



Article Information

Article Type: Research Article

This article was checked by iThenticate.

Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3648>

ArticleHistory:

Received

04/03/2025

Accept

29/05/2025

**Available
online**

30/05/2025

PEER RELATIONSHIPS OF PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS

ÖĞRETMENLERİN ALGISINA GÖRE OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN İLİŞKİLERİ

Ayşe Talaş¹
Serdar Karataş²
Lütfullah Çiftçi³

Abstract

The aim of the study is to determine the peer relationships of preschool children according to the perceptions of their teachers. The study group of the research consisted of 344 preschool teachers working in public educational institutions in Büyükçekmece, Esenyurt and Beylikdüzü districts of Istanbul province and determined by convenience sampling method. The data of the study were collected through the Peer Relationships in Preschool Scale (Teacher Form) prepared by Kanmaz and Tezel Şahin (2022). Parametric analyses were applied to the normally distributed research data through SPSS software. The results obtained as a result of the analyses are as follows: Teachers' perceptions of peer relationships in preschool children are at medium level. There are differentiations in favour of female teachers in the gender variable, in favour of teachers aged 25-44 between teachers aged 25-44 and teachers younger than 25 in the age variable, and in favour of teachers older than 45 between teachers older than 45 and teachers younger than 25 in the age variable. In the education level variable of the teachers, it was seen that there were differences in favour of teachers with master's degree and above. There is no statistically significant effect of the variables of student age group and class size on teachers' perceptions.

Keywords: Preschool, Peer, Relationship.

Özet

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini öğretmenlerinin algılarına göre belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin Büyükçekmece, Esenyurt ve Beylikdüzü ilçelerinde kamu eğitim kurumlarında görev yapan ve kolay ulaşılır örnekleme yöntemiyle belirlenen 344 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kanmaz ve Tezel Şahin (2022) tarafından hazırlanan Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği (Öğretmen Formu) aracılığıyla toplanmıştır. Normal dağılım gösteren araştırma verilerine SPSS programı aracılığıyla parametrik analizler uygulanmıştır. Analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar şunlardır: Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerine dair algıları orta düzeydedir. Öğretmen algıları cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenler lehine, yaş değişkeninde 25-44

¹ Öğretmen, MEB, ayse-22nisan@hotmail.com, Orcid No: 0009-0001-8059-0017

² Öğretmen, MEB, s.karatas.meb@gmail.com, Orcid No: 0009-0008-3672-6854

³ Öğretmen, MEB, lutfullahciftci@gmail.com, Orcid No: 0009-0003-2289-931X

yaş aralığındaki öğretmenler ile 25 yaşından küçük öğretmenler arasında 25-44 yaş aralığındaki öğretmenler lehine ve 45'ten büyük öğretmenler ile 25 yaşından küçük öğretmenler arasında 45'ten büyük öğretmenlerin lehine farklılaşmalar vardır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninde de yüksek lisans ve üzeri mezuniyete sahip öğretmenler lehine farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Öğretmen algılarında öğretmenlerin eğitim verdiği öğrenci yaş grubu ve sınıf mevcudu değişkenlerinin ise istatistiki olarak herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Akran, İlişki.

GİRİŞ

Yetişkinlik öncesi dönem, kişiliğin oluşumu ve bireyin yaşamı üzerinde uzun süreli etkilerin oluşumu da dahil olmak üzere önemli gelişmelerin meydana geldiği olgunlaşma sürecinde kritik bir aşamadır (Ladd & Troop-Gordon, 2003). Akran ilişkileri, çocukların sosyalleşmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olan bu gelişim aşamasının önemli bir yönünü temsil eder (Perren, Wyl, Stadelmann, Bzrgin, & Klitzing, 2006). Akran ilişkileri, aynı yaş veya olgunluk seviyesine ulaşmış ve benzer bir yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan bireyler arasındaki bir dizi etkileşim ve devam eden eylem olarak kavramsallaştırılabilir (Gülay, Okul öncesi dönemde akran ilişkileri, 2009). Akran ilişkileri, çocuğun akran grubundaki farklı ilişki türlerini içeren çok yönlü bir ilişki biçimidir ve olumlu ve olumsuz davranış örneklerini (akran kabulü/reddi, prososyal/agresif davranış) içerir (Healy, Sanders, & Iyer, 2014).

Çok sayıda çalışma, akranların rolünün geliştiğini ve yaşamın çeşitli aşamalarında farklı etkiler yarattığını göstermiştir. Özellikle okul öncesi dönem, gelişimin hızlanması ve birey üzerinde kalıcı etkiler bırakması ile karakterize edilir. Akran ilişkilerinin ortaya çıkışı, bu aşamayı karakterize eden hızlı gelişim ve okul öncesi eğitim ile eşzamanlıdır. Akran ilişkileri, benzer geçmişleri, değerleri, deneyimleri, yaşam tarzlarını ve sosyal bağlamları paylaşan aynı yaştaki veya gelişim ve olgunluk düzeyindeki bireyler arasındaki karşılıklı ve sürekli ilişkiler olarak tanımlanabilir (Gülay, Okul öncesi dönemde akran ilişkileri, 2009). Konuyla ilgili mevcut çalışmalarda akran ilişkileri ve arkadaşlık kavramlarının sıklıkla birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Ancak, arkadaşlığın akran ilişkilerini etkileyen bir faktör olduğu, ancak bunun tersinin doğru olmadığı unutulmamalıdır. Akran ilişkileri, bir çocuğun akran grubundaki farklı ilişkileri ifade eder. Arkadaşlık ise bir çocuğun bir veya daha fazla akranıyla olan arkadaşlığını (veya akranı olmayan diğer çocuklarla olan duygusal bağlarını) ifade eder. Arkadaşlıkta düzenli aktiviteler vardır. Arkadaşlık oyunu, arkadaş olarak tercih edilen bir çocukla akran etkinlikleri dışında geçirilen zaman olarak tanımlanır (Doll, Murphy, & Song, 2003). Akran ilişkilerinin okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal gelişimini şekillendirmedeki önemli rolünü kabul etmek zorunludur. Bu biçimlendirici dönemdeki bu ilişkiler ve deneyimler, gelecekteki sosyal-duygusal uyumu etkileme potansiyeline sahiptir. Sonuç olarak, okul öncesi dönemdeki çocuklarda akran ilişkilerinin gelişiminin ve özelliklerinin incelenmesi ve anlaşılması gerekmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmaların okul öncesi eğitimin kalitesini artırması, sağlıklı sosyal ilişkilerin geliştirilmesine elverişli ortamlar yaratması, akranlarıyla sorunlar yaşayan çocuklara zamanında ve kapsamlı destek sağlaması ve hatta sorunların ortaya çıkmadan önce önlenmesine yardımcı olması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

Öğretmen algılarına göre okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri nasıldır?

Akran ve Akran İlişkisi

Akranlar, aynı becerileri, ilgileri veya arzuları paylaşan aynı yaştaki veya gelişimsel özelliklere sahip diğer çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Yüksel G. , 2013). Akranlarla olumlu ilişkilerin geliştirilmesi, çocukluğun önemli gelişimsel görevleri arasında kabul edilmektedir (Farmer, 2000). Olumlu akran ilişkilerinin kurulması, sosyal yapının gelişiminin ve yaşam boyu uyum ve sosyal iletişimin sürdürülmesinin ayrılmaz bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Arslan Ü. , 2015; Szewczyk-Sokolowski, Bost, & Wainwright, 2005). Akran ilişkilerinin, çocukların doğal bir ortamda sosyal-duygusal, dil ve bilişsel yetkinlikleri edinmeleri ve geliştirmeleri için çok önemli bir kanal görevi gördüğü uzmanlar arasında yaygın olarak kabul edilmektedir (Batchelor & Taylor, 2005; Poulin & Chan, 2010). Akranlarla ilişki kurmanın, çocuklarda güven duygusunu geliştirmede (Manaster & Jobe, 2012), sosyal bilgi alışverişini kolaylaştırmada ve sosyal ve duygusal destek sağlamada etkili bir yöntem olduğu kanıtlanmıştır (Erwin, 2000). Olumlu akran ilişkileri ve öz düzenleme becerilerinin kazanılması, kuralların ve sosyal değerlerin öğrenilmesi (Avcı, Selçuk, & Kaynak, 2019), duyguların kontrol edilmesi, okula devam, uyum ve başarının artması (Luczynski & Hanley, 2013), dikkat, becerilerin yoğunlaştırılması, anlama Olumlu akran ilişkileri ve öz düzenleme becerilerinin kazanılmasının kuralları ve sosyal değerleri öğrenmeyi kolaylaştırdığı (Erten, 2012) ve aynı zamanda duygusal kontrolü, okula devamı, uyumu ve başarıyı artırdığı gösterilmiştir (Luczynski & Hanley, 2013). Ayrıca, dikkat becerilerini yoğunlaştırdığı, neden-sonuç ilişkilerine dair bir anlayış geliştirdiği ve taklit becerilerinin gelişimini teşvik ettiği gösterilmiştir (Hay, Caplan, & Nash, The beginnings of peer relations, 2009). Son olarak, akran modellemesinin, paylaşımın ve yeni bilgi ve beceriler gibi eşitlik işlevlerinin davranışların kazanılmasında çok etkili olduğu gösterilmiştir (Guhn, Gadermann, Almas, Schonert-Reichl, & Hertzman, 2016).

Akranlarıyla daha olumlu iletişim ve etkileşim içinde olan çocukların öğrenme deneyimlerinin de daha olumlu olduğu ortaya konmuştur (Coolahan ve arkadaşları, 2000Akkuş D. , 2020). Çocuklar akranlarıyla vakit geçirdikçe kendilerini değerli hissederler (Olçay, 2008), mutlu olurlar ve böylece akran ilişkileri gelişir (Hay, Caplan, & Nash, The beginnings of peer relations, 2009). Kendi duygu ve düşüncelerini anlamayı, başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkına varmayı (Vural & Kocabaş, 2016) ve prososyal davranışlar geliştirmeyi (Clopet & Bulotsky-Shearer, 2016), sorunlara farklı çözümler önermeyi ve baş etme mekanizmaları geliştirmeyi öğrenirler (Beyazkürk, Anliak, & Dinçer, 2007). Kendilerine saygı duymayı ve sosyal uyum sağlamayı öğrenirler (Schrepferman, Eby, Snyder, & Stropes, 2006). Literatür incelendiğinde, akranlarla yaşanan olumlu deneyimlerin çocuklara stresli durumlarla başa çıkmada yardımcı olabildiği görülmektedir (Göktaş, Ogelman, & Ok, 2024). Ayrıca, bu deneyimlerin depresyon ve zorbalığa karşı bir dereceye kadar koruma sağlayabileceği gözlemlenmiştir (Ogelman, ve diğerleri, 2024).

Akranlar, sosyal etkileşimin kolaylaştırıcıları olarak kabul edilir ve çocuklara oyunlarında fırsatlar sağlar (Camargo, ve diğerleri, 2014). Akranlarla oynamak ve çok çeşitli ve çok sayıda akran oyununa dahil olmak, çocukların akranlarıyla ilişkilerinin ve ilişkisel becerilerinin gelişimine katkıda bulunan göstergelerdir (Meyer & Ostrosky, 2014). Birden fazla akranla ilişki kurma becerisi ve farklı akranlarla ilişki kurma kapasitesi, çocukların sosyal gelişiminde önemli faktörler olarak tanımlanmıştır (Coplan & Arbeau, 2009). Ayrıca, farklı akranlarla ilişki kurma kapasitesi gösteren çocukların önyargı gelişiminin azaldığı ve daha olumlu

bir gelişim yörüngesi izledikleri görülmüştür (Elenbaas, 2019). Bununla birlikte, çocukların çoğunluğu okul öncesi yıllarında tipik olarak homojen gruplara ayrılır ve aynı cinsiyetten akranlarıyla daha fazla deneyim geliştirmeye başlar. Bu tercih daha sonra artmakla birlikte bazı değişkenlerin de bu gelişimi etkilediği varsayılmaktadır (Mehta & Strough, 2009). Örneğin, araştırmalar kız çocuklarının daha üstün sosyal beceriler sergilediğini (Chen, 2010), sorunlu davranışları olan veya dil gelişimi zayıf olan çocukların ise akranlarıyla daha az etkileşim kurduğunu göstermiştir (Hanish, Martin, Fabes, & Barcelo, 2008). Problemlili davranışların akranlarla iletişimde azalmaya yol açtığı ve akranlarıyla daha az zaman geçiren çocuklarda daha az olumlu sosyal davranışların geliştiği gösterilmiştir (Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004). Chang ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan çalışma, okul öncesi dönemde sosyal olarak çekinik davranışlar sergileyen çocukların düşük benlik algısı, zayıf problem çözme ve empati becerileri sergilediklerini ve akran gruplarında aktif olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu sorunlu akran ilişkilerinin yansımaları, çocukların kişilerarası ilişkileri, akademik becerileri, duygusal ve davranışsal sorunları gibi çok çeşitli alanlarda ortaya çıkarak geniş kapsamlı olabilir (Healy, Sanders, & Iyer, 2014; Perren, Wyl, Stadelmann, Bzrgin, & Klitzing, 2006).

Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal ilişkileri ve dolayısıyla akran ilişkileri çeşitli gelişimsel unsurlarla şekillenir. Konuşma becerisi de bu unsurlardan biridir. Konuşma, bilgi edinme, düşünce ve fikirleri ifade etme ve tartışmaya girme aracıdır. Çocukların akran desteği gibi farklı hedeflere ulaşmasını sağlayan önemli becerilerden biridir. İlişkiler açısından, konuşma becerilerinin çocukların akranlarıyla ilişkilerini geliştirdiği ve akranları tarafından kabul görmelerini artırdığı gösterilmiştir (Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Sağlıklı ilişkilerin oluşması için temel olan iş birliği, nezaket ve yardımseverlik gibi olumlu sosyal davranışların gelişimi bu dönemde başlar ve yıllarca devam eder. Ancak, bu gelişim döneminde akranlar arasında anlaşmazlık ve saldırganlığın da yaygın olduğunu belirtmek önemlidir. Bu değişkenler potansiyel olarak akran ilişkilerinin seyrini etkileyebilir (Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Okul öncesi dönemde, dil gelişiminin yanı sıra fiziksel gelişim ve saldırganlıktan sözel saldırganlığa geçiş de gözlemlenir. Tersine, dil gelişimi çatışmalarda uzlaşmacı çözümlerin belirlenmesini de kolaylaştırabilir (Ladd, Kochenderfer-Ladd ve Coleman, 1996; akt: Karataş M. , 2023).

0-3 Yaş Arası Akran İlişkilerinin Gelişimi

İlk akran etkileşimi yenidoğanlarda doğumdan sonra diğer bebeklerin seslerine maruz kaldıklarında gözlenir ve buna ağlama eşlik eder. 6. aydan itibaren bebekler diğer bebeklerden gelen dokunsal veya görsel temasa gülümseyerek tepki verirler. Ayrıca, bebeklerin birbirlerinin ağlamalarına verdikleri tepkiler arasında kendileri ağlamak da yer alır ve bir bebek başka bir bebeğin dokunuşuna ona dokunarak karşılık verebilir (Eckerman & Peterman, 2004). Yaşamın ilk yılında, akran ilişkilerinde sosyal farkındalık ve dikkat ortaya çıkmaya başlar; çocuklar birbirlerine dokunur, gülümser ve birbirlerinin hareketlerine dikkat eder. Bu dönemdeki sosyal etkileşimlerin gelecekteki akran ilişkilerinin belirleyicisi olduğu gösterilmiştir (Gülay, Okul öncesi dönemde akran ilişkileri, 2009). 9. ve 13. aylar arasında çocuklar öncelikle oyuncaklara tepki verirler ve çevrelerinde tek bir oyuncağın bulunması, akranlarını oyuncağa ulaşmada bir engel olarak algılamalarına neden olabilir. Başka bir çocuğun varlığı, oyuncak için kavgaya etme, diğer çocuğu endişeyle izleme, vurma ve ısırma gibi saldırgan davranışlara yol açabilir (Çetin, Bilbay, & Kaymak, 2002). 12 aylık bebekler yakın bir yere getirildiklerinde, karşılıklı bakış, yaklaşım, keşif ve oyuncak paylaşımında bulunarak karşılıklı bir ilişki kurma arzusu sergilerler. Bu etkileşimler kısadır, birkaç saniye ile birkaç dakika arasında sürer (Yavuzer, 2002).

Yaklaşık bir yaşında, çocuklar iş birliğine dayalı oyunun ilkel biçimlerini sergilemeye başlarken, iki yaşına geldiklerinde özgeci davranışların ilk belirtileri ortaya çıkar. Ancak bu yetkinlikler akran etkileşimlerinde tam olarak ortaya çıkmaz. İki yaşına geldiklerinde, çocuklar nesneleri akranlarıyla paylaşma konusunda daha büyük bir eğilim gösterir ve bir yaşında gözlemlenenlerden daha hassas davranışlar sergilerler. Ayrıca, çocuklar ve akranları arasındaki etkileşim iki yaş civarında başlar (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

Çocuklar arasındaki etkileşim sıklığı iki yaşından sonra artar (Hay, Payne, & Chadwick, 2004) ve akranlar arasındaki ilk tercihler iki yaş civarında gözlemlenebilir. Küçük çocuklarda, akran ilişkilerindeki cinsiyet tercihleri zamanla aynı cinsiyetten karşı cinse doğru evrilir. İki ila üç yaşlarında ise kızlar oyuncaklarını erkeklerden ziyade kızlarla paylaşma ve kız akranlarının isteklerine yanıt verme eğilimindedir. 14 ila 18. aylar arasında, çevrede rekabetçi baskıların olmadığı durumlarda, çocuklar birbirlerine arkadaşça yaklaşabilirler. Nesneler veya oyuncaklar üzerindeki anlaşmazlıklar tipik olarak farklı oyuncaklarla yan yana oynama ve zaman zaman iş birliği ile ortadan kalkar (Çetin, Bilbay, & Kaymak, 2002).

Gelişimin ilk yıllarında, çocuklar nesnelerin sahipliğine ilişkin anlaşmazlıklar yaşayabilirler. Ancak Hay ve arkadaşları (2009) bu tür anlaşmazlıkların zamanla azaldığını belirtmektedir ve gelişmiş dil becerilerinin yokluğu nedeniyle bu yaşlarda akranlarla yaşanan anlaşmazlıklarda fiziksel saldırganlık kullanılma eğilimin bulunduğunu belirtirler. Genellikle olumlu akran etkileşimlerinin ve sosyal etkileşimlerde gerçek yeterliliklerin iki buçuk ila üç yaş civarında belirginleştiği gözlemlenir (Branco, 2003). 3 yaşında, aynı cinsiyetten akranların tercih edilmesi daha sık görülmeye başlar. Bu eğilim ilkokul dönemine kadar artarak devam eder (Schrepferman, Eby, Snyder, & Stropes, 2006). 3 yaşında akran kabulü ile ilgili tek belirleyici faktör saldırganlıktır. Bu dönemde saldırganlık nedeniyle bir akranı sevmeme gibi yargılar ortaya çıkabilir (Gülay, Okul öncesi dönemde akran ilişkileri, 2009).

4-6 Yaş Arası Akran İlişkilerinin Gelişimi

Johnson ve arkadaşları (2000; akt: Gülay, Okul öncesi dönemde akran ilişkileri, 2009) dört yaşındaki çocukların sosyal algılarının üç yaşındakilere kıyasla daha karmaşık olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, saldırgan davranışlar akranlarından daha belirgin ve olumsuz tepkiler almalarına neden olabilir. Saldırganlığın sosyal tercihte baskın faktör olduğu üç yaş dönemindeki bulguların aksine, Johnson ve arkadaşları (2000; akt: Gülay, Okul öncesi dönemde akran ilişkileri, 2009) dört yaşına gelindiğinde ek faktörlerin devreye girdiğini belirtmektedir. Özellikle, sosyal becerilerin gelişimiyle birlikte çocuğun sosyal faaliyetlerinin saldırganlığın etkisini hafifletebileceğini ve sosyal reddedilme olasılığını azaltabileceğini vurgulamaktadırlar. Akran tercihleri ve popülerliğin temel özellikleri 4-5 yaşından itibaren gelişmeye başlar. Olumlu davranışlar popülerlikle, olumsuz davranışlar ise akran reddi ile ilişkilidir. Popüler olan çocukların, popüler olmayan çocuklara göre daha fazla arkadaşı vardır. Akranları tarafından reddedilen çocuklar yalnızlık duygusu yaşarlar ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmeleri engellenir (Erwin, 1993; akt: Gülay, 2011). Okul öncesi dönemde yaş ilerledikçe akran gruplarındaki çocuk sayısı ve akranlarla geçirilen zaman artmakta, daha fazla çocuktan oluşan gruplarda oynanan oyunlar çeşitlilik göstermekte ve süreleri uzamaktadır (Smith, Cowie, & Blades, 2005). Ayrıca iş birliği gibi sosyal beceriler de bu dönemde gelişmeye başlar.

Beş yaşından altı yaşına kadar olan gelişim döneminde, yakın akran ilişkilerinin ve otantik arkadaşlıkların ortaya çıkışı belirginleşir (Erwin, 1993; akt: Gülay,

2011). Çocukların beş yaşından sonra çatışmalarını ele almak için sosyal davranışlar ve sözlü tartışma da dahil olmak üzere çeşitli stratejiler geliştirmeye başladıkları ileri sürülmektedir (Hay, Caplan, & Nash, 2009). Beş yaşında diğer çocuklarla birlikte olma ve iyi ilişkiler kurma isteğinin baskın olduğu dönemin ardından, 6-7 yaş aralığında çocukların rekabet, kavga ve çatışmanın yanı sıra paylaşma, arkadaşlık ve sempati gibi davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Beyazkürk, Anliak, & Dinçer, 2007).

İlk üç yılın aksine, dört ile altı yaş arasında gözlemlenen gelişimsel ilerleme, akran ilişkilerinde bir ilerlemeyi yansıtan, kalabalık gruplar halinde oynanan uzun süreli oyunların kurulmasıyla karakterize edilir. Ayrıca, akran ilişkilerinde çatışmaları çözme ve stratejiler geliştirme becerisi, bu aşamada akranların çocukların sosyal yaşamlarında önemli bir yer tutmaya başladığını gösterir. Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin gelişimi yaşa göre incelendiğinde, akran ilişkilerinin yapısının çocuklar olgunlaştıkça değiştiği görülmektedir. Bu evrime katkıda bulunan faktörler arasında akranlarla geçirilen zamanın artması, ilerleyen yaş ve oyun yer almaktadır. Çocukların yaşı ilerledikçe gelişim alanlarında görülen olgunlaşma, akran ilişkilerine de yansımakta ve sosyal davranışlarda artış olarak kendini göstermektedir. Akran ilişkilerinin başlaması ve gelişmesi için temel bir zemin oluşturan oyun da çocukların yaşına uygun olarak evrilmekte, yaşla birlikte oyun gruplarının sayısı artmakta, çocuklar tek başına oyundan grup ve işbirlikli oyuna geçmektedir. Akranlarla geçirilen zamanın artması, sosyal davranışlar ve bir bütün olarak olgunlaşma sonucu ortaya çıkan oyunlar, okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin zaman içinde gelişmesine ve karmaşık bir yapıya bürünmesine yol açmaktadır. Okul öncesi dönem, akran ilişkilerinin temellerinin atıldığı ve bu ilişkileri etkileyecek temel yeterliliklerin kazanıldığı bir dönem olması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini öğretmen algılarına göre belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıda sıralanan alt amaçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkisine dair algı düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkisine dair algısı öğretmenin;
 - Cinsiyetine,
 - Yaşına,
 - Eğitim düzeyi,
 - Okutulan öğrenci yaş grubuna,
 - Sınıf mevcuduna

göre istatistiki olarak farklılıklar göstermekte midir?

İnsanoğlu doğumundan itibaren çevresiyle sürekli etkileşim halindedir ve sosyal ilişkilerin ilk örneklerini en yakınında bulunan ebeveynleriyle yaşar (Hortaçsu, 2003). Çocuğun başlangıçta sınırlı olan sosyal çevresi, okul öncesi eğitime başlamasıyla birlikte değişmeye, öğretmen ve akranlarından etkilenmeye başlar (Dunn, 2004; Ekinci Vural, 2006). Okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukların aile birimlerinin ötesindeki dünyaya maruz kalmalarını kolaylaştırdığı (Özmen, 2013) ve akranlarıyla sosyal etkileşimi teşvik ettiği, farklı deneyimler edindikleri ve

kalıcı ilişkiler kurdukları görülmüştür (Bilgin Aydın, 2004; Wood, Cowan, & Baker, 2002). Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin gelişimi, çocukların yaşamları boyunca devam eder ve sosyal kabul ve yeterlilik gibi alanları etkiler (Walker, 2004). Okul öncesi eğitim dönemi kişilerarası iletişim, sosyal süreçlerin devamlılığı ve sosyalleşmenin temelini atıldığı kritik bir döneme denk gelir (Brooks & Kempe, 2014; Yükselen, 2011). Bu bilgiler doğrultusunda okul öncesinde kurulacak olumlu akran ilişkilerinin ne denli önemli olduğu açıktır. Gerçekleştirilen bu araştırma ile öğretmenlerin konu hakkında farkındalığının artırılacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmamız bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara da literatür ve veri desteği sağlaması bakımından da önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitimi çocuklarının akran ilişkilerini öğretmenlerinin bakış açısı ile değerlendirmek ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenci yaş grubu ve sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenlerinin akran ilişkileri algılarına istatistiki açıdan etki edip etmediğini belirlemektir. Bu amaçla, nicel bir araştırma modeli kullanılmıştır. Bu tür modeller, değişkenlerin (örneğin tutumlar, görüşler, davranışlar) sayısal verilere dönüştürülmesiyle karakterize edilir ve daha sonra belirlenen bir olay hakkında oluşturulan bir hipotezi desteklemek veya reddetmek için evrene genelleştirilir (Özdemir & Doğruöz, 2020). Araştırmamızda araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018), eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda tarama modelinin en yaygın model olduğunu belirtmektedir. Tarama modelinin amacı, araştırılan konunun belirli özelliklerini betimlemektir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024- 2025 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin Büyükçekmece, Esenyurt ve Beylikdüzü ilçelerinde kamu okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 344 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenler kolay ulaşılır örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Öğretmenlerin özelliklerine ait sayısal veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

Değişken	Değer	N	%
Cinsiyet	Kadın	232	67,4
	Erkek	112	32,6
Yaş	25'ten küçük	52	15,1
	25-44 arası	216	62,8
	45 ve üzeri	76	22,1
Eğitim Düzeyi	Lisans	242	70,3
	Yüksek lisans ve üzeri	102	29,7
Öğrenci Yaş Grubunuz	3 ve altı	23	6,7
	4 yaş	69	20,1
	5 yaş	132	38,4
	6 yaş	120	34,8
	10'dan az	40	11,6
Sınıftaki öğrenci sayısı	11-20 arası	165	47,9
	21'den fazla	139	40,5

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin; 232'sinin kadınsa 112'sinin erkek olduğu, 52'sinin 25 yaşımdan küçük, 216'sinin 25 ile 44 yaşı arasında ve 76'sinin ise 45 yaşımdan büyük olduğu; öğretmenlerin 242'sinin lisans düzeyinde ve 102'sinin yüksek lisans ve üzeri düzeyde diplomaya sahip olduğu görölmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 23'ü 3 yaşı ve altı, 69'u 4 yaşı, 132'si 5 yaşı ve 120'sinin ise 6 yaşı grubu öğrencilere eğitim verdiği; 40 öğretmenin sınıf mevcudunun 10'dan az, 165 öğretmenin sınıf mevcudunun 11-20 arası olduğu ve 139 öğretmenin ise 21'den fazla sınıf mevcuduna eğitim verdiği anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için öncelikle araştırmacı tarafından Öğretmen Bilgi Formu hazırlanmıştır. Öğretmen Bilgi Formu'nda 5 soru bulunmaktadır. Ölçme aracı olarak ise Kanmaz ve Tezel Şahin (2022) tarafından hazırlanan Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği (Öğretmen Formu) kullanılmıştır. Ölçek üç boyut ve toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçek alt boyutları sırasıyla Zorba Çocuk (17 madde), Arkadaşlık ve Etkileşim (Sosyal Etkileşim) (16 madde) ve Mağdur Çocuk (4 madde) adını almıştır. Arkadaşlık ve Etkileşim alt boyutundan alınan yüksek puanlar çocukların olumlu akran ilişkilerine; Zorba Çocuk ve Mağdur Çocuk alt boyutlarından alınan yüksek puanlar ise olumsuz akran ilişkilerine yordanmaktadır. Ölçekte ters madde olarak kodlanacak 6 soru bulunmaktadır. Ölçek geneli için Cronbach Alpha değeri ,97 iken alt boyutlar için sırasıyla ,98, ,97 ve ,97 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri çalışma grubundaki öğretmenlere internet üzerinden veri toplamayı kolaylaştıran uygulamalar aracılığıyla dağıtılmıştır; bu yöntemin zamansal ve coğrafi kısıtlamalardan bağımsız olması nedeniyle hem araştırmacı hem de öğretmenler için avantajlı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin ölçek formunu rahat olarak algıladıkları bir yerde ve kendileri için uygun bir zamanda doldurmuş olmaları, gerçek düşüncelerini daha kolay ifade edebildiklerini göstermektedir. Ayrıca, ölçek formunun uygulanmasında zamansal ve coğrafi kısıtlamaların olmamasının, daha çeşitli bir çalışma grubu oluşturma olasılığını artırdığı varsayılmaktadır.

Verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Verilere normallik testi uygulanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiğinin tespit edilmesinin ardından iki faktörlü değişkenler için t-testi, üç veya daha fazla faktörlü değişkenler için ise Anova analizi uygulanmıştır. Verilerin frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama değerleri de verilmiştir. Araştırma verilerine uygulanan normallik testine ilişkin sayısal veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Normallik Test Sonucu

Ölçek	Skewness	Kurtosis
Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği	-65	,26

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma verilerinin çarpıklık değeri -65, basıklık değeri ise ,26 olduğu görölmektedir. Çarpıklık değeri veri dağılımının simetriden sapmasını, basıklık değeri ise dağılımın keskinliğini ifade etmektedir (Kavuncu, 1995; akt: Özer, 2007). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). İncelenen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri, verilerin normal bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Normal dağılım

gösteren verilerde bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için iki faktörlü değişkenlere t-Testi, ikiden fazla faktörlü değişkenlere ise Anova Analizi uygulanmıştır. Araştırma verilerinde cinsiyet, eğitim düzeyi ve okulda uygulanan öğretim sistemi değişkenlerinde t-testinin; yaş, okulda çalışma süresi ve branş değişkenlerinde ise Anova Analizinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçme aracının çalışma grubuna uygulanmasıyla elde edilen verilerin iç tutarlılık katsayısının belirlenmesi için Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve ilgili sayısal veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cronbach Alpha Değer Hesaplama Sonucu

Ölçek	Cronbach Alpha
Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği	,82

Tablo 3 incelendiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin veri toplama aracında yer alan sorulara verdikleri yanıtların iç tutarlılığı ,82 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değeri 1.00'e ne kadar yakınsa ölçeğin o kadar güvenilir olduğu genel kabul görmektedir (Yang & Green, 2011). Bu bilgiler ışığında Cronbach Alpha değeri ,82 olan veri toplama aracının araştırmamızın amacına hizmet ettiği sonucuna varılabilir.

BULGULAR

Öğretmenlerin Okul Öncesinde Akran İlişine Dair Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul öncesinde akran ilişkisine dair algı düzeylerini belirlemek için araştırma verilerinin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ilgili sayısal veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Öncesinde Akran İlişine Dair Algı Düzeyleri

Ölçek	n	$\bar{x}$	ss
Zorba Çocuk	344	2,52	,72
Arkadaşlık ve Etkileşim (Sosyal Etkileşim)	344	2,49	,78
Mağdur Çocuk	344	3,30	,66

Tablo 4. incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesi çağındaki çocuklarda akran ilişkileri değerlendirmelerinin büyük ölçüde mağdur çocuk algısında olduğu görülmüştür ($\bar{x}=3,30$). Başka bir ifade ile öğretmenler çocuklarının akranları ile ilişkisinde genellikle mağdur çocuk rolünü üstlendiklerini düşünmektedir.

Öğretmenlerin Okul Öncesinde Akran İlişine Dair Algı Düzeylerinde Öğretmenin Cinsiyetinin Etkisi

Öğretmenlerin okul öncesinde akran ilişkisine dair algı düzeylerinde onların cinsiyetinin negatif veya pozitif bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için araştırma verilerine cinsiyet bağımsız değişkeninde t-Testi gerçekleştirilmiş ve test sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmenin Okul Öncesinde Akran İlişkisi Algısına Etkisi

Ölçek/Alt boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sd	Se	t	t-Testi df	p
Zorba Çocuk	Kadın	232	2,59	,72	,05	2,50	342	,01
	Erkek	112	2,38	,71	,07			
Arkadaşlık ve Etkileşim (Sosyal Etkileşim)	Kadın	232	2,52	,77	,05	,91	342	,36
	Erkek	112	2,43	,80	,08			
Mağdur Çocuk	Kadın	232	3,42	,65	,04	4,90	342	,00
	Erkek	112	3,06	,59	,06			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesinde akran ilişkileri algılarının onların cinsiyetinden istatistiki olarak etkilendiği görülmektedir ($p<,05$). Zorba çocuk algısında kadın öğretmenlerin algı ortalamalarının ($\bar{x}=2,59$) erkek öğretmenlerin algı ortalamalarına ($\bar{x}=2,38$) nazaran yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere görece öğrencilerinin akran ilişkilerinde zorba olduklarını düşündükleri söylenebilir. Öğretmen algıları mağdur çocuk boyutunda da cinsiyet değişkeninde farklılık göstermektedir ($p<,05$). Burada da kadın öğretmen algılarının ($\bar{x}=3,42$) erkek öğretmen algılarından ($\bar{x}=3,06$) yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran öğrencilerinin daha çok mağdur olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Öncesinde Akran İlişkiye Dair Algı Düzeylerinde Öğretmenin Yaşının Etkisi

Öğretmenlerin okul öncesinde akran ilişkisine dair algı düzeylerinde onların yaşının negatif veya pozitif bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için araştırma verilerine yaş bağımsız değişkeninde Anova Analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yaş Değişkeninin Öğretmenin Okul Öncesinde Akran İlişkisi Algısına Etkisi

Puan	N, $\bar{x}$ ve SS değerleri			Sd	Var. K.	ANOVA Sonuçları				
	Yaş	N	$\bar{x}$			KT	df	KO	F	p
Zorba Çocuk	25'ten küçük	52	2,14	,82	G. Arası	8,91	2	4,455	8,96	,00
	25-44 arası	216	2,58	,72	G. İçi	169,51	341	,497		
	45 ve üzeri	76	2,63	,55	Toplam	178,42	343			
	Toplam	344	2,52	,72						
Mağdur Çocuk	25'ten küçük	52	2,48	,88	G. Arası	1,71	2	,853	1,39	,25
	25-44 arası	216	2,44	,74	G. İçi	208,74	341	,612		
	45 ve üzeri	76	2,62	,82	Toplam	210,45	343			
	Toplam	344	2,49	,78						
Arkadaşlık ve Etkileşim (Sosyal Etkileşim)	25'ten küçük	52	3,25	,73	G. Arası	1,14	2	,569	1,33	,27
	25-44 arası	216	3,34	,68	G. İçi	146,41	341	,429		
	45 ve üzeri	76	3,21	,50	Toplam	147,55	343			
	Toplam	344	3,30	,66						

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesinde akran ilişkileri zorba çocuk boyutunda onların yaşından istatistiki olarak etkilendiği görülmektedir ($p>,05$). Farklılaşmaların hangi yaş grupları arasında oluştuğunu belirlemek adına uygulanan Tukey HSD Analizi Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Farklılaşma Grupları

Ölçek/ Alt Boyut	Yaş (i)	Yaş (j)	i-j	p
Zorba Çocuk	25'ten küçük	25-44 arası	-,43*	,00
		45 ve üzeri	-,48*	,00
	25-44 arası	25'ten küçük	,43*	,00
		45 ve üzeri	-,05	,86
	45 ve üzeri	25'ten küçük	,48*	,00
		25-44 arası	,05	,86

Tablo 7 incelendiğinde zorba çocuk boyutunda 25-44 yaş arasındaki öğretmen algılarının 25 yaşından küçük öğretmenlerin algılarından; 45 yaş ve üzeri öğretmen algılarının ise 25 yaşından küçük öğretmenlerin algılarından yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile 45 yaşın üzerindeki öğretmenler genç öğretmenlere nazaran çocukların daha çok zorba olduklarını düşündüğü, 25-44 yaş arasındaki öğretmenlerin ise 25 yaşından küçük öğretmenlere nazaran çocukların daha çok zorba olduğunu düşündüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Öncesinde Akran İlişine Dair Algı Düzeylerinde Öğretmenin Eğitim Düzeyinin Etkisi

Öğretmenlerin okul öncesinde akran ilişkisine dair algı düzeylerinde onların eğitim düzeyinin negatif veya pozitif bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için araştırma verilerine eğitim düzeyi bağımsız değişkeninde t-Testi gerçekleştirilmiş ve test sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Eğitim Düzeyi Değişkeninin Öğretmenin Okul Öncesinde Akran İlişkisi Algısına Etkisi

Ölçek/Alt boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	Sd	Se	t	t-Testi df	p
Zorba Çocuk	Lisans	242	2,41	,75	,05	-4,42	342	,00
	Yüksek lisans ve üzeri	102	2,78	,59	,06			
Mağdur Çocuk	Lisans	242	2,41	,78	,05	-3,08	342	,00
	Yüksek lisans ve üzeri	102	2,69	,75	,07			
Arkadaşlık ve Etkileşim (Sosyal Etkileşim)	Lisans	242	3,32	,73	,05	,83	342	,41
	Yüksek lisans ve üzeri	102	3,26	,44	,04			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesinde akran ilişkileri algılarının onların eğitim düzeyinden istatistiki olarak etkilendiği görülmektedir ($p<,05$). Zorba çocuk ve mağdur çocuk boyutlarında yüksek lisans ve üzeri mezuniyete sahip öğretmen algıları lisans düzeyinde mezuniyete sahip öğretmen algılarından yüksektir. Yüksek lisans ve üzeri eğitim derecesine sahip öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere nazaran öğrencilerinin daha çok zorba olduğunu düşündüğü görülmektedir. Aynı durum mağdur çocuk boyutunda da söz konusudur ve yüksek lisans ve üzeri mezuniyete sahip öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere nazaran çocukların daha çok mağdur rolünde olduğunu

düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim durumu yükseldikçe zorba ve mağdur çocuk algıları yükselmektedir.

Öğretmenlerin Okul Öncesinde Akran İlişkiye Dair Algı Düzeylerinde Öğretmenin Eğitim Verdiği Öğrenci Yaş Grubunun Etkisi

Öğretmenlerin okul öncesinde akran ilişkisine dair algı düzeylerinde eğitim verdikleri öğrenci yaş grubunun negatif veya pozitif bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için araştırma verilerine öğrenci yaş grubu bağımsız değişkeninde Anova Analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrenci Yaş Grubu Değişkeninin Öğretmenin Okul Öncesinde Akran İlişkisi Algısına Etkisi

Puan	N, $\bar{x}$ ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Yaş	N	$\bar{x}$	Sd	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Zorba Çocuk	3 ve altı	23	2,37	,76	G. Arası	1,53	3	,51		
	4 yaş	69	2,46	,80	G. İçi	176,89	340	,52		
	5 yaş	132	2,59	,65	Toplam	178,42	343		,98	,40
	6 yaş	120	2,51	,74						
	Toplam	344	2,52	,72						
Mağdur Çocuk	3 ve altı	23	2,34	,89	G. Arası	1,08	3	,36		
	4 yaş	69	2,42	,83	G. İçi	209,37	340	,62		
	5 yaş	132	2,51	,72	Toplam	210,45	343		,59	,62
	6 yaş	120	2,53	,80						
	Toplam	344	2,49	,78						
Mağdur Çocuk Arkadaşlık	3 ve altı	23	3,36	,67	G. Arası	,40	3			
	4 yaş	69	3,25	,75	G. İçi	147,16	340	,13		
	5 yaş	132	3,29	,63	Toplam	147,56	343	,43	,31	,82
	6 yaş	120	3,33	,63						
	Toplam	344	3,30	,66						

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesinde akran ilişkileri algılarının hiçbir boyutta öğrenci yaş grubu değişkeninden istatistiki olarak etkilenmediği görülmektedir ($p > ,05$). Başka bir ifade ile okul öncesi öğretmenleri hangi yaş gurunda eğitim verirse versin bütün öğretmenlerin benzer algılara sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Öncesinde Akran İlişkiye Dair Algı Düzeylerinde Öğretmenin Sınıf Öğrenci Mevcudunun Etkisi

Öğretmenlerin okul öncesinde akran ilişkisine dair algı düzeylerinde eğitim sınıfın mevcudunun negatif veya pozitif bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için araştırma verilerine sınıf mevcudu bağımsız değişkeninde Anova Analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Mevcudu Değişkeninin Öğretmenin Okul Öncesinde Akran İlişkisi Algısına Etkisi

Puan	N, $\bar{x}$ ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları				
	Yaş	N	$\bar{x}$	Sd	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Zorba Çocuk	10'dan az	41	2,31	,93	G. Arası	2,16	2	1,08	2,09	,13
	11-20 arası	164	2,55	,64	G. İçi	176,27	341	,52		
	21'den fazla	139	2,56	,74	Toplam	178,43	343			
	Toplam	344	2,52	,72						
Mağdur Çocuk	10'dan az	41	2,77	,75	G. Arası	4,28	2	2,14	3,54	,03
	11-20 arası	164	2,41	,74	G. İçi	206,18	341	,61		
	21'den fazla	139	2,50	,83	Toplam	210,46	343			
	Toplam	344	2,49	,78						
Mağdur Çocuk Arkadaşlık ve Etkileşim	10'dan az	41	3,40	,62	G. Arası	,48	2	,24	,56	,57
	11-20 arası	164	3,28	,64	G. İçi	147,07	341	,43		
	21'den fazla	139	3,30	,68	Toplam	147,55	343			
	Toplam	344	3,30	,66						

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesinde akran ilişkileri algılarının sınıf mevcudu değişkeninde mağdur çocuk boyutunda farklılaştığı görülmektedir ($p < ,05$). Bu farklılaşmaların hangi sınıf mevcudu grupları arasında olduğunun belirlenmesi için Tukey HSD Analizi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Farklılaşma Grupları

Alt Boyut	Sınıf Mevcudu (i)	Sınıf Mevcudu (j)	i-j	p
Mağdur Çocuk	10'dan az	11-20 arası	,36*	,02
		21'den fazla	,27	,13
	11-20 arası	10'dan az	-,36*	,02
		21'den fazla	-,09	,57
	21'den fazla	10'dan az	-,27	,13
		11-20 arası	,09	,57

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin mağdur çocuk algılarında sınıf mevcudu 10'dan az olan öğretmenlerle sınıf mevcudu 11-20 arasında olan öğretmenler arasında ve sınıf mevcudu 10'dan az olan öğretmenler lehine bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile sınıf mevcudu 10'dan az olan öğretmenlerin mağdur çocuk algılarının sınıf mevcudu 11-20 arası olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini öğretmen algılarına göre belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerin mağdur çocuk algılarının orta, arkadaşlık ve etkileşim ile zorba çocuk algılarının ise düşük düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin düşük etkileşimli, düşük zorbalık etkisinde olduğunu ancak bu ilişkilerden kaynaklanan mağduriyetin nispeten daha çok görüldüğünü söylemek mümkündür. Moon (2001)'a göre öğretmenler akran ilişkisi sorunlarını çocukların duygusal iyi oluşları, niyetleri ve sosyal becerileri açısından değerlendirmekte ve çocukların başkalarını kontrol etmesini sınıftaki en ciddi

akran ilişkisi sorunu olarak algılamaktadır. Ayrıca Moon (2001) bu araştırmasında öğretmenlerin çocukların akran ilişkisi sorunlarını gelişimsel süreçlerin ve bireysel farklılıkların bir parçası olarak tanımladıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç ile araştırma sonucu birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul öncesi çocuklarının akran ilişkilerini zorbalık ve etkileşim olarak değerlendirmemesi beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerine dair algılarında öğretmenlerin cinsiyetinin etkili bir değişken olduğu görülmüştür ve cinsiyet bazında kadın öğretmenler lehine bir farklılık vardır. Zorba çocuk ve mağdur çocuk boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Emek (2024) yaptığı araştırma ile öğretmenlerin cinsiyetlerinin öğrencilerin akran ilişkilerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan araştırmaya konu olan öğrenciler lise öğrencileri olsa da öğretmenlerin bakış açısının öğrencilerin yaşlarına göre değişmeyeceği kabul edilebilir. Bununla birlikte Evlat ve Avcıoğlu (2022) tarafından yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde de öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin akran ilişkilerine yönelik görüşlerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde bu araştırmanın sonucunun literatür tarafından desteklendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerine dair algılarında öğretmenlerin yaşının etkili bir değişken olduğu görülmüştür. Zorba çocuk boyutunda 25-44 yaş arasındaki öğretmen algılarının 25 yaşından küçük öğretmenlerin algılarından; 45 yaş ve üzeri öğretmen algılarının ise 25 yaşından küçük öğretmenlerin algılarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara bakıldığında öğretmenlerin yaşları arttıkça öğrencilerin zorbalıklarına yönelik tahammülün azaldığını söylemek mümkündür. Şanal (2024)'a göre öğretmenlerin yaş ve hizmet yılı zorbalık algıları açısından etkili bir değişkendir. Buna göre araştırma sonucunun alanyazına uygun olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerine dair algılarında öğretmenlerin eğitim düzeyinin etkili bir değişken olduğu görülmüştür. Zorba çocuk ve mağdur çocuk boyutlarında öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça algılarının da arttığı görülmektedir. Yüksek lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere nazaran okul öncesi çocuklarını daha sık “mağdur” ve “zorba” olarak algıladıkları söylenebilir. Karademir (2021) okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin zorbalık algısının eğitim durumuna göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde araştırma sonucunun alan yazınla örtüştüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerine dair algılarında öğretmenlerin eğitim verdiği öğrenci yaş grubu değişkeninin bir etkisi olmadığı görülmüştür. Gün (2021) yaptığı araştırma ile çocukların yaşının öğretmenlerin akran ilişkilerine dair algılarında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak araştırmanın yöntemi bu araştırmadan farklı olduğundan bu farklılığın olması beklenmektedir. Öğretmenlerde oluşan akran ilişkileri algısının daha çok öğretmen merkezli bir algı olduğu değerlendirildiğinde öğrencilerin yaş grubunun bu algıda etkili olmaması beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerine dair algılarında öğretmenlerin eğitim verdiği sınıfın mevcudu değişkeninin mağdur çocuk algılarını etkilediği görülmüştür. Sınıf mevcudu 10'dan az olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu 11-20 arası olan öğretmenlere nazaran çocukları mağdur olarak algıladıkları görülmüştür. Karademir (2021)'e göre öğretmenlerin sınıflarındaki mevcuda göre

akran ilişkileri görüşlerinin farklılaşmaktadır. Buna göre araştırma sonucu alan yazına uyumludur denilebilir.

Öneriler

Araştırmada elde sonuçlara göre benzer konuda araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- 1- Okul öncesi çağlardaki çocukların akran ilişkileri konusunda Türkçe alan yazının yeterli olmadığı görülmektedir. Araştırmacılara bu konu ile ilgili farklı bakış açıları içeren araştırmalar yapmaları önerilir.
- 2- Kadın öğretmenlere çocuklarda zorbalık ve mağduriyet ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanarak farkındalıklarının artırılması ve bu konuda alınacak tedbirlerle ilgili eğitici çalışmalar yapılması önerilir.
- 3- Öğretmenlerin yaşlarının artması ile birlikte zorbalık algılarının değişmesinden hareketle mesleki kıdemi ve yaşı artan öğretmenlerin belli aralıklarla akran zorbalığı ve mağduriyet konulu hizmet içi eğitimlere katılımının sağlanması önerilir.
- 4- Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin çocukların akran ilişkilerine yönelik algıları üzerindeki etkileri dikkate alınarak öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarını teşvik eden çalışmalar yapılması önerilir.
- 5- Sınıf mevcutlarının akran ilişkilerindeki etkisinden hareketle sınıf mevcutlarının uygun seviyelerde ayarlanmasına yönelik tedbirleri alınması önerilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, D. (2020). Üniversitelere yerleşen üstün başarılı öğrencilerin erken çocukluk yaşantılarının incelenmesi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 4(2), 50-62.
- Arslan, Ü. (2015). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. (. Haktanır içinde, Okul öncesi eğitime giriş (s. 201-226). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcı, D., Selçuk, K. T. ve Kaynak, S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri ve belirleyicileri. Güncel Pediatri, 17(1), 17-33.
- Batchelor, D. ve Taylor, H. (2005). Social inclusion—The next step: User-friendly strategies to promote social interaction and peer acceptance of children with disabilities. Journal of Early Childhood, 30(4), 10-18.
- Beyazkürk, D., Anliak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (26), 13-26.
- Bilgin Aydın, N. H. (2004). Çocuk ruh sağlığı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Branco, A. (2003). Social development in cultural context. Cooperative and competitive interaction patterns in peer relations. J. Valsier ve K. C. (Eds.) içinde, Handbook of developmental psychology (s. 238-256). London: Sage Publications.
- Brooks, P. J. ve Kempe, V. (2014). Encyclopedia of language development. Thousand Oaks, Kaliforniya: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

- Camargo, S. P., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H. ve Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with asd in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2096-2116.
- Chang, L., Lei, L., Kit-Li, K., Liu, H., Guo, B., Wang, Y. ve Fung, K. Y. (2005). Peer acceptance and self perceptions of verbal and behavioral aggression and social withdrawal. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 48-57.
- Chen, J. (2010). Gender differences in externalising problems among preschool children: Implications for early childhood educators'. *Early Child Development and Care*, 180(4), 463-474.
- Clopet, T. C. ve Bulotsky-Shearer, R. (2016). A comprehensive look at peer social competence in preschool. *Dialog*, 18(3), 72-77.
- Coplan, R. J. ve Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. W. M. K. H. Rubin içinde, *Social, emotional, and personality development in context Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 143-161). New York: The Guilford Press.
- Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Kaymak, D. A. (2002). Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.
- Doll, B., Murphy, P. ve Song, S. Y. (2003). Their relationship between children's self-reported recess problems and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*, 41, 113-130.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Hoboken, New Jersey : Blackwell.
- Eckerman, C. O. ve Peterman, K. (2004). Peers and infant social/communicative development. G. Brenner ve A. F. (Eds.) içinde, *Blackwell Handbook of Infant Development*. USA: Blackwell Publishing.
- Ekinci Vural, D. (2006). Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elenbaas, L. (2019). Interwealth contact and young children's concern for equity. *Child Development*, 90, 108-116.
- Emek, E. (2024). Akran zorbalığına ilişkin lise öğretmenlerinin tutum ve görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Erten, H. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. ((. Akınhay, Çev.) İstanbul: Alfa Yayınları.
- Evlat, A. ve Avcıoğlu, H. (2022). Teachers' opinions on peer relations between students with special needs in primary education. *International Online Journal of Primary Education*, 11(2), 447-460.

- Farmer, T. W. (2000). Misconceptions of peer rejection and problem behavior. *Remedial and Special Education*, 21(4), 194-208.
- Göktaş, İ., Ogelman, H. G. ve Ok, B. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleri tarafından algılanan akran ilişkilerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-14.
- Guhn, M., Gadermann, A., Almas, A., Schonert-Reichl, K. ve Hertzman, C. (2016). Associations of teacher-rated social, emotional, and cognitive development in kindergarten to self-reported wellbeing, peer relations, and academic test scores in middle childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 76-84.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gülay, H. (2011). Annelerin tutumları ile 5-6 yaş çocuklarının saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 31-48.
- Gün, R. Ş. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlık düzeyleri ile akran zorbalığı ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hanish, L., Martin, C., Fabes, R. ve Barcelo, H. (2008). The breadth of peer relationships among preschoolers: An application of the q-connectivity method to externalizing behavior. *Child Development*, 79(4), 1119-1136.
- Hay, D. F., Caplan, M. ve Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. W. M. K. H. Rubin içinde, *Social, emotional, and personality development in context* (s. 121-142). New York, NY: The Guilford Press.
- Hay, D. F., Payne, A. ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Healy, K., Sanders, M. ve Iyer, A. (2014). Parenting practices, children's peer relationships and being bullied at school. *Journal of Child and Family Studies*, 24(1), 17-140.
- Hortaçsu, N. (2003). Çocuklukta ilişkiler ana baba, kardeş ve arkadaşlar. Ankara: İmge Yayınları.
- Kanmaz, T. ve Tezel Şahin, F. (2022). Okul öncesinde akran ilişkileri ölçeği ebeveyn ve öğretmen formlarının geliştirilmesi. *Turkish Studies - Education*, 17(3), 437-468.
- Karademir, Y. (2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin akran zorbalığı farkındalığı ve tutumları. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, M. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların akran ilişkilerine dayalı sosyal yeterliklerine ilişkin görüş ve uygulamaları. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ladd, G. ve Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367.

- Luczynski, K. ve Hanley, G. (2013). Prevention of problem behavior by teaching functional communication and self-control skills to preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 355-368.
- Manaster, H. ve Jobe, M. (2012). Bringing boys and girls together: Supporting preschoolers' positive peer relationships. *YC Young Children*, 67(5), 12-17.
- Mehta, C. M. ve Strough, J. (2009). Sex segregation in friendships and normative contexts across the life span. *Developmental Review*, 29(3), 201-220.
- Meyer, L. E. ve Ostrosky, M. M. (2014). Measuring the friendships of young children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special education*, 34(3), 186-196.
- Moon, M. (2001). Teacher perspectives on peer relation problems of young children. *Asia Pacific Education Review*, 22-31.
- Ogelman, H. G., Sarac, S., Erbay, F., Kayılı, G., Koçer, N. K. ve Önder, A. (2024). Preschool peer aggression scale (teacher form): validity reliability study. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 6(1), 30-42.
- Olçay, O. (2008). Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, M. ve Doğruöz, E. (2020). Bilimsel araştırma desenleri. N. Cemaloğlu içinde, *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik* (s. 65-102). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özer, A. (2007). Normallik testlerinin karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, D. (2013). 5-6 Yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Perren, S., Wyl, A., Stadelmann, S., Bzrgin, D. ve Klitzing, K. (2006). Associations between behavioral/emotional difficulties in kindergarten children and the quality of their peer relationships. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(7), 867-876.
- Poulin, F. ve Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review*, 30(3), 257-272.
- Schrepferman, L. M., Eby, J., Snyder, J. ve Stropes, J. (2006). Early affiliation and social engagement with peers: Prospective risk and protective factors for childhood depressive behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 50-61.
- Smith, P. K., Cowie, H. ve Blades, M. (2005). *Understanding children's development*. USA: Blackwell Publishing.
- Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. K. ve Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14(3), 379-397.
- Şanal, İ. N. (2024). Okul öncesi dönemde öğretmen ve ailelerin akran zorbalığına ilişkin algıları. (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

- Vural, D. E. ve Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1174-1185.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34(1), 13-28.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. ve Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of educational psychology*, 96(2), 195.
- Wood, J. J., Cowan, P. D. ve Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 136(1), 72-88.
- Yang, Y. ve Green, S. (2011). Coefficient alpha: a reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (4), 377-392.
- Yavuzer, H. (2002). Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, G. (2013). Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yükselen, A. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler. G. U. Balat içinde, Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi. Ankara: Eğiten Kitabevi.