105
EK-3 Çocuk Demografik Bilgi Formu .....	106
EK-4 Öğretmen Demografik Bilgi Formu.....	107
EK-5 Onam Formu .....	108
EK-6 Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-ÖÖİÖ Kullanım İzni.....	109
EK-7 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni .....	110
EK-8 Araştırma İzin Onayı.....	111

<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>112</b>
----------------------	------------

<b>İNTİHAL RAPORU .....</b>	<b>114</b>
-----------------------------	------------

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Katılımcıların Okullara Göre Dağılımı.....	42
Tablo 3.2 Çocuklara İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	43
Tablo 3.3 Öğretmenlere İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları.....	44
Tablo 4.1 Öğrenci -Öğretmen İlişki Ölçeği ile Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Kişiler Arası Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Sözel Açıklama Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.6 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Kendini Kontrol Etme Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Amaç Oluşturma Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Dinleme Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.9 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Görev Tamamlama Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	69

Tablo 4.10 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Sonuçları Kabul Etme Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları .....	70
Tablo 4.11 Çocukların SBDÖ ve ÖÖİÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının çocuğun demografik özelliklerine göre “Bağımsız Gruplarda t Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” Testi Sonuçları .....	71
Tablo 4.12 Çocukların öğrenci-öğretmen ilişkisi alt faktörler puan ortalamalarının çocuğun cinsiyetine göre “Bağımsız Gruplarda t Testi” Sonuçları .....	73
Tablo 4.13 Çocukların SBDÖ ve ÖÖİÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının annelerin demografik özelliklerine göre “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” Testi Sonuçları .....	74
Tablo 4.14 Çocukların SBDÖ ve ÖÖİÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının babaların demografik özelliklerine göre “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” Testi Sonuçları .....	75
Tablo 4.15 Çocukların SBDÖ ve ÖÖİÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının öğretmenlerin demografik özelliklerine göre “Bağımsız Gruplarda t Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” Testi Sonuçları .....	76



## KISALTMALAR LİSTESİ

MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statical Package Social Sciences

ÖÖİÖ: Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği

SBDÖ: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

KB: Kişiler Arası Beceriler

KDKEDUSB: Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri

ABBÇB: Akran Baskısı ile Basa Çıkma Becerileri

KKEB: Kendini Kontrol Etme Becerileri

SAB: Sözel Açıklama Becerileri

SKEB: Sonuçları Kabul Etme Becerileri

DB: Dinleme Becerileri

AOB: Amaç Oluşturma Becerileri

GTB: Görevleri Tamamlama Becerileri

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Çocuklar yaşam döngüsünde önce anneleri sonra da çevresiyle etkileşime girmektedirler. Yaşamın ilk yıllarında çocuğun annesiyle gerçekleştirdiği güvenli bağlanma; sosyal becerisinin ve akran ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır (Gülay ve Akman, 2009). Anne ile çocuk arasında kurulan sağlıklı iletişim, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesini etkileyerek başkaları ile olumlu ilişkiler kurmasını sağlamaktadır (Flannagan ve Hardee, 1994). Bakım gördüğü kişilerle kurduğu olumlu ilişkilerin çocuğa kendini geliştirebileceği bir çevre sunduğu düşünülmektedir. Çocuğun anne ve babasıyla kurduğu ilişkilerin, çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Pianta ve Stuhlman, 2004). Bununla birlikte öğretmen-çocuk ilişkileri ise, ebeveyn-çocuk bağlanma ilişkilerinin özellik ve işlevlerinin çoğuna sahip olup, öğretmen-çocuk arasındaki kurulan iyi ilişkiler çocukların sosyal becerilerinin gelişmesini etkilemektedir (Pianta, 1999).

Sınıf ortamında çocuklarla iyi ilişkiler kuran öğretmen, çocukların sınıf ortamındaki ilişkilerini yeniden şekillendirebilir. Bu durum daha öncesinde yetişkinlerle kafa karıştırıcı ve olumsuz ilişkilere sahip çocuklar açısından önemlidir. Geçmiş yaşamında yetişkinlerle olumsuz deneyimlere sahip olan çocuklar, okul ortamında öğretmeninden koşulsuz, kabullenici, güvenilir, emin, tutarlı ve uygun tutumlar gördüğünde, yetişkinlerle olan olumsuz ilişki beklentileri değişebilmektedir. Öğretmenin çocukla yaşadığı olumlu ilişki, tutarlı bir şekilde sürdürüldüğünde, çocuk sınıf ortamından yola çıkarak yetişkinlerle ilgili algısında değişimler yaşayabilmektedir. Çocukların okuldaki öğretmeniyle olan bağlantısı güçlendikçe okulu bırakma ihtimalleri ve yüksek risk taşıyan davranışlarda bulunma olasılıklarının azaldığı, akademik ve sosyal becerilerinin arttığı ifade edilmektedir (Pianta, 1999).

Öğretmenin çocukların sosyal gelişiminde hayati bir rol oynadığı belirtilmektedir (Howes, 2000; Pianta, 1999). Bu nedenle çocuk-öğretmen ilişkileri, gelişim sürecinde kritik role sahip düzenleyiciler olarak kabul görmektedir. Buna bağlı olarak; öğretmen ile çocuk arasında kurulan ilişkiler, olumlu sonuçların ortaya çıkarılması açısından oldukça önemlidir (Pianta ve Walsh, 1998). Yüksek düzeyde algılanan destek ve güvene dayalı öğretmen-çocuk ilişkisi sayesinde çocuğa, çevresini keşfetmesini sağlayan güvenli ve destekleyici bir ortam sağlanır. Bu ilişki destek, duygusal dengesizlik yaşayan çocuklar için, öğretmenin güvenli bir kaynak olmasını sağlamakla birlikte, çocukların akranları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinde olumlu sosyal değişiklikler yapabilmesine yardımcı olur (Pianta, 1999). Öğretmenin çocukla yakınlığa dayalı ilişki sergilemesinin, davranış problemi olan çocukların gelişim döngülerini olumlu yönde desteklediği belirtilmektedir (Berry ve O'Conner, 2010).

Negatif duygularını kontrol etmekte zorlanan ve diğerleriyle geçinmekte güçlük çeken çocukların okul başarılarının da düşük olduğu bilinmektedir (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997). Çatışmaya dayalı öğretmen-çocuk ilişkisine sahip okul öncesi dönem çocuklarında ise, düşük prososyal davranışlar görüldüğü belirtilmektedir (Birch ve Ladd, 1998). Pozitif sınıf ortamı, öğretmenler ve çocuklar arasındaki yakın ve özenli ilişkilerin kurulmasını sağlar. Bununla birlikte negatif sınıf ortamının ise, çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla kurduğu ilişkide düşmanca veya öfkeli tavır ve davranışlar sergilemesine neden olduğu belirtilmektedir (Pianta, Hamre ve Allen, 2012).

Akburak'ın (2017) yaptığı çalışmada, çocuğun öğretmeniyle kurduğu çatışma ve bağımlılığa dayalı ilişkilerin akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenle kurulan olumlu ilişkinin çocuğun baş edebilme becerilerini arttırdığı görülmektedir (Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry ve Milatz, 2012). Bu çalışmalara bakıldığında öğretmenle çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinden çocukların gelişimsel olarak etkilendiği görülmektedir. Yapılan bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ile öğretmenleri arasındaki ilişkinin niteliğini ortaya koymak ve çocuk-öğretmen ilişkisinin çocukların sosyal becerilerini etkileyip etkilemediğini incelemek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri (çatışma, yakınlık ve bağımlılık alt boyutları) ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

## **1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri**

Araştırmanın problemi, Isparta il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

### **1.3.1. Alt Problemler**

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların kişiler arası becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların, akran baskısı ile başa çıkma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sözel açıklama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların kendini kontrol etme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların amaç oluşturma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların dinleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

9. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların görev tamamlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sonuçları kabul etme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Çocukların öğrenci-öğretmen ilişkisi ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları çocukların demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
12. Çocukların öğrenci-öğretmen ilişkisi ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları annelerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
13. Çocukların öğrenci-öğretmen ilişkisi ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları babaların demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
14. Çocukların öğrenci-öğretmen ilişkisi ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Okul öncesi dönemde, çocuk-öğretmen ilişkisi ve bu ilişkinin olumlu ya da olumsuz olması önem taşımaktadır. Çocuk-öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesi çocukların benlik algılarını, ilişkilerini düzenleme biçimini ve akranlarıyla olan iletişimini destekleyici bir unsurdur. Okul ortamındaki olumlu çocuk-öğretmen ilişkisi, annesiyle güvensiz bağlanma deneyimi yaşayan çocuklar için dengeleyici bir görev üstlenmektedir. Bu kapsamda öğretmenler çocuğun sosyal ve duygusal gelişim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisini algılayış biçimleri, özellikle sosyal ve duygusal zorluklar içinde olan çocukların etkileşimlerinin değerlendirilmesi ve değiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Koomen, Van Leeuwen ve Van Der, 2004; Pianta, Hamre ve Stuhlman, 2003).

Alman çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada, okul ortamında çocukların yaşadıkları stresle baş edebilmelerinde, çocuk-öğretmen ilişkisinin önleyici mi yoksa stresi artırıcı mı etkiye sahip olduğu araştırılmıştır. Çalışmada öğretmeniyle çatışmaya dayalı ilişkisi olan çocukların stresle baş edebilmekte zorlandığı ve yakınlığa dayalı ilişki yaşayan çocukların stresle baş edebilmede daha başarılı oldukları görülmüştür (Ahnert ve diğerleri, 2012). Bu araştırma öğretmenlerin çocukla kurduğu ilişki biçimi ile çocuğun sosyal becerileri arasındaki ilişkinin önemini ortaya koyması açısından önemlidir. Ayrıca bu çalışmanın araştırmacılara ve eğitimcilere, sınıf ortamı hakkında öngörü ve farkındalık kazandırarak, mevcut durumla ilgili düzenlemeler yapabilmesine, çocuğun gelişimini destekleyen eğitim programlarının uygulanmasına ve bu alanda yapılan diğer çalışmalara ve tartışmalara katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, Türkiye’de öğretmen çocuk ilişkisi ile sosyal beceri ilişkisi yeni odaklanılmaya başlanan bir konu olması nedeniyle, araştırmanın alana önemli katkılar sağlayacağı ve yapılan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmalar yapılabilmesinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Araştırmanın Varsayımları (Sayılıtlar)**

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan (sayılıtlardan) hareket edilmiştir.

- Öğretmenlerin ölçeceği doldurabilecek kadar çocukları tanıdıkları,
- Öğretmenlerin ölçme araçlarını doğru anlayarak cevap verdikleri,
- Öğretmenlerin ölçek maddelerini objektif olarak cevapladıkları ve çocukları tarafsız olarak değerlendirdikleri, varsayılmaktadır.

### **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılı içerisinde, Isparta il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki bağımsız anaokulu ile bünyesinde okul öncesi eğitim kurumu bulunan üç ilkokul ve bir mesleki ve teknik anadolu lisesi bünyesindeki uygulama anaokulunda yürütülmüştür. Araştırma

verileri araştırmaya katılmayı kabul eden 16 okul öncesi öğretmenini ve okul öncesi kurumlara devam eden 209 çocuktan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

2. Araştırma, çalışmaya katılan 16 okul öncesi öğretmenin ve 209 çocuğun geçmişte yaşadığı bağlanma deneyimlerinin ve özel durumlarının bilinmemesi ile sınırlıdır.
3. Yapılan araştırmanın bulguları, “4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğrenci- Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ)”den elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Bağlanma:** Bebeğin yakın çevresindeki insanlarla veya ona bakım veren kişilerle kurduğu yoğun duygusal ilişkilerdir (Ainsworth ve Bowlby, 1991).

**Çocuk-Öğretmen İlişkisi:** Çocuk ve öğretmen arasında kurulan sosyal ve akademik yönden destekleyici, içten ve samimi ilişkilerdir. Öğretmenlerin okul ortamında çocuklara saygı duyarak, akademik ve sosyal etkinliklerde yardımcı olmasını kapsamaktadır (Goh ve Fraser, 1998).

**Yakınlık:** Çocuk-öğretmen arasındaki sıcaklığa, samimiyete ve açık iletişime dayanan ilişki biçimidir. Çocuk-öğretmen arasındaki yakın ilişki, öğretmenin çocuğu iyi bir çocuk olarak algılaması, çocuğun ise öğretmeni destekleyici bir yetişkin olarak görmesi ve onu etkili bir kaynak olarak kullandığı anlamına gelmektedir (Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001).

**Çatışma:** Çocuk-öğretmen arasındaki uyumsuz etkileşimi ve yetersiz yakınlığı ifade etmektedir. Çatışmaya dayalı çocuk-öğretmen ilişkisi, çocuk öğretmen arasında yüksek düzeyde anlaşmazlıkların olmasına ve öğretmenin ilişkide kendini etkili olarak tanımlayamamasını işaret etmektedir (Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001).

**Bağımlılık:** Çocuğun okul ortamında öğretmenine fazlasıyla bağımlı hareket etmesini ifade etmektedir. Bağımlılık ilişkisinin sonucu olarak çocuk fiziksel yakınlık ve yardım arayışı içinde olur. Bu ilişkide çocuk, öğretmeninden bağımsız olmaya karşı şiddetli bir tepki göstermekte ve ihtiyacı olmadığı halde yardım talebinde bulunmaktadır (Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001).

**Sosyal Beceri:** Bireyin bulunduğu ortamlarda sosyal olarak olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan, öğrenilmiş davranışlardır (Avcıoğlu, 2007).

**Kişiler Arası Beceriler:** Kişiler arasında ilişkiyi başlatma, sürdürme, arkadaşlık kurabilme, oyuna davet edebilme, gruba katılma ve hoşlanmadığı durumlarda kendini ifade edebilme gibi davranışları içermektedir (Avcıoğlu, 2007).

**Uyum Becerileri:** Çocuğun yönerge ve kurallara uyarak, eşyalarını paylaşması, sorumluluklarını yerine getirmesi gibi becerilerin kazanılmasını içerir (Avcıoğlu, 2007).

**Atılğanlık Becerileri:** Çocuğun başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunması, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etmesi, yeni insanlara kendini tanıtmaları ve duygularını ifade edebilmesi gibi becerilerin kazanılmasını içerir (Avcıoğlu, 2007).

**Kendini Kontrol Etme Becerileri:** Çocuğun kızgınlığını kontrol edebilmesi, kurallara uyması, problem ortaya çıktığında soğukkanlı olması, başkalarıyla uzlaşabilmesi ve eleştirileri kabul edebilmesi gibi çocuğun kendini kabul etmesini sağlayan becerileri kapsar (Avcıoğlu, 2007).

**Akranlarla İlişki Becerileri:** Çocuğun arkadaşlarını takdir ve onlara yardım edebilmesi, ihtiyaç duyduğunda arkadaşlarından yardım isteyebilmesi, oyuna davet edebilmesi, kolaylıkla arkadaşlık kurabilmesi, arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılabilmesi gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir (Avcıoğlu, 2007).



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği bir eğitim sürecidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002).

Okul öncesi dönem çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimleri bakımından önemli bir süreçtir. Çocukların karakter yapılarının şekillenmeye başladığı bu dönemde, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi önemlidir (Kağıtçıbaşı, 1989; Razon, 1987). Bu dönemde uygulanan eğitim programlarında, toplumun kültürel değerleri ve çocukların tüm gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak zengin uyarıcılarla dolu çevre olanaklarının sağlanması amaçlanmalıdır (Oğuzkan ve Oral, 1997). Okul öncesi dönemle ilgili yapılan araştırmalar, çocukların bu yıllarda kazandığı davranışların önemli bir kısmının, çocukların kişilik yapılarını, alışkanlık, tavır, inanç ve değer yargılarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Demiral, 1989; Şahin, 2005).

Bu dönem insan hayatının temelini oluşturan bir dönem olması nedeniyle çocuğun yaşam kalitesinin yüksek olması önemli olup, yetişkinlerin çocuklara sundukları olanakların zenginliği çocukların yaşam kalitesi açısından önemlidir (Oktay, 2002). Okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuğun, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmesini kolaylaştırır. Nitekim erken yaşta karşılaşılan olumsuz deneyimler çocukların tüm eğitim yaşamını etkileyebilmektedir. Okul öncesi dönemde yaşanan olumsuz deneyimler çocuklarda düşük öz saygı geliştirmelerine yol açmaktadır. Bu durum çocukların okul hayatlarında ve daha sonraki yaşamlarında başarılarının düşmesine ve daha fazla davranış problemleri göstermelerine neden olmaktadır (Akduman, 2013; Kandır, 2001; MEB, 2013). Bu çerçevede okul öncesi dönemde çocuklara verilen eğitim hayatidir.

Okul öncesi eğitim doğumla başlayıp çocukluk yıllarını da içine alan bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1997). Bu eğitim 0-6 yaş rubundaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerlerine en uygun şekilde yönlendiren, onları ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecidir. Çocukların ilgisine, ihtiyaçlarına, gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcılarla dolu çevre imkânlarını içermektedir (Kuru Turaşlı, 2007).

Bu dönemdeki eğitimin, çocuğun algılama gücünün artmasına, sosyal ve duygusal uyum ve becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Kupersmidt ve Dodge, 2004). Aldıkları eğitim ile birlikte çocuklarda kültürel değerler ve duygular gelişir, artan algılama gücü ile akıl yürütme süreçlerinde ilerlemeler meydana gelir. Yaratıcılığın gelişimi ile birlikte kendini ifade etme ve özdenetim kazanmaları sağlanmaktadır (Ahmetoğlu, 2010; Yılmaz, 2003). Ayrıca çocukların temel alışkanlıkları kazanmasında, paylaşma, işbirliği, yardımlaşma, dayanışma gibi sosyal becerileri geliştirmesinde, duygu ve düşüncelerini diğer bireylere rahatlıkla ifade edebilmesinde, sağlıklı iletişim kurmasında ve gruba katılmasında etkili olmaktadır (Aral ve diğerleri, 2002; Oktay, 2007; Ryan, 2006; Senemoğlu, 1994). Nitelikli bilişsel uyarıcılar, zengin dil etkileşimleri, olumlu sosyal ve duygusal deneyimler ve çocuğun bağımsızlığını destekleyen bir çevre, sıcak, huzurlu ve sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim ailede başlamakta ve kurumlarda devam etmektedir. Çocuğun gelişiminde ilk evrelerde aile etkili olurken, daha sonraki yıllarda ailenin çocuğunu gelişimsel destekleyebilmesi için devreye okul öncesi eğitim kurumları girmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar kendi akranlarıyla en doğal haliyle bir çevre oluşturup, sağlıklı bir gelişim sürecini yaşayabilmektedirler. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan planlı, sistemli, çocukların yaş ve gelişim özelliklerini destekleyici nitelikteki programlar ve çocuğa sunulan imkânlar nedeniyle kurumlarda verilen okul öncesi eğitim önemlidir. Ayrıca kurumların fiziksel ortamı çocukların gelişim ihtiyaçları ve öğrenme durumları dikkate alınarak tasarlanmaktadır (Kıldan, 2010). Türkiye’de 2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programının kuramsal çerçevesine öz düzenleme ve öz kontrol

becerileri eklenerek, çocuğa öz kontrol ve bağımsız olabilme becerilerinin kazandırılması önemsenmektedir (Adagideli ve Ader, 2014).

Son yıllarda çalışan ve hakları korunan annelerin sayısının artmasının yanı sıra okul öncesi eğitimin öneminin anlaşılmaya başlamasıyla çocuklar ailelerinden daha çok yarım veya tüm günlerini okul öncesi eğitim kurumunda geçirmektedirler (Olds, 2001; Sonestain, Gates, Schmidt ve Bolshun, 2002). Ailesiyle daha az zaman geçiren çocuğun gelişimine okuldaki öğretmenleri ve akranlarının da etki etmeye başladığı düşünülmektedir. Aile ortamından okul öncesi eğitim kurumuna gelen çocuğun arkadaşlarıyla kuracağı ilişkilerde olumlu ve mutlu olması için öğretmenlerin özel bir çaba harcaması gerektiği belirtilmektedir (Ulçay, 1993).

Çocuklar sevildiklerinden emin oldukları, değer gördükleri ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarla keşfetme ve öğrenme fırsatlarını yakalamaktadır. Öğretmen, çocuk ile ilişkilerinde tutarlı ve güvenli davrandığında, çocuğa yeni öğrenme deneyimleri sunarak gelişimini destekler, çocuğun gelecekteki okul başarısına olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca olumlu çocuk-öğretmen ilişkisinin çocuğun deneyimlediği negatif duyguların üstesinden gelebilmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Pekrun, 2014). Okul öncesi dönemde çocuğun destekleyici zengin bir çevreye sahip olabilmesi için öğretmeniyle olan ilişkisinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

## **2.2. Okul Öncesi Dönemde Çocuk-Öğretmen İlişkisi ve Önemi**

İkinci bağlanma, çocuğun bakım gördüğü bireyler dışındaki kişilerle kurduğu bağlanma şeklidir. Öğretmen ve çocuk arasındaki bağlanma türü de İkincil bağlanma türünde bir bağlamadır. İkincil bağlanmanın en önemli işlevi, Birincil bağlanma ile sahip olunan erken yıkıcı ilişkilerden kaynaklanan yaralanmaları düzeltmeye yardımcı olmasıdır (Ainsworth, 1989). Ayrıca birinci bağlanma türüne giren ebeveyn-çocuk ilişkisinin güvenli bağlanmaya sahip olmadığı durumlarda, ikinci bağlanmaların önemli rol oynadıklarını belirtmektedir. İkincil bağlanma türünün, birincil bağlanma yaşadığı bireylerden geçici olarak ayrılan çocukların rahatlatılmasında olumlu bir rol oynadığı düşünülmektedir (Bowlby, 1969).

Okul öncesi dönemde çocuk-öğretmen ilişkisi ve etkileşimi “yakınlık”, “çatışma” ve “bağımlılık” olarak üç başlıkta incelenmektedir (Birch ve Ladd, 1997; Mantzicopoulos, 2005; Pianta ve Stuhlman, 2004). “Yakınlık”, öğretmen ve çocuk arasındaki sıcaklık ve pozitif iletişim seviyesini ifade etmektedir (Birch ve Ladd, 1997). “Çatışma”, çocuk ve öğretmen arasındaki anlaşmazlık, uyumsuzluk ve uyumsuz etkileşimler olarak tanımlanmaktadır (Birch ve Ladd, 1997). “Bağımlılık” ise; çocuğun öğretmene aşırı güvenmesini, öğretmeninden sınıf içi etkinliklerinin her aşamasında destek ve onay beklemesini ifade etmektedir (Pianta, La Paro, Payne, Cox ve Bradley, 2002). Bu dönemde çocuk-öğretmen etkileşimleri, çocukların öğrenme ortamlarında kritik bir role sahiptir (Downer, Sabol ve Hamre, 2010; Hännikäinen ve Rasku-Puttonen, 2010).

Öğretmenler içinde duygusal desteğin bulunduğu hassas ve pozitif bir sınıf ortamı oluşturarak, başta çocukların sosyal becerilerini, okuryazarlıklarını ve dil gelişimini olmak üzere tüm gelişim alanlarını desteklerler (Dobbs-Oates, Kaderavek, Guo ve Justice, 2011; Hännikäinen ve Rasku-Puttonen, 2010; Mashburn ve diğerleri, 2008; Pianta, La Paro ve Hamre, 2008). Howes ve Ritchie (2002), Vygotskian'ın Proksimal Gelişim Alanı kavramına vurgu yaparak öğretmenlerin sosyal etkileşimler yoluyla bireysel ya da grup etkinliklerini geliştirerek çocukların öğrenme kapasitelerine destek olduklarını belirtmiştir. Doğal bir ortamda sosyal etkileşim yoluyla olumlu çocuk-öğretmen etkileşimine sahip çocuklar, sorularına aldıkları yapıcı cevaplarla yönlendirilerek sosyal davranışlarını geliştirirler. Akranları ve öğretmenleri ile pozitif sosyal etkileşimi deneyimleyen çocuklar, birlikte yaşamayı, paylaşmayı, işbirliği yapmayı ve birbirlerine yardım etmeyi öğrenmektedirler. Bu deneyimler, çocukların sosyal davranışlarını geliştirmelerine yardım etmektedir (Spivak ve Howes, 2011).

Bronfenbrenner'in (1975) Ekolojik Sistemler Teorisi'ne göre, çocuğun izole edildiği bir ortamda gelişiminden söz edilmesi mümkün değildir. Bunun yerine çocuğun içinde bulunduğu sosyal bağlarla olan etkileşimleri sosyal gelişimlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Çocuklar için, okul ortamı ihtiyaç duyulan belirli ve özgün davranış ve beceri örüntülerini içermektedir. Bu bağlamda, çocuk-öğretmen ilişkisi çocukların başarılı olabilmesi için çok önemli bir faktördür. Çocukların okul ortamından beklentilerinin karşılanması için çocuğun öğretmeni ve akranlarıyla

ilişkileri önemli bir kaynaktır (Ladd, Birch ve Buhs, 1999). Duygusal olarak destekleyici ilişkilere sahip olmayan çocukların öğrenmelerini etkileyen çevresel faktörlerden yoksun kaldıkları belirtilmektedir (Pianta ve diğerleri, 2003).

Çocuk-öğretmen ilişkilerinin akranlar arası ilişkilerin gelişmesinde de önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Elicker, Englund ve Sroufe, 1992; Pianta, 1999). Erken dönem ilişkileri açısından öğretmenler, çocukların ailelerinden sonra tanıştıkları ve üzerlerinde önemli etkileri olan kişilerdir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, öğretmenlerini aileleri ile kurdukları ilişkinin devamı olarak görmektedir (Tok, 2011). Çocuklar öğretmenlerini davranış, kıyafet ve hatta yürüyüş tarzı gibi birçok açıdan örnek almaktadır (Yeşil, 2002). Öğretmenle kurulan pozitif ilişkiler, evde destekleyici bir ortama sahip olmayan çocukları, zayıf okul performansından koruyabilmektedir (Cicchetti ve Lynch, 1993). Öte yandan, öğretmeni ile yakın ve sıcak bir ilişkisi bulunmayan ve güvensiz bir ilişki türüne sahip çocuklar sınıf içinde kendini yalnız hissederek bundan acı çekebilmektedir (Beyazkürk, 2005; Meesters ve Muris, 2002).

Öğretmeniyle kurduğu ilişkinin niteliği çocuğun okulda geçirdiği zaman diliminin kalitesini etkileyebilmektedir. Çocuk öğretmen arasında kurulan pozitif ilişkiler, çocuğu öğrenmeye teşvik edici zengin bir çevre sağlayabilmektedir ve sınıf içi dinamiklerden etkilendiği düşünülmektedir.

### **2.3. Çocuk-Öğretmen İlişkilerini Etkileyen Faktörler**

Çocuk öğretmen ilişkisini etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Bunlar üç ana başlık altında ele alınmıştır;

1. Çocuğa ilişkin özellikler
2. Öğretmene ilişkin özellikler
3. Eğitim Programına ve ortamına İlişkin Özellikler

#### **2.3.1. Çocuğa İlişkin Özellikler**

Çocuk öğretmen ilişkisinde çocuğun özellikleri ilişkiyi etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun fiziksel ve kişilik özellikleri, davranışları,

cinsiyeti, yaşı gibi özellikleri ilişkisinin niteliği açısından belirleyici olabilmektedir (Koomen ve diğerleri, 2004). Zor mizaca sahip olan çocukların öğretmenleri ile daha fazla çatışmaya dayalı ilişki yaşadıkları ve riskli davranışlar sergilediklerini belirtilmektedir (Rudasill, Reio, Stipanovic ve Taylor, 2010). Ayrıca engelli olmayan çocukların öğretmenleriyle daha yakın ilişkiler kurduğu, engelli çocukların ise daha bağımlı ve çatışmaya dayalı ilişkiler kurdukları belirtilmektedir (Eisenhower, Baker ve Blacher, 2007).

Yılmaz Genç (2016) erkek çocukların öğretmenleri ile daha çok çatışmaya dayalı ilişkiler kurduğunu belirtmektedir. Akburak (2017) ise çocuğun cinsiyetinin öğretmenle kurulan ilişkinin niteliğinin değiştirmedeğini, ancak cinsiyetin kız çocuklarının akranlarıyla olan iletişimde asosyal davranışlar sergilemelerini etkilediğini belirtmektedir. Yılmaz (2018) ise; çocuğun cinsiyetinin, annenin eğitimi ve çalışma durumunun kurulan bağlanma biçimini değiştirmedeğini belirtmiştir.

Arbeau, Coplan ve Weeks (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kız çocuklarıyla daha yakın ilişkiler kurduğu, erkek çocuklarla ise kızlara göre daha çatışmalı ilişkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi, kız çocukların öğretmenleriyle daha çok etkileşim içinde olmaları ve erkek çocuklara kıyasla daha işbirlikçi ve olumlu etkileşimler kurmalarına dayandırılmaktadır (Colwell ve Lindsey, 2003; Sullivan, Riccio ve Reynolds, 2008). Benzer sonuçlar, Verschueren, Doumen ve Buyse'in (2012) yaptığı çalışmada, kız çocukların öğretmenle kurduğu pozitif ilişki ortalama puanları erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmesiyle desteklenmektedir.

Hamre ve Pianta'nın (2005) çalışmasında, anne eğitim düzeyi ile çocuk öğretmen ilişkisi arasında bir ilişki bulunmamıştır. Blacher, Baker ve Eisenhower, (2009) yaptıkları çalışmada, anne ve babanın eğitim düzeyi ve gelirinin çocuk-öğretmen ilişkisi üzerinde bir etkisi olmadığını bulmuştur. Demirkaya (2013) yaptığı çalışmada, çocukların farklı yaş gruplarında farklı sosyal becerilere sahip olmasından dolayı, yaş artışının çocuk öğretmen ilişkisini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveyn-çocuk ilişkisini araştıran çalışma bulguları, ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönemde çocuk öğretmen ilişkisini yordadığını göstermektedir (O'Connor ve McCartney, 2006; Pianta ve Nimetz,

1991). Annesi ile güvenli bağlanma yaşayan çocuğun okul öncesi dönemde öğretmeniyle de güvenli bağlanma ilişkisi yaşadığı bilinmektedir (Pianta, Nimetz ve Bennett, 1997; Zhang, 2011). Olumlu anne çocuk ve anne-baba ilişkisi, anaokulunun ilk yılında olumlu çocuk-öğretmen ilişkisi üzerinde etkili bir faktör olarak bulunmuştur.

### 2.3.2. Öğretmene İlişkin Özellikler

Çocuk-öğretmen ilişkisi okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir ve bu ilişki öğretmenin özelliklerinden etkilenir. Çocuğun yanı sıra çocuk öğretmen ilişkisinde öğretmene ilişkin, cinsiyet yaş, kıdem, eğitim, çocukla ilgili hissedilen güçlü duygu ve inançlarında kurulan ilişkiyi etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenin inançları, sosyo-ekonomik durumu, çocuklardan beklentileri gibi özellikler çocuklarla kurduğu ilişkileri ve etkileşim sürecini büyük oranda etkilemektedir (Fredriksen ve Rhodes, 2004). Öğretmenin cinsiyetinin ise çocuk öğretmen ilişkisi üzerinde etkili bir faktör olmadığı belirtilmektedir (İpek ve Terzi, 2010).

Pianta (1999) etkileşimde olduğu çocukla ilgili olumsuz algıya sahip öğretmenin, çocukla olumsuz ilişki yaşayacağını vurgulamıştır. Öğretmenin çocuğa karşı olan olumsuz algısı, çocuğunda öğretmene karşı olumsuz algı geliştirmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin özellikle risk grubundaki ve problemleri davranışlara sahip çocuklarla ilgili inançlarının değişmesinin zor olduğu belirtilmektedir. Öğretmenin çocuk hakkında sahip olduğu bu inançlar çocuğa karşı olan davranışlarını etkilediği belirtilmektedir (Stern, 1989).

Öğretmenin ilişkiyi algılama biçiminin, bu ilişkilerin içinde olan kişilerin karakterlerinden, birbirleriyle etkileşimlerinden ve etkileşim mekânından etkilendiğini ortaya koymaktadır (Pianta, 1999). Saracho ve Spodek (2007) çalışmasında, eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenlerin sınıfa daha nitelikli, daha uygun ve daha eğitici aktiviteler sunduklarını gözlemlenmiştir. Bunun yanında ailelere olumlu geribildirimlerde buldukları saptanmıştır. Küçük çocukların gelişimine daha uygun eğitici etkinlikler sunmak gerektiğini savunmuşlardır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin eğitim seviyesinin eğitici etkinlikler, daha nitelikli bir sınıf

ortamı ve ilişkiler için son derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Pianta ve diğerleri, 2002).

Öğretmenlerin eğitim durumunun çocuk öğretmen ilişkisini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Yılmaz Genç, 2016). Demirkaya (2013) çalışmasında, çocukla öğretmen arasında kurulan bağımlılığa dayalı ilişkinin öğretmenin deneyiminden olumlu etkilendiğini bulmuştur. Öğretmenin deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerinin daha olumlu olduğu belirtilmektedir. Yılmaz Genç (2016) ise araştırmasında, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile çocuğun yaşının çocuk-öğretmen ilişkisini etkilemediğini bulmuştur. Robertson, Chamberlain ve Kasari (2003) sınıfta yardımcı öğretmen varlığının çocuk-öğretmen ilişkisini etkilemediğini belirlemiştir.

Öğretmen özelliklerinin çocuk öğretmen ilişkisi üzerindeki etkilerini inceleyen bir diğer çalışmada düşük öz yeterlik ve yüksek depresyon düzeyine sahip olan öğretmenlerin, çocuklar ile yüksek düzeyde çatışmalı ilişki yaşadıkları görülmektedir (Hamre, Pianta, Downer, 2007). Öğretmenin hayata karşı olumlu tutuma sahip olmasının ise, öğretmenin çocukla kurduğu olumlu ilişkileri arttırdığı belirtilmektedir (Edwards ve Kern, 1995; Kesner, 2000).

Öğretmenlerin çocuklarla yakın etkileşimler içinde olduğunu göz önünde bulundurursak, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine destek olmak için, öğretmenlerin hem bireysel hem de profesyonel olarak kendilerini geliştirmeye dayalı eğitim almaları gerekmektedir. Böyle bir eğitimle, hem kendilerini hem de başkalarıyla ilişkilerini daha iyi tanıyabilmekte; böylelikle de çocukların duygusal denge kurmalarına ve akıl sağlıklarını korumalarına yardım edebilecekleri ifade edilmektedir (Beyazkürk ve Kesner, 2005).

### **2.3.3. Eğitim Programına ve Ortamına İlişkin Özellikler**

Pianta'ya göre (1999), okul öncesi dönemde sınıf ortamında çocuğa olumlu deneyimler yaşatılabilmesi için, zayıf çocuk-öğretmen ilişkisinin kurulmasına neden olan sınıf etmenlerine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Hamre ve Pianta, 2001). Çocukların eğitim ortamında yaşadığı deneyimler, okulun benimsediği yaklaşım ve programlar çocukların öğrenme ve gelişimleri açısından önemlidir. Aynı zamanda çocukların etkileşimlerinin niteliğini de etkilemektedir. Okul ortamının



niteliği ile çocuk öğretmen ilişkisi arasında paralel bir bağ olduğu belirtilmektedir (Pianta ve diğerleri, 2002).

şahin ve Anlıak (2008) araştırmasında, çocuk öğretmen ilişkisine nispeten daha fazla önem vermekte olan bir eğitim kurumunda, öğretmenlerin çocuklarla birebir etkileşimi tercih ettiği ve çocuklardaki gelişimleri ve değişimleri yakından takip ettiği gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda bu kuruma devam eden çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi daha olumlu algıladıkları bulunmuştur.

Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan 2013 okul öncesi eğitim programı, çocuğun oyun yoluyla, keşfederek öğrenmesini ve yaratıcılığının geliştirilmesini ön plana almakta, öğrenme ortamlarının öğrenme merkezleri şeklinde düzenlenmesini, süreç içinde günlük yaşam deneyimleri ve öğrenme ortamlarından yararlanılmasını, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamaların yapılmasını ve değerlendirmenin çok yönlü olmasını öngören çocuk merkezli bir eğitim programıdır (MEB, 2013).

2013 okul öncesi eğitim programında eğitim ortamı günlük yaşam deneyimlerinden yararlanılarak zenginleştirilebilmekle birlikte araç-gereç ve materyallerin sağlanması çeşitlilik ve ekonomik açıdan kolaylıklar sağlamaktadır. Sınıf ortamında çocukların küçük gruplar halinde çalışabilmesine olanak sağlayan öğrenme merkezleri vardır. Öğrenme merkezleri farklı ayırma materyalleri ile bölünerek çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılanabileceği belirtilmektedir.

Öğretmenin öğrenme ortamını; gelişimi destekleyici bir şekilde düzenlemesi, çocuğu keşfetmeye isteklendirmek için belirli aralıklarla güncellemesi ve bireysel, küçük grup veya büyük grup etkinliklerinde her çocuğun kazanımlara ulaşmasına yardımcı olmak için fırsat eğitimine yer vermesi oldukça önemlidir. Çocuğun tüm gelişim alanlarını dengeli biçimde desteklenmesini öngören programda, çocukların sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfedecekleri ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirebilecekleri belirtilmektedir. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir (MEB, 2013).

Çocuk öğretmen ilişkisi bağlamında okul öncesi eğitimde uygulanan alternatif eğitim yaklaşımlarında eğitim programı ve ortamına ilişkin özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

Alternatif eğitim yaklaşımlarından birisi olan Waldorf yaklaşımı eğitimi, insanın kademeli bir uyanışı olarak görmektedir (Carnie, 2003). Her çocuğun sosyal, duygusal, ruhsal, ahlaki, fiziksel ve zihinsel gelişimini geliştirmeyi hedefler (Williams ve Johnson, 2005).

Ritm ve dönemler Waldorf eğitiminin önemli bir unsurudur ve her günün olduğu kadar her haftanın da ritmi vardır. Çocuklar tarafından günlük ve haftalık ritimlerin tahmin edilebilir oluşu, çocukların dünya içinde güvende hissetmelerini sağlamaktadır. Çocukların sınıf ortamında kendini güvende hissetmesi, öğretmenleriyle olan ilişkisinin boyutunu olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Waldorf okullarında okul öncesi eğitim ortamı evin bir uzantısı olarak algılanır ve okul ile ev arasında tutarlılık sağlanması amaçlanmıştır. Sınıflarda çocukların günlük yaşam becerilerini kazanabileceği ahşap mutfak alanı, çocukların boyutlarına göre masa ve sandalyeler bulunmaktadır (Williams ve Johnson, 2005). Okullarda kullanılan malzemelerin gerçek ve doğal olması çocukların gerçek dünya ile sağlıklı ilişkiler geliştirmesine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Trostli, 1998).

Waldorf yaklaşımında öğretmen, çocuğun kendi ilerleme hızına saygı gösterir, onların gelişimi ve eğitim aşamaları için zengin ve harekete geçirici bir ortam yaratır. Bu okullarda çocuklar 3 yıl boyunca aynı öğretmenle eğitime devam eder, bu sayede öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişki kurma konusunda devamlılığa sahip olması sağlanır (Williams ve Johnson, 2005). Waldorf yaklaşımında öğretmenlerin desteklediği üç duygu vardır. Bunlar saygı, heves ve korumadır. Saygı öğretmenin çocuğa karşı olan tutumu olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin çocuklara saygı ile yaklaşması, çocukları küçük düşürmeden konuşması, taklitlere önem vermesi, gelişimin hızını değil niteliğini önemsemesi gerekmektedir (Kurtulmuş, 2012). Ayrıca öğretmenin bütün çocukları fiziksel, duygusal ve psikolojik açıdan koruması beklenmektedir (Williams ve Johnson, 2005).

Montessori felsefesinde çocuğun bireyselliği önemlidir ve bireyselliğin bir sonucu olarak her çocuk kendine özgü bir gelişime sahiptir bakış açısı hakimdir. Montessori yaklaşımı, çocuğun doğal yaratıcılığını geliştirmesi için bağımsız ve özgür olmasını sağlayan, çocuğun eğitim ihtiyaçlarının çocuk ne öğrenecek sorusuna yetişkinin değil çocuğun cevap verdiği bir yaklaşımdır. Montessori eğitiminde çocuk kendi ihtiyaçlarını kendi belirleyerek karşılamaktadır (Temel ve Toraman, 2012). Bu

yaklaşım çocuğun öğrenmesinde kendi kendine fırsatlar yaratmasını, çocuğa öz disiplin, düzen, sorumluluk ve konsantrasyon sağlar (Montessori, 1997).

Montessori 'ye göre çocuklar, iyi yapılandırılmış ortamda öğrenirler. Bu ortamın hazırlanmasının nedeni çocuğu yetiştikten bağımsız kılmaktır. Öğretmenin ortama ilgili bilgiyi aktarmasından sonra çocuk kendi ihtiyaçları ve ilgilerine göre burada her şeyi kendisi için yapabilir. Montessori eğitim ortamında gerçeklik ve doğallık büyük önem taşır. Sınıftaki araçlar çocuğun gerçekle yüz yüze gelmesini kolaylaştırmak amacıyla gerçek yaşamda kullanılan araçlardır. Bir şey içmek için gerçek cam bardaklar, ütü yapmak için gerçek ısınabilen ütü, sebzeleri kesmek için gerçek keskin bıçak kullanılır (Temel, 1994).

Öğretmenin sadece çocuğun çevre ve etkileşimini sağlayan bir rolü vardır. Öğretmenin sınıf içindeki ana rolü, çocuğun kendi gelişimini ilerletmesi için dolaylı olarak yardım etmesi ve en uygun çevreyi sunmasıdır (Temel ve Toran, 2012). Çocuklar, güvenilir ve samimi, aynı zamanda da kontrol noktasında esnek olan bir ebeveyn veya öğretmen rehberliğinden faydalanmak ve öğrenme için güvenli bir ortamda bulunmak isterler. Bu nedenle duyarlı, esnek ve uyumlu bir öğretimin daha etkili olacağı ifade edilmektedir (akt: Edwards, 2006; Lilliard , 2005).

High Scope eğitim programı çocukların gelişim ve öğrenmesine kapsamlı bir çerçeveden yaklaşarak, çocukları kendi kendine yetebilen ve bağımsız bir birey olmaları için bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel gelişim, dil ve yaratıcılık alanlarında desteklemektedir. Programda aileler ve öğretmenin takım çalışmasına vurgu yapılmaktadır (Arıkan, 2012). High Scope programının dayandığı temel ilke “Etkin Öğrenme”dir. Diğer dört temel ilke ise; “Olumlu Yetişkin-Çocuk Etkileşimi”, “Öğrenme Çevresi”, “Tutarlı Bir Günlük Program” ve “Değerlendirme”dir (Aral ve diğerleri, 2002; Koçak, 1998; Poyraz ve Dere, 2001).

High Scope sınıfının düzenlemesi, çocukların tercihlerini belirleyip ona göre davranabileceği uyarıcı ama düzenli bir çevrede daha iyi öğrendikleri inancını yansıtır. Sınıf iyi tanımlanmış çalışma köşelerine bölünmüştür, el altında pek çok malzeme vardır ve her köşedeki malzemeler belirli bir mantık içinde yerleştirilmiştir. Bu nedenle çocuklar bağımsız olarak hareket edebilirler ve mekâna oldukça hâkimdirler (Poyraz ve Dere, 2001). Günlük rutinler içinde, Planla-yap-değerlendir süreci önemli bir yere sahiptir. Çocuklar planla-yap-değerlendir sürecince seçim yapmayı, yapacakları işler hakkında karar vermeyi, amaçlarını ifade etmeyi ve

eylemleri hakkında düşünmeyi öğrenmektedirler (Hohmann ve Weikart, 2002). Eğitim ortamında çocukların keşfedebileceği, dönüştürebilecekleri ve karıştırabilecekleri çok çeşitli ve yeterli sayıda yapay ve doğal materyaller bulunmaktadır (Hohmann ve Weikart, 2002; Holt, 2007).

High Scope yaklaşımda öğretmenler çocuklar gibi öğrenen konumdadır (Arıkan, 2012). Bu programda öğretmen çocuk etkileşimi benlik algısının gelişimi ve insan ilişkilerinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri ışığında destekleyici ve olumlu ilişkilere dayanmaktadır. Bu etkileşimde çocuğun güven duygusunun, özerkliğin, girişim, empati ve kendine güven duygusunun kazanılmasının desteklenmesi hedeflenmektedir (Hohmann ve Weikart, 2002). Bu nedenle öğretmenlerden çocukların kendi ihtiyaçlarını karşılayabileceği, duygularını ifade edebileceği, diğer çocuklar ve yetişkinlerle ilişkiler kurabileceği işbirliğine dayalı oyunlar oynamalarına fırsat vermeleri ve sosyal ortamlarda yaşadıkları çatışmaları çözebilmeleri için destekleyici bir atmosfer yaratmaları beklenmektedir (Arıkan, 2012).

Regio Emilia yaklaşımı, her bir çocuğun diğer çocuklarla ilişkide olmasını ve aile, öğretmen, toplum ve çevre ile ilişkilerini geliştirmesi üzerine kurulu ilişkisel temelli bir eğitim fikrine sahiptir (Edwards, 2002). En önemli odak noktalarından birisi sahip olduğu çocuk imajıdır (Fraser ve Gestwicki, 2002). Çocuk imajı eğitim etkinliklerinin merkezinde yer alır. Bu nedenle Regio Emilia eğitimcileri için çocukların ne dedikleri ve ne düşündükleri önemlidir (Gandini, 1998). Regio Emilia eğitimcileri çocuğu aktif ve kendisi için hareket edebilen bir birey olarak görür. Çocukları bilgiyi almak için, boş olarak dünyaya gelmiş bireyler olarak değil, aktif bir şekilde bilginin oluşturucusu olarak kabul ederler (Fraser ve Gestwicki, 2002).

Eğitim ortamı ve çevre Reggio Emilia yaklaşımında önemli bir unsurdur. Bu önem derecesini ifade etmek gerekirse “ortam öğretmenin kendisidir” ifadesine bakılabilir. Bu noktada kastedilen yalnızca fiziki çevre değil, sosyal çevrenin de önemli olduğu vurgusudur. Okul içerisinde sosyal alışverişi kolaylaştırabilmek adına tüm çocukların ve öğretmenlerin/ yetişkinlerin birlikte bulunabilecekleri geniş bir alan bulunmaktadır. Sınıflar bu alanın etrafında yerleştirilmiş bir şekilde bulunur (Aral ve diğerleri, 2002).

Bu okullarda öğretmenler, çocukları yakından gözlemler ve dinler. Çocukları dinleme süreci, Reggio eğitimcileri için farklı ve derin bir anlam içermektedir. Reggio Emilia yaklaşımı önceden belirlenmemiş, çocuklar ve öğretmenler arasında sürekli bir iletişim boyunca ortaya çıkan, uzun süreli proje çalışmasına dayanan bir özelliğe sahiptir. Öğretmenler öğrenme sürecinde kendilerini çocukların takım arkadaşları olarak görmektedirler (Şahin, 2012). Öğretmen öğrenme sürecinde çocuğun takım arkadaşı, çocukların problemleri çözmesinde kışkırtıcı, bir çocuğun ait olma duygusunu ve amaçlarını besleyen araştırmacı ve öğrenen kişidir (Houck, 1997).

Çocuk ve öğretmenin karakteri, birbirlerine yaklaşımları, öğretmenin eğitimi, inançları, etkileşim mekânı olan sınıf ortamı ilişkinin yapısını ve niteliğini etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin çocuklarla ilgili inançlarının ve raporlarının, sadece çocuğun ve öğretmenin karakterine dayalı olmadığı, sınıf ortamından da etkilendiği belirtilmektedir (Hamre ve diğerleri, 2007).

Sonuç olarak, öğretmen çocuk ilişkisini etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörlerin birbirleriyle olan ilişkisini anlamak öğretmenlere çocuklarla ilgili değişiklik yapabilmek için bazı avantajlar sağlayacaktır. Okul öncesi dönemde çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerinde öğretmen çocuk ilişkisinin boyutunu etkilediği düşünülmektedir.

#### **2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler ve Önemi**

Okul öncesi dönemin çocuğun gelişimi açısından ne kadar önemli olduğu bilinmektedir. Okul öncesi dönemini sadece gelişim dönemlerinden birisi olarak görmemek gerekir. Nitekim okul öncesi dönemde yaşanan ortamlarda edinilen deneyimler, yetişkin dönemde sahip olunan özelliklerin ve inançların geliştirildiği bir zaman dilimidir (Olds, 2001). Çocuklar bu dönemde yaşadıkları etkileşimlerle sosyal becerilerini geliştirmektedirler. Sosyal beceriler; başkaları tarafından izin verilen, pozitif sosyal etkileşimleri başlatan ve sürdüren öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Gresham ve Elliott, 1990; Westwood, 1993).

Combs ve Slaby (1998) sosyal becerileri kişisel olarak yararları olmasının yanında başkalarına daha çok yararlı olan, sosyal bağlamda toplumsal olarak kabul

edilen etkileşim kurma yeteneği olarak tanımlamışlardır. Diğer yandan sosyal beceriler, başkalarıyla kurulan olumlu etkileşimleri başlatan ve sürdüren davranışlardır (Westwood, 1993). Kişilerin bulunduğu ortama göre uygun davranışlar göstermesi olarak görülen sosyal beceriler, kişiler arası iletişimi kurar ve sosyalleşmeyi sağlar. Bunun sayesinde kişi başkalarına karşı olumlu ve olumsuz duygularını ifade edebilir, kendi haklarını savunur, ihtiyaç duyması halinde diğer insanlardan yardım ister, kendisine uygun görmediği talepleri reddetmekte zorlanmaz (Sorias, 1986). Aynı zamanda sosyal beceriler çevredeki kişiler tarafından beğenilen, kişiler arası nitelik arz eden ve kişinin başkalarıyla başarılı bir etkileşimde bulunmasına olanak sağlayan davranışlardır (Kuzgun, 2000).

Sosyal beceriler başkalarından olumsuz tepki gelmesini önleyen ve olumlu tepkiler meydana getiren davranışlardır. Bu davranışlar diğer insanlarla iletişime imkan verir, hedefe yöneliktir, sosyal açıdan kabul edilebilir, sosyal içeriğe göre değişir, çevrede etki bırakır ve öğrenilebilir davranışlardır (Yüksel, 1998). Bununla birlikte gözlenebilen ve gözlenemeyen duyuşsal ve bilişsel öğeleri de içermektedir. Başkaları tarafından açıkça görülebilen davranışlar gözlenebilen davranışlardandır. Diğer yandan problem çözme becerilerinde olduğu gibi açıkça gözlenemeyen, gizli olan bilişsel davranışlar gözlenemeyen davranışlardır (Elksnin ve Elksnin, 1998). Warger ve Rutherford (1996) ise, sosyal becerileri, kişinin sosyal ortamlarda olumlu sosyal kazanımlarına imkan veren öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamıştır. Sosyal beceriler, davranışlar sonucu ortaya çıkmaktadır. Başkalarıyla olan iletişimi ve etkileşimi sürdürmeye yöneliktir, tekrarlanabilir ve belirlenebilirler. Tanışma, başkasını tanıma, selamlama, randevu isteme, dinleme, soru sorma, cevap verme, rahatsızlık belirtme, belirtilen rahatsızlığa karşılık verme, şikâyet etme, saldırganlığa karşılık verme ve çatışma çözümü gibi davranışların sosyal beceri ile ilgili davranışlar olduğu belirtilmektedir.

Bierman (2005) okul öncesi dönemden itibaren akran gruplarında beğenilen ve istenilen davranış örneklerinin olumlu iletişim becerileri, paylaşma, oyuna davet etme, sırasını bekleme, akranlarına sevecen bir şekilde davranma, teşekkür etme, dinleme gibi sosyal beceriler olduğunu belirtmektedir. Akran ilişkilerinde dışlanan çocukların, yeterli sosyal becerilere sahip olmadıkları bilinmektedir. Akranları tarafından kabul görmede sorun yaşayan çocuklar, sosyal etkileşimlerinde daha saldırgan ve yıkıcı davranışlar gösterebilmektedir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte, akran

gruplarının sosyal beklentileri ve akran gruplarının sosyal davranışlarını etkileyen faktörler, daha karmaşık hale gelmekte daha fazla çeşitlilikte sosyal beceriye ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar çevreleriyle etkileşime girerek sosyal beceri geliştirmezlerse, süregelen okul yılları boyunca olumsuz sonuçlara yol açabilecek dışlanmalar yaşayabilirler (Avcıoğlu, 2001). Sosyal becerilerde yaşanan sorunların, yaşamın ileriki dönemlerinde arkadaş edinmede güçlük, suç işleme, okulu bırakma, düşük akademik başarı, anti sosyal davranışlar, alkolizm, boşanma, işsizlik ve yetişkin psikozları gibi sorunlara yol açabileceği belirtilmektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). Çocukların akranlarıyla etkileşimlerini arttırabilmek için sosyal becerilerin geliştirilmesi önemlidir. Kişiler arası ilişkilerde kullanılan sosyal becerilerin, mümkün olduğunca erken yaşlarda öğrenilmesi gerekmektedir (Avcıoğlu, 2001).

Çocuklar, içinde buldukları ortamlardaki yetişkin ve çocukların belirli durumlarda nasıl davranacaklarına yönelik tahminlerde bulunarak ve modelleyerek öğrenirler (Ladd, 2005). Çocukluk döneminde öğrenilen sosyal beceriler, daha sonraki çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde geliştirilen ilişkilerin temelini oluşturmaktadır (Ladd ve Burgess, 2001; Ladd ve diğerleri, 1996). Çevresel faktörlerden kolay etkilenen okul öncesi dönemde sosyalleşmenin önemli olması nedeniyle, tüm çocuklar sosyal becerileri öğrenme ve uygulamaya ihtiyaç duyar. Sosyal beceriler, çevresel faktörlerden etkilenmekte ve öğretmenin çocuğun yaşadığı sosyal yetersizlikleri saptayarak çocuğa uygun eğitim programları hazırlaması önemlidir (Çetin, Alpa Bilbay ve Albayrak Kaymak, 2002). Birçok çocuk günlerinin önemli bir bölümünü çocuk bakımı veya okul öncesi ortamlarda geçirmektedir. Öğretmeniyle daha çok zaman geçirmenin, çocuğun sosyal beceri gelişimini olumlu yönde etkilemesi gerektiği belirtilmiştir (Lynch ve Simpson, 2010).

Bununla birlikte tanımlanması oldukça güç olan sosyal beceriler, geniş kapsamlı bir alan olan sosyal yeterlilik içerisinde yer almaktadır. Bu güçlüğün nedeni olarak sosyal becerilerin kişilik, dil, algı, zekâ, değer, tutum ve ortam gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmesi gösterilmektedir. Bu değişkenlerin dışında sosyal becerinin farklı disiplin alanında çalışan kişilerin (Sosyal çalışma, psikoloji, psikiyatri, eğitim psikolojisi gibi) ilgi alanında olması ve kendi alanlarında profesyonelleşen kişilerin farklı bakış açıları nedeniyle de tanımların değişkenlik göstermesinden kaynaklandığı söylenebilir (Merrel ve Grimpel, 1998).

Sosyal becerilerin tanımlaması güç olmasının sebebi olarak; çevresel ve genetik faktörlerden kolayca etkilenmesinin sebep olduğu düşünülmektedir.

## **2.5. Sosyal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler**

Çocukların sosyal becerilerini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar dört ana başlık altında ele alınmıştır;

1. Çocuğa İlişkin Özellikler
2. Eğitim Programına ve Ortamına İlişkin Özellikler
3. Akranlar
4. Aile

### **2.5.1. Çocuğa İlişkin Özellikler**

Çocukların sosyal becerilerini etkileyen unsurların başında cinsiyet faktörü ön plana çıkmaktadır (Greshman ve Elliott, 1990). Çocuklar toplum tarafından verilen cinsiyet rollerine uyum sağlamakta, oynadıkları oyun ve oyuncakların seçimi bu durumdan etkilenebilmektedir. Erkek çocukların kız çocuklara göre fiziksel becerilerinin daha yüksek, sözel becerilerinin ise daha düşük olduğu, kızların ise, kişiler arası ve kendini kontrol etme becerilerinde erkeklere göre daha iyi olduğu belirtilmektedir (Tüy, 1999). Ayrıca kız çocukların erkek çocuklara göre daha yüksek bireysel özelliklere ve sosyal beceri özelliklerine sahip olduğu belirtilmektedir (Koçak ve Tepeli 2004; Atılgan, 2001).

Çocukların sosyal becerilerinin yaş değişkeninden etkilendiği, Koçak ve Tepeli 'nin (2004) yaptıkları çalışmayla da desteklenmektedir. Araştırma bulgularına göre 5 yaşındaki çocukların işbirliği ve sosyal ilişkileri 4 yaşındaki çocuklardan daha yüksektir. Bunun sebebinin çocukların yaşları arttıkça daha çok insanla iletişime girmeleri olabileceği belirtilmektedir.

Çocuğun sosyal beceri gelişimini etkileyen faktörlerden bir diğeri de çocuğun engelli olup olmamasıdır. Sucuoğlu ve Özokçu (2005) yaptıkları araştırmada, ilkököl sınıflarına devam eden kaynaştırma çocukların sosyal becerilerini, akranlarıyla



karşılaştırarak incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulguları, kaynaştırma çocukların sosyal becerileri ile akademik yeterliklerinin akranlarından az, problem davranışlarının ise akranlarından fazla olduğunu göstermiştir.

Keçecioğlu (2015) kardeş sayısının çocukların sosyal becerilerini etkilemediğini belirlemiştir. Güllüce (2019)'nin çalışmasında, çocukların cinsiyetine göre sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık varken; yaş ve kardeş sayısına göre incelendiğinde çocukların sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır. Araştırmada kız çocuklarının sosyal beceri puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Gözcü Binbir (2018) yaptığı araştırmada, baba öğrenim durumunun sosyal beceriler üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını belirtmektedir.

Tunçeli (2012) ailenin iş, yaş ve eğitim durumunun çocukların sosyal becerileri ve okul olgunlukları üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Keçecioğlu (2015) ise, kardeş sayılarına göre çocuğun sosyal becerilerinin farklılık göstermediğini, annelerinin yaşına, anne-baba eğitim durumuna, ailenin gelir düzeyine ve okul öncesi eğitime devam sürelerine göre farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin ve Hanish (1993) çocukta duygusal yoğunluğun artmasının düşük sosyal beceri ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Zembat, Koçyiğit, Akşin Yavuz ve Tunçeli (2018) ise; yaptıkları araştırmada sosyal becerinin yordayıcısı olarak mizaç ve benlik algısı incelenmiş; bu değişkenlerin sosyal beceriyi yordamadığı ancak mizacın sosyal beceriler üzerinde benlik algısına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.5.2. Eğitim Programına ve Ortamına İlişkin Özellikler**

Çocuğun sosyal gelişimini etkileyen faktörlerden en önemlilerinden biri de eğitim programı ve ortamıdır. Eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşamında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri, anlayışları elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Işık, 2007). Öğretmenin çocuklara saygı ile yaklaşması, çocukları küçük düşürmeden konuşması, taklitlere önem vermesi, gelişimin hızını değil niteliğini önemsemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kurtulmuş, 2012).

Türkiye’de uygulanmakta olan 2013 okul öncesi eğitim programında, çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimi desteklemesi, öz bakım becerilerinin kazandırılması ve çocuğun ilkokula hazır hale gelmesi için desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Çocukların kendileriyle barışık etkileşimde buldukları kişilerle olumlu ilişkiler kurmalarında okul öncesi dönemden başlayarak çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirmelerinin desteklenmesi önem taşımaktadır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitimde uygulanan farklı yaklaşımlar da çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi önemsenmektedir.

Waldorf eğitim yaklaşımında işbirliği teşvik edilip, rekabetten kaçınılmaktadır. Yaklaşımda sınıf sosyal bir birimdir ve aile olarak görülmektedir (Ogletree, 1996). Waldorf eğitim programının en önemli amaçlarından birisi de çocukların öz düzenleme ve sorumluluk duygusu geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Çocuklar etkinliğe katılmak için zorlanmazlar, kendi oyunlarını seçmek için onlara özgürlük tanınır. Çocukların seçim yapma şansına sahip olmalarının kendi kontrollerini kullanmaya başlamalarında etkili olacağı düşünülmektedir (Williams ve Johnson, 2005). Waldorf eğitiminde televizyon ve teknolojik materyallere yer verilmemekte bu okullardan mezun olan çocukların televizyon izlemek için az zaman harcadıkları daha çok arkadaşlarıyla zaman geçiren bireyler oldukları belirtilmektedir (Oberman, 2008).

Montessori yaklaşımında, okul öncesi dönemindeki her çocuğun bazı dönemlerde önemli sıçramalar gösterdiğine inanılmakla birlikte ve bu dönemler duyarlı dönemler olarak belirtilmektedir (Temel ve Toraman, 2012). Sosyal davranışlara duyarlılık dönemi de bu dönemlerden birisidir. 2.5 yaşından 6 yaşına kadar olan bu dönemde çocuğun hem fiziksel hem de duygusal gelişimi açısından önemlidir. Montessori çocukların en iyi öğrenmeyi kendi toplulukları içinde gerçekleştirdiğini bu yüzden de sosyal duyarlılık döneminde olan bu çocuklara gerçek bir sosyal yaşamın sunulması gerektiğini belirtmektedir (Temel ve Toraman, 2012). Montessori sınıflarında karma yaş uygulaması yapılmaktadır. Çocuklar aktif ve özgür bir şekilde kendi öğrenmelerini gerçekleştirirler. Montessori eğitiminde çocukların kendi ihtiyaçlarını kendisinin belirlediği ve karşıladığı belirtilmektedir (Temel ve Toraman, 2012).

Peyton (2005) High Scope yaklaşımının, çocukların bir işi yaparken bağımsız karar almasını, kendi seçtikleri işi bitirmesini, kişisel amaçlarını belirlemeye yönelik kendi kendini disipline etmesini, çevresindeki diğer çocuk ve yetişkinlerle iş birliği ve paylaşım içinde bulunmasını, dil, resim, müzik, hareket ve yazıyı kullanarak deneyimlerini diğerleriyle paylaşabilmesini ve kendini ifade etme, değişik durumlarda çeşitli materyaller kullanarak akıl yürütme yürütebilmesini geliştirdiğini belirtmektedir (akt: Arıkan, 2012 ). Planla- yap - değerlendir etkinlikleri çocukların gün içinde bir amaç belirlemelerini, bu amacı hayata geçirerek, grupta paylaşarak değerlendirmelerini içermektedir (Hohnman ve Weikart, 2002). Öğretmenlerin, çocuklara kendi ihtiyaçlarını karşılayabileceği, duygularını ifade edebileceği, işbirliğine dayalı oyunlar oynatabilmeli ve sosyal ortamlarda yaşadıkları çatışmaları çözebilmeleri için destekleyici bir atmosfer yarattıkları belirtilmektedir (Arıkan, 2012). Etkinliklerin bitiminde çocuklar kullandıkları materyalleri toplayarak çalıştıkları alanı kendileri temizlemekte ve bu da çocuklarda kendine güven ve bağımsızlık duygularını pekiştirici bir etkinlik olarak görülmektedir (Goffin ve Wilson, 2001; Schweinhart ve Weikart, 1998).

Reggio Emilia yaklaşımında özellikle grup çalışmasına önem verilmekte bu durum düşünce sürecinin sosyal etkileşimden kaynaklandığını savunan Vygotsky'nin fikirleriyle örtüşmektedir (Berk ve Winsler, 1995). İşbirliği ve dayanışma sistemi oluşturan temel taşlar olarak kabul edilir (Şahin, 2012). Küçük grup çalışmaları çocuklara, dinleme, başkaları tarafından dinlenme ve böylece başkalarıyla iletişim imkânı sağladığından sınıflar birden fazla küçük alanlara bölünerek kullanılmaktadır (Gandini, 1998; Malaguzzi, 1998). Çocukların kendilerini ifade etmede, sözel ve yazılı dilin dışında başka yollar kullanarak iletişim kurmaları gerektiğini ve yüzden çocukların kendilerini ifade etmede farklı sembolik dilleri olduğunu, yazılı ve sözel dilin dışında başka yollar da kullanılarak iletişime geçilebileceğine vurgu yapılmaktadır. Okul içerisinde sosyal etkileşimi kolaylaştırabilmek adına, tüm sınıfların etrafına yerleştiği geniş bir alan vardır ve bu alan tüm çocukların ve öğretmenlere birlikte bulunabilecekleri bir ortam sağlamaktadır (Aral ve diğerleri, 2002). Piazza denilen bu alan sınıfların kapısının buraya açıldığı orta alan olma özelliği taşımaktadır (Dere ve Temel, 1999).

### 2.5.3. Akranlar

Akranlar çocukların sosyal becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Arkadaşların sosyal becerilerin gelişimine en önemli etkisi, olumlu arkadaş modellerinin çocuğun sosyal davranışları öğrenmesinde birçok fırsatlar oluşturmasıdır. Çocuklara sosyal becerilerin kazanılmasında akranlarıyla kurduğu etkili iletişimin önemli bir payı vardır. Çünkü çocukların eşit konum ve güce sahip oldukları akranlarıyla kurdukları ilişkiler yetişkinlerle kurdukları ilişkilerden farklıdır. Eşit konum ve gücün ilişkilere samimiyet ve rahatlık getirdiği belirtilmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

### 2.5.4. Aile

Aile içi ilişkiler çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Hayatın ilk yıllarında, çocukların sosyal davranış ve tavırları üzerinde en önemli etki, ailelerin çocuklara karşı tutumlarıdır. Aile içinde sosyalleşemeyen bir çocuk dışarıdaki sosyal hayata uyum göstermede fazla gayret sarf etmeyip, sosyalleşme sürecinde ilerleme kaydetmesi zorlaşır. Çocuk aile dışında bir sosyal hayatın içine girdiğinde, daha önceden aile içerisinde hiç karşılaşmadığı iletişimsel ipuçları ve kurallarla karşılaştığı zaman bu yeni sosyal ortama uygunluk göstermekte zorlanır. Çocuğun bu tür problemlerle karşılaşmaması için ailenin çocuğu farklı sosyal ortamlara dâhil edip, ona farklı deneyimler yaşatması gerektiği vurgulanmaktadır (Boyum ve Parke, 1995). Seven (2006) araştırmasında anne-babanın öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı, sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Sosyo-ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının sosyal becerilerin daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

Perris, Eisemann, Ericsson, Knorring ve Perris (1983), tarafından yapılan kapsamlı bir çalışmada, negatif aile tutumlarının çocukların sosyal becerilerini negatif olarak etkilediği bulunmuştur. Aktaş Özkafacı (2012) araştırmasında annenin olumlu çocuk yetiştirme tutumu olan demokratik çocuk yetiştirme tutumunun çocuğun sosyal beceri gelişimini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.

Kardeş ilişkileri hayat boyu devam eden ilişkilerdendir. Aynı zamanda aile içindeki diğer ilişkilerden ve akran ilişkilerinden oldukça farklıdır. Bu farklılığın

nedenlerinden biri, kardeş ilişkilerinin sosyal rolleri öğrenme ve bunlarla karşı karşıya kalma konusunda yetişkinlerle ya da akranlarla kazanılamayacak kadar benzersiz deneyimlere sahip olmasıdır. Kardeş ilişkileri sosyal yeterliliğin gelişiminde oldukça değerli ve gerekli bir unsurdur. Bu ilişkiler, çocuğun ilk sosyal ilişkiler ağına yer alır ve hayat boyunca diğer insanlarla kurulan ilişkileri etkileyebilir. Bireyin hayatında kardeş bazı durumlarda arkadaş, öğretmen, model, rehber, koruyucu, rakip olabilmektedir (Lavoie, 2002; McGillicuddy ve Ann, 1993; akt: Gülay ve Akman, 2009).

## **2.6. Çocuk-Öğretmen İlişkisi ile Sosyal Beceriler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Bağlanma örüntüleri sadece ebeveyn-çocuk ilişkisinin değil aynı zamanda çocuk-öğretmen ilişkisinin de önemli bir bileşenidir. Çocuklar, ebeveynleri ile kurdukları ilişkilerin benzerlerini okul öncesi öğretmenleri ile de kurmaktadır (Pianta ve diğerleri, 1997). Sağlıklı bir çocuk-öğretmen bağı ve ilişkisinin de aynı anne çocuk bağlanma şeklinde olduğu gibi güven verici, cevaplayıcı, sıcak ve tutarlı olması gerektiği belirtilmektedir. Çocuk-öğretmen ilişkisi ve ebeveyn çocuk ilişkisi, çocukların akranları ile ilişki kurma becerileri, duygusal gelişimleri, özgüven gelişimi ve okula uyum becerileri gibi pek çok önemli konu alanında etkilidir (Birch ve Ladd, 1997; Howes, Hamilton ve Matheson, 1994a; Pianta ve diğerleri, 1997).

Çocukların sosyal becerileri öğretmenleriyle kurdukları olumlu ilişkilerden etkilenebilir. Öğretmenleriyle çatışmaya dayalı ilişki kurma riski olan problemlili çocukların, bu durumdan etkilenmeden öğretmenleriyle güçlü bir ilişki kurmaları yönünde desteklenmeleri önemlidir (Birch ve Ladd, 1998; Hamre ve Pianta, 2005; Mantzicopoulos, 2005). Sosyal açıdan yeterli olan çocukların açık ve uygun şekilde iletişim kurması, zorlu görevlere devam edebilmesi ve sınıfta dikkat ve işbirliği gösterebilmeleri öğretmenleriyle pozitif ilişkiler kurabilmesini ve sürdürmelerini sağlayabilmektedir (Joseph ve Strain, 2003).

Çocuk açısından bakıldığında öğretmenle kurulan pozitif ilişkinin, desteklenmeyen ev ortamından kaynaklanan okul başarısızlığından çocuğu

koruyabileceği belirtilmektedir (Cicchetti ve Lynch, 1993). Murray ve Malmgren (2005)'in çalışmasından elde edilen bulgular da, destekleyici öğretmen çocuk ilişkisinin okula ilişkin çalışmalara olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Yakınlık, okul öncesi dönemden itibaren nitelikli çocuk ve öğretmen ilişkilerindeki en önemli kavramlardan biridir. Yakınlık kavramı ile bahsedilen ise çocuk-öğretmen arasındaki sıcak bağ ve açık iletişimidir (Pianta, Hamre ve Stuhlman, 2003). Kendisini yalnız hisseden çocuk, destek olması adına öğretmenine yönelmekte ve öğretmeninden yakın, sıcak bir ilişki beklemekle beraber aslında ondan yardım istemekte ve çocuk sahip olduğu sıcak ilişkiyi ileride akademik yaşamı boyunca diğer öğretmenlerinden de beklemektedir (Galanaki ve Vassilopoulou, 2007). Öğretmenlerin ilişkiyi algılayış biçimleri, özellikle sosyal ve duygusal zorluklar içinde olan çocuklarla etkileşimlerini değerlendirme ve değiştirme adına da büyük önem taşımakla beraber, çocuklara yardım edebilmek, onları cesaretlendirmek adına fazlasıyla katkı sağlamaktadır (Koomen ve diğerleri, 2004; Pianta ve diğerleri, 2003). Ayrıca duygusal ve davranışsal problemler için, öğretmenin ilişkiyi algılama biçimi sonucu oluşan olumlu davranışları yoluyla gerekli önlem kanalları oluşturulmaktadır (Thijs, Koomen ve Van Der Leij, 2008).

Çocuk-öğretmen ilişkilerinin, çocuğun gelişimsel ve akademik açıdan olumlu sonuçlara ulaşması açısından da önemli etkilere sahip olduğu görülmektedir (Baker, 2006; Hamre ve Pianta, 2005; Pianta ve diğerleri, 1997). Çocuğun öğretmeniyle kurduğu güvenli ilişki neticesinde okul uyumu, akademik başarısı çok daha iyi durumlara gelebilmektedir. Bu sayede çocuk, hayatındaki diğer önemli yetişkinlerle de güvenli ve olumlu ilişkiler kurabilmektedir (Baker, 2006; Meehan ve diğerleri, 2003; Mitchell-Copeland, Denham ve DeMulder, 1997). Howes ve Hamilton (1992)'un çalışmalarında öğretmenlerin kendileriyle güvenli bağlanma ilişkisi yaşayan çocuklara karşı daha yumuşak, yakın, duyarlı ve ilgili; güvensiz bağlanma ilişkisi yaşadıkları çocuklara karşı ise daha uzak ve sert davrandıkları saptanmıştır.

Çocuklar okul öncesi eğitime başladıklarında sosyal çevreleri genişlemekte, akranları ve öğretmenleri ile ilişkileri ön plana çıkmaktadır. Özellikle çocuğun yakın çevresinden ayrılıp okula başlaması ve ailesinin dışında başka bir yetişkin ile (öğretmen) uzun süre vakit geçirmesi bu dönemi çok daha önemli bir hale getirmektedir. Okul öncesi sınıfları, çocuğun okula başlamasıyla birlikte hem öğretmen hem de çocuk için oldukça zengin sosyal etkileşim fırsatlarının bulunduğu

bir ortam olmaktadır (Gregoriadis ve Tsigilis, 2007). Okul öncesi dönemde çocukların öğretmenleri ile olan ilişkileri, çocukların sosyal yeterliklerinin oluşmasında ve sınıfa uyum sağlamasında destekleyici olmasından dolayı giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001; Howes, Matheson ve Hamilton, 1994b). Yapılan pek çok araştırmada çocuk-öğretmen ilişkisinin çocuğun okula uyum becerileri üzerinde etkili bir faktör olduğu üzerinde durulmuştur (Birch ve Ladd, 1998; Myers ve Pianta, 2008; Pianta, Steinberg ve Rollins, 1995).

Öğretmenleri ile olumlu ilişki yaşayan çocuklar, okuldan daha çok hoşlanmakta ve akranları ile daha iyi geçinmektedirler (Howes ve diğerleri, 1994b). Erken çocukluk döneminde güvenli bir sınıf ortamında öğretmeniyle olumlu ilişki yaşayan çocuğun okula uyumu daha kolay olmakla beraber oyun ve çalışma becerileri akranlarına göre daha fazla gelişmektedir (Myers ve Pianta, 2008). Howes (2000) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada okul öncesi dönemde uygun (sosyal-duygusal) sınıf ortamı sağlanan ve bu uygun sınıf ortamında öğretmeniyle olumlu ilişki kuran çocukların, sınıf etkinliklerine katılmasında, etkinlikleri tamamlamasında, kendisini sınıfta güvende hissetmesinde ve akranları ile olumlu ilişkiler kurmasında olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir (Leitao ve Waugh, 2007; Myers ve Pianta, 2008).

Öğretmenlerin çocuklarla ve çocukların öğretmenleri algılama biçimleri çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliği üzerinde önemli bir etmendir. Pianta (1999) yaptığı çalışmada öğretmen ve çocukların birbirlerini algılama şekillerinin sınıf içi etkileşimin üzerinde etkili olduğunu savunmuştur. Çocuklara karşı olumsuz algıya sahip olan öğretmenin, çocuklarla olumsuz ilişki yaşayacağını vurgulamıştır. Öğretmenin çocuklara karşı olan olumsuz algısı, çocuğun da öğretmene karşı olumsuz algı geliştirmesine de neden olduğu vurgulanmıştır. Böylelikle hem öğretmen hem de çocuk birbirlerine olumsuz algılamakta ve bunun sonucu olarak olumsuz bir ilişki geliştirmektedirler.

Öğretmenin çocukları algılama şekli çocukla ilişkisini etkilediği gibi öğretmenin motivasyonunu, iletişim becerilerini ve öğretim uygulamalarını da etkilemektedir. Ayrıca çocuğun öğretmenini algılama şekli de çocukların sosyal gelişimlerini, kendilerine olan inançlarını ve öğrenme motivasyonlarını da etkilemektedir. Öğretmenin çocuklarla güçlü ve pozitif ilişki kurması çocuklarla

daha çok zaman geçirmesini ve çocukların başarısını arttırabilir. Tam tersine çocuk ile öğretmen arasında çatışma varsa, sıklıkla çocukların davranışlarını kontrol etmesine sebep olabilir ve böylelikle çocuklar için pozitif okul ortamının oluşması engellenebilir. Çocuk-öğretmen arasındaki negatif ilişkinin, çocukların sınıf tarafından dışlanmasıyla ilişkilendirilen sebeplerden birisi olabileceği de ifade edilmektedir (Pianta ve diğerleri, 1995).

Pianta ve Stuhlmann'ın (2001) öğretmen gözlemlerine ve görüşmelere dayalı olarak yaptıkları çalışmaya göre öğretmenin ilişkiyi algılama biçimi ve davranışları arasında anlamlı bir bağ olduğu bulunmuştur. Davranış problemi olan çocuklar, özellikle agresif çocuklar, öğretmenleri ve aileleri tarafından düşük düzeyde sosyal becerilere sahip olarak sınıflandırılmaktadır (Gresham ve Elliott, 1990). Pianta ve diğerleri (1995) çalışmalarında yakınlığa dayalı çocuk öğretmen ilişkisinde daha az davranış problemleri (iletişim problemleri, öğrenme problemleri ve kaygı vs.) ve daha olumlu sosyal becerilerin görüldüğünü bulmuşlardır. Ayrıca nispeten yakına dayalı ve çatışma olmayan çocuk-öğretmen ilişkisinin, ilerleyen sınıflarda çocukların özel eğitime gönderilme risk faktörlerinden koruduğunu belirtmektedirler. Buna karşılık, Palermo, Hanish, Martin, Fabes ve Reiser (2007) araştırmasında, bağımlılık ve çatışmaya dayalı çocuk öğretmen ilişkisinin, okulla ilgili olumsuz sonuçları beraberinde getirdiği belirtilmektedir. Nitekim Birch ve Ladd (1997) bağımlılığa dayalı çocuk öğretmen ilişkisini okullardaki daha az olumlu bağlantılarla, zayıf akademik başarıyla ve daha çok olumsuz davranışları içeren, okula uyum zorluklarıyla ilişkilendirmiştir.

Çatışmaya dayalı çocuk-öğretmen ilişkisinin, sınıf içinde kendini yönetme, iş birliği ve okulu sevme davranışlarını olumsuz etkilediği, okuldan kaçınma davranışını ise arttırdığı görülmektedir. Çocuk-öğretmen ilişkisinin önemiyle ilgili birbirini tamamlayan bulgular göz önüne alındığında, bulguların özellikle çocuklarla ilgili duygusal ve davranışsal problemlerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yüksek risk taşıyan çocuk ve gençlerde çocuk öğretmen ilişkisini geliştirmek için tasarlanmış okul temelli önleme ve müdahale programları geliştirmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Murray ve Malmgren, 2005).

Nitekim, çocuk ve öğretmeni arasında oluşan duygusal ve sosyal bağ çocuğun akranlarıyla kurduğu ilişkiye de yansımaktadır. Öğretmeniyle yaşadığı olumlu deneyimler çocuğun akranlarına olan tavrını belirlemekle birlikte daha uyumlu



ilişkiler kurmalarına da destek olabilmektedir (Howes ve diğerleri, 1994a). Colwell ve Linsey (2003) çalışmasında, çocuk-öğretmen ilişkisinin kalitesinin, çocukların kendilerini ve arkadaşlarını algılamada bir köprü görevi gördüğünü belirtmektedir. Çocuk-öğretmen arasındaki ilişki, duygusal ve etkileşimseldir. Öğretmen ve çocukların ilişkiye bakış açıları farklılık gösterebilmektedir ve öğretmenlerin ilişkiyi tanımlarken olumsuz deneyimlerden daha çok etkilendiği görülmektedir.

Duygusal yakınlık ve bağlanmanın ise, çocuğun ilişkiye bakış açısını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir (Pianta, Stuhlman ve Hamre, 2002). Çocuk-öğretmen ilişkisini etkileyen bir diğer faktör olarak çocuğun “sosyal becerileri” bazı araştırmalarda incelenmiştir. Olumlu sosyal davranışlar yakın çocuk-öğretmen ilişkisini arttırırken, sosyal beceri yetersizliğinin çatışmalı ve bağımlı çocuk-öğretmen ilişkisi ile ilişkilendirilmiştir (Birch ve Ladd, 1998; Blacher ve diğerleri, 2009; Fowler Sanchez, Banks, Anhalt, Hinrichs ve Kalis, 2008). Olumlu anne-çocuk ilişkisi olan çocuklar, daha olumlu sosyal yeterlikler geliştirmekte ve ileriki okul yaşantılarında öğretmenleriyle daha olumlu/nitelikli ilişkilere sahip oldukları belirtilmektedir (Zhang, 2011). Olumlu sosyal yeterliğin, çocuk-öğretmen ilişkisini saldırgan davranışların olumsuz etkilerinden koruduğu da belirtilmektedir (Blankemeyer, Flannery ve Vazsonyi, 2002).

Baker (2006) yaptığı boylamsal çalışmada yakın çocuk-öğretmen ilişkisinin olumlu çalışma alışkanlıkları, sosyal beceri ve okuma başarısı ile olumlu yönde ilişkisi olduğunu, çatışmalı çocuk-öğretmen ilişkisinin ise olumsuz okul çıktılılarıyla ilişkili olduğunu saptamıştır. Çocuk-öğretmen ilişkisi, aile çocuk bağlanma ilişkisinin birçok özellik ve fonksiyonlarına sahip olduğu için çocukların sosyal gelişimlerinde önemli bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Howes, 2000; Pianta, 1999). O'Connor (2010)'un yaptığı çalışmada, davranış problemleri yaşamayan ve anaokulunda öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kuran çocukların ilköğretime başladıklarında öğretmenleriyle daha nitelikli ilişkiler kurma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin algılarının olumlu olması, çocuğun performansının daha yüksek olmasını da sağlamaktadır (Schappe, 2005).

Olumlu çocuk-öğretmen ilişkileri, çocuğun başarısının arttırmasına katkı sağlarken, olumsuz çocuk-öğretmen ilişkileri ise çocuğun başarısına engel olmakta ve kişisel problemlere neden olduğu belirtilmektedir (Helker, Schottelkorb ve Ray, 2007). Çocuğun duygusal dengesizliklerinde öğretmenle arasında güvene dayalı

kurulan ilişki, çocuğun çevresini güvenli bir şekilde keşfedip geliştirmesine ve yüksek düzeyde bir destek algılamasına dayanır. Bu yüksek düzeyde algılanan destek, çocuklara duygu ve inançlarını düzenlemesine, kendisi, akranları ve öğretmeniyle arasındaki olumlu sosyal değişiklikleri yapmasına destek vermektedir (Pianta, 1999).

Çocuk ve öğretmen arasındaki pozitif etkileşimlerin, erken davranış problemleri olan çocukların olumlu gelişim yollarını destekleyeceği tahmin edilmektedir (Berry ve O'Conner, 2010). Birch ve Ladd'in araştırmasında (1998) çocuk-öğretmen ilişkisinin sosyal beceri gelişiminde değişikliklerle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Anaokulu öğretmeniyle çatışmaya dayalı ilişkisi olan çocukta birinci sınıfa kadar olan olumlu sosyal davranışlarında azalma görüldüğü belirtilmektedir. Özellikle davranış problemi olan saldırgan çocuklar, öğretmenleri ve aileleri tarafından düşük sosyal beceriye sahip olarak değerlendirilmeye yatkındırlar (Gresham ve Elliot, 1990). Erken çocukluk döneminde davranış problemleri yaşayan çocuklar için çocuk-öğretmen ilişkisinin oldukça önemlidir (Berry ve O'Conner, 2010). Erken çocukluk döneminde olumlu çocuk-öğretmen ilişkisi yaşayan çocukların ileriki yaşamlarında daha fazla sosyal beceriye sahip oldukları ve akademik olarak başarılı oldukları görülmektedir (Birch ve Ladd, 1998; Hamre ve Pianta, 2001; Howes ve diğerleri, 1994b; Meehan, Hughes ve Cavell, 2003; Myers ve Pianta, 2008; Pianta ve Nimetz, 1991).

Olumlu disiplin stratejileri kullanan öğretmenler, çocuklarla daha olumlu ilişkiler kurma eğilimindedir (Mantizicopoulos, 2005). Çocukların ihtiyaçlarına duyarlı öğretmenler, zorlu çocuklarla bile yakın ilişkiler kurma konusunda başarılıdır (Hughes, Cavell ve Jackson, 1999). Duygusal olarak destekleyici bir sınıf ortamında problemleri davranışları olan çocuklar, kendileri gibi problemleri davranışlara sahip diğer akranlarına göre öğretmenleriyle olumsuz ilişkiler yaşamamaktadırlar (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme ve Maes, 2008). Çocuk-öğretmen arasındaki olumlu ve olumsuz ilişkiler, çocuk ve öğretmen karakterlerinin etkileşiminden kaynaklanmaktadır. Olumlu öğretmen ilişkileri olan çocuklar, sınıfta başarılı olmak için daha fazla motivasyona sahip olabilir ve öğretmenlerini memnun edebilirler (Hamre ve Pianta, 2001). Bu nedenle, öğretmenlerin çocuklarla duygusal olarak destekleyici şekillerde ilişkilerini

zenginleştiren çalışmalar yapmaları, çocukların uygun davranış ve öz düzenleme becerilerini geliştirmesine yardımcı olması açısından önemlidir (C. Murray ve K. M. Murray, 2004). Bu kapsamda çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinde bağlanma örüntüleri önemli bir bileşendir.

## **2.7. Çocuk-Öğretmen İlişkisi ve Sosyal Beceriler İle İlgili Araştırmalar**

### **2.7.1. Çocuk-Öğretmen İlişkisi ve Sosyal Beceriler İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Beyazkürk ve Kesner (2005) 747 çocuk üzerinde yürüttükleri çalışmada, çocuklarla çatışmadan uzak, yakın tavırlar sergileyen öğretmenlerin önemini vurgulamışlardır. 31 Amerikan öğretmen ve 40 Türk öğretmenin katıldığı, karşılaştırmalı yapılan çalışmada; çocuğun akranlarıyla olan bilişsel aktiviteleri ve sosyal becerisinin öğretmeniyle olan ilişkisinin kalitesinden etkilendiği ve çocuk-öğretmen ilişkisinin akademik başarısızlık konusunda risk altında olan çocuklar için koruyucu bir faktör olduğu bulunmuştur. Türk ve Amerikan öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisini karşılaştırmalı olarak inceleyen kültürler arası bu çalışmada Türk öğretmenlerin Amerikan öğretmenlerine göre çocuklar ile daha yakın, daha bağımlı ve daha az çatışmalı ilişki yaşadıkları belirlenmiştir (Beyazkürk ve Kesner, 2005).

Seven (2006) 6 yaşındaki anasınıflı çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, bağlanma güvenliğiyle sosyal becerilerin alt ölçekleri olan işbirliği, atılganlık ve öz-kontrol becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur.

Beyazkürk ve diğerleri (2007) araştırmasında, çocukların sosyal gelişiminde önemli rol oynayan akran ilişkilerinin gelişim aşamalarını gözden geçirerek, bu ilişkilerin önemini vurgulamış ve bu ilişkilerin daha iyi düzeyde geliştirilebilmesi için problemlere yol açan faktörleri tanımlayarak nasıl rehberlik edilebileceğini ve sosyal beceri eğitiminin çocukların problemlerini çözmede yardımcı bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca çalışmada çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip ebeveynler kadar eğitimcilerin de çocuğun sosyal gelişimine önemli katkılar sağladığı ve yetişkinlerin, koruyucu, saygılı, açık, tutarlı ve mantıklı birer model

olarak çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin düzenlenmesinde önemli rol oynadıkları bulunmuştur.

Tok (2011) çalışmasında, 6 yaş çocukları ve öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, hem okul öncesi dönem çocuklarının hem de öğretmenlerinin birbirleriyle kurdukları ilişkileri nasıl algıladıklarını ve bu algıların ilişki içindeki davranışlarına nasıl yansıdığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların ve öğretmenlerin aralarındaki ilişkiyi nasıl algıladıklarına ilişkin bir öngörü elde edilmiştir. Ayrıca çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile ilişkiye yönelik davranışları arasında bir bağ olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenleri ile kurdukları ilişkide yakınlık ve sıcaklık algılayan çocukların, ilişkiye yönelik davranışlarında daha olumlu tutumlar sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca yakınlık içeren davranışlar sergileyen çocukların çatışma davranışlarında azalma olabileceği; ancak yakınlık içeren davranışlar bağımlılık davranışı ile paralel bir yapı oluşturduğundan bu konuda gereken hassasiyetin edinilmesinin önemli bir konu olduğu belirtilmektedir. Öğretmenin çocuğa karşı yakın davranışlar sergilemesiyle cezalandırıcı ve kopuk davranış örüntülerinden uzaklaştığı bulunmuştur.

Durmuşoğlu Saltalı (2013) 'nın öğretmen çocuk ilişkileriyle okul öncesi çocuğun sosyal tedirginliği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, 12 okul öncesi öğretmenin, çocuk-öğretmen ilişkisi değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler 169 okul öncesi çocuğunun sosyal kaygısını ölçmüşlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi dönemdeki çocuk-öğretmen ilişkisinin çocukların sosyal kaygısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Demirkaya (2013), kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü anasınıflarında özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklarda çocuk-öğretmen ilişkileri arasında farklılıklar olup olmadığı ve çocukların öğretmenleriyle ilişkilerini çocuklara, öğretmenlere ve ailelere ilişkin faktörlerin yordayıp yordamadığını araştırmıştır. Araştırmaya kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü anasınıflarında görev yapan 40 anasınıfı öğretmeni katılmıştır. Özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların öğretmenleri ile ilişkilerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Özel gereksinimi olan çocukların, özel gereksinimi olmayan akranlarına göre öğretmenleri ile daha fazla çatıştıkları ve daha az yakın ilişki yaşadıkları bulunmuştur.

Yılmaz Genç (2016) 329 çocuk ve 32 öğretmenle yürüttüğü çalışmasında, okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisine yönelik

algularını incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuk ve öğretmenin aralarındaki ilişkiye bakış açısının karşılıklı olarak birbirinden bağımsız olduğu saptanmıştır. Çocukların cinsiyetlerinin önemli bir değişken olduğu bu araştırmada, öğretmenler erkek çocuklar ile olan ilişkilerini daha çatışmalı olarak algıarken, kız çocuklar ile olan ilişkilerini daha yakın ve bağımlı olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni ile yakınlık ilişki biçimi arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuş ve meslek lisesi mezunu öğretmenlerin çocuklar ile olan ilişkilerini daha yakın olarak belirttikleri görülmüştür. Okul türü değişkeninin de anlamlı bir yordayıcı olarak saptandığı çalışmada, özel okul öncesi kurumuna devam eden çocukların, öğretmenleri tarafından algılanan bağımlılık puanlarının, anasınıfına devam eden çocuklardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akburak (2017) 60 çocuk (48-60 aylık) ve 8 öğretmenle yürüttüğü araştırmasında, çocukların öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimlerinin, bağlanma biçimlerinin belirlenmesi ve bu özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Bulgulara göre çocukların öğretmenleri ve akranları ile kurdukları etkileşimlerde olumlu özelliklerin baskın olduğu belirlenmiştir. Çocukların öğretmeni ile etkileşimi çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermezken, akranları ile olan etkileşimlerinde akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt boyutunda kızlar daha yüksek puanlar almıştır. Çocuğun öğretmenleri ile etkileşiminin çocuğun bağlanma stiline göre farklılık göstermediği belirlenirken akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek ve akranları tarafından dışlanma alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğretmen-çocuk etkileşiminde yaşanan çatışma, yakınlık ve bağımlılık alt boyutlarının çocukların akranlarına karşı yardımcı amaçlayan sosyal davranış göstermeleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocuğun öğretmeni ile etkileşiminin niteliği ve etkileşimde yaşanan çatışma ve bağımlılığın akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çocuğun öğretmeni ile etkileşiminde yaşadığı çatışma durumunun akranları ile etkileşimindeki aşırı hareketlilik durumu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2018) 5-6 yaş grubundaki 141 çocuk ile yaptığı araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma biçimlerinin sosyal beceri ve problem davranışlarına olan etkisi ve bu değişkenlerin demografik değişkenlerle ilişkisini

değerlendirmiştir. Çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal beceri ve problemleri davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Güvensiz bağlanma biçimine sahip çocukların problemleri davranış ortalamaları güvenli bağlanma biçimine sahip olan çocukların ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Çocukların cinsiyetine, annelerin eğitim durumuna, annelerin çalışma durumuna ve 0-1 yaş döneminde onları yetiştirenlere göre güvenli-güvensiz bağlanma biçimlerinin dağılımları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### **2.7.2. Çocuk-Öğretmen İlişkisi ve Sosyal Beceriler İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Mantizicopoulos (2005) yaptığı araştırmasında, öğretmen ve çocuk arasındaki çatışmaya dayalı ilişkiyi ve bu ilişkinin çocuğun özellikleri (cinsiyeti, davranış problemleri, akademik başarısı) ile sınıf uygulamalarının niteliği (öğretmenin eğitim uygulamaları, okul etkinliklerine geçişi ve okul tarafından sağlanan desteğin algılanması) öğretmenin sınıf ve okul iklimi algıları ve öğretmenin iş yoğunluğu stres algısı ile ilişkileri incelenmiştir. Bu değişkenler ekonomik olarak kötü durumda olan çocuklar ve onların anaokulu öğretmenleri tarafından incelenmiştir. 24 devlet okuluna devam eden 103 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çatışmaya dayalı öğretmen çocuk ilişkisi, öğretmenin iş yükü stresi algısı ve sınıf öğretim uygulamaları ve sınıf/okul ikliminin, davranış problemleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur.

Hughes ve Kwok (2006) tarafından risk gurubundaki çocukların Teksas merkez ve güney doğusundan katılan 3 okulda 360 çocuk üzerinde yapılan çalışmada, çocuk-öğretmen ilişkisinin kalitesinin sonraki yıllarda akran kabulüne etkisi incelenmiştir. Çocukların bir önceki yıla ait dışa vurum problemleri ve akran kabulü kontrol altına alındığında, çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğinin akran kabulüne aracılık ettiği belirlenmiştir. Çocukların derse katılımını öğretmen desteğinin etkilediği, öğretmen desteğinin de çocukların akranları tarafından kabulünü etkilediği bulunmuştur.

Robertson ve diğerleri (2003) yaptıkları çalışmada özel gereksinimi olan çocukların çocuk-öğretmen ilişkilerini araştırmışlardır. Çalışmada araştırmacılar, 2. ve 3. sınıfa devam eden 175 özel gereksinimi olmayan, 12 özel gereksinimi olan (otizm tanısı

bulunan 2 kız, 10 erkek) kaynaştırma hizmeti alan çocuğun, 6 yardımcı öğretmen ve 12 sınıf öğretmeni ile olan çocuk öğretmen ilişkisini değerlendirmişlerdir. Çocukların problem davranışlarının çocuk-öğretmen ilişkisi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri özel gereksinimi olan çocukların ilişkilerini olumlu gördüklerinde, çocukların problem davranışlarında azalma olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğinin çocukların akranları arasındaki statüsüyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretmeni ile olumlu ilişki yaşayan özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla da olumlu sosyal etkileşimde olduğu görülmüştür. Öğretmenin sınıfta yardımcı öğretmenlerinin bulunması durumunun ise; çocuk-öğretmen ilişkisi üzerinde önemli etkileri olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

O'Connor ve McCartney (2007) tarafından 1364 çocuğun doğumdan 6. sınıfa kadar gözlenmesiyle yapılan çalışmada üç temel bulgudan bahsedilmektedir. Çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliği ve başarı arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Nitelikli çocuk-öğretmen ilişkilerinin, çocuğu annesiyle sahip olduğu güvensiz bağlanmanın olumsuz etkilerinden koruduğunu ortaya çıkarmıştır. Olumlu çocuk-öğretmen ilişkisi, sınıfta sergilenen çocuk ve öğretmen davranışlarını iyi yönde etkilemektedir. Nitelikli çocuk-öğretmen ilişkilerinin çocukların başarısını teşvik ettiği ve bu kaliteyi sürdürmek için çocuk-öğretmen ilişkilerinde olumlu bir yön oluşturmak gerektiği vurgulanmıştır.

Jerome, Hamre ve Pianta (2008) 878 çocuğu anasınıfından altıncı sınıfa kadar inceledikleri araştırmalarında, öğretmenler tarafından algılanan çatışma ve yakınlığını değerlendirmiştir. Sonuçlar, altıncı sınıfa kadar görülen çatışmaya ve yakınlığa dayalı öğretmen algısında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Özellikle çatışmaya dayalı ilişkide daha çok tutarlılık görülmektedir. Akademik olarak başarısız ve niteliksiz ev ortamına sahip erkek çocukların öğretmenleriyle aralarında yakınlığa dayalı ilişkilerin daha az olduğu görülmüştür. Ortaokula geldikleri zaman erkekler ve kızlar arasındaki yakınlığa dayalı öğretmen ilişkisinin arasındaki fark daha da artmıştır.

Koepke ve Harkins (2008) cinsiyet farklılıklarına odaklanan 698 çocuk ve 35 öğretmenin katılımcı olduğu araştırmada, öğretmenlerin erkek çocuklarla kız çocuklara göre daha çatışmalı ilişkilere sahip olduklarını ve kızlarla daha yakın ilişkiler kurduklarını tespit etmişlerdir.

Ahnert ve diğerkleri (2012), birinci sınıfa giden çocuklarda, çocuk öğretmen ilişkisi ve sınıf ortamının, çocukların stres düzenlemeleri ile ilişkisini inceledikleri araştırmada, 105 Alman çocukla çalışmıştır. Çocukların çocuk-öğretmen ilişkilerini, sınıf ve bireysel etkileşim seviyelerini incelemişlerdir. Öğretmenler çocuklarla aralarındaki ilişkiyi bağımlılık, yakınlık ve çatışma boyutlarında değerlendirmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenle çatışmaya dayalı ilişkiye sahip çocukların stresle baş etmekte zorlandıkları ve yakınlığa dayalı ilişki kuran çocukların stresle baş etmede daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Ewing ve Taylor (2009) araştırmasında, çocuğun cinsiyetinin, çocuğun etnik kimliğinin, öğretmen ve çocuğun aynı etnik kimliğe sahip olmasının, öğretmen ve çocuk ilişkisinin kalitesinde ve çocukların sınıfa uyum davranışları üzerindeki ilişkisini yönetmedeki rolünü incelemiştir. 301 farklı etnik kökene sahip çocuk ve öğretmenlerine ait bilgiler kullanılmıştır. Çatışmaya dayalı çocuk öğretmen ilişkisinde, erkeklerde kızlara oranla daha fazla düşmanca agresif davranışlar yordayıcı olarak bulunmuştur. Bunun tersi olarak erkek çocukların öğretmenleriyle kurdukları yakınlığa dayalı ilişkilerin, çocuğun okul yeterliliğini önemli düzeyde etkilediği belirtilmektedir. Bu araştırma sonucuna göre öğretmenle çocuğun aynı etnik kökene sahip olması arada kurulan ilişkinin niteliğini değiştirmemektedir.

Berry ve O'Conner (2010) anaokulundan altıncı sınıfa kadar, çocukların sosyal beceri gelişiminde öğretmen çocuk ilişkisi ve davranış problemlerinin rolünü incelediği çalışmada, erken çocukluk döneminde davranış problemleri yaşayan çocuklar için çocuk-öğretmen ilişkisinin oldukça önemli olduğunu bulmuştur. Elde edilen bulgulardan, çocuk ve öğretmen arasındaki olumlu etkileşimler, çocukların olumsuz davranışları değiştirip zamanla yeni sosyal değişim modeli oluşturmasına yardımcı olduğu ve aynı zamanda sınıf içinde çocuklara yeni beceriler kazandırılmasını desteklediğini bulmuşlardır. Yüksek nitelikli öğretmen ilişkisi, erken davranış problemleri olan çocukların olumlu yönde gelişimlerini desteklediğini belirtmişlerdir.

Iruka, Burchinal ve Cai (2010) yaptıkları çalışmada, Afrika kökenli Amerikalı çocukların anneleri ve anasınıfı öğretmenleriyle olan ilişki niteliğinin ilkokul yıllarındaki sosyal ve akademik gelişimlerini ne ölçüde etkilediğini araştırmışlardır. Okul öncesi dönemde anneyle olan yakın ilişki çocuğun standart başarı testleri ve anne tarafından ölçülen sosyal beceri testlerindeki başarısını



yordamaktadır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmeniyle olan yakın ilişkisinin de anne ve öğretmen tarafından ölçülen sosyal beceri, öğretmen tarafından ölçülen davranış problemlerini yordadığı bulunmuştur. Öğretmeniyle çatışmaya dayalı ilişki kuran çocukların davranış problemleri arasında ilişki olduğu görülmüştür.

O'Conner, Collins ve Supplee (2012), erken dönemde kurulan anne çocuk ilişkisi ile çocuk-öğretmen ilişkilerinin ileriki çocuk davranışlarında içselleştirme ve dışa vurum üzerindeki rolünü inceledikleri çalışmada, çocuğun anneyle olan bağlanmasını 9-11 yaşlarındaki içe ve dışa dönük davranışların etkilediği belirlenmiştir. Çocuğun öğretmeni ile kurduğu yakınlıktan uzak, çatışmaya dayalı ilişkinin ise, 9-11 yaşlarında dışa dönük davranışlarını etkilediği bulunmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasında uygulanan etik sürece ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerilerini nasıl değerlendirdikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından dolayı çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da mevcut durum ve özelliklerini kendi koşullarında betimlemeye ve incelemeye çalışan bir araştırma modelidir (Kaptan, 1998; Karasar, 2005). İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha fazla sayıdaki değişkenler arasında ilişkinin bulunup bulunmadığını ve bu ilişkinin ne düzeyde olduğunu tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005). Bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmış ve nicel araştırma tekniklerine bağlı şekilde yürütülmüştür.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Isparta il merkezinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yönteminde tek tek bireyler veya objeler yerine; birey veya objelerin oluşturduğu grupların seçilmesi esastır (Arseven, 2001).

Bu çalışmada tek tek çocuk ve öğretmenlerin seçilmesi yerine okulların oluşturduğu kümelerden rastgele yöntemle, Isparta il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki bağımsız anaokulu ile bünyesinde okul öncesi eğitim kurumu bulunan üç ilkokul ve bir mesleki ve teknik anadolu lisesi bünyesindeki uygulama anaokulu olmak üzere toplam 6 okul öncesi eğitim kurumu seçilmiştir.

Araştırmanın örneklemini bu okullara devam eden çocuklar arasından rastgele belirlenen 36-48 aylık (41 çocuk), 49-60 aylık (83 çocuk), 61-72 aylık (85 çocuk) çocuklardan toplam 209 çocuk (109'u kız ve 100'ü erkek) ve 16 gönüllü okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Katılımcıların okullara göre dağılımına ilişkin bilgiler tablo 3.1.'de verilmiştir.

*Tablo 3.1 Katılımcıların Okullara Göre Dağılımı*

Okullar	Okul Sayısı		Çocuk Sayısı		Öğretmen Sayısı	
	N	%	N	%	N	%
Bağımsız anaokulu	2	33,3	109	52,15	7	43,75
İlkokul	3	50	69	33,01	7	43,75
MTAL uygulama anaokulu	1	16,6	31	14,8	2	12,5
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>209</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 3.1'de yer aldığı gibi, çalışmadaki çocukların %52,15'inin ve öğretmenlerin ise %43,75'inin bağımsız anaokulundan, çocuklardan %33,01'nin, öğretmenlerin ise %43,75'inin üç ilkokul bünyesinde bulunan anaokulundan; çocukların %14,8'inin öğretmenlerin %12,5'inin ise mesleki ve teknik Anadolu lisesi bünyesindeki uygulama anaokulundan çalışmaya katıldığı görülmektedir.

Örnekleme yer alan çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2 Çocuklara İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Özellikler		N	%
Çocuğun yaşı (ay)	36-48	41	19,6
	49-60	83	39,7
	61-72	85	40,7
Çocuğun cinsiyeti	Kız	109	52,2
	Erkek	100	47,8
Çocuğun okulda geçirdiği zaman	Tam gün	79	37,8
	Yarım gün	130	62,2
Kardeş varlığı	Var	150	71,8
	Yok	59	28,2
Anne eğitim durumu	İlköğretim	62	29,7
	Lise	79	37,8
	Ön lisans	23	11,0
	Lisans	41	19,6
	Yüksek lisans	4	1,9
Anne mesleği	Çalışmıyor	122	58,4
	İşçi	14	6,7
	Memur	56	26,8
	Serbest meslek	17	8,1
Annenin aylık geliri	500 TL ve altı	124	59,3
	501-1000 TL	18	8,6
	1001-1500 TL	11	5,3
	1501-2000 TL	29	13,9
	2001-2500 TL	27	12,9
Babanın eğitim durumu	İlköğretim	53	25,3
	Lise	83	39,7
	Ön lisans	16	7,7
	Lisans	53	25,4
	Yüksek lisans	3	1,4
	Doktora	1	0,5
Babanın mesleği	İşçi	69	33,0
	Emekli	1	0,5
	Memur	74	35,4
	Serbest meslek	65	31,1
Babanın aylık gelir durumu	501-1000 TL	40	19,1
	1001-1500 TL	54	25,8
	1501-2000 TL	51	24,4
	2001-2500 TL	36	17,2
	2501-3000 TL	13	6,2
	3001 ve üzeri TL	15	7,2
<b>Toplam</b>		<b>209</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, çocukların %40,7’sinin 60-72 ay aralığında olduğu, %52,2’sinin kız , %62,2’sinin okulda yarım gün zaman geçirdiği ve çocukların %71,8’inin kardeşinin , %37,8’inin annesinin lise mezunu, çocukların

%58,4'ünün annesinin çalışmadığı, çocukların %59,3'ünün annesinin aylık gelirinin 500 TL ve altında olduğu tespit edilmiştir. Çocukların %39,7'sinin babasının lise mezunu, çocukların babalarının %33,0'ının işçi ve %25,8'inin aylık gelirinin 1001-1500 TL olduğu belirlenmiştir.

Örnekleme yer alan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.3.'de verilmiştir.

*Tablo 3.3 Öğretmenlere İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları*

Özellikler		N	%
Öğretmenin yaşı	26-33	105	50,2
	34-41	41	19,6
	42 yaş ve üzeri	63	30,1
Öğretmenin çalışma yılı	1-5 yıl	80	38,3
	6-10 yıl	30	14,4
	11 yıl ve üzeri	99	47,4
Öğretmenin sınıfta yardımcısının olma durumu	Var	80	38,3
	Yok	129	61,7
Öğretmenin sınıfında stajerin olma durumu	Var	108	51,7
	Yok	101	48,3
Sınıftaki çocuk sayısı	11-15	87	41,6
	16-20	82	39,2
	21 ve üzeri	40	19,1
<b>Toplam</b>		<b>209</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.3.'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %50,2'sinin 26-33 yaş arasında olduğu, öğretmenlerin %47,4'ünün 11 yıl ve üzerinde meslekte çalıştığı, öğretmenlerin %61,7'sinin sınıfta yardımcısının olmadığı, öğretmenlerin %51,7'sinin sınıfında stajerinin olduğu ve %41,6'sının sınıftaki çocuk sayısının 11-15 arasında olduğu belirlenmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları çocuk-öğretmen ilişkisini algılama biçimlerini belirlemek için EK-1 Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-ÖÖİÖ ve öğretmen tarafından çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek için EK-2 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Çocuk ve öğretmen değişkenleri ile ilgili bilgi sahibi olmak için ise;

literatür doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen “EK-3 Çocuk Demografik Bilgi Formu” ve “EK-4 Öğretmen Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce ebeveynleri bilgilendirmek ve ebeveynlerden izin almak için “EK-5 Onam Formu” hazırlanmıştır. Bu form, çocuğun araştırmaya ailesinin izni ve bilgisinde katılabilmesi, öğretmenin çocuk hakkında formları doldurmasına ailesi tarafından izin verebilmesi için gereken bilgileri kapsar. Ailesi tarafından katılabilmesi için onay vermeyen çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir.

Çalışmanın verilerini toplarken araştırma problemine uygun olarak seçilmiş 2 farklı araç ile öğretmen ve çocuklarla ilgili demografik bilgileri elde etmek için öğretmen ve çocuk demografik bilgi formu kullanılmıştır. Bu araçlar:

- Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği
- 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği
- Öğretmen Demografik Bilgi Formu
- Çocuk Demografik Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan ölçekler için çalışmaya başlamadan önce, ölçeğin uyarlama çalışmasını yapan araştırmacılardan “EK-6 Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-ÖÖİÖ Kullanım İzni” ve “EK-7 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni” kullanım izinleri alınmıştır

### **3.3.1. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği**

Pianta (2001) tarafından geliştirilen Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği, öğretmenin belirli bir çocukla olan ilişkisine yönelik algılarını ve duygularına ilişkin inançlarını ölçmek üzere tasarlanmıştır (Beyazkürk ve Kesner, 2005). 28 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte bulunan tüm maddeler, Kesinlikle Uymuyor (1), Pek Uymuyor (2) Bilmiyorum, Emin Değilim (3) Biraz Uyuyor (4) Tamamen Uyuyor (5) arasında puanlanmaktadır. Bazı maddeler içeriklerine göre ters puanlanmaktadır. Yapılan bir dizi çalışmanın sonucunda, ölçeğin üç alt faktörü (Çatışma, Yakınlık ve Bağımlılık) olduğu belirtilmiştir (Pianta, 2001). Öğretmen-öğrenci ilişki ölçeği, çatışma yakınlık ve bağımlılık boyutları açısından öğretmen-çocuk ilişkilerini değerlendirmede etkili kolay kullanımlı bir ölçek olarak tanımlanmaktadır. ÖÖİÖ’nden elde edilen puanlar, sınıf içindeki öğretmen-çocuk

etkileşimlerinin türünü, öğretmenin çocuğun okul başarısı hakkındaki düşüncelerini ve çocuğun hem davranışsal hem de akademik açıdan gelecekteki okul uyumu ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. ÖÖİÖ’den elde edilen sonuçların, öğretmen çocuk ilişkilerinin okul ortamında gelişim ve öğrenme için önemli ortam sağladığını göstermektedir (Pianta, 2001). Toplam puanın yüksek olması, öğretmenle çocuk arasında kurulan ilişkide düşük düzeyde çatışma ve bağımlılık yaşandığını, yakınlığın yüksek düzeyde olduğunu ve ilişkinin genel örtüntüsünün olumlu nitelikler taşıdığını göstermektedir (Pianta, 2001). Bu ölçeği her öğretmen kendi başına bağımsız bir şekilde doldurmaktadır (Pianta, 2001). Toplam Öğrenci-Öğretmen ilişki ölçeğinden alınabilecek puan ise 28 ile 140 arasında değişmektedir. Toplam puan çatışma, yakınlık ve bağımlılık alt ölçeklerinden elde edilen ham puanlar kullanılarak hesaplanmaktadır. Ayrıca toplam puanın dışında çatışma, yakınlık ve bağımlılık alt ölçekleri için de ayrı ayrı puanlar hesaplanabilmektedir.

#### **Çatışma (conflict) alt ölçeği**

Bu alt ölçeğe ilişkin puanlar, öğretmenin algısına dayalı olarak çocuğun olumsuz davranışlarını, olumsuz duygusal etkileşimlerini ve davranışlarını idare edememesini kapsamaktadır. Öğretmen tarafından yüksek tanımlanan çatışma puanları, öğretmenin çocuk ile yaşadığı olası anlaşmazlıklar, öğretmenin çocukla nasıl baş edebileceğini bilememesi ve kendisini bu ilişkide etkili olarak tanımlamaması ile yakından ilişkilidir. Çatışma alt ölçeğinden elde edilebilecek en düşük ham puan 12, en yüksek ham puan ise 60’dır. Çatışma alt ölçeği, 2. madde, 11.madde, 13.madde, 16.madde, 18.madde, 19.madde, 20.madde, 22.madde, 23.madde, 24.madde, 25.madde ve 26. maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçekte bulunan 19. madde ters puanlanmaktadır. Bu alt ölçekte “*Tüm çabalarımın rağmen, bu çocukla geçinmenin yolunu bulamamış olmak beni rahatsız ediyor.*” ve “*Bu çocuk, beni bir ceza ve eleştiri kaynağı olarak görür.*” gibi maddeler bulunmaktadır.

#### **Yakınlık (closeness) alt ölçeği**

Bu alt ölçeğe ilişkin puanlar, öğretmenin çocuk ile gerektiği kadar ilgilenmesini ve çocuğa karşı cevaplayıcı olmasını ve olumlu duygusal etkileşimler içinde bulunmasını içermektedir. Yüksek yakınlık puanları, öğretmenin o çocuğu iyi bir öğrenci olarak algıladığını, çocuğun da öğretmenini benzer şekilde kendisi için güvenilir ve destekleyici bir yetişkin olarak gördüğünü göstermektedir. Yakınlık alt ölçeğinin ham puanları 11 ile 55 arasında değişmektedir. Yakınlık alt ölçeği, 1.

madde, 3.madde, 4.madde, 5.madde, 7.madde, 9.madde, 12.madde, 15.madde, 21.madde, 27.madde ve 28. maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçeğin 4. maddesi ters puanlanmaktadır. Bu alt ölçekte '*Bu çocukla aramdaki etkileşim, kendimi etkili ve güvenli hissetmemi sağlar.*' ve '*Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşıyorum.*' gibi maddeler yer almaktadır.

**Bağımlılık (dependency) alt ölçeği.** Bu alt ölçeğe ilişkin puanlar çocukların, fiziksel yakınlık ve yardım arayışlarını, olumsuz duygusal etkileşimlerini ve öğretmenlerin bazı çocuklara karşı yüksek düzeyde cevaplayıcı olma davranışlarını içermektedir. Öğretmenin çocuğu kendisine ne kadar bağımlı olarak gördüğünü belirleyen bir alt ölçektir. Yüksek bağımlılık puanları, öğretmenin çocuğun kendisine aşırı bağımlı olmasına yönelik problemleri işaret etmektedir. Çocuk öğretmenden ayrılmaya karşı şiddetli bir tepki göstermektedir ve ihtiyacı olmadığı halde yardım talep etmektedir. Bağımlılık alt ölçeğinden elde edilen ham puanlar 5 ile 25 arasında değişmektedir. Bağımlılık alt ölçeği, 6. madde, 8.madde, 10.madde, 14.madde ve 17. maddeden oluşmaktadır. Ters puanlanan madde bulunmamaktadır. '*Bu çocuk bana aşırı bağımlıdır.*' ve '*Diğer çocuklarla zaman geçirdiğimde, bu çocuk incindiğini ya da kıskandığını belli eder.*' gibi maddeler alt ölçekte bulunmaktadır.

Orijinal ölçeğin geçerlik çalışmalarında ilk olarak faktör analizi yapılmış ve ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Toplam varyansın %17.47'sini açıklayan birinci faktör *çatışma*, %14.49'unu açıklayan ikinci faktör *yakınlık* ve %9.25'ini açıklayan üçüncü faktör ise *bağımlılık* olarak adlandırılmıştır. Faktör analizi sonucunda çatışma faktörünün 12, yakınlık faktörünün 11 ve bağımlılık faktörünün 5 maddeden oluştuğu görülmüştür. Orijinal çalışmada ölçekte bulunan üç faktörün toplam varyansın %41.21'ini açıkladığı bulunmuştur. Daha sonra ÖÖİÖ'nin eşzaman (concurrent) ve yordayıcı (predictive) geçerliğini değerlendiren farklı çalışmalarda (Birch ve Ladd, 1998; Hamre ve Pianta, 2001; Pianta ve diğerleri, 1995). Ölçeğin akran ilişkileri, davranış problemleri, okul uyumu ve okul başarısı ile ilişkili olduğu saptanmıştır (akt: Beyazkürk, 2005).

Orijinal ölçeğin güvenilirlik çalışmalarına bakıldığında ise, hem iç tutarlık hem de test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının incelendiği görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarının Çatışma alt ölçeği için 0.92, Yakınlık alt ölçeği için 0.86, Bağımlılık alt ölçeği için 0.64 ve Toplam Puan için 0.89 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise Çatışma alt ölçeği için 0.92,



Yakınlık alt ölçeği için 0.88, Bağımlılık alt ölçeği için 0.76 ve Toplam Puan için 0.89 olarak bulunmuştur (akt: Beyazkürk, 2005).

### **ÖÖİÖ'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları**

ÖÖİÖ, Beyazkürk (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalarda öncelikle orijinali İngilizce olan ölçeğin uzmanlardan ve bir dilbilimciden oluşan grup tarafından Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Daha sonra farklı bir uzman grubu tarafından ölçeğin Türkçe'den İngilizce 'ye yeniden çevirisi yapılmış ve yapılan çeviriler karşılaştırılmıştır. Ölçeğin maddelerinin anlaşılır olup olmadığını değerlendirmek amacıyla bir grup uzmana, alanda çalışan ve alan dışından kişilere danışılmıştır. Bu çalışmaların ardından, ölçek son şekliyle, okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlere verilmiş ve sınıflarındaki her bir çocuk için ölçeği doldurmaları istenmiştir. Bu amaçla 40 öğretmen toplam 531 çocuk (4 yaş; 35'i kız, 48'i erkek, 5 yaş; 72'si kız 67'si erkek ve 6 yaş; 150'si kız, 158'i erkek) için ölçeği doldurmuştur. Elde edilen veriler, faktör analizi yoluyla ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Ölçeğin orijinal yapısının bu örnekleme'deki çocuk ve öğretmen grubu için de geçerli olup olmadığını belirlemek amacıyla, toplanan veriler üzerinde orijinal geçerlik çalışmasına uygun biçimde faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde ölçekte yer alan maddelerin temel olarak üç faktöre yüklendiği ve bu faktörlerin toplam varyansın %41.21'ini açıkladığı görülmüştür. 11 maddeden oluşan birinci faktör (Çatışma) toplam varyansın %17.47'sini, 10. maddeden oluşan ikinci faktör (Yakınlık) toplam varyansın %14.49'unu ve 7 maddeden oluşan üçüncü faktör (Bağımlılık) ise toplam varyansın %9.25'ini açıklamıştır. Ortaya çıkan faktör yapısının, orijinal faktör yapısıyla örtüştüğü belirtilmiştir (Beyazkürk, 2005).

ÖÖİÖ'nin test-tekrar test güvenirlik katsayılarını belirlemek amacıyla, geçerlik çalışmasının yürütüldüğü gruptan farklı bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Güvenirlik çalışması MEB'e bağlı anasınıflarına ve anaokullarına devam eden 5 yaşındaki (12'si kız, 12'si erkek) ve 6 yaşındaki (13'ü kız, 23'ü erkek) toplam 60 çocuk için 11 öğretmenden toplanan veriler üzerinde yürütülmüştür. Öğretmenlerden üç hafta arayla ölçekleri doldurmaları istenmiştir. İki ölçüm üzerinde yapılan Pearson korelasyon analizleri sonucunda ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayılarının

Çatışma alt ölçeği için 0.90, Yakınlık alt ölçeği için 0.82, Bağımlılık alt ölçeği için 0.55 ve Toplam Puan için 0.87 olduğu görülmüştür (Beyazkürk, 2005).

ÖÖİÖ'nin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla MEB'e bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 5 yaşındaki (20'si kız, 11'i erkek) ve 6 yaşındaki (15'i kız, 14'ü erkek) toplam 60 çocuk için 4 öğretmenden toplanan veriler üzerinde çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha katsayıları, Çatışma alt ölçeği için 0.84, Yakınlık alt ölçeği için 0.80, Bağımlılık alt ölçeği için 0.72 ve Toplam Puan için 0.86 olarak hesaplanmıştır (Beyazkürk, 2005).

Sonuç olarak, Beyazkürk (2005) tarafından yapılan Türkçe 'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, ÖÖİÖ'nin öğrenci-öğretmen ilişkisini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada toplam 209 çocuk için ÖÖİÖ kullanılarak toplanan veriler üzerinde ÖÖİÖ'nin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla toplam ÖÖİÖ puanı ve ÖÖİÖ alt ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir. Cronbach Alfa değerleri, Çatışma alt ölçeği için, 0.824, Yakınlık alt ölçeği için, 0.743, Bağımlılık Alt Ölçeği için 0.545 ve öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği toplam puan için, 0.635 olarak bulunmuştur. Alfa değerleri 0.40 ile 0.60 arasında ise ölçeğin güvenirliği düşük; 0.60 ile 0.80 arasında ise ölçeğin oldukça güvenilir ve 0.80 ile 1.00 arasında ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu belirtilmektedir (Kalaycı, 2010). Bu değerler göz önüne alındığında, Çatışma alt ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu, Yakınlık alt ölçekleri ve Toplam ÖİÖÖ Puanı ölçeklerinin ise oldukça güvenilirken, Bağımlılık alt ölçeğinin güvenirliğinin düşük olduğu görülmektedir. Çatışma alt ölçeğinde 11, Yakınlık alt ölçeğinde 10 ve Bağımlılık alt ölçeğinde 7 madde yer almıştır.

### **3.3.2. 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği**

Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen, 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)'dir. Ölçekte yer alan 62 madde için; Her Zaman Yapar (5), Çok Sık Yapar (4), Genellikle Yapar (3), Çok az Yapar (2), Hiçbir zaman yapmaz (1) şeklinde puanlanmaktadır. Alt boyutların yanı sıra, ölçeğin tümünden elde edilen toplam puan da değerlendirilebilmektedir. Alt ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar, madde sayısının 5 ile çarpımı ile 1 arasındadır. Ölçekten

alınabilecek en düşük puan, madde sayısı olan 62 iken, en yüksek puan 310 puandır. Ölçekten düşük puan almak sosyal becerilere yeterince sahip olunmadığını, yüksek puan almak ise sosyal becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekte ters puanlanan bir madde yoktur.

4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-SBDÖ Ölçeğinin alt faktörleri sırasıyla şu şekildedir:

**Kişiler Arası Beceriler (KB):** Bireyler arası karşılıklı etkileşimin sürdürülmesinde önemli olan kişiler arası beceriler boyutu 15 maddeden oluşmaktadır. Kişiler Arası alt ölçeğinin ham puanları 15 ile 75 arasında değişmektedir. Bu alt ölçekte *“Başkalarının duygularının farkına varır.”* ve *“Hata yaptığında özür diler”* gibi maddeler bulunmaktadır.

**Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDUSB):** Bireylerin sosyal etkileşim içerisinde hem kendilerinin hem de başkalarının kızgınlık davranışlarını kontrol etmelerine ve değişikliklere kolayca uyum sağlamalarına yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 11 maddeden oluşmaktadır. Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama alt ölçeğinin ham puanları 11 ile 55 arasında değişmektedir. Bu alt ölçekte *“Başkasının kızgınlığının farkına varır.”* ve *“Kızgınlığını uygun şekilde sözel olarak ifade eder.”* gibi maddeler bulunmaktadır.

**Akran Baskısı ile Basa Çıkma Becerileri (ABBÇB):** Bireylerin sosyal etkileşim içerisinde hem kendilerinin hem de başkalarının kızgınlık davranışlarını kontrol etmelerine ve değişikliklere kolayca uyum sağlamalarına yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 11 maddeden oluşmaktadır. Akran Baskısı ile Basa Çıkma alt ölçeğinin ham puanları 11 ile 55 arasında değişmektedir. Bu alt ölçekte *“Akran baskısına rağmen kendi düşüncelerini uygun şekilde savunur.”* ve *“Arkadaşlarının mantıklı olmayan düşüncelerini uygun şekilde reddeder.”* gibi maddeler bulunmaktadır.

**Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB):** Bireylerin sosyal davranışları üzerinde kendilerini kontrol etmelerine yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 4 maddeden oluşmaktadır. Kendini Kontrol Etme alt ölçeğinin ham puanları 4 ile 20

arasında değişmektedir. Bu alt ölçekte *“Baskı altında sakin kalır.”* ve *“Baskı altında kendini uzun süre kontrol etmeye devam eder.”* gibi maddeler bulunmaktadır.

**Sözel Açıklama Becerileri (SAB):** Bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturan bu boyut 7 maddeden oluşmaktadır. Sözel Açıklama alt ölçeğinin ham puanları 7 ile 35 arasında değişmektedir. Bu alt ölçekte *“Başkalarına kendini tanıtır.”* ve *“Başkalarına arkadaşlarını tanıtır.”* gibi maddeler bulunmaktadır.

**Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB):** Bireylerin karşılaşılabilecekleri çeşitli sonuçları kabul etmelerine yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 4 maddeden oluşmaktadır. Sonuçları Kabul Etme alt ölçeğinin ham puanları 4 ile 20 arasında değişmektedir. Bu alt ölçekte *“Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.”* ve *“Olumsuz sonuçlar karşısında kızmadan sonuçları kabul eder.”* gibi maddeler bulunmaktadır.

**Dinleme Becerileri (DB):** Bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturan becerilerden oluşan dinleme becerileri boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Dinleme alt ölçeğinin ham puanları 5 ile 25 arasında değişmektedir. Bu alt ölçekte *“Başkalarınca verilen sözel yönergeleri dinler.”* ve *“Başkalarınca verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.”* gibi maddeler bulunmaktadır.

**Amaç Oluşturma Becerileri (AOB):** Bireyin başkalarından bağımsız olarak bir amaç oluşturmalarını ve bu amaçları gerçekleştirmelerini sağlayan becerilerden oluşan bu boyut 3 maddeden oluşmaktadır. Amaç Oluşturma alt ölçeğinin ham puanları 3 ile 15 arasında değişmektedir. Bu alt ölçekte *“Bağımsız olarak kendine bir amaç oluşturur.”* ve *“Birbirini izleyen amaçlar oluşturur.”* gibi maddeler bulunmaktadır.

**Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB):** Bireylerin üstlendikleri görevleri yerine getirmelerine yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 3 maddeden oluşmaktadır. Görevleri Tamamlama alt ölçeğinin ham puanları 3 ile 15 arasında değişmektedir. Bu alt ölçekte *“Verilen görev ya da görevleri tamamlamak için*

*çalışır.” ve “Üstlendiği görev ya da görevleri zamanında bitirir.” gibi maddeler bulunmaktadır.*

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Avcıoğlu (2007) tarafından 4-6 yaş arasındaki 251 çocuktan elde edilen verilerin kapsam ve yapı geçerliğine bakılmak üzere araştırmacı tarafından test edilmiştir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini 52 öğretmen 251 çocuk için doldurmuştur. Kapsam geçerliliği ile ilgili çalışmada uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsamla ve ölçeğin genel özellikleriyle ilişkili olarak ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu anlamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin dokuz faktörde toplandığı gözlenmiştir.

Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre Cronbach Alfa değerleri şöyledir:

- 1.Faktör olan Kişiler Arası Becerileri için 0.95,
- 2.Faktör olan Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri için 0.94,
- 3. Faktör olan Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri için 0.92,
- 4. Faktör olan Kendini Kontrol Etme Becerileri için 0.91,
- 5. Faktör olan Sözel Açıklama Becerileri için 0.85,
- 6. Faktör olan Sonuçları Kabul Etme Becerileri için 0.95,
- 7. Faktör olan Dinleme Becerileri için 0.87,
- 8. Faktör olan Amaç Oluşturma Becerileri için 0.78
- 9. Faktör olan Görevleri Tamamlama Becerileri için 0.88’dir.

Ölçekten elde edilen sonuçların güvenilirliğini belirlemek amacıyla, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, iki yarı güvenilirliği ve test tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Toplam ölçek için, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.98, iki yarı güvenilirlik katsayısı 0.89 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.83 olarak bulunmuştur (Avcıoğlu, 2007). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin 4-6 yaş arasındaki çocukların sosyal beceri düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmek için kullanılabilmesi belirtilmektedir (Avcıoğlu, 2007).

Bu çalışmada toplam 209 çocuk için 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanan veriler üzerinde iç tutarlılığını belirlemek amacıyla toplam SBDÖ puanı ve SBDÖ alt ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri

incelenmiştir. Toplam Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği için ise 0.97 alfa değeri bulunmuştur. Alt ölçekler Cronbach Alfa değerleri için şöyledir;

- 1. Faktör olan Kişiler Arası Becerileri için 0.95,
- 2. Faktör olan Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri için 0.88,
- 3. Faktör olan Akran Baskısı ile Basa Çıkma Becerileri için 0.95,
- 4. Faktör olan Kendini Kontrol Etme Becerileri için 0.91,
- 5. Faktör olan Sözel Açıklama Becerileri için 0.88,
- 6. Faktör olan Sonuçları Kabul Etme Becerileri için 0.95,
- 7. Faktör olan Dinleme Becerileri için 0.67,
- 8. Faktör olan Amaç Oluşturma Becerileri için 0.63 ve
- 9. Faktör olan Görevleri Tamamlama Becerileri için 0.67'dir.

Bu değerler göz önüne alındığında, SBDÖ ölçeği ve SBDÖ alt ölçeklerinin oldukça güvenilir görülmektedir.

### **3.3.3. Öğretmen Demografik Bilgi Formu**

“EK-4 Öğretmen Demografik Bilgi Formu”, çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda; öğretmenin yaşı, öğretmenin çalışma yılı, öğretmenin sınıfında yardımcısının olma durumu, öğretmenin sınıfında stajyer olma durumu ve öğretmenin sınıfındaki çocuk sayısını belirleyici sorular yer almaktadır

### **3.3.4. Çocuk Demografik Bilgi Formu**

“EK-3 Çocuk Demografik Bilgi Formu” çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda; çocuğun yaşı (ay), çocuğun cinsiyeti, çocuğun okulda geçirdiği zaman, kardeş varlığı, anne eğitim durumu, anne mesleği, annenin aylık geliri, babanın eğitim durumu, babanın mesleği ve babanın aylık gelir durumu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. “Çocuk Demografik Bilgi Formu” öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırma kapsamında, Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra; araştırma ile ilgili veri toplama işlemleri 2013-2014 yılı bahar döneminde Nisan- Mayıs 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir (EK-8 Araştırma İzin Onayı). Araştırmacıdan kaynaklanan problemlerden ötürü verilerin toplanmasıyla analiz süreci arasındaki zaman açılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü 16 okul öncesi öğretmeni ile ilgili ölçme araçlarına ilişkin uygulamalar yapılmıştır. Uygulamaların yapılması için bahar döneminin seçilmesinin sebebi, öğretmenin çocuğu tanıyabilmesi için en az bir dönem çocukla birlikte çalışmış olması göz önünde bulundurulmuştur. Bunun için, öncelikle ilgili okullara gidip okul öncesi öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş, önceden hazırlanan ölçek formları teslim edilmiştir. Öğretmenlerden her bir çocuk için, “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini” ve “Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğini” ayrı ayrı doldurması istenmiştir. Öğretmenlere ilgili veri toplama araçlarını tamamlamaları için istenilen süre verilmiştir. Öğretmenlere çocukların araştırmaya katılabilmeleri konusunda velilerinden izin almaları gerektiğine dair onam formu verilmiştir. Öğretmenler araştırmaya katılan çocukların velilerine bu izin formlarını doldurmaları için vermişlerdir. Velilerinden izin alınan çocukların araştırmaya katılımı gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin toplanma sürecinde öğretmenlerin ihtiyaç duydukları zaman araştırmacıya ulaşabilecekleri bir iletişim numarası kendileri ile paylaşılmıştır. Bir ay sonrasında öğretmenlerle iletişime geçilerek doldurulmuş ölçekler toplanmıştır.

Çalışmanın verileri, Isparta il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki bağımsız anaokulu ile bünyesinde okul öncesi eğitim kurumu bulunan üç ilkokul ve bir mesleki ve teknik anadolu bünyesindeki uygulama anaokulu olmak üzere bu kurumlarda görev yapan öğretmenler tarafından doldurulan formlarla elde edilmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

“Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ)”, “4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)”, “Öğretmen Demografik Bilgi Formu”, “Çocuk

Demografik Bilgi Formu” aracılığıyla araştırmanın verileri toplandıktan sonra tüm veriler SPSS 20.0 paket programına aktarılmıştır. Araştırmanın amacı ve alt problemlerine uygun analizleri yapabilmek için verilerin normal dağılımına uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında ve  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirildi.

Verilerin analizinde; verileri betimsel olarak tanımlamamıza sağlayan frekans, yüzdeler ve ortalama gibi değerleri incelemek için “Tanımlayıcı İstatistikler” kullanılmıştır. Araştırmanın amacı ve alt problemlerini cevaplamak için ise “ Pearson Korelasyon Katsayısı”, Bağımsız Gruplarda t Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik analizler aşağıda özetlenmiştir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algıma biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin olup olmadığı ve varsa yönü “Pearson Korelasyon Katsayısı” ile belirlenmiştir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). İki ölçekten elde edilen veriler arasındaki ilişkiye bakıldığı için “Korelasyon Analizi” yapılmıştır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, kendini kontrol etme becerileri, sözel açıklama becerileri, amaç oluşturma becerileri, dinleme becerileri, görev tamamlama becerileri ve sonuçları kabul becerileri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirleyebilmek için “Pearson Korelasyon Testi” kullanılmıştır. İki ölçeğe ait alt ölçeklerden elde edilen veriler arasındaki ilişkiye bakıldığı için “Korelasyon Analizi” yapılmıştır.
- Çocuğa, anneye, babaya ve öğretmene ait bazı değişkenlere göre iki ölçekten elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına “ Bağımsız Gruplarda t Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” yapılarak bakılmıştır. Bağımsız iki gurup arasında anlamlı bir farklılık bulunup



bulunmadığını incelemek için “Bağımsız Gruplarda t Testi” , ikiden fazla bağımsız gruplar arasındaki anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek içinse “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır.

- Çocukların öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarını çocuğun cinsiyetine, okulda geçirdiği zamana ve kardeş varlığına göre karşılaştırabilmek için “Bağımsız Gruplarda t Testi”; çocukların yaşına göre karşılaştırabilmek için ise “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” ile analiz edilmiştir.
- Çocukların öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarını annenin eğitim durumuna, mesleğine ve aylık gelirine göre karşılaştırabilmek için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır.
- Çocukların öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarını babanın eğitim durumuna, mesleğine ve aylık gelirine göre karşılaştırabilmek için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır.
- Çocukların öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarını öğretmenlerin yaşına, çalışma yılına ve sınıfındaki çocuk sayısına göre karşılaştırabilmek için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)”; öğretmenin sınıfta yardımcısının olma durumuna, stajyerinin olma durumuna göre karşılaştırabilmek için ise “Bağımsız Gruplarda t Testi” yapılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri (Toplam ÖÖİÖ, Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık) ile Çocukların Sosyal Becerileri (Toplam SBDÖ) Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin (n=16) anaokuluna devam eden çocuklardan kendi grubundaki çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiye ait bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirleyebilmek için “Pearson Korelasyon Testi” yapılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasında manidar bir ilişki olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1 Öğrenci -Öğretmen İlişki Ölçeği ile Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. ÖÖİÖ- Çatışma	-				
2. ÖÖİÖ-Yakınlık	-0,420*	-			
3. ÖÖİÖ-Bağımlılık	0,189*	0,162*	-		
4. Toplam ÖÖİÖ	0,592*	0,391*	0,670*	-	
5. Toplam SBDÖ	-0,340*	0,567*	0,202*	0,186*	-

\*p<0.05

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere, çocukların Toplam ÖÖİÖ puan ortalaması ile Toplam SBDÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0.186$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre öğretmen-çocuk ilişkisi arttıkça, çocukların sosyal becerilerinin arttığı söylenebilir. Çocukların ÖÖİÖ-Çatışma alt ölçeği puan ortalamaları ile toplam sosyal beceri ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r= -0.340$ ,  $p<0.05$ ). Çocukla öğretmen arasındaki çatışma azaldıkça çocukların sosyal becerilerinin arttığı görülmüştür. Çocukların ÖÖİÖ-Yakınlık alt ölçeği puan ortalamaları ile toplam sosyal beceri ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0.567$ ,  $p<0.05$ ). Çocukla öğretmen arasındaki yakınlık arttıkça sosyal becerilerinin arttığı söylenebilir. Çocukların ÖÖİÖ-bağımlılık alt ölçeği puan ortalamaları ile toplam sosyal beceri puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0.202$ ,  $p<0.05$ ). Çocukların öğretmenlerine olan bağımlılığı arttıkça sosyal becerilerinin arttırdığı görülmüştür.

#### **4.2. İkinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri (Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık) ile Çocukların Kişiler Arası Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin ( $n=16$ ) anaokuluna devam eden çocuklardan kendi grubundaki çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların kişiler arası becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların kişiler arası becerileri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirleyebilmek için “Pearson Korelasyon Testi” yapılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların kişiler arası becerileri arasında manidar bir ilişki olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

*Tablo 4.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Kişiler Arası Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. ÖÖİÖ- Çatışma	-				
2. ÖÖİÖ-Yakınlık	-0,420*	-			
3. ÖÖİÖ-Bağımlılık	0,189*	0,162*	-		
4. Toplam ÖÖİÖ	0,592*	0,391*	0,670*	-	
5. SBDÖ-KB	-0,290*	0,549*	0,251*	0,235*	-

\*p<0.05

Tablo 4.2.'ye göre, ÖÖİÖ- Çatışma alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Kişiler arası beceriler alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r = -0.290$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre öğretmen çocuk arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça, çocukların kişiler arası beceriler puanlarının azaldığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Yakınlık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Kişiler arası beceriler alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r = 0.549$ ,  $p < 0.05$ ). Öğretmenin çocuk ile kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça, çocukların kişiler arası becerilerinin arttırdığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Bağımlılık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Kişiler arası beceriler alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r = 0.251$ ,  $p < 0.05$ ). Öğretmen çocuk arasındaki bağımlılık arttıkça çocukların kişiler arası becerilerinin arttığı görülmüştür. Toplam ÖÖİÖ puan ortalamaları ile SBDÖ- Kişiler arası beceriler alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r = 0.235$ ,  $p < 0.05$ ). Öğretmen çocuk arasındaki ilişki arttıkça çocukların sosyal becerileri artmaktadır.

#### 4.3. Üçüncü Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri (Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık) ile Çocukların Kızgınlık Davranışını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin (n=16) anaokuluna devam eden çocuklardan kendi grubundaki çocuklarla katıldıkları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirleyebilmek için “Pearson Korelasyon Testi” yapılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri arasında manidar bir ilişki olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

*Tablo 4.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. ÖÖİÖ- Çatışma	-				
2. ÖÖİÖ-Yakınlık	-0,420*	-			
3. ÖÖİÖ-Bağımlılık	0,189*	0,162*	-		
4. Toplam ÖÖİÖ	0,592*	0,391*	0,670*	-	
5. SBDÖ- KDKEDUSB	-0,355*	0,543*	0,134	0,131	-

\*p<0.05

Tablo 4.3’e göre, ÖÖİÖ- Çatışma alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri alt ölçeğinin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (r= -0.355, p<0.05). Buna göre öğretmen çocuk arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça çocukların kızgınlık davranışını kontrol etme ve

değişikliklere uyum sağlama becerilerinin azaldığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Yakınlık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r= 0.543$ ,  $p<0.05$ ). Öğretmenin çocuk ile kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça, çocukların kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerinin arttırdığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Bağımlılık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ( $r=0.134$ ,  $p>0.05$ ). Toplam ÖÖİÖ puan ortalamaları ile SBDÖ- Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ( $r=0.131$ ,  $p>0.05$ ).

#### **4.4. Dördüncü Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri (Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık) ile Çocukların Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin ( $n=16$ ) anaokuluna devam eden çocuklardan kendi grubundaki çocuklarla katıldıkları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların akran baskısı ile başa çıkma alt becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların akran baskısı ile başa çıkma alt becerileri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirleyebilmek için “Pearson Korelasyon Testi” yapılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların akran baskısı ile başa çıkma alt becerileri arasında manidar bir ilişki olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

*Tablo 4.4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. ÖÖİÖ- Çatışma	-				
2. ÖÖİÖ-Yakınlık	-0,420*	-			
3. ÖÖİÖ-Bağımlılık	0,189*	0,162*	-		
4. Toplam ÖÖİÖ	0,592*	0,391*	0,670*	-	
5. SBDÖ- ABBÇB	-0,286*	0,369*	0,070	0,045	-

\*p<0.05

Tablo 4.4'e göre, ÖÖİÖ- Çatışma alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- çocukların akran baskısı ile basa çıkma becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-0.286$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre öğretmen çocuk arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça çocukların akran baskısı ile basa çıkma becerilerinin azaldığı söylenebilir. ÖÖİÖ- Yakınlık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- çocukların akran baskısı ile basa çıkma becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=0.369$ ,  $p<0.05$ ). Öğretmenin çocuk ile kurduğu yakınlığa dayalı ilişkilerin çocukların akran baskısı ile basa çıkma becerilerini arttırdığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Bağımlılık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- çocukların akran baskısı ile basa çıkma becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ( $r=0.070$ ,  $p>0.05$ ). Toplam ÖÖİÖ puan ortalamaları ile SBDÖ- çocukların akran baskısı ile basa çıkma becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ( $r=0.045$ ,  $p>0.05$ ).

#### 4.5. Beşinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri (Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık) ile Çocukların Sözel Açıklama Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin (n=16) anaokuluna devam eden çocuklardan kendi grubundaki çocuklarla katıldıkları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sözel açıklama alt becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sözel açıklama alt becerileri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirleyebilmek için “Pearson Korelasyon Testi” yapılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sözel açıklama alt becerileri arasında manidar bir ilişki olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

*Tablo 4.5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Sözel Açıklama Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. ÖÖİÖ- Çatışma	-				
2. ÖÖİÖ-Yakınlık	-0,420*	-			
3. ÖÖİÖ-Bağımlılık	0,189*	0,162*	-		
4. Toplam ÖÖİÖ	0,592*	0,391*	0,670*	-	
5. SBDÖ- SAB	-0,150*	0,472**	0,272*	0,304*	-

\*p<0.05

Tablo 4.5’e göre, ÖÖİÖ- Çatışma alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- sözel açıklama becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r = -0.150$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre öğretmen çocuk arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça çocukların sözel açıklama becerilerinin azaldığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Yakınlık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- sözel açıklama becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r = 0.472$ ,  $p < 0.05$ ).



Öğretmenin çocuk ile kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça çocukların sözel açıklama becerilerinin arttığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Bağımlılık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- sözel açıklama becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=0.272$ ,  $p<0.05$ ). Öğretmen çocuk arasındaki bağımlılık arttıkça çocukların sözel açıklama becerilerinin arttığı söylenebilir. Toplam ÖÖİÖ puan ortalamaları ile SBDÖ- sözel açıklama becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=0.304$ ,  $p<0.05$ ). Öğretmen çocuk arasındaki ilişki arttıkça çocukların sözel açıklama becerilerinin arttığı söylenebilir.

#### **4.6. Altıncı Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri (Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık) ile Çocukların Kendini Kontrol Etme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin ( $n=16$ ) anaokuluna devam eden çocuklardan kendi grubundaki çocuklarla katıldıkları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların kendini kontrol etme alt becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların kendini kontrol etme alt becerileri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirleyebilmek için “Pearson Korelasyon Testi” yapılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların kendini kontrol etme alt becerileri arasında manidar bir ilişki olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

*Tablo 4.6 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Kendini Kontrol Etme Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. ÖÖİÖ- Çatışma	-				
2. ÖÖİÖ-Yakınlık	-0,420*	-			
3. ÖÖİÖ-Bağımlılık	0,189*	0,162*	-		
4. Toplam ÖÖİÖ	0,592*	0,391*	0,670*	-	
5. SBDÖ- KKEB	-0,342*	0,326*	0,205*	0,029	-

\*p<0.05

Tablo 4.6' e göre ÖÖİÖ- Çatışma alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Çocukların kendini kontrol etme becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r = -0.342$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre öğretmen çocuk arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça çocukların kendini kontrol etme becerilerinin azaldığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Yakınlık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Çocukların kendini kontrol etme becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r = 0.326$ ,  $p < 0.05$ ). Öğretmenin çocuk ile kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça çocukların kendini kontrol etme becerilerinin arttığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Bağımlılık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Çocukların kendini kontrol etme becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r = 0.205$ ,  $p < 0.05$ ). Öğretmen çocuk arasındaki bağımlılık ilişkisi arttıkça çocukların kendini kontrol etme becerilerinin arttığı söylenebilir. Toplam ÖÖİÖ puan ortalamaları ile SBDÖ- Çocukların kendini kontrol etme becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $r = 0.029$ ,  $p > 0.05$ ).

#### 4.7. Yedinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri (Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık) ile Çocukların Amaç Oluşturma Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin (n=16) anaokuluna devam eden çocuklardan kendi grubundaki çocuklarla katıldıkları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların amaç oluşturma alt becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların amaç oluşturma alt becerileri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirleyebilmek için “Pearson Korelasyon Testi” yapılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların amaç oluşturma alt becerileri arasında manidar bir ilişki olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

*Tablo 4.7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Amaç Oluşturma Alt Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. ÖÖİÖ- Çatışma	-				
2. ÖÖİÖ-Yakınlık	-0,420*	-			
3. ÖÖİÖ-Bağımlılık	0,189*	0,162*	-		
4. Toplam ÖÖİÖ	0,592*	0,391*	0,670*	-	
5. SBDÖ- AOB	-0,228*	0,461*	0,071	0,152*	-

\*p<0.05

Tablo 4.7’ye göre, ÖÖİÖ- Çatışma alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Amaç oluşturma becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r = -0.228$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre öğretmen çocuk arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça çocukların amaç oluşturma becerileri puanlarının azaldığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Yakınlık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Amaç oluşturma becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r = 0.461$ ,  $p < 0.05$ ). Öğretmenin çocuk ile kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça

çocukların amaç oluşturma becerilerinin arttığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Bağımlılık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Amaç oluşturma becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ( $r=0.071$ ,  $p>0.05$ ). Toplam ÖÖİÖ puan ortalamaları ile SBDÖ- Amaç oluşturma becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0.152$ ,  $p<0.05$ ). Öğretmen çocuk arasındaki ilişkiler arttıkça çocukların amaç oluşturma becerileri artmaktadır.

#### 4.8. Sekizinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri (Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık) ile Çocukların Dinleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerin ( $n=16$ ) anaokuluna devam eden çocuklardan kendi grubundaki çocuklarla katıldıkları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların dinleme alt becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların dinleme alt becerileri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirleyebilmek için “Pearson Korelasyon Testi” yapılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların dinleme alt becerileri arasında manidar bir ilişki olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

*Tablo 4.8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Dinleme Alt Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. ÖÖİÖ- Çatışma	-				
2. ÖÖİÖ-Yakınlık	-0,420*	-			
3. ÖÖİÖ-Bağımlılık	0,189*	0,162*	-		
4. Toplam ÖÖİÖ	0,592*	0,391*	0,670*	-	
5. SBDÖ- DB	-0,252*	0,401*	0,140*	0,122	-

\* $p<0.05$

Tablo 4.8'e göre, ÖÖİÖ- Çatışma alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Dinleme becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r = -0.252$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre öğretmen çocuk arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça çocukların dinleme becerilerinin azaldığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Yakınlık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Dinleme becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r = 0.401$ ,  $p < 0.05$ ). Öğretmenin çocuk ile kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça çocuğun dinleme becerilerinin arttığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Bağımlılık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Dinleme becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r = 0.140$ ,  $p < 0.05$ ). Öğretmen çocuk arasındaki bağımlılık ilişkisi arttıkça çocukların dinleme becerilerinin arttığı görülmüştür. Toplam ÖÖİÖ puan ortalamaları ile SBDÖ- Dinleme becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ( $r = 0.122$ ,  $p > 0.05$ ).

#### **4.9. Dokuzuncu Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri (Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık) ile Çocukların Görev Tamamlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerin ( $n=16$ ) anaokuluna devam eden çocuklardan kendi grubundaki çocuklarla katıldıkları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların görev tamamlama alt becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların görev tamamlama alt becerileri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirleyebilmek için "Pearson Korelasyon Testi" yapılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların görev tamamlama alt becerileri arasında manidar bir ilişki olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

*Tablo 4.9 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Görev Tamamlama Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. ÖÖİÖ- Çatışma	-				
2. ÖÖİÖ-Yakınlık	-0,420*	-			
3. ÖÖİÖ-Bağımlılık	0,189*	0,162*	-		
4. Toplam ÖÖİÖ	0,592*	0,391*	0,670*	-	
5. SBDÖ- GTB	-0,100	0,407*	0,105	0,231*	-

\*p<0.05

Tablo 4.9'a göre ÖÖİÖ- Çatışma alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Görev Tamamlama Becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ( $r=-0.100$ ,  $p>0.05$ ). ÖÖİÖ-Yakınlık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Görev Tamamlama Becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0.407$ ,  $p<0.05$ ). Buna göre öğretmenin çocuk ile kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça çocukların görev tamamlama becerilerini arttığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Bağımlılık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Görev Tamamlama Becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ( $r=0.105$ ,  $p>0.05$ ). Toplam ÖÖİÖ puan ortalamaları ile SBDÖ- Görev Tamamlama Becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0.231$ ,  $p<0.05$ ). Öğretmen çocuk arasındaki ilişki arttıkça çocukların görev tamamlama becerilerinin arttığı söylenebilir.

#### 4.10. Onuncu Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri (Çatışma, Yakınlık, Bağımlılık) ile Çocukların Görev Tamamlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerin (n=16) anaokuluna devam eden çocuklardan kendi grubundaki çocuklarla katıldıkları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sonuçları kabul etme alt becerileri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sonuçları kabul etme alt becerileri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirleyebilmek için “Pearson Korelasyon Testi” yapılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sonuçları kabul etme alt becerileri arasında manidar bir ilişki olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

*Tablo 4.10 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Sonuçları Kabul Etme Alt Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. ÖÖİÖ- Çatışma	-				
2. ÖÖİÖ-Yakınlık	-0,420*	-			
3. ÖÖİÖ-Bağımlılık	0,189*	0,162*	-		
4. Toplam ÖÖİÖ	0,592*	0,391*	0,670*	-	
5. SBDÖ- SKEB	-0,414*	0,368*	0,029	-0,073	-

\*p<0.05

Tablo 4.10’a göre, ÖÖİÖ- Çatışma alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Sonuçları kabul etme becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r = -0.414$ ,  $p < 0.05$ ). Buna göre öğretmen çocuk arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça çocukların sonuçları kabul etme becerileri puanlarının azaldığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Yakınlık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Sonuçları kabul etme becerileri alt ölçeği puan

ortalamları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0.368$ ,  $p<0.05$ ). Öğretmenin çocuk ile kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça çocukların sonuçları kabul etme becerilerinin arttığı söylenebilir. ÖÖİÖ-Bağımlılık alt ölçeği puan ortalamaları ile SBDÖ- Sonuçları kabul etme becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ( $r=0.029$ ,  $p>0.05$ ). Toplam ÖÖİÖ puan ortalamaları ile SBDÖ- Sonuçları kabul etme becerileri alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ( $r=-0.073$ ,  $p>0.05$ ).

#### 4.11. On Birinci Alt Problem Olan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Çocukların Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

Bu bölümde anaokuluna devam eden çocukların (N=209) öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarını çocuğun cinsiyetine, okulda geçirdiği zamana ve kardeş varlığına göre karşılaştırabilmek için “Bağımsız Gruplarda t Testi; çocukların yaşına göre karşılaştırabilmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi” yapılmıştır. Çocuklara ait demografik özellikler ile öğretmen çocuk ilişkisi ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeği puan ortalamalarının anlamlı fark olup olmadığı test sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

*Tablo 4.11 Çocukların SBDÖ ve ÖÖİÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının çocuğun demografik özelliklerine göre “Bağımsız Gruplarda t Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” Testi Sonuçları*

ÖÖİÖ-SBDÖ		Toplam ÖÖİÖ				Toplam SBDÖ			
		X	SS	Test	p	X	SS	Test	p
Çocuğun yaşı (ay)	36-48	73.73	11.25	F=5.249	0.006	201.88	46.86	F=0.258	0.773
	49-60	78.83	9.41			207.93	47.27		
	61-72	75.31	7.74			205.34	40.30		
Çocuğun cinsiyeti	Kız	77.01	9.18	t=0.986	0.325	211.78	45.17	t=2.091	0.038
	Erkek	75.73	9.57			199.05	42.60		
Çocuğun okulda geçirdiği zaman	Tam gün	77.73	9.99	t=1.615	0.108	198.13	44.89	t=-1.936	0.054
	Yarım gün	75.58	8.91			210.28	43.50		
Kardeş varlığı	Var	75.95	8.96	t=-1.110	0.268	205.56	45.28	t=-0.067	0.947
	Yok	77.54	10.31			206.02	42.14		

\*  $p<0.05$



Tablo 4.11'e göre çocukların yaşı ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $F=5.249$ ,  $p<0.05$ ). Yapılan Post-Hoc Tukey Testi sonuçlarına göre, 49-60 ay arasındaki çocukların öğretmenleriyle daha pozitif ilişkiler kurduğu söylenebilir. Çocukların yaşı ile Sosyal Beceri Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $F=0.258$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 4.11'e göre çocukların cinsiyeti ile Sosyal Beceri Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $t=2.091$ ,  $p<0.05$ ). Puan ortalamalarına göre kız çocuklarının sosyal becerileri erkek çocuklara göre daha yüksektir. Çocukların okulda geçirdiği zaman ile Sosyal Beceri Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $t=-1.936$ ,  $p>0.05$ ). Çocukların cinsiyeti ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t=0.986$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 4.11'e göre Çocukların okulda geçirdiği zaman ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $t=1.615$ ,  $p>0.05$ ). Çocukların kardeş varlığı ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t=-1.110$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 4.11'e göre Çocukların kardeş varlığı ile Sosyal Beceri Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t=-0.067$ ,  $p>0.05$ ).

Ayrıca çalışmaya katılan çocukların ( $N=209$ ) cinsiyet değişkenine göre çocukların "Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği" Yakınlık, Çatışma ve Bağımlılık alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanların arasındaki ilişki "Bağımsız Gruplarda t Testi" göre ele alınarak incelenmiş, ilgili bulgular Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12 Çocukların öğrenci-öğretmen ilişkisi alt faktörler puan ortalamalarının çocuğun cinsiyetine göre “Bağımsız Gruplarda t Testi” Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çatışma	Kız	109	20.74	7.17	207	3.093	0.002
	Erkek	100	23.84	7.30			
Yakınlık	Kız	109	43.16	5.82	207	3.760	0.000
	Erkek	100	40.06	6.08			
Bağımlılık	Kız	109	13.11	3.84	207	2.410	0.017
	Erkek	100	11.83	3.84			

\*p<0.05

Tablo 4.12’de yer alan sonuçlara göre, araştırmaya katılan çocukların öğretmenleri tarafından algılanan çatışma alt ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3.093$ ,  $p<0.05$ ). Öğretmenler tarafından algılanan çatışma alt ölçeğine puan ortalamalarına göre erkek çocukların öğretmenleriyle daha çok çatışmaya dayalı ilişki kurduğu söylenebilir.

Öğretmen tarafından algılanan yakınlık alt ölçeği ortalama puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3.760$ ,  $p<0.05$ ). Öğretmenler tarafından algılanan ilişkiyi algılama biçimi yakınlık alt ölçeğinin puan ortalamalarına göre kız çocukların öğretmenleriyle daha çok yakınlığa dayalı ilişki kurduğu söylenebilir.

Öğretmen tarafından bağımlılık alt ölçeği ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2.410$ ,  $p<0.05$ ). Öğretmenler tarafından algılanan ilişkiyi algılama biçimi bağımlılık alt ölçeği puan ortalamalarına göre kız çocuklar öğretmenleriyle daha çok bağımlılığa dayalı ilişki kurduğu söylenebilir.

#### 4.12. On İkinci Alt Problem Olan Annelerin Demografik Özelliklerine Göre Çocukların Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

Bu bölümde anaokuluna devam eden çocukların ( $N=209$ ) öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarını annenin eğitim durumuna, mesleğine ve aylık gelirin e göre karşılaştırabilmek için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” yapılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların annelerine ait demografik özelliklere göre çocukların öğretmen çocuk ilişkisi ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı Tablo 4.13’teki “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” sonuçlarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 4.13 Çocukların SBDÖ ve ÖÖİÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının annenin demografik özelliklerine göre “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” Sonuçları

ÖÖİÖ-SBDÖ			Toplam ÖÖİÖ				Toplam SBDÖ			
			X	SS	Test	p	X	SS	Test	p
Anne eğitimi durumu	eğitim	İlköğretim	74.85	8.97	F=1.008	0.405	207.56	46.29	F=0.210	0.933
		Lise	76.44	10.70			203.37	43.13		
		Ön lisans	76.35	6.69			211.30	39.07		
		Lisans	78.63	8.51			205.00	47.31		
		Yüksek lisans	76.75	7.23			197.25	51.03		
Anne mesleği	Çalışmıyor	Çalışmıyor	75.59	8.90	F=1.794	0.149	206.01	42.47	F=1.604	0.189
		İşçi	77.93	8.72			227.21	51.58		
		Memur	78.52	8.72			203.34	42.92		
		Serbest meslek	73.94	13.71			193.41	53.00		
Annenin aylık geliri	500 TL ve altı	500 TL ve altı	75.29	9.04	F=2.057	0.088	207.02	42.25	F=0.362	0.835
		501-1000 TL	80.61	9.09			200.33	44.41		
		1001-1500 TL	77.00	13.16			215.55	57.23		
		1501-2000 TL	75.66	9.01			205.48	42.72		
		2001-2500 TL	79.22	8.95			199.37	51.37		

\* p<0.05

Tablo 4.13’e göre çocukların anne eğitim durumu ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (F=1.008, p>0.05). Çocukların anne mesleği ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (F=1.794, p>0.05). Çocukların annesinin aylık geliri ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (F=2.057, p>0.05).

Tablo 4.13’e göre çocukların anne eğitim durumu ile Sosyal Beceri Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (F=0.210, p>0.05). Çocukların anne mesleği ile Sosyal Beceri Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (F=1.604, p>0.05). Çocukların annesinin aylık geliri ile Sosyal Beceri Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (F=0.362, p>0.05).

#### 4.13. On Üçüncü Alt Problem Olan Babaların Demografik Özelliklerine Göre Çocukların Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

Bu bölümde anaokuluna devam eden çocukların (N=209) öğrenci-öğretmen ilişkisi ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puan

ortalamalarını babanın eğitim durumuna, mesleğine ve aylık gelirine göre karşılaştırabilmek için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” yapılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların babalarına ait demografik özelliklere göre öğretmen çocuk ilişkisi ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı Tablo 4.14’deki “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” sonuçlarına göre değerlendirilmiştir.

*Tablo 4.14 Çocukların SBDÖ ve ÖÖİÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının babanın demografik özelliklerine göre “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” Testi Sonuçları*

ÖÖİÖ-SBDÖ			Toplam ÖÖİÖ				Toplam SBDÖ			
			X	SS	Test	p	X	SS	Test	p
Babanın eğitim durumu	eğitim	İlköğretim	75.72	8.87	F=0.304	0.910	207.17	45.39	F=1.052	0.388
		Lise	76.16	10.37			206.67	42.81		
		Ön lisans	78.88	6.65			200.00	38.54		
		Lisans	76.64	9.28			204.47	47.21		
		Yüksek lisans	77.67	4.93			176.33	35.91		
		Doktora	76.00	-			289.00	-		
Babanın mesleği	mesleği	İşçi	76.25	9.29	F=0.496	0.686	212.88	48.71	F=1.705	0.167
		Emekli	84.00	-			155.00	-		
		Memur	75.74	8.13			198.61	42.60		
		Serbest meslek	77.18	10.76			206.89	40.44		
Babanın aylık gelir durumu	aylık gelir	501-1000 TL	79.67	8.33	F=1.024	0.411	177.67	36.14	F=1.983	0.070
		1001-1500 TL	76.46	10.21			223.73	46.53		
		1501-2000 TL	77.93	10.09			205.65	46.07		
		2001-2500 TL	74.94	8.58			201.31	41.59		
		2501-3000 TL	77.22	9.77			207.14	43.73		
		3001 ve üzeri TL	77.15	5.49			198.23	42.51		

\*  $p < 0.05$

Tablo 4.14’e göre çocukların babasının eğitim durumu ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $F=0.304$ ,  $p > 0.05$ ). Çocukların babasının mesleği ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $F=0.496$ ,  $p > 0.05$ ). Çocukların babasının aylık gelir durumu ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $F=1.024$ ,  $p > 0.05$ ).

Tablo 4.14’e göre çocukların babasının eğitim durumu ile Sosyal Beceri Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $F=1.052$ ,  $p > 0.05$ ). Çocukların babasının mesleği ile Sosyal Beceri Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $F=1.705$ ,  $p > 0.05$ ). Çocukların babasının aylık gelir durumu ile Sosyal

Beceri Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (F=1.983, p>0.05).

#### 4.14. On Dördüncü Alt Problem Olan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Çocukların Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

Bu bölümde anaokuluna devam eden çocukların (N=209) öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarını öğretmenlerin yaşına, çalışma yılına ve sınıfındaki çocuk sayısına göre karşılaştırabilmek için “Varyans Analizi”; öğretmenin sınıfta yardımcısının ve stajyerinin olma durumuna göre karşılaştırabilmek için ise “Bağımsız Gruplarda t Testi” yapılmıştır. Öğretmene ait demografik özellikler ile öğretmen çocuk ilişkisi ölçeği ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeği puan ortalamalarının anlamlı fark olup olmadığı test sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15 Çocukların SBDÖ ve ÖÖİÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının öğretmenin demografik özelliklerine göre “Bağımsız Gruplarda t Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” Testi Sonuçları

ÖÖİÖ-SBDÖ		Toplam ÖÖİÖ				Toplam SBDÖ			
		X	SS	Test	p	X	SS	Test	p
Öğretmenin yaşı	26-33	75.36	9.64	F=1.395	0.250	201.50	44.72	F=0.950	0.389
	34-41	77.95	9.01			209.37	46.53		
	42 yaş ve üzeri	77.11	9.05			210.29	42.15		
Öğretmenin çalışma yılı	1-5 yıl	75.74	9.70	F=3.949	0.021	200.08	46.46	F=5.626	0.004
	6-10 yıl	72.83	9.52			230.07	43.61		
	11 yıl ve üzeri	78.01	8.75			202.84	40.61		
Öğretmenin sınıfta yardımcısının olma durumu	Var	77.09	10.64	t=0.839	0.403	204.36	48.66	t=-0.340	0.734
	Yok	75.97	8.50			206.51	41.57		
Öğretmenin sınıfında stajyerin olma durumu	Var	74.19	9.36	t=-3.633	0.000	204.80	45.81	t=-0.300	0.764
	Yok	78.76	8.82			206.64	42.87		
Öğretmenin sınıfındaki öğrenci sayısı	11-15	75.98	9.38	F=5.981	0.003	221.32	43.99	F=10.091	0.000
	16-20	78.67	9.90			194.24	49.84		
	21 ve üzeri	72.65	6.68			195.15	10.55		

\* p<0.05

Tablo 4.15’e göre, öğretmenin yaşı ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur

( $F=1.395$ ,  $p>0.05$ ). Öğretmenin çalışma yılı ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $F=3.949$ ,  $p<0.05$ ). Yapılan Post-Hoc Tukey Testi sonuçlarına göre, çalışma yılı 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisinin daha iyi olduğu söylenebilir. Öğretmenin sınıfta yardımcısının olma durumu ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $t=0.839$ ,  $p>0.05$ ). Öğretmenin sınıfında stajyerin olma durumu ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $t=-3.633$ ,  $p<0.05$ ). Yapılan Post-Hoc Tukey Testi sonuçlarına göre, sınıfında stajyeri olmayan öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisinin daha iyi olduğu söylenebilir. Öğretmenin sınıfındaki çocuk sayısı ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $F=5.981$ ,  $p<0.05$ ). Yapılan Post-Hoc Tukey Testi sonuçlarına göre, sınıfındaki çocuk sayısı 16-20 arasında olan öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15'e göre, öğretmenin yaşı ile Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $F=0.950$ ,  $p>0.05$ ). Öğretmenin çalışma yılı ile Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $F=5.626$ ,  $p<0.05$ ). Yapılan Post-Hoc Tukey Testi sonuçlarına göre, çalışma yılı 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin eğitim verdiği sınıftaki çocukların sosyal becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Öğretmenin sınıfta yardımcısının olma durumu ile Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $t=-0.340$ ,  $p>0.05$ ). Öğretmenin sınıfında stajyerin olma durumu ile Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t=-0.300$ ,  $p>0.05$ ). Öğretmenin sınıfındaki çocuk sayısı ile Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $F=10.091$ ,  $p<0.05$ ). Yapılan Post-Hoc Tukey Testi sonuçlarına göre, sınıftaki çocuk sayısı 11-15 arasında olan çocukların sosyal becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Isparta il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 6 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada tek tek çocuk ve öğretmenlerin seçilmesi yerine okulların oluşturduğu kümelerden rastgele yöntemle Isparta il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız iki anaokulu ile bünyesinde okul öncesi eğitim kurumu bulunan üç ilkokul ve bir mesleki ve teknik anadolu lisesi bünyesindeki uygulama anaokulu olmak üzere toplam 6 okul öncesi eğitim kurumu seçilmiştir. Araştırma bu okullara devam eden, 36-48 aylık (41 çocuk), 49-60 aylık (83 çocuk), 61-72 aylık (85 çocuk) çocuklardan toplam 209 çocuk (109'u kız ve 100'ü erkek) ve 16 gönüllü okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerilerini nasıl değerlendirdikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından dolayı çalışma ilişkiyel tarama modelindedir.

Araştırmanın verilerinin analizinde “Tanımlayıcı İstatistikler”, “Korelasyon Testi”, Bağımsız Gruplarda t Testi” ve “Varyans Analizleri” kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda araştırma bulgularının tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuç ve Tartışma

Çocukların sosyal becerilerini geliştirmede çocuk-öğretmen ilişkisinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Pianta, 1999). Öğretmenlerin güvensiz bağlanma ilişkisi yaşadığı çocuklara karşı mesafeli ve sert davrandıkları, güvenli bağlanma ilişkisi yaşadıkları çocuklara karşı ise yumuşak, yakın, duyarlı ve ilgili davrandıkları ve bu durumun çocukların sosyal becerilerini etkilediği belirtilmektedir (Howes ve

Hamilton, 1992). Okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve bazı değişkenlere göre değerlendirilen bu araştırmanın bulguları literatür eşliğinde bu bölümde tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, çocukla öğretmen arasındaki ilişki arttıkça, çocukların sosyal becerilerinin arttığı bulunmuştur (Tablo 4.1). Benzer şekilde Blacher ve diğerleri (2009) ve Eisenhower ve diğerleri (2007) özel gereksinimi olan çocuklarla yaptıkları çalışmalarda, özel gereksinimi olan çocukların çocuk-öğretmen ilişkisinin çocukların problem davranışlarını ve sosyal becerilerini etkilediğini belirtmektedir. Buyse ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada; sınıf içinde problem davranışlar sergileyen ya da gelişimsel olarak risk altında olan çocukların, öğretmenleriyle daha çatışmalı ve yakınlık içermeyen ilişkiler kurdukları saptanmıştır.

Myers ve Pianta (2008) ise, erken çocukluk döneminde güvenli bir sınıf ortamında öğretmeniyle olumlu ilişki yaşayan çocukların, okula uyumlarının akranlarına göre kolay olduğunu ve oyun-çalışma becerilerinin daha fazla geliştiğini belirtmektedir. Howes ve diğerleri (1994a) öğretmenleri ile olumlu ilişki yaşayan çocukların okuldan daha çok hoşlandığını ve akranları ile daha iyi geçindiklerini bulmuştur. Howes (2000) tarafından uzun süreli yapılan çalışmada, okul öncesi dönemde uygun (sosyal-duygusal) sınıf ortamı sağlanan ve öğretmeniyle olumlu ilişki kuran çocukların sekizinci sınıfa geldiklerinde olumlu yetişkin ve akran ilişkilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca olumlu çocuk-öğretmen ilişkisinin, çocukların sınıf etkinliklerine katılmasında, etkinlikleri tamamlamasında, kendisini sınıfta güvende hissetmesinde ve akranları ile olumlu ilişkiler kurmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Leitao ve Waugh, 2007; Myers ve Pianta, 2008). Araştırma bulgusu literatürle benzerlik göstermektedir.

Araştırmada çocukla öğretmen arasındaki çatışma azaldıkça, çocukların sosyal becerilerinin arttığı görülmüştür (Tablo 4.1). Pianta (1999) tarafından yapılan çalışmada, çocuğun öğretmenle arasında güvene dayalı kurulan ilişkinin, çocuğun yüksek düzeyde destek algılamasına, duygu ve düşüncelerini düzenlemesine, kendisi, akranları ve öğretmeniyle olan sosyal ilişkilerinin olumlu yönde değişmesine neden



olduğu belirtilmektedir. Murray ve Malmgren (2005) ise, destekleyici öğretmen-çocuk ilişkisinin okula ilişkin çalışmalara olumlu etkisinin olduğunu belirlemişlerdir.

Berry ve O'Conner (2010) çalışmalarında çocuk-öğretmen arasındaki olumlu etkileşimlerin, çocukların olumsuz davranışlarını değiştirip zamanla yeni sosyal değişim modeli oluşturmaya yardımcı olduğunu ve aynı zamanda sınıf içinde çocuklara yeni beceriler kazandırılmasını desteklediğini bulmuşlardır. Bu bağlamda çatışmadan uzak yakınlığa dayalı çocuk-öğretmen ilişkisinin kurulduğu ortamlarda çocukların sosyal becerilerini geliştirecek bir ortamında oluştuğu söylenebilir.

Araştırmada çocukla öğretmen arasındaki yakınlık arttıkça, çocuğun sosyal becerilerinin arttığı bulunmuştur (Tablo 4.1). Benzer şekilde Demirkaya (2013) yakınlığa dayalı çocuk-öğretmen ilişkisinin çocukların sosyal becerilerini arttırdığını bulmuştur. Buyse ve diğerleri (2008) öğretmeniyle yakınlığa dayalı ilişkisi olmayan çocukların sınıf içinde problem davranışlar sergileyen ya da gelişimsel olarak risk altında olan çocuklar olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada çocukların öğretmenlerine olan bağımlılığı arttıkça sosyal becerilerinin arttığı görülmüştür (Tablo 4.1). Ancak Birch ve Ladd'in (1997) araştırmasında bağımlılığa dayalı çocuk öğretmen ilişkisinin çocuğun düşük sosyal beceri göstermesiyle bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan Beyazkürk ve Kesner (2005) yaptıkları çalışmada, Türk çocuklarının bağımlılık ilişkisinin yüksek çıkmasını ve öğretmenler tarafından bu durumun olumlu algılanmasını, Türk aile yapısının kolektif yapısına dayandırmıştır. Bu çalışmada, bağımlılığa dayalı çocuk-öğretmen ilişkisinin sosyal becerileri arttırmasının sebebi, Türk öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları bağımlılığa dayalı ilişkiyi olumlu görmelerine bağlanmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, çocukla öğretmen arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça çocukların kişiler arası becerilerinin azaldığı bulunmuştur (Tablo 4.2). Baker (2006) yaptığı boylamsal çalışmada çatışmalı çocuk-öğretmen ilişkisinin okul ortamındaki ilişkileri olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmada öğretmenin çocukla kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça çocukların kişiler arası becerilerinin arttığı bulunmuştur (Tablo 4.2). Sosyal-duygusal sınıf ortamının, öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliğinin ve çocukların davranışsal problemlerinin çocukların kişiler arası ilişkilerini etkileyen

beceriler olduğu belirtilmektedir (Ogelman, Seçer, Alabay ve Uçar, 2012). Pianta ve diğerleri (1995) ise, yakınlığa dayalı ocuk retmen ilişkisinde daha az iletişim problemleri olduğunu belirtmektedir. retmenlerin ocukla ilgili algılarının olumlu olması, çocuğun performansının daha yüksek olmasını sağlamaktadır (Schappe, 2005). Baker (2006) yaptığı boylamsal çalışmada, yakınlığa dayalı ocuk-retmen ilişkisinin çocuğun ders çalışma alışkanlıklarını, sosyal becerisini ve okuma başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmada ocuk retmen arasındaki bağımlılık arttıa çocukların kişiler arası becerilerinin arttığı görülmüştür (Tablo 4.2). Türk ve Amerikan retmenlerin ocuk-retmen ilişkisini karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmada, Türk retmenlerin Amerikan retmenlerine göre çocuklar ile daha yakın, daha bağımlı ve daha az çatışmalı ilişki kurdukları bulunmuştur (Beyazkürk ve Kesner 2005). Ayrıca yakınlık ve bağımlılığa dayalı ocuk –retmen ilişkisinde çocukların çatışma davranışlarında azalma olabileceği ve yakınlık içeren davranışlar bağımlılık davranışı ile paralel bir yapı oluşturduğu için retmenlerin değerlendirme yaparken gerekli hassasiyeti göstermelerinin önemli olduğu belirtilmektedir (Tok, 2011). Türk retmenler bağımlılığa dayalı ilişki kurdukları çocukların sosyal becerilerini değerlendirirken, çocukla çatışma yaşamadıkları için çocukların sosyal becerilerini daha iyi olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Araştırmanın nc alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, ocuk-retmen arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıa çocukların kızgınlık davranışını kontrol etme ve değerliklere uyum sağlama becerilerinin azaldığı, üretmenin çocukla kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıa çocukların kızgınlık davranışını kontrol etme ve değerliklere uyum sağlama becerilerinin arttığı bulunurken bağımlılığa dayalı ilişkinin ise etkilenmediği bulunmuştur (Tablo 4.3). Ahnert ve diğerleri (2012) retmeniyle çatışmaya dayalı ilişki kuran çocukların stresle baş etmede zorlandıklarını ve yakınlığa dayalı ilişki kuran çocukların ise stresle baş etmede daha başarılı oldukları belirtmiştir. retmenle çatışmaya dayalı ilişkisi olan çocuğun kızgın davranışlarını kontrol edemediği ve değerliklere uyum sağlayamadığı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, çocukla retmen arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıa çocukların akran baskısı ile başa

çıkma becerilerinin azaldığı belirlenmiştir (Tablo 4.4). Benzer şekilde Demirkaya (2013), özel gereksinimi olan çocukların öğretmeniyle kurduğu çatışmaya dayalı ilişkinin problem davranışları arttırdığını bulmuştur. Birch ve Ladd (1997), yaptıkları araştırmada çatışmaya dayalı çocuk öğretmen ilişkisinin, çocuğun sınıf içinde kendini yönetme ve iş birliğini olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Pianta ve diğerleri (1995) ise, çocuk öğretmen arasındaki negatif ilişkinin çocukların sınıf tarafından dışlanma sebeplerinden birisi olduğunu bulmuştur. Araştırmada öğretmenin çocukla kurduğu yakınlığa dayalı ilişkilerin çocukların akran baskısı ile başa çıkma becerilerini arttırdığı belirlenmiştir (Tablo 4.4). Bu bulgu Pianta ve diğerleri (1995) tarafından yapılan çalışmada yakınlığa dayalı çocuk-öğretmen ilişkisinde çocukların akran sosyalliği gibi olumlu sosyal becerileri etkilediğiyle örtüşmektedir. Howes (2000) yaptığı boylamsal çalışmada ise, çocukların akranlarıyla kurdukları sosyal yeterliliğin okul öncesi sınıfının sosyal-duygusal ortamı, çocuk ve öğretmen ilişkilerinin niteliğiyle bağlantılı olduğunu bulmuştur.

Araştırmada öğretmenin çocukla kurduğu bağımlılığa dayalı ilişkinin çocukların akran baskısı ile başa çıkma becerilerini etkilemediği bulunmuştur (Tablo 4.4). Hughes ve Kwok (2006) öğretmen ve öğrenci ilişkisinin niteliğinin akran kabulüne aracılık ettiğini ve çocukların akranları tarafından kabulünü etkilediğini belirlemiştir. Robertson ve diğerleri (2003) çocuk-öğretmen ilişkisi niteliğinin öğrencinin akranları arasındaki statüsüyle ilişkili olduğunu, öğretmeni ile olumlu ilişki yaşayan çocuğun akranlarıyla daha olumlu sosyal etkileşimde olduğunu bulmuştur. Bu bulgulara göre öğretmeniyle çatışmasız yakınlığa dayalı ilişki içinde olan çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdiği ve akran baskısıyla başa çıkabilmesi sonucunda daha kolay sosyalleşebildiği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, çocukların öğretmenle arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça çocukların sözel açıklama becerilerinin azaldığı, çocukların öğretmenle kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça sözel açıklama becerilerinin arttığı ve çocuk öğretmen arasındaki bağımlılık arttıkça çocukların sözel açıklama becerilerinin arttığı bulunmuştur (Tablo 4.5). Çocukların sözel açıklama becerilerinin öğretmeniyle yaşadığı çatışmadan olumsuz etkilendiği, yakınlığa ve bağımlılığa dayalı ilişkiden ise olumlu etkilendiği düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, çocuk öğretmen arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça çocukların kendini kontrol etme becerilerinin azaldığı, öğretmenin çocuk ile kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça çocukların kendini kontrol etme becerilerinin arttığı ve öğretmen çocuk arasındaki bağımlılık ilişkisi arttıkça çocukların kendini kontrol etme becerilerinin arttığı bulunmuştur (Tablo 4.6). Bu araştırmanın bulgusuna göre, çocukların kendini kontrol etme becerilerinin, öğretmeniyle yaşadığı çatışmadan olumsuz etkilendiği, yakınlığa ve bağımlılığa dayalı ilişkiden ise olumlu etkilendiği söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, çocuk öğretmen arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça çocukların amaç oluşturma becerilerinin azaldığı, öğretmenin çocukla kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça çocukların amaç oluşturma becerilerinin arttığı ve öğretmenin çocukla kurduğu bağımlılığa dayalı ilişkilerin amaç oluşturma becerilerini etkilemediği belirlenmiştir (Tablo 4.7). Olumlu çocuk-öğretmen ilişkilerinin, çocuğun başarısını arttırdığı, olumsuz çocuk-öğretmen ilişkilerinin ise çocuğun başarısına engel olduğu ve kişisel problemlere neden olduğu belirlenmiştir (Helker ve diğerleri, 2007). Araştırmada, çocukların amaç oluşturmada çatışmanın olumsuz, yakınlığın olumlu yönde etki etmesine rağmen bağımlılığın amaç oluşturma becerisini etkilememesinde, bağımlı çocukların kendi kararlarını almada zorluk yaşadıkları ve öğretmenlerinin kararlarına uydukları düşünülmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, çocuk öğretmen arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça çocukların dinleme becerilerinin de azaldığı, öğretmenin çocuk ile kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça çocukların dinleme becerilerinin de arttığı ve öğretmen çocuk arasındaki bağımlılık ilişkisi arttıkça çocukların dinleme becerilerini de arttığı bulunmuştur (Tablo 4.8). Helker ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmada çocuk-öğretmen ilişkisinin niteliğinin çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini, akademik başarısını ve sınıftaki durumunu etkilediğini belirlemiştir. Araştırma bulgusu çocukların dinleme becerilerini öğretmeniyle yaşadığı çatışmanın olumsuz etkilediğini ve çocuğun öğretmeniyle olan yakınlığının ve bağımlılığının olumlu etkilediğini göstermiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, çocukla öğretmenin yakınlığa dayalı kurduğu ilişkiler arttıkça çocukların görev tamamlama

becerileri artarken, çocuğun öğretmenle yaşadığı çatışma ve bağımlılığın görev tamamlama becerilerini etkilemediği belirlenmiştir (Tablo 4.9). Murray ve Malmgren (2005) yaptıkları çalışmada, destekleyici öğretmen çocuk ilişkisinin okula ilişkin çalışmalara olumlu etki ettiğini bulmuştur. Araştırmanın bu sonucu öğretmeniyle yakınlığa dayalı ilişki kuran çocukların öğretmenleri tarafından olumlu yönde desteklenmesi neticesinde görev tamamlama becerileri kazandığını göstermiştir.

Araştırmanın onuncu alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, çocukla öğretmen arasındaki çatışmaya dayalı ilişki arttıkça çocukların sonuçları kabul etme becerilerinin azaldığı, öğretmenin çocukla kurduğu yakınlığa dayalı ilişkiler arttıkça çocukların sonuçları kabul etme becerilerinin arttığı ve öğretmenin çocukla kurduğu bağımlılığa dayalı ilişkilerin çocukların sonuçları kabul etme becerilerini etkilemediği bulunmuştur (Tablo 4.10). Çocukların sonuçları kabul etme becerilerini öğretmenle kurulan çatışmaya dayalı ilişkinin olumsuz etkilediği ve yakınlığa dayalı ilişkinin olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın on birinci alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, çocukların yaşının çocuk öğretmen ilişkisini etkilediği ve 49-60 ay arasındaki çocukların öğretmenleriyle ilişkisinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların cinsiyeti, okulda geçirdiği zaman ve kardeş varlığı durumunun çocuk öğretmen ilişkisini etkilemediği belirlenmiştir (Tablo 4.11). Bu çalışmanın bulgularının aksine yapılan bazı çalışmalarda çocukların cinsiyetinin çocuk-öğretmen ilişkisini etkilediği belirlenmiştir (Koepke ve Harkins, 2008; Gregoriadis ve Tsigilis, 2007; Arbeau ve diğerleri, 2010; Verschueren ve diğerleri, 2012). Bu çalışmanın bulgularına göre, erkek çocukların öğretmenleriyle çatışmaya dayalı ilişkiler kurarken, kız çocuklarının daha çok yakınlığa ve bağımlılığa dayalı ilişkiler kurduğu belirlenmiştir (Tablo 4.12). Arbeau ve diğerleri (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kız çocuklarıyla daha yakın ilişkiler kurduğu, erkek çocukların ise; kızlara göre daha çatışmalı ilişkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi, kız çocukların öğretmenleriyle daha çok etkileşim içinde olmaları ve erkek çocuklara kıyasla daha işbirlikçi ve olumlu etkileşimler kurmalarına dayandırılmaktadır (Colwell ve Lindsey, 2003; Sullivan ve diğerleri, 2008). Benzer sonuçlar, Verschueren ve diğerleri (2012) yaptığı araştırmada, kız çocukların öğretmenle kurduğu pozitif ilişki ortalama puanları erkeklerden daha yüksek olduğunu

belirtmesiyle desteklenmektedir. Tok (2011)'in çalışmasında ise, öğretmenin çocuk ile kurduğu ilişkiyi algılama biçiminin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucunu bulmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre, kız çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerde erkeklerden daha fazla yakınlık içeren davranışlar sergiledikleri düşünülmektedir. Araştırmada çocukların cinsiyetinin sosyal becerileri nasıl etkilediği ve kız çocukların sosyal becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların yaşı, okulda geçirdiği zaman, kardeş varlığı durumunun sosyal becerilerini etkilemediği bulunmuştur (Tablo 4.11). Keçecioğlu (2015) kardeş sayısının çocukların sosyal becerilerini etkilemediğini belirlemiştir. Keçecioğlu (2015) ise, kardeş sayılarına göre çocuğun sosyal becerilerinin farklılık göstermediğini, çocuğun okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Araştırmanın on ikinci alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, annenin eğitim durumu, anne mesleği ve annenin aylık gelir durumunun çocuk öğretmen ilişkisini etkilemediği belirlenmiştir (Tablo 4.13). Yapılan araştırmalarda anne eğitim düzeyi ile çocuk öğretmen ilişkisi arasında bir ilişki bulunmamıştır (Blacher ve diğerleri, 2009; Hamre ve Pianta, 2005; Pianta ve diğerleri, 1997). Araştırmada annenin eğitim durumu, annenin mesleği, annenin aylık geliri durumunun sosyal becerilerini etkilemediği bulunmuştur (Tablo 4.13). Keçecioğlu (2015) ise, annelerinin yaşına, annenin eğitim durumuna ve ailenin gelir düzeyine göre çocuğun sosyal becerilerinin farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Araştırmanın on üçüncü alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, babanın mesleği ve babanın aylık gelir durumunun çocuk öğretmen ilişkisini etkilemediği belirlenmiştir (Tablo 4.14). Blacher ve diğerleri (2009) yaptıkları araştırmada, anne ve babanın eğitim düzeyi ve gelirinin çocuk-öğretmen ilişkisi üzerinde bir etkisi olmadığını bulmuştur. Araştırmada babanın eğitim durumu, babanın mesleği ve babanın aylık gelir durumunun sosyal becerilerini etkilemediği bulunmuştur (Tablo 4.14). Gözcü Binbir (2018) yaptığı araştırmada, baba öğrenim durumunun sosyal beceriler üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını bulmuştur. Tunçeli (2012) ailenin iş, yaş ve eğitim durumunun çocukların sosyal becerileri ve okul olgunlukları üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Keçecioğlu (2015) ise, babanın eğitim

durumuna ve ailenin gelir düzeyine göre çocuğun sosyal becerilerinin farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Araştırmanın on dördüncü alt problemi ile ilgili analiz sonucuna göre, öğretmenlerin çalışma yılı, sınıfında stajyerin olma durumu ve sınıftaki çocuk sayısının çocuk-öğretmen ilişkisini etkilediği, çalışma yılı 11 yıl ve üzeri olan, sınıfında stajyer olmayan ve sınıftaki çocuk sayısı 16-20 arasında olan öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin yaşı ve sınıfta yardımcısının olma durumunun çocuk-öğretmen ilişkisini etkilemediği bulunmuştur (Tablo 4.15). Yılmaz Genç (2016) çocukların cinsiyeti, öğretmenlerin eğitim durumu ve okul türünün çocuk-öğretmen ilişkisini etkilediğini ve öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile çocuğun yaşının çocuk-öğretmen ilişkisini etkilemediğini bulmuştur. Robertson ve diğerleri (2003) sınıfta yardımcı öğretmen varlığının çocuk-öğretmen ilişkisini etkilemediğini belirlemiştir. Demirkaya (2013) çalışmasında, bağımlılığa dayalı çocuk öğretmen ilişkisinin öğretmen tarafından olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilmediğini; öğretmenin deneyiminin bağımlılığa dayalı çocuk öğretmen ilişkisini olumlu etkilendiğini bulmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre çocukların farklı yaş gruplarında farklı sosyal becerilere sahip olmasından dolayı, çocuk öğretmen ilişkisini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre 16-20 çocuğun bulunduğu sınıfların nitelikli çocuk öğretmen ilişkisinin kurulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışmada öğretmenlerin çalışma yılı ve sınıftaki çocuk sayısının çocuğun sosyal becerilerini etkilediği, çalışma yılı 6-10 yıl arasında olan ve sınıftaki çocuk sayısı 11-15 arasında olan çocukların sosyal becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin yaşı, sınıfta yardımcısının olma durumu ve stajyerin olma durumunun çocuğun sosyal becerilerini etkilemediği bulunmuştur (Tablo 4.15).

## **6.2. Öneriler**

### **6.2.1. Araştırmacılara Öneriler**

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik sunulan öneriler yer almaktadır.

Öğretmen çocuk ilişkilerinin hem çocuk açısından hem de öğretmen açısından değerlendirilmesi arada kurulan ilişkinin daha iyi tanımlanmasını sağlayabilir.

Çocukların öğretmenle olan ilişkilerini kendi kelimeleriyle betimlerken dinlenerek arada kurulan ilişkiye dair etkileşimlerin ve süreçlerin gözlemlenmesi önerilmektedir.

Öğretmen çocuk ilişkisinin çocuğun diğer gelişim alanları ve akademik başarısı üzerindeki etkisinin araştırılması önerilmektedir.

Öğretmen çocuk ilişkisinin akademik başarı açısından değerlendirilmesini içeren boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma Isparta merkezinde yapılmıştır. Benzer çalışmanın örnekleme açısından farklı gruplar ile çalışılarak, araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.

### **6.2.2. Öğretmenlere Öneriler**

Yapılan araştırmada öğretmen tarafından algılanan öğretmen çocuk ilişkisi ile çocukların sosyal becerileri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Çocuk öğretmen arasında kurulan çatışmadan uzak, destekleyici, yakınlığa dayanan öğretmen çocuk ilişkisi arttıkça, çocukların sosyal becerilerinin de arttığı görülmektedir. Okul ortamında hem öğretmen çocuk ilişkisi hem de sosyal becerilerin arttırılmasına yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Yapılan araştırmada öğretmen tarafından algılanan öğretmen çocuk ilişkisi ile çocukların sosyal becerileri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Çocuk öğretmen arasında kurulan çatışmadan uzak, destekleyici, yakınlığa dayanan öğretmen çocuk ilişkisi arttıkça, çocukların sosyal becerilerinin de arttığı görülmektedir. Okul



ortamında hem öğretmen çocuk ilişkisi hem de sosyal becerilerin arttırılmasına yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Eğitim ortamında öğretmenin çocukla bağımlılık ve çatışmadan uzak yakınlığa dayalı ilişkiler kurması, çocukların ilgi ve beklentilerini açıkça ifade edebilmesine olanak sağlayarak onların kendi kararlarını kendisi alabilmesini ve bağımsız bir birey olarak yetişebilmesine olanak sağlayabilir.

Okul ortamında çocuklarla nitelikli ilişkiler kurulmasını ve geliştirilmesini amaçlayan projelere yer verilebilir.

Çocuğa öğretmeniyle kuracağı ilişkiyi destekleyici ve pekiştirici bir ortam sunmak için alternatif eğitim yaklaşımları ve programları uygulanabilir.

## KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H. ve Ader, E. (2014). Okul öncesi dönemde üstbiliş ve özdüzenleme: değerlendirme, öğretim ve beceriler. G. Sakız (Ed.). *Özdüzenleme: öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler içinde* (s.130-154). Ankara: Nobel Akademik.
- Ahmetoğlu, E. (2010). Okul öncesi eğitimin tarihçesi ve temel ilkeleri, Ekiz, D. (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 10-28). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T., & Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students’ stress regulation?. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 249-263.
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, (4), 333-341.
- Akburak, M. ( 2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının akran ve öğretmen etkileşimlerinin bağlanma stilleri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akduman, G. G. (2013). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ar-El Üniversitesi, İstanbul.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın ve Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34 (3), 259–269.
- Arıkan, A. (2012). High/Scope programı. Z.F.Temel (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* (s. 359-403). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Arseven, D. A. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atılgan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1. Kademe 1. devre çocuklarının sosyal beceri özelliklerinin*

*karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkinliğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 87-101.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.

Berk, L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC, US: NAEYC.

Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31 (1), 1-14.

Beyazkürk, D., Anliak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007) Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 13-26.

Beyazkürk, D.,& Kesner, J. (2005). Teacher-student relationship in Turkish and United State schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6 (5), 547-554.

Bierman, K. L. (2005). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 31 (1), 61-79.

Birch, S. H.,& Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934-946.

Blacher, J., Baker, B. L., & Eisenhower, S. A. (2009). Student-teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *Journal of Intellectual Developmental Disabilities*, 114 (5), 322-339.

- 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.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Boyum, L. A., & Parke, R. D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family*, 57 (3), 593-608.
- Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and research in the ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119 (6), 439-469.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46 (4), 367-391.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carnie, F. (2003). *Alternative Approaches To Education: A Guide For Parents And Teachers*. London: Routledge Falmer.
- Cicchetti D, Lynch M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Process*, 56, 96-118.
- Colwell, M.,& Lindsey, E. (2003). Teacher-child Interactions and Preschool Children's perceptions of Self and Peers. *Early Child Development and Care*, 173 (2-3), 249-258.
- Combs, M.L., & D.A, Slaby. (1998). "Social Skills Training with Children" *Advances in Clinical Child Psychology*. New York: Plenum 1, 161-201.
- Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Albayrak Kaymak D. (2012). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*. İstanbul: Epsilon yayınları.
- Demiral, Ö. (1989) *Ülkemizde okul öncesi çağıdaki çocukların eğitimlerinin gereği ve yaygınlaştırılmasına yönelik çözüm önerileri*. Ya-Pa 6. Okul öncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Demirkaya, P. N. (2013). *Anasınıflarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Dere, H. ve Temel, F. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar. Gazi Üniversitesi Ananokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Dobbs-Oates, J., Kaderavek, J. N., Guo, Y., & Justice, L. M. (2011). Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation: Enhancing children's emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 420-429.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development*, 21 (5), 699-6723.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2013). The teacher student relationship as a predictor of preschoolers' social anxiety. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3 (4), 118-126.
- Edwards, C.P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4 (1).
- Edwards, D., & Kern, R. (1995). The implications of teachers' social interest on class-room behavior. *Individual Psychology*, 51, 67-73.
- Eisenberg N, Fabes RA, Bernzweig J, Karbon M, Poulin R, & Hanish L. The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418-1438.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45, 363-383.
- Elicker, J., Englund, M. M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships: Modes of linkage. In R. Parke, & G. Parke (Ed.). *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 77-107). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elksnin, L. K. & Elksinin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behaviour problems. *Intervention in School And Clinic*, 33 (3), 131-141.
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (1), 92-105.

- Flannagan, D. & Hardee, S.D. (1994). Talk About Preschooler's Interpersonal Relationships: Patterns Related to Culture, Ses and Gender of Child. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (4), 523-537.
- Fowler-Sanchez, L. T., Banks, T. J., Anhalt, K., Hinrichs, H., & Kalis, T. (2008). The association between externalizing behavior problems, teacher-student relationship quality, and academic performance in young urban learners. *Behavioral Disorders*, 33 (3), 167-183.
- Fraser, G., & Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Albany, NY: Delmar.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). My favorite teacher: The role of teacher relationships in the lives of children and adolescents. *New Directions in Youth Development*, 103, 45-54.
- Galanaki, E. P., & Vassilopoulou, H. D. (2007). Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Psvchologyof Education*, 12 (4), 455-475.
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.). *The Hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 161-178). Westport, CT: Ablex.
- Goffin, S. G., & Wilson, C. (2001). *Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship* (2. baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Goh, S. C., & Fraser, B. F. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- Gözcü Binbir, S. (2018). *Aile-Öğretmen İletişim Ve İşbirliği İle Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2007). Applicability of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek educational setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 108-120.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Güllüce E. S. (2019). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Bölge Çocukları Ve Suriyeli Mülteci Çocukların Sosyal Becerilerinin Ve Problem Davranışlarının Psikometrik Özelliklerine Göre İncelenmesi* (Şanlıurfa İli Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: application of the class framework in over 4,000 u.s. early childhood and elementary classrooms*. New York: Foundation for Child Development.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30 (2), 147-160.
- Helker, W. P., Schottelkorb, A. A., & Ray, D. (2007). Helping students and teachers CONNECT: An intervention model for school counselors. *Journal of Professional Counseling Practice, Theory, & Research*, 35, 31-45.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2002). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs* (2. baskı.). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Holt, N. (2007). *Bringing the high/scope approach to your early years practice*. London: Routledge.
- Houck, P. (1997). Lessons from an exhibition: Reflections of an art educator. In J. Hendrick (Ed.). *First steps toward teaching the Reggio way* (pp. 26-40). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Howes, C. (2000). Social emotional classroom climate in child care, child teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9 (2): 191-204.
- Howes, C. , & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust*. N.Y.: Teachers College Press.

- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994a). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994b). Maternal, teacher, and childcare history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-274.
- Hughes J.N., Kwok O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465-480.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationship on childhood aggression: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28 (2), 173-184.
- Iruka, I. U., Burchinal, M., & Cai, K. (2010). Long-term effect of early relationships for African American children's academic and social development: An examination from kindergarten to fifth grade. *Journal of Black Psychology*, 36, 144-171.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- İpek, C. ve Terzi, A. R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (3), 433-456.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacherperceived conflict and closeness. *Social Development*, 18, 915-945.
- Joseph, G.E., & Strain, P.S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23 (2), 65-76.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1989). "Okul Öncesi Eğitimi ve Bir Erken Destek Modeli Olarak Anne Eğitimi" YA-PA 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.



- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Keçecioğlu, Ö. (2015). *Meb okul öncesi eğitim programı ve montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 133-149.
- Kıldan, A. O. (2010). Okul öncesi eğitim bağlamında: eğitim hizmetlerinde kalite. Süleyman Demirel Üniversitesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15, 111-130.
- Koçak, N. (1998). *High/Scope okulöncesi eğitim programı ve Türkiye’deki okulöncesi eğitim uygulamaları*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi II. Cilt, Konya.
- Koçak, N. ve Tepeli, K. (2004). *4-5 Yaş Çocuklarında Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı II. Cilt, İstanbul.
- Koepke, M. and Harkins, D. A. (2008). Conflict in the Classroom: Gender Differences in the Teacher–Child Relationship. *Early Education And Development*, 19 (6), 843-864
- Koomen, H. M. Van Leeuwen, M. G., Van Der, L. (2004). Does Well-being Contribute to Performance? Emotional Security, Teacher Support and Learning Behaviour in Kindergarten. *Infant and Child Development*, 13, 253-275.
- Kupersmidt, J. B., & Dodge, K. A. (2004). *Children's peer relations: From development to intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kurtulmuş, Z.(2012). Waldorf yaklaşımı ve Steiner pedagojisi. F. Temel (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (s.77-99). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kuru Turaşlı, N. (2007). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (s.1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2000). *İlköğretimde Rehberlik. II. Baskı*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ladd, G. W. (2005). *Children’s peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.

- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child Development*, 68 (6), 1181-1197.
- Ladd, G., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72 (5), 1579-1601.
- Leitao, N., & Waugh, F. R. (2007). *Teachers' views of teacher-student relationships in the primary school*. Paper presented at the meeting of the 37th Annual International Educational Research Conference. The Australian Association for Research in Education at Fremantle.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind the Genius*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social Skills: Laying the Foundation for Success. *Dimensions of Early Childhood*, 38, 3-12.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: an interview with Leila Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.). *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections* (pp. 49-98). Westport, CT: Ablex.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationship between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43 (5), 425-442.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732-749.
- MEB, 2013. *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Meesters, C., & Muris, P. (2002). Attachment style and self-reported aggression. *Psychological Reports*, 90, 231-235.

- Merrell, K., & Gimpel, G. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., & DeMulder, E. K. (1997). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8, 27-39.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk Eğitimi, Montessori Metodu*. (G.Yücel, Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları. (1982).
- Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43 (2), 137-152.
- Murray, C., & Murray, K.M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41 (7), 751- 762.
- Myers, S. S.,& Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37 (3), 600-608.
- O'Connor E, McCartney K. (2006). Testing Associations Between Young Children's Relationships with Mothers and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 87-98.
- Oberman, I. (2008). Waldorf education and its spread into the public sector. *Encounter*, 21, 10-14.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48, 187-218.
- O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: the roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 265-288.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44 (2), 340-369.
- Ogelman, H. G., Seçer, Z., Alabay, E. ve Uçar, F. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin

incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (15), 391-402.

Ogletree, E. (1996). *The Comparative Status Of The Creative Thinking Ability Of Waldorf Education Student; A Survey, Plus Portage*, Education Resourch Information Center "ERIC", ED 400 948.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitim*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oktay, A. (2002): *Yaşamın sihirli yılları okul öncesi dönem*. (3. Baskı). İstanbul: Epilson Yayıncılık.

Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed.). *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde* (s. 11-25). Ankara: Morpa Yayınevi.

Olds, A. R. (2001). *Child care design guide*. New York, NY: McGraw-Hill.

Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L. , Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 407-422.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning. International Academy Of Education/International Bureau Of Education*. Belley, France: Gonnet Imprimeur.

Perris, C., Eisemann, M., Ericsson, U., Knorring, L., & Perris, H. (1983). Parental rearing behaviour and personality characteristics of depressed patients. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 233 (2), 77-88.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2001). *Students, teachers, and relationships support: Professional manual*. U.S.A: Psychological Assessment Resources, Inc.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In Christenson, S. L., Reschly, A. L., Wylie, C. (Ed.). *Handbook of research on student engagement* (p. 365-386). New York, NY: Springer.

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between Teachers and Children. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Ed.). *Handbook of Child Psychology: Educational Psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Baltimore, MD, US: Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102 (3), 225-238.
- Pianta, R. C., Nimetz, S.L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships and adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The First Two Years of School: Teacher-Child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions For Youth Development*, 93, 91-107.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationship between teachers and children: associations with behavior at home and in the classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 263-280.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2001). Teachers' Narratives About Their Relationships With Children: Associations With Behavior in Classrooms. *School Psychology Review*, 31 (2), 148-163.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Conceptualising risk in relational terms: Associations between the quality of child-adult relationships prior to school entry and children's development outcomes in first grade. *Educational and Child Psychology*, 21 (1), 32-45.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the Construct of Resilience in Schools: Cautions From a Developmental Systems Perspectives. *School Psychology Review*, 27 (3), 407-417.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.
- Poyraz Tüy, S. (1999). "3-6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli Ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılmaları" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Poyraz, H., Dere, H., 2001. *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Razon, N. (1987). *Okul öncesi çocukta sık rastlanan uyum ve davranış sorunlarından bazıları ve anaokulunda çözüm önerileri*. Ya-Pa 5. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Antalya.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationship with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (2), 123-130.
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389-412.
- Ryan, J. E. (2006). A constitutional right to preschool. *California Law Review*, 94 (1), 49-99.
- Saracho, O.N. & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177 (1), 71-91.
- Schappe, J. F. (2005). Early Childhood Assessment: A Correlational Study of the Relationships Among Student Performance, Student Feelings, and Teacher Perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 187-193.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1998). High/Scope Perry Preschool Program effects at age twenty-seven. In J. Crane (Ed.). *Social Programs That Work* (pp. 148-162). New York, NY, US: Russell Sage Foundation.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Seven, S. (2006). *Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sonesteain, F.L, Gates, G.J., Schmidt, S. & Bolshun, N. (2002). *Primary child care arrangements of employed parents: Findings from the 1999 national survey of America's families*. Washington, DC: The Urban Institute. Assessing the New Federalism Occasional Paper 59.
- Sorias O (1986). Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 5 (20), 25-26.

- Spivak, A. L., & Howes, C. (2011). Social and relational factors in early education and prosocial actions of children of diverse ethnocultural communities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57 (1), 1-24.
- Stern, D. (1989). The representation of relationship patterns: Developmental considerations. In A. J. Sameroff & R. Emde (Ed.). *Relationship disturbances in early childhood* (pp. 52-69). New York: Basic Books.
- Sucuoglu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.
- Sullivan, J. R., Riccio, C. A., & Reynolds, C. R. (2008). Variations in Students' School and Teacher-Related Attitudes Across Gender, Ethnicity, and Age. *Journal of Instructional Psychology*, 35 (3), 296-305.
- Şahin, D. ve Anlık, Ş. (2008). Okul öncesi dönemde çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi algılama biçimlerinin değerlendirilmesi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 14, 213-225.
- Şahin, E. (2005), *Okul öncesi eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, F. (2012). Reggio Emilia Yaklaşımı. Temel, Z.F. (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* (s. 445-472). Ankara: Vize Yayınları.
- Temel, F. ve Toran, M. (2012). Montessori eğitim yöntemi. Z.F. Temel (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* (s. 142-187). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Temel, Z. F. (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitim yaklaşımı, *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 26 (47), 18-22.
- Thijs, J. T., Koomen, H. M., & Van Der Leij, A. (2008). Teacher-child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective. *School Psychology Review*, 37, 244-260.
- Tok, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan yansımalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Trostli, R. (Comp.) 1998. *Rhythms of learning: What Waldorf education offers children, parents & teachers. Selected lectures by Rudolf Steiner*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Ulçay, S. (1993), *Okul öncesi çocuk gelişimi ve eğitim kurumlarında yıllık program*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Verschueren K., Doumen S., & Buyse E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment and Human Development*, 14 (3), 233-248.
- Warger, C. L., Rutherford, R. B. (1996). *Social skills instruction: an essential component for learning*. Washington: Foundation For Exceptional Innovations
- Westwood, P. (1993). *Commonsense methods for children with special needs strategies for the regular classroom*. London: Routledge.
- Williams, C. & Johnson, J. E. (2005). *The Waldorf approach to early childhood education*. Chapter 15 (4. baskı). America: Prentice Hall.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz , İ. (2018) . *Okul Öncesi Dönemde Çocukların bağlanma biçimi ile sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz Genç, M. M. ( 2016). *Okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin çocuk öğretmen ilişkisine yönelik algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yılmaz, N. (2003). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. Sevinç (Ed.). *Türkiye'de okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yüksel, G. (1998). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 39-48.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin-Yavuz, E. ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (1), 548-567.
- Zhang, X. (2011). Parent and child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 192-204.



## EKLER

### EK-1 Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği-ÖÖİÖ

#### ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ (Pianta, 2001)

Lütfen bu formu doldururken göz önünde bulundurduğunuz çocukla ilgili aşağıdaki bilgileri veriniz.

**Çocuğun Adı - Soyadı:**

**Çocuğun Yaşı:**

**Çocuğun Cinsiyeti:**

**Bu çocukla ne kadar süredir birliktesiniz?**

<b>YÖNERGE:</b> Lütfen aşağıdaki ifadelerin bu çocukla şu andaki ilişkinizi ne kadar yansıttığını düşünün. Aşağıdaki ölçeği kullanarak, her bir madde için uygun olan ifadedeki rakama (X) işareti koyunuz.	<b>Kesinlikle Uymuyor</b>	<b>Pek Uymuyor</b>	<b>Bilmiyorum, Emin Değilim</b>	<b>Biraz Uyuyor</b>	<b>Tamamen Uyuyor</b>
	1	2	3	4	5
1. Bu çocukla sevgi dolu, sıcak bir ilişki paylaşırım					
2. Bu çocuk ve ben daima birbirimizle mücadele eder gibiyiz					
3. Eğer üzgünse/kızgınsa, bu çocuk benden onu rahatlatmamı ister					
4. Bu çocuk benim, fiziksel olarak şefkat göstermemden ya da dokunmamdan rahatsız olur					
5. Bu çocuk benimle olan ilişkisine değer verir					

Ölçek 28 maddeden olmaktadır fakat Ek-5 'de Örnek 5 madde verilmiştir.

## EK-2 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

### Değerli Öğretmenler,

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıda yer alan “Ek-1 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği”, “Ek-2 Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği (Pianta,2001)”, “Ek-3 Öğrenci Bilgi Formu” ve “Ek-4 Öğretmen Bilgi Forumu’nu” içtenlikle doldurmanız beklenmektedir. Vereceğiniz cevaplar, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır.

Göstereceğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Hatice ALTINTAŞ

Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

### 4-6 YAŞ SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (Avcıoğlu, 2007)

Lütfen bu formu doldururken göz önünde bulundurduğunuz çocukla ilgili aşağıdaki bilgileri veriniz.

<b>YÖNERGE:</b> Aşağıda 4-6 yaş arasındaki çocukların sahip olması gereken bir takım sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun sonra da değerlendirmesini yaptığınız çocuğun, sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.	<b>Her Zaman Yapar</b>	<b>Çok Sık Yapar</b>	<b>Genellikle Yapar</b>	<b>Çok Az Yapar</b>	<b>Hiçbir Zaman Yapmaz</b>
<b>Kişiler Arası Beceriler (KB)</b>					
1. Başkalarının duygularının farkına varır					
2. Hata yaptığında özür diler					
3. Grup üyelerinden izin alarak gruba katılır					
4. Başkaları kendisinden yardım istediğinde yardım eder					
5. Arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder					
6. Başkalarını oyun oynamaya davet eder					
7. Gönüllü olarak öğretmeni ya da öğretmenlerine yardım eder					
8. Bir gruba kolayca katılır					

Ölçek 62 maddeden olmaktadır fakat Ek-4 'de Örnek 8 madde verilmiştir.

## EK-3 Çocuk Demografik Bilgi Formu

### ÇOCUK DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Lütfen bu formu doldururken göz önünde bulundurduğunuz çocukla ilgili aşağıdaki bilgileri veriniz.

**Öğrencinin Adı, Soyadı:**

**Doğum Tarihi:**

**Okula Başlama Tarihi:**

Her bir madde için uygun olan ifadedeki ifadeye (X) işareti koyunuz.

1. Okulun Eğitim Öğretim Süresi:  Tam Gün  Yarım Gün
2. Çocuğun Cinsiyeti:  
 Kız  Erkek
3. Kardeş Bilgileri:  
 Var  Yok
4. Kardeşi Varsa:  
 Sağ  Vefat /  Öz  Üvey
5. Kardeş Sayısı:  
 Tek kardeş  2-4 kardeş  5 ve üzeri
6. Kardeşlerin Cinsiyeti:  
 1 kız kardeşi olan  1 Erkek kardeşi olan  
 2 kız kardeşi olan  2 Erkek kardeşi olan  
 3 ve üstü kız kardeşi olan  3 ve üstü erkek kardeşi olan
7. Anne Bilgileri:  
 Sağ  Vefat /  Öz  Üvey
8. Annenin Mezun Olduğunuz Okul  
 İlköğretim  Meslek Yüksek Okulu  Yüksek Lisans  
 Lise  Lisans  Doktora
9. Annenin Mesleği:  
Annenin Aylık Geliri:
10. Baba Bilgileri:  
 Sağ  Vefat /  Öz  Üvey
11. Babanın Mezun Olduğunuz Okul  
 İlköğretim  Meslek Yüksek Okulu  Yüksek Lisans  
 Lise  Lisans  Doktora
12. Babanın Mesleği:
13. Babanın Aylık Geliri:

## EK-4 Öğretmen Demografik Bilgi Formu

### ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Lütfen bu formu doldururken göz önünde bulundurduğunuz çocukla ilgili aşağıdaki bilgileri veriniz.

Öğretmenin Adı, Soyadı:

Çalıştığınız Kurumun Adı:

Bu Kurumda Ne Kadar Süredir Görev Yapıyorsunuz? :

Grubunuzdaki Öğrenci Sayısı:

Her bir madde için uygun olan ifadedeki ifadeye (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın

Erkek

2. Öğretmenin Yaşı:

18-25 yaş

34-41 yaş

26-33 yaş

42 yaş ve üzeri

3. Bu Meslekteki Deneyiminiz:

1 yıldan az

6-10 yıl

1-5 yıl

11 yıl ve üzeri

4. Mezun Olduğunuz Okul

Meslek Lisesi

Lisans

Doktora

Meslek Yüksek Okulu

Yüksek Lisans

Diğer

5. Sınıfınızın Yaş Grubu:

36-48 ay

49-60 ay

61-72 ay

6. Çalıştığınız Kurumun Türü:

Bağımsız Anaokulu

İlkokula Bağlı Anasınıfı

Ortaokula Bağlı Anasınıfı

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine Bağlı Uygulamalı Anaokulu

7. Öğretmenin Sınıfta Devamlı Bulunan Bir Yardımcısı Var mı? :

Var

Yok

8. Öğretmenin Sınıfta Stajyer Öğrencisi Var mı?

Var

Yok

9. Öğretmenin Çocuğu Var mı?

Var

Yok

## EK-5 Onam Formu

### ONAM FORMU

**Değerli Anne ve Babalar,**

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında yaptığım yüksek lisans tez çalışmam hakkında sizi bilgilendirmek için bu bilgilendirme formunu gönderiyorum. Araştırmamın amacı, çocuğunuzun öğretmeniyle kurduğu ilişki biçiminin öğretmen tarafından algılanma biçimleri ile çocuğunuzun sosyal becerileri arasında ilişki olup olmadığı, ilişki varsa ilişkinin yönünü ortaya çıkarmaktır.

Araştırmaya ilişkin sorularınız olursa numaralı 05315654574 numaralı telefondan bana ulaşabilirsiniz. Dilerseniz sorularınızı [hatice\\_altintas@hotmail.com](mailto:hatice_altintas@hotmail.com) elektronik posta adresine de gönderebilirsiniz. Araştırma sonunda çalışma ile ilgili bulguları benden talep edebilirsiniz.

Değerli zamanınızı bana ve okul öncesi eğitim alanındaki bilimsel bir çalışmaya ayırdığınız için teşekkür ederim. Saygılarımla,

Hatice ALTINTAŞ

Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

**Yüksek Lisans Tez Danışmanı:**

**Doç. Dr. Fatma ÜNAL**

(Araştırma iznini okuduktan sonra lütfen imzalamayı unutmayınız.)

Çocuğumun araştırmaya katılmasını kabul ediyorum ve onunla ilgili 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 YAŞ) (Avcıoğlu, 2007) ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (Planta, 2001)'nin öğretmeni tarafından doldurulmasına izin veriyorum.

**Adınız, Soyadınız:**

**Tarih:**

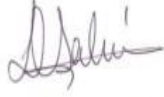
**İmza:**

## EK-6 Öğrenci Öğretmen İlişki Ölçeği-ÖÖİÖ Kullanım İzni

28.01.2014

Sayın İlgili,

"Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimlerinin çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere tarafımdan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan *Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeğinin* Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisansımı sürdürmekte olan Hatice Altıntaş tarafından kullanılmasında herhangi bir sakınca yoktur.



Doç. Dr. Derya Şahin  
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı  
35100 Bornova-İzmir  
E-posta: derya.sahin@ege.edu.tr  
Tel: +902323114169"

## EK-7 4-6 Yaş Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni

Posta - hatice altıntaş - Outlook

Yan: Y.L. Tezi için ölçek izni

Hasan Avcioglu <avcioglu\_h@ibu.edu.tr>

28.01.2014 Sal 18:01

Kime: hatice altıntaş <hatice\_altntas@hotmail.com>

Sayın Altıntaş, ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.  
Hasan Avcioglu

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: hatice altıntaş <hatice\_altntas@hotmail.com>

Kime: avcioglu h <avcioglu\_h@ibu.edu.tr>

Gönderilenler: Sun, 26 Jan 2014 20:53:48 +0200 (EET)

Konu: Y.L. Tezi için ölçek izni

Sayın Hasan Hocam,

Akdeniz Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D. Yüksek Lisans öğrencisiyim. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARLA KURDUKLARI İLİŞKİYİ ALGILAMA BİÇİMLERİNİN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ başlıklı tez çalışmamda izin verirseniz , sizin tarafınızdan geliştirilmiş olup, yine geçerliliğini güvenilirliğini sizin yaptığınız " Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş) " çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,

Hatice Altıntaş

Isparta Şevket Demirel Anaokulu

Tel:05349808785

## EK-8 Araştırma İzin Onayı



T.C.  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 50913635-302.08.01-1934/  
Konu : Hatice ALTINTAŞ

26.03.2014\*006248

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**MÜDÜRLÜĞÜNE**

Isparta İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hatice ALTINTAŞ "Öğretmenlerin Çocuklarla Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri ile Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için, Isparta İli Merkezinde bulunan bağımsız anaokulları, anasınıfları ve Isparta Merkez Kız Teknik ve Meslek Lisesi Anaokulu'nda 2013-2014 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde uygulama yapabilmemesinin uygun görüldüğüne ilişkin 10.03.2014 tarih 1015988 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

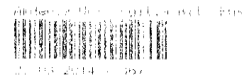
Prof. Dr. İbrahim AKINCI  
Rektör Yardımcısı

**EKLER:**

- 1-Isparta İl Millî Eğitim Müd.'nün yazısı
- 2- Isparta İl Millî Eğitim Müd.'nün Onay yazısı

Görül  
28.03.2014

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı PK:10 Dumlupınar Bulvarı 07058 Yerişke/ANTALYA Ayrıntılı bilgi için İrtibat  
Tlf: 0242 227 44 00 Dahili:1300 Fax: 0242 310 15 09  
e-posta:ogrenci@akdeniz.edu.tr elektronik ağ:www.akdeniz.edu.tr



Tlf:0(242) 227 44 00 Dahili:1334



## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

Hatice ALTINTAŞ

Doğum Tarihi: 17.09.1987

Doğum Yeri: Antalya

### **Eğitim**

2011-2019 Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ANTALYA

*İlköğretim Yüksek Lisans Öğrencisi*

2006-2010 Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İZMİR

*Lisans- Okul Öncesi Öğretmenliği*

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

### **Deneyim**

2016-... Küçükköy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

İSTANBUL

2014-2016 Mustafa Yeşil İmam Hatip Ortaokulu

İSTANBUL

2010-2014 Şevket Demirel Anaokulu

ISPARTA

### **Sertifika Programları**

2016 Drama Eğitimliği Programı 3. Aşama, Yaratıcı Drama Derneği, İstanbul, 48 saat.

2010 Drama Eğitimliği Programı 2. Aşama, Yaratıcı Drama Derneği, İzmir, 48 saat.

2012 Eğirdir Halk Eğitim Merkezi, Türk Halk Oyunları Kursu, Isparta, 3 ay

2012 Waldorf Eğitim Pedagojisi Semineri, Eğitim Sanatı Dostları Derneği, İstanbul

2009 “Toplum Liderleri Geliyor” Lider Yetiştirme Programı, İzmir Rotary Kulübü, İzmir, 1 ay.

2009 Bornova Halk Eğitim Merkezi Yaratıcı Drama Kursu, İzmir, 100 saat, 3 ay

2008 Drama Eğitimliği Programı 1. Aşama, Yaratıcı Drama Derneği, İzmir, 48 saat.

### **Sözel Bildiriler**

Koçer H. , Eskidemir Meral S. , Şen S. , Altıntaş H. , Başpınar S. , “Türkiye’de Faaliyet Gösteren Farklı Eğitim Sendikalarına Mensup Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modeli Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi”, 3. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi, ADANA, TÜRKİYE, 12-15 Eylül 2012, pp.0-0

### **Poster Bildiriler**

Ünal, F. , Altıntaş H. , “Meaning Of The Smart Logos And Parent Guidance On Preschool Children’s Watching Tv”, 3rd International Congress of Early Childhood Education, ADANA, TÜRKİYE, 12-15 Eylül 2012, pp.336-337

### **İletişim**

E-Posta Adresi: hatice\_altntas@hotmail.com

## İNTİHAL RAPORU

### ÖĞRETMENLERİN ÇOCUKLARLA KURDUKLARI İLİŞKİYİ ALGILAMA BİÇİMLERİ İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

#### YÜKSEK LİSANS TEZİ Hatice ALTINTAŞ

##### Tez

###### ORJİNALLİK RAPORU

% <b>18</b> BENZERLİK ENDEKSİ	% <b>16</b> İNTERNET KAYNAKLARI	% <b>9</b> YAYINLAR	% <b>12</b> ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
----------------------------------	---------------------------------------	------------------------	---------------------------------

###### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Öğrenci Ödevi	% <b>3</b>
<b>2</b>	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>3</b>	adudspace.adu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	www.alternatifokullar.com İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>5</b>	dergipark.gov.tr İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>6</b>	www.jpедres.org İnternet Kaynağı	% <b>1</b>